

Cuaderno de Postgrado n° 36

La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas

Eva M Zeuch • Mark Gregson
Coordinadores

La enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana: experiencias, evidencias y perspectivas

Presents an up-to-date panorama in Spanish of the teaching of English in state schools in Venezuela. It is aimed primarily at EFL teachers and researchers, as well as education authorities who design and implement language policy. The book is the result of an extensive research project carried out throughout the country by groups of researchers from ten local universities, under the coordination of the British Council in Venezuela.

CUADERNOS DE POSTGRADO

36



**Universidad Central
de Venezuela-UCV**

Cecilia García-Arocha
Rectora

Nicolás Bianco
Vicerrector Académico

Bernardo Méndez
Vicerrector Administrativo

Amalio Belmonte
Secretario



**Facultad de Humanidades y
Educación-FHE**

Vincenzo Piero Lo Mónaco
Decano

Mariángeles Páyer
Coordinadora Académica

Eduardo Santoro
Coordinador Administrativo

Hilayaly Valera
Coordinadora de Extensión

Vidal Sáez Sáez
Coordinador de Investigación



**Comisión de Estudios
de Postgrado-CEP**

María del Pilar Puig Mares
Directora

María Eugenia Martínez
Coordinadora Académica

COORDINADORES DE ÁREA

Hugo Quintana
Artes

Martha Álvarez
Bibliotecología y Archivología

Carlos Guzmán
Comunicación Social

Gilberto Graffe
Educación

Nancy Núñez
Filosofía

Luisa Fernández
Geografía

Alejandro Mendible
Historia

Carlos Sandoval
Letras

Rebecca Beke
Lingüística

Leonor Mora
Psicología

Eva M. Zeuch • Mark Gregson

Coordinadores

***LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA
PÚBLICA VENEZOLANA:
EVIDENCIAS, EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS***



Comisión de Estudios de Postgrado

Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela

1ª edición: abril 2015

© Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación,
Universidad Central de Venezuela,
Centro Comercial Los Chaguaramos, Piso 5, Caracas, Distrito Capital
Apartado postal: 47972, Los Chaguaramos, Caracas 1041-A, Venezuela
Teléfonos: 605 0322 / 605 0323
Correo electrónico: postgrado_fhe_ucv@yahoo.com.mx
Página web: www.postgrado.ucv.ve

© British Council, Av. Ppal. de El Bosque, Torre Credicard, Piso 3,
Chacaíto, Caracas 1050, Venezuela
Teléfono: 750 3900 Fax: 952 9691
Correo electrónico: information@britishcouncil.org.ve
Página web: www.britishcouncil.org.ve

ISBN: 978-980-00-2807-0
Depósito legal: lf2522015428711

Tiraje: 500 ejemplares
Impreso en Venezuela
Printed in Venezuela

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	7
--------------	---

EVIDENCIAS

Inglés en el sector público: la situación actual en las escuelas primarias de Venezuela <i>Teadira Pérez</i>	13
--	----

Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela <i>Rebecca Beke</i>	47
---	----

La formación de docentes de inglés <i>Rosa López de D'Amico</i>	77
--	----

EXPERIENCIAS

La enseñanza de inglés en la educación primaria del estado Barinas <i>José Gregorio Salas</i>	111
--	-----

Programa de inglés de Carabobo <i>Evelín Ojeda</i>	123
---	-----

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela: el caso de Mérida <i>Rosangela Pulido Barrios</i>	131
--	-----

Programa de inglés para primaria en el estado Táchira <i>Carmen Chacón</i>	143
---	-----

PERSPECTIVAS

Enseñar inglés, ¿para qué?

Mariano Herrera

157

**Actualidad y perspectivas de la enseñanza del inglés
en el sector público en Venezuela**

Jorge E. González y Andrés C. Algara

167

**La práctica docente:
concepciones de los profesores de inglés de secundaria**

Elvina Castillo, Maricarmen Gamero y Yohimar Sivira

179

**La perspectiva oficial: entrevistas a autoridades
del Ministerio del Poder Popular para la Educación**

Rosa López de D'Amico

189

REFLEXIÓN

Reforma de la enseñanza del inglés: “el arte de lo posible”

Christopher Kennedy

209

AUTORES

217

REFERENCIAS

231

El inglés es, sin duda, uno de los idiomas internacionales de mayor importancia en la actualidad. Es el idioma más utilizado en la ciencia y la tecnología, en el comercio y los negocios, en la política y las artes. Se ha calculado que, actualmente, alrededor de 1.500 millones de personas en el mundo (20% de la población global) están aprendiendo inglés. Igual que el Internet, el inglés es un instrumento esencial para que las futuras generaciones puedan considerarse ciudadanos globales. Por eso, en muchos países el inglés ya forma parte del currículo formal a partir de la educación primaria. De hecho, en Venezuela el Ministerio del Poder Popular para la Educación ha recomendado la introducción de este idioma a partir del cuarto grado de primaria (*Currículo Nacional Bolivariano*, MPPE, 2007b).

Como organización con experiencia en las transformaciones en el área de la enseñanza de la lengua extranjera, el British Council siempre sigue con mucho interés las recomendaciones oficiales relativas a este campo. Por ello, en 2012 el British Council, conjuntamente con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), llevó a cabo un foro (“Who needs English?”, The British Council, 2012) para conocer la realidad actual de la enseñanza del inglés, sobre todo en el sector público, y para escuchar las opiniones y propuestas de los quinientos docentes y autoridades que asistieron al evento. De este foro surgió la propuesta de realizar un proyecto de investigación con el fin de tener datos concretos acerca de la situación actual de la enseñanza de inglés en el país.

Esta investigación cubrió tres áreas del sector público: el inglés en la educación primaria, el inglés en la educación secundaria y la formación de docentes de inglés. Fue llevada a cabo entre octubre de 2012 y marzo de 2013 por treinta investigadores de diez universidades nacionales bajo la coordinación del British Council. Cerca de seiscientos docentes respondieron cuestionarios, alrededor de cincuenta formadores de docentes participaron en grupos de discusión (*focus groups*) y varias autoridades de alto rango fueron entrevistadas. Los resultados de este proyecto de investigación constituyen la base principal del libro actual.

Estos resultados fueron presentados inicialmente en otro foro organizado por el British Council, “Time for English” (The British Council, 2013), en el cual participaron los mismos investigadores y otros educadores interesados. En este encuentro se originó la idea de crear un libro que diera cuenta de toda la investigación realizada y, puesto que tanto el British Council como la Universidad Central de Venezuela habían participado activamente en todo el proceso, se decidió que lo más apropiado sería una copublicación de las dos instituciones.

Los capítulos de este libro han sido escritos tanto por algunos de los investigadores que participaron en el proyecto como por autoridades que fueron invitadas a contribuir. El libro está dividido en cuatro secciones, a saber:

- **Evidencias**, en donde se presentan los resultados de la investigación en sí, en tres capítulos escritos por las investigadoras que coordinaron el trabajo en las áreas arriba mencionadas;
- **Experiencias**, que consiste en la descripción de cuatro programas de inglés en el sector público en diferentes partes de Venezuela;
- **Perspectivas**, que comprende visiones de diferentes sectores del mundo de la educación venezolana; y
- **Reflexión**, sección en la que un especialista británico (quien actuó como asesor externo para el proyecto de investigación) inserta la situación venezolana dentro del contexto internacional.

Esta recopilación tiene la finalidad de profundizar los conocimientos sobre la realidad de la enseñanza del idioma extranjero en el país y de estimular un debate sobre el estatus y el futuro del inglés en los programas oficiales.

Tenemos la esperanza de que el libro sea de utilidad para académicos en el área y para las autoridades que tienen la responsabilidad de las políticas lingüísticas en Venezuela.

Los editores quisieran agradecer a todas las personas que de una forma u otra contribuyeron a la producción de este libro. Finalmente, debemos enfatizar que las opiniones expresadas en él no necesariamente reflejan las posiciones del British Council o de la Universidad Central de Venezuela.

Eva Zeuch y Mark Gregson

Abril 2015

EVIDENCIAS

INGLÉS EN EL SECTOR PÚBLICO: LA SITUACIÓN ACTUAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE VENEZUELA¹

Teadira Pérez

Universidad de Los Andes, Venezuela (ULA)

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se fundamenta en estudios actuales sobre políticas lingüísticas y su ejecución, con miras a entender la situación actual de las políticas públicas en la enseñanza de inglés en la educación primaria en Venezuela. Es por ello que se parte del Sistema Curricular Educativo Bolivariano y los señalamientos que en él se hacen para la implementación de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas primarias del país. Por otro lado, se presentan estudios relacionados que proporcionan las bases necesarias para entender esta implementación. Asimismo, se describe la metodología utilizada para desarrollar la investigación aquí reportada y se presentan los resultados tomando en cuenta las tendencias nacionales, así como las consideraciones finales y las recomendaciones para todos los actores involucrados en la enseñanza de inglés en el nivel de primaria, incluyendo a las autoridades.

La importancia de enseñar inglés desde la niñez ha sido evidenciada por varios autores en el área de adquisición de segundas lenguas (ASL) (Brown, 2007; Ellis, 1997; Krashen, Long y Scarcella, 1979; Singleton, 2005). Sin embargo, entender la relación existente entre la edad y la adquisición de una segunda lengua ocupa el centro de un gran número de investigaciones desde el surgimiento del área de ASL (Ortega, 2009). Autores como Lenneberg (1967) señalan que antes

¹ Deseo expresar mi profundo agradecimiento a todos los investigadores que colaboraron en la recolección de los datos en los distintos estados que formaron parte de esta investigación.

de la pubertad el cerebro tiene mayor plasticidad cognitiva para aprender una lengua. Aunque estas teorías justifican la enseñanza de lenguas extranjeras desde edad temprana, parece no haber un consenso en algunos países de cómo y cuándo integrar la enseñanza de inglés en la educación primaria. La literatura indica que en países como los pertenecientes a la Unión Europea se han desarrollado propuestas que intentan unificar la implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras en este nivel educativo (Enever, 2011). En algunos países de América Latina también se han hecho esfuerzos para lograr un criterio uniforme que permita a los docentes incorporar la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) desde primer grado e incluso desde niveles iniciales (Reyes, Murietta y Hernández, 2011). En Venezuela, la falta de una política coherente en cuanto a la implementación de la enseñanza de LE, particularmente del inglés, y de una interpretación adecuada de estas políticas ha llevado a la puesta en práctica de iniciativas regionales, que en algunos casos difieren de los lineamientos de las políticas nacionales. Estas experiencias, que en su mayoría constituyen ejemplos de buenas prácticas, emergen de iniciativas grupales de docentes y no han tenido suficiente apoyo ni supervisión de las autoridades regionales y/o nacionales. Es por ello que esta investigación permitió, por un lado, conocer las políticas vigentes en cuanto a la enseñanza de inglés en el nivel de primaria, y por otro lado, cómo se implementan estas políticas. Así, esta investigación pudiera servir como marco de referencia para autoridades, docentes e investigadores interesados en esta implementación, que en algunas regiones como Mérida lleva más de una década.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En la actualidad, y como consecuencia del proceso de globalización, existen numerosas razones para aprender inglés y otras lenguas extranjeras (Crystal, 2003). Una de estas razones viene dada por el reconocimiento del inglés como lengua franca debido a que es el idioma más utilizado para la comunicación y la interacción, presencial o virtual, con otros países con el propósito de establecer vínculos culturales y económicos. Algunos países latinoamericanos han introducido la enseñanza de inglés desde la edad temprana, como es el caso de México, Colombia, Chile y Brasil (Reyes, Murietta y Hernández, 2011; Truscott

de Mejía, Colmenares y Tejada, 2006). En Venezuela, aunque la enseñanza de inglés es obligatoria en la educación secundaria, todavía no existe una política pública coherente para su incorporación en educación primaria.

Existen estudios en el área que justifican la enseñanza de lenguas extranjeras desde temprana edad. Según Singleton y Ryan (2004) y la hipótesis del período crítico, originalmente propuesta por Penfield y Roberts (1959), los primeros seis años de vida de una persona son considerados los mejores para la adquisición de una lengua. Iniciar el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera durante la edad temprana puede dar al alumno una mejor oportunidad de adquirir una pronunciación similar a la de los hablantes nativos de la lengua meta y la comprensión empírica de la sintaxis del lenguaje (Knudsen, 2004). Estas teorías deben combinarse con los criterios que subyacen a las políticas nacionales en la implementación de la enseñanza de lenguas. Por un lado, tal como lo señala Kennedy (2011), se deben tomar en cuenta las necesidades que existen a nivel nacional para enseñar una determinada lengua y, por otro lado, la reforma debe considerar el uso y valor que se le otorga a esa lengua en el país (Ricento y Hornberger, 1996; Schmidt, 2006).

A partir de estas consideraciones se derivan las preguntas cuyas respuestas deben acompañar cualquier reforma antes de su ejecución:

- ¿Es suficiente el tiempo que se le dedica a la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera en el salón de clase?
- ¿Está bien capacitado el personal?
- ¿Son adecuados los materiales y recursos pedagógicos?
- ¿Es apropiada la metodología?

Además de dar respuesta a estas y otras interrogantes, también es crucial determinar si las políticas son tan flexibles como para permitir que otros entes administrativos a nivel regional puedan adaptar la reforma en sus contextos locales y así promover una estrategia de “mapeo invertido”, que sugiere que son los docentes generalmente quienes determinan e inician la reforma (Kennedy, 2011). Enever (2011) también señala que, para que exista una implementación efectiva de políticas en la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario entender que

el proceso es dinámico e iterativo, incluyendo modelos descendentes (*top-down models*) y/o ascendentes (*bottom-up models*), formales o informales. Cualquiera sea el modelo, su implementación dependerá en gran medida del sistema escolar a nivel regional o nacional. En el siguiente diagrama se presenta el modelo propuesto por Enever (2011), sobre el cual se fundamenta esta investigación:

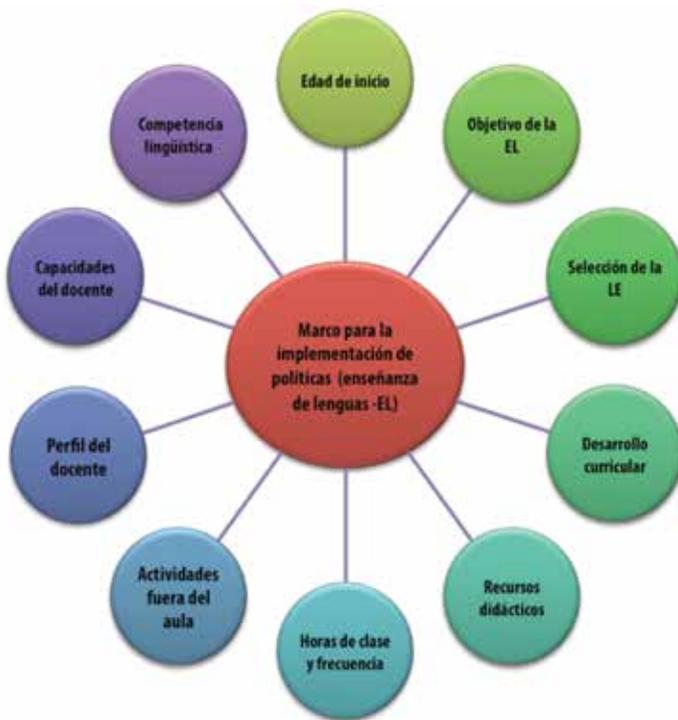


Figura 1. Marco de implementación de políticas de enseñanza de lenguas propuesto por Enever (2011)

Enever (2011) muestra evidencias claras de que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros deberían iniciarse en la escuela primaria, presentando como “modelo” a 23 países de la Unión Europea que han incorporado su enseñanza en este nivel educativo, al describir el proyecto de investigación llevado a cabo sobre la enseñanza de lenguas en edad temprana en Europa (*Early Language*

Learning in Europe –ELLiE). Esta investigación señala que los niños en los países estudiados lograron desarrollar la lengua meta hacia el nivel deseado —tomando como referencia el Nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas—. Los resultados también indican que los docentes de niños necesitan capacitación para desarrollar su competencia lingüística y sus conocimientos en métodos de enseñanza/aprendizaje para las lenguas extranjeras. Un aspecto importante de la investigación mencionada es la recomendación para los docentes en aquellos países donde la LE no es usada en el entorno de que promuevan su uso fuera del aula a través de actividades auténticas y significativas.

Ante estas evidencias, la enseñanza temprana del inglés como lengua extranjera puede convertirse en una poderosa herramienta para mejorar el sistema educativo venezolano. Aunque el Sistema Educativo Bolivariano (MPPE, 2007a) establece que el inglés se enseñe desde el cuarto grado de educación primaria, no se muestra claramente si debe impartirse en los demás grados ni se hace referencia a cómo debe llevarse a cabo su enseñanza desde los niveles iniciales de este nivel educativo. La implementación de la enseñanza del inglés en educación primaria permite preparar a los estudiantes para que, a través de dicho idioma, puedan establecer lazos con otras culturas y respetar su diversidad, partiendo de la comprensión de la propia para luego conocer y entender la diversidad cultural de países cuya lengua oficial es el inglés.

En relación con la importancia de establecer lazos culturales con otros países, destaca la posición de la UNESCO (2007), que enfatiza la importancia de incorporar la interculturalidad en todos los niveles educativos. Estos lazos se logran a través del intercambio que se produce utilizando otra lengua que sirva de mediadora para entender la cultura de otros y dar a conocer la propia. Además de la interculturalidad, la Declaración Universal de la Unesco (UNESCO, 2001) señala la importancia de la diversidad cultural y el plurilingüismo desde edades tempranas. Esta Declaración, en uno de sus postulados, invita a los educadores a “Fomentar la diversidad lingüística —respetando la lengua materna— en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad” (p. 6). Es precisamente en estos planteamientos que se sustenta el Sistema Educativo Bolivariano (SEB) en sus ejes integradores.

Integrar la enseñanza del inglés en primaria también proporciona las bases fundamentales para cambiar este nivel educativo, así como la actitud de los estudiantes de secundaria hacia el aprendizaje del idioma. Si se inicia en edad temprana, cuando la adquisición de una lengua es todavía natural, los alumnos podrán percibir este aprendizaje como un juego divertido. Es por ello que la enseñanza del inglés en educación primaria se justifica y debería formar parte del currículo del SEB de manera explícita y coherente, para que los niños y niñas desarrollen y utilicen la lengua extranjera como mediadora para comprender distintas culturas y como puente para que, en el futuro, puedan comunicarse con hablantes nativos del inglés que vienen de los países con los que Venezuela tiene convenios. Además, esta propuesta de implementar la enseñanza de inglés en la educación primaria ayudaría a consolidar el perfil del egresado del SEB, quien, entre otras características, debe tener “Dominio y valoración de los idiomas maternos (castellano y/o indígenas); así como de un idioma extranjero, como elementos de comunicación, participación, integración y fortalecimiento de la identidad venezolana” (MPPE, 2007b, p. 63), de acuerdo con los lineamientos del Currículo Nacional Bolivariano.

Por otra parte, también en el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (MPPE, 2007a) hay evidencias que fundamentan la inclusión del inglés en este subsistema educativo. En primer lugar, ofrece lineamientos generales para que la enseñanza de una lengua extranjera se implemente desde el cuarto grado, como ya se mencionó, y en segundo lugar, hace alusión a la enseñanza de una lengua extranjera desde el primer grado. Se observa, entonces, cómo en el área de aprendizaje de Lenguaje, Comunicación y Cultura se incluye el componente de lenguaje y comunicación como expresión social y cultural y como eje central del desarrollo de la vida en la sociedad. En el contenido programático de cada uno de los grados se hace mención del desarrollo de la lectura y la escritura en otros idiomas y del inglés a partir de cuarto grado, tal como se señala a continuación (información tomada de MPPE, 2007a):

- a) Primer grado: lectura y escritura de vocablos, consonantes y números en otros idiomas (p. 30).

- b) Segundo grado: lectura y escritura de vocablos: los días de la semana, adjetivos y sustantivos y números en otros idiomas (p. 42).
- c) Tercer grado: lectura y escritura de vocablos: los días de la semana, adjetivos y sustantivos y números en distintos idiomas (p. 54).
- d) Cuarto grado: identificación y pronunciación de palabras y oraciones en inglés; manejo de la lectura de la hora en inglés (p. 67).
- e) Quinto grado: escritura y lectura de palabras de uso cotidiano en inglés; construcción de diálogos breves en inglés (p. 79).
- f) Sexto grado: construcción de oraciones sencillas en inglés. Verbo *to be* (pasado); pronunciación de diálogos sencillos en idioma inglés (p. 89).

Estos contenidos que se exponen en el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana sugieren que se apoya la implementación de la enseñanza de inglés en dicho subsistema. Se observa cómo, a pesar de no ser una asignatura obligatoria en este nivel de educación, se intenta incluir algunos contenidos muy específicos para familiarizar a los niños y niñas con cierto vocabulario y estructuras del inglés.

Estas políticas públicas y algunas iniciativas regionales en cuanto a la enseñanza de esta lengua en el nivel de primaria despertaron el interés de investigadores/profesores de distintas universidades del país. Es por ello que en el año 2012 se celebró el Foro de Políticas de Idiomas en el British Council (The British Council, 2012), con miras a explorar cómo y sobre qué políticas públicas se fundamentaba la integración de esta lengua en primaria. Este foro reunió aproximadamente 400 docentes y responsables de políticas públicas de cuyas discusiones se derivaron algunas conclusiones y recomendaciones que reflejaron la importancia de incluir, desde la escuela primaria, la enseñanza de inglés como LE. Dicho foro también constituyó el punto de partida para la presente investigación, puesto que en sus recomendaciones se enfatizó la importancia de promover investigaciones que documenten e informen cómo se enseña en este nivel educativo, tal como se señala a continuación:

Las universidades y las escuelas deben promover investigaciones para identificar lo que mejor funciona en los salones de clase y así fomentar la reforma de la enseñanza de idiomas. Hacer investigaciones sobre la manera

en que el idioma inglés puede ser enseñado en el sector público para poder analizar la situación actual. (The British Council, 2012)

De todo lo antes expuesto deriva el propósito de esta investigación, que consistió en explorar, por un lado, las políticas y planificación lingüísticas vigentes en Venezuela, y por otro lado, cómo los docentes ponen en práctica los lineamientos establecidos en dicha planificación y políticas para la enseñanza del inglés como LE en las escuelas primarias públicas en Venezuela. Es así que se plantearon las siguientes interrogantes, que guiaron la investigación:

1. ¿Qué políticas en el área de la enseñanza del inglés están vigentes en Venezuela en el nivel de educación primaria?
2. ¿Cómo y en qué medida se están implementando las políticas públicas en la enseñanza del inglés en la educación primaria en Venezuela?

En la próxima parte se reporta la investigación que se llevó a cabo. Se presenta, en primer lugar, el marco metodológico, luego el análisis de los resultados, varias consideraciones finales, las necesidades detectadas y, por último, recomendaciones dirigidas a todos los actores involucrados.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma mixto, cuanti-cualitativo con la finalidad de explorar, entender e interpretar un fenómeno a través de la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, de manera que se logre una mejor comprensión del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2 Participantes

Al inicio la investigación se llevó a cabo en todo el territorio nacional. Sin embargo, no en todos los estados se encontraron evidencias de que la enseñanza de inglés se estaba implementando en las escuelas primarias públicas. Es por ello que la investigación se centró luego en los seis estados en donde se han desarrollado programas o proyectos en esta área: Aragua, Barinas, Carabobo, Mérida, Táchira y Vargas, y se recolectaron datos de algunos docentes de los estados Monagas, Nueva Esparta y Sucre. De manera que los participantes que formaron parte de esta investigación fueron 225 docentes de distintas escuelas primarias públicas de los estados Mérida, Táchira, Barinas, Vargas, Carabobo, Aragua, Sucre, Monagas y Nueva Esparta, que dependen directamente del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) o del gobierno regional correspondiente. También participaron autoridades: Jefes de Zonas Educativas, Secretario Ejecutivo de Educación/Director de Educación del Estado, Supervisores y Coordinadores de los Programas/Proyectos. A continuación se presenta un cuadro resumen del número de docentes que participaron por estado:

Cuadro 1

Número de docentes por estados

ESTADOS	NÚMERO DE DOCENTES/ CUESTIONARIOS
Mérida	16 docentes
Táchira	38 docentes
Barinas	30 docentes
Vargas	66 docentes
Carabobo	30 docentes
Aragua	15 docentes
Sucre	8 docentes
Monagas	3 docentes
Nueva Esparta	19 docentes

3.3 Procedimiento para la recolección y análisis de los datos

Los datos fueron recolectados en dos meses con la ayuda de investigadores en todos los estados que participaron en este estudio. Se analizaron cualitativa y cuantitativamente y se recolectaron a través de las técnicas e instrumentos que se presentan a continuación:

3.3.1 Entrevistas

Se realizaron entrevistas a Jefes de Zonas Educativas, al Secretario Ejecutivo de Educación/Director de Educación del Estado, a Supervisores y a los Coordinadores de los Programas en cada uno de los estados participantes. También se realizaron entrevistas grupales en algunos estados.

3.3.2 Cuestionarios

Se aplicó un cuestionario de 20 preguntas cerradas a los docentes de inglés en las escuelas primarias públicas para obtener información más detallada de cómo y para qué se enseña esta LE en este nivel. Las preguntas del cuestionario se diseñaron para ser respondidas utilizando una escala de tipo Likert, y estaban dirigidas a obtener información sobre las competencias y la formación del docente, así como la participación de los padres, representantes y otros miembros de la comunidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés como LE (ver anexo). Es importante resaltar que los participantes firmaron una carta de consentimiento para participar en el proyecto.

3.3.3 Documentos

Se analizaron los documentos existentes que describen y fundamentan las políticas lingüísticas vigentes en Venezuela y en las regiones: a) el Currículo Nacional Bolivariano y b) los proyectos existentes en cada región.

Por un lado, la biodata, que se obtuvo de las cinco primeras preguntas del cuestionario, y las 20 preguntas cerradas de dicho instrumento arrojaron datos que fueron interpretados como porcentajes teniendo en cuenta el total de los datos recolectados en cada estado. Las tendencias generales que se evidencian en los cuestionarios a nivel nacional fueron interpretadas teniendo en cuenta el número total de respuestas obtenidas para cada pregunta. Los resultados derivados de los cuestionarios se presentan en porcentajes simples haciendo referencia a los ítems proporcionados para que los docentes indicaran su opinión. Por otro lado, las entrevistas, grupos focales (entrevistas grupales) y documentos oficiales arrojaron datos que fueron analizados con parámetros cualitativos y permitieron a los investigadores profundizar en aspectos que los cuestionarios no tomaban en cuenta. Además, en algunos casos las entrevistas sirvieron como punto de partida de la investigación puesto que permitieron una aproximación a los datos generales sobre los proyectos desarrollados en el estado.

3.4 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones más resaltantes del estudio fue el poco tiempo disponible. Este estudio se llevó a cabo en seis meses y medio, período en el que se realizó la totalidad de la investigación, desde su diseño hasta la presentación de los resultados. Se considera que para investigar con más profundidad sobre la implementación de las políticas lingüísticas a nivel nacional es imperativo que el investigador se acerque al aula de clases, para lo cual no se dispuso de tiempo. La toma de notas de campo durante las clases de inglés aportaría datos sobre la manera como se desarrollan estas clases en las escuelas del país, lo que podría dar evidencia más clara de cómo se ejecutan las políticas lingüísticas nacionales y los proyectos regionales en cada aula.

Una segunda limitación fue la dificultad para acceder a las autoridades de cada estado para llevar a cabo las entrevistas. Durante el diseño de la investigación, se incluyeron entrevistas a las autoridades que están a cargo de los proyectos y de las políticas de enseñanza/aprendizaje de inglés en los estados referidos. Sin embargo, esto no fue posible en todos, puesto que imprevistos tales como el cambio de las autoridades a lo largo de la investigación, la falta de conocimientos sobre los proyectos

por parte de las autoridades, e incluso hasta la posible finalización de algunos proyectos no permitieron el acercamiento a estas autoridades en algunos estados.

Finalmente, una limitación de este proyecto está relacionada con la cantidad y diversidad de los participantes. En algunos casos, la iniciativa de investigadores y coordinadores en algunos estados hizo el análisis de los resultados más difícil, en vez de facilitarlo. Se recomienda para futuras investigaciones que todos los investigadores se guíen por los parámetros establecidos para la recolección de datos a nivel nacional, para evitar que un cambio en un instrumento de recolección de datos pueda invalidar la muestra. Por otro lado, aunque se trabajó con diversidad de datos, todos ellos apuntan básicamente hacia uno de los más grandes hallazgos: la falta de una política lingüística a nivel nacional que tenga como objetivo la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las escuelas primarias a nivel nacional.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: TENDENCIAS NACIONALES

En esta parte del capítulo se presenta una descripción de los resultados de los cuestionarios y, posteriormente, estos se comparan con los datos obtenidos de las entrevistas a las autoridades y las grupales realizadas a los docentes. En toda Venezuela se recolectaron un total de 225 cuestionarios. La muestra fue recogida en nueve (09) estados, como se mencionó: Aragua, Barinas, Carabobo, Mérida, Monagas, Nueva Esparta, Sucre, Táchira y Vargas. Los resultados se presentan tomando en cuenta cinco (05) de las áreas sugeridas por Enever (2011) como base para la implementación de políticas lingüísticas dirigidas a la enseñanza de lenguas extranjeras; estas son:

- 1) Con relación al docente:
 - a. Capacidades y competencia lingüística del docente
 - b. Herramientas para la formación de los docentes
 - c. Materiales didácticos
- 2) Con relación al estudiante:
 - a. Frecuencia y cantidad de horas de clases de inglés
 - b. Resultados del aprendizaje de inglés

Además, durante el análisis de los datos, surgió una (01) categoría relativa a la participación de padres, representantes y miembros de la comunidad en la enseñanza/aprendizaje de inglés de los niños. Asimismo, surgieron tres (03) subcategorías: a) estrategias y actividades pedagógicas, b) el programa de enseñanza de inglés y sus contenidos, y c) número de estudiantes por aula. Es necesario recalcar que las categorías descriptivas que se utilizan para el análisis no tienen una correspondencia exacta con cada una de las preguntas sino que se agrupan en los temas que emergieron de los resultados.

4.1 El docente

4.1.1 Capacidades y competencia lingüística del docente

Esta categoría corresponde a las preguntas 4 y 7 del cuestionario, con 214 y 217 respuestas respectivamente. Cuando se les preguntó a los docentes sobre las capacidades y la competencia lingüística de los encargados de enseñar inglés en las escuelas primarias públicas, se observó que un total de 98 (45,79%) opinan que un profesor integral es medianamente adecuado para impartir clases de inglés en primaria, mientras que 70 docentes (32,71%) piensan que los profesores integrales son muy adecuados para llevar a cabo dicha labor; por otra parte, 46 (21,49%) piensan que los profesores integrales no son adecuados para esta tarea. Con respecto a la competencia en la lengua que se enseña, 112 docentes (51,61%) consideran tener la competencia en inglés adecuada para enseñar dicha lengua en la escuela primaria, 56 (25,80%) piensan que su competencia es medianamente adecuada y 49 (22,58%) respondieron que no tienen la competencia necesaria para enseñar inglés en la escuela.

4.1.2 Herramientas para la formación de los docentes

En esta categoría se incluyen las preguntas 2 (221 respuestas), 3 (222 respuestas), 12 (216 respuestas) y 15 (215 respuestas) del cuestionario. Al preguntarles a los docentes sobre su formación y su disposición para seguir desarrollándose profesionalmente, se observa que 172 (77,82%) están muy

dispuestos a tomar cursos de capacitación para enseñar inglés en su aula. Por otro lado, 98 docentes (44,14%) indicaron que reciben o han recibido muchos cursos de capacitación y/o actualización, mientras que 63 (28,37%) manifestaron que no han recibido este tipo de cursos, y 61 (27,47%) reciben o han recibido solo algunos cursos de capacitación o actualización para enseñar inglés en su aula.

Para 99 docentes (45,83%), la formación universitaria que recibieron ha resultado muy útil para enseñar inglés en la escuela donde laboran, mientras que 82 (37,96%) piensan que la formación que recibieron en la universidad ha sido medianamente útil para llevar a cabo su labor; esto en contraposición a 35 docentes (16,20%), quienes piensan que su formación universitaria no ha sido útil para tales fines.

Además de que un alto porcentaje de los docentes a nivel nacional tienen mucha disposición para tomar cursos de capacitación, 186 de ellos (86,51%) consideran que una formación permanente contribuiría mucho a mejorar su desempeño en la enseñanza de inglés en sus escuelas.

4.1.3 Materiales didácticos

Las preguntas 13, con 210 respuestas, y 14, con 212 respuestas, corresponden a esta categoría. Los resultados evidencian que para 109 docentes (51,90%), los recursos didácticos que utilizan en la escuela para la enseñanza de inglés son muy apropiados. Asimismo, 114 (53,77%) utilizan muchos materiales impresos tales como libros de texto, revistas, periódicos, entre otros.

4.1.4 Estrategias y actividades pedagógicas

Aquí se incluyen la pregunta 11 y la 18, con 214 y 215 respuestas respectivamente. De acuerdo con los resultados, se tiene que para 116 docentes (54,20%), las estrategias pedagógicas utilizadas para enseñar inglés han resultado muy efectivas. Por otro lado, las actividades llevadas a cabo fuera del aula que implican el uso del inglés son muchas, de acuerdo con 75 docentes (34,88%), pero 71 (33,02%) opinan que no se realizan actividades fuera del aula que exigen la

utilización de la lengua inglesa. Los restantes 69 docentes (32,09%) consideran que la frecuencia con la que llevan a cabo estas actividades es media.

4.1.5 El programa de enseñanza de inglés y sus contenidos

Esta categoría deriva de las preguntas 5 (222 respuestas), 8 (215 respuestas) y 9 (213 respuestas), relacionadas con el programa de enseñanza de inglés, el contenido y su organización y qué tan adecuados son para la enseñanza de inglés en primaria. Se observó que 122 docentes (54,95%) están muy familiarizados con el programa de inglés que se imparte en la escuela donde laboran. Asimismo, 122 (56,74%) piensan que los contenidos que imparten son muy pertinentes y, finalmente, 136 (63,84%) consideran que la organización de los contenidos dentro de su planificación se realiza muy de acuerdo al programa oficial regional.

4.1.6 Número de estudiantes

Al preguntar a los docentes sobre el número de alumnos idóneo para la enseñanza de inglés (pregunta 10 con un total de 220 respuestas), se observó que 111 (50,45%) consideran que el número de estudiantes en su aula es adecuado para la enseñanza de inglés y 70 docentes (31,81%) piensan que es medianamente adecuado, mientras que para 39 (17,72%) el número de niños y niñas en su aula no es adecuado para la enseñanza de inglés.

4.2 El estudiante

4.2.1 Frecuencia y cantidad de horas de clases de inglés

Doscientos catorce docentes respondieron la pregunta 6, referente a las horas de clase. Para 83 de ellos (38,78%), el número de horas estipuladas para la enseñanza de inglés en su escuela es medianamente suficiente, 67 (31,30%) consideran que son suficientes y casi el mismo número (64, o 29,90%) piensa que no son suficientes.

4.2.2 Resultados del aprendizaje de inglés

Cuando se les preguntó a los docentes sobre la motivación de los estudiantes y la satisfacción de los padres con respecto al aprendizaje de inglés de sus niños y niñas (preguntas 16 y 20, con 213 y 214 respuestas), se encontró que la mayoría (158 docentes, 74,17%) consideran que los niños se sienten muy motivados hacia el aprendizaje del inglés en su escuela. Además, 125 (58,41%) piensan que los padres y representantes se sienten muy satisfechos con el aprendizaje de inglés de sus niños.

4.3 Padres, representantes y comunidad

Esta categoría está conformada por las preguntas 17, con 213 respuestas, y la 19, con 214 respuestas. Un total de 158 docentes (74,17%) opina que los padres y representantes están medianamente involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés de sus niños. Por otro lado, 96 docentes (44,85%) creen que los miembros de la comunidad no participan en las actividades extracurriculares que incluyen el inglés y 76 (35,51%) consideran que la comunidad participa medianamente en este tipo de actividades, en contraposición a 42 docentes (19,62%) que opinan que la comunidad participa mucho en estas actividades extracurriculares.

El análisis de los datos permitió agrupar los resultados en las categorías descriptivas presentadas anteriormente. Estos resultados se comparan a continuación con los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a las autoridades y a los docentes. Se observa con claridad que la mayoría de los docentes reconoce la importancia de enseñar inglés desde temprana edad y así lo señala uno de los Coordinadores regionales de la enseñanza de inglés en una escuela pública primaria:

“Se quiere contextualizar el idioma, dar a conocer el inglés como una herramienta básica para comunicarse y para que los niños logren crear una base para enfrentarse a las clases de inglés del bachillerato enfocándose en la oralidad”.

Se observa en el extracto anterior que, además de considerar el inglés como una herramienta de comunicación, el aprendizaje de esta lengua en la educación primaria permitiría a los alumnos estar mejor preparados para la educación secundaria.

Con respecto a las capacidades y competencias del docente, las tendencias nacionales evidencian que la mayoría de los docentes que participaron en esta investigación piensa que un profesor integral es poco adecuado para enseñar inglés en la escuela primaria (al sumar las categorías “medianamente adecuados” y “no adecuados”). Esto hace pensar que los docentes consideran que quienes están formados en el área de enseñanza de inglés o idiomas modernos están más capacitados para impartir estas clases. En un extracto tomado de las entrevistas grupales de los docentes se observa cómo ellos consideran que no existe un perfil claramente definido del docente encargado de enseñar inglés en las escuelas primarias:

“Se planteaba inicialmente que los docentes encargados de enseñar inglés debían ser Licenciados en Educación, Mención Inglés o Licenciados en Idiomas Modernos. Luego, por medio de influencias, entraban a dar clases de inglés personas sin el perfil requerido. Los docentes de aula pueden dar inglés ya que no existe ningún documento que especifique que para enseñar inglés deben ser graduados en Idiomas o carreras afines”.

A pesar de que los docentes especialistas no se sienten amparados legalmente para enseñar inglés en este nivel educativo, son ellos y los docentes integrales, de hecho, quienes se encargan de la enseñanza de inglés en las escuelas primarias.

Por otro lado, la mayoría de los docentes consideran que tienen la competencia en inglés adecuada para impartir clases de dicha lengua; sin embargo, el 48,38% de los docentes considera que su nivel de competencia es medianamente adecuado o inadecuado para enseñar la lengua inglesa en la escuela primaria. Este hallazgo hace pensar que en Venezuela existe un alto porcentaje de docentes que imparten clases de inglés en las escuelas primarias con los conocimientos de la lengua adecuados para asegurarles a sus alumnos el nivel de competencia en la lengua meta fijado por las autoridades. Cabe destacar al respecto que

77,82% de los docentes manifestaron su gran disposición a tomar cursos de capacitación para enseñar inglés en el aula. Se puede deducir, entonces, que si bien un gran número de docentes no tiene la competencia en inglés adecuada, la mayoría de ellos están dispuestos a adquirir los conocimientos que requieren para completar su formación. De igual forma, es importante mencionar que un 28,37% de los docentes no reciben ni han recibido cursos de capacitación, aunque hayan manifestado sus deseos de tomar este tipo de cursos. Este hallazgo resulta contradictorio al observar que, en las entrevistas grupales, los docentes expresaron la necesidad de mejorar su nivel de inglés, como se puede apreciar a continuación en uno de los extractos tomado de estas entrevistas:

“Se necesitan cursos para mejorar el inglés, la pronunciación y vocabulario relacionado con los contenidos que enseñamos. Estamos solos tratando de hacer lo mejor en cada escuela”.

Otro aspecto resaltado en las entrevistas, y que se refleja en los resultados de los cuestionarios, es la necesidad que tienen los docentes de participar en programas de formación continua, tal como se observa en este extracto:

“Queremos seguir formándonos. Necesitamos cursos para mejorar el inglés y para actualizar nuestros conocimientos para enseñarlo de la mejor manera”.

En cuanto a la formación universitaria, el mayor porcentaje de docentes indica que la educación que recibieron en la universidad les ha resultado muy útil para enseñar inglés. Es importante señalar que la pregunta dirigida a los docentes no incluye específicamente la enseñanza de inglés para niños. Es por ello que en los resultados se refleja que la mayoría, esto es el 86,51%, considera que la formación continua les ayudaría en gran manera a mejorar su labor como docentes de inglés en primaria. Es importante que estas expectativas de los docentes sean satisfechas por medio de cursos y talleres de capacitación que apunten a mejorar sus áreas de mayor dificultad; para esto sería necesario realizar una encuesta o análisis de necesidades a los docentes de cada estado y luego facilitarles cursos adaptados a dichas necesidades.

Con respecto al material didáctico, más de la mitad de los docentes manifiestan que utilizan recursos muy apropiados y que hacen uso de mucho material impreso. Por esta razón se considera de gran importancia asegurar a todos los alumnos los recursos didácticos adecuados que les permitan alcanzar un nivel claramente establecido de competencia en la lengua meta a nivel nacional, no solo en las escuelas públicas y primarias sino también en las escuelas privadas y secundarias. Uno de los docentes expresó su opinión al respecto, indicando el tipo de materiales que se utilizan:

“No se usan libros de texto porque no se adaptan al currículo bolivariano. En las reuniones de profesores se define el contenido programático y cada docente planifica sus clases y también se diseñan los materiales”.

Relacionado con este aspecto se encuentra el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), puesto que los docentes señalan que pudieran aprovecharse más los laboratorios que existen en las escuelas si la conexión a Internet fuera adecuada. También vale la pena resaltar que los docentes, en su mayoría, indicaron que no existen materiales electrónicos en inglés en las computadoras que se entregan a los niños —las “Canaimitas”— y tampoco hay contenidos en inglés en la “Colección Bicentenario” —libros que el MPPE entrega gratuitamente a los niños— para primaria.

Asimismo, más del 50% de los docentes considera que las estrategias pedagógicas que utilizan para enseñar inglés son muy efectivas. Esta opinión se corrobora cuando se compara con el alto porcentaje de profesores que consideran que los niños están muy motivados para aprender inglés y que los padres están muy satisfechos con su aprendizaje. En las entrevistas grupales se evidencia esta coherencia; uno de los docentes afirma:

“Se hace el esfuerzo por enseñar de la mejor manera. Yo tengo un banco de materiales para cada una unidad con actividades y juegos como el bingo”.

Por otro lado, llama la atención que aunque el mayor porcentaje de los docentes participantes (34,88%) considere que lleva a cabo muchas actividades

fuera del aula que implican el uso del inglés por parte de los niños, un 74,17% opine que los padres y representantes están poco involucrados en el aprendizaje de inglés de sus niños, y que un 44,85% manifieste que los miembros de la comunidad no participan en las actividades extracurriculares que implican el uso de dicha lengua. A partir de estos datos, se puede deducir que los docentes esperan una mayor participación de los padres, representantes y miembros de la comunidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés de sus niños, además de ser uno de los requerimientos del Sistema Educativo Bolivariano. En este sentido, uno de los docentes señala que

“A pesar de que preparan actividades y festivales para que los niños muestren lo que aprenden en inglés, son pocos los padres y miembros de la comunidad que participan”.

En lo que respecta el programa de enseñanza, más del 50% de los docentes considera que están muy familiarizados con el programa de inglés de su escuela. De igual forma, más de la mitad manifiesta que los contenidos que imparten son muy adecuados para enseñar inglés en su institución, y que los contenidos dentro de su planificación se rigen por el programa oficial regional. Sin embargo, es importante señalar que el análisis de los programas regionales y sus contenidos no fue objeto de esta investigación. Es de gran importancia que en futuras investigaciones se tome en cuenta este aspecto para asegurarse de que los niños, independientemente de la región o del estado en el que vivan, tengan el mismo nivel de competencia en inglés al finalizar la escuela primaria. No obstante, los docentes coincidieron en una de las entrevistas grupales que sus objetivos se relacionan con:

- La enseñanza del vocabulario y de las estructuras básicas de forma operacional (que los estudiantes se puedan comunicar utilizando la lengua meta).

- El desarrollo de la habilidad comunicativa mediante el aprendizaje de vocabulario relacionado con el contexto inmediato de los alumnos (opinión de docentes de preescolar).
- El desarrollo de la habilidad comunicativa mediante el aprendizaje de vocabulario, pero no de gramática. El enfoque está en la enseñanza de la lengua en uso dejando a un lado la gramática.

Finalmente, aunque un 50,45% de los docentes considere que el número de alumnos por aula es adecuado para la enseñanza del inglés, un 49,53% piensa que la cantidad es medianamente adecuada o inadecuada para la enseñanza de dicha lengua. Además, el mayor porcentaje de los docentes participantes en esta investigación considera que el número de horas estipuladas para la enseñanza de inglés en su institución es medianamente suficiente. Se puede inferir de estos datos, entonces, la necesidad de adaptar tanto el número de estudiantes por aula como el número de horas de clases de inglés a la semana para optimizar los procesos de enseñanza/aprendizaje de dicha lengua a nivel nacional. En uno de los extractos de las entrevistas grupales se expresa que no existe coherencia entre lo que establecen los programas regionales y la práctica:

“Deberían ver clases dos veces a la semana por un tiempo mínimo de 90 minutos, pero en realidad eso no se cumple todo el tiempo y se ven clases de 45 minutos mínimo por semana en algunas ocasiones”.

Los resultados descritos anteriormente sin duda explican la situación actual de la enseñanza de inglés en las escuelas públicas venezolanas. Se observa la necesidad de dar coherencia a las políticas vigentes y a dar seguimiento a las iniciativas de implementación que existen a nivel regional en algunos estados. Es por ello que se considera necesario presentar el siguiente cuadro ilustrativo con un análisis de las respuestas de las autoridades entrevistadas, mostrando las debilidades y las fortalezas que se encontraron para la implementación de la enseñanza de inglés a nivel de primaria:

Cuadro 2

Debilidades y fortalezas de la implementación de inglés en las escuelas primarias

DEBILIDADES	FORTALEZAS
No hay reconocimiento oficial de las iniciativas regionales.	Inglés incluido en el CNB desde cuarto grado. Valoración positiva para incluir la enseñanza de inglés desde temprana edad.
Falta de programas de capacitación.	Existe disposición para capacitarse tanto en el desarrollo del inglés como en la metodología.
Falta de coherencia en los programas y contenidos a nivel regional y nacional.	Existen programas en algunos estados que se aplican en todas las escuelas.
Falta de seguimiento en los programas existentes.	Hay seguimiento de algunos programas en algunos estados.
Falta de material didáctico (impreso y electrónico).	Existen iniciativas en el desarrollo de materiales en algunos estados.

Este cuadro muestra que, a pesar de las debilidades para la implementación del inglés en las escuelas primarias, existen aspectos que favorecen su inclusión. Es importante, entonces, comparar este análisis con los resultados obtenidos de las entrevistas grupales con los docentes, que señalan igualmente los aspectos que dificultan el desarrollo de los programas o proyectos de inglés en los estados estudiados, a saber:

- a. No hay suficiente apoyo del Ministerio del Poder Popular para la Educación a nivel nacional.
- b. Hay contradicciones de planificación entre los docentes y las autoridades de las Zonas Educativas.
- c. No existe coordinación entre los docentes de aula y los docentes de inglés.
- d. No existen espacios adecuados para dar clases.
- e. Se requiere un incremento de las horas de clases.
- f. Falta apoyo por parte del personal directivo, docente y administrativo en algunas instituciones.
- g. Hay un conocimiento muy elemental del manejo de las TIC por parte del personal docente adscrito al proyecto.
- h. Se carece de dotación suficiente de materiales didácticos en el área.
- i. Faltan aulas ambientadas y dotadas para impartir las clases de inglés.

Este análisis de los resultados, en el que se tomaron en cuenta las tendencias nacionales, nos ofrece un panorama claro y sustentado de la situación actual de la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas venezolanas. Con base en estos resultados, se presentan a continuación las consideraciones finales, las necesidades y varias recomendaciones, de manera que las autoridades encargadas de las políticas públicas en esta área puedan tener este estudio como referencia de la forma en que se implementa la enseñanza de inglés en este nivel educativo en el país.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Las conclusiones a las que se ha llegado en esta etapa de la investigación ofrecen un primer acercamiento a las políticas y planificación vigentes, así como al uso que hacen los docentes de los lineamientos establecidos en dichas políticas y planificación.

Se observó claramente que las iniciativas para la enseñanza de inglés en la mayoría de las escuelas primarias públicas venezolanas responde a un modelo de implementación de abajo hacia arriba, o ascendente. Este modelo nos permite corroborar lo que los docentes expresaron en los cuestionarios y está relacionado

con el hecho de que consideran que la enseñanza en este nivel educativo es importante y ayuda a los niños y niñas a prepararse para el inglés que tienen que cursar en otros niveles educativos. En algunos casos, como en Mérida, ya existen egresados de educación primaria que han cursado inglés desde el primer grado y han manifestado que fue de gran utilidad llevar una base de este idioma para la secundaria.

Es importante señalar que en algunos estados como Aragua se indica que los docentes integrales son adecuados para impartir clases de inglés en la escuela primaria. A pesar de que este aspecto se reporta como la tendencia nacional, los resultados varían de acuerdo con las características laborales específicas de cada estado. Al no existir una política nacional coherente, observamos que, aunque los docentes integrales enseñan inglés en algunos estados, se vislumbra la importancia de que los especialistas sean los encargados de impartir estos cursos. Resulta paradójico, entonces, que un gran número de docentes consideren que su competencia lingüística no sea suficiente para enseñar inglés en sus escuelas; no necesariamente por ser especialistas en el área se consideran competentes en inglés. Este hallazgo se conecta con el hecho de que los docentes consideren necesaria la capacitación continua para su desarrollo profesional. Es por ello que, para la mayoría de los docentes, hace falta participar en cursos de capacitación que incluyan no solamente el desarrollo de la lengua sino también los principios metodológicos que rigen la enseñanza/aprendizaje de inglés como LE. En la mayoría de los estados, aun cuando se han desarrollado proyectos de capacitación para los docentes de inglés de primaria, se determinó la necesidad de continuar capacitándolos.

También se señaló la importancia de incorporar la enseñanza de inglés a partir de cuarto grado. En estados como Vargas, Mérida y Nueva Esparta, estados turísticos por excelencia con afluencia de turistas extranjeros, se reconoce la necesidad comunicativa que impone este flujo de personas, en muchos casos hablantes nativos del inglés, y se estudia la posibilidad de incorporar en el programa de inglés de las Escuelas Bolivarianas contenido relacionado con el turismo en la región.

En los estados participantes del proyecto no existe un reconocimiento oficial de la necesidad de enseñar inglés en educación primaria. Sin embargo, estados

como Vargas, Carabobo, Mérida, Táchira y Barinas han desarrollado proyectos y programas regionales que les han permitido implementar la enseñanza de esta lengua en las escuelas primarias públicas. Algunas iniciativas, como es el caso de Mérida, tienen 12 años consecutivos desarrollándose, lo que proporciona evidencias claras de la necesidad que existe de incluir la enseñanza de inglés en este nivel educativo.

Estos hallazgos permitieron dar respuesta a las preguntas de investigación que guiaron el estudio, que fueron:

1. ¿Qué políticas en el área de la enseñanza del inglés están vigentes en Venezuela en el nivel de educación primaria?
2. ¿Cómo y en qué medida se están implementando las políticas públicas en la enseñanza del inglés en la educación primaria en Venezuela?

Para responder la primera pregunta con base en el análisis de los resultados, podemos afirmar que no existe una política nacional coherente que oriente la enseñanza de inglés en la educación primaria. Sin embargo, existen iniciativas y propósitos claros en distintos estados del país que reflejan un modelo de implementación que va de abajo hacia arriba. Este modelo y los proyectos que se han desarrollado en estos estados pueden servir de ejemplo para la implementación de la enseñanza de inglés en Venezuela. Estos hallazgos muestran que la lengua meta se enseña en las escuelas primarias públicas de Venezuela no exclusivamente desde el cuarto grado, como se establece en el Currículo Nacional Bolivariano, sino desde los niveles iniciales. Las características de la situación real de implementación pueden representarse en el diagrama que se presenta a continuación (ver figura 2, página 38).

Se observa en el diagrama que las iniciativas regionales y la tendencia nacional es incluir el inglés desde primer grado. Asimismo, se refleja la necesidad de incorporar más de dos horas de clase a la semana y promocionar el uso del inglés fuera del aula. Este uso de la lengua de manera extracurricular pudiera llevarse a cabo con la ayuda de los padres y otros miembros de la comunidad educativa. Los docentes, unos especialistas de inglés y otros integrales, requieren de capacitación



Figura 2. Marco de implementación de políticas de enseñanza de inglés en las escuelas públicas primarias en Venezuela

para mejorar tanto su nivel de lengua como la metodología para la enseñanza del idioma. Es por ello que de este modelo —reflejo de la situación actual— se derivan las necesidades y recomendaciones para generalizar la enseñanza de inglés en este nivel educativo.

6. NECESIDADES

- Coordinación entre los proyectos y programas de inglés en las escuelas primarias públicas con los directivos.

- Reconocimiento regional y nacional de los proyectos y programas de inglés que ya se están desarrollando.
- Programas de capacitación que permitan a los docentes, especialistas e integrales, desarrollar su nivel de lengua y estrategias pedagógicas.
- Aumento de horas semanales de clases del idioma en los proyectos existentes.
- Desarrollo y contextualización de materiales de acuerdo con las necesidades de los alumnos.
- Participación de los padres y de la comunidad en los proyectos existentes. Esto se ajustaría a los lineamientos del Currículo Nacional Bolivariano, en el que se especifica como objetivo que los miembros de la comunidad se involucren en los procesos de enseñanza/aprendizaje de los niños en todas las áreas del conocimiento.
- Estándares que permitan determinar la competencia en inglés que los alumnos deben desarrollar para ser promovidos a cada grado y para egresar del nivel de primaria, tal como los establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o en el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL).

7. RECOMENDACIONES

7.1 A las autoridades

- Considerar la implementación obligatoria de la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas de Venezuela desde primer grado en el Currículo Nacional Bolivariano.
- Dar uniformidad a los programas o proyectos que se han iniciado a nivel nacional.
- Apoyar la continuidad o la creación de coordinaciones que monitoreen los programas o proyectos regionales de manera que se garantice su calidad académica y su permanencia a largo plazo.
- Establecer convenios con instituciones de educación superior venezolanas para iniciar o continuar proyectos de investigación y/o de capacitación que involucren a los docentes y a las escuelas.

- Desarrollar talleres de capacitación docente especializados en la enseñanza de inglés para estudiantes de la escuela primaria, con la ayuda de instituciones de educación superior venezolanas.
- Apoyar a los docentes y a las escuelas en el desarrollo de materiales adecuados.
- Considerar la incorporación de contenido en inglés para primaria en la Colección Bicentenario.
- Promover el uso de las TIC en la enseñanza/aprendizaje de inglés en el nivel de primaria.
- Promover el desarrollo y la inclusión de contenidos para la enseñanza/aprendizaje del inglés en primaria en las “Canaimitas”.
- Adoptar un marco de referencia estándar, como el Marco Común Europeo o el ACTFL, que permita definir claramente la competencia en la lengua meta que los alumnos deben desarrollar para ser promovidos al grado siguiente y para egresar del nivel.
- Definir el número de horas semanales para la enseñanza del idioma, estableciendo como mínimo cuatro (04) horas semanales por curso.
- Adoptar un enfoque que se apoye en las teorías recientes para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (por ejemplo, el enfoque comunicativo o el enfoque basado en tareas).
- Crear una plataforma electrónica que permita el acercamiento de los programas y/o proyectos en los distintos estados y también la formación de docentes, tanto en el área de metodología como en la lengua inglesa.
- Crear una política nacional de enseñanza/aprendizaje de inglés como LE que garantice un nivel uniforme de competencia en la lengua inglesa tanto de los docentes como de los alumnos, y que fije un número de alumnos por aula y una cantidad de horas de clase en la lengua meta adecuados para estos fines.

7.2 A los docentes

- Familiarizarse con el programa para la enseñanza de inglés en primaria en aquellos estados donde ya existe.
- Revisar continuamente estos programas o proyectos.

- Participar en el desarrollo de materiales, contextualizándolos de acuerdo con las necesidades específicas del país.
- Participar en talleres y/o cursos de formación docente para la enseñanza de inglés en las escuelas primarias públicas de Venezuela.
- Hacer un seguimiento sistemático de los proyectos o programas que se desarrollan nacionalmente con ayuda de instituciones de educación superior venezolanas.
- Participar en cursos de inglés avanzados, que los ayuden a mantener su nivel de inglés actualizado.
- Motivar continuamente a los niños a aprender el inglés como lengua extranjera, explicando la importancia que tiene en la actualidad, tanto a nivel nacional como internacional, el conocimiento de una lengua extranjera.
- Concienciar a los padres y representantes de la importancia de aprender una lengua extranjera.

7.3 A los padres y a la comunidad

- Participar en la enseñanza de inglés en las escuelas primarias públicas de Venezuela dado que ello motivará a los niños al aprendizaje de esta lengua.
- Brindar apoyo a los niños y a los docentes en las actividades que propicien el aprendizaje del inglés.

7.4 A los investigadores

- Continuar la investigación en la enseñanza de inglés en las escuelas primarias públicas de Venezuela, tanto en pregrado como en postgrado, en cursos de profesionalización docente y en forma de investigación-acción.

7.5 A las universidades

- Familiarizarse con los proyectos de enseñanza de inglés en las escuelas primarias públicas de Venezuela.

- Familiarizarse con el Currículo Nacional Bolivariano.
- Servir de mediadoras en la implementación de políticas públicas de enseñanza de inglés a nivel nacional.
- Participar y promover la investigación en la enseñanza de inglés en las escuelas primarias públicas de Venezuela.
- Incluir en los programas y *pensa* de estudios un módulo para la enseñanza de inglés a niños y niñas.

CUESTIONARIO

INTRODUCCIÓN

Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación llevado a cabo por profesores de diez universidades venezolanas bajo la coordinación del British Council. El propósito de la investigación es saber más acerca de la situación actual de la enseñanza del idioma inglés en el país, con miras a proponer recomendaciones. La información suministrada se hace en forma completamente anónima. Mucho agradecemos su colaboración.

1. Datos de la escuela

Nombre: _____

Ubicación: _____

Estado: _____ Municipio: _____

Parroquia: _____ Sector: _____

Tipo de establecimiento:

Nacional Estatal Mixta Bolivariana

2. Dotación de computadoras Canaima/Canaimita

¿Disponen los estudiantes de las computadoras Canaima?

No Sí, en los grados: 1ro 2do 3ro 4to 5to 6to

3. Nivel de implementación de la enseñanza del inglés

El inglés se imparte en los grados:

Ninguno 1ro 2do 3ro 4to 5to 6to

4. Datos del docente

Formación:

Es graduado universitario: Sí No

Posee título de:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Obtuvo su(s) título(s) en:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5. Datos ocupacionales

Cargo que ocupa:

Integral: Sí No Especialista: Sí No

Otro: Sí No (especifique) _____

¿Cuántas horas de inglés imparte por grado semanalmente?

- Ninguna 3 horas
1 hora 4 horas
2 horas > 4 horas

Responda a cada una de las siguientes preguntas. Utilice cada vez solo una de las opciones que se ofrecen.

Escala para la evaluación:

0 = no/nada/ninguno(a)(s) 1 = algo/alguno(a)(s) 2 = muy/mucho(a)(s)

1. ¿Considera usted que es importante enseñar inglés en la escuela primaria?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. ¿Cuál es su disposición a tomar cursos de capacitación para enseñar inglés en su aula?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. ¿Recibe y/o ha recibido cursos de capacitación y/o actualización para enseñar inglés en su aula?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué tan adecuado puede ser un profesor integral para impartir clases de inglés en primaria?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
5. ¿Qué tan familiarizado(a) está usted con el programa de inglés que se imparte en la escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
6. ¿Son suficientes las horas estipuladas para la enseñanza de inglés en su escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
7. ¿Tiene la competencia en inglés que se necesita para enseñar esta lengua en el aula?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
8. ¿Los contenidos que imparte son pertinentes para enseñar inglés en su escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
9. ¿La organización de los contenidos dentro de su planificación se realiza de acuerdo a un programa oficial regional?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
10. ¿El número de niños y niñas en su aula es adecuado para la enseñanza?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
11. ¿Qué tan efectivas le han resultado sus estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en su escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

12. ¿Cuán útil le ha resultado la formación que recibió en la universidad para enseñar el inglés en su escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
13. ¿Cuán apropiados le resultan los recursos didácticos que utiliza para la enseñanza del inglés en su escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
14. ¿Dentro de sus actividades de enseñanza de inglés usa libro texto, revistas, periódicos u otro material impreso?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
15. ¿Una formación permanente (talleres, cursos, entre otros) contribuiría a mejorar su desempeño en la enseñanza del inglés en su escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
16. ¿Cuán motivados se sienten los niños/niñas hacia el aprendizaje del inglés en su escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
17. ¿Qué tan involucrados están los padres y/o representantes en los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés en los niños(as) de su escuela?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
18. ¿Con qué frecuencia realiza actividades fuera del aula (actos culturales, festivales, ferias, celebraciones) que incluyan el inglés?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
19. ¿Con qué frecuencia participan los miembros de la comunidad en las actividades extracurriculares de la escuela, en las que se usa el inglés?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
20. ¿Cuán satisfechos cree usted que se sienten los padres y/o representantes con el aprendizaje del inglés de sus niños?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA EN VENEZUELA¹

Rebecca Beke

Universidad Central de Venezuela (UCV)

1. INTRODUCCIÓN

El estudio reportado en este capítulo forma parte de un proyecto más amplio llevado a cabo por el British Council y un grupo de investigadores con el propósito de examinar y comprender la política y planificación lingüística de la enseñanza del inglés en el sector público de Venezuela. El título del proyecto es “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés”².

La necesidad de contextualizar la investigación y los resultados arrojados nos lleva necesariamente a revisar la política lingüística desde la perspectiva del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), organismo rector con poder de decisión sobre los contenidos de la enseñanza del inglés en la educación secundaria. Es importante precisar que, hasta donde llegan nuestros conocimientos, la propuesta curricular formal que, en principio, rige el sector público es el *Currículo del subsistema de educación secundaria bolivariana* del año 2007 (MPPE, 2007c) que consta de dos partes: el Liceo Bolivariano y la Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana. Sin embargo, el currículo de los años ochenta, según reportes no oficiales, aún parece tener vigencia en algunos ámbitos, aunque no se ha podido obtener información confiable al respecto.

¹ En esta investigación participaron las profesoras Eva Zeuch, Adina Amair y Lourdes Gamboa. El punto de partida para este estudio fue el trabajo realizado en el marco del evento organizado por el British Council, en Caracas, el 14 de marzo de 2012, titulado “Who needs English”. De la actividad realizada en la mesa de trabajo *Research and ELT Reform* se derivaron unos temas importantes por ser investigados, entre los cuales se destacó la política lingüística en Venezuela.

² “Towards ELT Reform in Venezuela”

Una revisión del *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano* de 2007 (MPPE, 2007b) revela una preocupación por promover el respeto y la valoración de los pueblos indígenas, tal como se explicita en uno de los veintiséis rasgos del perfil del egresado: “respeto y valoración de la diversidad cultural, multiétnica, pluricultural y plurilingüe de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes del país, Latinoamérica y el Caribe” (p. 62). Sin embargo, el idioma extranjero, como sería, por ejemplo, el inglés o el portugués, es añadido a los idiomas maternos en el rasgo veinticinco: “dominio y valoración de los idiomas maternos (castellano y/o indígenas); así como de un idioma extranjero, como elementos de comunicación, participación, integración y fortalecimiento de la identidad venezolana” (p. 62).

El *Currículo del subsistema de educación secundaria bolivariana* señala, entre los rasgos del perfil del egresado, el “respeto por la diversidad lingüística y cultural”, por un lado, y el “uso en forma oral y escrita de un idioma indígena y/o extranjero como medio para comunicarse con el resto del mundo y acceder al conocimiento científico y humanístico universal” (MPPE, 2007c, p. 13).

Según este mismo documento, se imparte un idioma extranjero —el inglés, portugués o francés— durante los cinco años de la educación secundaria en el marco del área de *Lenguaje, comunicación y cultura*, con lo cual

se aspira a que el y la estudiante valoren la función social del lenguaje como medio de comunicación en los diferentes géneros discursivos, con énfasis en el uso del idioma materno (castellano e indígena), a través de experiencias de aprendizaje, que les permitan la expresión del pensamiento crítico, reflexivo y liberador en el estudio de las condiciones socioculturales, para el fortalecimiento de la formación de la conciencia social como base de los saberes locales, nacionales y universales. (p. 15)

Llama la atención, sin embargo, que en esta descripción del área solo se hace referencia explícita al idioma materno (castellano o indígena) y no a los idiomas extranjeros. El área, a su vez, se subdivide en dos componentes, *la comunicación como expresión del desarrollo socio-histórico de la humanidad* y *el lenguaje como instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y*

el mundo, y para cada componente se especifican los contenidos. Los contenidos del primer componente se refieren principalmente a la lengua castellana mientras que el inglés y otros idiomas están asociados a la comunicación y a la tecnología. Por ejemplo, en el primer año, se señalan las conjugaciones de los verbos en inglés y en castellano, seguido por

estructuras gramaticales y expresiones sencillas, en inglés u otro idioma, relativas a la familia, días de la semana, abecedario, meses del año, la hora, los colores, solicitar permiso, pedir ayuda, mandatos, sugerencias, prohibiciones, saludos, despedidas, ubicación, identificación y descripción de personas, animales, cosas y lugares. (p. 26)

El contenido del quinto año de educación secundaria se especifica en los siguientes términos:

- Vocabulario y expresiones en idioma extranjero, relacionadas con los medios de comunicación (satélite, celulares, fibra óptica y computadora, entre otros), acuerdos, desacuerdos, medidas, distancia, tiempo, espacio, frecuencia y velocidad; expresiones de uso diario.
- Voz pasiva (en idioma extranjero).
- Producción oral y escrita de cartas, diálogos, descripciones, tarjetas, composiciones, dramatizaciones, entre otras (en idioma extranjero).
- Lenguaje directo e indirecto (en idioma extranjero).
- Estructuras en formas enfáticas (en idioma extranjero).
- Traducción de boletines, folletos, instructivos, entre otros.
- Utilización de la información procedente de Internet, para la realización de trabajos de investigación.

Un recorrido por cada uno de los años de secundaria revela la ausencia de un enfoque claro respecto a lo que significa aprender un idioma extranjero y a lo que implica planificar los contenidos de los diferentes años de estudio en una secuencia lógica y teóricamente sustentada. De esta aproximación inicial a la propuesta curricular vigente podemos constatar que, además de una política

lingüística poco clara en cuanto al aprendizaje del inglés, se desconocen las cuatro competencias lingüísticas implicadas: escuchar, hablar, leer y escribir. De hecho, los dos últimos ítems señalados en el contenido del quinto año nos llevan a preguntarnos si la lectura equivale a la traducción. Asimismo, los contenidos se presentan en una secuencia que, más que aclarar, evoca muchas preguntas, como las que impulsaron esta investigación dirigida a comprender las prácticas lingüísticas y las creencias implicadas en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Venezuela. Nos preguntamos: ¿cuál es la verdadera situación de la enseñanza del inglés en la educación secundaria? ¿Se dispone de un currículo para la enseñanza del inglés? ¿Quiénes son los actores involucrados en este proceso de enseñanza? ¿Los docentes siguen un programa? ¿Qué se entiende por conocer un idioma extranjero? ¿Cómo se enseña? ¿Cómo se evalúa?

2. MÉTODO

Esta investigación es esencialmente cualitativa y heurística por cuanto no se establecen hipótesis previas, ni se especifica el número de participantes, sino que se quiere descubrir el estado de la enseñanza del inglés en la educación secundaria pública de Venezuela mediante una combinación de cuatro instrumentos: (1) un cuestionario para ser contestado por docentes de inglés de escuelas públicas; (2) un *focus group* realizado con un grupo de docentes; (3) la entrevista a una autoridad de una zona educativa, y (4) el diario escrito por una docente durante una semana. Las decisiones relativas a los instrumentos se tomaron en las sesiones de trabajo en el British Council entre 2012 y 2013. Toda la información recolectada fue el resultado de un esfuerzo educativo común impulsado por la convicción y compromiso de todos los profesores y maestros invitados al evento en representación de sus respectivas regiones e instituciones.

2.1 Instrumentos

En primer lugar, se elaboró un cuestionario para ser contestado por docentes de inglés de colegios públicos en los 24 estados del país. El cuestionario (ver anexo) es producto de la mesa de trabajo responsable de la investigación en secundaria

en el marco de la actividad inicial del proyecto “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés” que se realizó en los espacios del British Council en octubre de 2012. Después de una revisión del instrumento, se sometió a la consideración del profesor Christopher Kennedy³ vía Skype, cuyas recomendaciones fueron incorporadas para mejorar algunos de los ítems.

El cuestionario consiste de tres partes: (1) la biodata, en la que se le pidió al docente identificar el liceo y su ubicación geográfica, así como datos personales referidos a su edad, años de experiencia, estudios y años de docencia y dedicación; (2) veinte afirmaciones cerradas con cinco posibilidades de respuesta en forma de escala de tipo Likert. En cada afirmación el encuestado debía marcar con una X su posición respecto a aspectos relacionados con planificación, enfoque de enseñanza, metodología y recursos utilizados, evaluación y contexto de aprendizaje; (3) dos preguntas abiertas referidas a la formación y desempeño docente. A continuación se presentan, a título de ejemplo, los primeros cinco ítems del cuestionario en el que (1) corresponde a “totalmente en desacuerdo”, (2) a “medianamente en desacuerdo”, (3) a “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, (4) a “medianamente de acuerdo” y (5) a “totalmente de acuerdo”:

	ÍTEM	1	2	3	4	5
1	Planifico mis clases tomando en cuenta los objetivos del programa oficial.					
2	Planifico mi actividad docente conjuntamente con otros profesores de la institución.					
3	Mis alumnos pasan el 75% de la clase comunicándose en inglés.					
4	75% de las actividades de clase se centra en la lectura y traducción de materiales escritos en inglés.					
5	La gramática es lo más importante en mis clases.					

³ Director del *Centre for English Language Studies*, de la Universidad de Birmingham, Reino Unido.

En segundo lugar, se llevó a cabo un *focus group* en el que participó un grupo de docentes quienes intercambiaron experiencias y opiniones sobre los aspectos incluidos en el cuestionario. Esta actividad fue llevada a cabo por la profesora Elvina Castillo y su equipo, en Coro, estado Falcón. Para la transcripción de las grabaciones del *focus group* se contó con el apoyo de estudiantes de maestría de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), bajo la coordinación de la profesora Rosynella Cardozo. Según la duración de la grabación, la actividad se extendió por aproximadamente dos horas.

En tercer lugar, los profesores Rebeca Oropeza y Luis Castillo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, de Maracay (UPEL-IPMAR), entrevistaron a una directora de Zona Educativa en el estado Aragua. La entrevista fue transcrita por estudiantes. Finalmente, por medio de la profesora Eva Zeuch, se contó con el apoyo de una profesora de inglés de secundaria del estado Miranda quien aceptó registrar sus actividades docentes en un diario durante una semana, equivalente a tres días de clases.

2.2 Distribución de la población encuestada

Se estimó inicialmente una distribución aproximada tomando en cuenta la densidad poblacional de los diferentes estados y se acordó la siguiente distribución: cuarenta (40) docentes para el estado Miranda y para el Distrito Capital; cinco (05) para Apure, Amazonas, Anzoátegui, Delta Amacuro, Monagas, Nueva Esparta, Trujillo y diez (10) para Aragua, Barinas, Bolívar, Carabobo, Cojedes, Falcón, Lara, Guárico, Mérida, Portuguesa, Sucre, Táchira, Yaracuy, Vargas y Zulia, para un total de 230 encuestas.

2.3 Procedimiento

Durante la actividad inicial del proyecto llevada a cabo en el British Council en octubre de 2012 por la mesa de trabajo dedicada a la investigación

en secundaria, cuyos participantes fueron asignados bajo las orientaciones del profesor Mark Gregson, se elaboró el cuestionario que iba a servir de instrumento principal para recabar la información. Se determinaron los diferentes aspectos a ser incluidos y el formato que se iba a adoptar —escala de Likert de 1 a 5 y los ítems formulados en afirmaciones a las que el encuestado debía señalar si estaba o no de acuerdo—. Estas afirmaciones se elaboraron de manera de poder hacer inferencias sin incomodar al encuestado.

Para recabar la información de la manera más completa y confiable posible, se aceptó la recomendación del profesor Kennedy quien sugirió la conveniencia de contemplar la posibilidad de varias fuentes de información. Se optó por un *focus group* en el estado Falcón, una entrevista a una Jefa de Zona Educativa en Aragua y un diario que mantuvo una docente de Los Teques en el estado Miranda durante una semana. Todos ellos contribuyeron a la triangulación y validación de las respuestas de los docentes a los cuestionarios.

La aplicación de los cuestionarios contó con el apoyo de todos los docentes que participaron en los grupos de trabajo de educación primaria, educación secundaria y educación de docentes durante este proyecto del British Council. Igualmente colaboraron algunos estudiantes de nuestros programas de maestría y contactos personales.

Una vez elaborados los cuestionarios e identificados con el logo del British Council, estos se enviaron a cada responsable en las regiones por correo electrónico. Los cuestionarios en su mayoría fueron devueltos en versión escaneada. Una vez impresos y clasificados por estado, nuestros asistentes de investigación recogieron la información y la transcribieron en formato Excel para el posterior cálculo de los datos.

Las transcripciones del *focus group*, de la entrevista a la Jefa de la Zona Educativa y del diario fueron leídas cuidadosamente y resumidas en función de los aspectos que conformaban el cuestionario.

3. RESULTADOS

3.1 Población encuestada

En total se aplicaron 244 cuestionarios, cifra que superó la cantidad esperada y cuya distribución por estado fue diferente a la que se planificó inicialmente (cuadro 1).

Cuadro 1

Distribución de la población encuestada por estado

ESTADO	N° DE ENCUESTADOS
Amazonas	6
Anzoátegui	7
Apure	2
Aragua	11
Barinas	9
Bolívar	9
Carabobo	16
Cojedes	5
Delta Amacuro	-
Distrito Capital	38
Falcón	15
Guárico	10
Lara	10
Mérida	2
Miranda	21
Monagas	9

ESTADO	N° DE ENCUESTADOS
Nueva Esparta	9
Portuguesa	-
Sucre	13
Táchira	14
Trujillo	-
Vargas	-
Yaracuy	6
Zulia	32
Total encuestados	244

Debido a inconvenientes de orden logístico y administrativo, no se pudo aplicar ningún cuestionario en los estados Delta Amacuro, Portuguesa, Trujillo y Vargas y solo un número reducido en Apure, Cojedes y Mérida. En los demás estados la previsión se cumplió o se superó. Para Caracas, se consideraron el Distrito Capital que incluye Baruta, El Hatillo, Sucre y Libertador y el estado Miranda que incluye Los Teques. Los encuestados para la zona de Caracas representaron el 24% del total.

Es importante acotar aquí dos eventos que pudieron haber entorpecido la aplicación de los cuestionarios: las elecciones de gobernadores y concejales en un momento turbulento de la política nacional el 14 de diciembre de 2012 y las vacaciones de Navidad que se extendieron, en muchos casos, hasta mediados de enero de 2013.

3.2 El cuestionario

La información recogida de los cuestionarios se estructura de la siguiente manera: biodata, planificación, enfoque de enseñanza, metodología de enseñanza, recursos, evaluación, contexto de aprendizaje y educación docente. Para facilitar

la exposición de los resultados, las opciones de respuestas “totalmente de acuerdo” y “medianamente de acuerdo” se agruparon en una sola categoría, al igual que las opciones “medianamente en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Por otra parte, la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” la denominamos “ni-ni”.

3.2.1 Biodata

Entre las características de los encuestados reseñadas en el cuadro 2, conviene destacar que 62,7% de los encuestados son mujeres, 64,3% tienen menos de diez años de experiencia, 60,2% tienen una edad que oscila entre 25 y 40 años y 76,6% trabajan en instituciones urbanas.

Los años de experiencia como docente de inglés son un factor importante a ser tomado en cuenta en el momento de interpretar los resultados y derivar algunas hipótesis respecto a la formación, capacitación y actualización recibidas por el docente durante sus estudios. De hecho, de los datos se puede derivar que un 82,4% tiene entre 0 y 20 años de experiencia.

Cuadro 2

Características de los encuestados⁴

	N	%
Docentes hombres	86	35,2
Docentes mujeres	153	62,7
Años de experiencia: 0 a 10 años*	157	64,3
Años de experiencia: 11 a 20 años	44	18
Años de experiencia: + 20 años	18	7,4
Menores de 25 años de edad	42	17,2
Entre 25 y 40 años de edad	147	60,2

⁴ Se observa que no siempre el monto total corresponde al número total de los encuestados (244). Esto se debe a que algunos no contestaron la pregunta.

	N	%
Mayores de 40 años de edad	55	22,5
Instituciones rurales	46	18,9
Instituciones urbanas	187	76,6

* Solo 219 participantes contestaron la pregunta sobre los años de experiencia.

3.2.2 Planificación

La mayoría de los docentes (77,5 %) admite estar de acuerdo con planificar sus clases según los objetivos del programa oficial. La planificación con otros colegas, sin embargo, refleja una distribución dividida entre los que están de acuerdo, los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo y los que no están de acuerdo, con ligera ventaja de los que están de acuerdo.

Cuadro 3

Planificación

ÍTEM	Desacuerdo		Ni-ni		Acuerdo	
	N	%	N	%	N	%
Planifico mis clases tomando en cuenta los objetivos del programa oficial.	25	10,3	30	12,3	189	77,5
Planifico mi actividad docente conjuntamente con otros profesores de la institución.	84	34,4	47	19,3	111	45,5

Conviene acotar que, según información proporcionada por docentes que trabajan en estos liceos, no se trata necesariamente de una planificación con otros profesores de inglés, sino con los de otras materias, como por ejemplo, el docente de inglés que da clases junto con el docente de lengua española. Aun cuando esta

situación es producto de conversaciones informales, pareciera coincidir con la opinión de la Jefa de la Zona Educativa cuando expresa la necesidad de que los docentes de inglés manejen los contenidos de las demás áreas (ver más adelante). Sin embargo, esta dinámica de trabajo se redujo a una simple aspiración que tuvo que ser abandonada por ser poco funcional.

3.2.3 Enfoque de enseñanza

El enfoque de enseñanza o creencia de los docentes sobre el deber ser de la enseñanza del inglés revela que, en la mayoría de los casos, prevalece una concepción tradicional o estructuralista, siendo la gramática más importante que la habilidad de comunicarse en inglés (59% vs. 25%) y la buena pronunciación el resultado de la repetición (75%). Además, el 58,1% admite que los alumnos no dedican el 75% de la clase a la comunicación en inglés.

Cuadro 4

Enfoque de enseñanza

ÍTEM	Desacuerdo		Ni-ni		Acuerdo	
	N	%	N	%	N	%
Mis alumnos pasan el 75% de la clase comunicándose en inglés.	142	58,1	58	23,8	37	15,2
75% de las actividades de clase se centra en la lectura y traducción de materiales escritos en inglés.	87	35,7	67	27,5	85	34,8
La gramática es lo más importante en mis clases.	34	13,9	63	25,8	144	59
En mis clases solo se debe hablar inglés.	108	44,3	71	29,1	61	25
Para aprender a pronunciar hay que repetir las palabras.	25	10,2	27	11	183	75
La comprensión de un texto equivale a su traducción.	103	42,2	62	25,4	74	30,3

3.2.4 Metodología

La mayoría de los encuestados aparentemente está de acuerdo con métodos de enseñanza acordes con las tendencias actuales. Sin embargo, una mirada más cuidadosa a los datos revela que los principios metodológicos no se aplican en la práctica. Llama la atención que aproximadamente el 54% de los encuestados admite dedicar el 75% de las clases a dar explicaciones sobre los contenidos por estudiar, lo cual contrasta con el 86,9% que dice utilizar “el trabajo en equipo, en grupo y en pares para estimular el aprendizaje del inglés”.

Cuadro 5

Metodología

ÍTEM	Desacuerdo		Ni-ni		Acuerdo	
	N	%	N	%	N	%
El alumno debe estar expuesto a una variedad de tipos de texto (narrativos, descriptivos, argumentativos).	21	8,6	42	17,2	176	72,1
Mis estudiantes aprenden inglés a través de actividades como juegos, canciones, dramatización.	36	14,8	42	17,2	162	66,4
En mis clases utilizo el trabajo en equipo, en grupo y en pares para estimular el aprendizaje del inglés.	19	7,8	11	0,5	212	86,9
Dedico el 75% de la clase a dar explicaciones sobre los contenidos a estudiar.	56	23	56	23	131	53,7

3.2.5 Recursos

Como se puede observar en el cuadro 6, el 61% de los docentes dice no estar de acuerdo con utilizar el libro de texto como único recurso de enseñanza-aprendizaje y 57% está de acuerdo con promover el uso de las tecnologías. Se infiere que la mayoría no dispone de un libro de inglés o por lo menos dice no utilizar un libro de inglés. En la pregunta final abierta en la que se le pide al docente identificar el libro que utiliza, muchos señalan utilizar los libros de la serie *English* (*English 1st, ... English 5th*), de María Latorraca (Editorial Santillana), otros no usan libros y unos cuantos explican que no se les permite requerir un libro o método. La Colección Bicentenario, compilación de textos del mismo Ministerio para las áreas de conocimiento, no incluye, hasta la fecha, ningún material para la enseñanza de idiomas extranjeros⁵. Si a esto se le agrega la prohibición de exigirles a los alumnos que adquieran un libro de texto, es lógico pensar que los docentes deben recurrir a muchas explicaciones orales y a la pizarra para enseñar los contenidos.

Cuadro 6

Recursos

ÍTEM	Desacuerdo		Ni-ni		Acuerdo	
	N	%	N	%	N	%
Utilizo el libro de texto como único recurso de enseñanza-aprendizaje.	149	61	48	19,7	35	14,3
Promuevo el uso de las tecnologías para facilitar el aprendizaje del inglés.	63	25,8	38	15,6	139	57

⁵ Nota de los editores: a partir del mes de octubre de 2013, el Ministerio del Poder Popular para la Educación empezó a distribuir en los liceos públicos los libros de la asignatura Inglés de educación media, pertenecientes a la Colección Bicentenario. Estos libros son gratuitos.

En lo que se refiere al uso de las tecnologías, la mayoría de las instituciones no cuenta con facilidades apropiadas. También debemos precisar que reconocer que no se promueve el uso de las tecnologías no sería una afirmación conveniente por parte de un docente. Además, no debe perderse de vista el proyecto del Ministerio de equipar a cada alumno con una computadora Canaima y de crear centros de computación, tal como lo señala la autoridad de la Zona Educativa en la entrevista (ver más adelante).

3.2.6 Evaluación

En el cuadro 7 se aprecia coincidencia entre la concepción de la enseñanza presentada más arriba y la posición asumida frente a la evaluación. Se destaca la opinión mayoritaria (58,6%) según la cual la comprensión de un texto se mide mediante preguntas a las que los alumnos deben contestar en inglés aun cuando prefieren no evaluar con pruebas escritas. En lo que respecta a la importancia de la corrección gramatical y de la pronunciación por encima del contenido del mensaje, las respuestas a estos ítems refuerzan la prevalencia de un método tradicional, también reportado en las preguntas sobre el enfoque de enseñanza. La respuesta al cuarto ítem en el cuadro 7, en la que la mayoría (53,8%) no está de acuerdo con evaluar el inglés mediante pruebas escritas, parece no ajustarse a las tendencias señaladas en los apartados Enfoque de enseñanza y Evaluación.

Cuadro 7
Evaluación

ÍTEM	Desacuerdo		Ni-ni		Acuerdo	
	N	%	N	%	N	%
Corrijo las pruebas dándole mayor puntaje a la corrección gramatical que al contenido del mensaje.	53	21,7	78	32	113	46,3
En la evaluación de las actividades orales le asigno mayor puntaje a la pronunciación que al contenido del mensaje.	76	31,1	86	35,2	79	32,4
Las preguntas que se hacen para evaluar la comprensión de un texto escrito deben ser respondidas solo en inglés.	63	25,8	37	15,2	143	58,6
La mejor manera de medir el dominio del inglés es a través de pruebas escritas.	130	53,8	75	30,7	38	15,6

3.2.7 Contexto de aprendizaje

En lo que respecta al contexto de aprendizaje, la mayoría (69,7%) reconoce que las horas de clase no son suficientes. Igualmente, tres de cuatro docentes (76,2%) están de acuerdo con que las clases se aprovecharían mejor si los grupos fueran no mayores de veinte alumnos.

Cuadro 8

Contexto de aprendizaje

ÍTEM	Desacuerdo		Ni-ni		Acuerdo	
	N	%	N	%	N	%
El número de horas de clase semanales por año es suficiente para cubrir los objetivos del programa satisfactoriamente.	170	69,7	25	10,2	49	20,1
Se aprovecha mejor el tiempo con grupos de hasta veinte (20) alumnos.	37	15,2	21	8,6	186	76,2

3.3 El focus group

- Las ideas expresadas por los docentes que participaron en el *focus group* revelan que favorecen la educación humanista propuesta por el currículo oficial, en el cual se concibe el inglés como parte del área de lenguaje y literatura, en la que están incluidas también las lenguas indígenas. Sin embargo, algunos expresan que el currículo carece de orientaciones específicas y de contenidos programáticos claros.
- Una de las participantes se refiere a la importancia de que los alumnos sean autónomos y esto lo describe como el trabajo en grupo sobre algún tema que tienen que preparar: “le doy esa libertad para que sean responsables”. La falta de motivación es preocupante: los alumnos no ven la utilidad del inglés, se aburren, están desmotivados. A muchos no les gusta el inglés; además están conscientes de que el sistema les favorece y que la materia será aprobada a como dé lugar, con el menor esfuerzo. Por su parte, los docentes admiten tener problemas de disciplina que los obliga a utilizar estrategias tradicionales. Los docentes son dedicados pero a la vez se sienten muy frustrados.

- En principio, los docentes están conscientes de las bondades que ofrece el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) pero no hay condiciones en la institución, falta la electricidad y tampoco hay acceso a Internet. No hay laboratorio.
- El tema de la evaluación es otro aspecto que preocupa a los docentes. La mayoría se queja de la falta de tiempo efectivo para dar clases y de la presión constante por calificar a los estudiantes, revisar los cuadernos y cumplir con las exigencias de evaluación impuestas por las autoridades de la institución. Los docentes expresan que “todo es una nota”, además de la presión de los padres y representantes de los alumnos para que sus hijos aprueben la materia. No le ven el sentido a dedicar tanto tiempo a la revisión de los cuadernos. Prefieren no asignar trabajo evaluado para la casa ya que los alumnos se copian. Asimismo, critican la figura de clases remediales. El tiempo dedicado a la evaluación limita la posibilidad de ser innovadores en sus clases.
- La aplicación de las estrategias aprendidas durante sus estudios, como diálogos, canciones, juegos para aprender vocabulario y gramática, requiere más tiempo de clase, por lo que están obligados a recurrir a métodos tradicionales, dar las explicaciones en español y traducir textos cortos aunque esto también lleva mucho tiempo. Algunos expresan la necesidad de tener un aula solo para inglés pero no reciben el apoyo institucional a sus necesidades. Además, sienten que lo que aprendieron en la universidad no es valorado. No pueden aplicar lo que aprendieron en cuanto a diseño instruccional se refiere. En palabras de un director, “usted no sabe dar clases”.
- Otros participantes señalan la importancia del trabajo conjunto con profesores de lengua por la importancia del metalenguaje, pero reconocen que la falta de una planificación homogénea explica que esta práctica se haya venido abandonando progresivamente. Cada quien hace lo que puede. La planificación está en el libro que utiliza el docente como una guía, si utiliza un libro.
- En conclusión, los docentes sienten la necesidad de apoyo de la universidad para lograr una mejor formación sobre todo en lo que concierne la

planificación. Sugieren una planificación más realista y ajustada a los problemas reales de los liceos.

3.4 La entrevista a la Jefa de la Zona Educativa

La entrevista a la Jefa de la Zona Educativa del Estado Aragua permitió ampliar la información recolectada mediante las encuestas y extender la información reportada en el *focus group*. La entrevistada inició su intervención haciendo referencia a tres fechas importantes para la propuesta curricular: (1) la revisión curricular por el grupo de los veinte en 1998 en la que Idiomas queda igual; (2) la constituyente educativa de 1999 para revisar los currículos, programas y mallas curriculares; (3) la decisión de retomar la enseñanza de los idiomas maternos, incluyendo el inglés en el año 2003.

Con el fin de facilitar el reporte de la información contenida en la entrevista, esta se organizó según los temas siguientes: (1) el inglés y consideraciones curriculares; (2) el docente de inglés; (3) el alumno; (4) la enseñanza y el aprendizaje del inglés; (5) el papel de la universidad en la educación del docente, y (6) ideas innovadoras.

3.4.1 El inglés y consideraciones curriculares

- La Jefa de la Zona reconoce la importancia de lo sociolingüístico en la enseñanza de los idiomas, aspecto que según ella no ha recibido la debida importancia. Da el ejemplo de Cuba donde los alumnos salen del sistema escolar hablando en inglés, no así los venezolanos.
- Igualmente afirma que el inglés ha formado parte del currículo. Está de acuerdo con que el inglés esté incluido en el área de Lengua y Comunicación; sin embargo, insiste en que las competencias del egresado en inglés deben estar integradas a las otras áreas, integradas y articuladas con un propósito.
- En opinión de la entrevistada, las debilidades de la enseñanza del inglés se deben al método, razón por la cual los rendimientos son insuficientes. Añade que si se dispone de institutos pedagógicos que forman los docentes de inglés, estos deberían ser los mejores.

3.4.2 El docente de inglés

- El profesor de inglés de 3er año de secundaria debe manejar los contenidos de las ciencias naturales, ciencias sociales, geografía e historia, desde los idiomas originarios hasta los idiomas extranjeros; si no lo que tenemos es un conocimiento por separado, atomizado.

3.4.3 El alumno

- Los bachilleres tienen que salir con un perfil integrado e integrador tanto en inglés como en química, física, matemática.

3.4.4 La enseñanza y el aprendizaje del inglés

- En las escuelas técnicas, el inglés se relaciona con la especialidad, no así en los liceos bolivarianos donde se imparte el inglés general. Propone que el inglés se enseñe con fines específicos de manera que este se integre a los contenidos de las demás materias.
- La entrevistada enfatiza que si los niños no reciben una enseñanza inicial y primaria fuerte, habrá problemas más adelante. Se entiende que desde su punto de vista la escuela básica debe ser fortalecida.
- Menciona la necesidad de un debate actual en el que se hable de procesos más que de contenidos. Sin embargo, no elabora su planteamiento, sino que se pregunta: ¿Cómo garantizar los procesos incluyendo el proceso de vida?, como manera de expresar que la escuela y la universidad son ajenas a la vida.

3.4.5 El papel de la universidad en la educación del docente

- La entrevistada hace una fuerte crítica a la universidad y demás instituciones formadoras de los docentes. Debe enseñarse a los maestros a revisar su práctica permanentemente y autocríticamente: ¿cómo lo estoy haciendo? ¿Para qué lo estoy haciendo? ¿A quién estoy formando?

- Los institutos pedagógicos no son formativos sino que favorecen una enseñanza memorística y repetitiva, “en un uso de idiomas” (¿?). La universidad no ha debatido el tema de los contenidos ni de los procesos implicados en la enseñanza y aprendizaje del inglés y parece desentenderse de lo que realmente pasa en las escuelas.

3.4.6 Ideas innovadoras

- La entrevistada hace referencia a la creación del Centro de Formación Simón Rodríguez, concebido como un centro que agrupa colectivos de formación e investigación de maestros y maestras para debatir las prácticas pedagógicas, construir proyectos de aprendizaje, cómo deben ser los proyectos integrados a la comunidad. Según ella, el debate debe darse desde una pedagogía crítica, humana y desde una pedagogía de diálogo.
- Menciona otra experiencia con niños en Aragua: “*Los niños del milenio*”. Afirma que fue una experiencia que, en sus palabras, “Así como nació, murió”.
- Al referirse al proyecto las Canaimas, según el cual se le entrega una computadora a cada niño de la escuela básica con los contenidos y actividades de las diferentes materias, afirma que sería interesante evaluar las propuestas que se están haciendo desde los idiomas, así como la Colección Bicentenario, colección de textos escolares que incluyen el inglés. Es gratuita y elaborada por docentes venezolanos.
- En la secundaria están las versiones de Canaimas para estudiantes y para la comunidad en Centros Bolivarianos de Telemática e Informática (CBIT), centros gratuitos que en el estado Aragua suman más de 300.

3.5 El diario

El diario fue escrito por una profesora de 1er, 2do y 3er año de bachillerato entre el 21 y el 25 de enero de 2013, en una escuela pública del estado Miranda. A continuación se presenta la información más importante.

- La docente afirma que usa una guía como base para planificar sus clases. Sin embargo, los alumnos no siempre adquieren la guía.
- En el primer encuentro con el 3er año, el uso de comparativos y superlativos es el contenido de la clase. Hace una descripción de la interacción en el aula y explica que utiliza recursos como tarjetas de ayuda pedagógica (*flashcards*) para enseñar. Sin embargo, enfrenta problemas de apatía, conducta y disciplina.
- En 1er año debe tratar el tema de los adjetivos, colores y descripciones de personas, además de los artículos *a/an* y *the*. Trabaja sobre la base de preguntas/respuestas del profesor a los alumnos y de alumnos a alumnos. También llevan a cabo una actividad de comprensión auditiva.
- En el segundo encuentro con el 3er año, la docente canta las oraciones de la guía y motiva a los alumnos a hacer lo mismo logrando así mayor participación y aprendizaje por parte de los alumnos.
- En la clase con 2do año, le corresponde enseñar el uso de la estructura *going to*. La docente la explica con oraciones en la pizarra. Luego los alumnos producen sus propias oraciones a partir de un verbo que la docente señala; hacen actividades de la guía y algunas actividades auditivas. Utiliza un libro de ejercicios (*Workbook*). También reporta problemas de disciplina.
- En la segunda clase con el 1er año, se inicia con la revisión de tarea. Hay una mejora en pronunciación y fluidez por parte de unos alumnos. La docente explica el uso de los artículos y reconoce la dificultad que tienen los alumnos para distinguir entre *a* y *an*.

4. CONCLUSIONES

La información obtenida de todos los instrumentos utilizados hizo posible hacer un retrato del estado del inglés en la escuela secundaria venezolana. Es importante precisar que los docentes encuestados trabajan en distintos tipos de instituciones educativas públicas: nacionales, estatales, regionales y Liceos Bolivarianos. Sin embargo, no hay claridad en cuanto a los programas de inglés. Algunos se basan en el programa de 2007, otros en los contenidos de algún libro y otros en algunas guías utilizadas por el docente. La Colección Bicentenario que

reúne los textos correspondientes a las diferentes asignaturas no incluye, hasta donde se ha podido averiguar, materiales de inglés, ni francés ni portugués.

Los datos y la discusión de los datos difícilmente pueden abstraerse de la realidad en la que ha estado inmersa Venezuela en los últimos años; sin embargo, en nuestras conclusiones, intentamos atenernos a la información disponible, manteniendo la mayor objetividad posible. Nuestras conclusiones incluyen algunos problemas (*issues*) que se derivan de este estudio y que, en nuestra opinión, merecen ser investigados y atendidos con mayor profundidad.

En términos generales, los resultados reflejan importantes limitaciones en las áreas de política interrelacionadas (*inter-related policy areas*) identificadas por Kaplan y Baldauf (1997). En lo que se refiere a las opciones lingüísticas, tales como se definen en el currículo de 2007, estas son borrosas: español como L1 (lengua materna), lenguas indígenas como L1 pero también como lengua extranjera (L2) e idiomas extranjeros, que hasta donde tenemos conocimiento son inglés, francés y portugués. El área de organización y contenido curricular, que hemos descrito brevemente en la parte introductoria de este capítulo, responde a la política del Ministerio del Poder Popular para la Educación e incluye la evaluación. Sin embargo, la política referida a los recursos y materiales para la enseñanza carece de fundamentación educativa sólida. Tampoco se reportan fondos asignados a la enseñanza del idioma ni se señala que las políticas lingüísticas sean evaluadas de alguna manera.

De acuerdo con nuestros datos, se concluye que la mayoría de los docentes de inglés planifica sobre la base de un programa pero no se sabe si es el de 1986, de 2007 o de la tabla de contenidos de un libro que reportan utilizar. Cuando reconocen que planifican con otros profesores, no se precisa si estos otros profesores son de inglés o de otras materias con las que se deben integrar.

Los docentes encuestados muestran tener poca claridad en cuanto al enfoque de enseñanza, si tomamos en cuenta que 58,2% admite que los alumnos no se comunican en inglés; 59% le da mayor importancia a la gramática; 25% está de acuerdo con que se hable solo inglés en clase; 75% utiliza la repetición para enseñar la pronunciación; 30% dice que la comprensión de un texto equivale a su traducción. Si le agregamos a lo anterior las tendencias encontradas en los rubros referidos a la evaluación y metodología, podemos concluir que, en el mejor de los

casos, predomina una visión tradicional de la enseñanza del inglés. En el peor de los casos, nos atrevemos a sugerir que es posible que los docentes no tengan ninguna visión sobre lo que significa aprender y conocer un idioma.

Llaman la atención ciertas expresiones que fueron utilizadas en el *focus group* y en la entrevista a la Jefa de la Zona Educativa, como “educación humanista”, “alumnos autónomos”, “libertad para que ellos sean responsables”, “docente integral”, “docente integrador”, “inglés para fines específicos”, “inglés para fines comunicativos”, que, puestas en el contexto de una enseñanza tradicional y un contexto en el que uno de los mayores problemas es la falta de motivación de los alumnos, revelan inconsistencia e incoherencia.

La consciencia metodológica es el aspecto en el que se observa mayor coherencia y claridad. Los docentes están bien formados desde el punto de vista de la metodología de enseñanza aun cuando sus realidades los llevan a adoptar métodos tradicionales con una tendencia a explicaciones por parte del profesor (*teacher talk*).

La evaluación es un aspecto medular para el trabajo docente. Es motivo de extrema presión por parte de las instituciones, presión que también ejercen los alumnos indisciplinados y desmotivados y las condiciones de trabajo no muy satisfactorias. Parece tener mayor importancia en el trabajo del docente que la misma enseñanza. De hecho, contribuye a que el tiempo real para la enseñanza sea insuficiente y que la posibilidad de ser innovador en las clases sea obstaculizada. De los datos se desprende que la mayoría de los docentes recibió una formación en la que se concentran contenidos relativos a la pedagogía y en menor grado al área de conocimiento, en este caso particular el inglés. ¿Qué nivel de dominio del idioma tienen los docentes? ¿Qué capacidad tienen para comunicarse en inglés oralmente y por escrito?

Consideramos perentorio revisar los contenidos de la formación docente si queremos asegurar que los bachilleres venezolanos aprendan inglés. Esta revisión debe ser el resultado del esfuerzo mancomunado entre representantes del Ministerio del Poder Popular para la Educación, representantes de Zonas Educativas, representantes de instituciones formadoras docentes y de instituciones formadoras de especialistas en inglés para revisar y proponer programas de enseñanza del inglés mediante congresos o conferencias nacionales. Para

ello se recomienda también que se realicen talleres y cursos de actualización y perfeccionamiento con la participación del British Council y otras organizaciones.

Sin duda alguna, esta investigación aporta datos importantes para cualquier política lingüística que se quiera desarrollar y los resultados arrojados son una parte fundamental a ser tomada en cuenta para cualquier propuesta. Sin embargo, surgen preguntas que sirven de plataforma para estudios posteriores.

Las respuestas a los ítems relacionados con el enfoque de enseñanza reflejan una concepción poco clara por parte de los encuestados. ¿Qué es conocer un idioma? ¿Qué es comunicarse en un idioma extranjero? ¿Es el aprendizaje de reglas gramaticales? ¿Se aprende repitiendo? ¿Qué competencias deben desarrollarse? ¿A qué edad? ¿Qué se espera de los alumnos? Si se está de acuerdo con que el enfoque de la enseñanza debe ser humanista, ¿qué es? ¿Aprendizaje centrado en la comunidad? ¿Sugestopedia? ¿Aprendizaje silencioso?

¿Cómo se lleva la planificación? ¿Sobre la marcha? ¿Están formados los docentes para planificar en su condición de “docente integral e integrador”? ¿Quién planifica con quién? ¿Cuáles son los contenidos que deben tener los programas de inglés en cada año de bachillerato? ¿Se ha hecho un estudio de necesidades?

¿Cómo se planifica la evaluación? ¿Cuáles son los objetivos que se deben alcanzar en cada año? ¿Qué porcentaje se les da a las pruebas, revisión de cuadernos y actividades? ¿Qué se hace con los alumnos que tienen dificultades para aprobar la asignatura? Si se aspira a formar un alumno autónomo, ¿qué se entiende por ello? ¿Cómo se forma a un alumno autónomo? ¿Cuáles son las competencias que debe tener el alumno para desenvolverse en inglés de manera autónoma?

Finalmente, si el docente no puede exigirles a los alumnos que adquieran el libro de inglés o la guía, si no tiene acceso a las tecnologías, si no se cuenta con laboratorios equipados que permitan que el alumno, bajo la orientación del docente, tenga acceso a los millones de textos orales y escritos en inglés para adquirir información y para aprender el idioma, ¿cómo se logra formar un alumno autónomo e independiente que sea capaz de comunicarse en inglés según sus necesidades y propósitos?

Si queremos tener una visión más completa de lo que sucede en la enseñanza del inglés en la escuela secundaria pública venezolana, las preguntas

anteriores tendrán que considerarse en el futuro inmediato por los entes interesados en desarrollar una política lingüística adecuada que satisfaga las exigencias impuestas por la globalización y las tecnologías. Para ello, se sugiere que representantes del Ministerio del Poder Popular para la Educación, conjuntamente con las instituciones formadoras de los docentes de inglés y el British Council, organicen eventos y congresos hacia un solo fin: la enseñanza del inglés. Asimismo, es necesario organizar talleres y cursos de actualización docente de manera permanente.

Sin duda alguna, esta investigación ofrece datos importantes a tomar en cuenta para el desarrollo de una política lingüística; además, de ella se derivan preguntas y problemas que son, en mi opinión, una plataforma importante para estudios futuros.

CUESTIONARIO

INTRODUCCIÓN

Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación llevado a cabo por profesores de diez universidades venezolanas bajo la coordinación del British Council. El propósito de la investigación es saber más acerca de la situación actual de la enseñanza del idioma inglés en el país, con miras a proponer recomendaciones. La información suministrada se hace en forma completamente anónima. Mucho agradecemos su colaboración.

INSTRUCCIONES

El instrumento consta de una parte referida a la información sobre usted y sobre la institución en la que se desempeña como docente de inglés. La segunda parte consta de 20 ítems relacionados con su propia posición en cuanto a la enseñanza del inglés propiamente, en términos de la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo (5), medianamente de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), medianamente en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1)

Las últimas preguntas son abiertas. Por favor, responda con la mayor honestidad posible. Agradecemos de antemano su valiosa participación y contribución.

Datos personales

Edad: - 25 años (___) entre 25 y 40 años (___) +40 años (___)

Sexo: F (___) M (___)

Nombre de la(s) institución(es) en la(s) que trabaja: _____

La institución es: Rural Urbana

Años de experiencia docente en el área de inglés: _____

Estudios realizados:

Bachillerato

Pregrado Especialidad: _____

Posgrado Especialidad: _____

Otros estudios de actualización Especifique: _____

¿En qué año(s) de bachillerato da clases?

1ro 2do 3ro 4to 5to 6to

Horas semanales de clase, por año

1ro 2do 3ro 4to 5to 6to

Número promedio de alumnos por sección _____

ENSEÑANZA DEL INGLÉS

	ÍTEM	1	2	3	4	5
1	Planifico mis clases tomando en cuenta los objetivos del programa oficial.					
2	Planifico mi actividad docente conjuntamente con otros profesores de la institución.					
3	Mis alumnos pasan el 75% de la clase comunicándose en inglés.					
4	75% de las actividades de clase se centra en la lectura y traducción de materiales escritos en inglés.					
5	La gramática es lo más importante en mis clases.					

	ÍTEM	1	2	3	4	5
6	En mis clases solo se debe hablar inglés.					
7	Para aprender a pronunciar hay que repetir las palabras.					
8	La comprensión de un texto equivale a su traducción.					
9	El alumno debe estar expuesto a una variedad de tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos).					
10	Mis estudiantes aprenden inglés a través de actividades como juegos, canciones, dramatización.					
11	En mis clases utilizo el trabajo en equipo, en grupo y en pares para estimular el aprendizaje del inglés.					
12	Utilizo el libro de texto como el único recurso de enseñanza-aprendizaje.					
13	Promuevo el uso de las tecnologías para facilitar el aprendizaje del inglés.					
14	Dedico el 75% de la clase a dar explicaciones sobre los contenidos a estudiar.					
15	Corrijo las pruebas dándole mayor puntaje a la corrección gramatical que al contenido de las respuestas.					
16	En la evaluación de las actividades orales le asigno mayor puntaje a la pronunciación que al contenido del mensaje.					
17	Las preguntas que se hacen para evaluar la comprensión de un texto escrito deben ser respondidas solo en inglés.					
18	La mejor manera de medir el dominio del inglés es a través de pruebas escritas.					

(Cuestionario. Continuación)

	ÍTEM	1	2	3	4	5
19	El número de horas de clase semanales por año es suficiente para cubrir los objetivos del programa satisfactoriamente.					
20	Se aprovecha mejor el tiempo con grupos de hasta veinte (20) alumnos.					

¿Aplica a la enseñanza del inglés los conocimientos adquiridos durante sus estudios? Sí No

Explique _____

¿Qué libro de texto utiliza para sus clases?

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS¹

Rosa López de D'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Maracay

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el resultado de una de las tres áreas del proyecto “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés” que comprende el nivel de educación universitaria y, más específicamente, la formación de los docentes de inglés en Venezuela. El contenido se divide en siete secciones; en primer lugar se inicia con una revisión de lo que significa la perspectiva histórica de la enseñanza del inglés en Venezuela, con el objeto de contextualizar la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Posteriormente identificamos el inglés en el sistema educativo venezolano y los hallazgos de varias investigaciones realizadas sobre la temática, conectados con este estudio. A partir de las carencias observadas en materia de investigación relacionadas con la formación de docentes de inglés en Venezuela y a partir de los objetivos generales del proyecto, nos planteamos las interrogantes de la investigación. Posteriormente se explica la metodología y las diversas técnicas utilizadas para recolectar información; luego se presentan los resultados con base en lo que se indagó en los documentos, las opiniones de los entrevistados, el análisis del cuestionario aplicado y los intercambios en el grupo focal. Finalmente se ofrecen las conclusiones y sugerencias generales.

¹ Agradecimiento al equipo de educación universitaria: Mary Allegra (UC); Francys Peretti (UDO); Carla Batigelli (LUZ); Luisa Cristina Álvarez (TESOL); Eva Zeuch (UCV); Elvina Castillo (UNEFM); José Gregorio Salas (UNELLEZ); Jorge González y Andrés Algara (USB); Rosangela Pulido y Carmen Chacón (ULA); Cruz Colmenares, Nanci Barrios, José Romero, Rebeca Oropeza y Rosynella Cardozo (UPEL).

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Tradicionalmente se ha hecho una crítica bastante fuerte a la enseñanza del inglés en el país con respecto a los logros. No obstante, antes de iniciar cualquier análisis frente a esta problemática, es importante indagar con cuál finalidad y por qué se ha venido estudiando este idioma en particular en Venezuela y, más importante aún, conocer el origen de esta área de estudio en nuestro sistema educativo, es decir, preguntarnos cómo se inicia y por qué se estudia inglés. En nuestro país se trabaja este idioma como lengua extranjera (ILE, o EFL por sus siglas en inglés) y con propósitos específicos (ESP por sus siglas en inglés); además, está presente en todos los niveles del sistema educativo.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela se remonta al siglo XVIII, en la Real y Pontificia Universidad de Caracas (hoy en día Universidad Central de Venezuela, primera universidad creada en el país); la enseñanza de las lenguas extranjeras se inició en el nivel universitario, con el idioma francés. En el año 1834 se dictaban clases de italiano y francés y posteriormente se establecen las clases de inglés y griego; se incluye así en el siglo XIX la enseñanza del inglés (Blanco, 2000). Hernández y Flores (2000) señalan que el 12 de septiembre de 1874 se organizaron las cinco Facultades de la Universidad (Ciencias Filosóficas, Ciencias Exactas, Ciencias Políticas, Ciencias Médicas y Ciencias Eclesiásticas) y se impuso la obligatoriedad del estudio de los idiomas clásicos (latín y griego) y de los modernos (francés, inglés y alemán).

En el año 1881, en el Reglamento Orgánico de los colegios nacionales, se establece que en los colegios de primera categoría debía estudiarse, entre otros cursos, los idiomas latín, griego, francés, inglés y alemán, y en los de segunda categoría solo latín y griego (Bigott, 1996; Hernández y Flores, 2000). En 1911 se pautan los requisitos para optar a ser maestras y maestros de escuela de 1ro y 2do grado, y en el examen que debían presentar, además de las diversas áreas del conocimiento, se incluía el idioma inglés (Angulo y Jiménez, 2001).

En el año 1914 el Ministro, Dr. Felipe Guevara Rojas, como parte de la reforma del sistema escolar venezolano, incorpora el inglés en 3ro y 4to año de bachillerato (Blanco, 2000). Posteriormente, en 1918, el Ministro de Instrucción

Pública, Dr. R. González Rincones, decreta la obligatoriedad de los estudios de inglés en las escuelas públicas de la nación (Bravo y Uzcátegui, 2004).

La formación de profesionales de la docencia, particularmente maestros, viene dada a partir del decreto de Educación Pública y Obligatoria, el 27 de junio de 1870, estando el país bajo la presidencia de Antonio Guzmán Blanco. En la Ley Orgánica de Instrucción de 1921, se reconoce la rama de la educación normalista, dividida en primaria y superior, que comprende los estudios requeridos para el magisterio y el profesorado (Angulo y Jiménez, 2001). Pero no sería hasta 1936, con la fundación del Instituto Pedagógico Nacional, cuando se formalizó la formación del profesorado de educación media. En 1936, por decreto presidencial (General Eleazar López Contreras, 1936-1941), se crea el Instituto Pedagógico Nacional como institución formadora de profesorado para la enseñanza secundaria y normalista (Peñalver, 2007). En este instituto se inicia la formación de profesores de inglés a nivel universitario en Venezuela. Para la formación de profesionales de idiomas, caso idioma inglés, hoy en día existen varias instituciones de educación superior en donde se forman licenciados y/o profesores. Es importante destacar que en el sistema educativo venezolano, por decreto, los títulos de profesor y licenciado tienen el mismo valor y nivel. Se otorgan en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (título de profesor) y en otras universidades del país (título de licenciado). En las universidades de formación de docentes de inglés se trabaja este idioma como lengua extranjera (ILE).

En las escuelas y liceos, hasta hace algunos años, oficialmente la enseñanza del inglés en Venezuela se iniciaba en la tercera etapa de la educación básica (Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1986), que comprendía 7mo, 8vo y 9vo grados, y luego en la etapa Media y Diversificada, es decir, 1er y 2do año de bachillerato. Desde hace mucho tiempo, en las escuelas privadas se estudia inglés en la primera y segunda etapa de educación básica, o lo que se llamaría ahora con el nuevo currículo (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007b), en la escuela primaria. A partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), el sistema educativo se estructura en primaria (escuela) y secundaria (liceo), además de otros niveles. La asignatura de inglés se mantiene en el nivel de educación secundaria (media y diversificada)

pero además se incorpora en la escuela en los grados 4to, 5to y 6to. También está la posibilidad de iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras en 1er, 2do y 3er grado (MPPE, 2007a). Independientemente de los lineamientos oficiales, en las escuelas privadas, como se mencionó, desde hace tiempo se enseña inglés desde 1er grado e incluso desde preescolar. Es necesario resaltar esto, pues es en todos esos espacios de los niveles y subsistemas del proceso educativo en donde los egresados de las universidades impactan en el proceso de formación de este idioma.

3. LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN VENEZUELA

Hablar hoy en día del nivel de inglés de los bachilleres del país nos crea preocupación porque no es óptimo. La problemática que se observa en la enseñanza del inglés en Venezuela como lengua extranjera, o en el caso de ESP, ha sido reflejada en diversos trabajos. Plata (2006) señala que luego de cinco años de estudiar inglés a razón de cuatro horas semanales, cuando culminan el bachillerato, en la “mayoría de los casos, nuestros aprendices se encuentran en una situación donde el conocimiento adquirido es escaso y además, en una total desmotivación después de estudiar la lengua extranjera” (p. 106). La crítica en cuanto a los recursos utilizados en bachillerato es que el material usado es prácticamente el libro de texto (Bonett de Serra, en Contreras y Goilo, 2004); la importancia de innovar en relación con materiales y currículo es señalada por Finol de Govea, Arrieta de Meza y Batista (2005). En otro sentido, pero también reforzando la carencia de material, Turci (1999) señala que

en Venezuela existe una gran escasez de textos que estén adaptados a nuestra idiosincrasia. La mayoría de los textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizados en nuestro sistema educativo son provenientes ya sea de USA o de Inglaterra... (Turci, 1999, p. 80).

En nuestro sistema educativo hemos observado cómo se han utilizado métodos de enseñanza que han estado en boga y otros se desechan sin reflexionar cuán efectivo e importante resultaba el anterior (Batista y Arrieta, 2003). También es relevante destacar qué modelos pedagógicos, enfoques y materiales

relacionados con la enseñanza hemos estado trabajando y la diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera (Plata, 2004). Este último aspecto es de gran relevancia porque, por lo general, recibimos mayor información acerca de la enseñanza de una segunda lengua, que no es el caso en Venezuela con el aprendizaje del idioma inglés.

La temática de la revisión curricular relacionada con la enseñanza del inglés con fines específicos (ESP) también ha sido señalada por varios autores. Romero y González (1996) muestran preocupación por el bajo nivel de inglés de los estudiantes en varias carreras. En el nivel universitario se señala que “el análisis de los programas de Inglés Instrumental vigentes reclama un cambio de tendencia pedagógica que apunte hacia aprendizajes significativos” (Finol de Govea, Arrieta de Meza y Batista, 2005, p. 352). Najul (1996) señala la necesidad de una revisión curricular para profundizar en la enseñanza del inglés con fines específicos. Con respecto al inglés instrumental en las instituciones de educación universitaria, Delmastro (2000) señala que

A pesar de los avances de la Lingüística Aplicada en esta área, la función del inglés como idioma instrumental fue, hasta hace poco, mal comprendida y en la mayoría de los casos los programas de inglés instrumental no han sido debidamente orientados y desarrollados agravando la problemática existente (p. 353).

En cuanto al bajo nivel lingüístico, encontramos problemas con el conocimiento de la propia lengua, o lengua materna (Reyes, 2006), con la comprensión de la lectura en la lengua materna a nivel universitario (Arrieta de Meza, Batista, Meza y Meza, 2006), la “ineficacia e ineficiencia de los programas y, por otra parte, la ausencia de un impacto efectivo de las numerosas investigaciones hechas” (Serrón, 1999, p. 165).

Las críticas al currículo en el nivel universitario y la estructura del programa para la formación de profesores y/o licenciados en inglés que van a laborar en la escuela constituyen uno de los aspectos que debemos revisar a fondo porque es allí donde se forman los docentes y se desarrolla su capacidad para comunicarse y enseñar la lengua extranjera. Varios autores sugieren revisar los programas de

formación (p. ej., Chacón, 2006; Pérez, 2006), pero esta temática no ha sido muy reflejada en la gama de investigaciones en Venezuela.

Muchos profesores en ejercicio han formulado críticas sobre las incongruencias entre los materiales y los objetivos. Lo grave de esta situación es que ella se ha venido observando desde hace ya varias décadas. Woodaman (1982) observaba una “inconsistencia en el programa oficial y el aislamiento académico en que trabaja un gran número de profesores de idiomas modernos” (p. 51). Esta última referencia, más de treinta años después, nos presenta una misma problemática que se sigue padeciendo hoy en día y que nos debe convocar a revisar la visión histórica de la enseñanza de esta lengua en Venezuela a los fines de evaluar lo que se ha hecho, para poder enfrentar los retos que nos presenta el nuevo sistema educativo y la sociedad actual.

Entonces, observamos dos grandes retos en el momento actual. Por una parte, el diseño curricular (2007) presenta explícitamente la enseñanza del inglés en la escuela de 4to a 6to grado y desde 1er a 3er grado permite la inclusión de lenguajes extranjeras; además, se plantea la apertura a la inclusión de otras lenguas extranjeras. El otro reto lo representan las críticas al currículo del nivel universitario y a la estructura del programa para la formación de profesores y/o licenciados en inglés que van a laborar en las escuelas y liceos. Es particularmente en este último planteamiento en donde se centra esta investigación para conocer el estado del arte en cuanto a la formación de profesionales docentes de inglés para el sistema educativo, específicamente en los niveles de educación primaria y media del subsistema de Educación Básica.

Las interrogantes de la investigación fueron:

- ¿Forman las universidades venezolanas al docente de inglés para desempeñarse en los niveles de primaria, secundaria o universitaria?
- ¿Egresa la cantidad necesaria de docentes de inglés para atender la demanda que se requiere en el país?
- ¿Existe consonancia entre el perfil del egresado de la especialidad de inglés y lo que se requiere en el sistema educativo venezolano?
- ¿Responde la formación del docente de inglés a las necesidades de atención a personas con capacidades diversas?

- ¿Existe en la formación del docente de inglés un componente para la atención a la diversidad cultural y lingüística?

4. METODOLOGÍA

El presente estudio se abordó como una investigación de campo a partir de una metodología mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) en donde se utilizaron técnicas de los enfoques cualitativos y cuantitativos. A continuación se presenta el diseño de la investigación:

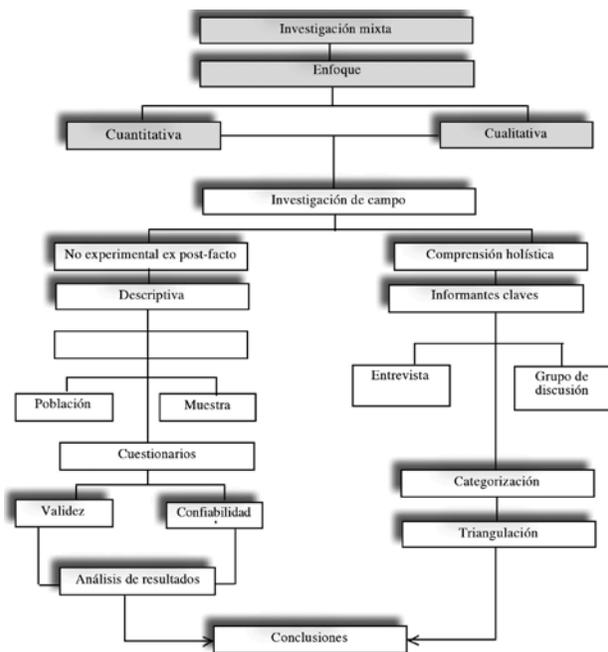


Figura 1. Diseño de la investigación

En primer lugar se identificó que la población es el sector universitario, básicamente aquellos espacios de formación de profesionales (universidades e institutos) cuyo campo de trabajo será el sector educativo en el nivel primario o media (secundario). Para esto se utilizó como mecanismo de ubicación y selección la oferta que presenta el Ministerio del Poder Popular para la Educación

Universitaria a través del *Libro de oportunidades de estudios universitarios en Venezuela* (Oficina de Planificación del Sector Universitario [OPSU], 2012), en donde aparecen las carreras legalmente aprobadas por el Consejo Nacional de Universidades, particularmente, los espacios de formación de profesionales de inglés y sus respectivos campos de trabajo. Allí encontramos 16 ambientes de formación a nivel de licenciatura o profesorado, y dos a nivel técnico que tienen dentro de su área de trabajo educación a nivel primaria y/o secundaria/media. Además, las licenciaturas y profesorados presentan una variedad de seis titulaciones diferentes, pero todas implican la formación de un profesional que puede trabajar en educación enseñando inglés. Es necesario destacar que en el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), decidimos contar por separado los cuatro institutos en donde se estudia la carrera, pues hay diferencias entre sus *pensa* de estudio; igualmente sucedió con la Universidad de Los Andes (ULA).

En OPSU (2012), las titulaciones en el área de profesionales de la docencia en inglés se agrupan en:

- El Profesor Especialidad Inglés: es un profesional en el área de la enseñanza de la lengua extranjera que planifica, implementa y evalúa programas educativos para el aprendizaje del idioma. Posee las siguientes competencias: destrezas comunicativas, dominio de los sistemas que conforman el idioma, conocimientos de las manifestaciones culturales de los países cuya lengua se estudia y dominio de estrategias metodológicas que lo capacitan para lograr una instrucción efectiva.
- El Licenciado en Educación mención Inglés: es un profesional en el área de la enseñanza de la lengua extranjera con las siguientes competencias: destrezas comunicativas, dominio de los sistemas que conforman el idioma, conocimientos de las manifestaciones culturales de los países cuya lengua se estudia y dominio de estrategias metodológicas que lo capacitan para lograr una instrucción efectiva.
- El Licenciado en Idiomas Modernos: estudia y analiza las estructuras, las modalidades e innovaciones de las lenguas modernas. Aplica los principios básicos a la fonética y sintaxis de los idiomas estudiados. Está preparado para

traducir textos escritos en diversas áreas del conocimiento, ser intérprete en conferencias, seminarios y congresos.

El campo de trabajo de todos es amplio: instituciones de educación en todos los niveles, medios de comunicación social, centros de adiestramiento, institutos de enseñanza de idiomas, embajadas y consulados, empresas bilingües.

Continuando con la indagación para sincerar la data, encontramos la existencia de otros ambientes de formación que no estaban ubicados en la oferta del CNU (OPSU, 2012). También se develó que uno de los centros de formación está cerrado y otros dos no se identifican como formadores para el sector educativo, a pesar de que en el libro de la OPSU se contempla así. Finalmente ubicamos 21 espacios de formación (ver cuadro 1); uno rotundamente señaló que no oferta la carrera. Como se observa, estas universidades representan una diversidad importante a nivel nacional porque están presentes en 15 diversas localidades del país.

Cuadro 1

Información de las universidades

UNIVERSIDADES	LUGAR
1. UPEL - Instituto Pedagógico de Caracas	Caracas
2. UPEL - Instituto Pedagógico de Barquisimeto	Barquisimeto
3. UPEL - Instituto Pedagógico de Maturín	Maturín
4. UPEL - Instituto Pedagógico de Maracay	Maracay
5. Universidad Central de Venezuela	Caracas
6. Universidad Metropolitana (privada)	Caracas
7. Universidad Nac. Exp. Simón Rodríguez	Caracas
8. Universidad Nac. Exp. Simón Rodríguez - Maracay*	Maracay
9. Universidad Alejandro de Humboldt (privada)	Caracas

(Cuadro 1. Continuación)

UNIVERSIDADES	LUGAR
10. Universidad Alejandro de Humboldt - Valencia (privada)***	Valencia
11. Universidad de Oriente - Sucre	Cumaná
12. Universidad de Margarita (privada)	Margarita
13. Universidad de Carabobo	Valencia
14. Universidad Arturo Michelena (privada) **	San Diego, edo. Carabobo
15. Universidad Panamericana del Puerto (privada)**	Puerto Cabello
16. Universidad de Los Andes - Mérida	Mérida
17. Universidad de Los Andes - Táchira	San Cristóbal
18. Universidad de Los Andes - Trujillo	Trujillo
19. Universidad del Zulia	Maracaibo
20. Univ. Nac. Exp. Francisco de Miranda	Coro
21. Universidad Nac. Exp. de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora*	Barinas

* Universidades que no aparecen oficialmente en el *Libro de oportunidades de estudios* pero sí ofertan la carrera.

** Universidades que aparecen en el *Libro de oportunidades de estudios* pero manifiestan que ofertan la carrera mas no para educación.

*** Señala que no oferta la carrera.

Para determinar la muestra, entonces, se decidió trabajar con el personal académico que labora en los Departamentos - Programas - Escuelas de Inglés - Escuelas de Idiomas (para respetar los diferentes términos que se utilizan en las casas de estudio), pues es el que tiene conocimiento de los *pensa* de estudio; también se consideraron a los profesores recién jubilados que están en contacto

con formación de pregrado. Los docentes de nuevo ingreso a las universidades no se consideraron pues podrían no haber trabajado con el pensum por evaluar.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos se utilizó: un cuestionario, entrevistas, la conformación de un grupo focal y el análisis de documentos. Se usaron diversas fuentes de recolección de datos para permitir tener mayor amplitud en los datos y poder triangular la información, a objeto de que los resultados estuviesen más cercanos a la realidad.

Se utilizó un cuestionario, validado por dos expertos, que incluía 22 ítems y preguntas para obtener la biodata de los participantes (ver anexo). Las dimensiones que fueron utilizadas en las diversas técnicas e instrumentos fueron las siguientes: biodata; contenido del Sistema Educativo Bolivariano (SEB); relación pensum-SEB; vinculación con la realidad; actualización profesional; producción de materiales didácticos; perfil del egresado.

Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva a través del paquete estadístico SPSS en su versión 12, con el fin de realizar el manejo de la data obtenida de la aplicación del cuestionario. La población total fue de 300 profesores universitarios, la muestra fueron 232 y el retorno de los cuestionarios fue de 134 (correspondientes a 15 universidades). Este trabajo lo hicieron coordinadores y enlaces a nivel nacional, algunos de manera presencial y otros vía electrónica. El nivel de respuesta obtenido es muy satisfactorio.

En cuanto al análisis de los documentos, a efectos de este estudio nos centramos solo en examinar el perfil de egreso y el pensum de estudio de cada una de las universidades nacionales donde se forman profesionales que se desempeñan como docentes de inglés. La fuente de la información suministrada fueron profesores colaboradores adscritos a las facultades o escuelas de idioma de las distintas universidades. El procedimiento utilizado fue organizar la información provista por cada universidad sobre el perfil de egreso y el pensum en tablas matrices para su mejor visualización, en donde se especificó: 1) aspectos resaltantes en el perfil del egresado; 2) pensum; 3) vinculación perfil/pensum con aspectos legales (LOE, Currículo Básico Nacional) y 4) observaciones. En el tercer aspecto se resaltan los aspectos del perfil de egreso y del pensum que no parecen atender ya sea a los aspectos legales del ejercicio de la enseñanza del inglés o a

aparentes vacíos que suelen ser motivos de preocupación entre los docentes. En el cuarto se reflejaba cualquier comentario que se consideraba pertinente.

Se realizaron las categorías de análisis con base en lo que establece el currículo del Sistema Educativo Bolivariano y la Ley Orgánica de Educación. El análisis se centra en contrastar el perfil de egreso y el pensum de cada universidad con las demandas legales actuales del sistema educativo venezolano en materia de enseñanza, no solo del idioma inglés sino también en la visión de este como parte integral de otras áreas del saber. En este sentido, resaltan las siguientes categorías:

1. El papel del ambiente en la formación del profesional.
2. La diversidad étnica/cultural/lingüística en la formación del profesional.
3. La enseñanza del inglés para niños en la formación del profesional.
4. La enseñanza del inglés y las personas con capacidades diversas en la formación del profesional.
5. La enseñanza y la Ley del Servicio Comunitario en la formación del profesional.
6. Otros (aspectos que suelen ser motivos de preocupación entre los docentes).
7. El aspecto/componente más ponderado en el perfil de egreso de cada universidad: docente/ especialista en el o los idiomas.

En total se analizaron los datos de 16 universidades de las que se obtuvieron los documentos completos.

En cuanto a las entrevistas, se cumplió con lo acordado de entrevistar a dos representantes del Ministerio del Poder Popular para la Educación y a una Jefa de Zona Educativa Regional. Ellas fueron la Dra. Maigualida Pinto (Viceministra de Participación y Apoyo Académico) y la Profa. Nora Alvarado (Directora Nacional de Formación); la autoridad regional fue la Dra. Maritza Loreto, del estado Aragua.

También se realizaron entrevistas a la Lic. Coromoto Bonetti, Vicerrectora Académica de la Universidad Panamericana del Puerto (UNIPAP), y a la Lic. Josefina Espinoza, Jefe del Área de Lingüística de la Escuela de Idiomas de la Universidad Metropolitana (UNIMET). Estas entrevistas nos permitieron comprobar que, a pesar de que señalaban que no forman para educación, están

conscientes de que algunos de sus egresados pueden estar trabajando en este campo, además de otras áreas incluidas en la información que ofrece acerca de sus universidades el *Libro de oportunidades de estudios* de la OPSU (2012).

Como puede observarse, la búsqueda de información involucró diversas técnicas e instrumentos a objeto de triangularla y lograr arribar a una conclusión más ajustada a la realidad.

5. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos, divididos en cuatro partes.

5.1 Del análisis de los documentos

Se realizó un análisis por universidad —en total 16— en atención a lo señalado en la sección anterior, y posteriormente, en un cuadro de Excel, se colocó la información en donde se compara la presencia o no de ciertos componentes requeridos en los *pensa* de las universidades venezolanas que forman profesionales de la enseñanza del inglés. Los documentos analizados corresponden a las siguientes universidades:

- Universidad del Zulia (LUZ)
- Universidad de Los Andes (ULA) - Mérida
- Universidad de Oriente (UDO)
- Universidad de Carabobo (UC)
- Universidad Arturo Michelena (UAM)
- Universidad de Margarita (UNIMAR)
- Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)
- Universidad Panamericana del Puerto (UNIPAP)
- Cuatro Institutos Pedagógicos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL): UPEL Maracay, UPEL Caracas, UPEL Barquisimeto y UPEL Maturín

Componentes requeridos por las universidades formadoras de docentes en la enseñanza de Inglés

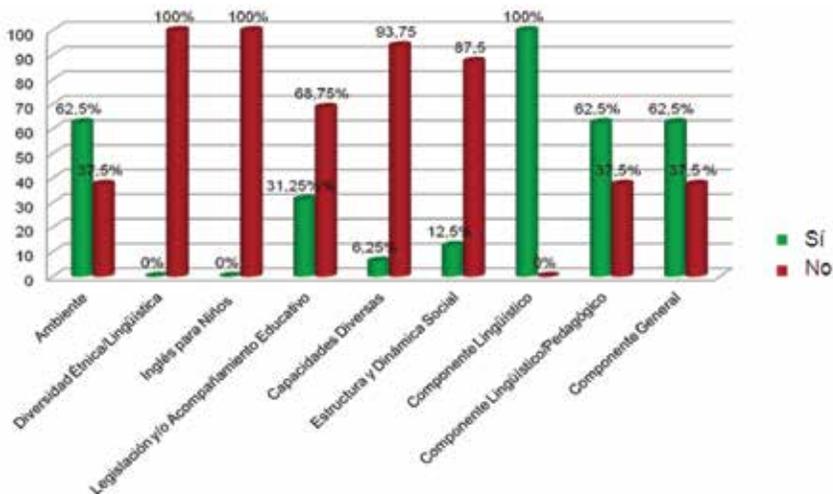


Figura 2. Comparación de resultados del análisis de documentos de las universidades

- Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ)
- Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)
- Universidad Alejandro de Humboldt (UAH)

Los resultados no se presentan por universidades, pues no es la intención de este estudio analizar las universidades por separado sino en su totalidad, como casas formadoras del personal docente en el área de inglés.

El análisis es sumamente amplio; a continuación se señalan algunas observaciones parciales:

- 1) Los componentes más deficientes en la formación de los futuros docentes son:
 - a. La preparación en la enseñanza del inglés para niños.
 - b. La preparación en la enseñanza del inglés en un contexto multiétnico. Se observa en una universidad.
 - c. La formación en la enseñanza para las capacidades diversas. Se observa en una universidad.
- 2) El segundo lugar en deficiente formación lo ocupan los siguientes componentes:
 - a. Estructura y dinámica social de la Venezuela actual: solo dos de las universidades ofrecen formación en este aspecto.
 - b. Formación en legislación educativa: solo el 31% de las universidades cumple tal misión.
 - c. Ambiente: no todas las universidades cumplen con esta exigencia.
- 3) En términos globales, el componente de mayor prioridad en la preparación de los egresados es el de la formación lingüística. El 100% de las universidades estudiadas dedica a este aspecto mayor importancia, por lo que este aparece por encima de los componentes general y docente. Esto pudiera justificarse por el hecho de que no todas las universidades que forman egresados en idiomas tienen como fin la formación docente. Sin embargo, el ejercicio de la docencia en inglés parece ser una consecuencia “natural” de haberse formado en el idioma, tal como ocurre en la actualidad.

5.2 Del análisis del cuestionario

Se obtuvo una respuesta bastante significativa por parte de los profesores universitarios. El nivel de retorno de los cuestionarios superó el 50%; en total, el nivel de respuesta fue de 134 de una muestra de 232 académicos, provenientes de las 15 universidades que se muestran en la figura 3.

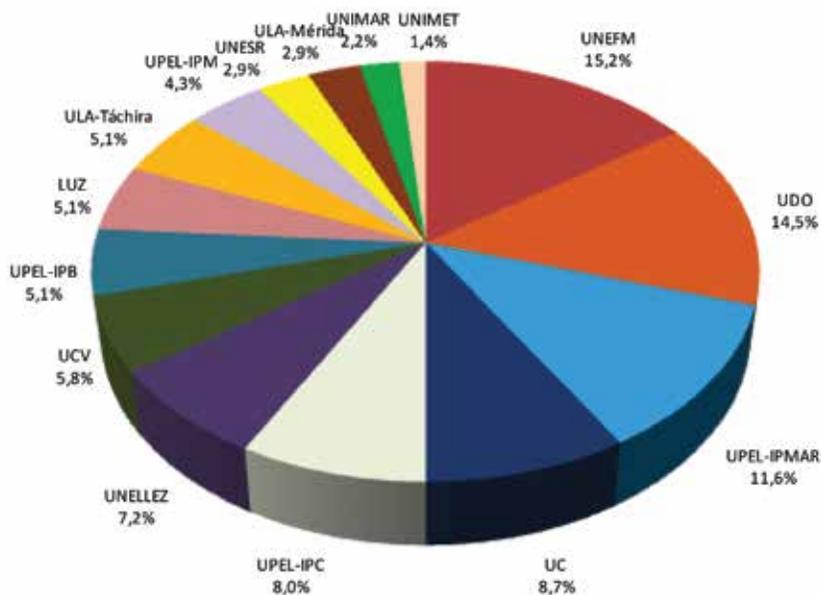


Figura 3. Distribución de la muestra por institución. Universidades nacionales, año 2013

En la biodata se observó que el título de pregrado de los integrantes de la muestra corresponde a 13 diversas titulaciones: el mayor porcentaje lo obtiene el Profesor de Inglés (32,1%), seguido del Licenciado en Educación, mención Inglés (30,5%), y luego el Licenciado en Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés (13,0%).

En los siguientes gráficos de barras se presentan las respuestas dadas a los ítems del cuestionario, expresadas en porcentajes; como se puede ver, estas respuestas son bastante elocuentes. Pero antes es necesario indicar que las categorías de respuesta ‘de acuerdo’ y ‘muy de acuerdo’, ‘siempre’ y frecuentemente’ se agruparon en la opción ‘sí’; las respuestas ‘en desacuerdo’ y ‘muy en desacuerdo’, ‘rara vez’ y ‘nunca’ en la opción ‘no’, y finalmente la categoría ‘ni de acuerdo, ni en desacuerdo’ se presenta como ‘indeciso’. La opción ‘a veces’ se presenta sin cambios.

Cuestionario

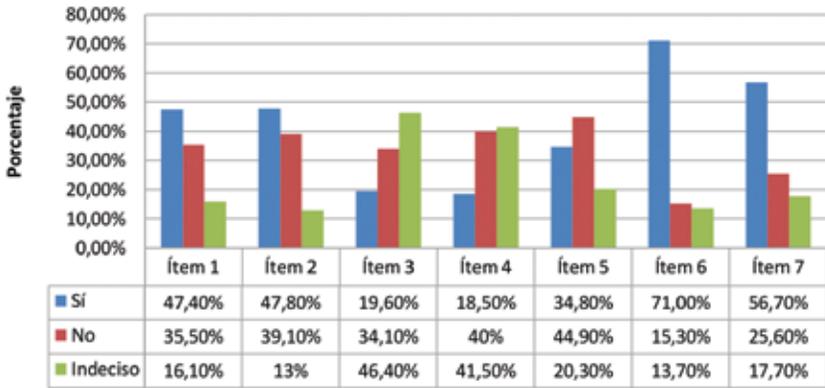


Figura 4. Respuestas de los docentes a los siguientes ítems: 1) Conozco el Currículo Básico Nacional del año 2007; 2) Conozco el contenido programático relacionado con la enseñanza del ILE descrito en el Currículo Básico Nacional del año 2007; 3) El pensum de la especialidad de inglés/idiomas de mi universidad se corresponde con el Currículo Básico Nacional del año 2007; 4) El perfil del egresado de mi universidad se corresponde con el Currículo Básico Nacional del año 2007; 5) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye contenidos relacionados con el ambiente; 6) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye contenidos relacionados con la diversidad cultural; 7) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye contenidos relacionados con la diversidad lingüística.

Cuestionario

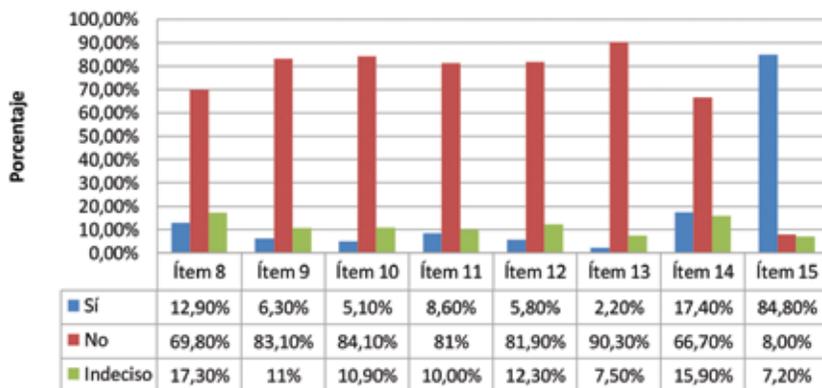


Figura 5. Respuestas de los docentes a los siguientes ítems: 8) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye contenidos relacionados con la diversidad indígena; 9) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con compromisos auditivos; 10) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con compromisos visuales; 11) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con compromisos motrices; 12) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con compromisos cognitivos; 13) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con autismo; 14) El pensum de inglés/idiomas de mi universidad proporciona un componente obligatorio para la enseñanza del inglés para niños; 15) Considero que el pensum de inglés/idiomas de mi universidad debe contemplar un componente obligatorio en la enseñanza del inglés para niños.

Cuestionario

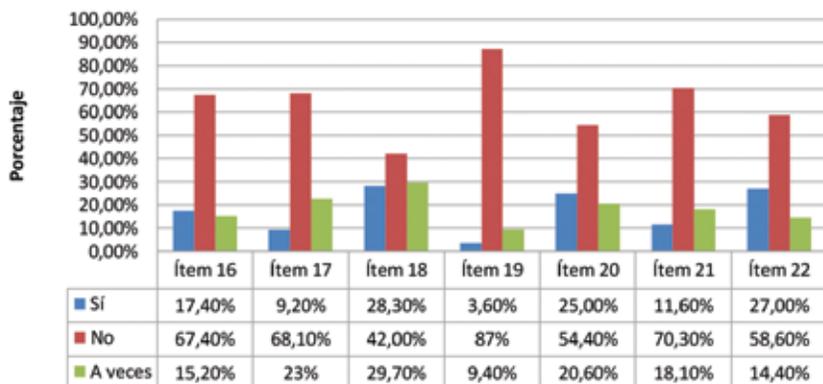


Figura 6. Respuestas de los docentes a los siguientes ítems: 16) Visito liceos/ escuelas con la intención de observar el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera; 17) Imparto talleres para profesores de inglés como lengua extranjera en primaria y/o secundaria; 18) Me actualizo en cursos y/o talleres relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los niveles de primaria y/o secundaria; 19) El Estado venezolano me brinda oportunidades de actualización acordes con las necesidades de enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria y/o secundaria; 20) Participo en la producción de material didáctico relacionado con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria y/o secundaria; 21) La universidad donde laboro tiene programas de actualización/acompañamiento para docentes de inglés como lengua extranjera en los niveles de primaria y/o secundaria; 22) La experiencia en educación primaria y/o secundaria en enseñanza del inglés como lengua extranjera es relevante para el ingreso como docente en la universidad donde laboro.

5.3 Grupo de discusión

En el grupo de discusión participaron 15 docentes universitarios de cuatro ambientes de formación de docentes de inglés (UPEL Caracas, UPEL Maracay, UPEL Barquisimeto, UPEL Maturín) y de la Universidad Simón Bolívar (investigadores invitados) y se trabajó en atención a tópicos relacionados con las dimensiones señaladas anteriormente. De la discusión se destaca:

5.3.1 *Contenido del SEB*

- No se conoce a cabalidad el contenido del SEB, mas sí se especula desde las apreciaciones particulares.
- Se observa un desconocimiento del concepto *interculturalidad*.
- Se apoya la enseñanza de lenguas extranjeras, pero se cuestionan las lenguas indígenas y su aprendizaje desde el concepto de la globalización.

5.3.2 *Relación pensum-SEB*

- Se considera que el SEB responde a una visión política subyacente. Al mismo tiempo se asume que los pilares fundamentales del SEB —aprender a hacer, convivir, reflexionar— responden a los lineamientos filosóficos del constructivismo sobre la base de los principios de la participación y colaboración.
- El pensum es completamente flexible y adaptable a las necesidades específicas del grupo, comunidad o región, lo que de algún modo se cuestiona puesto que, en la práctica, se forma un ciudadano universal y la visión parece ser la formación de un ciudadano local.
- Como aspecto favorable y vinculante se establece que actualmente existe supervisión.

5.3.3 Vinculación con la realidad

- Este proceso novedoso busca la “desatomización” del conocimiento y el tránsito hacia una formación más integral.
- El SEB sistematiza la necesidad del individuo en relación con su entorno.
- Sin embargo, esta propuesta implica cambios que resultan un tanto difíciles para quienes están formados en otro esquema, y el involucrar a la comunidad para evaluar cuáles son las verdaderas necesidades de formación de los niños es aún más difícil.

5.3.4 Actualización profesional

- Es importante que la universidad considere una enseñanza contextualizada, con contenidos comunes para todos, procurando las mismas oportunidades y condiciones para conocer la lengua extranjera.
- No existe vinculación entre la formación universitaria y el SEB puesto que los *pensa* están de algún modo desfasados o no responden a la realidad nacional.

5.4 Entrevistas a autoridades

Como ya se mencionó en la sección 4 (Metodología), las autoridades entrevistadas para efectos del análisis provienen del Ministerio del Poder Popular para la Educación (Dra. Maigualida Pinto y Profa. Nora Alvarado) y de una Zona Educativa (Dra. Maritza Loreto). Las preguntas que se les hicieron fueron elaboradas por el equipo de investigadores. A continuación se resumen sus visiones en atención a las dimensiones establecidas:

5.4.1 Contenido del SEB – relación pensum-SEB

- El idioma está descontextualizado.
- La formación del docente de inglés no está sincronizada con los contenidos y las necesidades nacionales o regionales.

5.4.2 Vinculación con la realidad

- No se está implementando la enseñanza del inglés en educación primaria siguiendo el currículo 2007, quizá porque no se cuenta con el número de profesionales necesarios para abarcar la demanda.
- Se requiere atender a todas las exigencias de aquellos estudiantes que quieren formarse en idiomas (atención a la discapacidad, por ejemplo).
- Existe mucha resistencia del maestro hacia el uso de las lenguas extranjeras en la educación primaria.

5.4.3 Actualización profesional

- Debe desarrollarse la formación de un maestro integrador en esta área del conocimiento; se enfatiza que el SEB es plurilingüe (castellano, 40 lenguas indígenas, lenguas extranjeras).
- Tiene que generarse un proceso de formación mayúsculo para que los maestros (integradores) estén aptos para la enseñanza del inglés.
- Es necesario mejorar la formación universitaria del docente en inglés (lenguas extranjeras) para que existan especialistas en idiomas con una visión integral.

5.4.4 Producción de materiales didácticos

- Es indispensable producir materiales didácticos acordes con nuestra realidad y cultura, que no estén descontextualizados y que estén en sintonía con los requerimientos del SEB; asimismo, que sustenten el desarrollo del país.

5.4.5 Perfil del egresado

- La formación en idiomas en el país es limitada en su cobertura laboral.

A pesar de que las entrevistas fueron realizadas en momentos distintos, hubo concordancia en el análisis realizado a sus respuestas. A continuación se cita la

respuesta de la viceministra a la pregunta “¿La enseñanza del inglés como lengua extranjera constituye una necesidad para la integración del país con América y el resto del mundo?”:

“Se considera fundamental, puesto que mientras más venezolanas y venezolanos puedan expresarse, no solo en inglés sino en diferentes idiomas, habrá mayor oportunidad de comunicación y profundización en las relaciones. Este idioma es esencial en la formación profesional de cualquier ciudadano”.

Es valioso destacar que todas nuestras entrevistadas enfatizaron la importancia del idioma inglés en el sistema educativo y su papel en los procesos de comunicación en el mundo contemporáneo.

6. CONCLUSIONES

Todos los participantes en esta investigación coinciden en que en la actualidad, la lengua inglesa tiene mayor importancia debido a las necesidades que plantea el siglo XXI que requieren de los estudiantes el dominio de este idioma. La idea de enseñar inglés es dar la posibilidad a las y los estudiantes de comunicarse en una segunda lengua con personas dentro y fuera del país, brindarles herramientas necesarias para el conocimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas. En esta línea, el aprendizaje del inglés debe desarrollarse en contexto y las actividades deben proveer oportunidades para que, al desarrollar un tema central, se logren integrar las habilidades por medio de actividades reales.

En este sentido, el análisis de los datos permite concluir que la enseñanza del inglés en el nivel universitario es un reto académico, en la medida en que requiere de nuevas formas de organización del trabajo docente y del currículo, de la asignación de recursos y de la disposición por parte de las directivas universitarias para que apoyen el trabajo entre disciplinas del conocimiento.

A la luz de los datos analizados anteriormente, provenientes de una muestra de profesores de diferentes universidades venezolanas y tomando en consideración las preguntas de investigación, se presentan las siguientes conclusiones:

1. El factor docente, desde cualquier ángulo que se mire, carece del perfil lingüístico y profesional acorde con las exigencias del perfil docente que propone el currículo básico nacional, en términos de competencias para atender a niños, a la diversidad indígena, a personas con discapacidades.
2. El currículo universitario presenta serias deficiencias. No solo es obsoleto por tiempo sino también por enfoque. Sin hacer un análisis exhaustivo del pensum de estudio, se pueden destacar algunas limitaciones: (a) las competencias no se corresponden con las exigidas para un docente por el currículo básico; (b) no ofrece un objetivo o meta de aprendizaje que haga referencia a la diversidad indígena; (c) no tiene un enfoque comunicativo; su metodología de enseñanza y su modelo de evaluación son tradicionales; (d) no se considera al ambiente como factor determinante en el aprendizaje; (e) la mayoría de los *pensa* universitarios para la formación del docente de inglés no proporcionan las competencias fundamentales para el trabajo con niños. En conclusión, el currículo universitario ofrece poco y en general interfiere en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.
3. El contexto educativo y político es también una variable que aporta poco. La universidad no genera contacto con las escuelas a fin de obtener un diagnóstico de las necesidades reales en materia de enseñanza de una lengua extranjera.
4. El Estado no proporciona oportunidades de actualización y formación permanente en esta área del conocimiento.
5. Se observa poco conocimiento acerca de la legislación educativa vigente y de los espacios que se han ido creando y gestando para el apoyo docente, por ejemplo los Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT).
6. No se observa mayor atención hacia las capacidades diversas de los educandos en sus *pensa* de estudio.
7. Algunos participantes consideran que su universidad no forma para la docencia; no obstante, la oferta que establece el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria sí los ubica en esa área y así se describe en el *Libro de oportunidades de estudios universitarios en Venezuela*. Es necesario que las universidades sinceren esa data con el ente rector, que es el Ministerio

competente, y en su instancia correspondiente, como lo es el Consejo Nacional de Universidades.

Las sugerencias prácticas para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela son producto de la información recopilada en las entrevistas y grupo de discusión:

- Hacer un diagnóstico real de la situación.
- Determinar cuáles son las necesidades nacionales fundamentales a fin de unir esfuerzos.
- Implementar la formación en inglés de maestros y maestras integradores.
- Darle mejor cobertura a la formación inicial en idiomas en el país.
- Desarrollar la formación en inglés (o en lenguas extranjeras) para que existan especialistas en idiomas con una visión integral.
- Mejorar la formación universitaria del docente.
- Buscar una mejor metodología de enseñanza.
- Desarrollar material didáctico acorde con nuestras realidades.

Como elemento positivo resaltamos que se reconoce la importancia del idioma inglés en el sistema educativo venezolano por parte de todos los que participaron en la investigación. Los estamentos legales, el currículo y la disposición de las autoridades hacia el inglés son aspectos positivos. Esto es un punto de encuentro, de reconocimiento, y a partir de aquí se puede construir a favor de la enseñanza del inglés en Venezuela. Por otra parte, es importante que nosotros, como académicos, hayamos podido demostrar a través de la investigación que es necesario que los *pensa* de estudios sean revisados a la luz de los estamentos legales vigentes.

Para finalizar, es necesario destacar la importancia que tiene este estudio, ya que refleja el estado del arte en materia de formación universitaria de los docentes de inglés en el país. Agradecemos al British Council por su aporte para que este estudio fuese posible, por agrupar a diversos investigadores venezolanos en aras de obtener la información más ecuánime que dé respuesta a esta problemática, como lo es la enseñanza del inglés en las escuelas y liceos oficiales del país.

CUESTIONARIO

PRESENTACIÓN

Estimado colaborador / colaboradora

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar información que será utilizada por el British Council con el apoyo de investigadores venezolanos en el proyecto de investigación titulado **Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés**, el cual está orientado a revisar la situación actual relacionada con la enseñanza del inglés en los niveles de educación: primaria, secundaria y universitaria. En este último, se revisará particularmente la formación de licenciados o profesores para la enseñanza del inglés. Por tal motivo, acudimos a usted en virtud de su experiencia para solicitarle su valiosa colaboración en la completación del instrumento que se presenta a continuación. La información aquí suministrada será utilizada de manera confidencial para fines estrictamente académicos.

El instrumento consta de dos partes. La primera es información personal (biodata) y posteriormente se incluyen 22 ítems relacionados con su experiencia como docente formador perteneciente a una universidad venezolana. A tal efecto, lea cuidadosamente cada afirmación e indique la opción que responda a su criterio.

Mucho le agradecemos su tiempo y disposición a responder este instrumento.

Muchas gracias.

I PARTE

INFORMANTES

Género

F M

Edad

25 a 30 años

31 a 35 años

36 a 40 años

41 a 45 años

46 a 51 años

Mayor de 51

Título de pregrado

Especifique _____

Procedencia del título de pregrado

Especifique _____

Título de maestría / especialización (en caso de poseer)

Especifique _____

Procedencia del título de maestría / especialización (en caso de poseer)

Especifique _____

Título de doctorado (en caso de poseer)

Especifique _____

Procedencia del título de doctor

Especifique _____

Institución donde labora

Especifique _____

Experiencia en educación superior

1 a 5 años

6 a 10 años

11 a 15 años

16 a 20 años

21 a 25 años

26 a 30 años

Más de 30 años

Experiencia en otros niveles del sistema educativo

1 a 5 años

6 a 10 años

11 a 15 años

16 a 20 años

21 a 25 años

26 a 30 años

Más de 30 años

Especifique nivel(es) _____

II PARTE

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan 15 ítems para responder en atención a la siguiente escala:

1. Muy de acuerdo (**MDA**)
2. De acuerdo (**DA**)
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (**NDANED**)
4. En desacuerdo (**ED**)
5. Muy en desacuerdo (**MED**)

Marque con una equis (X) la opción para cada enunciado /de acuerdo a su opinión.

ÍTEM	ENUNCIADO	MDA	DA	NDANED	ED	MED
1	Conozco el Currículo Básico Nacional del año 2007.					
2	Conozco el contenido programático relacionado con la enseñanza del ILE descrito en el Currículo Básico Nacional del año 2007.					
3	El pensum de la especialidad de inglés/idiomas de mi universidad se corresponde con el Currículo Básico Nacional del año 2007.					
4	El perfil del egresado de mi universidad se corresponde con el Currículo Básico Nacional del año 2007.					
5	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye contenidos relacionados con el ambiente.					
6	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye contenidos relacionados con la diversidad cultural.					
7	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye contenidos relacionados con la diversidad lingüística.					
8	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye contenidos relacionados con la diversidad indígena.					
9	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con compromisos auditivos.					

(Cuestionario. Continuación)

ÍTEM	ENUNCIADO	MDA	DA	NDANED	ED	MED
10	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con compromisos visuales.					
11	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con compromisos motrices.					
12	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con compromisos cognitivos.					
13	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad incluye un componente para la formación de personas con autismo.					
14	El pensum de inglés/idiomas de mi universidad proporciona un componente obligatorio para la enseñanza del inglés para niños.					
15	Considero que el pensum de inglés/idiomas de mi universidad debe contemplar un componente obligatorio en la enseñanza del inglés para niños.					

Para responder los siguientes ítems (16 al 22) se utiliza la siguiente escala:

1. Siempre (**S**);
2. Frecuentemente (**F**);
3. A veces (**AV**);
4. Rara vez (**RV**);
5. Nunca (**N**)

Marque con una equis (X) la opción para cada enunciado /de acuerdo a su opinión.

ÍTEM	ENUNCIADO	S	F	AV	RV	N
16	Visito liceos/escuelas con la intención de observar el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera.					
17	Imparto talleres para profesores de inglés como lengua extranjera en primaria y/o secundaria.					
18	Me actualizo en cursos y /o talleres relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los niveles de primaria y/o secundaria.					
19	El Estado venezolano me brinda oportunidades de actualización acordes con las necesidades de enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria y/o secundaria.					
20	Participo en la producción de material didáctico relacionado con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria y/o secundaria.					
21	La universidad donde laboro tiene programas de actualización/ acompañamiento para docentes de inglés como lengua extranjera en los niveles de primaria y/o secundaria.					
22	La experiencia en educación primaria y/o secundaria en enseñanza del inglés como lengua extranjera es relevante para el ingreso como docente en la universidad donde laboro.					

¡Muchas gracias por su colaboración!

EXPERIENCIAS

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO BARINAS

José Gregorio Salas
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales
Ezequiel Zamora (UNELLEZ)

1. INTRODUCCIÓN

En la República Bolivariana de Venezuela, la Constitución vigente, del año 1999, proyectó un modelo educativo denominado Sistema Educativo Bolivariano (SEB), el cual sugiere la enseñanza de lenguas extranjeras desde los niveles iniciales del sistema educativo: la educación primaria. Aunque no está explícitamente expresado en las páginas del documento que contiene los lineamientos fundamentales del SEB, es decir, el *Currículo Nacional Bolivariano* (CNB) (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007b), se ha asumido que el inglés es la lengua extranjera a enseñar ya que en algunas secciones del CNB se mencionan los contenidos de inglés como lengua extranjera que se impartirán desde cuarto grado de educación primaria y en toda la educación secundaria, también denominada bachillerato. De hecho, en algunos estados del país, entre ellos Barinas, se han implementado programas completos para enseñar inglés desde el primer grado de educación primaria hasta el quinto año de bachillerato.

El Programa de enseñanza de inglés en la educación primaria del estado Barinas fue implementado en el año 2006 —aunque no ha sido reconocido oficialmente por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)— en cada una de las escuelas públicas del estado, dependientes del MPPE o de la Secretaría Ejecutiva de Educación del Estado. Su objeto es el desarrollo de la competencia comunicativa básica a través de la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales básicas que le permitan al estudiante prepararse para el bachillerato. Los alumnos reciben clases de inglés una o dos veces por semana, dependiendo de la estructura de cada escuela.

El objetivo de este trabajo es analizar la situación actual del Programa de enseñanza de inglés en la educación primaria del estado Barinas. Para ello, se tomarán las respuestas de 30 docentes de educación primaria del estado Barinas en un cuestionario desarrollado por un grupo de profesores de diversas universidades públicas de Venezuela, como parte del proyecto de investigación “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés”, dirigido por el British Council, en los años 2012 y 2013. El procedimiento para el análisis es el siguiente: primero se hará una descripción de la propuesta de enseñanza de lenguas extranjeras del Sistema Educativo Bolivariano (SEB); luego se estudiarán los contenidos de inglés en el “Programa de enseñanza de inglés en la educación primaria del estado Barinas”. Por último, se compararán las respuestas suministradas por los profesores en el cuestionario con la propuesta del SEB, para determinar cuál es la situación de la enseñanza de inglés en educación primaria en el estado Barinas.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVARIANO (SEB)

El SEB está dividido en niveles, cada uno con sus propios objetivos y estructura. En este trabajo solo se abordará el nivel de educación primaria, cuyos objetivos están organizados de acuerdo con las políticas de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el área educativa, pero la distribución de contenidos está basada en áreas de aprendizaje, que son definidas en el *Currículo nacional bolivariano – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano* (MPPE, 2007b) como

un sistema de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores determinados por los objetivos específicos del currículo, que permiten, en relación con el contexto histórico social, describir, interpretar, explicar, transformar y aprender de la realidad; así como potenciar el desarrollo comunitario. (p. 64)

Cada área de aprendizaje está estructurada por diferentes componentes, con objetivos propios. Estas áreas de aprendizaje están especificadas en el *Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana* (MPPE, 2007a) y son: Lenguaje, Comunicación y Cultura; Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad; Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad; y Educación Física, Deportes y Recreación.

2.1 Objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en el SEB

Mediante el área de aprendizaje “Lenguaje, Comunicación y Cultura”,

se aspira que niños y niñas desarrollen potencialidades que les permitan, como seres sociales y culturales, promover variadas y auténticas experiencias comunicativas, participativas donde expresen y comprendan mensajes, logrando una comunicación efectiva al expresar sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias en la familia, escuela y comunidad, respetando la diversidad en los códigos lingüísticos, fortaleciendo hábitos efectivos de lectura y afianzando el proceso productivo de la lengua (hablar y escribir), con énfasis en idioma materno (castellano e indígena) y los receptivos (escuchar y leer), partiendo del hecho que el lenguaje está predeterminado por el contexto histórico social y cultural, como vía para ampliar el horizonte cultural e intelectual con el conocimiento del otro. (MPPE, 2007a, pp. 20-21)

En otras palabras, el asunto central es ayudar al niño a desarrollar la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, de tal manera que pueda entender y producir lenguaje.

2.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en el SEB

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido asumida en el mundo entero como parte del currículo oficial de todos los países. Cada país decide, de acuerdo con sus intereses nacionales, qué lengua se enseña y en qué nivel del sistema educativo. En la República Bolivariana de Venezuela, con la aprobación de la actual Constitución en 1999, los objetivos de las políticas nacionales en el área

educativa cambiaron. Se pretende ayudar al niño a desarrollarse como un ser humano integral; de hecho, dentro de las metas especificadas en el *Currículo nacional bolivariano – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano* (MPPE, 2007b), el gobierno es el responsable de proveer a los niños una educación integral para aumentar la calidad de su nivel de vida, fortaleciendo los valores de la interculturalidad y la diversidad cultural. De acuerdo con el SEB, una de las características del perfil del egresado de bachillerato es el “dominio y (la) valoración de los idiomas maternos (castellano y/o indígenas); así como de un idioma extranjero, como elementos de comunicación, participación, integración y fortalecimiento de la identidad venezolana” (MPPE, 2007b, p. 63). Por dominio se entiende la competencia comunicativa. El objetivo es que el estudiante logre el desarrollo de la comprensión lectora y de la escritura y ser capaz de establecer una comunicación oral con hablantes de una lengua extranjera. A través de la lectura, la persona puede acceder al mundo científico externo y obtener información sobre los cambios tecnológicos; a través de la escritura, puede proveer nuevos conocimientos o expresar ideas que pueden ser discutidas en el mundo (MPPE, 2007b). Con la comunicación oral, puede interactuar con personas de otras partes del mundo.

Como se mencionó anteriormente, aunque no se manifiesta de manera explícita en el documento oficial del Ministerio del Poder Popular para la Educación (*Currículo Nacional Bolivariano*, 2007b), el inglés es la lengua extranjera que se debe enseñar en todos los niveles del SEB, y especialmente en primaria. Esto puede concluirse de los contenidos oficiales del área “Lenguaje, Comunicación y Cultura” de 4to, 5to y 6to grados¹, en donde se sugiere la enseñanza de contenidos de inglés (MPPE, 2007a) y no se menciona otra lengua extranjera, como puede apreciarse en el cuadro 1:

¹ De 1er a 3er grado también se incorpora la enseñanza de contenidos de idiomas, incluyendo lenguas indígenas, pero no específicamente de inglés.

Cuadro 1

Relación de contenidos de inglés en el SEB para educación primaria

GRADO	CONTENIDO	PÁGINA
4to	<ul style="list-style-type: none">• Identificación y pronunciación de palabras y oraciones en inglés.• Manejo de la lectura de la hora en inglés.	67
5to	<ul style="list-style-type: none">• Escritura y lectura de palabras de uso cotidiano en inglés.• Construcción de diálogos breves en inglés.	79
6to	<ul style="list-style-type: none">• Construcción de oraciones sencillas en inglés.• Verbo <i>to be</i> (pasado).• Pronunciación de diálogos sencillos en idioma inglés.	89

Por otra parte, el SEB no sugiere el uso de un enfoque o método específico para ser usado en la práctica del aula. Sin embargo, esta está basada en la Enseñanza por Proyectos (EP), una metodología desarrollada por Kilpatrick (1918). Según Knoll (1997, p. 59), la EP “es considerada, por lo general, como un mecanismo mediante el cual los estudiantes pueden a) desarrollar independencia y responsabilidad, y b) practicar modos de conducta democráticos y sociales”² (traducción propia). Knoll (1997) también sostiene que los niños deben adquirir experiencia y conocimiento solucionando problemas prácticos en situaciones sociales. Si se involucran en actividades que les gustan, entonces aprender se hace fácil.

Así, en cada escuela, los profesores, administradores, trabajadores, empleados y miembros de la comunidad diseñan un proyecto para la escuela denominado “Proyecto Escolar Integral Comunitario” (PEIC). Luego, basado en ese PEIC, cada grado construye un proyecto para ese grado, y cada sección por grado (aula) diseña el “Proyecto de Aprendizaje” (PA) de su aula.

² Original en inglés: “It is generally considered a means by which students can (a) develop independence and responsibility, and (b) practice social and democratic modes of behavior.”

Este modelo de EP sugerido en el SEB implica la enseñanza de contenidos gramaticales, funciones y vocabulario correlacionados con el tema principal del PEIC y del PA. Este modelo parece una variante del Modelo de Lenguaje Integral (Goodman, 1986), que tiene varias semejanzas con la propuesta de Curtain y Dahlberg (2011). El PA está estructurado sobre un tema específico y todas las Áreas de Aprendizajes y sus componentes, así como los contenidos, deben estar relacionados con ese tema. Por ejemplo, si el PEIC es sobre temas ambientales, el PA debe entrelazar los contenidos de las Áreas y componentes con el Ambiente. Entonces, la planificación de la enseñanza de inglés debe centrar el vocabulario, las estructuras gramaticales y el contenido en el Ambiente. Un aspecto muy pertinente en esta metodología es el uso de lecturas, canciones y otros recursos, que le permiten al docente concatenar el contenido (por ejemplo, vocabulario sobre el tema ambiental), las funciones (describir, expresar ideas, entre otras) y las estructuras gramaticales (tiempo presente simple, por ejemplo) en una sola actividad, abandonando la práctica de la enseñanza de temas gramaticales aislados.

3. EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE INGLÉS EN PRIMARIA EN EL ESTADO BARINAS

Este programa se inició en el año 2006 y tiene como objetivo la enseñanza de vocabulario básico y estructuras gramaticales a los niños desde primer a sexto grado. Principalmente se centra en la enseñanza de aspectos gramaticales que le pueden ser útiles al estudiante cuando avance hacia el bachillerato. Las estructuras gramaticales incluyen el verbo *to be* (presente y pasado), los tiempos simples (presente y pasado), los pronombres personales, los artículos. No se sugiere el uso de un método o enfoque determinado, ni hay lineamientos oficiales sobre la planificación y el uso de los PEIC y los PA para el desarrollo de actividades de enseñanza de lenguas extranjeras, aunque actualmente se está desarrollando un material respecto a esos lineamientos de planificación.

La organización de los contenidos y demás aspectos administrativos para la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria son responsabilidad del equipo de la Coordinación de la Zona Educativa Barinas (ZEB). La organización de la

planificación con los docentes está a cargo de la Coordinación de Idiomas de la ZEB (CIZEB), que anteriormente era solo la Coordinación de Inglés (2009). El equipo cuenta con Coordinadores Municipales, quienes apoyan al docente en las tareas de planificación y desarrollo de los planes de clases y en su formación continua, actividades que planifican con detalles y mucha organización.

El desarrollo de las clases está a cargo de un docente denominado Especialista de Inglés en cada institución pública del estado Barinas, aunque en instituciones donde la matrícula es muy alta laboran dos o tres especialistas para garantizar a cada sección la enseñanza de al menos una hora semanal de inglés. La denominación de especialista no implica que sea graduado en el área de enseñanza de inglés. De hecho, según los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario a 30 docentes de este programa de inglés³ en la previamente mencionada investigación dirigida por el British Council (2013), 27 son graduados universitarios pero solo 10 en el área de enseñanza de lenguas extranjeras o inglés. Asimismo, 26, es decir la mayoría, son del área urbana. Los datos más detallados en cuanto al grado universitario de los docentes pueden verse en el cuadro 2.

Cuadro 2

Clasificación de los docentes de inglés por título universitario

GRADO	NÚMERO DE DOCENTES
TSU Educación u otras áreas	0
Educación Preescolar	0
Educación Integral	13
Educación Inglés	10
Otras carreras	4
Total	27

³ El estudio se realizó solo en siete de los doce municipios del estado debido a problemas de transporte, tiempo y distancia.

4. CREENCIAS DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO BARINAS

El cuestionario suministrado a los 30 docentes estuvo orientado a determinar sus creencias con respecto al programa de enseñanza del inglés, su perfil como docentes especialistas del idioma, las estrategias usadas en el aula, su disposición a recibir formación profesional y el conocimiento de los programas oficiales.

Los datos obtenidos revelan que:

- Diecinueve profesores —la mayoría no graduados en enseñanza de inglés— creen que un docente graduado en Educación Integral puede ser Especialista en enseñanza de inglés con determinada formación profesional.

Esta percepción es viable, ya que los profesores graduados en Educación Integral de varias universidades cursan una gran cantidad de asignaturas o materias comunes a las de los programas de formación en enseñanza de inglés. Por ende, la formación debería enfocarse en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la metodología para la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras.

- Catorce docentes consideran que no tienen buen dominio del inglés, pero creen que lo que dominan es suficiente para enseñar en primaria.

La competencia comunicativa de un docente de inglés de primaria debería ser muy buena para permitirle al niño desarrollar las cuatro destrezas de manera programada y sistemática. Si el docente no tiene una buena competencia comunicativa y lingüística, se puede dar información errada al niño.

- Veinte de los docentes manifiestan usar la lectura como estrategia de enseñanza con materiales tomados de revistas, periódicos y libros.

Este dato es muy interesante, ya que la lectura es un mecanismo muy bueno para desarrollar el vocabulario, la pronunciación (lectura en voz alta) y el manejo de las estructuras sintácticas para comprender el texto; además, de esta manera se podría acelerar el proceso de adquisición de la lengua. Este hecho implica que el docente se separa de las estrategias tradicionales de pizarrón y tiza.

- Veinticinco docentes imparten un promedio de dos horas semanales por grado. La mayoría de ellos cree que ese tiempo no es suficiente.

Es importante señalar que en cada escuela labora al menos un docente especialista que imparte clases a todos los grados, en la mayoría de los casos a razón de dos horas semanales. Cada grado tiene un promedio de treinta alumnos y los profesores de inglés dan clases al menos a seis secciones cada semana. Las clases se distribuyen una o dos veces a la semana, dependiendo de la organización del horario de cada institución. Planificar cada semana para seis grupos distintos y a razón de dos horas semanales representa una carga de trabajo considerable. Si, además, cada grado y sección tienen distintos proyectos de aprendizaje, la labor se dificulta aún más. En lo referente al tiempo, existen discrepancias en la literatura mundial al respecto, pero esa cantidad de horas es muy similar a la aplicada en otras naciones; lo más importante es la calidad en cuanto a metodología usada en el aula, como lo reporta Tavares en Villar (2012).

- Veintiséis docentes manifestaron su interés en tomar parte en planes de formación profesional.

Este es un aspecto muy importante, ya que si bien los docentes manifiestan sus fortalezas, también reconocen sus debilidades en el uso de la lengua inglesa, aparte de que en su mayoría no son especialistas. Por ello es necesario implementar programas que les permitan mejorar su competencia comunicativa y actualizarse en cuanto a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Lo notable está en su disposición a mejorar como profesionales. Esa motivación debe ser tomada en cuenta por las universidades locales, por el MPPE, por la ZEB, en otras palabras, por las instituciones nacionales y extranjeras encargadas

de la divulgación de la lengua y cultura anglófona, para planificar y desarrollar programas de actualización viables, sustentables y económicamente accesibles.

- Respecto a la lengua extranjera que debería ser enseñada en primaria, todos los docentes coinciden en que debe ser el inglés, ya que la ZEB lo estableció de esa manera y es la lengua extranjera más usada en el mundo. Todos concuerdan en que el *Currículo Nacional Bolivariano* deja claro cuáles son las metas y objetivos a lograr, aunque difieren en cuanto a los contenidos, vocabulario y estructuras gramaticales que se deberían enseñar en los distintos niveles del SEB. Algunos sugieren que en primaria se ha de enseñar vocabulario y estructuras gramaticales básicas, de tal manera que el niño pueda tener las bases para que en bachillerato estudie más gramática. Otros consideran que en primaria solo se debe enseñar vocabulario básico a través de cuentos y juegos en inglés que despierten el interés por la lengua y motiven así al estudiante a seguirla considerando importante cuando llegue a bachillerato.

5. CONCLUSIONES

El Sistema Educativo Bolivariano (SEB), a través del *Currículo Nacional Bolivariano* (CNB), establece el inicio de la enseñanza de inglés en 4to grado de educación primaria, pero en el estado Barinas funciona un programa desde 2006 para enseñar dicha lengua desde el 1er grado en todas las escuelas públicas.

El SEB (MPPE, 2007b) establece como una característica del egresado del bachillerato el dominio de una lengua extranjera, entendiendo por dominio el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, la ZEB creó un programa de contenidos diferente al planteado por el MPPE, y está vigente bajo la supervisión de la Coordinación de Idiomas de la ZEB. El programa establece como los objetivos a lograr el desarrollo de la comprensión y de la producción oral y escrita.

Ni el SEB, ni la ZEB, sugieren el uso específico de un enfoque o método para la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, el SEB establece como lineamiento la utilización de la EP, una variante del Lenguaje Integral de Goodman

(1986), donde el vocabulario, los contenidos y las estructuras gramaticales giran en torno a un tema determinado seleccionado por la comunidad educativa de la institución. Bajo esta visión, el uso de la Enseñanza Basada en Contenidos (*Content Based Teaching*) y del Enfoque Comunicativo es perfectamente viable, acompañados de otros métodos que faciliten el desarrollo integral del niño.

La puesta en práctica de tales métodos requiere un docente con determinadas características: competencia comunicativa y conocimiento de la metodología de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE), aspectos que están presentes en solo un porcentaje bajo de los docentes que facilitaron información en la presente investigación. La ventaja es que se cuenta con un grupo de docentes motivados a tomar cursos o programas de mejoramiento personal y profesional —personal para mejorar su competencia comunicativa y profesional para el mejor desenvolvimiento en el aula y el logro de los objetivos planteados por el MPPE, la ZEB y las tendencias mundiales de ELE—. Esta situación debe ser aprovechada por las instituciones de educación superior, ministerios, organizaciones nacionales e internacionales para planificar y ejecutar programas dirigidos al crecimiento personal y profesional de estos grupos de docentes deseosos de oportunidades.

PROGRAMA DE INGLÉS DE CARABOBO

Evelín Ojeda
Universidad de Carabobo (UC)

1. ANTECEDENTES

La creación y organización del programa de inglés en el estado Carabobo ha sido todo un reto y constituye una prueba de lo que se puede lograr cuando prevalece el deseo de mejorar la educación y ayudar a los estudiantes a triunfar en la vida. Este sueño de enseñar inglés a jóvenes aprendientes con edades comprendidas entre 7 y 12 años, que se lleva a cabo en 125 escuelas primarias públicas estadales y que se ha extendido a 14 municipios del estado Carabobo, comenzó como un proyecto factible en 1998. No fue sino hasta el 16 de septiembre de 1999 cuando se le otorgó el estatus de programa, lo cual generó la posibilidad de obtener mayor financiamiento y el hecho de que pudiera extenderse a un mayor número de escuelas. El programa, que cuenta con 257 docentes de inglés, no se lleva a cabo en todas las escuelas, ya que primero, el idioma inglés no es obligatorio en la educación primaria y segundo, todo depende del presupuesto de la institución y la disposición de los docentes y de los directores de implementar este innovador programa en sus instituciones.

Las sesiones, centradas en el enfoque comunicativo, incluyen entre dos y cuatro clases a la semana de 45 minutos cada una y su objetivo es ayudar a más de 47.000 jóvenes estudiantes a comunicarse en el idioma inglés a través del uso de contextos reales y la incorporación de la cultura venezolana en el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, las clases están diseñadas para apoyar a los estudiantes con la finalidad de que mejoren sus destrezas de idioma, no solo en inglés sino también en español como el idioma principal de instrucción.

A continuación explicaremos la metodología, los recursos, los métodos de evaluación y la capacitación de los docentes del Programa de inglés en el estado Carabobo, así como los aspectos innovadores que han surgido de esta experiencia de idioma con jóvenes aprendientes en Venezuela.

2. PROGRAMA DE INGLÉS EN EL ESTADO CARABOBO

2.1 Metodología

Según el profesor Geany Luces, antiguo coordinador de inglés de la Secretaría de Educación del estado Carabobo, la metodología utilizada en el programa de idioma sigue una línea ecléctica, ya que reúne lo mejor de los enfoques del aprendizaje constructivista, colaborativo y cooperativo con fundamentos del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas; las actividades de clase se planifican en función del trabajo en grupos y en parejas con el fin de incentivar la interacción y la comunicación entre los estudiantes.

Para introducir vocabulario y estructuras en cada sesión, se recomienda el método de Respuesta Física Total (TPR, por sus siglas en inglés) propuesto por James Asher (1977). Al terminar cada unidad o al final de cualquiera de los tres lapsos del año académico, los niños realizan proyectos y exposiciones al resto de la escuela para demostrar el fruto de su trabajo durante las clases de inglés. Por lo general, estos eventos se llevan a cabo completamente en inglés y los estudiantes recitan, cantan y actúan en el idioma extranjero.

A través de la implementación de un currículo basado en competencias y con fundamentos del constructivismo, del aprendizaje significativo, de las teorías de inteligencias múltiples, entre otros, se pretende que las sesiones de clase se relacionen con contextos y situaciones reales para ayudar a los niños a socializar y a comunicarse, utilizando temas que sean importantes y tengan alguna relevancia para ellos.

Con base en el nuevo diseño curricular que se ha estado implementando en todos los niveles en Venezuela durante los últimos años, las unidades temáticas están organizadas de manera tal que exista una conexión con todas las materias que se estudian en cada grado; esto es lo que se llama “Proyecto de Aprendizaje”

e implica que se trabaje por algunas semanas, máximo un mes, en un proyecto que los docentes junto con los estudiantes han acordado previamente en razón no solo del contenido que se enseñaría sino también de los temas que los estudiantes desean aprender durante un determinado período de tiempo. Todos los docentes de las materias, incluso inglés, deben planificar sus clases tomando en cuenta el tema escogido y deben también contribuir de cualquier forma en el logro de la tarea exigida para el proyecto.

Sin embargo, antes de llevar a cabo la discusión con la maestra o el maestro de la clase, los docentes de inglés, quienes trabajan en diferentes grados (por general de 1ro a 6to), tienen el derecho de incorporar cualquier contenido que consideren apropiado, tomando en cuenta las competencias lingüísticas y los indicadores de acuerdo al grado o nivel.

Es importante mencionar que en las escuelas públicas estatales donde se enseña inglés, la asistencia y la participación activa en clase son componentes esenciales para que el programa tenga éxito. Asimismo, la producción oral y la escrita en la lengua extranjera son también importantes, ya que ayudan a los docentes a identificar los indicadores de logro establecidos para cada lapso. La idea es estimular la participación y motivar a los jóvenes aprendientes a utilizar el inglés para fines comunicativos. No se les prohíbe el uso de la lengua materna, en este caso el español; sin embargo, se les sugiere a los docentes que utilicen el idioma inglés tanto como les sea posible para que los niños tengan una mayor exposición a la lengua meta.

2.2 Recursos

Un tema interesante pero a su vez controversial entre los docentes que forman parte del programa de inglés en Carabobo es el uso de libros de texto como recursos significativos y necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. En este sentido, es importante resaltar que el uso de libros de texto está prohibido, lo que quiere decir que los docentes se ven en la necesidad de diseñar, crear e incluso pagar por los materiales que utilizan en sus clases. Basados en el contenido y evitando utilizar nombres e íconos extranjeros, los docentes hacen uso de su creatividad para diseñar materiales interesantes,

significativos e innovadores para sus estudiantes con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje y motivar a los aprendientes a lograr las metas instruccionales.

Por otro lado, el uso de las computadoras no es obligatorio; sin embargo, los docentes tienen la libertad de incorporarlas si lo consideran necesario y factible. De acuerdo con el profesor Luces, la introducción de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en un futuro próximo sería una idea útil e interesante, en especial debido al hecho de que ya existe un programa nacional que les brinda a los estudiantes la oportunidad de tener *laptops* básicos (“Canaimitas”) de forma gratuita, con el fin de incorporar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los salones de clase venezolanos.

2.3 Evaluación

En lo referente al método de evaluación que utilizan los docentes para saber si sus estudiantes alcanzaron o no los objetivos establecidos por proyecto y lapso, el profesor Luces señala que se fomenta el uso de instrumentos de evaluación formativa y sumativa en todos los niveles. Los docentes pueden utilizar una amplia gama de instrumentos de evaluación tales como diarios de observación, listas de verificación, registros anecdóticos, e instrumentos similares, de acuerdo con la destreza que quieren evaluar en un momento específico. Una de las principales preocupaciones que tiene la mayoría de los profesores es el hecho de que el programa no ofrece lineamientos claros con respecto al nivel que los estudiantes deberían alcanzar durante los seis años de aprendizaje del idioma inglés en la escuela primaria. Esa decisión recae en la pericia de los docentes quienes, por experiencia, saben cuál es el nivel requerido en el idioma para que los estudiantes puedan tener éxito en la escuela secundaria, donde el idioma inglés es parte del pensum de estudio oficial.

Un aspecto interesante del programa de inglés en Carabobo es el hecho de que no existen exámenes de suficiencia estandarizados de alto impacto. Los docentes diseñan y aplican sus propias evaluaciones, portafolios, exposiciones, exámenes sorpresa, entre otros, de acuerdo con el contenido enseñado en clase. Sin embargo, por esta razón algunos de los principios de la evaluación de idiomas (Brown, 2007), como la practicidad, confiabilidad, validez y autenticidad, se ven

comprometidos, ya que no existe entrenamiento suficiente para los docentes en el área de evaluación. Solo dos universidades a nivel nacional, la Universidad de Carabobo (UC) y la Universidad de Los Andes - Mérida (ULA), incluyen en su pensum de estudio la evaluación como materia obligatoria¹, lo cual representa una gran brecha entre la teoría y la práctica.

2.4 Capacitación docente

El coordinador estatal del idioma inglés organiza una vez al año cursos de inducción para los docentes de inglés, en especial para aquellos que acaban de ingresar en el programa. Se organizan mesas redondas para compartir experiencias vividas en el salón de clase con el fin de ayudar a los docentes a mejorar sus destrezas de enseñanza del idioma inglés (ELT por sus siglas en inglés). Esto se hace a través de la comparación de las estrategias y materiales que utilizan para introducir nuevo vocabulario, funciones comunicativas, entre otros aspectos.

Asimismo, la Secretaría de Educación del estado, en especial el departamento de inglés, ha establecido una excelente comunicación con VenTESOL, organización de profesores que cuenta con más de 3.000 miembros a nivel nacional. VenTESOL planifica eventos exclusivamente para los docentes de este proyecto, tomando en cuenta sus necesidades así como el contexto regional donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Esto evidentemente es otra prueba de que los docentes pueden ayudar a otros docentes.

2.5 Aspectos destacados

Al discutir este programa de inglés en desarrollo, observamos que aún tenemos mucho camino por recorrer; sin embargo, los fundamentos se han colocado y la disposición de los docentes y coordinadores para mejorar el proceso es indiscutible.

¹ Las otras universidades ofrecen el componente “Evaluación” como módulo dentro de las prácticas profesionales, o en algunos casos, como asignatura electiva.

Por un lado, hay aspectos encomiables que otros docentes del mundo pudieran considerar interesantes y aplicables en su contexto:

- Se fomenta un ambiente de enseñanza positivo. Los estudiantes reciben retroalimentación productiva y constructiva, así como refuerzo positivo de sus docentes y compañeros de clase como medio para un proceso significativo de aprendizaje del idioma.
- El aprendizaje en contexto es una norma: los docentes de inglés contextualizan el vocabulario nuevo así como las funciones comunicativas estudiadas durante las clases.
- A los padres, integrantes de la comunidad y miembros de la escuela se les motiva para que participen en el desarrollo de las destrezas de lengua de los niños a través de su incorporación en el proyecto final que deben realizar los estudiantes.
- Durante los últimos años, los jóvenes aprendientes han mostrado un gran interés en este programa; de hecho, desean ansiosamente el inicio de las clases de inglés: juegos, canciones y dinámicas son parte de la rutina diaria de las clases de idioma. Esa motivación para aprender inglés ha llevado a los estudiantes a mostrar importantes mejorías en sus destrezas de la lengua extranjera, así como una buena actitud no solo hacia el aprendizaje de otro idioma, sino también hacia la cultura de los países de habla inglesa.
- A los estudiantes se les enseña que pueden aprender inglés para promover su propia cultura a nivel mundial. Para lograr este objetivo, organizan obras y exposiciones en inglés relacionadas con las costumbres venezolanas; esta es una manera de reducir el sentimiento de “invasión cultural” y una forma de introducir a los estudiantes en un mundo globalizado donde el inglés es el idioma internacional usado mayormente como lengua extranjera.

Por otra parte, existen aún muchos retos por enfrentar y cambios que introducir en el Programa de inglés del estado Carabobo con el fin de lograr la excelencia en el aprendizaje del idioma inglés en Venezuela:

- El nuevo diseño curricular educativo nacional se está llevando a cabo sin una discusión seria con los docentes de inglés, quienes son los que en realidad conocen las necesidades de los estudiantes y los recursos disponibles para lograr las metas educativas establecidas.
- No todos los estudiantes reciben el mismo número de horas de clase a la semana: todo depende del presupuesto con el que cuenta cada escuela para la enseñanza de inglés. Esta realidad se traduce en el hecho de que los estudiantes tienen diferentes niveles de inglés al finalizar el programa.
- Aunque existen tres programas de contenido bastante generales que combinan dos niveles cada uno (1er y 2do grados, 3er y 4to grados, 5to y 6to grados), solo hay dos currículos generales que establecen las mismas competencias e indicadores para tres grados en conjunto (de 1er a 3er grado y de 4to a 6to grado). Algunos docentes, a quienes se les entrevistó para este artículo, expresaron su errada percepción acerca de este tema tan importante, ya que no han recibido ni el entrenamiento ni la orientación adecuados para utilizar e incorporar esos documentos en sus planes de clase.
- A pesar de que la mayoría de los profesores que trabajan en este programa son graduados de reconocidas universidades en Venezuela, en especial de la Universidad de Carabobo, ninguno de ellos ha recibido entrenamiento en la enseñanza de jóvenes aprendientes. Esto demuestra que existe una gran brecha entre el currículo de las universidades pedagógicas y el campo de trabajo real de la docencia.
- El uso de libros de texto está prohibido, lo cual representa una excesiva cantidad de trabajo extra para los docentes, quienes deben no solo utilizar su tiempo libre para el diseño de materiales que usarán en sus clases sino también pagar por esos materiales con su bajo salario.

No cabe la menor duda de que esta travesía que emprendió la Secretaría de Educación del estado Carabobo hace casi 15 años ha sido bastante fructífera para los cientos de miles de aprendientes que se han beneficiado de este programa de inglés en las escuelas primarias. Sin embargo, es necesario que se haga mucho más. El aprendizaje de inglés como lengua extranjera es un proceso continuo que requiere preparación y compromiso. Aún estamos a la espera de los mejores resultados de este programa.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN VENEZUELA: EL CASO DE MÉRIDA

Rosangela Pulido Barrios

Universidad de Los Andes, Venezuela (ULA)

1. INTRODUCCIÓN

El estado Mérida es uno de los estados ubicados al oeste de Venezuela, en los Andes venezolanos; su capital tiene el mismo nombre. El proyecto más importante dirigido a la enseñanza del inglés en las escuelas primarias de este estado es “Inglés en las Escuelas Bolivarianas”. Dicho proyecto se inició en el año 2000 y, a pesar de que no se ha oficializado aún, continúa existiendo. Asimismo, cuenta con 26 escuelas primarias públicas y 29 docentes de inglés. El objetivo principal de los coordinadores y docentes que forman parte del Proyecto es enseñar inglés como lengua extranjera a niños de las escuelas primarias públicas. Se utiliza un enfoque comunicativo para brindarles a los alumnos las herramientas más básicas que se necesitan para la comunicación en este idioma tan importante a nivel mundial.

2. ESCUELAS BOLIVARIANAS

Las Escuelas Bolivarianas son instituciones educativas que se crearon en 1999. La característica principal de este tipo de escuelas es la integración de toda clase de estudiantes de la escuela primaria, es decir, estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos. Otras características importantes de las Escuelas Bolivarianas son el fortalecimiento de la identidad nacional del estudiante, la integración de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como un modelo participativo de educación. Asimismo, para lograr que los niños de diferentes estratos socioeconómicos puedan asistir a clases, la escuela les ofrece

alimentación (desayuno, almuerzo y merienda) e instalaciones para estudiar. Este sistema debería reducir la desigualdad social en el país (Rodríguez Trujillo, 2008).

Se puede decir que las Escuelas Bolivarianas han experimentado diferentes etapas. En la primera, que finalizó en el año 2001, se consideraban como un proyecto experimental; sin embargo, mejoraron sus condiciones y aumentaron en número en todo el país. A pesar de que en la segunda etapa no se observaron mayores cambios en lo que se refiere a los objetivos del proyecto, se mejoraron algunas de sus características. Una de ellas fue mantener las ocho (08) horas de clase diarias (aspecto que ya se había estado implementando en la primera etapa); no obstante, se dejó claro que se debían dedicar al menos cinco (05) horas al estudio de lengua y literatura, matemática y ciencias, una (01) hora diaria para actividades culturales y deportes y las dos (02) horas restantes se dedicarían al desayuno, el almuerzo y la merienda (Rodríguez Trujillo, 2008).

Uno de los aspectos más interesantes que se agregó a las Escuelas Bolivarianas en la segunda etapa fue una nueva estrategia pedagógica llamada “Proyectos Pedagógicos” o “Proyectos de Aprendizaje”. Este tipo de proyecto pretende ser una alternativa y una nueva manera de enseñar en las escuelas primarias venezolanas, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo. Al incorporar los Proyectos de Aprendizaje en el sistema de enseñanza, los docentes deberían adaptar el contenido de sus lecciones a las situaciones específicas de la escuela donde trabajan. Además, esta nueva modalidad de enseñanza les permitiría a los docentes integrar los contenidos de las diferentes materias en un solo tema (Rodríguez Trujillo, 2008).

A pesar de que la creación de las Escuelas Bolivarianas pretendía ser una excelente iniciativa, las limitaciones que tuvo que enfrentar dificultaron la sostenibilidad del proyecto. Problemas como el déficit económico, así como el poco entrenamiento recibido por los docentes tuvieron un impacto negativo en estas escuelas (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013). Entre los años 2005 y 2008 el proyecto de las Escuelas Bolivarianas sufrió un declive. Uno de los factores que pudo haber influido en este declive es la aparición del Sistema de Educación Bolivariano (SEB). Este sistema contiene la doctrina concebida por el gobierno nacional como plan para la educación en todo el país. Evidentemente,

las Escuelas Bolivarianas pasaron a formar parte de este sistema y por lo tanto se transformaron en escuelas tradicionales, con la única diferencia que continuaban con el sistema de ocho (08) horas diarias de clase (Rodríguez Trujillo, 2008).

Con respecto al Sistema de Educación Bolivariano, es importante resaltar que, en términos de integración de diferentes culturas, este sistema tiene un enfoque interesante, ya que la interculturalidad se considera como uno de los principales subsistemas de este modelo, entendida como la aceptación y la comprensión de la diversidad cultural que caracteriza a la población venezolana (MPPE, 2011). Otros aspectos interesantes que se mencionan en el Sistema son el derecho que tienen los docentes de que se les ofrezcan todas las posibilidades para continuar con su proceso de aprendizaje permanente, así como el hecho de que las instituciones educativas deben facilitar, tanto a los docentes como a los estudiantes, las tecnologías de información y comunicación (TIC). Los estudiantes que se forman bajo este sistema deben ser capaces de valorar y utilizar un idioma extranjero como herramienta de comunicación y de fortalecimiento de la identidad nacional (MPPE, 2007b).

3. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas” en Mérida es una iniciativa creada por un grupo de docentes de inglés en el año 2000. Durante el primer año del Proyecto, solo cinco preescolares (llamados bilingües) participaron. Luego, en el año 2001, se incluyeron escuelas ubicadas en las zonas rurales del estado. Dos años más tarde, se incorporaron las escuelas primarias de la ciudad de Mérida. Estas escuelas eran conocidas en ese entonces como “Proyecto de Escuelas Primarias Bilingües”. En la actualidad, 26 escuelas públicas de las zonas rurales y urbanas de Mérida y 20 docentes de inglés forman parte del “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas”. Sin embargo, es importante mencionar que este proyecto nunca se ha oficializado, por lo que la situación de los docentes que trabajan en él es incierta, mientras continúan a la espera de algún reconocimiento oficial de parte de las autoridades educativas o del propio gobierno nacional.

4. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROYECTO

El “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas”, el cual hasta ahora es la iniciativa más destacada en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a los niños en el estado Mérida, se basa en los objetivos establecidos por el Sistema de Educación Bolivariano. Este sistema destaca la importancia de ofrecerles a los niños la oportunidad de aprender una lengua extranjera, puesto que los idiomas se consideran como herramientas para la comunicación y la integración, lo que facilita el fortalecimiento de la identidad nacional de los venezolanos (MPPE, 2007b).

Los docentes que participan en el proyecto deben:

- Tener un título en Educación con mención en Inglés o un título de Licenciatura en Idiomas Modernos.
- Poder utilizar juegos, canciones y cualquier otro material didáctico con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a los niños de las escuelas primarias.
- Aplicar el enfoque comunicativo, el cual requiere que hagan uso del material escogido para ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos básicos del idioma, así como a comunicarse con vocabulario sencillo en la lengua meta.
- Ser capaces de utilizar las tecnologías de información y comunicación (TIC) como herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Hacer un seguimiento de su trabajo a través de investigaciones (Proyecto de Inglés en las Escuelas Bolivarianas, 2010).

Una de las principales preocupaciones de los docentes que trabajan en el proyecto es que con frecuencia deben debatirse entre todos los objetivos que se espera que cumplan: aquellos exigidos por el Sistema de Educación Bolivariano, aquellos exigidos por el propio Proyecto, el tema que se establece en cada clase como Proyecto de Aprendizaje, y por supuesto, sus propios objetivos y deseos como docentes.

Por un lado, el objetivo principal del Proyecto es facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera para ayudar a los niños a que adquieran un nivel básico en la lengua meta. La motivación para que los niños aprendan este importante idioma a nivel mundial, así como el estímulo para que lo utilicen como herramienta para la comunicación son también objetivos resaltantes del Proyecto. Por otro lado, los docentes consideran que debería hacerse más énfasis en el aprendizaje de vocabulario sencillo relacionado con el contexto de los niños, ya que de esta manera el proceso de aprendizaje es más significativo para ellos.

Otra preocupación de los docentes es que probablemente el enfoque comunicativo que utilizan en sus clases no se usa en las escuelas secundarias y, debido a que estas no forman parte del “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas”, les es imposible hacer el seguimiento del desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en la lengua meta cuando estos ingresan a la escuela secundaria.

5. ANÁLISIS DEL PROYECTO A TRAVÉS DE UN MODELO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA

A pesar de que siempre se fomentan iniciativas en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es necesario establecer una política lingüística nacional que se enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de transformar estas iniciativas en programas nacionales que sean unificados y coherentes. Esta política nacional es fundamental si queremos que todos los proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras sean programas exitosos.

Ya que en Venezuela no existe en la actualidad una política nacional que se enfoque en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el primer paso para unificar los proyectos en un solo programa nacional debería ser el análisis de los ya existentes. En este sentido, es indispensable que este análisis se realice a través de un modelo de implementación de políticas. Enever (2011, p. 40) propone el siguiente modelo:



Figura 1. Marco de implementación de políticas de enseñanza de lenguas propuesto por Enever (2011)

Los datos que se presentan a continuación se extrajeron de una investigación que se realizó en los años 2012-2013 en Venezuela, dirigida por el British Council y llevada a cabo por varios profesores universitarios; sin embargo, en este capítulo solo citaremos los datos recogidos en el estado Mérida. En este estado, 16 docentes de inglés que trabajan en el proyecto “Inglés en las Escuelas Bolivarianas” participaron en los cuestionarios y entrevistas que generaron los resultados presentados a continuación. Asimismo, para este análisis también se tomarán en cuenta algunos documentos escritos por miembros del Proyecto.

Edad de ingreso del estudiante

La información contenida en los documentos del Proyecto indica que existen dos grupos etarios a los que se les deberían ofrecer las clases de inglés. El primer grupo es el de los niños de preescolar, es decir, niños con edades comprendidas entre los tres y cinco años; el segundo grupo es el de los alumnos de primaria, por lo tanto mayores de seis años. Sin embargo, el proyecto solo aplica para la escuela primaria, ya que no se cuenta con suficientes docentes que puedan trabajar en educación preescolar.

Objetivos de la enseñanza de lenguas

Tanto los docentes como los coordinadores del Proyecto afirman que su objetivo es brindar a los niños una herramienta de comunicación; su meta es lograr que sus estudiantes alcancen un nivel básico en la lengua extranjera que les permita comunicarse, especialmente de manera oral. Otro objetivo es enseñarles vocabulario que puedan utilizar en su vida diaria; de esta manera se contextualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Motivar a los niños para que aprendan inglés es otro objetivo importante del Proyecto. La mayoría de los docentes que trabajan en él expresan que los niños están motivados a continuar aprendiendo el idioma. Asimismo, la mayoría indica que los padres se sienten satisfechos con el proceso de aprendizaje de la lengua meta de sus hijos.

Selección de la lengua extranjera (LE)

Los coordinadores del Proyecto afirman que se escogió la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera ya que es práctico y útil. Además, no se cuenta con suficientes docentes que puedan encargarse de la enseñanza de lenguas indígenas venezolanas, por lo que la enseñanza del inglés resulta más factible. Sin embargo, es importante resaltar que la selección de este idioma no está registrada en ningún documento oficial del Proyecto ni del Sistema de Educación Bolivariano.

Desarrollo curricular

Uno de los aspectos más importantes de cualquier política lingüística se centra en el desarrollo del diseño curricular, ya que cohesiona todo el programa. Sin embargo, el Proyecto en Mérida no cuenta con una coordinación a nivel nacional o regional. Los docentes que trabajan en él, junto con los coordinadores, son quienes trabajan constantemente en el desarrollo del currículo.

Materiales pedagógicos

Cada profesor tiene la potestad de escoger los materiales que utilizará en sus clases. No se puede utilizar un solo libro, puesto que aún no se cuenta con un libro de texto que incluya los contenidos y objetivos del Sistema de Educación Bolivariano. La mitad de los docentes utilizan revistas, periódicos y otro tipo de material impreso, mientras que el resto indicó que solo utiliza este tipo de material algunas veces. Un aspecto interesante que cabe resaltar es el hecho de que la mitad de los docentes indicó que el material que utilizan en sus clases no es del todo apropiado para enseñar inglés a sus estudiantes. Es probable que este tipo de problemas se pudiera solucionar si los docentes recibieran entrenamiento en diseño y selección de materiales.

Con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), estas son herramientas que los docentes utilizan con frecuencia para la práctica de comprensión auditiva.

Duración y frecuencia de las lecciones

En lo que respecta a la duración y la frecuencia de las lecciones, el Proyecto recomienda que se impartan clases de cuarenta y cinco (45) minutos dos veces a la semana. Sin embargo, los docentes indicaron que este no siempre es el caso, ya que la mayoría de las veces, bien sea por la falta de docentes de inglés o por otras actividades que interrumpen las lecciones, las clases se imparten cuarenta y cinco (45) minutos solo una vez a la semana. La mayoría de los docentes piensa que se

deberían dedicar más horas de clases al aprendizaje de la lengua inglesa durante la semana.

Exposición al idioma fuera del aula

Este aspecto no se toma en consideración de manera explícita en los documentos oficiales del Proyecto. Los docentes creen que sus estudiantes tienen muy poco contacto con el inglés fuera del aula. De igual manera, solo pueden suponer que sus estudiantes están expuestos a la lengua inglesa cuando juegan videojuegos o ven dibujos animados. Un punto importante en este aspecto es el hecho de que el Sistema de Educación Bolivariano establece de manera explícita que uno de sus objetivos es incluir a la comunidad en todas las actividades educativas que se llevan a cabo en la escuela. Sin embargo, la mayoría de los profesores que trabajan en el Proyecto afirma que los padres, así como los miembros de la comunidad, rara vez o nunca se involucran en las actividades educativas. Por lo tanto, es evidente que los profesores esperan una participación más activa de los padres y de los miembros de la comunidad, para que de esta manera la exposición a la lengua meta pueda ser cuantificada de una manera más precisa. Si se pretende implementar un enfoque ascendente (*bottom-up approach*) o incluso un enfoque dialógico ascendente/descendente (*bottom-up/top-down*) hacia la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la participación de estos actores es fundamental.

Perfil del docente

Los docentes deben tener un título en Educación mención Inglés o en su defecto deben ser Licenciados en Idiomas Modernos con alguna experiencia en la enseñanza de idiomas.

Preparación del docente

En los documentos del Proyecto se menciona que los docentes deberían apearse a la ideología de las Escuelas Bolivarianas y que deberían poder utilizar

las TIC en clase como herramientas para enseñar la lengua meta. Además, deberían ser capaces de adaptar sus planes de clase a los objetivos del Sistema de Educación Bolivariano, a los Proyectos de Aprendizaje así como al “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas”. La información más resaltante que se pudo obtener en este sentido es el hecho de que los docentes indicaron que no se sentían a gusto al tener que cumplir el sinnúmero de directrices y premisas que todas estas instituciones y programas requieren.

Competencia lingüística del docente

En los documentos del Proyecto no se especifica ningún requerimiento con respecto a la competencia lingüística del docente. La mayoría de los docentes considera que su competencia en la lengua inglesa es regular o incluso deficiente para impartir sus clases. Sin embargo, están dispuestos a participar en cualquier entrenamiento que les ayude a mejorar su competencia comunicativa en dicha lengua.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario tomar en cuenta muchos aspectos importantes que surgieron del análisis del “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas”. Uno de ellos es el hecho de que existe muy poca colaboración entre los miembros del Proyecto, los miembros del comité regional de educación (la Zona Educativa) y la Universidad de los Andes (ULA), ubicada en Mérida y de la que ha egresado la mayoría de los docentes participantes. Es necesario que las tres partes involucradas trabajen en conjunto para ofrecer cursos de mejoramiento y capacitación a los profesores con el fin de que adquieran la competencia lingüística requerida. Los docentes siempre señalaron en las entrevistas que estaban dispuestos a recibir clases extras, para beneficio personal y para brindarles a los estudiantes las clases de calidad que merecen.

De igual relevancia es el hecho de que aspectos tales como los objetivos lingüísticos, los materiales pedagógicos, así como la duración y la frecuencia de

las clases deben ser incluidos de manera clara y explícita en el Proyecto y en el Sistema de Educación Bolivariano. La utilización de un modelo internacional como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas pudiera ser útil para determinar el nivel que los estudiantes deben tener al finalizar cada año. Asimismo, este Marco ayuda a que exista una autoevaluación de la competencia comunicativa alcanzada y lo que se requiere para continuar con el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Finalmente, es importante destacar que esta interesante iniciativa llamada “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas” requiere que se le otorgue el estatus oficial. Si se pretende implementar un enfoque ascendente o incluso un enfoque dialógico ascendente/descendente, se les debe prestar la atención y los recursos requeridos a todas las iniciativas existentes en el país. En este sentido, los docentes esperan recibir cursos especializados que les permitan mejorar su competencia lingüística del idioma, así como su conocimiento acerca del diseño de materiales, pero también esperan que se les reconozca de manera oficial, ya que esto se traducirá en lineamientos mucho más coherentes para el desarrollo del currículo. Asimismo, necesitan poder contar con la participación activa de los miembros de la comunidad y de los padres de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas” es la iniciativa más interesante que existe en el estado Mérida para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias. Sin embargo, luego de más de doce años de existencia, debido a la falta de reconocimiento oficial ha sido difícil para los docentes y los coordinadores continuar trabajando conforme a sus ideales y deseos. De hecho, para el momento en que se culminó la investigación que sustenta este capítulo, el Proyecto estaba en riesgo de desaparecer. Según las autoridades, esto se debía al hecho de que es un proyecto pequeño y que los docentes que han participado en él deberían comenzar a trabajar en escuelas secundarias, en donde se necesitan más profesores de inglés. Es importante mencionar que todas estas iniciativas deberían continuar existiendo para establecer una política nacional de enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que ellas son modelos de las fortalezas y debilidades que deberían tomarse en cuenta al momento de diseñar dicha política.

PROGRAMA DE INGLÉS PARA PRIMARIA EN EL ESTADO TÁCHIRA

Carmen Chacón

Universidad de Los Andes, Venezuela (ULA Táchira)

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día, la enseñanza del inglés está siendo incorporada como parte del currículo de las escuelas primarias de muchos países. En Chile y Colombia, por ejemplo, es un mandato del Ministerio de Educación Nacional enseñar inglés en la escuela primaria. En Venezuela, el Sistema Educativo Bolivariano (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007b) también establece la necesidad de los niños y niñas de aprender un idioma extranjero para valorar otras formas y modos de vida, lo cual implica el desarrollo de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas diferentes a la propia. Dicho de otro modo, es necesario mostrar a nuestros niños y niñas la diversidad y el multiculturalismo que caracterizan la sociedad global de este siglo.

La incorporación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) en el currículo de primaria constituye un aporte para la formación de ciudadanos que valoren la tolerancia y respeto hacia la diversidad, entendiéndose que esta sensibilidad hacia el “Otro” favorece el desarrollo y fortalecimiento de la propia identidad, construida desde las diferencias, la comunicación intercultural y el entendimiento del “Otro”.

En este sentido cabe señalar que el Sistema Educativo Bolivariano (SEB), en el documento *Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana* (MPPE, 2007a) sustenta su concepción curricular en “ideales de libertad, justicia, igualdad, fraternidad (...) unidad...” (p. 8). A partir de estos ideales, se proyecta

formar un ciudadano y una ciudadana para la libertad, consciente de sí mismo y sí misma, de su compromiso histórico y social para llevar bienestar, felicidad, fraternidad y justicia a los hermanos y las hermanas que conforman la unidad planetaria. (p. 9).

Con base en estos lineamientos del currículo, puede argumentarse que la incorporación del EFL en la escuela primaria constituye una ventana de acceso a otras culturas; una ventana que abre y propicia un entendimiento a través del cual los estudiantes de primaria experimenten mediante esta lengua la comunicación y contacto con otros modos de vida. Por tanto, la inclusión del inglés y sus culturas al currículo de primaria es un aporte para la formación de un individuo integral, con un pensamiento “policéntrico alimentado de las culturas del mundo” (Morin, 1999, p. 34).

Bajo este enfoque y para responder a la necesidad de fomentar el pluralismo y la diversidad expresados en el documento mencionado, la Dirección de Educación del estado Táchira inició, en el año 2009, el desarrollo del proyecto “Enseñanza del inglés como una herramienta para conectar las escuelas al mundo intercultural”. Este proyecto se fundamentó sobre los principios antes expuestos, con la finalidad de brindar a los niños y niñas de las escuelas tachirenses la oportunidad de aprender inglés como herramienta de comunicación, y a su vez contribuir a su desarrollo como “ciudadanos planetarios” (Morin, 1999, p. 28). De igual manera, el proyecto también se cimentó en los planteamientos y recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001, 2007) para la construcción de la educación del futuro.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa comenzó en septiembre de 2009 implementándose desde 4to a 6to grado en 25 escuelas primarias del distrito San Cristóbal en el estado Táchira. Luego, en el año escolar 2011-2012, el programa incorporó otros distritos del estado alcanzando un total de 38 escuelas.

2.1 Objetivos

Los objetivos planteados en el desarrollo de este programa se enmarcan, como se mencionó anteriormente, dentro de los lineamientos del SEB, donde se establece la necesidad de fomentar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad multicultural junto con

los más altos principios y valores que han moldeado nuestra nacionalidad venezolana, como son la libertad, la igualdad, la fraternidad, la justicia, la paz, el bien común, la unidad de la América, entre otros, con los cuales se cimentó la independencia de Venezuela en 1811 y se fundó nuestra Primera República. (MPPE, 2007a, p. 5).

Por tanto, los objetivos fueron:

1. Concientizar a los niños y niñas acerca de la diversidad cultural y los valores de libertad, igualdad, justicia, paz y unidad.
2. Contribuir a la construcción de la identidad de los niños y niñas mediante el inglés como herramienta de comunicación y acceso a otras culturas desde la valorización, difusión y aprecio por su propia cultura e identidad.
3. Capacitar a los niños y niñas en el manejo del inglés como herramienta comunicativa tanto con los habitantes de países de habla inglesa como con el resto del mundo.
4. Contribuir al desarrollo sociocognitivo de los niños y niñas mediante experiencias significativas en otra lengua.

2.2 Implementación del programa

Para la implementación inicial del programa en las escuelas seleccionadas, la Dirección de Educación del estado Táchira contrató a 29 profesores especialistas quienes estuvieron bajo la coordinación de la profesora Mercedes Perleche, nombrada por esa institución. Esta etapa de implementación se hizo bajo los criterios siguientes:

1. El proyecto deberá desarrollarse en los grados 4to, 5to y 6to. En las escuelas donde la matrícula sea baja y exista una sola sección por grado, los docentes deberán trabajar desde el 1er hasta el 6to grado.
2. Cada grado tendrá clase de inglés durante cuatro (04) horas académicas semanales, no más de 45 minutos diarios.
3. El número máximo de estudiantes será de 25 por clase.
4. La planificación diaria del docente deberá ayudar a consolidar los contenidos de cada uno de los proyectos de aprendizaje.
5. El docente especialista de inglés deberá involucrarse en las actividades pedagógicas que lleve a cabo la institución educativa, así como en las actividades especiales que planifique el docente de aula.
6. El docente especialista de inglés deberá incorporar su planificación al proyecto Canaima. Este proyecto, como es sabido, fue iniciado en el año 2010 por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) con la finalidad de proveer a cada niño y niña con una minicomputadora y acceso a Internet en sus espacios escolares. Estas “Canaimitas”, como se les conoce en la escuela, tienen los contenidos curriculares de cada área para cada grado. Sin embargo, lo referente a los contenidos del idioma extranjero, en este caso el inglés, que corresponderían al Área Lenguaje, Cultura y Comunicación, aún no ha sido incorporados. Por esta razón, en la implementación del programa se instruyó a los especialistas para trabajar de manera colaborativa con el docente del grado los contenidos de inglés, de manera de llevar a cabo la planificación y logro de los objetivos en conexión con las demás áreas. Por ello, el especialista vinculará su planificación con los contenidos contemplados en el currículo y los proyectos de aula.
7. La implementación del programa incluyó actualización y desarrollo profesional, tanto al inicio como en el desarrollo de la implantación. Durante este proceso de actualización y formación se dictaron varios talleres sobre la enseñanza del inglés para niños, dos de los cuales fueron patrocinados por la Embajada de los Estados Unidos.

2.3 Actividades cumplidas

La puesta en práctica del programa se cumplió en dos etapas. Durante la primera, los docentes participaron en el programa de formación cuyo objetivo central fue guiarlos en el diseño de estrategias de enseñanza a través de una perspectiva innovadora, que mostrara a los alumnos diversas culturas mediante historias, costumbres y patrones culturales. Aparte de ello, el taller enfatizó la necesidad de enseñar inglés con base en la diversidad y reconocimiento de la identidad propia o local.

Conexión de Maestros con la Comunidad Internacional

Luego de cumplir con este taller de iniciación, en una segunda etapa se planteó a los especialistas el proyecto “Conexión de Maestros con la Comunidad Internacional”. Durante esta iniciativa, los docentes tachirenses y sus alumnos compartieron experiencias de aula con un grupo de 28 docentes de inglés de la India, Brasil, Senegal, Malasia, Filipinas y Marruecos. Este intercambio con maestros voluntarios de estos países sirvió como base para una actividad interactiva entre los niños y niñas tachirenses y los niños y niñas de esos países, denominada “Una visión desde mi ventana sobre cómo hacer un mundo mejor”.

Esta actividad, llevada a cabo en las escuelas participantes durante los años escolares 2010 y 2012, dio origen a dos importantes tareas dentro de ese intercambio cultural:

Muros Hablantes (Talking Walls): para este intercambio, los docentes colocaron un cartel de papel en una de las paredes del salón de clases desde donde los alumnos, tanto del Táchira como los de los países mencionados anteriormente, compartieron dibujos y mensajes para expresar sus ideas acerca de cómo hacer un mundo mejor. Los docentes tomaron fotos de los carteles y las intercambiaron entre las escuelas participantes usando la tecnología disponible. En cada lugar, el docente respectivo ayudó a los alumnos a interpretar los dibujos y los mensajes escritos. Asimismo, los docentes respondieron a las preguntas de los alumnos sobre

similitudes y diferencias que surgieron a partir de este encuentro cultural. De este modo, el docente orientó y retroalimentó de manera oral y escrita la experiencia.

Comunicación directa mediante SKYPE: a finales del año escolar 2011, los niños de las escuelas adscritas al programa se comunicaron de manera síncrona, es decir, vía Internet en tiempo real, mediante el uso de *Skype*, con niños de las escuelas participantes en otros países. Esta actividad fue organizada y dirigida por los especialistas quienes guiaron el encuentro, cuya finalidad fue, además de ofrecer una experiencia significativa usando la tecnología disponible, intercambiar saludos y breves comentarios sobre las ideas expresadas en los muros hablantes (*Talking Walls*).

Actividades como las descritas, llevadas a cabo a través de estos encuentros culturales, permiten a los escolares de primaria usar el inglés de manera significativa y auténtica pues su fin es la comunicación con audiencias variadas, lo cual promueve no solo la comunicación intercultural sino más importante aún, contribuyen a despertar su interés, conciencia y respeto hacia la diversidad.

Desafortunadamente, en las escuelas de nuestro país no todos los escolares pueden disfrutar del beneficio que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tal y como fue el caso de la escuelas pertenecientes a este programa. Las escuelas de las zonas adyacentes al distrito San Cristóbal, así como algunas dentro de este distrito, no pudieron disfrutar de este intercambio síncrono por *Skype* debido a que en la mayoría no existía el acceso a la Internet. En aquellos casos donde pudo establecerse la comunicación, los escolares mostraron motivación y entusiasmo para comunicarse con sus pares en otros países.

Noche de los Poetas

La Noche de los Poetas fue una actividad realizada durante el año escolar 2011-2012, luego de que culminara el taller “Enseñanza del Inglés a Aprendices Jóvenes”, dictado por la Dra. Joan Kang Shin¹ (2011). Esta actividad tuvo como

¹ Directora de TESOL Professional Training Programs, de la Universidad de Maryland, Baltimore County (UMBC), EE. UU.

finalidad promover la creatividad de los niños y niñas mediante el uso de la poesía en inglés. Para este objetivo, los especialistas trabajaron con los alumnos los *Bio Poetry Frames*² para expresar cualidades personales a partir de sus nombres, o frases que tuviesen que ver con temas inherentes a la paz (ver anexo).

Esta actividad se concretó en la llamada Noche de los Poetas, un evento cultural celebrado en el Museo del Táchira en San Cristóbal, para mostrar las creaciones literarias en inglés de los niños y niñas. Allí concurrieron tanto padres y representantes como las autoridades de la Dirección de Educación, patrocinantes del Programa. De cada escuela, el especialista seleccionó el mejor poema para ser recitado por su autor o autora durante el acto. El evento tuvo una aceptación positiva entre los asistentes. Los representantes de los niños que participaron asistieron al acto y compartieron hasta muy tarde luego de los recitales. Para cerrar se procedió a hacer entrega de regalos a los niños por parte de los representantes y docentes organizadores del evento.

Festival Multicultural

Otro evento desarrollado durante este programa fue el Festival Multicultural, durante el cual los niños y niñas de las distintas escuelas representaron culturas de países hablantes del inglés. Este evento se realizó en el Teatro de la Casa Sindical de San Cristóbal. Allí se exhibieron productos de diferentes países, así como trajes típicos de algunas regiones. Los escolares simulaban conversaciones y mostraron a los asistentes los productos escogidos. De esta manera, los niños se sintieron motivados a mostrar la diversidad de las culturas del inglés.

La simulación “Mi viaje a Asia” constituye un ejemplo de esta actividad. En “Mi viaje a Asia” participaron tres escuelas; cada una de ellas presentó una pieza de música tradicional de Venezuela, Malasia e Indonesia. La simulación consistió en una conversación sobre los bailes tradicionales de los países mencionados, representados por tres niños respectivamente. Así, mientras uno de ellos hablaba del joropo, género musical de nuestros llanos, otro grupo de niños y niñas lo bailaba para mostrar a la audiencia este baile típico. De igual manera, el grupo

² *Bio Poetry Frames* son poemas en los que los alumnos incluyen cualidades o características de sí mismos a partir de su nombre o de una frase o lema en particular.

que representaba a Malasia e Indonesia mostró a los asistentes cómo bailar cada género musical mientras uno de sus compañeros lo presentaba. El hecho de que cada baile estuviese acompañado de una demostración convierte esta experiencia en una estrategia de aprendizaje contextualizado y significativo donde los niños y niñas aprenden inglés y sus culturas, favoreciendo así el desarrollo de una conciencia multicultural.

Festival Gastronómico

Este festival fue realizado en el año escolar 2011, en el Salón de Fiestas de la Federación Venezolana de Maestros en San Cristóbal. El objetivo de este festival fue usar la lengua meta y sus culturas mediante diferentes platos culinarios. Cada especialista en su escuela seleccionó un país en particular con el fin de escoger y preparar un plato típico de la región. Para ello, los docentes contaron con el apoyo de los representantes quienes estuvieron de acuerdo en preparar las recetas en casa con sus hijos. Los platos fueron expuestos en el festival gastronómico en un pabellón decorado con motivos alusivos al país de origen de cada comida. Al evento asistieron los representantes. La tarea de los niños consistió en presentar a los asistentes cada plato, nombrar sus ingredientes y explicar brevemente su preparación.

Club de conversación

Como parte del programa también se creó el Club de Inglés para motivar a los niños y niñas a interactuar y practicar la conversación en el idioma fuera de su horario regular de clases. La inscripción en el club fue y es de carácter voluntario, pero luego de inscritos la asistencia por dos horas a la semana es obligatoria. El club funciona los días viernes debido a que ese día los especialistas no tienen clase en aula. Fundamentalmente se promueven actividades lúdicas para ayudar a los escolares a mejorar sus habilidades para oír, entender y hablar en inglés. Desde el inicio, esta actividad ha tenido receptividad de parte de aquellos alumnos que voluntariamente asisten.

3. DISCUSIÓN

El proyecto “Enseñanza del inglés como una herramienta para conectar las escuelas al mundo intercultural”, desarrollado durante este programa con el apoyo de la gobernación del Estado Táchira, no ha sido formalmente evaluado hasta la fecha. Sin embargo, la experiencia del programa, con actividades tales como los Muros Hablantes, la Noche de los Poetas y los Festivales Multicultural y Gastronómico, constituye un enfoque innovador en la enseñanza del inglés a los escolares de primaria, desde una perspectiva vivencial y significativa en cuanto a aprender el idioma para comunicarse y a su vez crear en los escolares una conciencia de reconocimiento, tolerancia y respeto hacia la diversidad. De igual manera, puede argumentarse que este tipo de actividades, además de mediar el aprendizaje de la lengua y ayudar en el desarrollo cognitivo, sirve para promover la creatividad, el aprender haciendo y el conocimiento vivencial de los niños y niñas de primaria.

Es un hecho conocido que el aprendizaje de una lengua extranjera involucra también las culturas que esta representa. De allí la importancia de promover actividades en las que los alumnos puedan, a partir de la lengua meta, hacer comparaciones y contrastar sus propios patrones culturales y costumbres con otros modos de vida en otros países. Es decir, este enfoque multicultural en la enseñanza del inglés favorece el desarrollo de puentes de entendimiento hacia otras culturas y, sobre todo, el respeto, reconocimiento y aceptación de las diferencias.

En un mundo caracterizado por el fenómeno de la globalización, la educación multicultural es hoy más que nunca un factor fundamental en la formación de individuos con valores de libertad, democracia, respeto y tolerancia. Estos valores responden a los principios de la educación global y a la necesidad de formar, como lo afirma Morin (1999), “ciudadanos planetarios”.

Ahora bien, en relación con el aprendizaje de otra lengua desde la temprana edad, la UNESCO, en su Declaración sobre la Diversidad Cultural (2001, p. 64), recomienda incorporar la diversidad lingüística en todos los niveles educativos, particularmente desde la edad temprana, lo cual en nuestro país sería desde la escuela primaria. Cabe destacar, entonces, que el programa implementado en las

escuelas primarias del estado Táchira ofrece a los alumnos de este nivel educativo la oportunidad de conocer otras culturas mediante el aprendizaje del idioma sobre la base de una educación multicultural, con actividades innovadoras como las aquí descritas. Los intercambios entre las escuelas participantes y los festivales realizados representan una innovación educativa en la enseñanza del inglés a los niños y niñas, particularmente en nuestro contexto, donde el inglés ha sido tradicionalmente enseñado desde un enfoque con énfasis en la gramática y la traducción. Al respecto, vale la pena citar el documento *Standards for Foreign Language Education: Preparing for the 21st Century* (en Byram y Risager, 1999, p. 64): “el verdadero contenido de un curso de lengua extranjera no es la gramática ni el vocabulario, sino las culturas expresadas a través de esa lengua”³ (mi traducción). En conclusión, las actividades descritas en este artículo —festivales, muros hablantes y poesía— han contribuido a hacer de la enseñanza del inglés una actividad divertida, significativa y vivencial para los niños y niñas, quienes, mediante la lengua meta como herramienta, aprenden también a desarrollar su sensibilidad y respeto hacia las diferencias. Por tanto, el proyecto de inglés para primaria en el estado Táchira podría servir como modelo para otras instituciones también interesadas en implementar un programa de inglés para este nivel educativo.

Para finalizar, se debe mencionar que este programa aún existe en las escuelas del estado, aunque ya no de manera oficial. Los docentes especialistas continúan en sus respectivas escuelas, pero el apoyo institucional ha sido muy escaso. En julio del año 2013, a petición de la Dirección de Educación del estado, la anterior coordinadora del programa, Profesora Perleche, entregó una nueva propuesta a las autoridades regionales, la cual ha venido siendo estudiada, sin una respuesta concreta hasta el momento. No se han precisado de parte de la Dirección de Educación los lineamientos a seguir y se habla de una reforma para la formación intercultural de los niños.

³ Original en inglés: “the true content of the foreign language course is not the grammar and the vocabulary of the language, but the cultures expressed through that language.”

BIO POETRY FRAME

V is for Victorious

E is for Enchanting

R is for Radiant

U is for Unmatchable

S is for Super

K is for Kindly

A is for Angelical

Alumna: Veruska

Escuela: Unidad Educativa Toituna

MOTTO: PEACE IS LOVE EACH OTHER

P reparing ourselves for peace is to
E ngage in good actions,
A ctivate, all our senses to love the others,
C aring for ourselves, the others and the
E ntire world

I s kissing, is smiling
S haring... Peace is

L istening to your kids, your parents, your brothers and your friends. Peace is
O pen your hearts just for good things, is saying NO to the
V iolence, saying NO to hate, saying NO to hurt. Peace is to love the
E arth

E nvironment, love the
A nimals, the trees, the water and
C are for all the
H umanity. Peace is the

O pportunity
T o be
H appy,
E njoy life. PEACE IS LOVE AND
R ESPECT FOR EACH OTHER

Alumna: Alba María Escalante García
Escuela: Unidad Educativa Cecilio Acosta

PERSPECTIVAS

ENSEÑAR INGLÉS, ¿PARA QUÉ?

Mariano Herrera¹

Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación realizado por los profesores que participaron en el foro del British Council *Time for English: las transformaciones en la enseñanza del idioma extranjero en Venezuela*² abarcó áreas que cubren muy exhaustivamente la situación de la enseñanza del inglés en Venezuela.

Me voy a referir a algunos de los temas que, a mi juicio, son los más importantes: el inglés en primaria, la formación de los docentes, el perfil profesional, la responsabilidad de la formación universitaria, la carrera institucional, la función del nivel central y por último, el para qué: ¿para qué enseñar y aprender inglés?

2. INGLÉS EN PRIMARIA

Llama la atención que, a pesar de que para muchos es un tema inexistente u olvidado, el Sistema Educativo Bolivariano (SEB) incluye la materia Inglés desde la primaria. Y llama más todavía la atención que en esta investigación se haya trabajado en seis estados en los cuales existe un programa de inglés en primaria y donde existen docentes que dictan inglés desde los primeros grados, como lo son los estados Aragua, Barinas, Carabobo, Mérida, Táchira y Vargas. De hecho,

¹ Director del CICE, www.cice.org.ve - www.marianoherrera.org
Twitter: @marianoherrerap

² En este foro, que tuvo lugar en marzo de 2013, se presentaron los resultados del proyecto de investigación “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés”, promovido por el British Council.

los autores de esta investigación lograron aplicar cuestionarios a 225 docentes de primaria que enseñan inglés. Sin embargo, puede deducirse que, en la mayoría de las escuelas, no se enseña inglés en primaria.

Este problema requiere esencialmente de definiciones. La primera es acerca de si efectivamente el currículo del SEB va a ser aplicado en todas las escuelas de manera obligatoria. Porque, tal y como se desprende de los estudios que fundamentan el presente informe, solo en seis estados se encontraron escuelas que estaban aplicándolo hasta el punto de intentar enseñar inglés en primaria. Y, si este fuera el caso, es decir, si se aplicara el SEB masivamente, entonces habría que solucionar el problema de quiénes serán los docentes responsables de la enseñanza del inglés en primaria. Caben las dos alternativas. La primera, planteada en el foro, que sean los mismos maestros integrales quienes enseñen esa y todas las demás materias. Esto implicaría una reforma importante en el plan de estudios de todas las instituciones universitarias que forman docentes de primaria, lo cual me parece muy poco factible en el corto y mediano plazo. La segunda alternativa sería que los responsables de la enseñanza del inglés en primaria sean los egresados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y de las otras universidades que forman a los profesores de inglés en educación media. Sin duda que se necesitaría un complemento de especialización para adaptar métodos pedagógicos pertinentes para las edades de los alumnos de primaria, pero esta adaptación podría ser más factible.

3. PERFIL PROFESIONAL

Desde las primeras líneas de este informe, empieza a aparecer uno de los asuntos más importantes relacionados con el sistema educativo en general: la formación y especialización de los docentes. Y, a partir de ahí, también aparecen los debates de fondo. Un docente ¿debe dominar el contenido antes que todo, o más bien debe ser un pedagogo capaz de enseñar cualquier contenido? Digamos que eso es lo que diferencia actualmente, en la realidad, a los docentes de primaria de los de secundaria. En primaria el enfoque es el de maestro integrador, capaz de

enseñar muchos temas organizados en materias separadas, gracias al predominio de sus capacidades pedagógicas, a saber, las que se relacionan con los métodos de enseñanza. Por supuesto que también debe dominar los contenidos de las materias que se enseñan, pero, al ser integrador, la especialidad profesional tiende a ser más la de un especialista en pedagogía que la de un especialista en alguna disciplina en particular.

Por el contrario, en educación media, el enfoque es disciplinario. Es decir, se hace mayor énfasis en el dominio del contenido de las materias que en las competencias pedagógicas. Los estudiantes de la UPEL suelen pasar más tiempo estudiando inglés que métodos pedagógicos. Las consecuencias de este énfasis podrían producir confusiones en cuanto al perfil profesional que se autoasignaban los estudiantes.

Alguna vez, en mi época de estudiante, se habló de un sondeo que indicaba que muchos de mis compañeros del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC, antes de que formara parte de la UPEL, por la década de los años setenta del siglo pasado) no estaban muy enterados de que su futuro era dar clases. Se veían más geógrafos que profesores de geografía, o más historiadores que profesores de historia, más biólogos que profesores de biología, etc. No sé si lo mismo se aplicaría a quienes estudiábamos para ser profesores de Idiomas Modernos (inglés y francés). Para nosotros, no había una profesión tan clara, ajena a la docencia. Sin embargo, sí recuerdo que muchos de mis compañeros se iniciaban en el mundo laboral en la CANTV de la época, específicamente en el servicio de llamadas internacionales, que los reclutaba para responder llamadas en inglés. Y, de alguna manera, se hacía carrera en esa empresa.

También recuerdo que los mejores estudiantes del IUPC solían quedarse en la institución como profesores sin haber pasado por la experiencia de ser profesores de bachillerato, que es como se llamaba la educación media en aquella época. Esta situación también se plantea en el actual informe cuando se señala que existe poco contacto entre la universidad y las escuelas o los liceos. Es una crítica frecuente que se les hace a muchas instituciones de formación docente: su excesivo énfasis teórico y su lejanía de la práctica.

4. RESPONSABILIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Las instituciones de formación docente, entre las cuales la UPEL es quizá la más importante por su cobertura nacional, tradición y especialización, tienen, según mi criterio, la obligación de brindar claridad a los estudiantes acerca de la profesión que ejercerán cuando egresen con su diploma. Las universidades son instituciones avaladas por la sociedad y el Estado para que certifiquen que sus egresados dominan las competencias profesionales requeridas por la especificidad del ejercicio laboral, y que están bien orientados acerca de la misión y los fines de la profesión. Lo anterior supone que los estudiantes tienen la oportunidad de ir entendiendo, cada año más nítidamente, cuál va a ser su práctica cotidiana, qué dificultades encontrarán y qué herramientas contribuyen a la superación de esas dificultades.

Pero los estudiantes también deben tener claro cuál es la misión de la educación y de su profesión, cuáles son sus responsabilidades profesionales, especialmente las que se relacionan con el aprendizaje de sus alumnos. ¿De qué depende que estos aprendan o fracasen en sus estudios, durante su trayecto por el liceo? ¿De qué depende que ir a clases signifique aprender a hablar o escribir inglés? Todas estas responsabilidades requieren destrezas y habilidades que, combinadas, se convierten en *know how*, o *saber-hacer* especializado.

Para aclarar la misión de la educación, quizás debemos empezar por su función social. El sistema educativo tiene como misión garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Y esto tiene su traducción en las aulas. La pedagogía debe ser eficaz en el sentido de garantizar que aprendan, igual de bien, todos los alumnos, incluyendo aquellos con mayores dificultades. Para ello se requiere de una formación especializada. ¿Qué significa especializada? Esencialmente dos cosas: una, que se necesitan herramientas metodológicas específicas, pedagogías eficaces, que garanticen el logro de los objetivos, es decir, que los alumnos aprendan. El otro significado de la especialización es que los profesionales, en este caso los profesores de inglés, no son sustituibles. No pueden ser reemplazados por cualquiera, ni siquiera por otros profesionales. Y esto nos devuelve al tema de las competencias: ¿qué tipo de competencias profesionales requiere un profesor de inglés?

Una vez más, me inclino por dos grandes dimensiones complementarias que mencioné al principio: las competencias pedagógicas y el dominio del contenido. Empezaré por esto último, el dominio del contenido. *Perogrullo* siempre grita: “Nadie es capaz de enseñar algo que no sabe”. Aplicado al asunto que nos ocupa: nadie que no sepa inglés puede enseñar inglés. De modo que ese es un primer conjunto de competencias que van desde el dominio del idioma como instrumento comunicativo, hasta, y no menos importante, el dominio del idioma como asignatura, es decir, como contenido lingüístico con su gramática, sintaxis, origen y contextos culturales y académicos en los que se usa, entre otros.

La segunda dimensión de competencias es la de los métodos de enseñanza. Para el dominio de las competencias pedagógicas es indispensable considerar dos grandes referentes: el alumno y el liceo o la escuela. Ambos, alumno y liceo, conviven en un contexto social que exige que los docentes sean capaces de conocer, para seleccionar actividades motivadoras adaptadas tanto a la edad como al medio social y familiar. En el presente informe se insiste reiteradamente en la ausencia de metodologías adecuadas para la enseñanza del inglés. Sin duda es un tema central. Pero el profesor de inglés tiene al frente los mismos alumnos, de las mismas edades, que los profesores de otras asignaturas. Por eso insistiré en el tema del alumno. Si se trata de jóvenes entre 12 y 17 años, la edad impone acercamientos pedagógicos adaptados a los intereses y necesidades acordes con ella. Un estudio reciente del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2013) concluyó que los alumnos de ese nivel abandonan los estudios más por aburrimiento que por cualquier otra razón, lo cual subraya la importancia de la motivación. Esta debe ser la base fundamental de las competencias de los docentes que trabajan con alumnos de esas edades. ¿Qué les interesa a los alumnos? ¿Cómo captar su atención? ¿Qué hacer para mantenerlos activos y aprendiendo durante una o dos horas seguidas?

La literatura especializada da cuenta de múltiples estudios internacionales en los que se prueban diversos métodos y se demuestra cuáles funcionan y cuáles no (*What works* y *Best practices*). No obstante, parece que en las universidades no se ha hecho un esfuerzo suficiente de actualización en estos temas de crucial interés para la formación profesional. Creo muy revelador un señalamiento que

se hace en este informe acerca de que los profesores de inglés diplomados en las universidades venezolanas no conocen los programas oficiales de la asignatura. Esto refleja claramente la lejanía de la academia con respecto a la realidad.

Si hubiera que resumir en pocas palabras lo que sería el resultado de unas competencias especializadas para la enseñanza, se podría decir que una buena clase es aquella que hace que el alumno prefiera asistir a ella antes que a cualquier otra actividad en su cotidianidad. Cuando este es el resultado, es seguro que el docente domina las competencias pedagógicas y de contenido de su especialidad. Y cuando esto sucede, no solo hay motivación, sino que también mejora el rendimiento global del grupo de alumnos, es decir, todos aprenden por igual y las diferencias entre ellos no son significativas.

5. LA CARRERA INSTITUCIONAL

En párrafos anteriores señalé cómo muchos estudiantes del IUPC o tenían confusión acerca de su profesión, o empezaban a trabajar en oficios que no están relacionados con la educación, o se quedaban, por ser los mejores estudiantes, como profesores del IUPC, como formadores de formadores. Pero también hubo quienes sí tomamos, siendo todavía estudiantes, la ruta de la docencia. En mi caso, empecé a trabajar en un colegio privado, con 36 horas semanales, un año antes de graduarme. Recuerdo mi sueldo inicial: Bs. 5.280 por mes. En la época, se podían adquirir divisas libremente y el cambio estaba a Bs. 4,30 por cada dólar estadounidense. Es decir que mi sueldo era equivalente a 1.280 dólares al mes. Si aplicáramos ese monto al cambio oficial de nuestros días (julio de 2013), el sueldo en bolívares sería de Bs. 7.736. Y si aplicáramos la tasa del mercado negro, habría que multiplicar esa mensualidad por casi cinco veces ese monto. Ese es el sueldo inicial. Como no graduado. Esto tiene muchas implicaciones para asuntos que nos interesan a todos los que nos vinculamos al tema de este libro.

Me refiero al tema de la escasez de profesores de inglés que ha sido tema de debate en épocas muy recientes. De hecho, el Ministerio del Poder Popular para la Educación acaba de diseñar un programa de capacitación de docentes para cubrir el déficit de profesores de varias asignaturas de educación media, entre ellas, el inglés. La “Micromisión de formación docente” tiene ese objetivo. De modo que,

independientemente de lo adecuado de este programa o “micromisión”, existe un reconocimiento oficial del déficit de docentes. Podría uno preguntarse, ¿por qué hay pocos bachilleres que quieren ser profesores de inglés y de otras asignaturas? Una de las respuestas está en la estructura de los sueldos durante la carrera.

Todos los estudios sobre el tema y las recomendaciones de instancias internacionales (Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012; Programme for International Student Assessment [PISA], 2012) señalan que, para que la profesión docente sea atractiva, es muy importante que el sueldo de los que se inician en la profesión también lo sea. En el caso de la anécdota de mi experiencia iniciática, el sueldo que recibía en aquella época era un buen sueldo para alguien que se inicia en cualquier profesión, y su equivalente hoy en día también lo sería. Es obvio que, en nuestros días, el sueldo inicial y las condiciones laborales no lucen muy atractivas para bachilleres que buscan la mejor opción para sus estudios universitarios. Hoy la opción es la inversa: bajo sueldo al inicio y algo más aceptable al final de la carrera.

Otros elementos que también influyen en lo atractivo de la carrera y que están presentes en este informe son la formación continua y la necesidad de materiales didácticos. Estos son temas que suponen políticas públicas del empleador. Si el empleador es el nivel central, este debería coordinar con las universidades planes de formación bien planificados que brinden a los docentes en servicio las oportunidades de actualización que se requieren en un ambiente educativo de tantos cambios, como por ejemplo los que resultan de los avances del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Lo mismo sucede con los materiales didácticos. En escuelas y liceos existe la necesidad de contar con materiales impresos o tecnológicos que permitan a los alumnos acceder a información diversa y de variadas fuentes y a los docentes contar con herramientas para diversificar su pedagogía. Todo esto nos remite al papel del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

6. FUNCIÓN ORIENTADORA DEL NIVEL CENTRAL

Entramos en un tema que se plantea en este informe: el tema acerca de quién debe seleccionar el enfoque o método pedagógico. En el informe se hace referencia

a este tema de dos maneras. Primero, se argumenta que, si bien los profesores en ejercicio conocen métodos comunicativos, no los aplican porque no resultan apropiados al contexto escolar. Es decir, la pedagogía en práctica no es la adecuada a pesar de que se conocen las adecuadas. De modo que, en el mismo informe, los profesores de inglés encuestados plantean la necesidad de revisar los programas de formación universitaria para que se enseñen métodos apropiados a los contextos escolares. Pero, también señalan y solicitan que sean las autoridades ministeriales quienes definan el enfoque metodológico y las orientaciones correspondientes.

No estoy de acuerdo con que sean las autoridades centrales quienes decidan cuáles son los métodos apropiados para la enseñanza de los contenidos en educación. Soy un convencido de la libertad de cátedra y considero que los docentes son profesionales, por lo que son ellos quienes, según la circunstancia, el contexto y las edades de los alumnos, deben decidir cuáles métodos y enfoques son los más pertinentes para cada caso. Para eso son especialistas y, si aplicáramos la lógica a los médicos, ¿sería admisible que el Ministerio de Salud decidiera en cada caso cuál es el mejor tratamiento para determinada enfermedad, o cuál cirugía para determinadas patologías? La sociedad confía en los médicos y el Estado garantiza que, si son graduados en universidades avaladas oficialmente, dominan las competencias que les permiten tomar autónomamente esas decisiones. Otra cosa es lo que se desprende de algunos señalamientos de este informe en los que se afirma que los métodos que utilizan los profesores son inadecuados, a pesar de que se conocen los que sí son adecuados. Esto podría representar una situación de ética profesional.

Con lo que sí estoy de acuerdo es que el Ministerio del Poder Popular para la Educación dé orientaciones claras acerca de prioridades y metas a alcanzar. Esa sí es su función. También opino que el currículo sea nacional y que señale claramente cuáles son las competencias que los alumnos deben dominar al finalizar cada año escolar. Esto nos hace entrar en un tema que también plantea este informe: ¿para qué enseñar inglés?, ¿para qué hablar inglés?

7. ¿PARA QUÉ EL INGLÉS?

No hay duda de que es indispensable en nuestros días adquirir competencias para el siglo XXI. Y entre ellas destaca la de dominar más de un idioma. Para los de habla inglesa, es importante el alemán, el chino, el francés; para los franceses, el español, el alemán, el inglés y el chino. Para los hispanoparlantes, el inglés, el francés, el alemán y el chino. El inglés es el idioma universal en los negocios internacionales y también domina la producción científica. Pero en el caso de los venezolanos, además, el país con el que mantenemos mayores relaciones comerciales es un país angloparlante, Estados Unidos. De modo que, si aceptamos que es mejor hablar dos idiomas que uno solo, sin duda habría que aceptar que el inglés estaría entre las prioridades.

La experiencia de dominar otro idioma es, además, una experiencia inteligente, entendiendo por inteligencia la capacidad de adaptarse y de relacionarse con personas y medios diferentes, y por supuesto de comunicarse más ampliamente en un mundo globalizado. De hecho, organizaciones internacionales como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) destacan entre las competencias prioritarias para el siglo XXI la capacidad de comunicarse, ahora facilitada por el acceso que brindan las TIC.

De modo que dominar un segundo idioma como el inglés es una prioridad educativa para los venezolanos. Ahora bien, con cuál enfoque: ¿comunicativo o académico? Sin duda el uno se complementa con el otro, pero mi opinión es que todo idioma debe servir para comunicarse y, para ello, no basta con saber su gramática. Por lo tanto, lo ideal sería que, al finalizar la educación básica, los alumnos fueran capaces de comunicarse en inglés tanto oralmente como por escrito, con una fluidez cuyo nivel de aceptabilidad deberá ser definido con más detalle por especialistas. Pero se podría partir de la base de que esa fluidez les permita comunicarse con personas nativas y que la base gramatical permita también lecturas comprensivas de artículos científicos en inglés.

De modo que sí, considero que es hora de hablar inglés: *Time for English*.

ACTUALIDAD Y PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SECTOR PÚBLICO EN VENEZUELA

Jorge E. González y Andrés C. Algara

Universidad Simón Bolívar (USB)

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho incontestable que el proceso de transformación de la educación en Venezuela, que se inició hace varias décadas, refleja, esencialmente, el curso de dos corrientes ideológicas que representan momentos y concepciones particulares del Estado, así como del papel que este debe desempeñar como rector de las políticas educativas. Los ochenta y los noventa fueron años de intensa efervescencia política dominados por un creciente y cada vez más amplio y profundo cuestionamiento de años de aplicación del modelo económico neoliberal y, junto con este, de todas las instituciones del Estado, concebidas, en gran medida, según las directrices de organismos hegemónicos, tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. La inconformidad con este modelo y sus paradigmas y el rechazo a las políticas neoliberales se revelarían posteriormente en la dramática reacción popular de febrero de 1989, que desembocó, diez años más tarde, en la propuesta y efectiva realización de un proceso constituyente, convocado por el entonces presidente Hugo Chávez, proceso este que fue el primero en llevarse a cabo bajo consulta popular, a través de mecanismos de amplia participación democrática, en donde confluyeron los más diversos sectores de la vida nacional, para refundar el Estado.

Naturalmente, esta refundación tendría repercusiones directas en todas las transformaciones que se operarían en el ámbito de la educación. Por ello, en las reflexiones que siguen, al referirnos al presente y a las perspectivas de la enseñanza de idiomas en Venezuela, no podemos prescindir del marco histórico aquí brevemente descrito ni de sus motivaciones y, desde luego, tampoco de

los principios contenidos en el marco legal instituido a partir de la creación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999 (enmendada en 2009) y hoy día aceptada y enarbolada por todos los sectores de nuestra sociedad.

Igualmente, partiendo de nuestra experiencia como docentes e investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, exponemos un conjunto de observaciones derivadas de varias fuentes; entre ellas, una investigación relacionada con la enseñanza del inglés en el nivel de educación primaria, de carácter local, que llevamos a cabo entre los años 2002 y 2006 en el estado Vargas, con el apoyo de la Universidad Simón Bolívar y la Gobernación de esa entidad (González, Romero, García y Guerra, 2005); el foro *Who Needs English? El futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela* (The British Council, 2012) y el proyecto más reciente, “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés”, de alcance nacional, en el que participamos profesores/ investigadores de diez universidades venezolanas, el cual se llevó a cabo entre finales de 2012 y principios de 2013, bajo la coordinación del British Council, con la finalidad de aportar datos que pudieran contribuir con el proceso de reforma curricular en curso (The British Council, 2013). En dicho proyecto nos propusimos, específicamente, indagar sobre el estatus actual de la enseñanza del inglés en los niveles de educación primaria y secundaria en el sector público, así como examinar los programas de formación de profesionales en la enseñanza del inglés, todo ello a la luz de la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), las actuales orientaciones curriculares del Ministerio del Poder Popular para la Educación en el nivel de primaria (MPPE, 2007a) y los lineamientos estratégicos del MPPE en el marco del proceso curricular venezolano (2011).

2. LA EDUCACIÓN Y LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN EL MARCO CONSTITUCIONAL Y CURRICULAR

Somos un país lingüística y culturalmente diverso, el producto de un largo proceso de varios siglos de mestizaje y de cohabitación de una heterogénea comunidad de habla hispana, mayoritaria e históricamente dominante, y una

treintena de comunidades indígenas, cada una con una lengua y rasgos culturales particulares. No obstante la evidencia de nuestra variada extracción étnica y cultural, la elevación a rango constitucional de esta diversidad debió superar siglos de negligente postergación y de tratamiento como materia extraordinaria. En el artículo 77 de la Constitución de 1961 se disponía que “La ley establecerá el régimen de excepción que requiera la protección de las comunidades de indígenas y su incorporación progresiva a la vida de la Nación”. Basta observar, en la redacción de este artículo, el uso del futuro de indicativo en la expresión “establecerá” y el modo subjuntivo en “que requiera”, para comprender, de un vistazo, cuál era el estatus real de aquellas comunidades de indígenas, que aun habitando el territorio venezolano y representando nuestras culturas originarias, se inscribían marginalmente en una sociedad que reconocía a medias su lengua y su cultura, pues, al menos en la letra, no se les presentaba como parte de la nación sino como pueblos susceptibles de ser incorporados a ella, en la medida de las posibilidades del Estado. En este sentido, el brevísimo artículo 6 de la Constitución de 1961, cuyo texto completo citamos, resulta esclarecedor: “El idioma oficial es el castellano”. La concisión del artículo no parece dejar lugar para la oficialización de otras lenguas y, por ende, muy difícilmente para el reconocimiento constitucional de todas nuestras culturas. Fue así como este asunto quedó pendiente hasta finales de los años noventa, cuando sería asumido como parte de las discusiones llevadas a cabo en el proceso constituyente de 1999, que generó una nueva Carta Magna donde, amén de otros derechos, como el reconocimiento de las formas de organización y de administración propias de los pueblos indígenas, se extendió el tratamiento de lengua oficial que se daba exclusivamente al castellano a las lenguas de las diferentes etnias nacionales, ahora elevadas a rango constitucional y consideradas patrimonio cultural de la nación y de la humanidad. Al respecto, citamos el artículo 9 de la CRBV:

El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad.

Por su parte, en el artículo 6, numeral 1, literal “h”, de la LOE (2009), el Estado garantiza:

El uso del idioma castellano en todas las instituciones y centros educativos, salvo en la modalidad de *la educación intercultural bilingüe indígena, la cual deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano.* (Resaltado nuestro).

A la par del proceso de reconocimiento oficial del carácter pluriétnico, pluricultural y plurilingüe de nuestra sociedad, se hace más evidente nuestra pertenencia a comunidades más amplias. Nuestros límites territoriales abarcan no solo las fronteras con Colombia, Brasil y Guyana sino, también, con las naciones del Caribe, en algunas de las cuales se habla el inglés como primera o segunda lengua. Igualmente, somos parte de América Latina y del mundo, por lo que la conciencia de estas dimensiones regionales y universales nos pone en la necesidad de acercarnos a otras culturas y, por lo tanto, a otras lenguas.

Esta perspectiva integradora, humanista y universalista que domina el espíritu de la Constitución de 1999 se ve claramente reflejada en los contenidos de su artículo 102, sobre la esencia y los fines de la educación:

La educación es un derecho humano (...) La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la *identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal...* (Resaltado nuestro).

Estos fines, inherentes al Estado docente, se amplían y especifican en el Art. 6, numeral 5, literal “a”, de la LOE, donde se establece que el Estado, como rector de la educación, promoverá la integración cultural y educativa regional y universal a través del “intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos,

experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes”.

De estas consideraciones, resulta obvio que el logro cabal de los propósitos de la CRBV y de la LOE, arriba expresados, exigen no solo la comprensión y aceptación de diversas manifestaciones culturales como reflejo de la idiosincrasia de los pueblos sino, también, el reconocimiento y estudio de sus lenguas, pues ellas son su expresión más auténtica y el mejor vehículo para aproximarse a ellas.

Los principios establecidos en la CRBV y desarrollados en la LOE en materia de educación nos plantean el reto de mantenernos integrados en la diversidad sin perder de vista nuestra identidad. ¿Cómo llevar a cabo estos objetivos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país y, en particular, en la enseñanza del inglés, cada vez más usado como “lengua global” (Crystal, 2003), “lengua internacional” o “lengua franca” (Brown, 2007; Harmer, 2007; Jenkins, 2007, entre otros)? Al respecto, consideramos que en la enseñanza del inglés debe contemplarse, entre otros objetivos, el uso de esta lengua como un vehículo para proyectar nuestra cultura, realidad y particularidades y no exclusivamente, como ha sido una práctica generalizada, para servirnos de ella como un medio para participar del denominado mundo global.

Ahora bien, el logro de este propósito requiere de un serio esfuerzo para determinar los factores que han entorpecido la consolidación de la enseñanza de idiomas en Venezuela en el sector público y aquellos que podrían contribuir a hacerlo avanzar. Buena parte de este proceso de transformación ya se ha iniciado con la revisión de los aspectos curriculares, emprendida por el MPPE, y con los aportes de proyectos realizados bajo iniciativas particulares y de otros, de cobertura nacional, como el coordinado por el British Council, con el propósito de proveer un marco coherente de referencia que contribuya a impulsar esta transformación.

3. LA REALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN VENEZUELA: DEBILIDADES Y MITOS

No obstante las orientaciones recogidas en el marco jurídico acerca del derecho a la educación, en igualdad de condiciones, así como en las líneas curriculares del MPPE, la efectividad de la práctica educativa en lo concerniente

a la enseñanza de idiomas en el sector público se ha visto afectada por causas de diversa índole, que reiteradamente se señalaron como debilidades a lo largo de la investigación coordinada por el British Council (2013). Algunas de estas causas, de orden logístico, comprenden:

- La inexistencia de un programa nacional para la enseñanza del inglés en el nivel de educación primaria, a pesar de que en el año 2007, el MPPE la incluyó a partir del 4to grado, en el documento *Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana* (2007a).
- La necesidad de actualización del programa utilizado para la enseñanza del inglés en secundaria.
- La necesidad de capacitación de los docentes integrales de primaria para asumir el reto de enseñar el inglés en sus aulas.
- La insuficiencia de profesores especialistas en idiomas, específicamente de inglés, para cubrir la demanda en secundaria e, incluso, en el nivel universitario.
- La necesidad de una oferta de cursos para la enseñanza de inglés para niños en los programas de formación de nuestras universidades. Este hecho fue señalado en los grupos de discusión coordinados por el British Council, entre octubre de 2012 y marzo de 2013, en los cuales se destacó que tal vez la única institución pedagógica en Venezuela que estaría ofreciendo una asignatura (electiva) relacionada con la enseñanza del inglés para niños sería el Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, de Maracay (UPEL-IPMAR).
- Los elevados costos de los textos de inglés de educación media y la falta de textos para la enseñanza del inglés en primaria, elaborados en el país y consustanciados con nuestra realidad, nuestras necesidades y con los principios establecidos en la CRBV y la LOE.

A las debilidades antes enumeradas se suman las relacionadas con los prejuicios y un conocimiento a medias del marco jurídico y curricular. Esta situación se evidenció a lo largo de la administración de cuestionarios y la realización de entrevistas tanto al personal docente como al directivo de varias escuelas públicas del país y, en particular, en los grupos de discusión coordinados

por el British Council, donde participaron profesores de varias universidades nacionales. En ambos contextos fue notoria la falta de información sobre la incorporación de la enseñanza del inglés a partir del 4to grado de primaria en los planes curriculares del MPPE, aun cuando esta había sido instruida desde el año 2007. Es de hacer notar que esta información causó sorpresa entre algunos de los docentes entrevistados quienes, apoyándose en fuentes secundarias, manejaban la idea de que el Estado venezolano tenía prevista la eliminación de la enseñanza del inglés, incluso en el nivel de educación media. En relación con esta creencia, es importante resaltar que hasta la fecha no solo se ha conservado la práctica de la enseñanza del inglés en los niveles en los que ya existía, sino que, además, como ya acotamos, a partir del currículo de 2007 la enseñanza de este idioma se amplía hacia la primaria.

Otra de las creencias, relacionada con los alcances de la ley, tiene que ver con una interpretación particular de los contenidos del artículo 103 de la CRBV. Algunos participantes de los grupos de discusión del British Council sostenían que los institutos pedagógicos estarían obligados, por mandato de ley, a admitir indiscriminadamente a todo aspirante a cursar carreras relacionadas con la enseñanza de idiomas. Al respecto, es pertinente mencionar que ya en el artículo 78 de la Constitución de 1961 se establecía que el acceso a la educación, aunque debía ser universal, estaría sujeto a “las limitaciones (...) derivadas de la vocación y de las aptitudes” del aspirante. La propia dinámica de nuestras discusiones condujo a la revisión de la actual Carta Magna, donde pudimos constatar que en esta se fijan, básicamente, los mismos límites:

Artículo 103 de la CRBV: Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, *sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones...* (Resaltado nuestro).

La práctica docente también arrastra consigo la transmisión de ciertas creencias que predominan entre los profesionales encargados de la enseñanza de idiomas en Venezuela y cuyo análisis nos parece oportuno realizar, como parte de estas reflexiones. Una de ellas, muy generalizada, es la de que el proceso de

aprendizaje de cualquier lengua extranjera (L2) es equiparable, en todas sus etapas, al proceso de aprendizaje de la lengua materna (L1). De esta postura derivan otras como, por ejemplo, que en el aula hay que evitar el uso de la L1 a toda costa y la de que hay que proscribir la enseñanza explícita de aspectos formales de la lengua durante el proceso de instrucción. Tales eran los postulados del Método Directo, el cual comenzó tempranamente a perder vigencia en la primera mitad del siglo XX, primero en Europa y más tarde, hacia mediados de los años 40, en EE. UU. (Richards y Rodgers, 2001). Si bien este método mostró cierta efectividad en academias privadas, dedicadas exclusivamente a la enseñanza de idiomas y donde los estudiantes acuden por motivaciones intrínsecas, en cambio en contextos formales, donde el inglés forma parte de un conjunto de asignaturas y el número de estudiantes suele ser mucho mayor, dicho método no se mostró tan eficaz. Posteriormente, el Método Directo fue sustituido por el llamado Método Audio-lingual, que tampoco admitía el uso de la L1 en el aula ni de la enseñanza explícita de la gramática (Richards y Rodgers, 2001). Este método se propagó internacionalmente hasta llegar a nuestro país, donde rigió por mucho tiempo la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

Las fallas de ambos métodos dieron pie al surgimiento de otros más orientados hacia la comunicación, de donde derivó el llamado Enfoque Comunicativo que, en principio y al menos en teoría, es el utilizado en nuestras aulas hoy en día. En este enfoque, según Finocchiaro y Brumfit (1983, citados en Richards y Rodgers, 2001), “se acepta el uso racional de la lengua materna donde sea necesario” y, también, “se puede usar la traducción donde los estudiantes la requieran o se beneficien de ella”³ (p. 156) (traducción nuestra).

A lo largo de nuestra experiencia, hemos observado una gran resistencia a considerar la lengua materna como una herramienta válida para apoyar la enseñanza del inglés, a pesar de que, en la práctica, sobre todo en las primeras etapas, su uso racional puede favorecer su aprendizaje. Tal postura no solo pasa por alto las históricas fallas de los métodos descritos más arriba sino que desaprovecha valiosos datos sobre el efecto de diversos factores intrínsecos y extrínsecos que

³ Original en inglés: “Judicious use of native language is accepted where feasible. Translation may be used where students need or benefit from it.”

intervienen en los procesos de aprendizaje de la L1 y la L2. Tales son los factores de carácter fisiológico, psicológico, cognitivo y afectivo (Brown, 2006), entre ellos variables como la edad, la personalidad, los conocimientos previos e, igualmente, el tiempo de exposición a la lengua materna, significativamente mayor que el tiempo de exposición a la L2, más restringido en los contextos formales públicos, donde las horas de clase por semana no suelen pasar de cuatro, en promedio. Por otro lado, si bien es un hecho conocido que la L1 ejerce una influencia en el aprendizaje de la L2, esta no es siempre negativa, como lo han demostrado numerosas investigaciones (Algara, González y Boada, 2004; Gass, 1989; Gass, 2013; González, 2001; Major, 1987 y Selinker, 1992, entre muchas otras). La similitud de elementos de la L1 y la L2 puede favorecer el aprendizaje de esta última, lo cual tiene importantes implicaciones. Los docentes podrían adquirir una mayor conciencia de esos elementos con una adecuada preparación teórico-metodológica y, en consecuencia, estarían en condiciones de manejarlos en beneficio del proceso de instrucción, al estar más capacitados para discriminar cuáles de ellos serían beneficiosos y cuáles no.

Nos reservamos las líneas finales de esta sección para referirnos a otra creencia que consideramos de vital importancia resaltar por sus repercusiones inmediatas. Se trata de la percepción generalizada de que solo deberían enseñar inglés, incluso en el nivel de educación primaria, los profesores bilingües o aquellos que egresan como especialistas en el área. Sin embargo, al respecto consideramos pertinente recordar que los docentes integrales enseñan conceptos y nociones fundamentales de distintas disciplinas tales como ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje, entre otras, sin ser necesariamente especialistas en esas áreas. Análogamente, creemos que los docentes integrales podrían impartir clases de inglés si contasen con una capacitación en estrategias de enseñanza y en conocimientos de la lengua, acordes con el o los niveles a dictar.

4. LA REALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN VENEZUELA: FORTALEZAS Y PERSPECTIVAS

Desde el inicio del presente artículo, esbozamos un conjunto de hechos que nos permiten ser optimistas en cuanto a las perspectivas de la enseñanza de

lenguas extranjeras, específicamente del inglés, en Venezuela. Así, consideramos fundamental destacar la revaloración, expresa en la actual Carta Magna, de nuestra diversidad lingüística y cultural y el redimensionamiento de la posición geoestratégica de nuestro país en América Latina, el Caribe y el mundo. Asimismo, la creación del Sistema Educativo Bolivariano, dentro del cual se inscriben los planes curriculares emanados del MPPE, representa una base fundamental en este proceso de transformación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela, pues, como ya se dijo, en dichos planes ya está contemplada la incorporación del inglés en el nivel de educación primaria.

A estas fortalezas debemos agregar, por un lado, que existen diversas iniciativas regionales en el campo de la enseñanza del inglés en escuelas públicas del nivel de educación primaria, algunas de las cuales fueron expuestas en el foro “*Who needs English?*” (British Council, 2012) y, por otro, que la investigación más arriba referida, llevada a cabo a nivel nacional bajo la coordinación del British Council (2012-2013) y reportada en este libro, arrojó importantes resultados que nos parece oportuno subrayar, pues estos aportan interesantes datos sobre el estatus actual y perspectivas positivas de la enseñanza del inglés, en todos los niveles de nuestro sistema educativo:

- Entre el personal docente, directivo y entes gubernamentales encuestados prevaleció la opinión de que la incorporación del inglés en el Currículo Nacional Bolivariano, incluso desde el primer grado, sería muy favorable, pues con ello se aumentaría el tiempo de exposición a este idioma y, además, se aprovecharían mejor las habilidades naturales de los niños, quienes en esta etapa de desarrollo cognitivo y emocional no están tan condicionados por ciertos factores, principalmente de naturaleza afectiva, que suelen incidir negativamente en el proceso de aprendizaje en posteriores etapas de desarrollo.
- Los docentes de primaria se muestran mayoritariamente dispuestos a recibir capacitación en inglés básico y en estrategias de enseñanza de idiomas para acometer la instrumentación de un eventual programa de enseñanza del inglés en sus centros educativos.

- La amplitud del horario regular de las escuelas primarias bolivarianas, que cubre dos turnos, facilitaría la incorporación de horas semanales dedicadas a la enseñanza del inglés en este nivel.
- Actualmente, el Estado venezolano provee acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC) a través de la creación de aulas interactivas (Centros Bolivarianos de Información y Telemática, CBIT) en las escuelas y dota de computadoras personales (Canaima) a los estudiantes de educación media y de primaria. Ambos recursos podrían albergar contenidos para el aprendizaje del inglés. Respecto a estos recursos, consideramos importante que se garantice su universalización y permanencia.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Fuera del ámbito de las investigaciones reseñadas, nos parece oportuno señalar otras circunstancias favorables al proceso de transformación de la enseñanza del inglés en nuestro país, entre las cuales destacamos las siguientes:

- El MPPE ya elaboró los textos para la enseñanza del inglés en todos los años de educación media, con base en una revisión de los programas vigentes hasta la fecha. La distribución gratuita de estos libros —que también forman parte de la Colección Bicentenario— en los planteles públicos se inició a partir de septiembre de 2013. Esta circunstancia nos permite ser optimistas en cuanto a la posibilidad de la elaboración de un programa y de textos para el nivel de educación primaria, con lo que se concretaría la inclusión del inglés en este nivel.
- El MPPE ofrece inducciones a los docentes para el uso de los textos de la Colección Bicentenario, a nivel nacional, por lo que estimamos que esta medida también beneficiará a los docentes de inglés en el nivel de educación media y, en el futuro, a los de primaria, una vez se elaboren los programas y los textos correspondientes.
- La existencia de nuevas universidades en todas las regiones del país constituye una potencialidad más, pues, como parte de sus programas de estudio,

estas podrían ofrecer la formación de docentes en el área de enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de la Universidad de Vargas, por ejemplo, actualmente en proceso de construcción, la Gobernación de este estado, de vocación turística, informó sobre la inclusión de la licenciatura en idiomas en la propuesta de oferta académica de esa futura casa de estudios.

- El actual programa de servicio comunitario contemplado en la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (Asamblea Nacional, 2005) provee una plataforma concreta para la integración de todos los niveles del sistema educativo venezolano, la cual potenciaría la sinergia entre las universidades y los centros educativos de primaria y secundaria a través de la incorporación de estudiantes universitarios, con competencias adecuadas en inglés, para apoyar el trabajo de los docentes tanto en primaria como secundaria.

Finalmente, con el máximo propósito de optimizar la enseñanza del inglés en Venezuela, nos parece que sería altamente beneficioso que los entes gubernamentales, el sector universitario y otras instituciones tanto públicas como privadas unan esfuerzos en la elaboración y aplicación de programas para la capacitación en inglés y metodología de enseñanza de idiomas de todos los docentes integrales de primaria e, igualmente, para el perfeccionamiento y actualización de los profesores especialistas, que enseñan inglés tanto a nivel de educación media como universitaria.

LA PRÁCTICA DOCENTE: CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DE SECUNDARIA

Elvina Castillo, Maricarmen Gamero y Yohimar Sivira
Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) presentó un nuevo currículo nacional centrado en los subniveles de educación primaria y secundaria, en el cual se contempla una serie de modificaciones de orden estructural, filosófico y metodológico. Una de las modificaciones está relacionada con las formas de organización del aprendizaje, referida al énfasis en la clase participativa y un mayor protagonismo y autonomía del estudiante; se acentúa la implementación de los proyectos (integral comunitario, de aprendizaje, desarrollo endógeno e integral) con el propósito de promover una mayor aplicación de los aprendizajes. Otro de los cambios más importantes en cuanto a orientaciones funcionales se centra en la enseñanza por áreas de aprendizaje. En el caso de la enseñanza del inglés dentro del subsistema de educación secundaria, esta se incluye dentro del área de lenguaje, comunicación y cultura, en la cual se enfatiza el valor del lenguaje materno (castellano e indígena) como instrumento de comunicación. Cabe resaltar que las orientaciones metodológicas generadas (MPPE, 2007c) no incluyen sugerencias acerca de los enfoques y propósitos de la enseñanza de esta lengua extranjera.

En este contexto, donde ocurre la práctica docente de los profesores de inglés que laboran en los liceos bolivarianos, intervienen distintos factores, tanto de la vida personal del profesor como de los estudiantes y contextuales, que dan forma al proyecto educativo y que, a su vez, moldean la naturaleza de los logros de aprendizaje. En este sentido, el presente artículo muestra los hallazgos de un

proceso de exploración de las concepciones de los docentes de inglés de educación media general sobre su praxis educativa en la enseñanza de esta lengua.

2. ANTECEDENTES

2.1 Práctica docente

La práctica docente constituye una actividad dinámica en la que influyen condiciones diversas, tanto de la vida personal del docente, en su carácter de sujeto histórico-social, como condiciones éticas, socioculturales, históricas e institucionales (García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña, 2008). De esta forma, los saberes que posee el docente interactúan con los que construye socialmente, con el deber ser o las regulaciones que establece la estructura institucional donde se desempeña, con las políticas educativas, así como con “las corrientes pedagógicas, las costumbres sociales, los ritos religiosos y las concepciones que el maestro tiene de su actividad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2002, p. 7).

Estas condiciones, inmersas en la dinámica de cada institución educativa, modelan y dan contenido a la actividad del docente. El carácter complejo que se deriva sin duda determina que el análisis de esa práctica trascienda la perspectiva técnica (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, en Contreras, 2003), que considera únicamente el **qué** se enseña (contenidos), **a quién** se enseña (alumnos) y **cómo** se enseña (pedagogía e interacciones que ocurren dentro del aula), y requiera un análisis desde su complejidad.

2.1.1 Dimensiones de la práctica docente

García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña (2008) proponen tres dimensiones que corresponden a las situaciones didácticas que ocurren en el contexto del aula escolar (cuadro 1). Según este planteamiento, el docente basa sus acciones en las teorías que asume (concepciones) y en la interacción de estas con el contexto donde se desempeña. En el proceso que le sigue, se reconocen las

Cuadro 1

Dimensiones de la práctica docente (a partir de García Cabrero, Loredo Enríquez y Carranza Peña, 2008)

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICAS	TEORÍAS SUBYACENTES
A (Antes de la situación didáctica)	Constituida por: <ul style="list-style-type: none">· Las creencias y los conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular.· La planificación que el profesor hace de su clase.· Las expectativas que posee acerca de su grupo y de su propia eficacia docente.	Teorías asumidas por el docente (Kane, Sandretto y Heath, 2004)
B (Durante la situación didáctica)	<ul style="list-style-type: none">· Constituida por la realización u objetivación de la situación didáctica.· Se concretan 1) las previsiones hechas por el docente respecto a sus concepciones y expectativas, y 2) los mecanismos de interacción que operan en la clase, influidos por la naturaleza del grupo y por las características de los alumnos.· El docente pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente; se ponen en juego sus teorías.	Teorías en uso (Kane, Sandretto y Heath, 2004)
C (Después de la situación didáctica)	<ul style="list-style-type: none">· Corresponde a la etapa del reconocimiento de los logros de aprendizaje.· Ocurren transformaciones en aprendices y docentes, a partir de las acciones de enseñar (profesor) y de aprender (alumnos). La valoración de estas es realizada por los docentes, alumnos, pares y directivos.· El profesor valida los resultados de su práctica docente.	Evaluación de la docencia a través de los resultados (Glassick, Taylor y Maeroff, 2003)

transformaciones logradas, tanto en docentes como en estudiantes, como resultado del hecho educativo. En este sentido, las concepciones que el profesor tiene de su práctica revisten gran importancia, ya que estas pueden determinar las acciones que realiza e, incluso, los cambios que pueda llegar a implementar en cuanto a las teorías y presupuestos que maneja y que pueden propiciar la reconducción de nuevas acciones en su práctica (Vergara, 2005).

2.1.2 La práctica docente dentro del Currículo Bolivariano

La implementación del currículo bolivariano dentro del contexto escolar venezolano constituye, sin lugar a dudas, una de las reformas educativas de mayor envergadura durante las últimas décadas en este país. Una reforma de este tipo, cuyas líneas estratégicas pasan por incorporar elementos conducentes al cambio educativo y a la conformación de un Estado docente en el marco de la contextualización curricular, la formación permanente, la planificación estratégica y consolidación de un pensamiento original y transformador venezolano (MPPE, 2011), puede implicar retos para la práctica docente relacionados con la forma en que los profesores perciben, sienten y dan significado a los cambios implícitos (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010). Por cuanto las reformas educativas enfatizan el análisis de cuestiones vinculadas a la gestión de las instituciones y a lo curricular, es necesario contextualizar el análisis de la práctica educativa en el aula y articular en dicho análisis las múltiples dimensiones de orden extradidáctico que implican la estructura y dinámica institucional (Edelstein, 2002), considerando para ello la existencia de los soportes favorecedores necesarios que permitan el funcionamiento de esas innovaciones en todos los contextos educativos, incluyendo en los menos privilegiados (Villalta y Guzmán, 2010).

3. LA EXPERIENCIA

Como incentivo para la participación por parte de los docentes, se diseñó un taller de estrategias cooperativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), en cuyo marco se realizó el grupo focal descrito en este artículo. En él participaron quince (15) profesores del área de inglés con formación

universitaria en ILE, de 13 instituciones de educación media general de los municipios Miranda, Falcón, Carirubana, Monseñor Iturriza y Dabajuro del estado Falcón, con edades comprendidas entre los 25 y 40 años. La mayoría de estos profesores cuentan con una experiencia en docencia entre 5 y 10 años.

El objetivo del grupo focal estuvo básicamente enmarcado en la exploración de las concepciones de los profesores acerca del currículo y de la práctica docente en educación secundaria. De esta forma, se trató de dirigir la discusión hacia la obtención de información relacionada con las reformas curriculares enmarcadas en las políticas educativas actuales en Venezuela, con la operacionalización del currículo en cada institución donde estos laboran, con las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera a nivel de educación secundaria y, por último, con los diferentes escenarios y situaciones socioeducativas en las que cada uno de los profesores ejerce su actividad docente. Cabe resaltar que la discusión se desarrolló en español, dado que tres docentes mostraron cierta incomodidad con el intercambio de información en el idioma inglés.

4. HALLAZGOS

Del análisis de las voces de los participantes emergieron sus concepciones acerca de sus creencias, la objetivación de la situación didáctica y del proceso de evaluación-reflexión de su práctica docente en la enseñanza de ILE. Estas fueron agrupadas en las siguientes categorías:

4.1 Ausencia de lineamientos curriculares para la enseñanza de ILE en la educación secundaria venezolana

Aun cuando, de acuerdo con las opiniones de los docentes, el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) incluye orientaciones generales de los contenidos de inglés a ser incluidos cada año (MPPE, 2007c), este se muestra como insuficiente para orientar la práctica docente. De este modo, la inexistencia de programas y lineamientos específicos implica la carencia de una visión clara de los propósitos, enfoques sugeridos, estrategias de aprendizaje y sugerencias metodológicas para el desarrollo y evaluación de la enseñanza de ILE. Lo anterior conduce a

que los contenidos impartidos se basen únicamente en los planteados en el libro de texto que el docente seleccione para la asignatura. Por otra parte, la falta de estándares e indicadores de logro que caractericen las competencias que en inglés debe alcanzar el estudiante al finalizar cada año escolar en cualquier institución de educación secundaria, unido a un marco normativo inestable que constituye una presión adicional para el docente que tiene que adecuarse a cambios imprevistos, dificultan la planificación de estrategias adecuadas a los propósitos de la asignatura. Esta ausencia de lineamientos curriculares específicos para la enseñanza de ILE provoca tensiones entre lo que el docente ha aprendido en la universidad (teorías asumidas) —y que no es valorado en sus contextos de práctica— y lo que operacionaliza en las aulas (teorías en uso). La solución a los conflictos que se generan de estas tensiones es manejada, en muchos casos, a través de las opiniones y experiencias de pares, dado que no existe un referente teórico que se ajuste a su realidad contextual y que puede implicar desviaciones mayores en la práctica.

4.2 Uso de una metodología basada en la estructura

La metodología usada por estos docentes se describió como: a) dependiente de las habilidades lingüísticas del estudiante en su lengua materna, ya que esta es usada como el medio de instrucción indispensable para hacer comparaciones entre las dos lenguas; b) centrada en los libros de texto y en la compleción de ejercicios; c) con énfasis en reglas gramaticales (como concordancia sujeto-verbo, tiempos y conjugaciones verbales, los elementos y partes de la oración), ya que según los docentes, el conocimiento de estructuras gramaticales y los significados de palabras sugieren el aprendizaje del inglés en este nivel; d) centrada en la enseñanza y no en el estudiante, por cuanto las actividades son seleccionadas según los propósitos de enseñanza y condicionantes externos, como tiempo y comodidad del docente; y e) basada en el uso de la traducción de textos cortos, como una forma fundamental de dar significado al idioma y a la enseñanza.

4.3 Retos inherentes a la práctica docente en la enseñanza del ILE

Los siguientes elementos se mostraron como determinantes en la práctica del docente, limitando o favoreciendo su desempeño:

- a) Tamaño del grupo: la enseñanza en grupos numerosos restringe la aplicación de estrategias que requieren la participación activa de los estudiantes.
- b) Tiempo: por una parte, la práctica docente se caracteriza por una alta carga horas/clase, sin tiempo suficiente para la planificación; por otra, los docentes consideran que el número de horas asignado no es suficiente para abordar todos los contenidos propuestos al inicio del año escolar ni para la aplicación de estrategias motivadoras para los estudiantes, por lo que priva la cantidad de contenido que se puede cubrir sobre la eficacia del aprendizaje.
- c) Temor: a las sanciones y a cómo es percibida su eficacia docente, dado que se privilegia la disciplina y el orden sobre la aplicación de estrategias adecuadas para el desarrollo de destrezas comunicativas en el idioma.
- d) Priorización del sistema de evaluación sobre la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, donde las exigencias existentes en torno a una cantidad mínima de evaluaciones, a veces no afines con el desarrollo de destrezas en inglés, limitan el tiempo dedicado a actividades formativas.
- e) Características de los estudiantes: en los primeros años del aprendizaje de ILE, la naturaleza de los contenidos bajo el enfoque comunicativo favorece la motivación del estudiante. En este último aspecto resalta cómo ocurre lo contrario en los niveles avanzados, donde los grupos son más difíciles de manejar y se usan estrategias poco motivadoras, por lo que se afectan los logros del aprendizaje del inglés.

4.4 Desvinculación de la formación docente con los contextos de enseñanza de ILE en los liceos bolivarianos

Los docentes consideraron que la formación universitaria no los prepara “para nada” para enfrentar los siguientes retos que presenta la educación secundaria pública:

- a) La práctica docente se encuentra condicionada por los factores geográficos, sociales, económicos y culturales del contexto donde se ubica la institución educativa, por lo que la enseñanza-aprendizaje debe ser contextualizada.
- b) La mayoría de las instituciones carece de los recursos didácticos y de apoyo que el docente percibe como fundamentales para la enseñanza del inglés, lo cual restringe el tipo de estrategia utilizada para las clases.
- c) Las situaciones precarias en cuanto a los servicios básicos disponibles en los salones (como la electricidad) y la inexistencia de laboratorios en las escuelas imposibilitan en muchos casos el uso de recursos audiovisuales o de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- d) Los referentes teóricos relacionados con el uso de enfoques y estrategias aplicados a la enseñanza de idiomas, aprendidos en la universidad, no se muestran adecuados para los actuales contextos educativos, caracterizados por una alta matrícula por clases y por el uso de la planificación bajo el enfoque de aprendizaje basado en proyectos.

4.5 El docente como factor de cambio de su práctica educativa

La realidad contextual inherente a los elementos previamente descritos origina frustración tanto para los docentes de ILE como para los estudiantes. En los primeros, ya que, como ellos mencionan, ven limitada su praxis educativa al carecer de suficientes oportunidades para implementar estrategias innovadoras en sus aulas de clases, motivar a sus estudiantes y lograr que estos tengan una mejor percepción del idioma meta. En los segundos, ya que no existe una percepción de logros significativos en su aprendizaje y se ve afectada su motivación hacia ese idioma extranjero.

A pesar de los retos que caracterizan la práctica docente, los profesores hicieron hincapié en el gran valor que posee la lengua inglesa y la asignatura que imparten. Al mismo tiempo, reconocieron su responsabilidad en impulsar cambios positivos en las acciones educativas que ocurren, tanto dentro del aula de clases como fuera de ella, a pesar de la sensación de cansancio que los invade al finalizar sus jornadas diarias. Sin embargo, aceptaron que en ocasiones se dejan ganar por ese cansancio, la monotonía y la sobrecarga de trabajo a las que generalmente tienen que enfrentarse.

5. REFLEXIONES FINALES

La ausencia de lineamientos curriculares específicos para la enseñanza y el aprendizaje de ILE en la educación secundaria pública venezolana, conjuntamente con los factores contextuales relacionados con la institución (ubicación geográfica, contexto socioeconómico y cultural), el profesor y el estudiante, inciden de manera recíproca en todas las dimensiones de la práctica del docente de inglés que labora en los liceos bolivarianos. Las creencias que tiene el profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como sus conocimientos acerca de la manera en que planifica y estructura sus clases, se enfrentan a vacíos o inestabilidades normativas que afectan su percepción acerca de los elementos que puede considerar como importantes para su práctica. A su vez, esto incide en su accionar educativo y en la selección de los enfoques y estrategias para el desarrollo de destrezas en el idioma extranjero. Estas decisiones y acciones pedagógicas en muchos casos se ven influenciadas por los retos que impone el contexto y provocan un desplazamiento de los logros de aprendizaje, en pro del cumplimiento de exigencias normativas establecidas. En este contexto, resaltan, por un lado, los procesos de reflexión del docente acerca de los cambios que desde su práctica puede implementar, y por otro, la función que tienen las instituciones de educación universitaria (IEU) en la transformación de los *pensa* de estudios de los programas de educación relacionados con la enseñanza del ILE y en el fortalecimiento de iniciativas informales/formales de formación docente que vinculen directamente la instrucción con las exigencias reales de la práctica docente del profesor de inglés en Venezuela.

**LA PERSPECTIVA OFICIAL:
ENTREVISTAS A AUTORIDADES DEL MINISTERIO
DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN**

Rosa López de D'Amico
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Maracay

PRESENTACIÓN

Estas entrevistas se realizaron en el marco del proyecto “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés”, patrocinado por el British Council de Venezuela, específicamente como parte de la investigación sobre la formación de docentes de inglés en Venezuela. La entrevistadora fue la Dra. Rosa López de D'Amico, profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Maracay, y coordinadora del equipo que llevó a cabo esta investigación en particular.

LAS ENTREVISTAS

- **Dra. Maigualida Pinto Iriarte**
Viceministra de Programas de Desarrollo Académico
del Ministerio del Poder Popular para la Educación¹

Rosa López de D'Amico (en adelante R.L.): La pregunta: ¿cree usted que la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe implementarse en la educación inicial y primaria? ¿Por qué?

¹ En funciones como Directora General de Currículo, adscrita al Viceministerio de Programas de Desarrollo Académico, y también Viceministra de Programas de Desarrollo Académico del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Maigualida Pinto Iriarte (en adelante M.P.I.): Creo y considero, de acuerdo a distintas investigaciones que se han desarrollado, a mi experiencia profesional como docente, que ha transversalizado todos los niveles del sistema educativo venezolano, y... por conocimiento del propio desarrollo educativo de los estudiantes, creo que debe comenzarse la enseñanza no de un idioma, *de los idiomas*, de acuerdo a la contextualización cultural... y las necesidades propias de los sujetos sociales desde tempranas edades del sistema educativo.

R.L.: ¿Quién considera usted debe encargarse de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación inicial y primaria?

M.P.I.: Considero que no debe ser un especialista que fragmente el área y que fragmente todo el proceso de aprendizaje del estudiante. Considero que debe ser el propio docente integral que en una forma pueda prepararse para eso, para que no se vea ajeno a la cercanía del niño. Sin embargo, también creo que si el país tiene las condiciones y tiene el desarrollo en formación para que existan especialistas en idiomas que aborden el asunto desde una visión integral, bienvenido sea eso.

R.L.: ¿Considera usted que se está implementando la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación primaria tal como lo plantea la normativa vigente del currículo del año 2007?

M.P.I.: Bueno... En eso tenemos algunas dificultades, porque no todo es blanco y negro. Tenemos... algunas dificultades. En realidad, el Currículo Nacional Bolivariano del año 2007 plantea que el idioma, fundamentalmente el inglés —hablamos de un idioma extranjero—, podía ser incorporado desde 4to grado. La verdad es que la propuesta en sus bases originales expresa que desde tempranas edades. Lo que pasa es que hay una dificultad tangible de formación docente en Venezuela, que no tenemos todos los especialistas para abarcar esa tarea titánica. Sin embargo, también creemos que no solamente debe ser el inglés, aunque tenemos referenciado educacionalmente el inglés como el idioma más extendido; y de hecho, las primeras acotaciones curriculares sobre un idioma en nuestro país se hacen a partir del inglés. Pero también consideramos, en esa

propuesta curricular del año 2007, que el portugués y el francés también puedan ser desarrollados, a partir de las contextualizaciones, los espacios de frontera. Y de las propias necesidades de los convenios internacionales que se desarrollen.

R.L.: ¿Cuáles cree usted, en caso de que no se haya implementado la enseñanza del inglés en educación primaria a partir del 4to grado, son las barreras más puntuales? O sea, ¿qué ha evitado que esa normativa vigente se pueda cumplir?

M.P.I.: La normativa sí se ha desarrollado desde propuestas en algunas zonas educativas; sí se ha desarrollado. Nosotros tenemos zonas educativas que han desarrollado la propuesta, y de hecho, muchas... Algunas instancias... Planteles de carácter privado lo han desarrollado. Si tú me preguntas cuál sería, este... El principal obstáculo es la falta de sincronización, la falta de ampliación, de unos acuerdos entre las universidades formadoras de docentes con el propio Ministerio para concretar las bases para el desarrollo de la propuesta, tanto en la formación del docente como para la atención de las distintas instituciones educativas, que son numerosas, de acuerdo a la contextualización. Creo que fundamentalmente el primer obstáculo tiene que ver con la formación inicial del docente, en este caso para eso, y que la formación inicial en idiomas en el país esté más amplia en su cobertura, y aparte de eso, pueda hasta hacerse municipalizada para atender a todas las exigencias de aquellos estudiantes que quieren ingresar a formarse en ese sentido y que no tienen la posibilidad de asistir a las universidades que lo ofrecen. Entonces yo sí creo que si se logra sentarnos en una mesa a ver cuáles son las necesidades nacionales fundamentales, lo que estipula nuestra propia Ley de Educación, que va en función de esa enseñanza, y cómo todos podemos avanzar en minimizar esos obstáculos, avanzaríamos y tendríamos más profesores de idiomas, de inglés en este país.

R.L.: ¿Considera usted que la enseñanza del inglés como lengua extranjera constituye una necesidad para la integración del país con América y el resto del mundo?

M.P.I.: Sí. Sí lo considero fundamental porque todo profesional en un mundo tal como está, donde ya... Las redes sociales han incrementado nuestra capacidad

de alcance frente a otras informaciones en otros países, pero al mismo tiempo la literatura internacional de las ciencias está montada sobre eso, sí considero que dentro de la formación profesional de cualquier profesional debe tener y conocer del inglés, así como el respeto a su propio idioma materno, que lo tenga como a otro idioma que también le facilite el acceso a la información.

R.L.: ¿Cuáles elementos considera usted han impedido que la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela exhiba niveles óptimos?

M.P.I.: Bueno... Fundamentalmente, el hecho de que los niños no comiencen la formación desde las primeras edades. Yo considero que si el niño comienza la formación desde las primeras edades en una forma espontánea, natural, en igualdad de condiciones y oportunidades, hay unos procesos sociolingüísticos y de aprendizaje que allí son vitales y que van a perdurar para toda la vida; sientan bases para toda la vida. Entonces yo creo que eso es una de las cosas, y... la otra, pues, que el propio docente en su formación debe gozar de todo lo... de toda una iniciativa, que no vea el idioma, la formación de idiomas, como una exclusividad de unos, sino que de acuerdo a las potencialidades que él tenga, él las pueda desarrollar. Yo creo que es una mancomunidad de esfuerzos, y creo sobre todo que los idiomas deben ser comenzados, su aprendizaje, desde las primeras edades. Y eso es una experiencia que hasta han sido validadas internacionalmente, y que Venezuela, entendiendo al hombre como sujeto social, de un constante aprendizaje, y que debe estar aprehendiendo de su mundo para poder transformarlo, debe iniciar este proceso.

R.L.: Tomando en consideración la experiencia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en otros países, ¿considera usted que se podría incrementar el número de horas destinadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela?

M.P.I.: De hecho, el Currículo Bolivariano lo plantea. El Currículo Bolivariano como ha planteado el aumento de números de horas en otras áreas, porque creemos que la educación debe ser integral, debe tener, este... Cada área, de acuerdo a

su especificidad, debe tener todo el conjunto de estrategias, todo el conjunto de preparación docente, todo el conjunto de espacios, todo el conjunto de accesorios que permitan un aprendizaje óptimo; no podemos minimizar. Y siempre hemos dicho que desde el proyecto de educación bolivariana que comienza en este país en el año 2001, la educación bolivariana en Venezuela está hablando de las escuelas que duran todo el día, más de ocho horas; eso implica que estamos eliminando ese espacio nada más de las cinco horas que eran dominantes, estamos hablando de un compás de más horas, donde le estamos dando estabilidad al personal docente para que esté en la misma institución educativa y se amplía la currícula escolar, y dentro de esa currícula escolar, se le otorga prioridad e igualdad de condiciones a todas las áreas necesarias del conocimiento.

RL: ¿Por qué en algunas regiones del país se percibe cierta prohibición al docente para comunicarse en inglés en los niveles en educación primaria y secundaria, en caso de que esto sea verdad?

M.P.I.: Desde mi experiencia, yo no tengo conocimiento de eso, no tengo conocimiento de eso. Este... Con una evaluación curricular que hicimos en el año 2007, donde recogimos, este, opinión a más de 367.412 docentes en el país... la propuesta de la enseñanza del inglés en primaria fue aceptada; fue aceptada, al igual como te puedo expresar que uniéramos educación física, deporte y recreación, y no la viésemos fragmentada. Eso fueron dos propuestas, tanto la del área de educación física como la del idioma que fueron aceptadas. Y sobre todo la de idiomas, en el sentido de que se estaba respetando el idioma extranjero, porque somos ciudadanos, como decía Francisco de Miranda, ciudadanos del mundo, no entendido en otros temas sino en el de Miranda, en el contexto que decía mirandino, contexto mirandino, y porque también éramos respetuosos de la diversidad cultural que hay en el país, y al mismo tiempo decíamos un idioma extranjero que el más extendido, por tradición en el país, ha sido el inglés, pero que también otros pueden derivar de convenios internacionales. Estamos integrados ahorita al MERCOSUR y el portugués va a ser importante, como tenemos el francés y tenemos el alemán. Pero, de acuerdo a la necesidad del sujeto social, allí estarán los idiomas y su contexto. Pero también acompañamos eso de

los idiomas de las comunidades indígenas, y eso fue importante y se consideró innovador dentro de las propuestas porque también estábamos protegiendo la identidad nacional, al mismo tiempo que también conocíamos el contexto. ¿Qué pasa? Yo sí creo que hay dificultades y miedos en la enseñanza del idioma. Miedos que tienen que ver con la propia formación docente, en las capacidades lingüísticas que tenga a quien forma en el idioma, porque desde esas capacidades lingüísticas, desde el conocer el propio proceso de aprendizaje del estudiante, el docente tendrá más éxito en esas estrategias que formule, ¿verdad? Entonces yo sí creo que sí hay obstáculos para el inglés, o para la enseñanza de cualquier idioma; esos obstáculos pasan por los propios miedos que hay dentro de quienes ejercen la profesión y de las expectativas de que... tiene el que se las enseñe, ¿no? Y también, eh... de la exclusividad que se le ha dado a los que se forman en ese idioma, y yo creo que, este... esta apertura se pueda dar más, se puede entender. Pero sobre todo, el mayor obstáculo es que tenemos muy baja formación en el idioma. Yo sí creo que si se hace un esfuerzo mancomunado entre las universidades nacionales y el Ministerio de Educación desde el cumplimiento de lo que establece la LOE, en el artículo 14, que tiene los fines educativos muy claros para esos nuevos sujetos sociales, y del artículo 15, que habla que la didáctica está centrada en los procesos, que tiene que ver con la investigación, la formación y la creatividad, yo creo que cada área va a tener su sitio en lo que corresponde esa formación que le tenemos que dar a los niños. El Ministerio del Poder Popular para la Educación Básica no tiene ninguna prohibición con el inglés, no tiene ningunos mitos sobre el inglés, y desde la propia concepción que expresa el presidente Chávez en muchas de sus alocuciones, hay una plena correspondencia a que el sujeto social bolivariano, al sujeto social venezolano de estos momentos sea un hombre preparado para enfrentarse a los cambios del mundo, y que los cambios del mundo no son cambios locales, sino planetarios; entonces bienvenido el inglés, pues. Es lo que te puedo decir.

R.L.: Muchísimas gracias.

- **Profa. Nora Alvarado Hernández**
Directora General de Formación del Personal Docente
Ministerio del Poder Popular para la Educación

Rosa López de D'Amico (en adelante R.L.): Muchas gracias, profesora. Vamos a iniciar con alguna pregunta y de repente... Si hay algo extra, también, o que usted quiera comentar.

Nora Alvarado Hernández (en adelante N.A.H.): Está bien.

R.L.: La primera: ¿cree usted que la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe implementarse en la educación inicial y primaria? ¿Por qué?

N.A.H.: Bien. Sí, porque, el sistema educativo venezolano es plurilingüe, tal como lo establece la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009) entendiéndolo que nuestro idioma original, materno, es el español venezolano, el que hablamos... Naturalmente, pero además tenemos 40 idiomas indígenas, y a ello se suman todas aquellas lenguas extranjeras que potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes en el subsistema de Educación Básica. De hecho, en algunas instituciones educativas de carácter privado, se da la enseñanza del idioma inglés desde el nivel de educación inicial, de la misma manera en algunos estados fronterizos se potencia los idiomas originarios dependiendo al pueblo indígena que se pertenezca. Lo que implica que los niños y niñas hablen varias lenguas. Y no solo el inglés. Lo importante de todo esto es el cumplimiento de la política pública educativa, que uno de sus propósitos es potenciar los diferentes idiomas bien sea el inglés, el chino mandarín, el ruso, u otro idioma que se determine de acuerdo a la política de relaciones internacionales que se lleve en nuestro país como independiente y soberano. Qué interesante sería que las niñas y los niños pudieran seleccionar, a cierta edad, cuál de los idiomas quieren potenciar para seguir perfeccionando como parte de su proceso de aprendizaje.

R.L.: Profesora, ¿usted manifestó que hay algunas escuelas que tienen esa experiencia de enseñar inglés?

N.A.H.: Sí, bueno, en la mayoría, son instituciones educativas que imparten la educación privada.

R.L.: Okey.

N.A.H.: ¿Okey? Es importante destacar que toda la educación en Venezuela es pública, gratuita, obligatoria e inclusiva, pero existen algunas instituciones educativas que imparten educación privada bajo la rectoría del Estado venezolano, lo que les permite un manejo de ingresos particulares para la contratación de docentes en el área de inglés, computación desde el nivel de educación inicial. Es importante destacar que el sistema educativo presenta al idioma inglés de manera obligatoria desde el nivel de educación media, es decir desde el primer año.

R.L.: Profesora, ¿y el currículo del 2007 que habla del inglés en 4to, 5to, 6to...? ¿Ese currículo se está... se está llevando a cabo? ¿Qué sabe usted?

N.A.H.: Ese currículo al cual haces referencia es la propuesta del Currículo Nacional Bolivariano (2007), que ha generado las líneas para avanzar curricularmente en todos estos años de la Revolución Bolivariana. Es decir, ese fue el primer papel de trabajo producto de la sistematización de las propuestas colectivas especialmente de las y los docentes. Ya que dichas propuestas se vienen registrando desde el año 1999, y ese documento fue la sistematización de todo este proceso en el 2007, a partir de ese documento ya hemos avanzado curricularmente muchísimo. Y por supuesto que allí hay una propuesta importantísima, que es el inglés en 4to, 5to y 6to grado, que en algunas instituciones educativas se desarrolla como experiencia piloto ya que la propuesta curricular es flexible, y se desarrolla de acuerdo al contexto donde están ubicadas las instituciones educativas, es decir... al espacio geográfico.

R.L.: ¿Quién considera usted debe encargarse de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación inicial y primaria? Usted sabe que hay tendencias que, que dicen que es el profesor especialista, otros dicen que es el profesor integrador... Según su experiencia, ¿quién considera usted?

N.A.H.: Mira, yo creo que en el nivel de educación inicial debería ser la misma maestra o maestro ya que nuestro país este nivel se inicia de cero... edad. En el nivel de educación primaria, pudiera ser un especialista, que ya las niñas y los niños tienen mayor manejo y conocimiento de su lengua materna.

R.L.: ¿Considera usted que se está implementando la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación primaria tal como la plantea la propuesta del Currículo Nacional Bolivariano del año 2007?

N.A.H.: No, esa línea que se emanó como propuesta no se ha concretado. Hay estados que lo hacen, porque el proceso curricular es flexible y se contextualiza de acuerdo a las necesidades.

R.L.: ¿Entonces cada Zona Educativa tiene como cierta flexibilidad...?

N.A.H.: Más que “Zona” “es la institución educativa” donde se materializan las líneas curriculares.

N.A.H.: Por ejemplo, en una zona fronteriza... como... la Guayana Esequiba, ¿qué pasa?, las escuelas que están allí que limitan con Brasil permanentemente tienen un intercambio humano; hay niñas y niños que estudian de un lado y de otro, al igual las y los docentes viven de un lado y trabajan del otro, por lo tanto la escuela necesita desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje del portugués y por ello lo están llevando a cabo.

R.L.: Okey. Perfecto.

N.A.H.: Y en eso, ni la Zona Educativa ni el Ministerio de Educación se opone; por el contrario, realiza un seguimiento para visibilizar la experiencia y los avances.

R.L.: Okey. O sea, que no está negado. Si las condiciones están dadas...

N.A.H.: No está negado.

R.L.: ¿Por qué cree usted que no se ha implementado la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación primaria a partir de 4to grado? ¿Por qué cree usted que no se ha implementado? ¿Hay...? ¿Qué variables han afectado?

N.A.H.: Mira, yo creo primero que no ha sido... porque nos hemos enfocado en lo que es la lengua materna y los idiomas de los pueblos originarios, entendiendo nuestra lengua materna como el español de Venezuela y a los idiomas indígenas. Pero eso no significa que sea una negativa, sino que simplemente, en el marco de estas transformaciones, hemos visto la necesidad de formar al maestro y a la maestra en lo que es la lengua oral, lengua escrita, sustentado en la lengua materna. Pues, vamos a estar claros que primero tenemos fortalecer donde hay debilidades.

R.L.: Okey. Profesora, ¿tendrá que ver también un poco el impacto, por ejemplo...? Porque eso implicaría también, si son profesores especialistas, aumentar cantidad de... o sea, de contrataciones si fuese profesores especialistas, si los colocamos en la escuela.

N.A.H.: Claro, eso... sería una negativa, ¿no? O sea, tendríamos que hacer más contrataciones; ello implica un presupuesto mayor. No nos daríamos abasto económicamente. Sería una carga bien significativa a nivel presupuestario para el Ministerio del Poder Popular para la Educación; y por la otra, entonces tendría que generarse un proceso de formación intensiva para que las maestras y los maestros que están en las aulas de educación primaria, para que estos puedan generar entonces el proceso de enseñanza y aprendizaje en inglés, por ejemplo. Porque, vamos a decir, a las y los maestros, por ejemplo, en el Pedagógico, les dan inglés

en algunas carreras. Pero nos preguntamos ¿realmente esos maestros quedan preparados para después trabajar con sus niños y niñas? También yo pienso que nosotros, este es el momento, en el marco de estas transformaciones educativas, que debemos generar cambios en la enseñanza de otros idiomas, ya que de 1ro a 5to año de bachillerato se cursa cinco años del idioma inglés. ¿Cuántos de esos estudiantes realmente hablan inglés? Entonces, yo siento que hay que analizar y reflexionar para transformar esa realidad... Después que tú estudias cinco años un idioma, se supone que tú debes, por lo menos, dominar algo de ese idioma, como mínimo hablarlo; no vamos a decir que hablar y escribir perfectamente, pero por lo menos hablarlo. Pero no pasa eso. Tú has visto, todas las muchachas y muchachos aprenden... las mismas palabras: *table, window*, eh... *book*, o sea... lo mismo: palabras sueltas, sin sentido, no son capaces de construir, realmente, un párrafo. No hay un proceso de enseñanza y aprendizaje que realmente digamos: “Bueno, sí... Los muchachos salen del 5to año y son bilingües”, en algunos casos..., “... son trilingües”, si desarrollan los idiomas indígenas... Entonces, yo creo que este es el momento, en el marco de las transformaciones educativas debemos mejorar pedagógicamente lo que estamos haciendo, pero ¿cuáles son los aspectos que nosotros debemos mejorar para que realmente las niñas, los niños, las y los adolescentes, las y los jóvenes, puedan adquirir ese idioma u otro? Porque tú ves otros países que en la escuela te dan un idioma complementario a su lengua materna y los habitantes hablan los dos idiomas a perfección. Cosa que no pasa aquí en Venezuela. Entonces, eso siempre es una interrogante. Ojo: destaco que esto lo expreso a nivel personal...

R.L.: Claro...

N.A.H.: ... yo digo: “Bueno, ahí tenemos que mirar y ver qué está pasando, cómo mejorar eso. ¿Qué está pasando con nuestros docentes? ¿En que están siendo formados, realmente? ¿Será...? ¿Cómo será esa formación inicial de las y los docentes que dan otros idiomas? ¿Qué estará pasando allí?”. No lo sabemos exactamente, porque no puedo, afirmar una, algo que se ha investigado, pero tenemos que analizar los resultados. ¿Será cierto entonces que en las mismas condiciones que se visibilizan las dificultades pedagógicas que se arrastran a lo

largo de muchos años en el nivel de educación media...? En estas mismas condiciones, ¿la enseñanza del idioma inglés, pasarla así con esas dificultades al nivel de educación primaria? ¿O será mejor que veamos...? Hagamos un estudio profundo de eso y mirar cómo se potencia entonces, bien sea desde el nivel de educación inicial, el inglés u otros idiomas, pero que realmente garanticemos que nuestros niños y niñas, jóvenes, adultos y adultas, puedan hablarlo. Lo cual sería muy enriquecedor en la formación ciudadana. Además que está demostrado científicamente que una persona que habla dos idiomas ya tiene una facilidad extraordinaria para hablar tres, para hablar cuatro. Entonces se potencia las habilidades lingüísticas del cerebro.

R.L.: Okey. Bueno... La pregunta 5: ¿considera usted que la enseñanza del inglés como lengua extranjera constituye una necesidad para la integración del país con América y el resto del mundo?

N.A.H.: Sí, claro. Lógico. Sabemos y para nadie es secreto que el inglés se habla a nivel mundial. Pero no creo que solo en inglés, sino diferentes idiomas, ya que esto nos brinda mayor oportunidad de comunicarnos con diferentes países del mundo, de profundizar nuestras relaciones multipolares.

R.L.: Okey.

N.A.H.: O sea, que... Por supuesto, es una necesidad. Es maravilloso.

R.L.: Okey. ¿Qué sugerencias prácticas haría usted para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela?

N.A.H.: Bueno... Primero: hacer un diagnóstico real de la situación, vuelvo y repito, que hemos tenido hasta ahora de la enseñanza del inglés, y... y... y mirar allí qué ha pasado en este tiempo. Segundo: se tendría que hacer un proceso de formación de maestros y maestras... Generar una gran estrategia formativa, bien sea en la enseñanza del inglés, como bien dije, u otros idiomas que sean necesarios, que... Sería una gran estrategia nacional. Eh... Otra puede ser también incorporar

docentes, especialistas, esta en menos medida porque el presupuesto no da para colocar un docente especialista en cada institución; pero sí pudiera ser entonces, mmm... buscar una estrategia que permita potenciar un grupo de docentes formadores de formadores por estado. Es importante destacar que una de las vías que estamos utilizando en el Ministerio del Poder Popular para la Educación para la formación permanente de las y los docentes es el Colectivo de Formación Permanente de Investigación en cada una de las instituciones educativas con el fin de potenciar la ética, la formación pedagógica y didáctica; en los cuales puede incorporarse otros idiomas. Por supuesto, este proceso debe incorporarse en los proyectos educativos integrales comunitarios. ¿Por qué? Porque a partir de allí también la necesidad del contexto es muy importante, porque, de pronto, en un contexto es muy importante aprender el inglés, pero en otro no, y ese aspecto es importante tomarlo en cuenta. Y, a partir del diagnóstico integral, entonces la escuela planifica y ejecuta a través de sus proyectos de aprendizaje. Es decir que... tiene que estar en la planificación escolar, no como una actividad que de pronto se nos ocurrió un día y la anexamos por casualidad. También debemos plantearnos qué pudiera potenciar la formación inicial y luego, qué se pudiera potenciar en la formación permanente de las y los docentes, que es la que le corresponde a este ente ministerial. Pero hay que comenzar por esa educación inicial del maestro y la maestra. ¿Cuál es ese proceso que se está dando allí? ¿Cuál es esa didáctica que el maestro y la maestra está aprendiendo?

R.L.: Okey.

N.A.H.: Entonces yo pienso que ahí hay una cosa importante que mirar.

R.L.: Es la formación. Tomando en consideración la experiencia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en otros países, ¿considera usted que se podría incrementar el número de horas destinadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela?

N.A.H.: “¿Se pudiera aumentar?”. No tendría por qué ser un número de horas para todas las instituciones por igual, sino de acuerdo a la necesidad del contexto...

Eso lo va a decidir el diagnóstico de la institución educativa. Y otra cosa es que no es solo el inglés si pudieran ser otros idiomas, ya que debemos formar para un mundo multipolar, y eso... entonces, implica que en los pensum pueden existir diferentes idiomas: el inglés, el francés, el italiano. Si estamos hablando de un mundo multipolar, nuestras relaciones son con muchos países, y mientras más los países se preparen, hablen diferentes idiomas, de esa forma las relaciones son mejores, son más profundas en todos los aspectos. O sea, que para nosotros sería de gran importancia profundizar en la enseñanza de los idiomas.

R.L.: Esa última pregunta es en relación... Porque... Estas preguntas fueron hechas en un colectivo de profesores en relación a, bueno... Queremos saber cuál es la visión del Ministerio, y parece que en un... algunas regiones ha habido problemas con la enseñanza del inglés. Entonces, esto no es una realidad general, pero igual le hago la pregunta para que usted tenga la oportunidad de responder: ¿por qué en algunas regiones del país se percibe cierta prohibición al docente para comunicarse en inglés en los niveles de educación secundaria y primaria? ¿Eso es una realidad?

N.A.H.: Mira... Te voy a ser honesta: eso es totalmente falso. Jamás desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación como ente rector de la política educativa se ha orientado que se elimine esta área de aprendizaje, o que la profesora o profesor no se pueda comunicar en inglés con los estudiantes, porque, además... el área de inglés forma parte del pensum del nivel de educación media.

R.L.: Claro.

N.A.H.: O sea, una cosa totalmente ilógica. Aquí en ningún momento se ha orientado... que a los profesores de inglés ¿que se boten? ¿Que se vayan? ¿Que no existan? ¡No, por favor! Eso es totalmente falso. Lamentablemente no dejan de existir personas que asumen la política educativa desde una posición individualista y eso es sumamente grave.

R.L.: Otra pregunta: Este, el... Dentro de esta visión de... de tener... Cuando ustedes han hecho una evaluación al sistema, al currículo en general... Esto no está en las preguntas, y yo cuando lo transcriba... Pero es un poquito para dialogar en ese sentido: nosotros hemos observado... puede ser que estemos equivocados, pero ustedes tienen mejores estadísticas que eso, en cuanto a los niveles de los resultados de los estudiantes a nivel de bachillerato...

N.A.H.: Okey.

R.L.: ... Etcétera. Antes se hablaba de que si “las tres Marías”², luego fueron “cuatro”, y luego “cinco”. Pero es que hasta Castellano pasó a ser una de las “Marías”, ¿no?

N.A.H.: Una “María”.

R.L.: Entonces...

N.A.H.: “Petra”.

R.L.: Sí. ¡Ja, ja, ja, ja! Pobrecita María.

N.A.H.: Porque pobrecita María, ¿verdad? ¡Ja, ja!

R.L.: Entonces, mi pregunta es... O sea... Ya allí tendríamos que revisar... O sea... Es un problema pedagógico, metodológico, porque pareciera entonces, si incluso vamos al portugués y al francés, que pareciera lo más inmediato incluso, por las relaciones de países que tenemos... Este... Si no revisamos lo pedagógico y lo metodológico, va a afectar igual, porque a lo mejor está... Eh, no es “a lo mejor”, está pasando en Química, en Física, en Matemática, en todos los demás cursos... Ustedes, con la estadística que tienen, ¿qué han podido revisar?

² Asignaturas de educación media tradicionalmente consideradas difíciles, específicamente Física, Química y Matemática.

N.A.H.: Bueno... El Ministerio del Poder Popular de la Educación ha hecho un esfuerzo para derrumbar la nefasta concepción de “las tres Marías”, “las cuatro Marías” o “las cinco Marías”, ya que esta ha marcado el proceso de enseñanza aprendizaje en forma negativa. Lamentablemente a esa visión se le ha dado fuerza en el marco de una educación enmarcada en el paradigma positivista que nuestras maestras y maestros recibieron y siguen recibiendo, lamentablemente, en su formación y por ende en las disciplinas como la Química, la Física, la Matemática, como esas difíciles que nadie las puede entender sino la profesora o el profesor. Y eso ha hecho convertir a esas “tres Marías” a los niveles que hemos llegado. Es importante destacar que se está desarrollando una concepción curricular interdisciplinaria y transdisciplinaria, es decir, la matemática relacionada con las otras ciencias, con las ciencias sociales, con las ciencias naturales, no una matemática independiente, sola, sin conexión con la realidad, porque si a mí me ponen un ejercicio de cuarenta números y yo no sé para qué sirven esos cuarenta números, pues es muy difícil de entender y esa fue la matemática que nosotros aprendimos. Entonces, realmente, ¿qué significado tiene ese aprendizaje? Pero si a mí me ponen allí un ejercicio de cuarenta números y me explican que ese número está asociado a mi realidad concreta, y con el uso de ello puedo transformar la realidad, por supuesto que cobra sentido y es mucho más entendible comprenderla. Pero eso también ha pasado con el resto de las ciencias... ¿Dónde se aplica la matemática? Es en la sociedad, es en la humanidad, es para los seres humanos, y se supone que es para “mejores condiciones de vida”. Entonces, no puede ser una condición aislada. Por lo tanto en el marco de todo lo expresado con anterioridad se han desarrollado las transformaciones educativas centradas en una concepción sociocrítica interdisciplinaria, transdisciplinaria, en un enfoque geohistórico, con una pedagogía y didáctica crítica. Está la matemática, que sí está en un libro independiente de la Colección Bicentenario, pero en su relación con las otras ciencias, con la realidad concreta de los muchachos y las muchachas, de los niños y las niñas, que es una visión de la realidad, porque precisamente con lo que se quiere romper es con esa concepción de “las tres Marías”. Capaz yo ahorita no te pudiera decir una cifra, cómo están nuestros muchachos y muchachas en Química, Física y Matemática porque, hasta el año pasado, o hasta ahorita, ahora es que estamos haciendo la introducción de la Colección Bicentenario en

las instituciones educativas, en el... en el nivel de educación media, porque el año pasado se hizo, se entregó en el nivel de educación primaria. En el nivel de educación media se está desarrollando en este momento. O sea, que tenemos un reto muy grande por delante. El reto... Primero, que es una de las cosas que desde la Ministra, los Viceministerios y la Dirección General de Formación Docente estamos haciendo un esfuerzo para potenciar la formación permanente a las maestras y los maestros en servicio, y transformar precisamente esa concepción que tenemos en nuestras mentes, esa concepción instrumentalista y positivista de las ciencias naturales y la matemática que es para raspar, ya que el que sabe más es la profesora o el profesor.

R.L.: Claro.

N.A.H.: ... que avanzar.

R.L.: Bueno, profesora, muchas gracias.

N.A.H.: No, de nada.

REFLEXIÓN

REFORMA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: “EL ARTE DE LO POSIBLE”

Christopher Kennedy

Universidad de Birmingham, Reino Unido

Este artículo aborda el tema del cambio curricular y en él intento mostrar algunos de los retos que representa la implementación de un cambio, para que quizá podamos aprender de las prácticas positivas y negativas aplicadas en el pasado y así crear una estrategia para que la implementación del cambio tenga éxito. Lograr un cambio no es tarea fácil, ya que no es un proceso mecanicista —y si lo es, es muy probable que no funcione— sino más bien un proceso que involucra creencias y actitudes diferentes de todos los actores participantes, lo cual resulta en una complejidad inevitable. Algunos muestran una actitud cínica ante el cambio. El comentario que le hizo el Ministro de Relaciones Exteriores, Lord Salisbury, a la reina Victoria en su época y que se cita con frecuencia, pero que no ha sido reconocido formalmente, “Cambio, cambio, ¿quién quiere cambio? ¡Las cosas ya están bastante mal!”, revela que existe una resistencia al cambio que no deberíamos rechazar de antemano. En algunas ocasiones el cambio en realidad sí empeora las cosas. Todas las decisiones en relación con cuál cambio queremos y la manera cómo hacerlo requieren buen criterio y, en este sentido, implementar un cambio sin tomar en consideración una estrategia para mejorar es tan imprudente como el rechazo visceral de Lord Salisbury.

El cambio ocurre y ocurrirá a medida que la sociedad cambie; esto también significa que debemos estar abiertos a él. Recuerdo el ejemplo que presenta Handy (1991) —algo repelente y probablemente no muy científico— sobre la muerte de pequeños sapos australianos que saltan a los hervidores y a las cacerolas. Los sapos no son capaces de percibir cambios lentos, y en consecuencia, solo reaccionarán a un cambio brusco. El agua en los recipientes se calienta lentamente, pero los sapos no reaccionan a este tipo de cambio; entonces, cuando el agua hierve y los sapos

se dan cuenta del cambio en el ambiente, ya es muy tarde para salvarse. Nosotros como individuos y como grupo, también, de manera metafórica, correremos la misma suerte si no estamos conscientes de los cambios en nuestra sociedad y en la educación y no nos adaptamos como corresponda.

Esto nos lleva a pensar acerca de los cambios que están ocurriendo y cómo afectan la educación. Por supuesto, es una generalización, pero se pudiera decir que estamos cambiando de una sociedad industrial a una sociedad de la información (Keating, 2005). Una sociedad industrial es aquella que desarrolla destrezas básicas para muchos y educación superior para pocos; destaca en ella la producción de las fábricas y se rige por una jerarquía burocrática. En este tipo de sociedad existe una relativa falta de movilidad en la población. Por otra parte, una sociedad de la información intenta promover la adquisición de conocimiento, el aprendizaje permanente y su acceso para todos, incluso el ingreso a la educación superior. Además, se hace énfasis en las destrezas “sociales” y las organizaciones son menos jerárquicas y más lineales. La movilidad geográfica y la social incrementan, ya que más personas tienen acceso a una variedad de carreras y se mudan a nivel nacional e internacional para conseguir empleos.

Estos cambios sociales requieren ciudadanos que tengan destrezas y habilidades diferentes, por lo que los sistemas educativos intentan adaptarse a los nuevos requerimientos y, por supuesto, con esta adaptación se ponen en marcha las reformas curriculares. El cuadro 1 da una indicación del contenido de esas reformas.

Cuadro 1

Dos dimensiones del cambio curricular

Hechos	Creatividad
El docente como autoridad	El docente como guía
Instrucción	Aprendizaje
Los estudiantes como seguidores	Los estudiantes como líderes
Contenido	Proceso
Pruebas de norma	Pruebas de criterio

En la lista que se muestra en la columna izquierda del cuadro se pueden observar los parámetros de un currículo basado en los objetivos de una sociedad industrial (utilizando los términos mencionados anteriormente); en la columna derecha se describe el tipo de currículo que los gobiernos a nivel mundial intentan introducir como respuesta a las exigencias de una sociedad de la información. Aquellos que estamos involucrados en la enseñanza de la lengua inglesa (*English Language Teaching*, ELT) reconocemos en la columna izquierda un aula de clase en la que el docente tiene un gran control sobre las prácticas y procedimientos, con los estudiantes siguiendo patrones de manera rígida y uniforme, y que se concentra en la adquisición precisa de contenido lingüístico, caracterizada, por ejemplo, por el uso de metodologías de gramática-traducción y situacionales. Sin embargo, los parámetros que se muestran en la columna derecha representan lo que pudiéramos esperar de un enfoque más comunicativo o por tareas, con docentes menos controladores y aprendientes más autónomos, en un proceso de aprendizaje colaborativo. No pretendo insinuar que un enfoque es necesariamente mejor que el otro, ya que según las circunstancias, existirán respuestas pedagógicas diferentes, ni tampoco creo que las aulas de clase se adecúen perfectamente a uno u otro modelo, que representan los dos extremos de una secuencia continua. Lo que pretendo es demostrar, como una generalización, que los Ministerios de Educación a nivel mundial están intentando implementar, a través de reformas curriculares, un cambio de las “tradicionales” aulas de clase hacia unas que sean más “comunicativas”. Mi intención en el resto del artículo es mostrar algunos de los retos que conlleva tal reforma y cómo nosotros, como profesionales, podemos abordar estos retos.

La primera consideración es cuál estrategia suelen adoptar los Ministerios. Existen tres posibles alternativas: una descendente (*top-down*), una ascendente (*bottom-up*), o una mezcla de ambas (ver Kennedy, 2013, para más información). Brevemente, una estrategia descendente se refiere a las decisiones de políticas que se toman al nivel del gobierno y que luego se implementan de manera sucesiva desde el Ministerio de Educación hasta las autoridades regionales y locales, las escuelas y por último las aulas de clase. Cada nivel implementa la política establecida por el nivel que está por encima (al menos en teoría), y a su vez, establece las políticas que deberá implementar el siguiente nivel que esté por debajo. La estrategia ascendente

consiste en el proceso inverso: los cambios en el aula de clase van transcurriendo por los diferentes niveles hasta llegar al Ministerio, que se encarga de desarrollar la política en respuesta a los cambios que se han recomendado y que ya se han implementado en los niveles inferiores. Por último, tenemos una mezcla de ambas estrategias en las que hay un flujo constante, descendente y ascendente, lo que he denominado en otro escrito como un enfoque “ecológico” (Kennedy, 2013).

Nunan (2003), al hacer una revisión de las políticas y prácticas en Asia, destacó las dificultades de muchos de los cambios descendentes; incluyó en estas dificultades la falta de recursos, discordancias entre la retórica de los niveles superiores en el sistema político y educativo y las prácticas del aula de clase, la formación inapropiada de los docentes y currículos poco apropiados para los contextos locales, un aspecto enfatizado por Butler (2011). El cambio descendente, en particular, difícilmente puede responder a las exigencias locales. Los docentes con los que me he encontrado que deben poner en práctica un cambio descendente y que han intentado implementar una metodología más comunicativa indican que no conocen a fondo los nuevos enfoques, que necesitan formación así como mejorar sus destrezas en el idioma inglés; que a sus estudiantes les falta motivación, aparte de que tienen grupos de alumnos muy numerosos; que las evaluaciones no se corresponden con el nuevo currículo y que necesitan tiempo para adaptarse a esta innovación.

Frente a estos retos que, según los docentes, representan estos cambios, los responsables de las políticas tienen cuatro opciones. La primera es ignorar los problemas que se presentan a nivel del aula de clase y continuar con la política con la esperanza de que, con el tiempo, el sistema se adapte. Lamentablemente, esta es la opción que los gobiernos suelen escoger, ya que las exigencias políticas requieren “soluciones” rápidas; en consecuencia, muchos proyectos de cambio curricular no logran sus objetivos educativos. Una vez identificados los problemas, una segunda opción es atenderlos y resolverlos pero sin que exista ningún cambio en la política. Sin duda alguna esta opción es mejor que la primera, pero requiere mayores recursos, mayor cantidad de tiempo y no existe garantía de que funcione con éxito. La tercera opción es poner en práctica proyectos de viabilidad antes de decidir sobre alguna política con el fin de recabar información localmente, al nivel de las aulas de clase, para que las políticas finales puedan diseñarse tomando

en consideración las condiciones locales. La cuarta opción consiste en establecer sistemas de retroalimentación para que tanto las aulas de clase como las escuelas puedan contribuir con el diseño e implementación de la política, lo cual sería una versión del enfoque “ecológico” mencionado anteriormente.

Esta última opción reviste especial importancia pues responde a lo que sabemos con respecto a la reacción de los docentes a los cambios. Hord y Roussin (2013) utilizan lo que ellos llaman un modelo basado en inquietudes en el que se describe la manera cómo los docentes desarrollan niveles de uso cuando deben implementar una innovación. Entre las fases tenemos:

- No mostrar ningún interés en la innovación.
- Informarse acerca de la innovación y utilizarla.
- Establecer un patrón de uso.
- Perfeccionar el uso.
- Colaborar con los compañeros.
- Buscar alternativas.

Algunos docentes pueden permanecer en una etapa y no avanzar, algunos pasan por todas las etapas, aunque no necesariamente en el mismo orden, y otros pudieran omitir algunas. Los docentes responderán a la innovación a lo largo del tiempo y de manera individual, y manifestarán sus inquietudes en relación con el impacto que tendrá dicha innovación en su área personal, el manejo y futuro desarrollo de la innovación, así como la reacción de sus estudiantes y compañeros. La innovación se caracteriza por ser conductual, individualista, y por requerir tiempo; en este sentido, es importante que la política tome en cuenta estas características.

Los niveles de uso descritos anteriormente muestran que la innovación es un reto y requiere que los docentes inviertan más tiempo y energía de lo normal. Por ello los proyectos deben manejarse con cuidado. Según Herzberg, Mausner y Snyderman (1993), en una situación laboral, la seguridad, el salario, el estatus y las condiciones de trabajo deben corresponderse con las expectativas de los empleados para que estos estén satisfechos y permanezcan en la compañía. Sin embargo, Herzberg et al. señalan que, para que los empleados respondan a exigencias

adicionales (el tipo de exigencias que implican las innovaciones), se deben crear condiciones para el logro, el reconocimiento, la responsabilidad y el crecimiento profesional e individual. Esto representa un elemento adicional a lo que ya implica la complejidad del cambio y muestra que la utilización de un enfoque “ecológico” para el cambio tiene más posibilidades de funcionar que aquellos procedimientos netamente descendentes. En este punto los lectores pueden preguntarse si una estrategia “ascendente” cumpliría con los criterios para que una innovación tenga éxito. El cambio “ascendente” se centra en el individuo y puede llevar a actividades innovadoras como la práctica exploratoria y la investigación-acción. En ese sentido es una estrategia positiva y beneficiosa, pero en la mayoría de los contextos, no existe ningún procedimiento para fomentar los cambios que provienen de las aulas de clase y las escuelas en todo el sistema. A pesar de que es una magnífica estrategia para el desarrollo personal y profesional, es difícil visualizarla como una estrategia que impactará de manera positiva todo el sistema educativo; en realidad, es mejor verla más bien como un componente del enfoque “ecológico” que he propuesto.

He señalado que el cambio es complejo y que debemos esforzarnos para implementar una versión híbrida de innovación, en la que exista una constante interacción entre todos los niveles del sistema educativo. Permítanme ahora mostrarles un ejemplo de un proyecto cuyo propósito era implementar una versión de este enfoque. El país en cuestión es Rusia. En los años 90 del siglo pasado, este país se enfrentaba a muchos retos en el área de la enseñanza del inglés, a saber: déficit de docentes; docentes con una excesiva carga de trabajo y responsabilidades; falta de materiales de enseñanza; aulas de clase centradas en el profesor y una formación de docentes poco eficaz.

En vista de esto, se decidió adoptar un enfoque de proyecto. Se compiló una base de datos de referencia de la cual se extrajeron resultados específicos que sirvieron de base para mejorar el servicio de formación del docente; se diseñó un cronograma y se le hizo un seguimiento continuo al proyecto a lo largo de su implementación. Profesionales del área entrenaron al equipo de facilitadores, quienes a su vez entrenaron a los docentes. Estas sesiones de formación dieron lugar a la creación de redes entre los grupos de facilitadores y los docentes. Un aspecto interesante del proyecto es el hecho de que las personas interesadas en participar como facilitadores, así como aquellas interesadas en formarse, fueron

escogidas a través de un proceso de selección. El apoyo del Ministerio de Educación fue fundamental; los funcionarios del Ministerio tenían conocimiento del proyecto pero no se involucraron de manera directa. Se utilizó una estructura de gestión “horizontal” lo que permitió que el proyecto fuese guiado por un equipo que evitó en todo momento imponer su propia perspectiva.

Para todos los actores involucrados, el proyecto tuvo gran éxito. Podemos resaltar algunas razones para ello: se centró en el individuo tomando en consideración sus necesidades pero también creando una verdadera cultura profesional colaborativa. Los gerentes del proyecto estimularon el liderazgo en todos los niveles, lo que se tradujo en un sentido de pertenencia entre todos los participantes. Gracias a esto, se logró minimizar el control descendente y se fomentó el uso de procesos ascendentes, lo cual es una versión de la “mezcla” de estrategias que he propuesto.

En este artículo he evitado, de manera deliberada, hacer cualquier referencia a Venezuela y existen dos razones para ello: una es que no tengo suficiente conocimiento acerca de la situación venezolana, por lo que no puedo hacer comentarios (con excepción de lo que leerán en el siguiente párrafo). La segunda es que en ocasiones creemos que nuestros problemas locales de enseñanza son únicos; espero que con los ejemplos que ilustran otros casos, los lectores puedan darse cuenta de que existen otros contextos con el mismo tipo de problemas.

Sin embargo, debo mencionar el impresionante proyecto venezolano que ha culminado recientemente y que se reporta en este libro. El objetivo del proyecto era indagar acerca de las opiniones de los docentes con respecto al currículo ELT en los niveles de primaria, secundaria y universitario. Treinta investigadores venezolanos de diez universidades del país diseñaron y entregaron cuestionarios a través de los cuales pudieron obtener 600 respuestas, junto con los resultados de entrevistas y grupos focales. Evidentemente el proyecto cumplió con varias de las características necesarias para que cualquier innovación tenga éxito, es decir, objetivos claros, un tiempo de ejecución establecido, una combinación de estrategias descendentes y ascendentes con una estructura de gestión rectora, equipos de profesionales dedicados que a través de redes desarrollen y hagan suyo el proyecto.

En este artículo he mostrado algunas de las características que pudieran orientar un cambio educativo exitoso. El cambio es posible, pero no debemos

subestimar la complejidad de los procesos de innovación y la dificultad que representa la implementación de un cambio beneficioso. Quizá debamos desarrollar “el arte de lo posible”, o de manera más metafórica, recordar que “no podemos dirigir el viento, pero sí podemos ajustar las velas”.

AUTORES

ANDRÉS ALGARA
ACTUALIDAD Y PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS EN EL SECTOR PÚBLICO EN VENEZUELA

Universidad Simón Bolívar (USB)

Andrés Algara es tesista del Doctorado en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida. Es *Magister Scientiarum* en Inglés como Lengua Extranjera y Licenciado en Idiomas Modernos, egresado de la Universidad Central de Venezuela. Es Profesor Agregado de la Universidad Simón Bolívar (USB) y miembro del Consejo Asesor del Departamento de Formación General y Ciencias Básicas de dicha universidad. Fue Coordinador de Arbitraje de la revista *Perfiles* de la USB. Es investigador en las áreas de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas y de la fonética acústica aplicada al canto. Ha participado como ponente en diversos eventos académicos a nivel nacional e internacional y ha publicado diversos artículos en revistas arbitradas. Ha colaborado como autor y asesor metodológico para la elaboración de los textos de inglés de la *Colección Bicentenario* del Ministerio del Poder Popular para la Educación e, igualmente, como autor y editor de materiales didácticos para el British Council. Es corresponsable del Convenio Específico de Cooperación entre la Universidad Simón Bolívar y la Universidad de La Laguna (España). Ha sido Jefe de la Sección de Idiomas del Departamento de Formación General y Ciencias Básicas de la USB. Es pianista y cantante lírico y ha participado como tenor solista en eventos musicales en Venezuela y el exterior.

Correo electrónico de contacto: algara@usb.ve

REBECCA BEKE
INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA
EN VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela (UCV)

Rebecca Beke es profesora asociada de la Universidad Central de Venezuela (UCV), tiene un Doctorado en Estudios del Discurso de la UCV y una licenciatura y maestría de la New York University (NYU). Se desempeñó durante muchos años como Profesora de Inglés en la Escuela de Educación de la UCV. Actualmente coordina el Área de Lingüística en la Comisión de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación y el Doctorado en Estudios del Discurso (UCV). Es miembro fundador de la Cátedra Unesco para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, subsede UCV. Su investigación se centra en (1) la lectura y escritura en inglés y en español, y (2) el discurso académico, temas de varias publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Es autora del libro *Introducción a la lectura en inglés* (2000, 2002) y de *Las voces de los otros en el discurso académico* (2011); es coautora con la profesora Elba Bruno de Castelli del libro *Ecole: entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura* (1996) y compiladora junto con la profesora Adriana Bolívar del libro *Lectura y escritura para la investigación* (2011).

Correo electrónico de contacto: rebecca.beke@gmail.com

ELVINA CASTILLO
LA PRÁCTICA DOCENTE:
CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DE SECUNDARIA

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)

Elvina Castillo tiene una licenciatura en Letras, Mención Lengua y Literatura Inglesa -Docencia y Traducción- de la Universidad de los Andes (ULA) (1987) y una maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, de la Universidad Nacional

Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Durante los últimos 25 años, se ha desempeñado como docente en áreas de pregrado, dictando cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE) en los programas de Ingeniería de la UNEFM, en Punto Fijo, estado Falcón, así como de diversas unidades curriculares en programas de pregrado y postgrado de Educación de la UNEFM en Coro, estado Falcón. Estas unidades incluyen Didáctica del Inglés, Gerencia y Comunicación Organizacional, Teoría y Praxis del Currículo. Desde hace siete años ha incursionado en el campo de las aplicaciones, usos y bondades de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas. Ha sido ponente y coordinadora de talleres en diferentes congresos a nivel nacional e internacional, así como e-moderadora de diversos grupos virtuales. Es miembro fundador de la Asociación venezolana para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por el computador (AVEALMEC) y miembro de la junta directiva de esa asociación, así como colaboradora en proyectos nacionales, regionales y globales del British Council relacionados con el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas. Es candidata a doctora dentro del Programa de Innovaciones Educativas de la UNEFA. Su línea de investigación es la tecnología educativa, con énfasis en los procesos sociales que ocurren dentro de las redes de aprendizaje.

Correo electrónico de contacto: elvina.castillo@gmail.com

CARMEN CHACÓN
PROGRAMA DE INGLÉS PARA PRIMARIA
EN EL ESTADO TÁCHIRA

Universidad de Los Andes, Venezuela (ULA Táchira)

Carmen Chacón es profesora Titular jubilada de la Universidad de Los Andes (ULA). Obtuvo su *PhD* en Educación, Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas en la Universidad Estatal de Ohio, Columbus, EE. UU. La profesora Chacón forma parte del Grupo de Investigación GAPSIFE (Gabinete de Asistencia Psicopedagógica) de la Universidad de Los Andes. Es autora de

varios capítulos en libros compilados y ha publicado artículos en numerosas revistas tanto nacionales como internacionales. Sus publicaciones y líneas de investigación se relacionan con la formación docente, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Correo electrónico de contacto: cchacon15@gmail.com

ROSA LÓPEZ DE D'AMICO
LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Instituto Pedagógico de Maracay "Rafael Alberto Escobar Lara"

Rosa López de D'Amico es Profesora en Lengua Extranjera: Mención Inglés y Profesora en Educación Física: Mención Deporte. Es magíster en Enseñanza de la Literatura en Inglés y obtuvo su *PhD* en la Universidad de Sydney, Australia, en donde también cursó estudios postdoctorales (*Ewing Postdoctoral Fellowship*). Es profesora Titular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador –Maracay. Fue fundadora y es coordinadora desde 2001 del Centro de Investigación Estudios en Educación Física, Salud, Deporte, Recreación y Danza; asimismo, trabajó en la creación del Centro de Investigación Culturas y Lenguas, del cual es miembro, así como en la creación y posterior coordinación de las líneas de investigación “Gerencia y sociología de la actividad física” y “Lenguaje, literatura y cultura”. En la UPEL Maracay se ha desempeñado como coordinadora del Programa de Extensión Sociocultural (2002-2003), Jefa del Área de Literatura y Cultura del Departamento de Inglés (1994-1997; 2001-2002), Subdirectora de Investigación y Posgrado (2003-2007), coordinadora por la UPEL del doctorado de Interculturalidad y Traducción (convenio UPEL–ULE, España, 2005-2009) y actualmente es Jefa del Departamento de Inglés (desde 2013). Fue directora fundadora de la revista *Dialógica* (2004-2007) y de la revista electrónica *Actividad Física y Ciencias* (2009-2013); además es miembro del consejo editorial de ocho revistas arbitradas. Es coautora del proyecto para la creación de la maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua

Extranjera (2008), de la maestría en Recreación (2011) y de la maestría en Gerencia Deportiva (2011) de la UPEL Maracay. Además coordinó el proyecto de creación del doctorado en Ciencias de la Actividad y Deporte (2012). Es miembro de la directiva de diversas organizaciones académicas a nivel internacional: *International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women* (IAPESGW, presidenta); *International Society for Comparative Physical Education and Sport* (ISCPES, Vicepresidenta), *Asociación Latinoamericana de Gerencia Deportiva* (ALGEDE, Presidenta), *Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte* (ALESDE, Secretaria), *International Council of Sport Science and Physical Education* (ICSSPE, comité editorial). Posee más de 60 publicaciones en revistas arbitradas, 26 libros y compilaciones, 20 capítulos en libros y 36 trabajos en actas científicas. Recibió el Premio a la Productividad Académica en Investigación Universitaria 2007 otorgado por el Núcleo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de las Universidades Venezolanas (CDCHT), el Premio a la Labor Investigativa UPEL 2008 y el Premio Honor al Mérito Científico Fundacite Aragua 2008. Ha participado como ponente en eventos internacionales en todos los continentes. Es miembro del Programa Nacional para el Estímulo al Investigador (Nivel C). Ha sido profesora invitada en la Universidad de Macau, China, y en la Universidad de West Virginia, EE. UU.

Correo electrónico de contacto: rlopezdedamico@yahoo.com

MARICARMEN GAMERO

LA PRÁCTICA DOCENTE: CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DE SECUNDARIA

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)

Maricarmen Gamero tiene una licenciatura en Educación en Lengua Extranjera, Mención Inglés, egresada de la UNEFM. Es profesora del Departamento de Idiomas de dicha casa de estudios desde mayo de 2008. Es experta en Procesos E-Learning acreditada por la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica y

la Asociación Mundial de Tutores Virtuales y capacitada en Evaluación del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Maryland, en EE. UU. Ha sido premiada por el Programa de Líderes de Visitantes Internacionales de la Embajada Americana en su Modalidad de Enseñanza del Idioma Inglés, por conectar su enseñanza con la historia y cultura de países angloparlantes. Es maestrante en la Universidad Internacional del Caribe en el Programa de Educación a Distancia y aspirante al título de *Magister Scientiarum* en Investigación Educativa de la Universidad de Carabobo. Ha sido acreditada como Investigadora Nivel A1 por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI). Su interés de investigación incluye la didáctica especial y el inglés para fines específicos.

Correo electrónico de contacto: gamero26@gmail.com

JORGE ENRIQUE GONZÁLEZ P.
ACTUALIDAD Y PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
EN EL SECTOR PÚBLICO EN VENEZUELA

Universidad Simón Bolívar (USB)

Jorge González es *PhD* (con honores) y *Master of Arts* (con honores) en Lingüística Hispánica (Fonética y Fonología y Bilingüismo), University of Massachusetts-Amherst. Durante el doctorado fue beneficiario de la *Graduate Student Fellowship*, beca otorgada al mejor estudiante del Departamento y distinguido con el premio *Distinguished Teaching Award*, otorgado anualmente a los dos mejores profesores asistentes, estudiantes de postgrado, de la Universidad de Massachusetts. Asimismo, es *Master of Arts* en Lengua y Lingüística Inglesas, University of New Hampshire, y *Bachelor of Arts* en Lengua y Literatura Inglesas (*Cum Laude*), New England College. Obtuvo el premio al Mejor Trabajo en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el IX Simposio Internacional de Comunicación Social del Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba. Es profesor Titular de la Universidad Simón Bolívar. Es responsable de los convenios general y específico de cooperación entre la Universidad Simón Bolívar y la Universidad de la Laguna, España. Fue

Director-editor de la revista *Perfiles* (2002-2013), Miembro Principal de la Comisión Clasificadora de la USB (2006-2008), Presidente de la Comisión Clasificadora de la USB (2007-2008), Representante del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior ante el Consejo Directivo de la USB (2008-2009), Miembro Principal de la Comisión Evaluadora del Departamento de Formación General y Ciencias Básicas de la USB (2004-2006), Coordinador de Formación General de la USB (enero de 1995 a julio de 1996), Jefe de la Sección de Idiomas y miembro del Consejo Asesor del Departamento de Formación General y Ciencias Básicas de la USB, en varias oportunidades. Ha sido profesor invitado de los postgrados en lingüística y en enseñanza del inglés como lengua extranjera de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha colaborado como autor y asesor metodológico de los libros de inglés de la *Colección Bicentenario* del Ministerio del Poder Popular para la Educación y como editor y autor de materiales didácticos para el British Council. Ha participado en numerosos eventos de divulgación científica tanto nacionales como internacionales, en calidad de ponente y como conferencista invitado. Ha sido tutor y jurado de numerosos trabajos de grado y tesis de pregrado y postgrado. Ha publicado en numerosas revistas académicas, entre ellas, *Sapiens, Letras, Lengua y Habla, Núcleo, Lingua Americana, Docencia Universitaria y Paradigma*, en las áreas de fonética, fonología, bilingüismo, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Correo electrónico de contacto: jgonza@usb.ve

MARIANO HERRERA

ENSEÑAR INGLÉS, ¿PARA QUÉ?

Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)

Mariano Herrera es investigador en educación, especialmente en el nivel de educación primaria y secundaria. Es asesor para el diseño de políticas en educación y ha ejercido con Ministros de Educación y gobernadores de diferentes estados. Tiene diplomas de maestría y doctorado en Educación en la Universidad de París 8. Es promotor de proyectos de mejora escolar, destinados a elevar

la calidad de la educación en escuelas públicas, urbanas y rurales. Es fundador y director del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE, www.cice.org.ve), institución que en 2011 cumplió 25 años de fundada y de trabajo ininterrumpido. Ha sido asesor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Corporación Andina de Fomento (CAF) y el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT). Es exdirector del Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación de la Organización de los Estados Americanos (CINTERPLAN-OEA), así como exmiembro del Consejo Nacional de Educación. Es asesor de instancias regionales, nacionales e internacionales en gestión escolar y calidad de la acción docente en el aula.

Correo electrónico de contacto: marianoherrerap@gmail.com

CHRISTOPHER KENNEDY
REFORMA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS:
“EL ARTE DE LO POSIBLE”

Universidad de Birmingham, Reino Unido

Chris Kennedy se ha desempeñado como docente, entrenador, asesor, académico y gerente en África, Europa, el Medio Oriente, Asia y Sudamérica. Sus investigaciones y publicaciones se enfocan en la innovación curricular, políticas lingüísticas e inglés como lengua global. Ha sido presidente de *International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL)*. Actualmente es director del *Centre for English Language Studies*, de la Universidad de Birmingham, Reino Unido, así como profesor de inglés como segunda lengua y de lingüística aplicada en dicha universidad.

Correo electrónico de contacto: c.j.kennedy@bham.ac.uk

EVELÍN OJEDA NAVEDA
PROGRAMA DE INGLÉS DE CARABOBO

Universidad de Carabobo (UC)

La profesora Evelín Ojeda Naveda, quien en la actualidad es candidata al título de Doctor en Educación, posee dos maestrías: una en Educación con especialización en Lectura y Escritura y otra en TESOL: Enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas. Ha trabajado durante 15 años como profesora de inglés y español no solo en Venezuela sino también en Inglaterra. Desde 2003, se ha desempeñado como docente y formadora de profesorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo, coordinando diversas unidades curriculares relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Actualmente, es presidente de *Venezuela Teachers of English to Speakers of Other Languages* (VenTESOL), una de las organizaciones de profesores de inglés más activas de Latinoamérica que se dedica al mejoramiento profesional de los docentes a nivel nacional.

Correo electrónico de contacto: evelinamada@hotmail.com

TEADIRA PÉREZ
INGLÉS EN EL SECTOR PÚBLICO:
LA SITUACIÓN ACTUAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE VENEZUELA

Universidad de Los Andes, Venezuela (ULA)

Teadira Pérez es profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA). Obtuvo su maestría en Lingüística en la Universidad de Los Andes y su doctorado en Educación, con especialidad en el uso de materiales basados en la Web en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en la Universidad de York, Inglaterra. Realiza actividades de docencia a

nivel de pregrado en el Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos y a nivel de postgrado en la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, ambos programas de la ULA. También es miembro e investigadora activa del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE) y es miembro del Consejo de Redacción de la revista *Entre Lenguas* (<http://www.saber.ula.ve/entrelenguas/>) y de la revista del Consorcio de Enseñanza de Lenguas Asistida por la Computadora (CALICO - <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico>). Es miembro fundador y expresidenta de la Asociación venezolana para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por el computador (AVEALMEC - <http://avealmec.org.ve/>), así como miembro activo de la red sobre Conocimiento Libre y Educación (CLED - <http://cled.org.ve/red/>). Ha participado como miembro y coordinadora de la Subcomisión Humanística del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes. También ha participado en proyectos de investigación y formación en línea y presenciales de Enseñanza/Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera para docentes en servicio junto con el British Council, Venezuela. Actualmente es directora de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Mérida.

Correo electrónico de contacto: teadira@gmail.com

ROSANGELA PULIDO BARRIOS

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN VENEZUELA: EL CASO DE MÉRIDA

Universidad de Los Andes, Venezuela (ULA)

Rosangela Pulido es licenciada en Idiomas Modernos por la Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela). Es magister en Eurocultura, becada por la Unión Europea (beca Erasmus Mundus), obteniendo una doble titulación por la Universidad de Palacký, Olomouc – República Checa y la Universidad de Deusto, Bilbao- España. Es estudiante del doctorado en Lingüística en la

Universidad de Los Andes. Fue asistente de español en Francia y profesora visitante en la Universidad de Los Andes. Actualmente es profesora contratada en el Departamento de Inglés, en la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida, donde además forma parte del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE). Su línea de investigación es la sociolingüística, específicamente en el campo de la planificación y las políticas lingüísticas.

Correo electrónico de contacto: rosangela.pulidob@gmail.com

JOSÉ GREGORIO SALAS
LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
DEL ESTADO BARINAS

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales
Ezequiel Zamora (UNELLEZ)

José Gregorio Salas es egresado como Licenciado en Educación, mención Inglés, de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, con estudios de maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad Simón Bolívar. Tiene experiencia a nivel de educación secundaria y universitaria. Ha tenido cargos como coordinador del Programa Especial de Prosección de la Carrera Licenciatura en Educación mención Inglés, Secretario Ejecutivo de Extensión, y creador y responsable del Programa de Inglés como Lengua Extranjera, coordinador del Proyecto de Creación del Programa Nacional de Formación de Educación (PNFE) en Inglés en la UNELLEZ. Ha organizado varios eventos para profesores de inglés del estado Barinas. Es investigador en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, la adquisición de lenguaje y extensión universitaria.

Correo electrónico de contacto: josegsalass@gmail.com

YOHIMAR SIVIRA
LA PRÁCTICA DOCENTE:
CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DE SECUNDARIA

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM)

Yohimar Sivira es egresada de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) con una licenciatura en Educación en Lengua Extranjera, Mención Inglés. Es profesora con categoría Asistente en la UNEFM desde 2008, en unidades curriculares como Inglés para Propósitos Específicos, Composición Escrita en Inglés y niveles de inglés para principiantes. Es maestrante del programa de Investigación Educativa de la Facultad de Educación en la Universidad de Carabobo, diplomada del programa de Expertos en E-learning de la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA) y actualmente maestrante del *Master en Distance Learning*, convenio FATLA-CIU. Es participante del programa *e-teacher* patrocinado por la embajada de EE. UU. en Caracas, e investigadora acreditada del Programa de Impulso a la Investigación e Innovación Venezolano en las áreas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza del inglés y en el área psicoeducativa.

Correo electrónico de contacto: yohimarsivira@gmail.com

REFERENCIAS

- Algara, A., González, J. y Boada, A. (2004). La transferencia de la espirantización en la pronunciación de los fonemas obstruyentes oclusivos sonoros en el inglés de hispanohablantes nativos. *Núcleo, Número especial*, 9-29.
- Angulo, E. y Jiménez, E. (2001). *La educación de niñas y jóvenes de Caracas entre 1912 y 1950* (Trabajo de Grado no publicado). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación.
- Arrieta de Meza, B., Batista, J., Meza, R. y Meza, D. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo. *Acción Pedagógica*, 15, 94-98.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Publicada como enmendada en *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.908 del 19 de febrero de 2009*. Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2005). Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. En *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 38.272 del 14 de septiembre de 2005*. Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. En *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de*

Venezuela, N° 5.929 (Extraordinario) del 15 de agosto de 2009. Caracas, Venezuela.

Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>

Batista, J. y Arrieta, B. (2003). Consideraciones teórico-epistemológicas de la traducción en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Perfiles*, 24, 7-38.

Bigott, L. A. (1996). Ciencia positivista y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX. En N. Rodríguez (comp.), *Historia de la educación venezolana* (pp. 93-120). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.

Blanco, C. (2000). Docentes de inglés e investigación: Paradigmas y problemas. *Paradigma*, XX(1), 43-90.

Bravo, L. y Uzcátegui, R. (2004). *Memoria educativa venezolana —La escuela venezolana desde el siglo XVI hasta el año 2003* (2da ed.) [CD Rom]. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.

Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3a. ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36-57.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencias comunicativas: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10(32), 121-130.
- Congreso de la República de Venezuela. (1961). *Constitución de la República de Venezuela 1961*. Caracas, Venezuela.
- Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Disponible en http://valoras.uc.cl/wpcontent/uploads/2010/10/practica_docente.pdf
- Contreras de Schlaefli, A. y Goilo de Tyrode, I. (2004). El uso de los materiales auténticos en la enseñanza/aprendizaje del inglés en la Tercera Etapa de la Educación Básica y Media Diversificada y Profesional de Venezuela. *Entre Lenguas*, 10, 85-93.
- Coordinación de Inglés Zona Educativa Barinas. (2009). *Contenidos de inglés en primaria* (Documento no publicado). Barinas: Autor.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, H. y Dahlberg, C. A. (2011). *Languages and children — Making the match: New languages for young learners, Grades K-8*. Boston: Pearson.
- Delmastro, A. (2000). El diseño de programas de inglés con fines específicos: Fundamentos teóricos. *Encuentro Educativo*, 7(3), 351-381.

- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482. Disponible en journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10468/10008
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (coord.). (2011). *Early language learning in Europe —ELLiE*. Londres: British Council.
- Finol de Govea, A., Arrieta de Meza, B. y Batista, J. (2005). Hacia un enfoque cognitivo-constructivista para la enseñanza del inglés instrumental por medio de Internet. *Encuentro Educativo*, 12(3), 337-354.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, Año CXIII-Mes X. (martes 29 de julio de 1986). N° 3.863 Extraordinario.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gass, S. (1989). How do learners resolve linguistic conflicts? En S. Gass y J. Schachter (coords.), *Linguistic perspective on second language acquisition* (pp. 183-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (con Behney, J. y Plonsky, L.). (2013). *Second language acquisition: An introductory course* (4a. ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- Glassick, C., Taylor, M. y Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.
- González, J. (2001). *La acentuación en las interlenguas del español y del inglés* (Tesis doctoral). University of Massachusetts, Massachusetts.

- González, J., Romero, G., García, W. y Guerra, C. (2005). El inglés en las escuelas públicas en el estado Vargas. En *Actas II del IX Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba, Cuba. Disponible en <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/simposios.php?vs=es&s=Premio&pr=Prem9>
- Goodman, K. (1986). *Lenguaje integral*. Mérida, Venezuela: Aique.
- Handy, C. (1991). *The age of unreason*. Londres: Arrow Books.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4a. ed.). Harlow, Reino Unido: Pearson Education.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández, T. y Flores, C. (2000). *El sistema educativo venezolano* [Mimeografía]. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación, Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. B. (1993). *The motivation to work*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hord, S. M. y Roussin, J. L. (2013). *Implementing change through learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kane, R. G., Sandretto, S. y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.

- Kaplan, R. y Baldauf, R. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Keating, D. P. (2005). Human development in the learning society. En M. Fullan (coord.), *Fundamental change. International handbook of educational change* (pp. 23-39). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Kennedy, C. (2011). Challenges for language policy, language and development. En H. Coleman (coord.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language* (pp. 24-38). Londres: The British Council.
- Kennedy, C. (2013). Models of change and innovation. En K. Hyland y L. C. Wong (coords.), *Innovation and change in English language education* (pp. 13-27). Londres: Routledge.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 1412 -1425.
- Krashen, S. D., Long, M. A. y Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Major, R. (1987). A model for interlanguage phonology. En G. Ioup y S. Weinberger (coords.), *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system* (pp. 101-124). Rowley, Mass: Newbury House.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007a). *Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007b). *Currículo nacional bolivariano. Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007c). *Subsistema de educación secundaria bolivariana. Liceos bolivarianos. Currículo*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación-Dirección General de Currículo. (2011). *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano. Subsistema de educación básica*. Disponible en http://www.me.gob.ve/lineas_orientadoras_curriculo.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013). *Dirección general de Escuelas Bolivarianas*. Disponible en http://www.me.gob.ve/contenido.php?id_seccion=16&id_contenido=71&modo=2
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Najul, M. (1996). El perfil profesional del docente de IFE en Venezuela. *Argos*, 24, 7-33.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2012). *Libro de oportunidades de estudios universitarios en Venezuela*. Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/index.php>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. París: Autor. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). Task force on languages and multilingualism: Compendium on ongoing activities concerning languages and multilingualism (2006-2007). Disponible en <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00183-EN.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: Autor. Disponible en http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapolíticaspublicasparadocentesfinal.pdf
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Peñalver, L. (2007). *La formación docente en Venezuela*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Pérez, C. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción Pedagógica*, 15, 64-73.
- Pérez, T. (marzo, 2013). Inglés en el sector público: La situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. Ponencia presentada en el foro *Time for English*, The British Council, Caracas, Venezuela.

- Plata, J. (2004). Algunas consideraciones teóricas para abordar la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera. *Perfiles*, 10, 29-38.
- Plata, J. (2006). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.
- Programme for International Student Assessment. (2012). *Results in focus*. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Proyecto de Inglés en las Escuelas Bolivarianas. (2010). Presentación en Power Point.
- Reyes, F. (2006). Interferencia léxica y sintáctica de la segunda lengua en la lengua materna en un seminario de iniciación a la traducción. *Acción Pedagógica*, 15, 34-43.
- Reyes, M., Murietta, G. y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167-197.
- Ricento, T. y Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Trujillo, N. (2008). Trayectoria del proyecto de escuelas bolivarianas. *Educere*, 42, 563-574.
- Romero, G. y González, G. (1996). El inglés con propósitos específicos en la sede del Litoral de la Universidad Simón Bolívar: El caso de inglés para turismo y hotelería. *Perfiles*, 19, 11-26.

- Schmidt, R. (2006). Political theory and language policy. En T. Ricento (coord.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 95-110). Malden, MA: Blackwell Publishings.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman.
- Serrón, S. (1999). La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar. *Letras*, 59, 165-182.
- Shin, J. K. (2011). *Teaching English to young learners* (Manuscrito no publicado). Baltimore, MD: University of Maryland at Baltimore City.
- Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics*, 43, 269-285.
- Singleton, D. y Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2a. ed.). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2013). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* (Dato destacado 28). Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela
- The British Council. (2012). *Who needs English? El futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela* (Informe). Caracas: Autor.
- The British Council. (2013). *Time for English: Las transformaciones en la enseñanza del idioma extranjero en Venezuela* (Informe). Caracas: Autor. Disponible en <http://issuu.com/bclac/docs/ingles-en-el-sector-publico-venezuela?e=1938887/2699493>

- Truscott de Mejía, A. M., Colmenares, S. y Tejada, H. (2006). *Empowerment: Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe. Una experiencia de investigación colaborativa en Cali, Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Turci, S. (1999). Relevancia del enfoque etnográfico para la evaluación de los materiales didácticos en la enseñanza del inglés. Revisión y propuesta preliminar. *Letras*, 59, 63-87.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Análisis de la práctica docente*. Disponible en <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/guias/apd.pdf>
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). Disponible en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf
- Villalta, M. A. y Guzmán, M. A. (septiembre, 2010). Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables. Trabajo presentado en el *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*, Buenos Aires, Argentina. Disponible en http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3212_Villalta.pdf
- Villar, J. (2012). Venezuela: Medalla de bronce entre los que peor hablan inglés. Disponible en <http://periodismo3ucv.blogspot.com/2012/04/venezuela-habla-ingles-tan-mal-como-lo.html>
- Woodaman, E. (1982). Un marco conceptual para la enseñanza del inglés en educación media. *Paradigma*, 3, 50-58.

*Este libro se terminó de imprimir en los talleres
de Gráficas Lauki, en Caracas, Venezuela,
en el mes de abril de 2015.*