

# SE RESPIRA CAMBIO

TRANSFORMANDO LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS  
EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

**Rosa López de D'Amico  
y Mark Gregson**  
*Coordinadores*



Ministerio  
del Poder Popular  
para la Educación

**cenamec**  
Centro para la Investigación y Formación de Maestros



# SE RESPIRA CAMBIO

**TRANSFORMANDO LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS  
EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO**

**Rosa López de D'Amico  
y Mark Gregson**  
*Coordinadores*



Ministerio  
del Poder Popular  
para la Educación

**cenamec**  
Centro para la Investigación y Formación del Magisterio

1ª edición: septiembre de 2017

© 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

© CENAMEC, Esquina de Salas,  
Edificio Sede del Ministerio del Poder  
Popular para la Educación, Piso 5,  
Caracas 1010, Venezuela  
Teléfono: 506 8193  
Correo electrónico:  
cenamec.programasdeformacion@gmail.com  
Página web: araguaney.cenamec.gob.ve

**MINISTERIO DEL PODER POPULAR  
PARA LA EDUCACIÓN**

- **Elías Jaua Milano**  
Ministro del Poder Popular para  
la Educación
- **María Eugenia Piñero Granadillo**  
Viceministra de Educación
- **Nancy Meleyda Ortuño Rojas**  
Viceministra de Educación Media
- **Gisela Toro de Lara**  
Viceministra de Educación Inicial  
y Primaria
- **Lenin Roberto Romero Sosa**  
Presidente de la Fundación  
CENAMEC

ISBN: 978-980-218-422-4

Depósito legal: DC2017002032

Impreso en Venezuela

*Printed in Venezuela*

# TABLA DE CONTENIDOS

---

- 7 **Prólogo**
- 9 **Palabras iniciales**
- 13 **Programa Nacional de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras: impacto en la educación media general venezolana**  
*José Miguel Plata Ramírez, César A. González Álvarez  
y Jhoanna Ruiz*
- 67 **Impacto de los libros de la Colección Bicentenario en la enseñanza del inglés en la educación pública en Venezuela**  
*Belkys Blanco Gudiño*
- 117 **Impacto del curso *Pathways* en docentes de inglés en formación**  
*Eva M. Zeuch*
- 149 **Experiencias en la Micromisión Simón Rodríguez en el área de Inglés**  
*Rosa López de D'Amico*

- 
- 181 Impacto del aumento del número de horas  
para la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés)  
en la educación media**  
*José Gregorio Salas*
- 227 Inglés en la escuela primaria en Venezuela**  
*Juana María Sagaray, María Teresa Fernández  
y Ana Sabrina Rodríguez*
- 259 Expectativas de formación en el Programa Nacional  
de Formación Avanzada de Especialización en Lenguas  
Extranjeras: Inglés para Educación Primaria**  
*José Gregorio Salas e Isabel Carillo*
- 303 ¡Se respira cambio! La enseñanza del inglés  
y su implementación en Venezuela**  
*Wendy Arnold*
- 323 Autores y coordinadores**

# PRÓLOGO

---

Desde 2014, el British Council ha trabajado intensamente con el Ministerio del Poder Popular para la Educación con el propósito de mejorar la enseñanza del inglés en el sector público en Venezuela. Hemos brindado apoyo amplio a dos programas de la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR): el Programa Nacional de Formación (PNF) en Lenguas Extranjeras: Área Inglés, en el que se están formando docentes de educación media, y el Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) de Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria, el cual sería el primer paso para la introducción del inglés en la educación primaria. Hemos apoyado estos programas dirigiendo talleres a los tutores y facilitadores y suministrando nuestro curso virtual *Pathways* y nuestra prueba de inglés *Aptis* a los participantes.

Además de estas contribuciones a la formación de docentes, el British Council ha llevado a cabo investigaciones para monitorear la situación de la enseñanza del inglés en el país. En 2015, conjuntamente con la Universidad Central de Venezuela, publicamos *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas*, como resultado del trabajo de treinta investigadores en todo el país. Este trabajo nos dio los datos concretos que informaron nuestra cooperación con el Ministerio en los programas de la MMSR.

Es política del British Council evaluar el impacto de todos nuestros proyectos, y el trabajo llevado a cabo con el Ministerio en la formación de docentes no es una excepción. A lo largo de un año, un equipo de destacados académicos ha recogido datos y analizado varios aspectos,

---

no solamente del PNF y del PNFA, sino de todas las iniciativas que el Ministerio y el British Council han tomado recientemente en el área de la enseñanza del inglés en el sistema educativo formal.

El resultado es este libro, el cual el British Council se complace en publicar conjuntamente con el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

***Soraya Colmenares***

Directora

British Council – Venezuela



## *P*ALABRAS INICIALES

---

La educación en Venezuela está constitucionalmente establecida hasta el pregrado universitario como un derecho de todas las personas que habitan en el país. A partir del año 1999, hemos tenido un progresivo y exponencial incremento en la matrícula escolar, en todos los niveles y modalidades, tanto en el subsistema de educación básica como en el subsistema de educación universitaria, hecho este reconocido por la UNESCO. En el ámbito de la educación básica, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) ha implementado diferentes programas y proyectos para apoyar el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y población adulta, y es por ello que está en una constante búsqueda e innovación para poder avanzar en aumentar los niveles de inclusión y calidad, en un proceso permanente de investigación y formación para lograr una transformación pedagógica del quehacer educativo, en el cual ha brindado una particular atención, en los últimos años, a la formación de las y los docentes en ejercicio a través de la creación del Sistema Nacional de Investigación y Formación del Magisterio, aunado a cambios de índole curricular. Este proceso se ha fortalecido a través de alianzas estratégicas con diferentes entes en pro de la mejora de la calidad educativa, y es precisamente en este último punto en el que se inserta la alianza estratégica de cooperación con el British Council para el apoyo en el área de Lenguas Extranjeras, específicamente inglés.

La Consulta por la Calidad Educativa realizada en el año 2014, en la cual participaron 7.233.489 personas de todos los sectores que hacen vida en la comunidad educativa, arrojó una serie de datos que

---

nos permitieron realizar cambios en materia curricular. En el caso de inglés, se evidenció una necesidad de incrementar el número de docentes y de horas de formación para las y los estudiantes de educación media (secundaria) en el horario escolar, a la par del acompañamiento al docente, iniciar el estudio del inglés a partir de la educación primaria, entre otros. Estos aspectos fueron considerados y atendidos, evidenciando transformaciones significativas en la atención a las necesidades para mejorar la enseñanza del inglés en sistema educativo venezolano.

El British Council nos ha acompañado en la formación de docentes de inglés a través de la Micromisión Simón Rodríguez, en el marco del Programa Nacional de Formación de Profesores y Profesoras de Educación en Inglés, vínculo que ha sido acertado al apoyar a los docentes en formación con un curso en línea, diversos seminarios y la prueba Aptis, siendo este último aspecto un hecho histórico en el país: que los egresados universitarios de docencia de inglés presenten su prueba y puedan conocer su nivel en el idioma y recibir una certificación con validez internacional. Los seminarios desarrollados en diversas partes del país permitieron apoyar a docentes de inglés en ejercicio, particularmente enfocándose en los libros de la Colección Bicentenario en esta área. El otro gran proyecto lo constituye el desarrollo de la Especialización en Enseñanza del Inglés para la Educación Primaria, Programa Nacional de Formación Avanzada de Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria, en el cual se está trabajando con docentes integradores quienes se están formando en la didáctica para iniciar con el idioma inglés en ese nivel. Esta alianza marca una pauta histórica al desarrollar un proceso de acompañamiento a las y los docentes, adscritos al MPPE, en todo el país, que impulsa la enseñanza del inglés en las escuelas públicas en Venezuela, incorporando un gran número de personas en todo el territorio nacional.

Partiendo de la premisa de que los procesos formativos que se desarrollan desde el Sistema Nacional de Investigación y Formación del Magisterio surgen de la praxis pedagógica de los docentes, el MPPE, conjuntamente con el CENAMEC, ha considerado pertinente

---

la investigación propuesta por el British Council y llevada a cabo por docentes venezolanos en la realización de todos los procesos formativos que forman parte de esta alianza. Es por esta razón que, durante un año, los investigadores pudieron indagar en diversos espacios acerca de las transformaciones experimentadas a partir de sus propios actores. La investigación nos permite ver hasta dónde hemos impactado, las experiencias en cuanto a los saldos positivos y lo que se hace necesario cambiar para mejorar.

En este libro están presentes investigaciones inéditas, que nos develan los cambios que se han realizado en el área de Lengua Extranjera: Inglés en los últimos cuatro años y las transformaciones significativas que se han dado, incluso nos atrevemos a decir, con pasos agigantados en tan corto tiempo. El área de inglés cuenta desde el año escolar 2013–2014 con los libros de la Colección Bicentenario para la educación media. Este hecho inédito en Venezuela es definitivamente histórico, ya que las y los estudiantes cuentan con este recurso gratuitamente; es muy importante la secuencia que se tenga año tras año con un material que se acopla con su formación integral. Otro campo de investigación es el análisis del proceso de formación de la primera cohorte de la Micromisión Simón Rodríguez en el PNF de Inglés y el PNFA de Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria. Es muy relevante lo que nos presenta pues nos permite no solo visualizar y revisar los procesos sino además ir respondiendo a la necesidad de las y los docentes que se necesitan en las escuelas y los liceos. El incremento de horas de inglés, a nivel de educación media, también fue estudiado en su primer año de aplicación en instituciones educativas específicas en el año escolar 2015–2016. La percepción del inglés en educación primaria es analizada debido a la importancia que radica en cómo se visualiza esta área de aprendizaje en ese nivel. El último capítulo de este libro no lo escribe una investigadora venezolana, pero resulta interesante conocer la visión de una docente que ha estado observando los procesos y quien ha sido parte de la formación de las y los facilitadores que están trabajando en los diferentes programas desde el año 2015.

Estamos convencidos de que la transformación de la enseñanza del

---

inglés en Venezuela está viviendo el momento de cambio más grande que se haya experimentado en el país. Visualizamos la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en este caso del inglés, como una herramienta para la comunicación, la cooperación, la emancipación y la independencia tecnológica. Sabemos que debemos seguir acompañando estos procesos de cambio y continuar investigando, permitir que se desarrollen las experiencias de aprendizaje y luego, en unos años, valorar si nuestros estudiantes han logrado lo que se tiene planteado en el área de formación, y en particular que estén orgullosos de su identidad, con una visión humanista y capaces de comunicarse para satisfacer sus necesidades y proyectar su Patria.

***Franklin Esteves***

Director de Información del Centro Nacional de Investigación  
y Formación del Magisterio (CENAMEC)

**P**ROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN  
DE LA MICROMISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ  
EN LENGUAS EXTRANJERAS:  
IMPACTO EN LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL VENEZOLANA

*José Miguel Plata Ramírez*  
*Universidad de Los Andes (ULA)*

*César A. González Álvarez*  
*Universidad de Los Andes (ULA)*

*Jhoanna Ruiz*  
*Universidad Politécnica Territorial del estado Aragua (UPT Aragua)*

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

Nuestro sistema educativo exige el estudio de una lengua extranjera a partir del primer año de la educación media general y, durante cinco años, a razón de tres o cuatro horas semanales —y más recientemente, a partir del año escolar 2016-2017, a razón de seis horas en liceos con horario integral y cuatro horas para los de medio turno—, los estudiantes profundizan en el estudio de los sistemas que componen dicha lengua extranjera, es decir, los aspectos gramaticales, el vocabulario y la pronunciación, todo esto como condición necesaria para que el aprendiente se convierta en un comunicador bilingüe competente y pueda usar la lengua en forma oral y escrita. Según el Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana para Liceos Bolivarianos (2007), los alumnos deben estudiar “un idioma indígena y/o extranjero como medio para comunicarse con el resto del mundo y acceder al conocimiento científico y humanístico universal” (p. 14). Más recientemente, el documento propuesto para

la transformación curricular en educación media (MPPE, Proceso de Transformación Curricular, 2016) establece que la enseñanza de los idiomas extranjeros es parte de la formación integral de los estudiantes que busca “potenciar el desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes para el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y creador que fortalezca los procesos de comunicación, el intercambio de saberes y la interacción con otras personas” (p. 114). Sin embargo, la realidad de nuestra educación no permite, en la mayoría de los casos, que este objetivo se cumpla.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela ha estado enmarcada en principios tradicionalistas en los que el aprendizaje se ve como un conjunto de habilidades que se aprenden aisladamente, donde la pasividad del estudiante es fundamental y donde el alumno adquiere conocimientos mediante un proceso de estímulo-respuesta, como afirma Plata (2002). Este autor plantea que nuestros aprendientes se encuentran “en una total desmotivación después de estudiar la lengua extranjera” (p. 106) y que esta desmotivación podría estar relacionada, entre otros factores, con la actuación autoritaria de los docentes, con los ambientes y las prácticas escolares poco alentadoras y con la utilización en forma mecánica y artificial de textos seriados, es decir, textos cuyo contenido está controlado con fines pedagógicos. A este respecto, Allegra y Rodríguez (2010) sostienen que los estudiantes de los liceos públicos venezolanos no parecen alcanzar la destreza de la producción oral del inglés como lengua extranjera debido a “la focalización casi exclusiva, de los docentes, en el desarrollo escrito del componente gramatical del idioma inglés y la descontextualización del idioma durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 135).

Esto sugiere que el docente de inglés en nuestro país ha perpetuado la idea de que la planificación y la enseñanza de ese idioma extranjero se limitan exclusivamente a la incorporación y transmisión de reglas gramaticales y patrones estructurales que poco han ayudado a desarrollar competencias comunicativas en la lengua y, por ende, alcanzar los objetivos propuestos en el currículo. Por su parte, López de D’Amico (2015), al escribir sobre la formación de los docentes de inglés

en Venezuela, sostiene que “tradicionalmente se ha hecho una crítica bastante fuerte a la enseñanza del inglés en el país con respecto a los logros” (p. 78). Asimismo, Beke (2015), en su estudio sobre el inglés en la escuela secundaria pública en nuestro país, concluyó que los docentes tienen poca claridad en cuanto a su enfoque de impartir clases, que aún predomina la visión tradicionalista en la enseñanza del inglés y que la formación de los docentes mayormente se centra en lo pedagógico y en menor grado en lo lingüístico.

Adicionalmente a todo esto, el sistema de educación media general presenta la particularidad de que hay laborando en él una gran cantidad de docentes de otras áreas que tienen a su cargo las asignaturas de inglés, es decir, docentes que no están preparados para asumir la enseñanza del idioma. Por las diversas razones que no han permitido alcanzar los objetivos propuestos, Beke (2015) sugiere la necesidad de “revisar los contenidos de la formación docente” (p. 70) y recomienda que “se realicen talleres y cursos de actualización y perfeccionamiento” (p. 71). Sin embargo, y como señala López de D’Amico (2015), al parecer no hay suficientes escuelas de formación de docentes de inglés en el país. Es por ello que, a partir de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa llevada a cabo en el año 2014, surge el programa nacional de la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) con el fin de ofrecer a los docentes la formación necesaria en sus áreas respectivas y así cumplir los requerimientos y necesidades que la sociedad demanda.

El presente estudio se enmarca en un proyecto nacional de investigación desarrollado conjuntamente entre el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y el British Council en Venezuela con el fin de evaluar el impacto que tiene la MMSR en Lenguas Extranjeras—Inglés en la educación media general venezolana. Este programa de formación es una profesionalización en el área de inglés para educación media que busca preparar integralmente a los docentes-participantes desde el punto de vista lingüístico y pedagógico, para lo cual, bajo el convenio entre el British Council y el MPPE, fue posible ofrecer un curso de inglés en línea (*LearnEnglish Pathways*) por espacio de un año a cada uno de los participantes, así como una serie de talleres

regionales y nacionales sobre estrategias para la enseñanza del inglés y su aplicación en el aula.

En este capítulo indagaremos el impacto que ha tenido dicho programa de formación en el sistema educativo de nivel media general en nuestro país. A fin de guiar la presente investigación, planteamos las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es el impacto de la formación pedagógica y lingüística de la MMSR en Lenguas Extranjeras en el docente que participa en ella?
2. ¿En qué medida esa formación pedagógica y lingüística afecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación media?
3. ¿Cuáles son los aportes más significativos de la MMSR en Lenguas Extranjeras a la educación media venezolana?

## **2. EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN MICROMISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ (MMSR) EN LENGUAS EXTRANJERAS**

La incidencia de esta experiencia pedagógica sobre el sistema educativo está estrechamente ligada a la formación de los docentes y a la continua y constante actualización y el perfeccionamiento que se les debe ofrecer en aras de fortalecer la calidad de la educación, asegurando el egreso de ciudadanos con pensamiento crítico, reflexivo y creador que requiere el país. En este sentido, a partir de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa hecha en el año 2014, impulsada por el MPPE, surgieron diez banderas y la tercera de ellas fue, precisamente, el problema de la formación docente. Los resultados de la Consulta revelaron no solo la necesidad de perfeccionamiento y actualización de los docentes en servicio y la formación en las áreas consideradas “críticas” sino también la necesidad de impulsar la transformación del currículo nacional en educación media general.

Ahora bien, la Micromisión Simón Rodríguez surge como un Programa Nacional de Formación Docente en distintas áreas, entendiendo por Programas Nacionales de Formación (PNF) lo siguiente:



Conforme a la resolución 2963 del 13 de mayo de 2008, son el conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de educación universitaria, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, diseñados con la cooperación de instituciones de educación universitaria, atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la nación, para ser administrados en distintos espacios del territorio nacional. (MPPEU, 2009, p. 5).

Este PNF se crea según resolución N° 40.939 y tiene como característica la formación humanista, la vinculación con la práctica desde el inicio del trayecto, la conformación de espacios de aprendizaje comunicacionales y abiertos a la participación activa de los estudiantes, así como un currículo adaptado al contexto y a los estudiantes (MPPEU, 2009). Además, se fundamenta en la participación social, el compromiso transformador, la articulación de capacidades con el fin de dar solución a la gran problemática que evidencia nuestro sistema educativo a nivel de media general: la carencia de docentes con formación apropiada.

Según la define el Viceministro de Educación del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), Prof. Humberto González,

La MMSR es un programa de acción social que hace el gobierno para transformar la realidad. Es una definición muy propia, entonces eso es lo que estamos haciendo... tenemos un problema muy bien localizado que es la ausencia de profesores de media en las áreas determinadas... al ver el problema entendemos que no solamente es una manera de cubrir una plaza sino un tema de transformar una práctica educativa, dos cosas que no pueden marchar separadas sino que tienen que marchar íntimamente relacionadas. (Entrevista realizada en enero de 2017).

Este programa ofrece al docente-participante el desarrollo de sus capacidades en cuatro ejes fundamentales: Pedagogía y Formación

Sociocrítica, la Disciplina y su enseñanza, Práctica Docente desde la Investigación-Acción Participativa, y la Interdisciplinariedad, en un periodo de seis trimestres (ver anexo 3 del capítulo 4 de este libro, páginas 178 y 179). Estos ejes están organizados y dirigidos por docentes-facilitadores, especialistas en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, estos docentes-facilitadores son guiados por un docente-tutor en cada uno de los estados del país.

La formación en el área de Lenguas Extranjeras, específicamente el eje de la Disciplina y su enseñanza (Inglés), está organizada en unidades curriculares que desarrollan contenidos en las áreas de sintaxis, fonética y fonología, escritura académica, cultura y literatura anglófona; además, durante el mes de agosto de 2015 se ofrecieron talleres regionales intensivos sobre sintaxis y fonética a todos los docentes-participantes del programa. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), en alianza estratégica con el British Council, diseñó un programa en este eje con el fin de que los participantes pudieran fortalecer sus destrezas lingüísticas y pedagógicas. Asimismo, el British Council proporcionó la licencia de un curso de inglés en línea (*Pathways*) por espacio de un año a cada uno de los participantes, facilitadores y tutores. Este curso comprende ocho niveles, a saber: *Elementary 1 y 2*, *Pre-Intermediate 1 y 2*, *Intermediate 1 y 2* y *Upper-Intermediate 1 y 2*. Cada uno de estos niveles contiene entre cinco y seis módulos y cada módulo contiene entre cinco y seis unidades. Además, a lo largo de la formación, el British Council organizó una serie de talleres regionales y nacionales sobre el uso y la aplicación de estrategias de enseñanza y de recursos metodológicos como los libros de la Colección Bicentenario para los facilitadores, tutores y participantes.

A la par de todo ello, y con el fin de redimensionar los propósitos pedagógicos para que los estudiantes puedan contar con una forma más humana de comprender su realidad, en el año 2015 surge el Proyecto de Transformación Curricular (PTC), que plantea referentes éticos, temas indispensables y áreas de formación basadas en las seis áreas consideradas “críticas” en el país: ciencias naturales; matemáticas;

lengua; educación física; memoria, territorio y ciudadanía, y lenguas extranjeras, en nuestro caso el inglés. De esta última área se destaca el papel trascendental que representa en la formación de nuestros jóvenes. A este respecto, el Viceministro Humberto González comenta que:

En el tema de la Transformación Curricular... la MMSR siempre se ha visto como una avanzada, un elemento fundamental para el proceso de la transformación curricular, la formación docente. El tema de la transformación docente es protagónico, pero incluso las necesidades de transformación del Ministerio de Educación donde la MMSR ha funcionado incluso como una palanca de transformación para el mismo Ministerio, porque ha servido como un puente de relacionarnos mucho más allá del Ministerio. (Entrevista realizada en enero de 2017).

Desde su concepción, este programa tenía como uno de sus fines el empoderamiento del docente y su formación. Según la Viceministra de Educación Media General del MPPE, Prof. Yoama Paredes, el perfil del docente egresado de este programa de formación especifica que este sea

soberano de su trabajo material y consciente de su concepción pedagógica y del mundo... necesitamos que la MMSR egrese maestros y maestras conscientes de su profesión... la MMSR debe hacer énfasis en lo que es ser un profesional de la educación... que sea sensible a las necesidades sentidas del pueblo, que esté en permanente estudio y reflexión de su propia práctica... (Entrevista realizada en enero de 2017).

Es importante destacar que otra de las finalidades del programa de formación MMSR es egresar docentes que comprendan en toda su extensión que las especificidades de la educación media incluyen características distintas a cualquiera de los otros niveles de educación del país.

### **3. METODOLOGÍA**

El presente estudio forma parte de un proyecto macro nacional desarrollado conjuntamente entre el MPPE y el British Council con el fin de determinar el impacto que tiene el programa de formación de la MMSR sobre la enseñanza del inglés en la educación media general venezolana. Esta investigación se enmarca en un paradigma mixto, cuali-cuantitativo, ya que ello permite explorar, entender e interpretar un fenómeno a profundidad; es decir, este tipo de enfoque metodológico ofrece un panorama más completo del fenómeno que se estudia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010; McMillan, 2004).

Por una parte, el paradigma cualitativo nos permite, entre otras cosas, contextualizar, comprender e interpretar fenómenos sociales puesto que parte de la premisa de que la realidad es un constructo social y, por tanto, difícil de medir. Glesne (2011) sostiene que las prácticas cualitativas buscan interpretar la construcción de la realidad de las personas e interpretar las particularidades y patrones desde su perspectiva y comportamiento. El énfasis en el aspecto cualitativo permite comprender y describir los razonamientos no solo de los docentes en formación, facilitadores y tutores, sino también de aquellos profesionales que concibieron el proyecto nacional. Por otra parte, el aspecto cuantitativo de investigación nos permite cuantificar y describir estadísticamente algunas tendencias con respecto a la percepción de los docentes y su formación, así como realizar ciertos tipos de generalizaciones sobre el impacto de este programa (McMillan, 2004).

#### **3.1 Participantes de la investigación**

En un principio, se decidió que participarían en este estudio los 385 docentes-participantes inscritos oficialmente en el Programa de Formación MMSR en Lenguas Extranjeras para el momento de la investigación, así como 47 docentes-facilitadores y 24 tutores del

programa a nivel nacional, para un total de 456 participantes a quienes se les envió un cuestionario para ser respondido en línea. El nivel de retorno de este cuestionario fue de 389 respuestas, como se explica más adelante.

Para la observación de clases, se consideró seleccionar aleatoriamente cuatro docentes-participantes provenientes de 12 estados del país (en total 48 docentes-participantes), considerando cinco zonas geográficas, a saber:

- occidente (Mérida y Trujillo)
- llanos (Apure, Barinas y Guárico)
- centro (Aragua y Yaracuy)
- oriente (Sucre, Monagas y Delta Amacuro)
- sur (Bolívar y Amazonas)

Sin embargo, por razones que escaparon al control de los investigadores, no se pudieron hacer observaciones en los estados Guárico, Yaracuy y Bolívar y el número total de docentes observados fue de 25.

Para las entrevistas, se consideró originalmente seleccionar cuatro estudiantes de cada uno de los docentes escogidos en los 12 estados mencionados, es decir, 192 estudiantes; no obstante, también en este caso, por diversas razones el número definitivo fue de 76 alumnos entrevistados. Se entrevistaron también los directores de aquellos planteles educativos en donde se realizaron las observaciones de clase, 25 en total. También se entrevistó al Viceministro de Educación, Prof. Humberto González, a la Viceministra de Educación Media General, Prof. Yoama Paredes, a la Coordinadora General del programa de la MMSR, Prof. Silvia Medina, así como a la Coordinadora Nacional de la MMSR en Lenguas Extranjeras, Prof. Rosa López de D'Amico.

### **3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Todas las decisiones concernientes a los instrumentos para la recolección de datos se tomaron de común acuerdo entre los miembros

del equipo de investigación, en sesiones de trabajo en el British Council durante el mes de agosto de 2016. Para esta investigación se diseñaron los siguientes tres instrumentos:

1. un cuestionario en línea
2. una lista de cotejo para las observaciones de clase
3. entrevistas a estudiantes, directores de planteles, viceministros y coordinadores nacionales del programa de la MMSR

Cada uno de estos instrumentos fue discutido en grupo y validado por la Prof. Eva Zeuch, quien desempeñó este papel dentro del equipo de investigación.

### **3.2.1 Cuestionario en línea**

Se diseñó un cuestionario en línea en la plataforma Google docs cuyo enlace se envió, vía correo electrónico, a los 456 participantes a nivel nacional. Una de las grandes fortalezas de esta investigación fue el éxito de la recolección de datos. Se recolectaron 389 respuestas entre todos los participantes de 22 estados del país y del Distrito Capital, a razón de 327 docentes-participantes (84,1 %), 40 docentes-facilitadores (10,3 %) y 22 tutores (5,7 %). El cuestionario (ver anexo 1) tiene siete secciones: en la primera se les pide a los encuestados su biodata, es decir, su ubicación geográfica, su función o papel dentro del programa, edad, sexo, años de servicio, y si tenían acceso a Internet; las secciones 2, 3, 4, 5 y 6 se refieren a su experiencia como aprendientes de inglés, al impacto del programa MMSR en Lenguas Extranjeras en la formación de los docentes-participantes y en sus estudiantes; a su conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera; a los materiales, recursos y actividades de formación; y a los libros de la Colección Bicentenario, respectivamente. En estas secciones se presentan 46 afirmaciones cerradas con cinco posibilidades de respuesta en forma de escala de tipo Likert. Finalmente, en la sección 7 se les pide a los encuestados ofrecer recomendaciones para fortalecer el

programa de formación, a través de preguntas abiertas. A continuación se muestra un ejemplo del cuestionario en línea:

The image shows a screenshot of a web-based questionnaire. The title at the top is "Cuestionario N° 1 Impacto del Programa de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras". The questionnaire is displayed in a browser window. Two questions are visible, each with four radio button options: "Totalmente de acuerdo", "De acuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", and "En desacuerdo".

Question 9: "Su participación en la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras ha cambiado sustancialmente su forma de enseñar la lengua inglesa." Options:  Totalmente de acuerdo,  De acuerdo,  Ni de acuerdo ni en desacuerdo,  En desacuerdo.

Question 10: "Su nivel de inglés ha mejorado gracias a la formación lingüística que ha recibido en la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras." Options:  Totalmente de acuerdo,  De acuerdo,  Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

**Figura 1. Apariencia del cuestionario en línea**

### 3.2.2 Lista de cotejo y observaciones de clase

En los estados seleccionados, se les pidió a los tutores o docentes-facilitadores escoger de manera aleatoria a cuatro docentes-participantes para observar sus clases (sin embargo, como ya se mencionó en el apartado 3.1, no fue posible hacer observaciones en tres de estos estados). Cada uno de estos tutores o docentes-facilitadores realizó al menos una observación a una sesión completa de clase siguiendo una lista de cotejo (ver anexo 2), que está estructurada en dos secciones: una dirigida a la observación del docente y otra a la observación de los estudiantes. La sección dirigida a los docentes, a su vez, se divide en tres partes: en la primera se constatan y describen las actividades realizadas y los recursos didácticos utilizados durante la clase de inglés; en la segunda se aborda el desempeño del docente y su manejo de aula, y en la última se registran aspectos administrativos y de planificación de clase. La sección dirigida a los estudiantes se refiere al comportamiento de estos durante la clase.

A nivel nacional se observó al siguiente número de docentes-participantes:

**Tabla 1**  
**Distribución de docentes observados por estado**

<b>Estado</b>	<b>Número de docentes observados<sup>1</sup></b>
Mérida	4
Trujillo	4
Apure	4
Barinas	1
Aragua	4
Sucre	4
Monagas	1
Delta Amacuro	1
Amazonas	2
<b>Total</b>	<b>25</b>

### 3.2.3 Entrevistas

Chiseri-Strater y Sunstein (2006) definen la entrevista como una conversación de los participantes del estudio entre ellos mismos o con el investigador. Según Merriam (2009), el propósito fundamental de la entrevista es obtener cierto tipo de información específica de los coparticipes. Para este estudio, se diseñaron entrevistas semiestructuradas con el fin de ahondar en las opiniones de los distintos participantes. Los tutores y/o docentes-facilitadores de los 12 estados mencionados anteriormente seleccionaron también cuatro estudiantes de cada uno de los cuatro docentes observados —16 estudiantes en total por estado— para entrevistarlos, así como a los directores de

1 En los estados Barinas, Monagas, Delta Amacuro y Amazonas el número de docentes observados no fue uniforme debido a la falta de apoyo inicial de algunos directivos y al hecho de que algunos liceos no habían comenzado aún sus actividades escolares del período 2016-2017.



aquellos planteles en donde se realizaron las observaciones de clase. Sin embargo, por distintas razones, el número de directores y estudiantes en efecto entrevistados no fue uniforme en todos los estados. A los directores se les preguntó sobre sus percepciones acerca del impacto del programa de la MMSR en Lenguas Extranjeras en sus planteles y a los estudiantes se les preguntó sobre su experiencia en las clases de inglés del año escolar anterior (2015-2016) con su docente-participante, quien estaba recibiendo formación en la MMSR en ese momento.

Las entrevistas a los Viceministros de Educación, profesores Humberto González y Yoama Paredes, a la Coordinadora General del programa de MMSR, Silvia Medina, así como a la Coordinadora Nacional de la MMSR en Lenguas extranjeras, Prof. Rosa López de D'Amico, se grabaron en audio y versaban sobre la concepción del programa de la MMSR y las expectativas con respecto a este programa de formación en la educación media general venezolana. Estas entrevistas fueron escuchadas por los tres investigadores autores de este capítulo y se hizo una transcripción selectiva, es decir, solo se transcribieron los fragmentos relevantes para nuestra investigación. La transcripción realizada fue del tipo “natural”, ya que se obviaron elementos irrelevantes del habla (McLellan-Lemal, 2008).

La distribución de los estudiantes y directores de planteles entrevistados de los estados seleccionados fue la siguiente:

**Tabla 2**  
**Distribución de estudiantes y directores entrevistados por estado**

<b>Estado</b>	<b>N° de estudiantes</b>	<b>N° de directores</b>
Mérida	12	3
Trujillo	16	4
Apure	16	4
Guárico	4	2
Yaracuy	6	2
Aragua	2	2
Monagas	1	-
Delta Amacuro	13	2
Amazonas	2	2
Bolívar	4	3
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>25</b>

### **3.3 Análisis**

El análisis es un proceso de búsqueda y organización sistemática constante de datos con el fin de darle sentido y lograr una comprensión del fenómeno que se estudia (Bogdan y Biklen, 1992; Glesne, 2011). Para el siguiente análisis, consideramos los datos recolectados de todos los participantes de esta investigación, es decir, las respuestas de los cuestionarios en líneas, las entrevistas a estudiantes, directores de planteles, viceministros y coordinadores nacionales del programa de la MMSR, así como las anotaciones en las listas de cotejo, producto de las observaciones de clase.

Una vez obtenidos todos los datos, los tres investigadores asumimos distintas tareas para la sistematización de la información. Uno de los investigadores realizó la transcripción completa de las entrevistas hechas a los representantes del MPPE y sistematizó cada una de las respuestas en un cuadro comparativo a fin de encontrar elementos comunes que permitieran la categorización de esa información para su posterior análisis y triangulación.

Otro de los investigadores se ocupó de categorizar las respuestas dadas al cuestionario en línea. Aun cuando el *software* de dicho cuestionario ofrecía gráficos estadísticos explícitos con las respuestas y tendencias generales, las cinco preguntas abiertas requirieron de un primer análisis exhaustivo para organizar y categorizar las tendencias encontradas en ellas. Un tercer investigador se ocupó de categorizar la información obtenida a través de las listas de cotejo y las entrevistas a estudiantes y directores de las instituciones seleccionadas. En distintas reuniones de trabajo durante los talleres de formación del programa, los tres investigadores tuvieron la oportunidad de revisar todos los datos categorizados individualmente, y a partir de las preguntas de investigación, procedieron a seleccionar en conjunto las categorías más recurrentes y con mayor pertinencia para este estudio. Considerando estas categorías, se llevó a cabo la triangulación de los datos tomando en cuenta los análisis preliminares de cada uno de los investigadores.

#### **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En esta sección, presentaremos una discusión exhaustiva de cada una de las categorías que surgieron de los datos obtenidos con el fin de responder a las preguntas de investigación que orientaron el presente estudio.

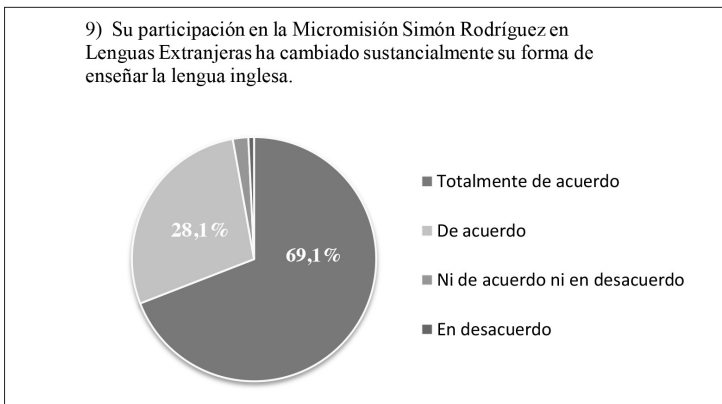
##### **4.1 Impacto pedagógico y lingüístico de la MMSR en Lenguas Extranjeras**

La primera pregunta de investigación está orientada a conocer el impacto de la formación pedagógica y lingüística de la MMSR en Lenguas Extranjeras en el docente que participa en ella. A partir de esto, surgen dos categorías generales, a saber:

- a. Impacto pedagógico
- b. Impacto lingüístico

#### 4.1.1 Categoría: *impacto pedagógico*

Un 98,9 % de los docentes-participantes encuestados estuvo de acuerdo con que el programa de formación de la MMSR sí representa un cambio en la forma de enseñar inglés. El 97,4 % de los encuestados indicó que el programa tiene una gran influencia en las actividades y estrategias que desarrollan y un 97,2 % de los encuestados estuvo de acuerdo en que su participación en el programa MMSR ha cambiado sustancialmente su forma de enseñar la lengua, como se puede observar en la siguiente figura:



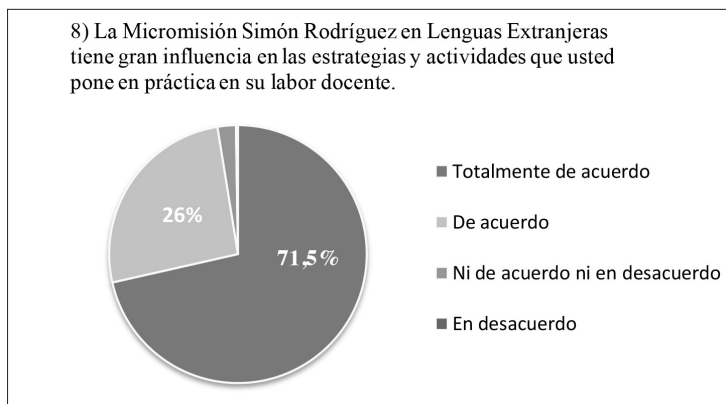
**Figura 2. Opinión sobre el impacto pedagógico de la MMSR en los docentes-participantes**

Esta percepción sobre el impacto del programa de la MMSR en Lenguas Extranjeras en los docentes-participantes también se evidencia en las observaciones de clase realizadas en las instituciones seleccionadas, en las que se pudieron constatar las estrategias innovadoras puestas en práctica por estos docentes. De estas observaciones podemos destacar lo siguiente:

- a. la utilización de diferentes recursos didácticos durante la clase, tales como los libros de la Colección Bicentenario, recursos hechos con material de provecho, *flashcards* (tarjetas de ayuda pedagógica), mapas mentales, posters, diccionarios, pizarrón.

- b. la puesta en práctica de actividades innovadoras tales como adivinanzas, juegos, canciones, juegos de mesa, bingo, rompecabezas, trabajos grupales, entre otros.
- c. el establecimiento de una relación más humana, solidaria y de respeto mutuo entre los estudiantes y sus docentes.
- d. la planificación a través de la interdisciplinariedad, que se ajusta a los lineamientos que establece la propuesta del currículo actual en el área de Lenguas Extranjeras; es decir, estos docentes planifican sus actividades de clase considerando distintas áreas del conocimiento, como por ejemplo: ciencias naturales, geografía, historia, Memoria, Territorio y Ciudadanía, informática, entre otras, con el fin de potenciar los procesos de comunicación, el intercambio de saberes y la interacción con otras personas y culturas.
- e. las actividades están enfocadas en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la interacción de los estudiantes y el docente.

Todo ello se corrobora con las respuestas de los docentes-participantes al cuestionario, específicamente a la pregunta 8, como se observa a continuación:



**Figura 3. Influencia de la MMSR en las estrategias y actividades de los docentes-participantes**

Asimismo, la percepción que los estudiantes entrevistados tienen con respecto a sus docentes coincide en que estos han puesto en práctica actividades y estrategias más dinámicas al momento de desarrollar sus clases regulares. La mayoría de los estudiantes observaron claras diferencias entre sus actuales docentes de inglés y sus docentes de inglés de años anteriores. La mayoría manifestó que sus clases actuales son más dinámicas, divertidas y más interesantes comparadas con las anteriores. Esta manera natural de ver el proceso de aprendizaje coincide con las teorías que señalan que los estudiantes aprenden de forma más idónea cuando se involucran en actividades de su interés y con las que se sientan motivados (Goodman, 1986, 1989, 2003). Rubio y García (2013) sostienen que las actividades lúdicas y los juegos son recursos importantes en el proceso de aprendizaje de idiomas; además, afirman que los juegos establecen un clima afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación.

De acuerdo con los estudiantes entrevistados, sus docentes actuales explican de forma más clara y amena, en contraste con las listas de palabras que tenían que memorizar anteriormente. Algunos de los comentarios en los que los estudiantes comparaban a sus docentes de inglés son los siguientes:

“Sí, las [clases] de esta docente son más dinámicas, divertidas y todos participamos de manera diferente” (estudiante de 2do año, estado Apure).

“La profe del año pasado usaba mucho el diccionario y nos aprendíamos largas listas de vocabulario y con esta [la docente de la MMSR] las adivinamos o nos muestra dibujos y es más fácil” (estudiante de 3er año, estado Amazonas).

Igualmente, la mayoría (93 %) de los directores entrevistados respondieron que, efectivamente, sí ha habido un cambio significativo en la forma de enseñar de estos docentes. Así, un director del estado Bolívar manifestó:

“Son docentes dinámicos, participativos y colaboradores. No tienen miedo a hacer cosas nuevas”.

Sin embargo, aun cuando todo lo anterior indica que efectivamente el programa de la MMSR en Lenguas Extranjeras ha tenido una gran influencia desde el punto de vista pedagógico en la praxis de los docentes-participantes, la experiencia durante sus propios estudios de bachillerato marcó su percepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con énfasis en la memorización, la repetición y los aspectos gramaticales. Esto queda evidenciado en las respuestas al cuestionario en línea al constatar que un 43,3 % de los docentes-participantes asume que el componente gramatical juega el papel más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y un 25 % de los encuestados asumió una posición imparcial con respecto a este tema.

#### **4.1.2 Categoría: *impacto lingüístico***

Existe la creencia general de que nuestros estudiantes de bachillerato no desarrollan la competencia comunicativa del inglés debido al enfoque tradicional de enseñanza (Allegra y Rodríguez, 2010; Beke, 2015; López de D’Amico, 2015; Plata, 2002); sin embargo, pocos estudios han mostrado evidencias directas y contundentes de la relación intrínseca entre la clase tradicional de inglés y el escaso desarrollo de la competencia comunicativa. Los hallazgos de esta investigación con respecto a este punto permiten sustentar con cifras estadísticas esta apreciación general. Un 62,9 % de los docentes encuestados estuvo de acuerdo en que la memorización y la repetición eran estrategias cotidianas para el aprendizaje de la lengua inglesa durante sus estudios de bachillerato. Asimismo, un 70,6 % de los docentes encuestados afirmó no haber alcanzado un dominio comunicativo de la lengua inglesa cuando finalizó sus estudios de bachillerato, lo que sin duda es un reflejo de las estrategias basadas en la memorización y la repetición a las que estuvieron expuestos durante ese período. Es evidente,

entonces, que sí existe una relación intrínseca entre las experiencias de aprendizaje basadas en enfoques tradicionales y el poco desarrollo de la competencia comunicativa del inglés.

Por otra parte, el 95,9 % de los docentes encuestados estuvo de acuerdo en que su nivel de inglés ha mejorado gracias a este programa de formación docente. Es importante recordar aquí que un número significativo de esos docentes encuestados lo conformaron docentes-facilitadores y docentes-tutores, quienes, a pesar de tener un perfil de especialistas de inglés, también afirmaron que su nivel de lengua había mejorado significativamente durante este programa de formación. Es decir, no solo los docentes-participantes mejoraron su nivel de lengua extranjera sino también los especialistas que participaron en el programa.

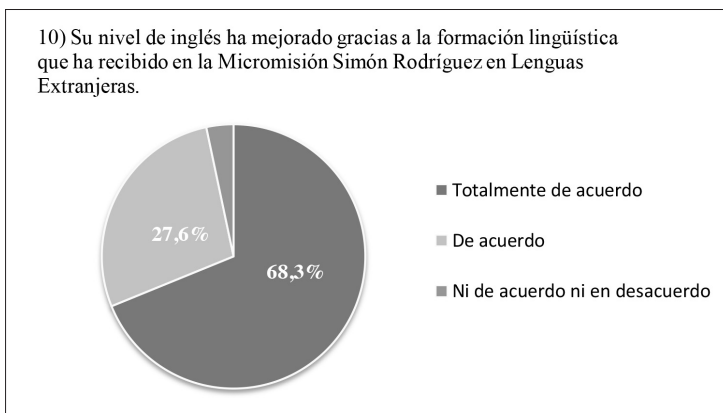
Es preciso acotar que, durante el desarrollo de esta formación, los docentes-participantes presentaron dos pruebas Aptis (administradas por el British Council) como requisitos de ingreso (prueba diagnóstica) y de egreso (prueba de suficiencia) del programa, además de tomar un curso de inglés en línea, *Pathways*, al cual tuvieron acceso durante un año. Como requisito de egreso, el nivel a obtener en Aptis fue de B1<sup>2</sup> según lo establecido por el British Council y el MPPE. Los resultados mostrados en la siguiente figura reflejan el avance y desarrollo en la lengua inglesa que estos docentes-participantes evidenciaron durante la formación.

Por otra parte, este desarrollo de la competencia lingüística en el idioma inglés por parte de los docentes-participantes se comprobó durante las observaciones de clase. Cerca del 50 % de los docentes observados utilizaban mayormente el inglés como idioma de instrucción, ayudándose con gestos y lenguaje corporal para facilitar la comprensión por parte de los estudiantes. Solo utilizaban el español para dar instrucciones precisas y aclarar dudas. A este respecto, uno de los directores entrevistados expresó lo siguiente:

---

2 Nivel Intermedio (usuario independiente) en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Instituto Cervantes, 2002).





**Figura 4. Desarrollo lingüístico de los docentes-participantes en el idioma inglés**

“El docente hace uso del idioma [inglés] con los estudiantes desde que entra al ambiente hasta la hora de salida” (director de liceo del estado Delta Amacuro).

Ahora bien, aun cuando la mayoría de los docentes afirmó haber mejorado su nivel de lengua inglesa durante su participación en el programa, un gran porcentaje de ellos también reflejó la necesidad de una mayor exposición al idioma. A este respecto, al preguntárseles sobre sus opiniones para fortalecer el programa de la MMSR en Lenguas Extranjeras, la recomendación general fue ofrecer mayor tiempo al estudio de la disciplina y sus componentes, con referencia a la adquisición y al desarrollo del idioma, lo que implica que todavía existe la necesidad de un mayor desarrollo de su competencia lingüística.

Por otra parte, muchos docentes sugirieron la incorporación de los audios de los libros de la Colección Bicentenario y la imperiosa necesidad de que las clases de todos los ejes del programa de formación se realizaran utilizando el idioma inglés. Asimismo, algunos docentes propusieron la creación de oportunidades para poner en práctica el uso del idioma en un país de habla inglesa, así como el incremento del número de actividades orales dentro del curso *Pathways*, ya que, como

lo afirmó un docente-participante, “lo que se necesita es afinar el oído y la pronunciación”.

Esta necesidad de una mayor exposición a la lengua extranjera puede obedecer al hecho de que muchos de los docentes mencionaron su poca disponibilidad de acceso a Internet, lo que afectó significativamente el tiempo destinado al estudio del curso en línea *Pathways*; de allí que se hace necesario buscar mecanismos que permitan y aseguren que los docentes en formación saquen el mayor provecho posible al curso en cuestión.

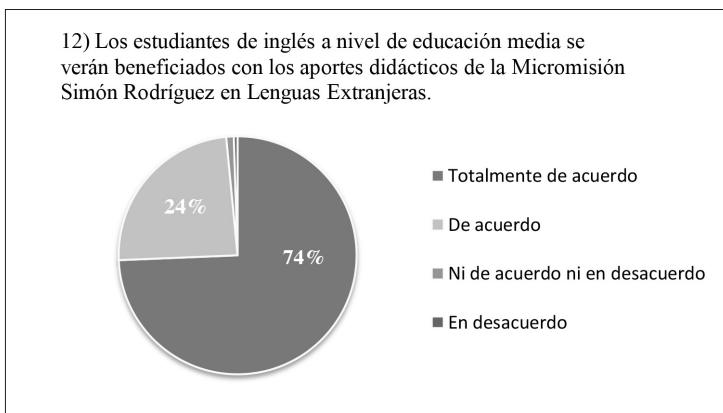
## **4.2 Relación entre la formación docente y el aprendizaje de los estudiantes**

La segunda pregunta de investigación está orientada a conocer la manera en que la formación pedagógica y lingüística de los docentes-participantes afecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

### **4.2.1 *Categoría: beneficio de la MMSR en Lenguas Extranjeras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes***

Un 97,5 % de los docentes-participantes encuestados expresó que su formación académica dentro del programa de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras impacta directamente en la formación de los estudiantes a su cargo. Un 98 % de los encuestados expresó que los estudiantes de inglés a nivel de educación media general se verán beneficiados con los aportes didácticos de la MMSR.

Igualmente, la mayoría de los directores entrevistados respondieron que efectivamente sí ha habido un impacto de los docentes-participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en sus instituciones, y que esta praxis docente influye en la motivación y la percepción de los estudiantes del aprendizaje de la lengua extranjera. Ellos comentaron que las actividades son participativas, dinámicas y están enfocadas en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la interacción de los estudiantes.



**Figura 5. Impacto de la MMSR en Lenguas Extranjeras en los estudiantes de inglés de educación media**

“La diferencia está en lo dinámico de la clase... ahora todos quieren participar... hablan en inglés... cuando antes las clases de inglés eran para ellos [los estudiantes] aburridas...” (directora de liceo del estado Trujillo).

Por otra parte, durante las observaciones de clase se pudo apreciar una gran motivación en los estudiantes con respecto a sus clases de inglés; muestran claro interés en asistir y participar activamente. Además, la mayoría de los estudiantes entrevistados respondieron sentirse protagonistas de sus clases de inglés y estar muy interesados en aprender la lengua y en las actividades que sus docentes implementan durante las clases, ya que estas contienen juegos, canciones y actividades interactivas que les permiten desarrollar su competencia comunicativa. Esto está en concordancia con lo que Freeman y Freeman (1992, 1998) sostienen: son los aprendientes quienes deben ser el centro de todas las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un 96,4 % de los encuestados mediante el cuestionario expresó que la producción oral y la producción escrita de los estudiantes mejorarán si son enseñados bajo los postulados de la Micromisión Simón Rodríguez. Esta opinión de los docentes-participantes coincide con la

opinión de la mayoría de los estudiantes mismos, quienes manifestaron que su capacidad de comunicarse en inglés había mejorado. Todos están conscientes de que esta mejora se refiere a su capacidad de comprender y producir ciertas palabras y frases, como saludos, colores y números.

Es importante señalar que algunos estudiantes mencionaron el factor vergüenza como obstáculo para producir oralmente en la lengua inglesa. Este es un elemento muy recurrente en las clases de inglés en nuestro país, ya que muchas veces nuestros aprendices prefieren no participar oralmente por temor a equivocarse o pronunciar de forma incorrecta. Sin embargo, este período de poca o ninguna producción oral de los estudiantes es lo que se conoce como *silent period* (período de silencio) (Krashen, 1985, 1987) en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Es decir, a pesar de que los estudiantes de los grupos observados no utilizan el inglés constantemente, demuestran gran interés por las actividades que realizan en clase, participando activamente en ellas y formulando preguntas para aclarar dudas acerca de los contenidos y las actividades desarrolladas. Esto, precisamente, forma parte del proceso natural de aprendizaje de una lengua extranjera. Según Plata (2012, 2016), los mitos y las falsas creencias de algunos docentes sobre la producción temprana de la L2 (segunda lengua), junto con ciertas políticas institucionales que vetan el uso de la lengua materna de los aprendientes y que los obligan a producir en la L2 desde el comienzo, limitan a los estudiantes la mayoría de las veces. Esto contrasta con lo que sostienen distintos autores, como Cummins (1996) y Freeman y Freeman (1992, 1998), quienes apoyan y favorecen el uso de la lengua nativa de los aprendientes durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

#### **4.2.2 Categoría: otros factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes**

Existen otros factores beneficiosos para los estudiantes de los docentes que reciben la formación pedagógica y lingüística en el programa nacional de la MMSR en Lenguas Extranjeras. En dichos

programas de formación, y considerando las premisas de su creación según la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela (2016), los docentes participantes son vistos como promotores de la transformación educativa y social; por ello los programas se adaptan a las necesidades y características de los estudiantes para garantizar una sólida formación científico-tecnológica. Esta formación implica que los docentes se preocupen por la creación, el diseño, la adaptación y el uso de recursos didácticos para la enseñanza del idioma inglés, y de allí la necesidad de incorporar *software* educativo, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la web 2.0 en las clases<sup>3</sup>. De manera que la formación de nuestros docentes en el programa de la MMSR ha servido para crear consciencia entre los estudiantes para que vean el inglés como una herramienta de comunicación y de aprendizaje y no solamente como una asignatura objeto de estudio.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo del MPPE por facilitar computadores portátiles “Canaima” de manera gratuita a todos los docentes y estudiantes, la mayoría de los docentes participantes observados manifestaron no contar con recursos y herramientas tecnológicas para desarrollar su praxis pedagógica. En solo dos de las clases observadas en los estados Amazonas y Delta Amacuro se pudo constatar el uso de la “Canaima” como recurso didáctico en las clases. Asimismo, la mayoría de estos docentes está consciente del hecho de que los ambientes para desarrollar las actividades deben estar acordes con las necesidades de la enseñanza de una lengua extranjera.

Otro factor que demuestra cómo esta formación de los docentes beneficia el proceso de aprendizaje de sus estudiantes es que, a través del uso de los libros de texto de la Colección Bicentenario *My Victory*, se fomenta el conocimiento y el amor por la identidad nacional y el respeto por otras culturas con las que convivimos en el mundo de hoy.

---

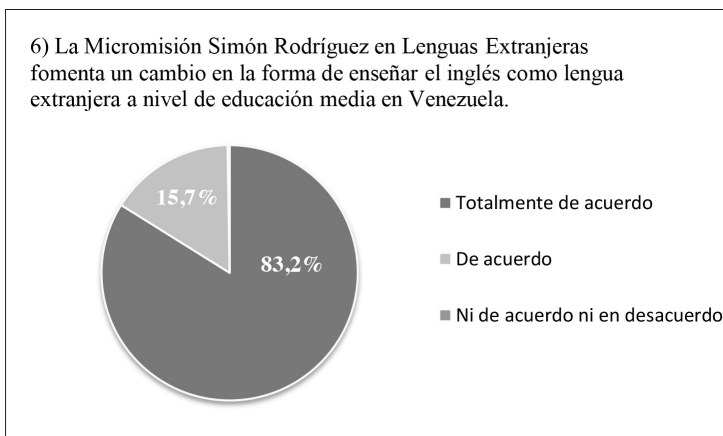
3 A este respecto, y como ya se mencionó, muchos docentes han sugerido la incorporación de los audios de los libros de la Colección Bicentenario como recurso adicional para desarrollar destrezas auditivas en ellos y en sus estudiantes. Esto permitiría a los estudiantes situarse ante nuevos escenarios y formas de aprendizaje del inglés.

### **4.3 Aportes de la MMSR en Lenguas Extranjeras a la educación media general**

La tercera pregunta de investigación está orientada a conocer los aportes más significativos de la MMSR en Lenguas Extranjeras a la educación media venezolana. Para responder a esto, es preciso recordar que este programa surge como una respuesta a la imperiosa necesidad de impulsar la transformación del currículo nacional en educación media general, a la necesidad del perfeccionamiento y la actualización de los docentes en servicio; sus premisas fundamentales son la formación humanista basada en la pedagogía del amor, la percepción del inglés como medio para comunicar, la vinculación de la teoría con la práctica desde el inicio del trayecto, el fomento de la participación activa de los estudiantes y modalidades curriculares flexibles adaptadas al contexto y a los estudiantes.

Encontramos, entonces, los siguientes grandes aportes del programa de la MMSR en Lenguas Extranjeras a la educación media venezolana:

- Los 341 nuevos licenciados en educación media mención Inglés, a nivel nacional, soberanos y conscientes, sensibles a las necesidades de la sociedad, especialistas en su área de conocimiento pero en permanente estudio y reflexión sobre su propia práctica.
- El cambio de percepción que se está gestando con respecto al inglés a partir de la praxis de estos nuevos docentes, que influye en la motivación y la percepción de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Según los directores entrevistados, este impacto se evidencia en la gran motivación de los estudiantes por sus clases de inglés, ya que muestran un claro interés en asistir a ellas. Ello representa una disminución en el índice de inasistencias, en el índice de reprobados y, a la larga, podría incidir en la disminución del índice de deserción escolar.
- El percibir a los docentes-participantes, debido a su formación integral, como elementos claves en la puesta en práctica del



**Figura 6. Cambio en la percepción de la forma de enseñar el inglés en la educación media en Venezuela debido a la MMSR en Lenguas Extranjeras**

Proceso de Transformación Curricular, necesario para fortalecer los procesos educativos.

- El rescate de la identidad del docente de inglés como miembro integrador de distintas áreas de conocimiento, con estabilidad laboral, responsable de los procesos de formación de los estudiantes y con un sentido de pertenencia hacia su institución, ya que en la mayoría de los casos estos docentes desarrollan su actividad educativa en sus propias comunidades.

## 5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación ha permitido, entre otras cosas, analizar el impacto de la MMSR en Lenguas Extranjeras tanto en el docente que participa en ella y en sus estudiantes, como en la educación media general de nuestro país. Ha sido evidente el gran aporte que este programa de formación ha tenido desde el plano individual hasta el colectivo. Los datos recolectados en esta investigación permiten concluir que la

formación pedagógica y lingüística de los nuevos docentes redundan en beneficio de los aprendientes del inglés como lengua extranjera.

Este beneficio se ha reflejado en la puesta en práctica de clases más dinámicas, lúdicas, divertidas y más interesantes, utilizando el inglés como herramienta de comunicación y recursos didácticos genuinos. Este hecho está acorde con los planteamientos de Goodman (2003), quien sostiene que los docentes de inglés deben crear materiales de enseñanza auténticos para promover en sus clases experiencias lingüísticas tan relevantes como las que suceden fuera del aula, y que además deben esforzarse por crear ambientes acogedores y agradables que inviten a los alumnos a involucrarse en un proceso de aprendizaje integral.

Asimismo, esta nueva manera de aproximarse a la enseñanza del inglés ha generado gran motivación en los estudiantes, quienes muestran claro interés en asistir y participar activamente en las clases y quienes, además, sienten que comienzan a comunicarse en la lengua que aprenden con propósitos auténticos, ya que han asumido una visión de aprendizaje.

Con el ánimo de seguir fortaleciendo este programa de formación, presentamos a continuación algunas implicaciones pedagógicas y de investigación.

## **5.1 Implicaciones pedagógicas**

- Las propuestas de transformaciones curriculares planteadas en el país, tanto el Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana para Liceos Bolivarianos del año 2007 como el documento propuesto para la transformación curricular en educación media (Proceso de Transformación Curricular en Educación Media – PTC) de 2016, establecían que la enseñanza de las lenguas extranjeras debía orientarse hacia el fortalecimiento de los procesos de comunicación, de manera que los alumnos pudieran comunicarse con el resto de mundo. Por lo tanto, es fundamental que los programas de las distintas unidades curriculares de la disciplina se correspondan con las teorías de



lengua y de enseñanza más apropiadas para buscar desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes. Actualmente, algunas de las unidades curriculares del programa de la MMSR, como Disciplina, Sintaxis, Fonética y Fonología, están diseñadas con base en una teoría estructuralista de la lengua, lo que ha contribuido a que mucha de la praxis pedagógica del inglés se oriente hacia el estudio de las estructuras sintácticas de la lengua o de la lengua *per se*, y no al desarrollo de las competencias comunicativas. Según el programa de la disciplina Inglés,

se trata de una propuesta de exploración del idioma inglés con base en el enfoque estructural de análisis de las lenguas. Se busca, en primer lugar, brindar al participante la posibilidad de acceder a las categorías de análisis por demás concretas que ofrece el estructuralismo, de manera que pueda profundizar en la comprensión de la manera como opera esta lengua a nivel sintáctico. (Programa de la Unidad Curricular “Disciplina”, 2015, p. 2).

El estudio de la lengua en sí es fundamental para los especialistas que se forman, y ello se puede hacer tomando en consideración teorías de lengua que respondan a las necesidades del estudio de la estructura sintáctica, pero también que obedezcan a la función principal de la lengua, la cual no es otra que la comunicativa. De allí que este equipo de investigación sugiere considerar la lingüística sistémico-funcional como la teoría lingüística que oriente cada uno de los programas de lengua. Los mismos participantes sugirieron, en el cuestionario en línea, la necesidad de una mayor práctica oral para desarrollar su competencia comunicativa, no solo durante las clases de la disciplina sino también en los contenidos del curso *Pathways*.

- Para que este tipo de programas de formación tenga el éxito esperado y cumpla con el objetivo de su naturaleza, es preciso que desde el nivel central se articule una política que asegure la

dotación de recursos didácticos, como los libros de la Colección Bicentenario y las “Canaimas”, tanto para los estudiantes así como para los docentes, y que asimismo asegure el acceso de conexión a Internet. Esto permitiría, además, un mayor aprovechamiento del curso en línea *Pathways* para la formación lingüística de los docentes-participantes. Es necesario también unificar criterios entre el MPPE y el British Council para que los cursos en línea ofrecidos por este último para los programas de formación funcionen en los sistemas operativos propuestos por el Estado, como el *software* libre. Del mismo modo, hace falta que los espacios de tecnología creados por el gobierno venezolano (Centros Bolivarianos de Informática y Telemática -CBIT) apoyen los programas de formación.

- Los congresos y talleres de formación organizados tanto por el MPPE como por el British Council resultaron ser una excelente oportunidad para el adiestramiento y la socialización de saberes y, por tanto, es fundamental ofrecer más oportunidades de este tipo.
- Por otra parte, la práctica docente es uno de los elementos claves en la transformación de estos docentes en formación y, por tanto, es necesario acompañarlos con mayor rigor en toda fase de vinculación a su praxis pedagógica.
- Por último, existe cierta preocupación por que haya una continuidad en el proceso de aprendizaje de inglés de los estudiantes de aquellos docentes formados en la MMSR en Lenguas Extranjeras, debido a que muchos de ellos, en los próximos años escolares, posiblemente no recibirán clases de estos docentes sino de otros profesores que no se rigen por los postulados de la MMSR. Este hecho no asegura la secuencia de una praxis docente dinámica, con propósitos comunicativos y de interés para los estudiantes; de allí la importancia de revisar las políticas nacionales de formación y lo apropiado de los programas nacionales de formación avanzada en el área.

## 5.2 Implicaciones de investigación

Una vez culminado este estudio en particular, este equipo de investigación propone desarrollar un estudio longitudinal de cinco años (es decir, durante el período de bachillerato) que dé cuenta del desarrollo del aprendizaje del inglés, sobre todo de las competencias comunicativas, de estudiantes que experimenten sus clases con docentes formados en el programa de MMSR en Lenguas Extranjeras.

## 5.3 Limitaciones

Una de las limitaciones de esta investigación fue el hecho de que un instrumento de recolección de datos en particular, la lista de cotejo para la observación de docentes y estudiantes en el aula de clases, no fue aplicado por igual en los estados seleccionados. Es decir, en principio se había previsto observar a cuatro docentes-participantes en los doce estados, es decir, a 48 docentes-participantes en total; sin embargo, por distintas razones, el número de docentes observados fue de 25.

Por otro lado, no todos los facilitadores pudieron efectuar las observaciones a tiempo debido a que la recolección de datos coincidió con el comienzo del año escolar, y muchos liceos seleccionados no iniciaron sus actividades escolares al mismo tiempo. Además, algunos facilitadores no pudieron trasladarse a los liceos en el tiempo establecido.

Otra de las limitaciones encontradas fue que algunos directivos, bien por desconocimiento del programa o por falta de interés y/o apoyo en un primer momento, limitaban la entrada de los investigadores a la institución para las observaciones previstas.

## REFERENCIAS

Allegra, M. y Rodríguez, M. (2010). Actividades controladas para el aprendizaje significativo de las destrezas de producción oral del inglés como LE. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(35), 133-152.

- Beke, R. (2015). Inglés en la escuela secundaria pública en Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Chiseri-Strater, E. y Sunstein, B. (2006). *What works? A practical guide for teacher research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Freeman, Y. y Freeman, D. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, Y. y Freeman, D. (1998). *ESL/EFL teaching. Principles for success*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers. An introduction* (4a. ed.). Nueva York, NY: Pearson Education.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language? A parent/teacher guide to children's learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Goodman, K. (1989). *El lenguaje integral*. Caracas: Editorial Venezolana.
- Goodman, K. (2003). Language and learning: Toward a social-personal view. En A. Flurkey y J. Xu (eds.), *On the revolution of reading: The*

- selected writings of Kenneth S. Goodman* (pp. 301-324). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (Título original: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Publicado en 2001 por el Consejo de Europa).
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Londres: Prentice-Hall International.
- López de D'Amico, R. (2015). La formación de docentes de inglés. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- McLellan-Lemal, E. (2008). Transcribing data for team-based research. En G. Guest y K. M. MacQueen (eds.), *Handbook for team-based qualitative research* (pp. 101-118). Lanham, MD: Altamira Press.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4a. ed). Boston: Pearson Education.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Subsistema de educación secundaria bolivariana. Liceos bolivarianos. Currículo*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2009). *Lineamientos curriculares para Programas Nacionales de Formación*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media*. Caracas: Autor.
- Plata, J. (2002). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.
- Plata, J. (2012). *Language switching: A qualitative clinical study of four second language learners' composing processes* (Tesis doctoral). University of Iowa, Iowa. Recuperado de <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3109&context=etd>
- Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5,47-77.
- Rubio, A. y García, I. (2013). El uso del juego en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(3), 169-185. Recuperado de [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6\\_3/REFIEDU\\_6\\_3\\_3.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf)

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO

#### Presentación

Estimado/a colaborador/a:

El presente cuestionario está dirigido a los participantes, facilitadores y tutores del Programa de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) en Lenguas Extranjeras y tiene como finalidad recabar información que será utilizada en un proyecto de investigación conjunto entre el British Council y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, cuyo objetivo es conocer el impacto, tanto pedagógico como lingüístico, de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras en el sistema de educación media venezolana. Por esta razón acudimos a usted, debido a su experiencia en este programa de formación, para solicitarle completar el cuestionario que se presenta a continuación, de manera totalmente anónima. La información suministrada por usted será utilizada confidencialmente, con fines estrictamente académicos.

Este instrumento consta de siete secciones, a saber: I) datos personales; II) su experiencia como aprendiente de inglés durante su bachillerato; III) el impacto de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras en su formación y en la de sus alumnos de bachillerato; IV) su conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera; V) materiales, recursos y actividades de formación; VI) los libros de la Colección Bicentenario de Inglés. Finalmente, en la parte VII hay algunas preguntas abiertas para que pueda dar recomendaciones con el fin de fortalecer el programa de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras y ofrecer su opinión sobre el curso en línea *Pathways*.

Por favor, lea cuidadosamente cada afirmación y marque la opción que responda a su criterio. Mucho le agradecemos su tiempo y su disposición.

## **I. DATOS PERSONALES**

Participante: \_\_\_\_\_ Facilitador: \_\_\_\_\_ Tutor: \_\_\_\_\_

Sexo: Masc \_\_\_\_\_ Fem \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Nivel en el que enseña:

Educación inicial: \_\_\_\_\_

Educación primaria: \_\_\_\_\_

Educación media: \_\_\_\_\_

Educación universitaria: \_\_\_\_\_

Localidad de formación en la MMSR (estado de Venezuela en el que recibió la formación): \_\_\_\_\_

Acceso a Internet en su lugar de residencia: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

## **Instrucciones**

A continuación se presentan 46 ítems para responder en atención a la siguiente escala:

- Totalmente de acuerdo (TDA)
- De acuerdo (DA)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NDANED)
- En desacuerdo (ED)
- Totalmente en desacuerdo (TED)

## **II. SU EXPERIENCIA COMO APRENDIENTE DE INGLÉS DURANTE SU BACHILLERATO**

Esta sección tiene como fin recolectar información sobre su experiencia personal como aprendiente de inglés durante su paso por el bachillerato:



ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
1	Usted alcanzó un dominio comunicativo de la lengua inglesa cuando culminó sus estudios de bachillerato.					
2	Sus clases de inglés constituyeron una experiencia provechosa durante su permanencia en la educación media.					
3	Sus docentes de inglés tenían un buen manejo de la lengua inglesa.					
4	Sus docentes de inglés ponían en práctica actividades de memorización o de repetición.					
5	Sus docentes de inglés ponían en práctica actividades de conversación que involucraban a todos los estudiantes en el aula de clase.					

### **III. EL IMPACTO DE LA MICROMISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ EN LENGUAS EXTRANJERAS EN SU FORMACIÓN Y EN LA DE SUS ALUMNOS DE BACHILLERATO**

Esta sección tiene como fin recolectar información sobre el impacto de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras en usted como docente de bachillerato y en sus alumnos:

ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
6	La Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras fomenta un cambio en la forma de enseñar el inglés como lengua extranjera a nivel de educación media en Venezuela.					
7	Su participación en el programa de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras impactará positivamente en su desarrollo personal.					
8	La Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras tiene gran influencia en las estrategias y actividades que usted pone en práctica en su labor docente.					
9	Su participación en la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras ha cambiado sustancialmente su forma de enseñar la lengua inglesa.					

ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
10	Su nivel de inglés ha mejorado gracias a la formación lingüística que ha recibido en la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras.					
11	Su formación académica dentro del programa de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras impacta directamente en la formación del estudiante a su cargo.					
12	Los estudiantes de inglés a nivel de educación media se verán beneficiados con los aportes didácticos de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras.					
13	La producción oral de los estudiantes mejorará si son enseñados bajo los postulados de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras.					
14	La producción escrita de los estudiantes mejorará si son enseñados bajo los postulados de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras.					

#### **IV. SU CONOCIMIENTO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

En esta sección se desea tener información sobre su conocimiento de algunos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés:

ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
15	Un alto dominio de la lengua inglesa por parte del docente es una variable importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.					
16	El componente gramatical representa el papel más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.					
17	En las clases de inglés, la interacción estudiante-estudiante favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.					
18	La implementación de actividades de memorización y repetición es una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.					

## V. MATERIALES, RECURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

En esta sección se solicita información sobre los materiales, recursos didácticos y recursos humanos del programa de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras, así como sobre los talleres y actividades realizadas en dicho programa:

ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
19	Durante la formación en la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras, los facilitadores demostraron su calidad académica.					
20	EL curso en línea <i>Pathways</i> le permitió desarrollar sus destrezas lingüísticas en inglés.					
21	Las lecturas y los materiales utilizados en el eje de formación “Disciplina y su enseñanza” han sido provechosos para su formación como docente de inglés.					
22	Los exámenes en línea Aptis (de permanencia y egreso) son necesarios para medir satisfactoriamente el nivel lingüístico de los participantes.					

ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
23	Las lecturas y los materiales utilizados en el eje de formación “Pedagogía y formación sociocrítica” han sido provechosos para su formación como docente de inglés.					
24	Los talleres de formación sobre sintaxis y fonética y fonología fueron provechosos para su formación como docente de inglés.					
25	Las lecturas y los materiales utilizados en el eje de formación “Interdisciplinariedad” han sido provechosos para su formación como docente de inglés.					
26	Los talleres de formación organizados por el British Council ofrecen herramientas provechosas para ser aplicadas durante su clase de inglés.					
27	Las lecturas y los materiales utilizados en el eje de formación “Práctica docente desde la investigación” han sido provechosos para su formación como docente de inglés.					

## VI. LOS LIBROS DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO DE INGLÉS

Esta sección tiene como fin recolectar información sobre los Libros de la Colección Bicentenario de Inglés. Complete el ítem 28 e indique si sus estudiantes aún no han recibido los libros.

28) Los estudiantes de su liceo recibieron los libros de la Colección Bicentenario de Inglés en el mes de:

- Septiembre a diciembre 2013: \_\_\_\_\_
- Enero a diciembre 2014: \_\_\_\_\_
- Enero a diciembre 2015: \_\_\_\_\_
- Enero a agosto 2016: \_\_\_\_\_
- Aún no los han recibido: \_\_\_\_\_

ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
29	Los libros de texto en general son un recurso necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en Venezuela.					
30	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés son un recurso de uso cotidiano en mis clases de inglés.					
31	Los libros de la Colección Bicentenario de inglés han sido diseñados considerando nuestra cultura y el contexto venezolano.					

ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
32	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés están organizados para asegurar el aprendizaje progresivo del idioma inglés.					
33	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés promueven el desarrollo de la destreza de comprensión lectora.					
34	El uso de los libros de la Colección Bicentenario de Inglés permite que el estudiante tenga una participación activa dentro de su proceso de aprendizaje.					
35	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés promueven el desarrollo de la destreza de la producción escrita.					
36	Las actividades presentes en los libros de la Colección Bicentenario de Inglés permiten una mayor interacción entre los estudiantes.					
37	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés promueven el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva.					
38	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés están realizados con una base pedagógica de calidad.					



ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
39	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés promueven el desarrollo de la destreza de producción oral.					
40	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés favorecen el uso del idioma inglés como una herramienta para la adquisición del conocimiento de otras disciplinas.					
41	El diseño gráfico de los libros de la Colección Bicentenario de Inglés es de calidad.					
42	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés favorecen la proyección de la identidad nacional a través del idioma inglés.					
43	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés están hechos con materiales físicos de calidad.					
44	Los docentes cumplen un papel esencial en la motivación de los estudiantes para el uso de los libros de la Colección Bicentenario de Inglés.					
45	Los libros de la Colección Bicentenario de Inglés favorecen la proyección de la cultura nacional a través del idioma.					

ÍTEM	ENUNCIADO	TDA	DA	NDANED	ED	TED
46	Intercambio información con mis colegas sobre el uso de los libros de Inglés de la Colección Bicentenario.					

**VII. SUS RECOMENDACIONES PARA OPTIMIZAR EL PROGRAMA DE LA MICROMISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ EN LENGUAS EXTRANJERAS Y SU OPINIÓN SOBRE EL CURSO EN LÍNEA *PATHWAYS***

En las siguientes preguntas abiertas podrá recomendar maneras de mejorar el programa, así como ofrecer su opinión sobre el curso *Pathways*:

- 47) Desde su experiencia personal, ¿qué recomendaciones haría para fortalecer el programa de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras? Considere la pertinencia de los contenidos teóricos y prácticos, la posible inclusión, eliminación y/o fusión de cursos, el uso de Internet para llevar a cabo el estudio en línea, así como cualquier otro aspecto administrativo o metodológico que considere importante.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

48) ¿Qué aspectos del curso en línea *Pathways* fueron más efectivos para usted?

---

---

---

49) ¿Qué aspectos del curso en línea *Pathways* fueron menos efectivos para usted?

---

---

---

50) ¿Recomendaría usted el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

50a) ¿Por qué recomendaría usted el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?

Si su respuesta a la pregunta 50 fue afirmativa, utilice este espacio para desarrollar su respuesta.

---

---

---

50b) ¿Por qué NO recomendaría usted el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?

Si su respuesta a la pregunta 50 fue negativa, utilice este espacio para desarrollar su respuesta.

---

---

---

## ANEXO 2

### LISTA DE COTEJO PARA LA OBSERVACIÓN A DOCENTES VINCULANTES EN SUS CLASES REGULARES Y A SUS ESTUDIANTES

Observador:

Fecha:

Observación N°

Liceo:

Localidad y estado:

#### Instrucciones para el observador:

En los siguientes cuadros, marque con una X los aspectos que observa (Sí) o no (No) en el docente y en sus estudiantes. Si algún ítem no se ajusta a la situación de clase, marque con una X la opción N/A (No aplica). Utilice los espacios en blanco que se encuentran debajo de algunos ítems para escribir sus observaciones, según las indicaciones.

#### EL DOCENTE

N°	ÍTEM	Sí	No	N/A
----	------	----	----	-----

**En clases:**

1	Hace uso en clases del libro <i>My Victory</i> de la Colección Bicentenario.			
	¿Cómo lo usa?			

Nº	ÍTEM	Sí	No	N/A
2	Hace uso de diversos recursos para la enseñanza del inglés.			
	Ejemplos de recursos:			
3	Desarrolla actividades que promueven la competencia comunicativa.			
	Ejemplos de actividades:			
4	Desarrolla actividades para el inicio de la clase.			
	Ejemplos de actividades:			
5	Implementa actividades de cierre del tema.			
	Ejemplos de actividades:			
6	Desarrolla actividades que propician la participación de los estudiantes en la clase.			
	Ejemplos de actividades:			
7	Hace uso de la computadora “Canaimita” en el salón.			
	¿Cómo la usa?			

Nº	ÍTEM	Sí	No	N/A
8	Hace uso de distintas actividades y/o estrategias didácticas.			
	Ejemplos de actividades/estrategias:			
9	Desarrolla actividades que propician el trabajo colaborativo en los estudiantes.			
	Ejemplos de actividades:			
10	Pone el énfasis de la clase en la presentación de contenidos gramaticales.			
11	La mayoría de las actividades son de lectura y traducción al español.			
12	Relaciona los contenidos presentados en clase con el contexto y las realidades de los estudiantes.			
	¿Cómo los relaciona?			
13	Desarrolla actividades que promueven el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua.			
	Ejemplos de actividades:			

**Desempeño del docente y manejo de la clase:**

14	Da explicaciones claras, concisas y precisas.			
15	Da las instrucciones a los estudiantes de manera clara.			

Nº	ÍTEM	Sí	No	N/A
16	Estimula a los estudiantes a aprender el idioma.			
	¿Cómo los estimula?			
17	Emplea un tono de voz adecuado.			
18	Demuestra confianza y seguridad en el salón de clases.			
19	Aclara las dudas de los estudiantes en el área.			
20	Da la clase mayormente en inglés.			
	Ejemplos:			
21	Utiliza el español para dar instrucciones y explicaciones.			
	Ejemplos:			
22	Es puntual en su hora de entrada a la clase.			
23	Demuestra respeto por el grupo de estudiantes.			
24	Utiliza un lenguaje comprensible para los estudiantes.			
25	Mantiene el control del grupo.			
	¿Cómo mantiene el control?			

N°	ÍTEM	Sí	No	N/A
<b>Aspectos administrativos y planificación de clases:</b>				
26	La planificación está ajustada a los lineamientos que establece el currículo actual en el área de lenguas extranjeras.			
27	Planifica actividades de clase en las que incorpora elementos de las otras disciplinas de conocimiento.			
	Ejemplos:			
28	Entrega a tiempo recaudos solicitados por dependencias administrativas (planes de clases, notas...).			
29	Presenta de manera clara los objetivos que se desean lograr en la clase.			
30	Se asegura de que se lograron los objetivos previstos para la clase.			
	¿Cómo se asegura?			



**LOS ESTUDIANTES**

Nº	ÍTEM	Sí	No	N/A
<b>De su comportamiento y actuación:</b>				
1	Expresan espontáneamente sus ideas.			
2	Exponen asuntos de su interés en forma clara.			
3	Participan oportunamente en clases.			
4	Hacen preguntas relacionadas con los contenidos presentados.			
	Ejemplos:			
5	Dan respuestas claras a las preguntas que les son formuladas.			
6	Siguen las instrucciones dadas por el docente.			
7	Utilizan mayoritariamente el inglés.			
8	Se interesan por el aprendizaje de la lengua.			
	¿Cómo expresan su interés?			
9	Demuestran interés por las actividades desarrolladas.			
10	Son puntuales en su hora de entrada a la clase.			



# **IMPACTO DE LOS LIBROS DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN VENEZUELA**

*Belkys Blanco Gudiño*  
*Universidad Central de Venezuela (UCV)*

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

La implementación del uso de los libros de la Colección Bicentenario del área Inglés para el nivel de educación media representa un hito en la historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación pública venezolana. Por primera vez el Estado venezolano, por medio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), realiza un esfuerzo editorial destinado a proveer a los estudiantes de educación media general de los libros que requieren para lograr el aprendizaje del inglés durante sus estudios de bachillerato.

En 2011 se publicaron y distribuyeron los libros de educación primaria de la Colección Bicentenario para los estudiantes de la educación pública, y en el segundo trimestre del año 2013 se publicaron y comenzaron a distribuir los libros de media general. A más de tres años de este hecho se hace pertinente evaluar en qué medida este recurso ha impactado la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la educación media del país.

## **2. TEXTOS ESCOLARES O LIBROS DE TEXTO**

Los libros de texto o textos escolares son un producto de uso cotidiano y masivo alrededor del mundo. Adquirir y usar este recurso es parte de las vivencias, en general, de todo aquel que haya pasado por el sistema educativo formal. El libro de texto se define como un material con fines didácticos, usualmente en papel, con contenidos

organizados de forma secuencial de acuerdo al nivel de maduración del estudiante y realizado para cumplir la exigencias de un currículo oficial (Blanco, 2014). Se espera que este sea un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y forme parte de una variedad de herramientas disponibles para el docente.

Sin embargo, el uso de los libros de texto tiene otra cara y esta se relaciona con su vinculación a los intereses económicos de las editoriales y no a los didácticos de los pueblos. Los libros de texto se seleccionan según preferencias personales o institucionales sin prueba de su efectividad o calidad, no responden a las necesidades propias de las sociedades, han sustituido en muchos casos la planificación escolar, no promueven el análisis del currículo, son ecológicamente ineficientes y representan una carga económica para las familias. Además, promueven una visión del conocimiento como un producto que se puede empaquetar y transferir.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, el libro de texto es el recurso más comúnmente usado; apoya el trabajo del docente inexperto y facilita el trabajo de los docentes experimentados. Sin embargo,

debido a las limitaciones relativas a la inexperiencia, a presiones institucionales o al insuficiente tiempo para la preparación de las lecciones, los textos producidos comercialmente con frecuencia se convierten no solamente en un recurso más, sino que constituyen todo el curso. (Hyland, 2003, en Blanco, 2014, p. 21).

Se transforma así un recurso didáctico (un elemento de apoyo a la labor docente) en un currículo (los contenidos que el estudiante debe aprender para alcanzar un nivel académico).

En nuestro país, los libros de texto tienen un lugar preponderante en el sistema educativo y son parte central de la actividad académica. Son, además, un punto clave en los diferentes análisis sobre la problemática de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Blanco, 2014; Castillo, Gamero y Sivira, 2015; González y Algara, 2015; López de D'Amico,

2015; Pérez, 2015). Igualmente, los problemas encontrados en los libros de texto que se usan en Venezuela no difieren de los encontrados en otros lugares: falta de contextualización, etnocéntricos, centrados en el desarrollo de habilidades gramaticales y no comunicativas; no promueven la investigación ni la curiosidad y se les imponen a los estudiantes como la fuente única de información.

Como una reacción y un anhelo, “una desesperación” en palabras de la Prof. Yoama Paredes<sup>1</sup>, por parte de docentes preocupados por la calidad de la educación venezolana y en conjunción con el Estado que asume su función indeclinable de garante de la educación en todos sus aspectos, surge el proyecto de los libros de la Colección Bicentenario para todas las áreas y todos los niveles del Subsistema de Educación Básica. De allí vienen los libros escolares de inglés, *My Victory*.

### 3. LA COLECCIÓN BICENTENARIO

La Colección Bicentenario (CB), símbolo de independencia y soberanía, conmemora los 200 años de la gesta independentista de nuestra patria y de Latinoamérica. A decir de sus autores, diseñadores y autoridades del MPPE, la CB representa un esfuerzo innovador y revolucionario que promueve la inclusión educativa, la permanencia del estudiante en el sistema escolar y la calidad de la formación pública, siguiendo el mandato de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009).

La Prof. Maigualida Pinto, Coordinadora Académica de la Colección Bicentenario, nos explica en una reciente entrevista (abril de 2017) que la concepción de los libros de la CB responde no solamente al cumplimiento de las premisas constitucionales y legales, sino también a la preocupación de los docentes venezolanos por ofrecer recursos de aprendizaje actualizados, con pertinencia, contextualizados y de calidad. De hecho, la CB reta la misma concepción de textos escolares, que se definen como un recurso para el estudiante, en contraposición

---

1 Viceministra de Educación Media

con la visión de libros escolares que sirven tanto para el estudiante como para el docente. El libro se presenta, entonces, como una invitación a trabajar, interpretar, descubrir para todo el que acceda a él.

La distribución de libros de texto gratuitos por parte de los Estados no es una iniciativa novedosa en sí. De hecho, el Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, Ministro de Educación en el año 1948, ya hablaba de libros de textos gratuitos para los estudiantes venezolanos. En América Latina, países como México y Ecuador cuentan con programas gubernamentales de larga tradición en los que se ofrecen libros de texto a estudiantes de primaria y bachillerato. Sin embargo, la innovación del proyecto venezolano consistió en que se gestaron siguiendo un mandato constitucional y una directiva gubernamental. Se crearon con una visión educativa de referentes propios (Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Belén San Juan). Se conjugaron para su creación 191 investigadores de trayectoria con deseos de innovar e incidir (Aurora La Cueva, América Bracho, Minelia de Ledezma, Rosa López de D'Amico, Ligia Álvarez, entre otros); participó un grupo de diseñadores que llegó en un momento a estar conformado por 60 jóvenes convocados por concurso para presentar diseños novedosos; se llamó a las imprentas nacionales para obtener impresiones de calidad de cientos de miles de ejemplares de 63 libros de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Inglés y Educación Física; se distribuyeron con colaboración de la Fuerza Armada Bolivariana, la Corporación de Abastecimientos y Servicios Agrícolas (CASA) y diferentes ministerios. En fin, fue un proyecto trascendental no solo a nivel de ideas sino de las voluntades que convocó.

En conclusión, la preocupación del gobierno nacional por proveer a los estudiantes venezolanos de libros de texto gratuitos y la necesidad de un cambio curricular (los currículos vigentes datan de los años 80 del siglo pasado) coincidieron con la iniciativa de algunos profesores, investigadores de distintas universidades del país, con experiencia como autores de libros de texto, quienes pusieron a disposición del MPPE sus trabajos para que se usaran como publicación gratuita para apoyar la práctica docente en Venezuela.

En una entrevista con el Prof. Humberto González, para la fecha Viceministro de Educación (diciembre de 2016), este nos explicó que el trabajo de creación de los libros de la CB se hizo en respuesta a las necesidades y los momentos específicos de la realidad venezolana, es decir, a las transformaciones educativas que se iban promoviendo desde el gobierno nacional:

se hizo por aproximaciones sucesivas, a partir de la decisión del Comandante Chávez y [gracias a] las iniciativas de algunos profesores venezolanos de ciencias sociales [entre ellos] América Bracho. Se asumió la idea de que pudiésemos tener libros gratuitos, comprensivos, acordes con las necesidades de la gente, producidos por el esfuerzo de venezolanos para garantizar que los chamos [los adolescentes] tuviesen libros bajo estas premisas.

Así se comenzó a trabajar primero en Ciencias Sociales y luego en las diferentes áreas. Era un tema difícil porque implicaba una discusión sobre el currículo, que siempre ha sido un tema de confrontación política en Venezuela. Pero fue reflejando una plataforma de producción que plantea que las áreas no se justifican a sí mismas si no tienen que ver con las necesidades de aprendizaje de los chamos, con el entorno, con la participación en la vida social. Con estas ideas se comenzó a trabajar en las distintas áreas.

Igualmente, la CB responde a una visión del conocimiento como una herramienta para entender la realidad inmediata y para entender otras áreas de conocimiento desde una perspectiva endógena y multicultural. Los libros presentan una visión educativa para la utilidad, sin valores de egoísmo, con pertinencia, centrada en el estudiante y en el acceso a diferentes fuentes de conocimiento.

### **3.1 Los libros de inglés de la Colección Bicentenario**

El trabajo de diseño y ejecución editorial de la Colección Bicentenario Área Inglés se inicia a principios del año 2013 con la invitación a la Prof.

Rosa López de D'Amico a participar en el grupo de Coordinadores de Área (Lengua, Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física) por parte de de la Prof. Maigualida Pinto, a la fecha Directora General de Currículo del MPPE y Coordinadora Pedagógica de la Colección Bicentenario.

La gestación de los libros de inglés, a nivel académico, incluyó a un grupo de 19 profesionales de la enseñanza del idioma inglés (ELT, por sus siglas en inglés - *English Language Teaching*), formados y formadores en diferentes instituciones de enseñanza venezolanas a nivel universitario, con experiencia en educación media y el deseo de contribuir a generar un cambio positivo en la forma en que se impartía el inglés en los liceos públicos en Venezuela. El grupo de docentes convocados para esta tarea estaba guiado por su interés en generar un recurso didáctico autóctono y con visión endógena, con respeto a la diversidad cultural, con una visión latinoamericana y caribeña, con un enfoque comunicativo y de empoderamiento progresivo de la lengua.

Un buen resumen de los objetivos de este equipo de trabajo aparece en el texto “Palabras de bienvenida a los estudiantes venezolanos”, en *My Fifth Victory* (MPPE, 2013, p. 5):

Esperamos de todo corazón que este texto, hecho con amor y responsabilidad, te abra las puertas necesarias para que te conviertas en un individuo en condiciones de usar el inglés como lengua extranjera para situarte en el mundo que hoy te toca vivir como ciudadano venezolano, latinoamericano y del mundo.

Este texto, en mi opinión, resume los objetivos académicos y pedagógicos de la serie, según sus autores. Los libros de inglés de la Colección Bicentenario se presentan como recurso de aprendizaje moderno, contextualizado, con calidad de edición, dirigido a promover el uso comunicativo del inglés, y el desarrollo progresivo de las destrezas lingüísticas del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir).

Los objetivos institucionales, por su parte, están alineados, como dijimos al principio, con los fines de la educación establecidos en la



Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). Esta define la educación como un derecho humano, un deber social fundamental y una función indeclinable del Estado. Por su parte, la LOE (2009) establece el concepto del Estado docente como planificador, ejecutor y coordinador de políticas y programas educativos, y el Currículo Bolivariano de 2007 establece el estudio del inglés específicamente desde 4to grado de educación primaria.

Como hemos visto, la Colección Bicentenario surge como parte de las políticas destinadas a asegurar la gratuidad de la enseñanza, la visión endógena de la educación, el respeto a la diversidad étnica y cultural y la interdisciplinariedad. Responde a políticas inclusivas diseñadas para garantizar que todos los estudiantes accedan a los libros escolares y que estos, a su vez, respondan a una visión del conocimiento donde el libro no sea una vitrina de exposición del “saber experto”, sino más bien muestre el saber como una herramienta para entender la realidad. Siendo que la realidad parte del contexto, de la interconexión, de las visiones múltiples, los libros deberían presentar el conocimiento de manera contextualizada, en relación con las diferentes áreas y con la realidad inmediata. Así, los libros de inglés debían reflejar la cultura y el saber venezolano en sus diferentes expresiones y con sus propios actores, a diferencia de los libros comerciales disponibles en el mercado y que se utilizan en las instituciones tanto públicas como privadas. Estos libros de inglés presentan un tipo de saber específico, una guía por lecciones para organizar clases, una sola tipología cultural no acorde con la realidad nacional y llena de sesgos culturales y étnicos.

Toda esta caracterización innovadora de los libros de texto venezolanos (endógenos, interdisciplinarios y multiculturales) surgió a pesar de no contar en ese momento con currículos actualizados. Sin embargo, la Colección Bicentenario se gestó a partir de las discusiones que se venían llevando a cabo desde 1999 con la Constituyente Educativa y de todo el proceso de definición del Sistema Educativo Bolivariano y las Misiones Educativas, como relata la Prof. Yoama Paredes, Viceministra de Educación Media (enero de 2017). Surgió también de las visiones innovadoras de los docentes con experiencia

significativa en la investigación de la problemática de la enseñanza del inglés en el país.

El proceso de diseño académico de los libros de las diferentes áreas de la Colección Bicentenario para educación media se llevó a cabo entre los años 2011 y 2013. La primera entrega de libros se realizó al inicio del año escolar 2013-2014 y a partir de allí, según datos de prensa suministrados por el MPPE, se han entregado más de 30.000.000 de libros de la CB —en los subsistemas de educación inicial y educación básica de la educación venezolana— de las diferentes áreas: Lengua y Literatura, Inglés, Matemáticas, Historia, Geografía, Ciencias de la Tierra, Educación Artística, y en tres diferentes lenguas indígenas (yukpa, yekwana y wayuu).

A la fecha, marzo de 2017, los libros de inglés de la CB tienen casi cuatro años desde su primera edición, según sus datos editoriales: fueron publicados en mayo de 2013 con un tiraje de 400.000 ejemplares por libro (MPPE, 2013). La primera entrega a estudiantes de los liceos públicos en el país se hizo al inicio del año escolar 2013-2014. En el año 2014, los equipos de autores de las diferentes áreas realizaron una revisión editorial que llevó a la segunda edición en abril de 2014, con un tiraje de 400.000 ejemplares por libro (MPPE, 2014). En total de publicaron 4.000.000 de ejemplares editados de los libros de inglés entre 2013 y 2014. Según la información difundida por el MPPE, en educación media se han hecho entregas de libros, de todos los ejemplares de la CB —entre ellos los de inglés— a los estudiantes de las instituciones públicas y a sus docentes en los períodos escolares 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017.

El proceso de diseño editorial de los libros de inglés fue realizado en tiempo récord por un grupo de profesores venezolanos de distintas universidades, con experiencia pedagógica y con disposición ante el reto. En este proceso de diseño participó el Prof. Mark Gregson, en principio —como lo menciona la Prof. López de D'Amico en su entrevista— ayudando a formar el equipo de profesores que participarían en el proyecto de creación de los libros y luego como corrector de lenguaje.

La formación de este equipo no fue sencilla porque se necesitaban profesionales de la enseñanza del inglés con una visión amplia, dispuestos a tomar riesgos no solo a nivel académico y profesional, sino también personal debido a la situación de tensión política que se vivía en el país en ese momento (enero de 2013), sin dejar de lado que el trabajo completo de los libros (ideación, diseño editorial, diseño gráfico y creación pedagógica) debía concluirse en un lapso menor a cinco meses.

En entrevista con la Prof. López de D'Amico, ella nos relata cómo se inició el proyecto, cuál fue el proceso de conformación del equipo de trabajo, así como los retos y las dificultades, luego de ser llamada por la Coordinadora Pedagógica de la Colección Bicentenario, Prof. Maigualida Pinto, para coordinar el área de inglés:

Al salir de allí yo estaba asustada; respiré profundo y pensé: ¿A quién contacto?... A la primera persona que llamé al salir de allí fue al profesor Mark Gregson. Porque entendí que este era un proyecto que no se podía llevar según la visión de una sola persona. Era necesario formar equipos de trabajo. Y tal vez equipos de trabajo muy, muy amplios con visión nacional... Le pedí al profesor Gregson que me sugiriera algunos nombres porque él conocía más profesores de inglés a nivel nacional que yo... La primera reunión fue entonces con Andrés Algara (USB), Jorge González (USB), Ligia Álvarez (UCV), Yvemar Peraza (UPEL), Isabel Faneyth (UPEL), Isabel Carrillo (UPEL) y yo... Nos reunimos entonces con la finalidad de conocernos o reencontrarnos, y a esa reunión invitamos al profesor José Azuaje (Ciencias Naturales), a la profesora Rosa Becerra (Matemáticas), al profesor David Ortega (Ciencias Sociales) y a la profesora América Bracho, quien es toda una institución en el área de Ciencias Sociales. Bueno, ellos nos contaron su experiencia: trabajo, interacciones, problemas. Ese mismo día nos reunimos con la profesora Deyanira Urbáez (Coordinadora Logística), encargada de la parte de diseño...

Revisamos el currículo del [año] 87 y también los libros publicados. Y concluimos que los objetivos [de ese currículo] no habían sido logrados. Y de allí comenzamos a ver qué queríamos nosotros. Comenzamos a discutir aspectos como la pertinencia de usar la lengua materna o no, la pertinencia de trabajar prevaleciendo un tiempo verbal. Analizamos los problemas más fuertes. Porque decíamos, si un niño de primer año puede, al final del año escolar, decir su rutina diaria, ya es bastante. Si puede decir [en inglés] “en la mañana yo me levanto, me cepillo, me baño, me visto, me desayuno, voy al liceo. En la tarde juego, hago tales actividades”, etc. Si esto lo hace en presente, es excelente. En segundo [año] pasado. En tercero [tercer año] futuro. Cuarto y quinto [años] mezclamos [los tiempos verbales]. Siempre pensamos en trabajar con lo alcanzable, con lo inmediato. En los libros de primero y segundo año debían tener la referencia a la lengua materna [español]. Y luego los referentes, la CRBV, la LOE, los Objetivos del Milenio y todos los libros anteriores. Teníamos el propósito de que los aprendizajes fuesen significativos, por lo tanto nos dimos a la tarea de revisar todos los libros de la CB y se analizaron las horas, los temas y se llegó a la conclusión de que serían 24 lecciones y que la primera lección del siguiente libro sería un repaso del libro anterior... Andrés y Jorge hicieron [coordinaron] primer año, Yvemar, segundo año, a mí me tocó tercer año, cuarto año la profesora Isabel Faneyth y Ligia e Isabel Carrillo quinto año. Sin embargo, acordamos que todos participábamos en todo. Por ejemplo, yo hice lecciones de primero, segundo, tercero, etc. Era un compromiso de todos apoyar a todos. Y cada uno tenía la libertad de llamar a otros a colaborar, pero que tuvieran claro que era un proceso con limitación de tiempo, que tenían que creer en el proceso, con experiencia en el área, etc. Eso sí, cada uno tenía la responsabilidad de explicar a los docentes la visión del libro.

Esta visión de potenciar estudiantes para entender otras lenguas sin menoscabo de la propia, para competir mas no para prevalecer,

sino para conocer, entender y respetar al mundo, se concretó en los cinco libros de inglés de la Colección Bicentenario diseñados por un colectivo que al final agrupó a 19 profesionales de la enseñanza de inglés como lengua extranjera del país. Estos docentes fueron: Rosa López de D'Amico, Ligia Álvarez, Isabel Faneyth, Yvemar Peraza, Isabel Carrillo, Jorge González, Andrés Algara, Yvonne Saulny, Manuel Arrioja, Gretel Hernández, Josil Murillo, José Romero, Luis Castillo, Cruz Colmenárez, Mayra Rondón, Rebeca Oropeza, Audy Castañeda, Belkys Blanco, y como corrector del lenguaje Mark Gregson.

Los tres primeros libros se organizaron según tiempos verbales y se enfocaron en desarrollar las destrezas de escuchar y hablar. Los libros de 4to y 5to año se dirigieron al desarrollo de la lectura, la escritura y las destrezas comunicativas necesarias para tratar temas complejos. Los libros de inglés de la CB se establecieron como objetivo el aprendizaje significativo y contextualizado desde una perspectiva propia, autóctona, tolerante, con respeto a la diversidad, mostrando el idioma inglés como un instrumento no solo para acceder a distintos tipos de conocimiento, sino como una herramienta para el intercambio y la proyección cultural.

A nivel de estructura, los libros se organizaron en ocho unidades de tres lecciones cada una, para un total de 24 lecciones para ser estudiadas durante el año escolar. Cada libro inicia con unas indicaciones generales para docentes y estudiantes, y el contenido comienza con el repaso de lo logrado el año anterior. Al final de cada libro se incluye un glosario para facilitar la adquisición del vocabulario y en consideración del estudiante que tal vez no pueda adquirir un diccionario o llevarlo al liceo, en concordancia con la política estatal de garantizar la gratuidad de la enseñanza.

En cuanto a los temas, cada libro pretende abarcar diferentes tópicos en cada año, siempre desde la perspectiva de la realidad venezolana, y con proyección mundial:

- *My First Victory* trata tópicos relacionados con la realidad inmediata de los estudiantes (familia, escuela, comunidad).

- En *My Second Victory* los tópicos están relacionados con artes, deportes, el entretenimiento y las actividades recreativas.
- En *My Third Victory* se tratan temas relacionados con Venezuela, las relaciones internacionales y las oportunidades de estudio.
- Los temas en *My Fourth Victory* están relacionados con el reconocimiento del país, el turismo y el cambio climático.
- *My Fifth Victory* trata temas de Venezuela y su relación con el contexto latinoamericano y caribeño, combinados con arte, cultura, ciencia, tecnología y problemáticas mundiales.

Según sus creadores, quedan algunas tareas por concluir en el proyecto de los libros de inglés. Además de los libros para estudiantes, los autores generaron una serie de orientaciones pedagógicas para los docentes que debían ser publicadas conjuntamente con los libros para los estudiantes. Sin embargo, estas orientaciones están en espera de ser publicadas y así brindar más claridad a los docentes sobre cómo trabajar con los libros y sus objetivos últimos.

Por otra parte, quedaba como tarea pendiente la realización y publicación de los audios de los diálogos, así como los textos para los diálogos y lecturas de los libros. Durante el año 2016, este recurso, crucial para la conclusión del proyecto, fue finalmente realizado con la colaboración de algunos de los facilitadores y tutores de la Micromisión Simón Rodríguez y por la iniciativa de la Dirección de Recursos para el Aprendizaje. Según se informó recientemente, la inclusión de los audios en las computadoras portátiles “Canaima” se realizará para el nuevo año escolar.

Igualmente, está pendiente la inclusión de todos los libros y, ahora también de todos los audios de los libros de inglés, en la página web del Ministerio de Educación, donde se encuentran y se pueden bajar en formato PDF los libros de las demás áreas ([http://me.gob.ve/sistemas/coleccion\\_bicentenario/index.php](http://me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php)). La actualización de los libros y la solución de varios problemas de edición están también pendientes.

### 3.2 La promoción de los libros de la Colección Bicentenario

Todo esfuerzo editorial requiere usualmente de un trabajo de convencimiento y promoción ante los “usuarios” para que crean en el “producto”. En el caso de los libros de textos, tradicionalmente las empresas editoriales se encargaban, por medio de sus vendedores o promotores de ventas, de ir a las instituciones educativas, públicas y privadas, a ofrecer sus libros y ganarse la confianza de los docentes y las instituciones. El cabildeo ante las autoridades del Ministerio de Educación para que los libros fuesen “Aprobados por el Ministerio de Educación” fue una práctica reconocida por largo tiempo.

Los libros de la CB tenían, o más bien tienen que ganarse un lugar en la práctica pedagógica de los docentes venezolanos de educación media en contra de los prejuicios y las tensiones que implicaba que la obra no fuese “avalada por” sino creada por el Estado. Más allá del hecho de su distribución masiva y gratuita, se debía, y aún se debe, trabajar con los docentes para ganar su confianza de estar usando un producto real, moderno y bien diseñado. Con este fin, el MPPE organizó en todas las regiones del país, entre los años 2014 y 2015, una serie de seminarios sobre el uso de los libros de la Colección Bicentenario, donde participamos los autores para ofrecer información sobre la creación de los libros, sus objetivos, sus diferencias con los libros comerciales y la presentación de estrategias pedagógicas que promovieran su uso.

En estos seminarios, los autores tuvimos la oportunidad de encontrarnos cara a cara con los docentes en cuyas manos estaba la responsabilidad de usar el recurso directamente con los estudiantes y de acuerdo a los objetivos que se planteaba el MPPE. Para los docentes fue el momento para aclarar dudas, presentar sus quejas con respecto a la visión de los libros, a las diferencias con los recursos tradicionales, a la distribución de los libros y, al mismo tiempo, acercarse a los autores y ofrecerles su perspectiva. Sin embargo, la convocatoria a los profesores de inglés en particular fue poco efectiva. De todo el colectivo de docentes, los de inglés siempre fueron el grupo minoritario. En lo particular, participé con la presentación “Libros de

Colección Bicentenario, Taller para Profesores de Inglés”, en 2014 y comienzo del año 2015, en los seminarios realizados en los estados Trujillo, Falcón, Monagas y el Distrito Capital. En estos encuentros hubo críticas negativas y se evidenció mucho desconocimiento del recurso y prejuicios por parte de los asistentes, que fueron disipados con el intercambio respetuoso. Como resultado de los seminarios y el intercambio con los docentes se lograba, por lo general, un cambio positivo en la actitud de los docentes hacia los recursos, pues se sentían “tomados en cuenta” por el MPPE. Fueron oportunidades para develar matrices mediáticas que insistían en:

- la poca calidad de los libros,
- la no adecuación de los contenidos a las necesidades de los estudiantes,
- que el Estado intentaba ideologizar a los alumnos e imponer una visión única con un recurso único, y
- que los autores no eran venezolanos o que no tenían suficientes credenciales.

De esos seminarios se sistematizaron opiniones y aportes que luego servirían para la formación de los docentes en otros encuentros.

Los objetivos de los seminarios, según las palabras de la Prof. María Eugenia Piñero, para la fecha Directora de Recursos para el Aprendizaje —en una entrevista publicada en línea por el Ministerio de Información y Comunicación (MINCI) en mayo de 2016—, son formar a los docentes de todos los niveles en el uso del recurso, promover su conservación y su preservación. A continuación un extracto de esta entrevista (Caraballo, 2016, párr. 6-8, 12):

“El sistema de formación, conservación y preservación de estos textos se realiza a través de seminarios desde 2014 y, a partir de ese año, se formaron 13 mil maestros y maestras, quienes recibieron orientaciones de los autores de los libros acerca del uso pedagógico de la Colección Bicentenario”, apuntó.



Piñero indicó que la realización de los seminarios sobre los textos de la Colección Bicentenario no es únicamente para el uso pedagógico de los mismos, sino además sirve de puente para darle estrategias y orientaciones a los docentes, estudiantes y familia sobre el correcto uso de estos.

“Uno de los aspectos importantes de la formación es la valoración de los libros, de los recursos para el aprendizaje. En 2015, también se desarrollaron una serie de seminarios a nivel nacional, en los que además se dieron estrategias para la conservación de los textos escolares al momento de llegar a los centros de acopio que los resguardan hasta el momento de su distribución en las escuelas”, señaló Piñero...

“La idea es replicar esos seminarios a nivel nacional y seguir con esos procesos permanentes que vienen realizándose desde 2014, los cuales forman parte también de la formación de maestros y maestras del país”, finalizó Piñero.

### **3.3 Los seminarios del British Council**

En la divulgación de los libros de la Colección Bicentenario, Área Inglés, el British Council en Venezuela, como aliado estratégico en la formación de los docentes del área de inglés del MPPE, ha apoyado con la organización de talleres de ocho horas, a nivel nacional, durante los años 2015 y 2016. Entre los meses de mayo y junio de 2015 y 2016 se realizaron talleres con las formadoras internacionales Wendy Arnold, Julia Crockett y Coralyn Bradshaw, junto con formadores nacionales. En estas formaciones se han alcanzado de manera directa a más de mil docentes de inglés en las diferentes regiones del país. En el año 2015, se realizaron talleres en diez ciudades y en el año 2016 en ocho. En estos talleres, los docentes de inglés de las diferentes zonas del país tuvieron la oportunidad de practicar diversas estrategias metodológicas usando los libros de la Colección Bicentenario como recurso didáctico, para luego llevar estas experiencias a sus respectivas aulas.

Con la realización de estos talleres se avanzó un paso más en la divulgación y aceptación de los libros de inglés de la CB y en la promoción de metodologías de enseñanza del inglés más enfocadas en los procesos de aprendizaje, las tareas y la comunicación.

#### 4. LA INVESTIGACIÓN

A la fecha, primer trimestre de 2017, luego de casi cuatro años de la distribución de la primera edición de los libros de la Colección Bicentenario, Área Inglés, en mayo de 2013, y después de una revisión editorial que llevó a una reimpresión en abril de 2014, se hace pertinente revisar, por una parte, las metas que se plantearon los creadores del proyecto en contraposición a la realidad actual de la enseñanza del inglés en la educación pública venezolana y, por otra parte, lo que sucede con los libros en los liceos públicos nacionales. Para hacer esta revisión nos planteamos preguntas que pretenden indagar en qué medida se cumplieron los objetivos relacionados con la publicación y distribución, el uso del recurso por parte de docentes y estudiantes, la valoración de los estudiantes y docentes del recurso didáctico en términos de función pedagógica, diseño y formato.

Estas preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Responden los libros a las expectativas del colectivo de autores y del MPPE?
- ¿Han recibido los docentes y estudiantes los libros de la CB, específicamente los de inglés?
- ¿En qué medida están los docentes y estudiantes dando uso a los libros de la CB que provee el Estado venezolano para su formación en inglés como lengua extranjera?
- ¿Están los docentes y estudiantes dándoles un uso adecuado, es decir, de acuerdo a los objetivos pedagógicos planteados por los autores?
- ¿Promueven estos libros, mediante su uso, el aprendizaje significativo y la práctica de las habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir)?

- ¿Promueven el uso comunicativo del idioma inglés?
- ¿Cómo valoran los docentes y estudiantes los libros de inglés de la CB en cuanto a sus contenidos y su diseño?
- ¿Cuáles son las expectativas del MPPE en cuanto al uso de los libros de la CB?
- ¿En qué medida han innovado estos libros en la enseñanza de inglés en la educación pública venezolana?

El diseño de la investigación corresponde a un modelo mixto (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), cuantitativo y cualitativo, pues implica la recolección de datos por medio de cuestionarios para medir en términos numéricos a qué porcentaje de los estudiantes del país ha llegado los libros de inglés de la CB. Asimismo, se pretende hacer una descripción que abarque el recuento de su creación desde la perspectiva de los diseñadores y responsables de esta creación, la situación del uso de los libros en el presente y, a partir de allí, establecer su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los docentes y estudiantes de la educación media pública en Venezuela.

#### **4.1 Los instrumentos**

La recolección de datos se realizó utilizando tres instrumentos diferentes, ya que nos interesaba validar el proceso de manera de que no interviniera ningún sesgo político-partidista. En primer lugar, se utilizó una entrevista estructurada, definida así pues utiliza las mismas preguntas para todos los entrevistados (Mackey y Gass, 2005), lo que permite establecer coincidencias de objetivos y relatos. Se consideraron clave para obtener una visión completa de todo el proceso a los siguientes profesores: Humberto González Silva (a la fecha, diciembre de 2016, Viceministro de Educación), Yoama Paredes (Viceministra de Educación Media), Silvia Medina (Coordinadora Nacional de MMSR), Deyanira Urbáez (Coordinadora Logística de la CB), Rosa López de D'Amico (Coordinadora del Área de Inglés de la CB) y Maigualida Pinto

(Coordinadora Pedagógica de los libros de la CB 2011-2013). Asimismo, se incluyó una entrevista publicada por el Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información (MINCI) a la profesora María Victoria Piñero (a la fecha, mayo de 2016, Directora de Recursos para el Aprendizaje del MPPE), donde se habla de la promoción y la formación de los docentes con respecto a la CB.

Por medio de las entrevistas se construyó el relato del proceso de creación de la CB en general y en particular de los libros del área de Inglés, desde la perspectiva de los personajes clave involucrados en su diseño, producción y distribución. Al mismo tiempo estas entrevistas permitieron establecer la visión política, legal, ideológica y pedagógica que sustenta la CB, la evaluación del proyecto y las perspectivas futuras según las autoridades del MPPE (ver anexo 1).

En segundo lugar se aplicó un cuestionario en línea a 389 docentes quienes son parte de la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR). Entendemos el cuestionario como un instrumento escrito que presenta a los encuestados un grupo de preguntas o afirmaciones para que ofrezcan una respuesta propia o para que seleccionen una opción predeterminada (Mackey y Gass, 2005). En este cuestionario en particular se incluyeron preguntas específicas sobre el alcance, el uso y la valoración de los libros de la CB. Se utilizó una escala Likert para que los docentes mostraran su nivel de “acuerdo” o de “desacuerdo” con las afirmaciones realizadas. De la población total encuestada se consideraron las respuestas de una muestra de 342 docentes (88,40 %), con las siguientes características: activos en planteles públicos y dedicados a la enseñanza de inglés en la educación media. Con este instrumento se estableció el nivel de uso de los libros de la CB y su valoración por parte de los docentes que han sido capacitados para utilizar este recurso en sus clases. Los docentes encuestados pertenecen al colectivo de facilitadores, tutores y participantes de la MMSR, lo que implica que han sido formados en esta Programa Nacional de Formación desde marzo de 2015 y que los libros de inglés han sido un recurso crucial en su proceso formativo, sin dejar a un lado que estos docentes han asistido a por lo menos dos talleres ofrecidos por el British Council sobre el uso de la CB.

El cuestionario en línea, diseñado para averiguar el impacto de la MMSR en la enseñanza del inglés en Venezuela (ver el capítulo 1 de este libro), está conformado por un total de 50 preguntas relacionadas con diferentes aspectos del programa de la MMSR, de las cuales 18 (36 %) correspondían específicamente a la valoración de los libros de la Colección Bicentenario del área Inglés. Las preguntas relacionadas con la CB se referían al acceso al recurso por parte de los estudiantes, a las fechas de entrega de los libros, al papel del recurso en el aprendizaje de las habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir), a la función de los libros en la promoción de la comunicación y la interacción entre los estudiantes mediante el idioma inglés y en la promoción de la identidad nacional, de la interculturalidad y de la interdisciplinariedad. Las preguntas indagaban también en la valoración del recurso en términos de calidad y atractivo, en la función del docente en la aceptación de los libros por parte de los estudiantes y en el intercambio de información entre los docentes sobre estos libros (ver sección VI del cuestionario “Impacto del Programa de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras en la educación media venezolana”, en el anexo 1 del capítulo 1, página 55). En resumen, se pretendía determinar el papel de la formación en el cumplimiento de las metas que se establecieron para el recurso didáctico.

En tercer lugar, se realizaron 32 observaciones de clases de 26 docentes de inglés utilizando una lista de cotejo elaborada para tal fin (ver anexo 2). Estos docentes laboraban en 13 instituciones educativas de educación media en diez estados del país. Las observaciones fueron llevadas a cabo por facilitadores o tutores de la MMSR, es decir, docentes con formación y experiencia en el uso de los libros. De las 32 observaciones, 28 se realizaron en salones de 3er año. Los cuatro casos restantes se realizaron en 2do o 4to año, debido a que en las instituciones solo había un profesor para 3er año. Para la realización de estas observaciones se contó con el respaldo de la Dirección de Educación Media del MPPE, que gestionó ante las Zonas Educativas las autorizaciones pertinentes para llevar a cabo esta tarea.

La observación de clase es un método de recolección de datos de uso común en la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, de acuerdo con Mackey y Gass (2005 y 2012), aunque estas autoras no especifican su uso para obtener información sobre el uso de un recurso didáctico. Para la presente investigación resultaba muy relevante presenciar la actividad en clase con los libros debido a las informaciones sesgadas y poco confiables que se tenían sobre la utilización de los libros de la CB. De hecho, una de las ganancias adicionales de este estudio será la clarificación de mitos relacionados con el uso de los libros. Asimismo, también se podrá evidenciar la relevancia de la investigación y la observación en el salón de clase.

**Tabla 1**  
**Datos generales de las observaciones de clase: docentes**

Estado	Docentes observados	Docentes	Docentes	Clases observadas	Docente tiene libro	Docente no tiene libro	Uso de recurso adicional
		con formación en CB	sin formación en CB				
Anzoátegui	2	1	1	2	2	0	0
Cojedes	4	2	2	4	3	1	1
Falcón	2	1	1	4	2	0	0
Lara	2	1	1	2	2	0	1
Miranda	2	1	1	2	2	0	0
Nueva Esparta	4	0	4	4	4	0	0
Portuguesa	2	1	1	2	2	0	0
Táchira	4	2	2	8	2	2	3
Vargas	2	0	2	2	0	2	0
Zulia	2	1	1	2	2	0	1
<b>10</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>32</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
		38,46 %	61,54 %		80,77 %	19,23 %	23,08 %

La lista de cotejo que se diseñó tiene los siguientes objetivos y características:

### ***Parte I. Los libros de la CB como parte de los recursos didácticos del docente***

Contiene ocho ítems para averiguar el uso de los libros. En principio, el punto inicial para determinar el nivel de uso de los libros en las aulas de clase por parte de los docentes y los estudiantes es el acceso al recurso. Esta información es crucial para que la presente investigación establezca si los libros de la CB están en las aulas de clases y, más allá, si están siendo sistemáticamente usados. En segundo término, nos interesa entender si los docentes reconocen el recurso como una herramienta no solo útil “para ocupar a los estudiantes” con las actividades, sino como generadora de oportunidades de uso del lenguaje, como se lo plantearon los autores de los libros. Para esto los docentes deben reconocer el libro como un instrumento esencial de planificación.

### ***Parte II. Valoración y cuidado de los libros de la CB***

Esta parte consta de ocho ítems para investigar la forma de interacción que manifiestan con sus actos y comentarios el docente y los estudiantes con respecto a los libros.

### ***Parte III. El libro como apoyo didáctico de las explicaciones gramaticales y lingüísticas del docente***

Contiene seis preguntas para averiguar si hay evidencia de que el docente está familiarizado con las diferentes secciones del libro y si hace uso de estas para apoyar su práctica docente.

### ***Parte IV. Promoción del uso creativo y comunicativo de la lengua oral y escrita través del libro***

Contiene ocho ítems para determinar si hay evidencia de la promoción del uso del lenguaje con fines de comunicación y más allá de los ejercicios del libro.

El observador debía reportar evidencia o no de las actividades y actitudes de los docentes y estudiantes, añadir un comentario por

ítem, si lo consideraba necesario, y al final de la observación añadir un comentario general. Esta información resultó muy importante al momento de analizar las respuestas.

Por último, se aplicaron 568 cuestionarios a los estudiantes de las clases observadas, pues la reacción de estos ante el recurso es primordial. Este cuestionario fue de carácter voluntario y anónimo. Se incluyeron 11 ítems de respuesta cerrada (“Sí” o “No”), mediante los cuales se investigó la valoración del recurso por parte de los estudiantes, qué relación establecen con el aprendizaje, si recibieron el recurso y cuándo (ver anexo 3).

Al final del cuestionario se dejó espacio para que los estudiantes expresaran libremente qué les gusta más y qué les gusta menos del libro. Hubo 679 comentarios en esta parte de los cuestionarios, que se analizaron según la frecuencia de algunos términos: *aprender, enseñar, diálogos, actividades, todo, nada, difícil, complicado, entiendo, no entiendo, etc.*

**Tabla 2**

**Datos generales de las observaciones de clase: estudiantes**

Estado	Asistentes	Inscritos	Encuestas por estado	Estudiantes con libros
Anzoátegui	41	65	53	5
Cojedes	90	101	82	16
Falcón	99	130	81	6
Lara	57	63	41	8
Miranda	32	36	40	0
Nueva Esparta	94	105	84	0
Portuguesa	50	62	50	0
Táchira	139	158	82	0
Vargas	36	50	21	0
Zulia	47	56	34	12
<b>10</b>	<b>685</b>	<b>826</b>	<b>568</b>	<b>47</b>
	82,93 %	100 %	82,92 %	6,86 %



Es importante agradecer el apoyo prestado por la Dirección de Educación Media en la persona de la Prof. Omaira Fermín, del MPPE, para que los observadores tuviesen la debida autorización y respaldo para la investigación. Se deja constancia que tanto los docentes como los estudiantes participaron en la investigación de forma anónima.

Con todo este material pretendemos tener una visión lo suficientemente amplia para establecer con objetividad el alcance de los libros de la Colección Bicentenario del Área de Inglés, proyecto sin duda revolucionario e innovador, y determinar con certeza su impacto en la práctica pedagógica del inglés en nuestro país hasta la fecha.

## 4.2 Los resultados

Lo más interesante, en mi opinión, de los resultados presentados por la investigación es tener certeza de la magnitud del proyecto y su alcance. Más allá de la conciencia de estar participando en el proyecto editorial más importante de todos los tiempos en Venezuela, ver las cifras y las potencialidades a nivel pedagógico es, por decir lo menos, esperanzador. De los cuestionarios a los estudiantes, se seleccionó una serie de frases que pueden de alguna manera representar lo que indican los datos recopilados.

### *Valoración del proyecto por parte del equipo de creadores y responsables*

“Lo que más me gusta del libro: me inspira”.

Como primer objetivo nos planteamos verificar la valoración del proyecto por parte de sus creadores, impulsores y las autoridades del MPPE. Las entrevistas reflejaron un gran orgullo por la participación en la labor en tiempo récord, con una visión innovadora y revolucionaria, con base en referentes teóricos venezolanos, con el objetivo de incidir directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un producto generado en colectivo por docentes y diseñadores venezolanos con una visión clara del papel del recurso en la actividad pedagógica.

Igualmente, sus recuentos reflejan el compromiso con el trabajo realizado y la conciencia de las tareas por completar: revisiones, actualizaciones, ampliaciones y nuevas visiones para el recurso a nivel no solo académico sino de diseño y distribución.

Todos coinciden en la magnitud de este esfuerzo trascendental que conjugó las voluntades académicas, creativas y gubernamentales de una manera inédita en el país. Igualmente, le ven a este proyecto perspectivas de continuidad, modernización y ampliación a lo largo del tiempo, pues la Colección Bicentenario probó las capacidades del magisterio venezolano y del Estado venezolano de crear recursos de manera significativa, transformadora y revolucionaria.

### ***La historia de la creación de los libros de la Colección Bicentenario***

“Pesa mucho”. “No me gusta el color de la portada”. “Aprendí cosas en inglés que no sabía”.

Como segundo objetivo nos planteamos recuperar, o más bien establecer, el relato de la creación de los libros de inglés de la Colección Bicentenario, pues era un trabajo pendiente de parte del colectivo de autores. Dada la magnitud del proyecto, el inicio de este capítulo hace una síntesis del proceso de creación hasta llegar al momento actual. El relato completo es muy, muy amplio con muchos actores y anécdotas, porque fue una creación colectiva con referentes que llegan hasta el Libertador Simón Bolívar y su idea de proveer folletos gratuitos para que las madres en sus casas iniciaran la educación de sus hijos pequeños. Sin embargo, obtuvimos una visión general centrada en la búsqueda de las bases del proyecto que, en nuestra opinión, debe expandirse o más bien detallarse.

### ***Distribución de los libros a docentes y estudiantes***

“Lo que menos me gusta del libro: que no lo tengo, si lo tuviera me gustaría mucho”.

El tercer objetivo que nos planteamos fue determinar el alcance de este esfuerzo editorial en término de a cuántos docentes y estudiantes han llegado los libros de inglés de la CB para garantizar así la gratuidad y el acceso a la enseñanza. La información editorial de los libros de Inglés habla de tirajes de 400.000 libros por ejemplar, lo que lleva a una cantidad total de 2.000.000 de libros por impresión (van dos impresiones), lo que nos coloca en la significativa cifra de 4.000.000 de libros de inglés disponibles para los y las estudiantes de educación media del sistema público nacional. La distribución se llevó a cabo por medio de las Zonas Educativas, que estaban encargadas de hacerlos llegar u organizar las entregas a los directores de las instituciones, con el soporte de varios ministerios y las Fuerzas Armadas para su distribución.

**Tabla 3**

**Distribución de libros de la CB, área Inglés  
(datos de encuesta en línea)**

<b>Año escolar</b>	<b>Libros recibidos</b>	<b>%</b>
2013-2014	55	16
2014-2015	89	26
2015-2016	143	42
2016-2017	2	1
Nunca	53	15
	<b>342</b>	<b>100</b>

En referencia a en qué medida se encuentran los libros en manos de docentes y estudiantes, los resultados de las observaciones, del cuestionario en línea y del cuestionario a los estudiantes son muy consistentes en cuanto la información que proveen y a partir de allí podemos proyectar. Los estudiantes y docentes comenzaron a recibir los libros a partir del inicio del año escolar 2013-2014. Las entregas continuaron en aumento entre los años 2014 y 2016 hasta alcanzar un

pico de 63 % de los estudiantes. Sin embargo, en el año 2016-2017 la distribución disminuyó abruptamente al punto de que solamente el 10 % de los estudiantes ha recibido los libros correspondientes al curso, según lo que expresan los estudiantes y los docentes encuestados. Aquellos que reportan tenerlo lo hacen, en general, porque “heredaron” los libros de hermanos mayores o familiares o debido a los programas escolares de recuperación de libros.

El factor *distribución* incide directamente en el uso y la valoración. Los docentes y las instituciones buscan solventar la falta del recurso equipando las bibliotecas, llevando a cabo programas de recuperación de los libros y promoviendo su cuidado. En algunos casos, se usan fotocopias para asegurar su uso, pero esta modalidad contraviene los principios del proyecto Colección Bicentenario en sí mismo. El caso de los docentes es el mismo: 78 % cuenta con el recurso pero reportan que los libros no han sido entregados en sus instituciones durante el presente año escolar 2016-2017. Los docentes que recién ingresan al sistema educativo reportan no poseer el recurso. La encuesta de los estudiantes revela un 90 % de estudiantes que afirma no haber recibido el recurso durante el presente año escolar 2016-2017.

### ***Uso de los libros de la CB en las aulas de educación media***

“Lo que más te gusta del libro es: Particularmente no puedo decir qué me gusta más porque no lo uso exactamente, es raro cuando un docente lo usa, lo único que llama la atención son sus diálogos”.

Los objetivos de los autores y del MPPE era que los libros de la Colección Bicentenario se convirtieran en un recurso de uso cotidiano en las instituciones educativas; un recurso para la planificación, ejecución de proyectos y actividades en las aulas de clases; un recurso que pudiese trabajarse conjuntamente con otros recursos disponibles. La visión no era de un recurso único y obligatorio sino más bien de un recurso accesible.

**Tabla 4**  
**Cuestionario a estudiantes**

N°	Ítem	Encuestas procesadas	%	Sí	%	No	%	Nulos	%
1	Me hicieron entrega de los libros de inglés de la colección bicentenario.	568		317	56	239	42	12	2
	2016-2017	70	10						
	2015-2016	269	47						
	2014-2015	91	16						
	Nulos	150	26						
2	En mis clases de inglés se usa con frecuencia el libro de la serie <i>My Victory</i> de la CB.			262	47	286	51	15	3
3	He aprendido nuevas palabras con el uso de los libros de la serie <i>My Victory</i> de la CB.			351	62	199	35	13	2
4	Los ejercicios del libro me ayudan a hablar en inglés.			351	62	198	35	13	2
5	Las ilustraciones de los libros me parecen atractivas.			315	56	229	41	19	3
6	Las ilustraciones de los libros me parecen poco atractivas.			245	44	279	50	39	7
7	Los diálogos y los textos me parecen complicados.			242	43	294	52	27	5
8	Los diálogos y los textos me parecen sencillos.			269	48	264	47	30	5
9	Me gustan los temas de las lecciones.			371	66	161	29	31	6
10	Me gustan las actividades del libro que se hacen en parejas o en grupos.			433	78	100	18	23	4
11	Me gustan los proyectos que se hacen con el libro.			363	65	187	33	10	2

De nuevo los diferentes instrumentos presentan resultados consistentes: en promedio el 80 % de los docentes observados y encuestados afirman usar los libros para planificar y en sus clases. Este uso, según los comentarios de los docentes y las observaciones, no implica el tener el libro en clase para usarlo conjuntamente con los estudiantes. Los docentes usan los libros de diferentes formas: algunos los toman de las bibliotecas, otros hacen fotocopias, papelógrafos, copian en el pizarrón, es decir, no lo tienen en físico en la clase. Por su parte, solo un 46 % de los estudiantes confirma usar el libro en clase, y solamente el 6 % afirma tener el libro del año en curso. Es interesante constatar, como se ha hecho en otras investigaciones (Blanco, 2014; Castillo, Gamero y Sivira, 2015), que el libro se confirma como el recurso más usado por los docentes venezolanos y solo el 30 % de las observaciones evidenció el uso de algún otro recurso diferente.

***Uso de los libros de acuerdo a los objetivos pedagógicos de los autores.***  
 “Lo que más me gusta el libro de la CB es que me enseñó inglés algo que a mí me costaba mucho aprender”.

Los objetivos pedagógicos que plantean los autores de los libros se refieren al uso del recurso para desarrollar las destrezas lingüísticas del estudiante (escuchar, hablar, leer y escribir) de manera progresiva, promover la comunicación como estrategia de aprendizaje, enfatizar en la producción oral (especialmente en 1ero y 2do año) y en actividades grupales. Las observaciones, como se explicó, se llevaron a cabo en las aulas de 3er año, por lo que se esperaba que los estudiantes hubiesen recibido los libros por lo menos el año anterior y ya en su mayoría tuviesen experiencia con el uso de los libros.

Los resultados de la encuesta en línea muestran que más de 90 % de los docentes considera que los libros promueven el desarrollo de la producción oral, de la comprensión de la lectura y de la producción escrita las destrezas del lenguaje. Sin embargo, la opinión de los docentes en referencia a la promoción de la comprensión auditiva se reduce a un 64 %. Esto puede tener relación con la falta de los audios

en los libros para la práctica de dicha destreza. Es importante recordar que los docentes encuestados en línea han sido formados en el uso de los libros de la Colección Bicentenario como recurso pedagógico.

Las encuestas de los estudiantes muestran que más de 60 % considera que están aprendiendo vocabulario, producción oral y capacidad de interacción con el uso de los libros. Sus comentarios positivos sobre el aprendizaje alcanzaron un 29 % del total de los comentarios positivos. Un 90 % de los docentes usa y promueve el uso del idioma inglés para las interacciones básicas con los estudiantes (saludos, despedidas, instrucciones) y el idioma español para las aclaratorias. Los docentes que no usan el idioma inglés (15,62 %) en sus clases son todos no formados en la MMSR en Lenguas Extranjeras.

El 70 % de los docentes utilizan las interacciones en grupo para promover el uso del lenguaje entre los estudiantes. Los docentes que no promueven este tipo de actividad en clases son todos no formados en la MMSR. El 76 % de los estudiantes afirman disfrutar de las actividades del libro que promueven las interacciones en parejas o en grupo.

En la tabla 5 mostramos el porcentaje de frecuencia de ciertas palabras en los comentarios escritos por los estudiantes en relación con su valoración positiva o negativa de los libros.

**Tabla 5**  
**Comentarios de los estudiantes**

<b>Opiniones de los estudiantes</b>	<b>+</b>	<b>%</b>	<b>-</b>	<b>%</b>
Actividades, textos, diálogos, glosario, ilustraciones	215	53	31	11
Enseña, aprendo	142	35	5	2
Todo, nada	34	8	63	23
No lo tuve, no lo usamos	15	4	56	21
Complicado, difícil, traducciones, obsoleto, pronunciación, no entiendo			118	43
	<b>406</b>	<b>60</b>	<b>273</b>	<b>40</b>

### ***La valoración de los libros***

“Lo que más me gusta del libro es: No me gusta, para mi esos libros no sirven dicen puras cosas bobas”.

“Lo que menos me gusta del libro: Nada todo es bueno, claro si nos explican bien entendemos”.

Se pretende determinar qué opinan los docentes y los estudiantes sobre los libros de la CB en cuanto a su calidad, su formato y su utilidad. En las observaciones, los docentes mostraron cuidado con sus libros y no se reportaron comentarios negativos sobre ellos. El 80 % de los docentes observados muestran cuidado con el uso del recurso, explican su función en la clase y hacen comentarios positivos. Igualmente los estudiantes muestran respeto y cuidado con el recurso. Las opiniones de los docentes formados en la MMSR tienen mayoritariamente (más de un 90 %) una opinión favorable sobre la calidad de los libros en términos de diseño, materiales y concepción pedagógica. Los estudiantes encuestados, por su parte, opinan en un 68 % que los libros son atractivos y les gustan los temas, actividades grupales y proyectos.

### ***Las expectativas del MPPE en cuanto al uso de inglés de la Colección Bicentenario***

“Por ahora no tengo el libro de 3er año. Pero cuando estaba en 1er año lo que me gustaba del libro es que enseñaba muchas cosas en inglés que yo no sabía”.

Según las opiniones recogidas en las entrevistas, tanto las autoridades como los autores y diseñadores sienten que el trabajo de la Colección Bicentenario no es un trabajo concluido; perfectible, en palabras de la Prof. M. Pinto. Es más bien como una obra en progreso que puede no solo mejorarse o actualizarse sino también expandirse y tomar otros rumbos, con nuevos actores.

Según el Prof. Humberto González, los problemas que surgieron en principio para la aceptación de los libros fueron causados por la resistencia a su utilización, debido a que faltó un esfuerzo para



promocionar su uso como apoyo/recurso, no como las lecciones/clases. La CB requiere un trabajo de formación docente para el cual no se estaba preparado. Por otra parte, la resistencia infundada dificultó su uso. “Faltó mucha visibilización, más trabajo con los autores. El trabajo más relevante que se ha hecho de divulgación ha sido MMSR.” Se hace necesario, como explica la Prof. Deyanira Urbáez (Coordinadora Logística de la CB), que se retome la distribución y se “repotencie” la Colección Bicentenario. Se han hecho varias reimpressiones pero hace falta más trabajo.

La Prof. Rosa López explica los proyectos que quedaban por continuarse, tales como la actualización de los contenidos y de los temas de los libros de Inglés, la inclusión de los audios de los diálogos y las lecturas, la ampliación de los recursos disponibles, los libros para primaria, los contenidos para las computadoras portátiles “Canaima”, entre otros. También se necesita con urgencia que el MPPE incluya los libros de inglés en su página web. Es necesario que se encuentren allí todos los libros disponibles y que se puedan descargar con facilidad.

(En el anexo 4, “Tabla de resultados de observaciones a docentes”, se muestran los datos por ítem de las observaciones).

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación dejó establecido con claridad que los libros de la Colección Bicentenario, área de Inglés, sí han impactado profundamente la enseñanza del idioma inglés en Venezuela de diferentes formas:

En principio, los libros de distribución gratuita rompieron con la hegemonía de las editoriales privadas y ofrecen a los estudiantes y los docentes la posibilidad de acceder a un recurso al que todos los estudiantes de educación media en los diversos puntos de la geografía nacional tienen derecho, según mandato de la LOE y de la CRBV. Para la familia representa una ayuda económica significativa y para el sistema educativo la soberanía del conocimiento.

En cumplimiento de este compromiso se hizo la distribución progresiva de los libros entre los años 2013 y 2016. Sin embargo, la

distribución se redujo a menos del 10 % en el presente año escolar, lo que no ha permitido que se logre un alcance del 100 % de la población escolar. Es crucial que el MPPE retome la publicación y distribución de los libros y asegure el acceso al recurso a todos los estudiantes y docentes. Si bien es cierto que la publicación de libros es costosa y ecológicamente ineficiente, existen maneras que pueden reducir la magnitud de la publicación, tales como la dotación de bibliotecas, el acceso a los libros en línea, la disponibilidad de archivos descargables, involucrar a la familia y la comunidad en el resguardo del recurso, organizar programas de recuperación de los libros que están en manos de los exalumnos, entre otras opciones que pueden organizarse conjuntamente.

Aunque los números demuestran que los docentes han ido empoderándose del recurso, existe todavía resistencia ante su uso, por lo general debido al desconocimiento y al prejuicio, lo que ha hecho que en algunos espacios educativos, a pesar de tener los libros a su disposición, los docentes deciden no usarlos. Aunque ya han pasado casi cuatro años de la primera publicación, se requiere de un esfuerzo más consistente de divulgación, promoción y construcción de confianza entre los docentes, los estudiantes, las familias, las comunidades y el MPPE. La MMSR ha servido de plataforma para el acercamiento de los docentes a los libros de inglés de la CB, pero eso deja por fuera un gran número de docentes que todavía no han visto los libros desde otra perspectiva. La promoción consistente de investigaciones relacionadas con este recurso sería una plataforma importante para asegurar su uso.

Existe una relación directa entre la formación docente y el uso efectivo de los libros. Se debe ampliar la red de talleres de formación en metodología y planificación usando los libros, así como estrechar las relaciones y alianzas estratégicas con entes que permitan fortalecer, desde el punto de vista del docente, la visión comunicativa del lenguaje, la planificación con base en tareas, el uso creativo del lenguaje, en fin, el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes desde el primer año. Todo ello llevará al siguiente nivel de impacto. No cabe duda de que los seminarios generados por el MPPE en el año

2014 y posteriormente en alianza con el British Council en 2015 y 2016 fueron una plataforma que permitió que más docentes se acercaran y utilizaran los libros en la enseñanza del inglés.

Los resultados de esta investigación muestran también el interés de los estudiantes por las actividades de interacción y uso creativo del lenguaje. Los estudiantes quieren y están interesados en aprender el idioma. Más del 30 % de los comentarios positivos de los estudiantes estaban dirigidos a reconocer el aprendizaje de la lengua.

A los estudiantes les interesa, asimismo, que les hablen en inglés y tienen una buena opinión de las actividades en grupo donde pueden practicar. El nivel de motivación del docente va a influir en la motivación del estudiante, y aunque esto no es nada nuevo, es muy relevante recordar al MPPE que los docentes se sienten agradecidos y motivados con que se les tome en cuenta para su mejoramiento profesional.

Finalmente, quiero rescatar la función de la observación de clase y de la recolección de información directamente de las fuentes. Los estudiantes estuvieron muy dispuestos a colaborar con los cuestionarios. En su mayoría tomaron en serio la relevancia de la información que se les pedía. Por otra parte, la Colección Bicentenario y en especial los libros del área de Inglés deberían constituirse en una línea de investigación fundamental para los docentes-investigadores del país y de especial interés para el MPPE.

## REFERENCIAS

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. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Publicada en Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 del 15 de agosto del 2009. Caracas, Venezuela.

- Blanco, C. E. (2014). Actividades de libros de texto de inglés de la educación media venezolana. *Núcleo*, 31, 11-39.
- Caraballo, B. (2016). La Colección Bicentenario es un recurso que debe ser valorado. (Entrevista a la Directora de Recursos para el Aprendizaje del MPPE, profesora María Eugenia Piñero). Recuperado de <http://minci.gob.ve/2016/05/la-coleccion-bicentenario-es-un-recurso-educativo-que-debe-ser-valorado/>
- Castillo, E., Gamero, M. y Sivira, Y. (2015). La práctica docente: Concepciones de los profesores de inglés de secundaria. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 179-187). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- González, J. E. y Algara, A. C. (2015). Actualidad y perspectivas de la enseñanza del inglés en el sector público en Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 167-178). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. (2015). La formación de docentes de inglés. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Nueva York: Routledge.
- Mackey, A. y Gass, S. (coords.). (2012). *Research methods in second language acquisition. A practical guide*. Chichester, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013). *Colección Bicentenario: My Fifth Victory*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013). *Colección Bicentenario: My Fourth Victory*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Colección Bicentenario: My Third Victory*. Caracas: Autor.
- Pérez, T. (2015). Inglés en el sector público: La situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 13-46). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

## ANEXO 1

### **PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA A LAS AUTORIDADES DEL MPPE Y PERSONAS RELACIONADAS CON LA CREACIÓN O EL DESARROLLO DE LOS LIBROS DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO (DICIEMBRE 2016-ENERO 2017)**

1. Sobre el proceso de desarrollo de los libros de Colección Bicentenario: ¿Cómo desarrolló el MPPE el proceso de creación de la Colección Bicentenario? ¿Cuáles fueron los objetivos iniciales de la Colección Bicentenario? ¿Qué transformaciones se pretendían alcanzar al poner este recurso didáctico en las manos de los estudiantes y de los profesores venezolanos?
2. Luego de tres años de la primera edición de los libros en 2013 y de una amplia distribución por las instituciones públicas realizada en 2013 y 2014, luego de una segunda edición realizada en 2014, luego de una serie de seminarios y encuentros con los docentes de educación media de varios estados del país donde los autores de los libros viajaron por el país para promover el uso de los libros, ¿qué evaluación hace el MPPE sobre el proyecto Colección Bicentenario y en especial los libros de inglés?
3. Durante los años 2015 y 2016 se ha realizado una serie de talleres en diferentes estados del país, en alianza con el British Council, para promover el uso de los libros de Inglés de la Colección Bicentenario. ¿Cómo evalúa el MPPE los resultados de estos talleres?
4. Los libros de la Colección Bicentenario no son el único proyecto que pretende garantizar la calidad educativa. ¿De qué manera se enlaza la Colección con los otros proyectos de innovación educativa que tiene el MPPE (MMSR, “Canaima”, inglés para primaria)?

## ANEXO 2

### LISTA DE COTEJO PARA DATOS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

I. Datos generales de la observación. Por favor, complete la siguiente información sobre la institución, el docente y los estudiantes:

NOMBRE DEL OBSERVADOR:	OBSERVACIÓN: 1. <input type="radio"/> 2. <input type="radio"/>	FECHA:	
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	MUNICIPIO:	ESTADO:	
DOCENTE FORMADO EN MMSR (MARQUE CON UNA X):  SÍ <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>	DOCENTE FORMADO EN TALLERES BRITISH COUNCIL SOBRE EL USO DE LA CB (MARQUE CON UNA X):  SÍ <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>	DOCENTE SIN NINGUNA FORMACIÓN EN EL USO DE LOS LIBROS <i>MY VICTORY</i> (MARQUE CON UNA X):  SÍ <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>	
UNIDAD:	LECCIÓN:.	ACTIVIDAD:	RECURSO ADICIONAL SÍ <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>
Nº DE ESTUDIANTES INSCRITOS:	Nº DE ESTUDIANTES ASISTENTES:	Nº DE ESTUDIANTES CON LIBROS:	COMENTARIO

## II. Impacto del uso de los libros de la Colección Bicentenario, serie *My Victory*, en la enseñanza del inglés en la educación media pública en Venezuela

Instrucciones:

A continuación se presentan 32 ítems para registrar la presencia o no del fenómeno a observar y un espacio para hacer un comentario corto.

1) Los libros de la serie *My Victory* como parte de los recursos didácticos del docente.

N°	Ítem	SÍ	NO	COMENTARIO
1	El docente tiene el libro correspondiente al año que está dictando.			
2	El docente incluye las lecciones del libro de la serie <i>My Victory</i> en su clase.			
3	El docente muestra conocimiento del formato y la estructura de la lección.			
4	El docente muestra conocimiento de la gramática de la lección.			
5	El docente muestra conocimiento del vocabulario de la lección.			
6	Los estudiantes tienen el libro de la serie <i>My Victory</i> .			
7	Los estudiantes usan el libro de la serie <i>My Victory</i> durante la clase de inglés.			
8	El docente usa diferentes recursos durante su clase (imágenes, afiches, juegos, etc.) aparte de los libros de la CB.			



2) Valoración y cuidado de los libros de la serie *My Victory*.

N°	Ítem	SÍ	NO	COMENTARIO
9	El docente mantiene su libro en buenas condiciones (completo y limpio).			
10	Los estudiantes mantienen sus libros en buenas condiciones (completos y limpios).			
11	El docente explica a los estudiantes el rol del libro en su aprendizaje.			
12	El docente usa el libro con cuidado y respeto.			
13	Los estudiantes usan el libro con cuidado y respeto.			
14	El docente hace comentarios positivos sobre el libro.			
15	El docente hace comentarios negativos sobre el libro.			
16	Los estudiantes hacen comentarios positivos sobre las ilustraciones y los diagramas.			
17	Los estudiantes hacen comentarios negativos sobre las ilustraciones y los diagramas.			

3) El libro como apoyo didáctico de las explicaciones gramaticales y lingüísticas del docente.

Nº	Ítem	SÍ	NO	COMENTARIO
18	El docente utiliza la sección "Building Blocks" de la serie <i>My Victory</i> para apoyar sus explicaciones sobre gramática y estructuras lingüísticas.			
19	El docente usa el tema de la lección para apoyar sus explicaciones gramaticales.			
20	El docente usa los ejemplos del libro o ejemplos similares para apoyar sus explicaciones.			
21	Los estudiantes usan la sección "Building Blocks" para aclarar dudas gramaticales.			
22	El docente explica a los estudiantes cómo utilizar la sección "Building Blocks".			
23	El docente toma más de la mitad de la clase para las explicaciones gramaticales.			

4) Promoción del uso creativo y comunicativo de la lengua oral y escrita a través del libro.

N°	Ítem	SÍ	NO	COMENTARIO
24	El docente usa el idioma inglés para comunicarse con los estudiantes (saludos, instrucciones, despedidas).			
25	El docente usa el idioma español para promover el aprendizaje (aclaratorias, explicaciones, instrucciones).			
26	El docente realiza ejercicios que promuevan la comunicación en inglés.			
27	Los estudiantes usan el idioma inglés para realizar los ejercicios del libro.			
28	La clase se centra en la adquisición de vocabulario.			
29	La clase se centra en la práctica oral.			
30	Los estudiantes usan el glosario y las imágenes del libro para aclarar vocabulario.			
31	Los estudiantes realizan actividades en parejas o en grupos usando el idioma inglés.			
32	El docente establece relaciones entre las ilustraciones y el entorno social del estudiante.			

Comentarios sobre su experiencia como observador u observadora

---



---



---



---

¡Gracias por su colaboración en este proyecto!

### ANEXO 3

#### CUESTIONARIO VOLUNTARIO PARA ESTUDIANTES

#### **Impacto de los libros de la Colección Bicentenario, serie *My Victory*, en la enseñanza del inglés en la educación media pública en Venezuela**

Estimado/a docente colaborador/a:

El presente cuestionario está dirigido a los y las estudiantes de las clases de segundo o tercer año que serán observadas como parte de un proyecto de investigación conjunto entre el British Council y el Ministerio del Poder Popular para la Educación sobre el impacto los libros de la Colección Bicentenario, serie *My Victory*, en la enseñanza del inglés en la educación media pública en Venezuela. Para este fin, solicitamos su colaboración para permitir que los estudiantes que se sientan motivados se tomen unos minutos para completar el siguiente cuestionario, de manera completamente anónima y con fines estrictamente académicos.

#### **Instrucciones para los estudiantes:**

Estimado estudiante:

A continuación encontrarás un cuestionario corto sobre el libro de Inglés de la Colección Bicentenario que usas en clase. Marca con una X en los óvalos si estás de acuerdo o no con lo que se dice sobre el libro. En el ítem 1 completa indicando el año cuando recibiste los libros. En los ítems 8 y 9, completa las oraciones con las secciones que más te gustan o que menos te gustan del libro.

AÑO: 20 \_\_\_\_\_

1	Me hicieron entrega de los libros de Inglés de la Colección Bicentenario.	Sí	No
2	En mis clases de inglés se usa con frecuencia el libro de la serie <i>My Victory</i> de la Colección Bicentenario.	Sí	No
3	He aprendido nuevas palabras con el uso de los libros de la serie <i>My Victory</i> de la Colección Bicentenario.	Sí	No
4	Los ejercicios del libro me ayudan a hablar en inglés.	Sí	No
5	Las ilustraciones de los libros me parecen atractivas.	Sí	No
6	Las ilustraciones de los libros me parecen poco atractivas.	Sí	No
7	Los diálogos y los textos del libro me parecen complicados.	Sí	No
8	Los diálogos y los textos del libro me parecen sencillos.	Sí	No
9	Me gustan los temas de las lecciones.	Sí	No
10	Me gustan las actividades del libro que se hacen en parejas o en grupos.	Sí	No
11	Me gustan los proyectos que se hacen con el libro.	Sí	No

Completa las siguientes ideas:

Lo que más me gusta del libro es

---



---

Lo que menos me gusta del libro es

---



---

¡Muchísimas gracias por tu valiosa colaboración!

## **ANEXO 4**

### **TABLA DE RESULTADOS DE OBSERVACIONES A DOCENTES**

Objetivo de las observaciones: detectar evidencia sobre el uso y la valoración de los libros escolares de la Colección Bicentenario-Inglés.

N° de observaciones: 32

Total docentes: 26

N° de liceos: 12

Docentes no MMSR: 16

N° de estados: 10

Docentes MMSR: 10

**PARTE I**

N°	EL DOCENTE PLANIFICA UTILIZANDO EL LIBRO DE LA SERIE MY VICTORY ENTRE SUS RECURSOS DIDÁCTICOS.	SÍ	%	NO	%	DOC. MMSR SÍ	%	DOC. MMSR SÍ	%	DOC. MMSR NO	%	DOC. MMSR NO	%
1	El docente tiene el libro correspondiente al año que está dictando.	25	78,13	7	21,88	14	56	11	44	0	0	7	100
2	El docente incluye las lecciones del libro de la serie My Victory en su clase.	23	71,88	7	21,88	14	60,87	9	28,13	0	0	7	100
3	El docente muestra conocimiento del formato y la estructura de la lección.	26	81,25	6	18,75	14	53,85	12	37,50	0	0	6	100
4	El docente muestra conocimiento de la gramática de la lección.	30	93,75	2	6,25	14	46,67	16	50	0	0	2	100
5	El docente muestra conocimiento del vocabulario de la lección.	30	93,75	2	6,25	14	46,67	16	50	0	0	2	100
6	Los estudiantes tienen el libro de la serie My Victory.	2	6,25	29	90,63	1	50	1	3,13	11	37,93	17	58,62
7	Los estudiantes usan el libro de la serie My Victory durante la clase de inglés.	12	37,50	18	56,25	7	58,33	5	15,63	6	33,33	12	66,67
8	El docente usa diferentes recursos durante su clase (imágenes, afiches, juegos, etc.) aparte de los libros de la Colección Bicentenario.	10	31,25	21	65,63	9	90	1	3,13	3	14,29	17	80,95

## PARTE II

N°	VALORACIÓN Y CUIDADO DE LOS LIBROS DE LA SERIE MY VICTORY	SÍ	%	NO	%	DOC. MMSR SÍ	%	DOC. MMSR SÍ	%	DOC. MMSR NO	%	DOC. MMSR NO	%
9	El docente mantiene su libro en buenas condiciones (completo y limpio). Los estudiantes mantienen sus libros en buenas condiciones (completos y limpios).	26	81,25	5	15,63	13	40,63	13	40,63	0	0	5	100
10		7	21,88	20	62,50	5	71,43	2	6,25	6	30	14	70
11	El docente explica a los estudiantes el rol del libro en su aprendizaje.	13	40,63	15	46,88	10	76,92	3	9,38	2	13,33	13	86,67
12	El docente usa el libro mostrando cuidado y respeto.	26	81,25	6	18,75	14	53,85	12	37,50	0	0	6	100
13	Los estudiantes usan el libro mostrando cuidado y respeto.	9	28,13	17	53,13	5	55,56	4	12,50	4	23,53	12	70,59
14	El docente hace comentarios positivos sobre el libro.	20	62,50	11	34,38	13	65	7	21,88	1	9,09	10	90,91



15	El docente hace comentarios negativos sobre el libro.	3	9,38	27	84,38	0	0	3	9,38	13	48,15	13	48,15
16	Los estudiantes hacen comentarios positivos sobre las ilustraciones y los diagramas.	14	43,75	15	46,88	8	57,14	6	18,75	5	33,33	10	66,67
17	Los estudiantes hacen comentarios negativos sobre las ilustraciones y los diagramas.	6	18,75	24	75	2	33,33	4	12,50	12	50	12	50

## PARTE III

N°	EL LIBRO COMO APOYO DIDÁCTICO DE LAS EXPLICACIONES GRAMATICALES Y LINGÜÍSTICAS DEL DOCENTE											
	SÍ	%	NO	%	DOC. MMSR SÍ	%	DOC. MMSR SÍ	%	DOC. MMSR NO	%	DOC. NO MMSR NO	%
18	El docente utiliza la sección "Building Blocks" de la Serie <i>My Victory</i> para apoyar sus explicaciones sobre gramática y estructuras lingüísticas.											
	16	50	16	50	10	63	6	19	4	25	12	75
19	El docente usa el tema de la lección para apoyar sus explicaciones gramaticales.											
	21	65,63	11	34,38	13	62	8	25	1	9	10	91
20	El docente usa los ejemplos del libro o ejemplos similares para apoyar sus explicaciones.											
	21	65,63	11	34,38	13	62	8	25	1	9	10	91
21	Los estudiantes usan la sección "Building Blocks" para aclarar dudas gramaticales.											
	3	9,38	28	87,50	1	33	2	6	11	39	16	57
22	El docente explica a los estudiantes cómo utilizar la sección "Building Blocks".											
	6	18,75	22	68,75	3	50	3	9	8	36	13	59
23	El docente toma más de la mitad de la clase para las explicaciones gramaticales.											
	13	40,63	19	59,38	1	8	12	38	12	63	6	32

**PARTE IV**

N°	PROMOCIÓN DEL USO CREATIVO Y COMUNICATIVO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA A TRAVÉS DEL LIBRO	SÍ		NO		DOC. MMSR SÍ		DOC. MMSR NO		DOC. NO MMSR NO			
		%	%	%	%	MMSR	%	MMSR	%	MMSR	%		
24	El docente usa el idioma inglés para comunicarse con los estudiantes (saludos, instrucciones, despedidas). El docente usa el idioma español para promover el aprendizaje (aclinatorias, explicaciones, instrucciones).	27	84,38	5	15,63	14	51,85	13	40,63	0	0	5	100
25	El docente usa el idioma español para promover el aprendizaje (aclatorias, explicaciones, instrucciones).	30	93,75	2	6,25	14	46,67	16	53,33	0	0	2	100
26	El docente realiza ejercicios que promuevan la comunicación en inglés.	23	71,88	9	28,13	14	60,87	9	39,13	0	0	9	28,13
27	Los estudiantes usan el idioma inglés para realizar los ejercicios del libro.	16	50	13	40,63	9	56,25	7	43,75	3	23,08	9	28,13

N°	PROMOCIÓN DEL USO CREATIVO Y COMUNICATIVO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA A TRAVÉS DEL LIBRO	SÍ		NO		DOC. MMSR		DOC. MMSR		DOC.NO MMSR		DOC.NO MMSR	
		%	NO	%	NO	%	SÍ	%	NO	%	NO	%	NO
28	La clase se centra en la adquisición de vocabulario.	59,38	13	40,63	9	47,37	10	52,63	5	38,46	8	25	
29	La clase se centra en la práctica oral.	68,75	9	28,13	13	59,09	9	40,91	0	0	8	25	
30	Los estudiantes usan el glosario y las imágenes del libro para adarar vocabulario.	18,75	22	68,75	5	83,33	1	16,67	6	27,27	15	46,88	
31	Los estudiantes realizan actividades en parejas o en grupos usando el idioma inglés.	68,75	9	28,13	11	50	11	50	1	11,11	7	21,88	
32	El docente establece relaciones entre las ilustraciones y el entorno social del estudiante.	53,13	15	46,88	11	64,71	6	35,29	2	13,33	12	37,50	

# IMPACTO DEL CURSO *PATHWAYS* EN DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

*Eva M. Zeuch*

*Universidad Central de Venezuela (UCV)*

---

## 1. INTRODUCCIÓN

En el año 2015, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de Venezuela puso en marcha la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) en Lenguas Extranjeras-Inglés, programa de formación dirigido a los profesores de Inglés de la educación media pública del país, con el fin de fortalecer sus potencialidades docentes en general y sus competencias lingüísticas en particular. Para alcanzar este segundo objetivo, el programa incluye la oferta de un curso de inglés en línea, *LearnEnglish Pathways* (LEP, de ahora en adelante *Pathways*), gestionado por el British Council en Venezuela.

La primera cohorte de la MMSR en Lenguas Extranjeras-Inglés inició sus estudios en *Pathways* en los meses de marzo y abril de 2015 y finalizó, en su mayoría, en julio de 2016. En julio de 2015 y en los meses de julio y agosto de 2016, los participantes de la MMSR presentaron dos versiones diferentes de la prueba de suficiencia de inglés Aptis, un examen en línea que también es administrado por el British Council. Con los datos arrojados por estas pruebas, el British Council decidió llevar a cabo una investigación para evaluar la efectividad del curso *Pathways* en el desarrollo lingüístico de este grupo de participantes en particular. Además de los datos anteriores, también se consideraron sus respuestas a algunas preguntas sobre el curso, incluidas en el cuestionario ya presentado en el capítulo 1 de este libro (ver página 47). El estudio que se realizó en este sentido forma el cuerpo de este capítulo.

La investigación se guió por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué efecto tuvo el curso en línea *Pathways* en el desarrollo lingüístico de los docentes de inglés que participaron en él?
2. ¿Cuál es la percepción de los participantes sobre *Pathways*, luego de haber tomado el curso durante un año?

Estas interrogantes serán abordadas a lo largo del capítulo, que se estructura de la siguiente manera: primero se describirá brevemente el curso *Pathways*, luego se presentarán los aspectos metodológicos de la investigación, que incluyen la descripción de los participantes y de los instrumentos usados para recolectar los datos; seguidamente se presentarán los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, y finalmente se presentarán las conclusiones principales del estudio.

## 2. *PATHWAYS*

La necesidad de fortalecer el nivel de dominio del idioma de los docentes de inglés de la educación media venezolana es una realidad (Beke, 2015). Es por ello que se decidió registrar a los participantes, facilitadores y tutores de la MMSR en Lenguas Extranjeras-Inglés en el curso de inglés *Pathways*, ofrecido por el British Council y que apunta a la autonomía del estudiante a través del autoaprendizaje.

De acuerdo con el British Council (en el documento “LearnEnglish Pathways – English E-Learning”, s/f), el curso —presentado en la plataforma Moodle— se basa en los principios de la pedagogía constructivista, uno de los pilares teóricos del aprendizaje de lenguas asistido por computador (o CALL por sus siglas en inglés), que enfatiza la *construcción* más que la transmisión del conocimiento, tanto público como individual (Hubbard y Levy, 2016). En *Pathways*, “el aprendizaje de la lengua se concibe como una serie de aproximaciones sucesivas

hacia las metas del estudio”<sup>1</sup> (British Council, “LearnEnglish Pathways – English E-Learning”, p. 2).

Según su “Guía del usuario”, *Pathways* tiene las siguientes características: es un programa completamente en línea e interactivo, dirigido a adultos, estructurado en ocho niveles de dificultad creciente: *Elementary* 1 y 2, *Pre-Intermediate* 1 y 2, *Intermediate* 1 y 2 y *Upper-Intermediate* 1 y 2. Estos ocho niveles abarcan, a su vez, cuatro niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): A1, A2, B1 y B2, es decir, inician en el nivel de usuario básico y finalizan en el nivel de usuario independiente. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre los niveles del MCER y los de *Pathways*:

**Tabla 1<sup>2</sup>**  
**Correspondencia entre los niveles del MCER y *Pathways***

Niveles del MCER	Niveles de <i>Pathways</i>
A1	Elementary 1
A1	Elementary 2
A2	Pre-Intermediate 1
A2	Pre-Intermediate 2
B1	Intermediate 1
B1	Intermediate 2
B2	Upper Intermediate 1
B2	Upper Intermediate 2

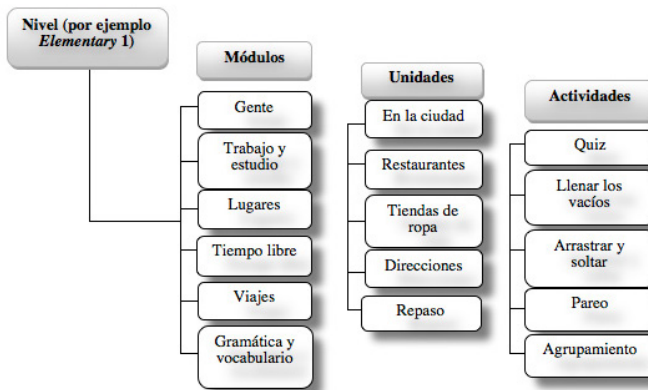
El curso dura aproximadamente unas 250 horas de práctica y sus actividades se desarrollan en situaciones y entornos muy variados: entrevistas de trabajo, vacaciones, familia, comida, viajes, estilos de

1 Original en inglés: “*LearnEnglish Pathways* conceives language learning as a series of successive approximations towards the goals of study.” (Todas las traducciones al español son propias).

2 Adaptado de *LearnEnglish Pathways. Presentación – Guía del usuario* (British Council, s/f, p. 6).

vida, prendas de vestir, historia, cultura, hobbies, festivales, tecnología, entre muchos otros. Estas situaciones se engloban en cuatro grandes áreas temáticas: vida personal y familiar, el mundo del trabajo y del estudio, vida en sociedad y comunidad, y cultura y descanso. De hecho, el British Council especifica que la metodología del curso incluye elementos del aprendizaje basado en temas y del enfoque comunicativo-funcional (“LearnEnglish Pathways – English E-Learning”).

Cada nivel de *Pathways* se estructura en seis módulos; cada uno de ellos se enfoca en un tema específico y se subdivide, a su vez, en cinco secciones o unidades, que contienen entre cinco y diez páginas de ejercicios bastante variados y que apelan a distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico): videos, audios, arrastrar palabras al espacio vacío adecuado, preguntas abiertas, completación de frases, clasificación de palabras, ejercicios de selección, etc. El programa permite la repetición de los ejercicios para obtener el máximo nivel de aciertos. Las funciones lingüísticas, el vocabulario, las estructuras gramaticales y las distintas formas de interacción que se ejercitan están todos relacionados con la temática de las unidades. En la siguiente figura se observa la estructura típica de los niveles, en este caso de *Elementary 1*:



**Figura 1.** Estructura de los niveles de *Pathways* (tomado y traducido de British Council, “LearnEnglish Pathways – English E-Learning”, p. 3).



De acuerdo con la información contenida en la “Guía del usuario”, *Pathways* favorece el desarrollo de las cuatro destrezas o habilidades lingüísticas, a saber: la comprensión auditiva (escuchar), la expresión oral (hablar), la comprensión lectora (leer) y la expresión escrita (escribir). El siguiente es un ejemplo<sup>3</sup> de las competencias logradas por destrezas en la unidad 1 del nivel *Elementary* 1:

### Elementary 1

Unidad	Escuchar	Leer	Escribir	Hablar
<b>Unidad 1 – Gente</b> <i>En esta primera unidad, practicas hablar acerca de ti mismo y de otras personas.</i>	Puedo entender a alguien que habla de sí mismo y que comparte información básica. Puedo entender una conversación corta en donde se presenta a alguien.  Puedo entender a alguien que deletrea su nombre.	Puedo leer un texto corto acerca de alguien y su familia.	Puedo escribir una serie de frases y oraciones simples para describirme a mí mismo y a otros.	Puedo describirme, decir lo que hago y dónde vivo.

También se entrena al aprendiente en aspectos más mecánicos como el uso de las mayúsculas, deletrear, utilizar el contexto para inferir significado, identificar errores básicos en un texto, entre otros.

3 Tomado y traducido de British Council, *LearnEnglish Pathways. Presentación – Guía del usuario*, p. 11.

### 3. ANTECEDENTE

Un antecedente importante para este estudio es la experiencia que se obtuvo en Túnez, donde el British Council, en conjunto con la Universidad Virtual de Túnez, ofreció *Pathways* como curso piloto de aprendizaje combinado (*blended learning* en inglés) a estudiantes de primer año del Institut Supérieur de Gestion, en la ciudad de Gabes (British Council, s/f, “LearnEnglish Pathways blended course pilot”).

El programa se desarrolló entre septiembre de 2012 y abril de 2013 con 270 estudiantes universitarios, quienes tomaron el curso durante 90 minutos semanales, en forma individual o en pequeños grupos, de manera adicional a sus clases de inglés presenciales, también de 90 minutos a la semana. El nivel de idioma de los estudiantes fue medido antes y después de la experiencia, a través de dos pruebas Aptis. Los resultados muestran una mejoría de, en promedio, un nivel del MCER entre la preprueba y la posprueba; además, se encontró que el estudio en línea promovió el aprendizaje independiente y ayudó a los participantes a enfocarse en ciertas destrezas, como por ejemplo hablar y escuchar, lo que les ayudó a ponerlas en práctica en las clases presenciales. Esto, a su vez, impulsó su motivación, confianza y nivel lingüístico, a tal grado que un 90 % de los estudiantes manifestó que les gustaría que este modelo de aprendizaje combinado se incluyera en sus estudios futuros.

La experiencia en Túnez es muy similar a la venezolana, solo que, en nuestro país, la modalidad del curso fue totalmente en línea, no presencial. Además, la población participante fue diferente a la tunecina, ya que en nuestro caso los participantes fueron, en su gran mayoría, docentes en servicio. Sin embargo, a pesar de las diferencias, este antecedente nos lleva a preguntarnos si los resultados de nuestra experiencia con *Pathways* fueron igual de exitosos que los resultados de los estudiantes tunecinos.

#### 4. MÉTODO

Este estudio corresponde a una investigación de campo de enfoque mixto, puesto que combina componentes cuantitativos y cualitativos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Desde el punto de vista cuantitativo, la investigación siguió un diseño cuasiexperimental, es decir, sin asignación o escogencia aleatoria de los participantes (Mackey y Gass, 2005). Se utilizó un solo grupo, al que se le aplicó una preprueba, un tratamiento y una posprueba. La diagramación del diseño es la siguiente:



G = grupo

$O_1$  = preprueba (Aptis 1)

X = tratamiento

$O_2$  = posprueba (Aptis 2)

Las variables en estudio fueron las siguientes:

- Variable independiente (VI): instrucción en el idioma inglés mediante el curso en línea *Pathways*. Esta variable corresponde al tratamiento mencionado.
- Variable dependiente (VD): nivel de idioma alcanzado después de cursar *Pathways* durante aproximadamente un año.

La VD se midió a través de los resultados obtenidos en la posprueba, operacionalizados en los siguientes niveles del MCER: A1, A2, B1 y B2; se incluye también un nivel A0 y un nivel C (ver la explicación de la prueba Aptis en la sección de “Instrumentos” más adelante).

El componente cualitativo del estudio corresponde al análisis de las respuestas de los participantes a cuatro preguntas abiertas sobre el curso *Pathways*, incluidas en el cuestionario “Impacto del programa de formación de la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) en Lenguas

Extranjeras en la educación media venezolana” (ver página 59). Este cuestionario fue respondido en línea entre los meses de septiembre y noviembre de 2016.

#### 4.1 Participantes del estudio

Para esta investigación y por razones de recolección de datos, se dividió a los participantes en dos grupos. Por una parte, se consideró una muestra de 230 docentes (grupo 1), cursantes de la MMSR en Lenguas Extranjeras-Inglés, quienes presentaron no solo la primera sino también la segunda prueba Aptis, en julio de 2015 y en julio o agosto de 2016 respectivamente, y que tomaron el curso *Pathways* (aunque varios no hicieron el curso en su totalidad). Por otra parte, se tomaron en cuenta las respuestas a cuatro preguntas de opinión sobre *Pathways* de 327 docentes participantes, 40 facilitadores y 22 tutores de la MMSR en Lenguas Extranjeras-Inglés, para un total de 389 participantes (grupo 2). Hay que aclarar que la gran mayoría (si no todos) de los 230 docentes mencionados anteriormente están incluidos en este segundo grupo de 389 docentes.

Los 230 docentes que tomaron ambas pruebas provienen de casi todos los estados del país, exceptuando Delta Amacuro, Vargas y Distrito Capital, como se observa en la tabla 2:

**Tabla 2**  
**Distribución de la muestra: grupo 1**

<b>Estado</b>	<b>Número de participantes</b>
Amazonas	1
Anzoátegui	17
Apure	25
Aragua	11
Barinas	12
Bolívar	18
Carabobo	4
Cojedes	5
Delta Amacuro	-
Distrito Capital	-
Falcón	15
Guárico	19
Lara	14
Mérida	12
Miranda	10
Monagas	7
Nueva Esparta	4
Portuguesa	5
Sucre	16
Táchira	7
Trujillo	10
Vargas	-
Yaracuy	6
Zulia	12
<b>Total</b>	<b>230</b>

En la tabla 3 se muestra la proveniencia de los 389 docentes que emitieron su opinión sobre *Pathways*:

**Tabla 3**  
**Distribución de la muestra: grupo 2**

Estado	N° de participantes
Amazonas	3
Anzoátegui	13
Apure	35
Aragua	14
Barinas	33
Bolívar	20
Carabobo	6
Cojedes	7
Delta Amacuro	8
Distrito Capital	6
Falcón	23
Guárico	23
Lara	36
Mérida	19
Miranda	17
Monagas	14
Nueva Esparta	12
Portuguesa	17
Sucre	27
Táchira	12
Trujillo	14
Vargas	-
Yaracuy	7
Zulia	23
<b>Total</b>	<b>389</b>

En la siguiente tabla se presentan algunas características de estos 389 docentes encuestados, con base en la biodata recolectada mediante el cuestionario “Impacto del programa de formación de la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) en Lenguas Extranjeras en la educación media venezolana”. Es interesante notar que, en promedio, cuentan con 7,3 años de experiencia docente, es decir que muchos de ellos se están iniciando en su carrera profesional. De hecho, el 66,3 % tiene menos de 10 años de experiencia, como se observa en la tabla 4. De estos últimos, 12 participantes no tenían ninguna experiencia aún de dar clases de inglés. Su promedio de edad es de 36,5 años, siendo el rango de 23 a 62 años; la mayoría se ubica entre los 30 y los 39 años y hay un grupo importante menores de 30 años, lo que puede explicar los pocos años de experiencia laboral como docentes de inglés. Un 69,7 % de los encuestados son mujeres y la gran mayoría (87,9 %) trabaja en la educación media. De aquellos que laboran en la educación universitaria, 18 son facilitadores y tutores de la MMSR.

**Tabla 4**  
**Características de los encuestados**

Características	N	%
Participantes mujeres	271	69,7
Participantes hombres	118	30,3
Menos de 30 años de edad	95	24,4
Entre 30 y 39 años de edad	153	39,3
Entre 40 y 49 años de edad	111	28,5
Entre 50 y 62 años de edad	26	6,7
Sin experiencia docente	12	3,08
Menos de 10 años de experiencia docente	258	66,3
Más de 10 años de experiencia docente	129	33,1
Enseña en educación inicial	4	1,02
Enseña en educación primaria	15	3,9
Enseña en educación media	342	87,9
Enseña en educación universitaria	27	6,9

## 4.2 Instrumentos

Los instrumentos usados para recolectar los datos fueron dos versiones de igual estructura del examen en línea Aptis y cuatro preguntas abiertas, parte de un cuestionario en línea, sobre la efectividad del curso *Pathways*.

La prueba Aptis, administrada por el British Council, es un instrumento de evaluación diseñado para adultos y adultos jóvenes, que puede ser utilizado para evaluar las cuatro destrezas lingüísticas, combinaciones de ellas, o una sola, siempre en conjunto con un componente de gramática y vocabulario obligatorio. Es decir, puede haber la combinación de comprensión auditiva más gramática y vocabulario, o expresión oral más gramática y vocabulario. Esta última combinación es la que se usó con los participantes de esta investigación, la primera cohorte de la MMSR en Lenguas Extranjeras-Inglés, tanto en julio de 2015 como en julio y agosto de 2016. Los resultados de la prueba se basan en la escala cualitativa del MCER y se expresan en cuatro de sus seis niveles, es decir, A1, A2 (usuario básico) y B1 y B2 (usuario independiente) (los resultados también se presentan en una escala numérica, de 0 a 50, pero no nos ocuparemos de este aspecto ya que, por razones administrativas, no tuvimos acceso a estos datos). De acuerdo con Zheng y Berry (2015), si un participante (o candidato, en la terminología de Aptis) no alcanza el nivel mínimo A1, es clasificado en un nivel A0; de igual manera, si su evaluación es casi perfecta, será ubicado en el nivel C. Zheng y Berry aclaran que la versión de Aptis general, usada en el presente estudio, no distingue entre C1 y C2. En la versión Aptis avanzado sí se hace esta distinción, ya que se evalúa desde el nivel B1 hasta el C2 (British Council, 2016).

El componente central de Aptis lo constituye la evaluación de la gramática y del vocabulario. Se estipula que esta parte de la prueba se completa en 25 minutos. El formato de la parte de gramática es normalmente de completación de oraciones o frases, con respuestas de selección múltiple. Se evalúa tanto el registro más formal del inglés escrito como el registro más informal del inglés oral. Para la evaluación



del vocabulario, el formato incluye actividades de pareo para encontrar sinónimos y definiciones de palabras, completación de oraciones con el léxico adecuado y combinaciones de palabras con base en colocaciones.

La evaluación de la producción oral se realiza en cuatro partes, que en conjunto duran 12 minutos. El objetivo es evaluar progresivamente procesos cognitivos más complejos y mayor capacidad lingüística. En la primera parte se le pide al participante (candidato) suministrar información personal a través de tres preguntas; en la segunda debe describir una imagen sobre un tema concreto y expresar una opinión justificada; en la tercera debe describir, comparar y especular sobre el contenido de dos imágenes contrastantes, y finalmente en la cuarta parte se le pide hablar durante dos minutos sobre un tema abstracto a partir de una imagen, con base en su experiencia y opinión personal. Para la calificación definitiva los evaluadores toman en cuenta el logro de la tarea, la precisión y el rango gramatical y léxico, pronunciación y fluidez y la estructuración de la respuesta (para más detalles sobre la evaluación de esta destreza y de las otras tres, ver el material *Aptis candidate guide*, 2016).

El segundo conjunto de datos de este estudio se recolectó mediante las siguientes cuatro preguntas abiertas, ubicadas en la última sección del cuestionario en línea “Impacto del programa de formación de la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) en Lenguas Extranjeras en la educación media venezolana” (ya descrito en el primer capítulo de este libro) y que corresponden a las preguntas 48, 49, 50a y 50b de dicho cuestionario:

1. ¿Qué aspectos del curso en línea *Pathways* fueron más efectivos para usted?
2. ¿Qué aspectos del curso en línea *Pathways* fueron menos efectivos para usted?
3. ¿Por qué recomendaría usted el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?
4. ¿Por qué NO recomendaría usted el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?

Las respuestas a las dos últimas preguntas son la justificación a la respuesta afirmativa o negativa a la pregunta 50: “¿Recomendaría usted el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?”

## 5. RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan en función de las preguntas de la investigación. La primera pregunta aborda el efecto que tuvo el curso *Pathways* en el desarrollo lingüístico de los participantes, mientras que la segunda indaga en la percepción de estos sobre el curso. Se presentará primero el análisis cuantitativo realizado para responder la primera y luego el análisis cualitativo para dar respuesta a la segunda.

### 5.1 Análisis cuantitativo

Recordemos que la preprueba corresponde a Aptis 1, aplicado en julio de 2015, y la posprueba a Aptis 2, de julio y agosto de 2016. Para determinar si hubo algún impacto de la variable independiente (el curso *Pathways*) sobre la variable dependiente (el nivel de inglés alcanzado después del curso), se llevaron a cabo dos análisis estadísticos con los datos obtenidos de ambas pruebas: en primer lugar, se utilizó una prueba *t* de *Student* pareada con el fin de determinar si había alguna diferencia significativa entre los resultados de ambas; se empleó este estadístico ya que es la herramienta adecuada para analizar la respuesta de un mismo grupo a dos medidas (Mackey y Gass, 2012). En segundo lugar, se aplicó la prueba de correlación producto-momento de Pearson para averiguar si había alguna correlación entre el tiempo que le dedicó cada participante al curso<sup>4</sup> y sus resultados en la posprueba.

Para hacer estos análisis estadísticos, se convirtieron los resultados no numéricos de Aptis (A0, A1... C) a una escala ordinal numérica:

---

4 Entre la información que el programa informático de Aptis ofrece al administrador de la prueba se encuentra el tiempo que los participantes han dedicado a cada módulo de cada nivel, expresado en horas, minutos y segundos.

**Tabla 5**  
**Conversión de resultados de Aptis a escala numérica**

Escala no numérica	Escala numérica
A0	1
A1	2
A2	3
B1	4
B2	5
C	6

Con la prueba *t* pareada se encontró que hubo una diferencia estadística significativa entre los resultados de ambos exámenes Aptis,  $t(229) = -20,397, p < 0,05$ , como se refleja en la tabla 6:

**Tabla 6**  
**Resultados de la prueba *t* de Student pareada**

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Aptis 1	230	2,35	0,07	-20,397	229	0,00*
Aptis 2	230	3,70	0,05			

\*  $p < 0,05$

Se observa en la tabla que el grupo tuvo una media inicial de 2,35 en el examen de 2015 y un año más tarde, en julio y agosto de 2016 y después de haber cursado *Pathways*, pasó a una media de 3,70, lo que equivale en la escala no numérica de Aptis a pasar del nivel A1 al nivel A2. En otras palabras, el grupo aumentó un nivel en promedio. Es muy interesante notar que este resultado es igual al que se obtuvo en Túnez (British Council, s/f, “LearnEnglish Pathways blended course pilot”) —experiencia descrita en el apartado “Antecedente”—, a pesar de los

diferentes contextos y de las modalidades un poco distintas (aprendizaje combinado vs. aprendizaje totalmente en línea).

A continuación se presentan desglosados los cambios que hubo entre los resultados de la preprueba y de la posprueba, el número de participantes en cada categoría y el porcentaje que representan del total de candidatos:

**Tabla 7**  
**Cambios entre los resultados de ambas pruebas**

Nivel			
Preprueba	Posprueba	Número de participantes	%
A0	A0	3	1,30
A0	A1	3	1,30
A0	A2	30	13,04
A0	B1	19	8,26
A0	B2	3	1,30
A1	A1	5	2,17
A1	A2	27	11,73
A1	B1	45	19,56
A1	B2	3	1,30
A2	A1	1	0,43
A2	A2	9	3,91
A2	B1	32	13,91
A2	B2	2	0,86
B1	A2	3	1,30
B1	B1	27	11,73
B1	B2	15	6,52
B1	C	1	0,43
B2	B2	2	0,86

Podríamos afirmar que el progreso del grupo se debió a su participación en el curso *Pathways*; sin embargo, seguramente este no fue el único factor que incidió en su desarrollo lingüístico, hecho que se puede inferir del resultado arrojado por el coeficiente de correlación de Pearson. Según este estadístico,  $r = 0,055$ , siendo  $p = 0,409$  ( $p > 0,05$ ). En otras palabras, no se encontró correlación entre las variables “tiempo dedicado a *Pathways*” por los participantes y “resultados en la posprueba”. Al respecto podemos citar a Hernández Sampieri et al. (2010), quienes afirman que entre la preprueba y la posprueba “podrían ocurrir otros acontecimientos capaces de generar cambios, además del tratamiento experimental, y cuanto más largo sea el lapso entre ambas mediciones, mayor será también la posibilidad de que actúen tales fuentes” (p. 136). En este caso, por ejemplo, muchos de los participantes recibieron gran parte de sus clases del programa de formación de la MMSR en inglés, lo que significa que tuvieron una exposición adicional al idioma. Además, no fue posible controlar variables intervinientes como la historia personal de cada quien, referida a su grado de conocimiento previo de inglés, ni otros factores individuales como aptitud, estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, entre otros, que pudieron influir o no en el ritmo de su desarrollo lingüístico. En general, los participantes no mostraron un comportamiento homogéneo en cuanto a la variable “tiempo de dedicación al curso”, pero la mayoría (68,69 %) le dedicó al menos entre 125 y 126 horas.

## 5.2 Análisis cualitativo

A finales del año 2016, se envió un cuestionario en línea a 456 participantes de la MMSR en Lenguas Extranjeras-Inglés a nivel nacional (ver capítulo 1) y se obtuvo un nivel de retorno de 389 cuestionarios respondidos. Las preguntas que interesa analizar en este estudio, es decir, las que pidieron a los participantes ofrecer su opinión sobre el curso *Pathways*, recibieron un total de 1197 respuestas, distribuidas de la siguiente manera:

**Tabla 8****Distribución de las respuestas a las preguntas sobre *Pathways***

Pregunta	Cantidad de respuestas
1) ¿Qué aspectos del curso en línea <i>Pathways</i> fueron más efectivos para usted?	368
2) ¿Qué aspectos del curso en línea <i>Pathways</i> fueron menos efectivos para usted?	381
3) ¿Por qué recomendaría usted el curso <i>Pathways</i> a otros aprendientes de inglés?	367
4) ¿Por qué NO recomendaría usted el curso <i>Pathways</i> a otros aprendientes de inglés?	81

Para analizarlas, estas respuestas fueron codificadas o clasificadas, siendo la codificación en la investigación cualitativa “el proceso analítico de organizar los datos brutos en temas que ayuden en la interpretación de los datos”<sup>5</sup> (Mackey y Gass, 2012, p. 222). Estos temas no fueron preestablecidos, sino que emergieron de las respuestas de los participantes. Para verificar la validez de los códigos, se realizó el conteo de las palabras más frecuentes en las respuestas mediante la herramienta “Word List” del *software* Atlas.ti<sup>6</sup> (versión 8).

***Pregunta 1: ¿Qué aspectos del curso en línea *Pathways* fueron más efectivos para usted?***

Entre los temas que emergieron en las respuestas a esta pregunta están los siguientes, presentados en orden de mayor a menor frecuencia:

- 5 Original: “the analytical process of organizing raw data into themes that assist in interpreting the data.”
- 6 Este *software* es un programa de computación diseñado para ayudar en la codificación y el análisis cualitativo de los datos.

- La ejercitación de la comprensión auditiva
- Los ejercicios y actividades en general (creativos y dinámicos)
- La ejercitación de la gramática
- Las imágenes, videos y audios
- Todos los aspectos
- La ejercitación del vocabulario
- La ejercitación de la expresión escrita
- La práctica de la pronunciación
- La ejercitación de la comprensión lectora
- La ejercitación de la producción oral
- El uso real del inglés

En la percepción de los participantes, entonces, y desde el punto de vista lingüístico, la gran fortaleza del curso *Pathways* es que permite el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas —con especial énfasis en la comprensión auditiva—, de la gramática, del vocabulario y de la pronunciación. Los aspectos metodológicos, reflejados en la cantidad, variedad, creatividad y dinamismo de las actividades y ejercicios y en la incorporación de imágenes, videos y audios, también fueron muy efectivos y atractivos. Veamos algunas respuestas de los participantes que corroboran estos hallazgos:

- “La variedad de ejercicios y ayudas visuales hacían la experiencia muy amena y motivadora”.
- “Considero que todos los aspectos están muy bien diseñados para aprender sin darse cuenta, la creatividad con la que están diseñados los ejercicios atrapan la atención del aprendiz. En lo personal, me gustó donde se interpretaban los audios y partiendo de allí debía responder una serie de preguntas”.
- “La gramática, los ejercicios de estructuras gramaticales, la comprensión de las lecturas y los diálogos para ser interpretados”.
- “Los ejercicios más efectivos fueron los que incluían audio, ya que me permitió escuchar los diferentes acentos y adaptar mi oído al idioma”.

- “Los que me permitieron mejorar a nivel de lectura y escritura, ya que en muchas lecciones tanto de ordenación, completación y selección, ayudaron a enriquecer mi comprensión en el área del inglés”.
- “El aspecto gramatical fue bastante completo, obtuve mucho conocimiento sobre gramática que permitió mejorar mi proceso de enseñanza-aprendizaje como docente”.
- “La adquisición de vocabulario, la práctica oral y la práctica de la fonética”.
- “Los que tenían imágenes, excelentes herramientas de aprendizaje”.
- “El curso en línea Pathways es muy efectivo en todas sus partes debido a que nos ejercita todas las habilidades como son escritura, lectura, expresión oral y comprensión auditiva de acuerdo a la variedad de actividades que este presenta”.
- “El Pathways fue una gran experiencia para mí. Fue de gran provecho poder contar con esta herramienta. Para mí la gran fortaleza que dejó el curso en mí fue desarrollar la parte auditiva debido a sus numerosas actividades que permitían ponerla en práctica”.
- “La práctica de vocabulario y formación de oraciones básicas que se pueden utilizar con los estudiantes en clase”.
- “Todos los aspectos fortalecen cada una de las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar la capacidad comunicativa y la función social que esta persigue en la enseñanza de una lengua extranjera”.

***Pregunta 2: ¿Qué aspectos del curso en línea Pathways fueron menos efectivos para usted?***

Así como hubo muchas opiniones a favor del curso, hubo también muchas críticas. De hecho, de las cuatro preguntas sobre *Pathways*, esta fue la que más respuestas obtuvo (como se observa en la tabla 8). Sin embargo, al realizar la codificación de los temas, se detectó que el más frecuente fue “Nada negativo (todo fue efectivo, provechoso)”. En otras palabras, muchos participantes ratificaron aquí su opinión favorable del curso. Las críticas se centraron en los siguientes temas, presentados también por frecuencia:



- Poca práctica oral (falta de interacción)
- Algunos ejercicios (tediosos, repetitivos, poco dinámicos y por lo tanto aburridos)
- Problemas técnicos, especialmente con Internet
- Algunas actividades y textos muy extensos
- Demasiada gramática
- Poco tiempo para dedicarle al curso y/o poco tiempo para hacer las actividades

El mayor aspecto negativo reportado por los participantes fue la falta de interacción, de manera sincrónica o asincrónica, con un instructor o docente y, en menor medida, con sus compañeros de curso. A esto se refiere mayormente el tema “Poca práctica oral”. En efecto, *Pathways* no incorpora herramientas de comunicación entre sus miembros; es un curso de aprendizaje individual, totalmente autorregulado, en el que el participante interactúa pero con la plataforma en sí a través de las actividades y de los ejercicios. Quizá esto no estuvo acorde con las expectativas y experiencias previas de muchos participantes; como señalan Slaouti, Onat-Stelma y Motteram (2013), en la enseñanza a adultos las expectativas y percepciones sobre los papeles que representan los aprendientes y los docentes son clave.

En cuanto a las actividades y ejercicios, varios fueron percibidos por muchos participantes como repetitivos, no muy dinámicos; sin embargo, al comparar los temas de la pregunta 1 con los de la pregunta 2, se observa que hubo más opiniones positivas que negativas con respecto a este tópico. En efecto, el análisis de contenido de las respuestas arrojó que hubo aproximadamente 82 expresiones que resaltaban la creatividad y el dinamismo de los ejercicios frente a aproximadamente 70 que reflejaban aspectos negativos sobre ellos. Lo mismo sucedió con la crítica a la ejercitación de la gramática; en la percepción de varios participantes, la gramática tuvo demasiado peso en el curso, pero al comparar la cantidad de expresiones favorables a este aspecto (en las respuestas a la primera pregunta) con las expresiones críticas a él, se vio

que hubo muchas más opiniones a favor (aproximadamente 77) que en contra (aproximadamente 13).

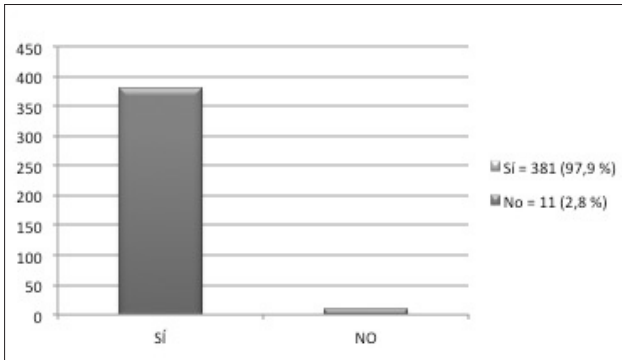
Uno de los aspectos más comentados se refiere a problemas más bien de índole técnica y de conectividad, tales como la dificultad de descargar videos, problemas con los audios y especialmente con la conexión a Internet. Es necesario aclarar que esta cohorte de participantes de la MMSR en Lenguas Extranjeras-Inglés inició con una plataforma de *Pathways* que hubo que cambiar después de aproximadamente cuatro meses, porque el *software* presentaba muchos de estos problemas técnicos. El cambio de plataforma se hizo en el mes de agosto de 2015; sin embargo, los problemas de conexión a Internet continuaron, lo que dificultó para muchos el acceso rápido al contenido del curso e implicó tomar más tiempo del previsto para dedicarle al estudio. De hecho, el poco tiempo fue uno de los temas que surgieron del análisis de las respuestas; por supuesto, esto no se puede tomar como una crítica al curso en sí sino que está relacionado con factores contextuales y al hecho de que todos los participantes eran adultos, con horarios llenos de responsabilidades de todo tipo.

A continuación se presentan algunas respuestas dadas por los participantes que ilustran estos temas:

- “Creo que todas las actividades fueron efectivas”.
- “Ninguna, todas fueron de excelente recurso”.
- “Observe la ausencia de un aspecto que me permitiera interactuar (hablar) a través del curso”.
- “Considero que las actividades que contenía el Pathways fueron excelente solo que le agregaría una sección donde haya interacción con un nativo y poder desarrollar la destreza del Speaking”.
- “El curso no fomenta la producción oral de forma activa ya que no hay interacción directa con otro aprendiz del idioma”.
- “Lo que no me gusto del curso en línea, es que la plataforma es muy plana, las actividades repetitivas y se vuelven aburridas. Me hubiese encantado que el curso permitiese interacción directa con algún profesor que hable en inglés nativo, que el curso tuviese variedad de actividades para practicar las lecciones”.

- “Que no hubo mucha interacción oral fue netamente gramatical”.
- “No cuenta con prácticas de speaking y los vídeos no funcionaron. Le falta un chat entre participantes on line”.
- “Con la nueva plataforma, me resulta un poco tedioso, que la estructura era muy general, tenía pocas imágenes en los ejercicios, y mucha escritura”.
- “Era aburrido cuando la gramática era extensa”.
- “La repetición en diversas oportunidades de algunas actividades y tiempos verbales. En algunas computadoras no cargaban los audios o imágenes. Muchas actividades se tornan un poco aburridas. Tal vez por lo extenso de las mismas”.
- “La parte escrita era muy extensa”.
- “Lo pesado de la plataforma y no contar con excelente conexión en mi lugar de residencia no pude aprovechar al máximo”.
- “Fue frustrante no terminar el curso completo, ya que por problemas con el acceso a internet y los dispositivos electrónicos que admitían el curso no pude aprovecharlo completamente”.
- “El tiempo. Se requiere de más tiempo para llenar todos los módulos con más tranquilidad”.

En el cuestionario en línea suministrado a los participantes hay una pregunta cerrada entre la 2 y la 3, que corresponde a la número 50 (ver página 59): “¿Recomendaría usted el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?” Los resultados numéricos de esta pregunta se presentan en la siguiente figura ya que explican la gran diferencia entre la cantidad de respuestas a la pregunta 3 (“¿Por qué recomendaría usted el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?”) y la cantidad de respuestas a la pregunta 4 (“¿Por qué NO recomendaría el curso *Pathways* a otros aprendientes de inglés?”).



Nota: de los 11 participantes que respondieron “No”, tres respondieron también “Sí”.

**Figura 2. Respuestas a la pregunta “¿Recomendaría usted el curso Pathways a otros aprendientes de inglés?”**

**Pregunta 3: ¿Por qué recomendaría usted el curso Pathways a otros aprendientes de inglés?**

Como se ve en la figura 2, casi todos los participantes recomendarían el curso. Las razones para hacerlo se resumen en los siguientes temas que emergieron de las respuestas a la tercera pregunta. Hay más temas pero estos son los más mencionados. Nuevamente, se presentan en orden decreciente de frecuencia:

- Es dinámico, fácil de manejar, práctico, completo y efectivo
- Es una herramienta (didáctica, informática, de adquisición y mejoramiento del idioma...)
- Amplía el vocabulario
- Favorece el desarrollo de la comprensión auditiva
- Favorece el aprendizaje en general
- Favorece el aprendizaje de la gramática
- Es cómodo (se estudia según el ritmo personal y en casa)
- Favorece el desarrollo de la escritura
- Favorece la práctica del idioma

- Favorece el desarrollo de las cuatro destrezas
- El contenido es interesante, variado, novedoso, real
- Es progresivo, los ejercicios son secuenciales
- Favorece el desarrollo de la lectura
- Sirve para enseñar a otros
- Favorece la adquisición y práctica de la pronunciación

Se aprecia que los participantes percibieron el curso como muy amigable; destacan su sencillez y dinamismo y la estructuración lógica de los ejercicios. Resaltan también que es funcional y útil. En este sentido, es interesante notar que la utilidad del curso no se limita únicamente al aprendizaje personal sino que también, en opinión de varios participantes, *Pathways* les dio herramientas para enseñar a sus propios alumnos, como se lee en el penúltimo tema presentado. Es decir, recomendarían el curso porque les ayudó a ser mejores docentes. Destaca nuevamente la percepción de que el curso ayuda a desarrollar los aspectos lingüísticos: el vocabulario, la gramática, las destrezas, la pronunciación, a través de un contenido atractivo para los participantes. Para muchos, la comodidad de poder estudiar en casa, o en cualquier otro sitio, y a un ritmo personal fue muy importante.

Leamos a continuación las palabras de los participantes al recomendar el curso:

- “Es dinámico, te ofrece todos los mecanismos de aprendizaje, es práctico, motivador y se refiere en todos los aspectos de la vida cotidiana que realizan las personas en sus diferentes culturas, es muy provechoso y fácil de manejar y responder en sus diferentes etapas. Lo recomiendo”.
- “Es absolutamente sencillo y práctico”.
- “Porque es una herramienta interesante y productiva para obtener conocimientos de la lengua y nos permite poner en práctica algunas actividades en el aula de clases”.
- “Porque es una herramienta provechosa que permite al usuario desarrollar de manera satisfactoria el aprendizaje de esta lengua a través de las 4 destrezas del inglés reading, writing, speaking y listening”.

- “Para mejorar un poco las perspectivas del idioma en cuanto a vocabulario y técnicas de enseñanza”.
- “Porque aprendes mucho vocabulario y mejoras tu comprensión auditiva”.
- “Porque el curso cumple con los requisitos para un aprendizaje significativo”.
- “Porque es de gran ayuda para la práctica y desarrollo de las competencias comunicativas y adquisición de nuevo vocabulario, funciones comunicativas y gramática en inglés”.
- “Porque a mí me sirvió mucho para aprender gramática y vocabulario”.
- “Porque permite realizar actividades en horario y sitio más adaptado a la necesidad y al mismo tiempo brinda la oportunidad de practicar cada vez que se desee y en función del tiempo dedicado a la práctica ir mejorando el aprendizaje”.
- “Porque ayuda en gran manera a conocer vocabulario, mejorar la pronunciación, la producción escrita y la comprensión auditiva”.
- “Contiene todo lo necesario para aprehender y no soltar el idioma. Es muy interesante, y al comenzar se vuelve adictivo, es un recurso que también divierte”.
- “Porque es práctico, visualmente agradable, sencillo de entender, se desarrolla de manera progresiva a nivel del aprendiente, utiliza recursos multimedia acordes con el nivel”.
- “Porque es un curso que refleja tu vida cotidiana y te ayudaría mucho para llevarla al contexto educativo con tus alumnos y así fortalecer las destrezas para mejorar el idioma”.
- “Porque le proporciona al educador nuevas estrategias de aprendizaje y lo más importante se aprende mucho la Lengua Extranjera”.

***Pregunta 4: ¿Por qué NO recomendaría el curso Pathways a otros aprendientes de inglés?***

Al analizar las pocas respuestas que recibió esta pregunta, en comparación con las demás (ver tabla 8), resaltan dos temas: “Sí lo

recomienda”, con aproximadamente 30 expresiones en este sentido, y “No hay razones para no recomendarlo”, con aproximadamente 17 expresiones. La mayoría, entonces, manifestó nuevamente su percepción positiva del curso mediante esta pregunta. Entre los otros pocos temas que surgieron están:

- Problemas de conectividad y técnicos
- Falta de interacción oral
- Muy largo
- Tedioso y monótono
- Necesidad de tener conocimiento previo del idioma

Los problemas con Internet fueron, definitivamente, un obstáculo para varios participantes. Esto no es inherente a *Pathways*, pero sí es un aspecto que habría que tomar en cuenta en el futuro. Nuevamente se mencionó la falta de interacción oral (aunque solo en aproximadamente seis respuestas) y por ello la imposibilidad de aclarar dudas en forma inmediata, en particular con un docente.

Se encontraron apenas cinco expresiones en las que se comenta lo extenso del curso (hay que recordar que tomó más de un año). Su duración, entre otros factores, quizá explique que para algunos participantes resultó ser tedioso y monótono, y por ello no lo recomendarían.

Una razón interesante para no recomendar el curso es la percepción de que hace falta tener cierto conocimiento previo del inglés para realizarlo. Esto puede ser cierto, ya que el primer nivel de *Pathways* es *Elementary 1*, que corresponde a un nivel básico y no a uno introductorio, o de iniciación. Sin embargo, este tema fue mencionado únicamente tres veces, lo que indica que no fue importante para casi ninguno de los participantes.

Estas son algunas de las respuestas de los participantes que ejemplifican los temas presentados:

- “Si lo recomendaría es una excelente herramienta DE APRENDIZAJE”.
- “Siempre lo recomendaré ya que este curso me enseñó muchas cosas es una gran oportunidad”.
- “100 % recomendado”.
- “Porque se necesita del recurso Internet para poder realizar el mismo, es decir sería una limitante para realizar este ya que no todos tienen acceso al Internet”.
- “La única razón que no es buena es para los que no tienen capacidad de conexión internet, sin embargo les sugeriría que yo localizaba instituciones públicas y allí permanecía largas horas”.
- “Porque en la Micro Misión nos enseñaron que la mejor manera para desarrollar una competencia comunicativa oral es interactuando con otras personas y practicar el speaking, por lo que desde mi perspectiva el curso en línea pathways tiende a ser impersonal y cuando haces algo mal, no da la explicación de cómo hacer correctamente ciertas cosas. Además un gran porcentaje de participantes, no contamos con computadoras en nuestras casas, lo que dificultó grandemente acceder al curso”.
- “Por carecer de interacción. Es muy largo y monótono”.
- “Porque es preferible recibir clases de inglés presencial para aclarar dudas y es un programa muy largo y se vuelve tedioso”.
- “Porque para el que comienza desde cero en inglés al principio los niveles son avanzados”.
- “Porque deberían tener una buena noción de inglés de bachillerato”.

## 6. CONCLUSIÓN

Este estudio se realizó con el objeto de averiguar si el curso en línea *Pathways* tuvo algún efecto en el desarrollo lingüístico de los docentes de inglés, mayormente de la educación media pública venezolana, que participaron en él durante un poco más de un año. La investigación cuantitativa muestra por un lado que sí hubo una mejoría en el nivel de idioma de estos participantes, de acuerdo con los resultados obtenidos a través de dos pruebas Apts (consideradas pre y posprueba). Esta mejoría



se observa en el hecho de que los participantes aumentaron un nivel en sus resultados expresados de manera cualitativa, es decir, pasaron de A1 a A2; de forma cuantitativa, se obtuvo que sus medias aumentaron de 2,35 a 3,70, siendo 6 el nivel máximo. Pero por otro lado, no se pudo correlacionar esta mejoría con el tiempo invertido por los participantes en el curso, lo cual indica que muy probablemente hubo otros factores que influyeron en el desarrollo de los docentes a la par de *Pathways*.

El impacto de *Pathways* en la formación de estos docentes se pudo constatar de una manera muy evidente en sus opiniones sobre el curso, en la gran cantidad de respuestas favorables a él. Esta disposición mayormente positiva de los participantes hacia un curso completamente en línea y de autoacceso parece reflejar las características, en general, de los aprendientes adultos, quienes, de acuerdo con Slaouti et al. (2013), se inclinan hacia la autonomía y el aprendizaje independiente. *Pathways* parece ser una buena opción para fomentar esta autonomía individual y, a la vez, para alcanzar grandes cantidades de docentes de inglés que necesitan apoyo para desarrollar sus competencias lingüísticas.

## REFERENCIAS

- Beke, R. (2015). Inglés en la escuela secundaria pública en Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- British Council. (2016). *Aptis candidate guide*. Londres: Autor. Recuperado de [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/candidate\\_guide\\_-\\_for\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/candidate_guide_-_for_web.pdf)
- British Council. (s/f). LearnEnglish Pathways blended course pilot. Recuperado de <https://www.britishcouncil.tn/en/partnerships/success-stories/learnenglish-pathways-blended-course-pilot>

- British Council. (s/f). LearnEnglish Pathways – English e-learning. Recuperado de [https://www.britishcouncil.or.th/sites/default/files/learnenglish\\_pathways\\_eng\\_corporate.pdf](https://www.britishcouncil.or.th/sites/default/files/learnenglish_pathways_eng_corporate.pdf)
- British Council. (s/f). *LearnEnglish Pathways. Presentación – Guía del usuario*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/guia-usuario-learn-english-pathways-3.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Hubbard, P. y Levy, M. (2016). Theory in computer-assisted language research and practice. En F. Farr y L. Murray (coords.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 24-39). Londres: Routledge.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Obra original publicada en 2001 por el Consejo de Europa, con el título de *Common European framework for languages: Learning, teaching, assessment*).
- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Nueva York: Routledge.
- Mackey, A. y Gass, S. (coords.). (2012). *Research methods in second language acquisition. A practical guide*. Chichester, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Slaouti, D., Onat-Stelma, O. y Motteram, G. (2013). Technology and adult language teaching. En G. Motteram (coord.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (Innovations series, pp. 69-86). Londres: British Council.

Zheng, Y. y Berry, V. (2015). *Aptis for teens: Analysis of pilot test data* [reporte técnico]. Londres: British Council.

### ***Agradecimiento***

Agradezco al Prof. Pedro Gamardo Hernández, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), por su valiosa colaboración en el análisis estadístico del presente estudio.



# EXPERIENCIAS EN LA MICROMISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ EN EL ÁREA DE INGLÉS

*Rosa López de D'Amico*

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) – Maracay*

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Los programas de formación docente en América Latina han sido objeto de estudio de muchos investigadores y existe gran información a través de organizaciones como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (IESALC/UNESCO) y el Observatorio Internacional de Reformas Educativas con Énfasis en Políticas Docentes (OIREPOD). Además, en la última década se ha reavivado el deseo de conocer los aportes de pedagogos de la región (Carosio, Banko y Prigorian, 2014; Damiani y Bolívar, 2007) y se han reconocido las experiencias educativas regionales (Saravia y Flores, 2006). En Venezuela también existen múltiples estudios relacionados con la formación docente en el país, siendo el más reciente la compilación que realiza Peñalver (2017). Este autor presenta una amplia gama de investigaciones, todas orientadas a indagar acerca del proceso de formación de docentes en Venezuela y el desarrollo histórico de la creación de la carrera de Educación, desde que se inició en el Instituto Pedagógico de Caracas (Peñalver, 2006) hasta la iniciativa más reciente: los programas de formación avanzada en educación (PNFE) (Fernández, 2012; Girardi, 2006).

La inclusión en el sistema educativo venezolano es uno de los aspectos que más se ha evidenciado en los últimos años, coincidiendo con la implementación de los objetivos del milenio establecidos en el año 2000. Esto ha sido reseñado en los informes de la UNESCO (UNESCO, 2012). El tema de la inclusión y la calidad también es bastante discutido

(Mora, 2014), y es en el marco de esa búsqueda constante que, en la respuesta ante la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (MMPE, 2014a y 2014b), se evidencia la necesidad de la formación de docentes en áreas del conocimiento en donde existe un gran déficit en el país, en particular orientando hacia lo que se quiere de ese docente en el marco de la sociedad venezolana y más allá, para su relación con el mundo.

Humberto González, Viceministro de Educación para el momento en que se le entrevistó, nos plantea las siguientes estimaciones de referencia utilizadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en atención a la necesidad de personal docente:

La encuesta de necesidades realizada en el año escolar 2014-2015 nos permitió establecer una estimación de 1676 docentes requeridos para garantizar la continuidad académica de todas las secciones de educación media. Esta, por supuesto varía continuamente, ya que mientras establecíamos la estimación se tomaron medidas para la incorporación de docentes y el aumento de horas a otros, mientras, por otra parte se producen traslados, renunciaciones, permisos, jubilaciones. Es más apropiado hablar entonces de una banda de necesidades entre 1592 y 1760 docentes. Sobre esta base establecimos la primera convocatoria de la Micromisión Simón Rodríguez. Por otra parte, realizamos una aproximación prospectiva de necesidades, considerando que la cobertura escolar del grupo de edades entre 12 y 16 años es alrededor de 83 % y que la política del Gobierno Bolivariano es la de cobertura total. Así, proyectamos escenarios de necesidades de incorporación anual de nuevas y nuevos docentes. Para establecer la banda se consideraron variables como jubilaciones y egresos, número de secciones a crear (porque la distribución de la población no permite que esta variable sea uniforme en todo el territorio), número de secciones por docente (que varía conforme al tamaño de los planteles; recordemos que muchos liceos son pequeños y solo tienen una o dos secciones por año de estudio)... Considerando estas variables,

establecimos una franja de entre 764 y 878 docentes del área de idioma extranjero a incorporar anualmente. Estos resultados los comparamos con el número de graduadas y graduados en el área en todas las universidades, que fueron 529 en 2012 con un salto en el número a casi el doble en 2013. Analizando otros años, podemos establecer la proyección de graduadas y graduados en unos 650 al año. Encontramos así un déficit proyectado, que exige un incremento en el número de docentes graduados. La situación varía de región en región (utilizamos las regiones definidas por la OPSU, debido a que esta es la forma de presentación de los datos de egresados). Los datos muestran una tendencia al déficit entre 50 y 100 docentes al año en las regiones: Capital, Guayana, Llanos, Nororiental y Zulia. Igualmente muestran tendencia a satisfacer e incluso superar la demanda en las regiones Central y Centro-occidental y un leve déficit en la región Los Andes. Los datos fueron presentados y discutidos con las universidades que forman docentes. Por supuesto, requieren ser afinados y revisados. (Entrevista realizada el 26 de diciembre de 2016).

Aunado a lo que señala González, en estudios anteriores se reflejaba que la cantidad de universidades en donde se oferta la carrera de la docencia de Inglés en el país no era suficiente, y que además, a pesar de lo que se señalaba en el *Libro de oportunidades de estudios universitarios* de la OPSU, algunas no ofertaban para educación o ya no ofertaban la carrera, amén de que en muchas locaciones de la geografía nacional no existían espacios de formación en esta área (por ejemplo, Apure, Guárico, Amazonas, etc.) (López de D'Amico, 2010; 2015). La carencia de docentes de inglés en educación media enmarcó la necesidad de iniciar la Micromisión Simón Rodríguez en el área de Inglés (MMSR-Inglés). El estudio de factibilidad se inicia en mayo de 2014, se refuerza en septiembre del mismo año y en el mes de febrero de 2015 se inició con la formación de los facilitadores (no se utilizó el término *docente* a objeto de no confundir, debido a que muchos de los

estudiantes eran docentes). La experiencia de la MMSR-Inglés ha sido bastante compleja y enriquecedora; en este capítulo la experiencia se centra en el o la estudiante, quien vivió todo este proceso.

El o la docente de inglés es un profesional que en primer lugar debe abrazar los principios de la pedagogía, estar enamorado o enamorada como todo docente de la educación y el trabajo con y para los otros, pero que también debe saber inglés. Pues, puede ser el mejor docente del mundo, pero si no habla inglés, entonces no se logra el objetivo de que se adquiera ese idioma; puede contribuir a la formación de un buen ciudadano o ciudadana, pero no cumple con el hecho de que el o la estudiante en el liceo se pueda comunicar en inglés o que le encuentre sentido a ese aprendizaje. Las exigencias para las y los participantes de la MMSR-Inglés fueron varias y se explican más adelante en el capítulo. Los participantes provinieron de diversas regiones del país, desde lugares bastante remotos de las capitales de estados, como de aquellos con mucha dificultad de acceso y facilidades de estudio. Por esa razón, decidimos abordar esta investigación con una sola pregunta dirigida a las y los participantes: ¿qué significó para ti la Micromisión Simón Rodríguez-Inglés?

Es una investigación que se enmarca en el paradigma cualitativo, en donde se utiliza la hermenéutica para interpretar los datos suministrados por los participantes. Luego que culminaron su formación (en diciembre de 2016), después incluso de haber socializado el trabajo de grado, se les solicitó que escribieran en una hoja una reflexión acerca de su experiencia en la MMSR-Inglés. Se pidió a los tutores y facilitadores que se lo comunicaran a los participantes, que hicieran su redacción en máximo una página y que la enviaran por vía electrónica a la autora. Nadie debía ser presionado para enviar su opinión porque era una actividad voluntaria. De esta actividad se hizo una selección aleatoria de las opiniones de los participantes. Además, se hizo una selección intencional de las historias escritas por tres participantes, que se muestran en su totalidad en la sección cuatro de este capítulo, para lo cual se trabajó con el relato.



La teoría crítica aplicada a la investigación en organizaciones estudia la creación de sociedades y lugares de trabajo libres de dominación, donde las minorías estén dotadas de poder (Alvesson y Deetz, 1996; Durning, 1993). En este trabajo, la organización se entiende que está conformada por todas y todos los que participaron en este proceso de formación; se puede ganar mucho si esas voces son escuchadas. Esto es un aspecto de vital importancia, máxime cuando se evalúan trabajos en donde la participación de aquel en quien se centró la formación está presente. Hay muchos elementos que son cruciales para valorar cómo percibe el participante el proceso de formación y su influencia en resultados eficaces, que pueden afectar al mismo, como por ejemplo la satisfacción de sus miembros. He allí dónde radica la importancia de conocer sus visiones.

El enfoque utilizado para presentar los datos es el de voces múltiples, *multiple-voice approach* (Hertz, 1997), o múltiples puntos de vista. La voz de los entrevistados se usa para evitar la filtración a través de la autora. Esto proporciona más oportunidad para presentar las diferentes voces y, en general, permite un mayor acercamiento a las historias y el entendimiento de las percepciones del ser humano (Charmaz y Mitchell, 1997). Las voces o puntos de vista constituyen un elemento importante en la comprensión de las vivencias y el impacto de la MMSR-Inglés en las y los participantes.

El capítulo está estructurado en seis partes. La introducción es un breve bosquejo de la temática acerca de la formación docente, la fundamentación para la creación de la MMSR-Inglés y la metodología que se siguió para este trabajo. Luego se presenta el perfil del estudiante (*participante* se denomina en la MMSR) y cómo fue el proceso para su selección e incorporación en el programa; también se evidencia la cantidad de aspirantes por estados del país. La tercera parte se centra en explicar el proceso de formación de los participantes; se incluye aquí la dedicación por horas y las actividades que debían cumplir. La cuarta parte es la mayor fortaleza de este capítulo pues se centra en la percepción de los participantes, destacándose tres relatos en

particular de experiencias de algunos que viven en regiones geográficas bien alejadas de los mayores centros urbanísticos de esos estados respectivamente. La quinta parte es la reflexión y las enseñanzas que nos deja el conocer sus vivencias y la sexta parte presenta las referencias utilizadas y algunos anexos en donde se ilustra la formación recibida por los participantes.

## **2. PERFIL DEL ESTUDIANTE DE LA MICROMISIÓN SIMÓN RODRÍGUEZ**

El MPPE realizó una convocatoria abierta en el mes de enero de 2015, a través de su página web, para estudiar en la MMSR–Inglés; se registraron más de 3000 personas. El requisito era que tuviesen un título de pregrado a nivel de licenciatura/profesorado o técnico superior. La página estuvo abierta tres días y sobrepasó la cantidad que se esperaba. Fueron seleccionados 1268 aspirantes participantes provenientes de 279 municipios del país. Posteriormente este número se elevó a 1285 por solicitud de algunas Zonas Educativas en donde se detectó que había una necesidad muy grande. En la tabla 1 se puede observar la distribución de la demanda por estado.

Esto representaba todo un reto porque debíamos desarrollar un programa que permitiera a todos los participantes comprender que la MMSR no se trataba de un curso de inglés, sino de una formación, profesionalización en el área de Lengua Extranjera: Inglés. Para ello, Álvarez (2015) realizó un análisis de las características de la población que estábamos recibiendo: Licenciados en Educación (Integral, Inicial, sin mención): 78 %; graduados en áreas no educativas (ingeniero, abogado, Licenciado en Turismo, odontólogo, economista): 10 %; graduados en el área de Inglés: 5 %; Técnico Superior Universitario (Idiomas, Informática, Turismo, Mecánica): 7 %. Además, Álvarez observó que 30 % eran empleados del MPPE mientras que 70 % no lo eran.

**Tabla 1**  
**Número de aspirantes a participar en el área de Inglés**  
**por entidad federal**

Estado y municipio	Inglés		Total Inglés
	No laboran en el MPPE	Laboran en el MPPE	
Amazonas	2	5	7
Anzoátegui	51	23	74
Apure	78	20	98
Aragua	46	22	68
Barinas	33	16	49
Bolívar	48	36	84
Carabobo	29	10	39
Cojedes	18	7	25
Delta Amacuro	11	9	20
Dtto. Capital	4	6	10
Falcón	78	15	93
Guárico	72	34	106
Lara	75	26	101
Mérida	25	22	47
Miranda	44	31	75
Monagas	60	7	67
Nueva Esparta	3	12	15
Portuguesa	38	22	60
Sucre	40	16	56
Táchira	22	7	29
Trujillo	34	14	48
Vargas	1	3	4
Yaracuy	14	4	18
Zulia	55	20	75
<b>Total nacional</b>	<b>881</b>	<b>387</b>	<b>1268</b>

MPPE (2015)

Los aspirantes fueron contactados por correo electrónico e incluso vía telefónica por parte del MPPE. Algunos no asistieron y otros posteriormente manifestaron que nunca vieron las direcciones de correos electrónicos que habían colocado como punto de contacto. Se inició en todos los estados del país el 13 de marzo de 2015; para finales de marzo se tenía 1027, quienes, se puede decir, fueron los que realmente asistieron a la convocatoria.

### 3. EL PROCESO DE FORMACIÓN

La formación en este Programa Nacional de Formación (PNF) gira alrededor de cuatro ejes curriculares: 1) marco pedagógico; 2) disciplina y su enseñanza; 3) interdisciplinariedad; 4) práctica docente. Estos están conformados por seis unidades curriculares cada uno, para un total de 24. Al ingresar al programa, el participante debía realizar un curso básico de iniciación con contenido elemental del idioma, además de la formación pedagógica, legal y filosófica enmarcada en las políticas educativas. La formación, luego del curso introductorio, tiene una duración de seis trimestres distribuidos en 12 semanas con clases (ver anexos 1 y 3). Los participantes además debieron realizar un trabajo de grado y presentar la prueba Aptis.

La formación de los participantes estuvo bajo la responsabilidad de facilitadores y tutores. Las y los tutores son garantes del seguimiento, control y evaluación del desarrollo del proceso. Por su parte, las y los facilitadores trabajan directamente con los grupos en cada uno de los estados. Cada espacio de formación está conformado por un máximo de 20 participantes y un facilitador o facilitadora. Estos números se fueron modificando a la medida que avanzó el programa.

La participación del British Council (BC) respondió a las alianzas estratégicas de cooperación con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). En este Programa Nacional de Formación, los acuerdos se centraron en: a) administración del curso en línea *LearnEnglish Pathways* durante un año para los participantes; b) examen de ubicación (*placement test* y Aptis) a todos los participantes

en la Micromisión; c) administración del curso-taller de cuatro días (ocho sesiones) para tutores y facilitadores. Esta último se centró en la familiarización con el curso en línea, además de metodología en la enseñanza del inglés. También se incorporaron los seminarios de los libros de la Colección Bicentenario por parte del MPPE en conjunto con el BC, que fueron tres en total durante 2015 - 2016.

Para la evaluación del nivel de inglés se utilizó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en inglés *Common European Framework of Reference for Languages*) el cual, en atención a los resultados de menor a mayor, clasifica el nivel de inglés de la persona en A1, A2, B1, B2, C1 y C2, siendo este último el más alto. Los participantes realizaron el examen de ubicación entre el 18 y el 21 de marzo de 2015. El curso en línea tuvo una duración de un año, iniciando a finales de marzo y en algunos casos en abril de 2015. En julio de 2015 se realizó una prueba (Aptis) en donde se mantuvieron en el programa los que obtuvieron al menos A1. En la última semana de julio 2016 se realizó la evaluación final en donde los participantes debieron obtener al menos B1 para mantenerse en el programa. Es importante destacar que los facilitadores también reforzaban el contenido del curso en línea en los encuentros presenciales los viernes y sábados, en los que se trabajaban las cuatro unidades curriculares.

Los espacios de formación se distribuyeron en 22 estados y el Distrito Capital. En algunas entidades existía más de un centro de formación. La distribución se presenta a continuación:

**Tabla 2**  
**Distribución de los centros de formación en el país**

<b>Entidad federal</b>	<b>Centro de formación</b>
Amazonas	1
Anzoátegui	2
Apure	3
Aragua	2
Barinas	1
Bolívar	3
Carabobo	1
Cojedes	1
Delta Amacuro	1
Distrito Capital	1
Falcón	2*
Guárico	4
Lara	3
Mérida	1
Miranda	1
Monagas	3
Nueva Esparta	1
Portuguesa	2
Sucre	2
Táchira	1
Trujillo	1
Yaracuy	1
Zulia	3

\*Iniciaron 3

## 4. RESULTADOS

Esta sección se subdivide en dos partes. En primer lugar se presenta la reflexión completa de tres participantes; la selección se hizo de manera intencional debido a que era conocido por parte de sus compañeros de estudio lo complejo que resultaba para los tres participar en esta experiencia de la MMSR-Inglés, y el hecho mismo de que hubieran logrado culminar. En la segunda parte se comparte la opinión de otros participantes en cuanto a cómo los impactó la MMSR en atención a las dimensiones *personal* y *profesional*.

### 4.1 Hablan los participantes

Se presenta el relato de la Lic. Yusmaris Ponce, quien recibió su formación en Achaguas, aunque vive y trabaja en el estado Barinas; para ella resultaba más “cercano” llegar hasta Achaguas (estado Apure), a pesar de que tenía que cruzar por un río, que a Barinas (estado Barinas). El segundo relato es de la Lic. Elvira González, quien recibió su formación en Valle de la Pascua (estado Guárico) y debía desplazarse semanalmente hasta el pueblo de La Ese (estado Guárico) para poder llegar hasta el centro de formación. Cuando escuché por primera vez su historia, me impresionó y tuve que solicitarle que me explicara en el mapa el recorrido que debía hacer para estudiar. El tercer relato es el de Eric García, quien se formó en Puerto Ayacucho (estado Amazonas). Es oriundo de Rio Negro, proveniente de una familia indígena, hablante de portugués y baré como lenguas maternas pero que además habla con facilidad otras lenguas indígenas que le resultaban más familiares que el castellano, que lo aprendió en la escuela. Los relatos de los tres se presentan exactamente como fueron escritos por ellos; aquí se muestra lo que para ellos representó ser participantes de la MMSR-Inglés. Estos relatos fueron recopilados entre diciembre de 2016 y febrero de 2017. A continuación habla cada uno de ellos:

## Relato 1

### Mis Experiencias Vividas Durante El Proceso De Formación En La Micro Mision Simón Rodríguez- Achaguas Estado Apure.

Quien suscribe, Yusmaris Jiménez Ponce, venezolana, de 31 años de edad, natural y radicada en la parroquia San Antonio, Municipio Arismendi, Estado Barinas. Comencé la formación profesional en el programa de la micro misión Simón Rodríguez en marzo del 2015, en la población de Achaguas estado Apure. Aunque le cuento mi historia, salí seleccionada por el estado Barinas dos compañeros y mi persona por el motivo siguiente: Que teníamos tres años trabajando ad honorem en el Liceo Rural Bolivariano san Antonio, Estado Barinas y nos informaron de este programa y de inmediato nos censamos y de suerte salimos en la primera oleada.

Una vez que nos llamaron hablamos con la profesora tutora de Barinas y le explicamos, que donde vivimos nos queda más cerca el estado Apure, y que si nos podía cambiar y nos dijo que cambiar no, pero si podía hablar con la tutora de Apure, y a la semana recibimos el llamado de la profesora Oriana Díaz, quien para ese tiempo era la encargada de todo el proceso tutorial de los participantes del estado Apure, para presentarnos en San Fernando. Así fue, todos asistimos para el lugar que nos llamaron, y una vez que estuvimos allá nos explicaron la metodología de clase y nos informaron que en Achaguas iban abrir un centro de formación y hablamos con la profesora Oriana que nos cambiara para ese centro y así se hizo desde ese mismo día comenzamos la formación con el profesor Ismael Mendoza en el centro de formación del L.B Diego Eugenio Chacón del municipio Achaguas.

Al tener como quince días o quizás menos en la formación, nos informaron que íbamos a presentar una prueba online que sería de diagnóstico, yo en lo particular tuve muchísimo nervio porque no sabía casi nada de inglés, ni manejar una computadora ya que acá donde yo vivo no cuento con el servicio de internet ni luz eléctrica.

Bueno, llego el día de presentar la prueba y seguimos en la formación. Pero nos asignaron el curso por internet lo cual me sirvió de bastante ayuda para aprender, pero a la vez descontrol y gasto porque como ya he dicho en donde vivo no hay internet, ésta es una zona rural en el municipio Arismendi bien alejada, por acá en un sector que se llama las "curvinas" no hay ningún servicio público, pero ni la luz eléctrica, por eso habían días que no podía salir al pueblito que queda más cerca llamado Apurito a pagar en un cebit y poder hacer el curso por falta de dinero.



Ya que vivo en un sector remoto del estado Barinas en la parroquia san Antonio del municipio Arismendi en el sector las curvinas, es por ello que para llegar a Achaguas yo tenía que salir de mi casa a pie durante media hora hasta llegar a las orillas del río y esperaba hasta una hora para pasar porque los motoristas no pasan hasta que no hay diez pasajeros. Una vez cruzado el río camino hasta la plaza de Apurito a esperar transporte, allí esperaba hasta una hora.

De Apurito a Achaguas se tarda 45 min a una hora depende el tipo de transporte (lo cual son 37 km) y de mi casa a la ciudad de Barinas son (334.9km). Muchas veces amanecía cayendo agua y ay Dios tenía que salir mojándome y en el invierno mi comunidad se inunda y salgo de mi casa es a caballo porque son zonas muy bajas y se convierten inmensas lagunas que da hasta miedo salir por un animal, un babo o víbora.

Sin embargo, todas mis limitaciones me hicieron más fuerte e hicieron que yo siguiera luchando gracias primeramente a Dios, después al padre de mis hijos que me ayudó económicamente y moralmente a la profesora Yinette Pérez por sus conocimientos impartidos, ya que ella me ayudó muchísimo es un excelente modelo a seguir, maravillosa profesora y amiga. También, al profesor Cruz Colmenares, a mis compañeros, en especial a Vanessa que es una compañera, gran amiga y hermana, también a Anyoli, Zonia, Nazaret, a todos, y a mi esfuerzo que me ayudó a vencer, y pasada la prueba estuvimos en Barinas y fue algo excelente, nos nutrimos de conocimientos y nos unimos más como una familia ya que los participantes de la micro misión Achaguas en el área de lengua extranjera somos más que un grupo somos una familia.

La defensa de nuestro trabajo de grado fue algo fácil puesto que era un tema poco común y eso lo convertía en difícil para muchos pero fácil para nosotras ya que fue creado por mi compañera y yo, con el cual trabajamos durante el año escolar así que es satisfactorio ver que has realizado tu trabajo y bien hecho.

Nota: A pesar de toda esta buena experiencia, debo resaltar, que durante todo este largo camino, perdí peso, aprendí a permanecer en clases todo el día sin comer, porque si gastaba mi poco dinero en comidas, no me quedaba para seguir asistiendo los otros días a la formación. Y preferí soportar el mismo para llegar hasta donde estoy “a pie de lucha”.

Para finalizar, quiero decir que participar en la micro misión Simón Rodríguez en el área de lengua extranjera, es un programa muy acorde a las necesidades educativas que están presente en muchas instituciones, ser parte de ese tan eficaz programa fue una experiencia genial, la pase muy bien en todas las secciones de clases, en los viajes para Barinas, Maracay y Caracas, eso fue único obtuve muchos conocimientos significativos. Es un programa que debe continuar.

**Relato 2**

## Travesías y vivencias de un docente rural

Mi nombre es Elvira González H. Soy Licenciada en Educación Integral, trabajo en la Unidad Educativa “La ESE” como Docente de aula, de (36) horas en Media General de 1ro a 5to año, la escuela se encuentra ubicada a 121 kilómetros de Valle de la Pascua, en la Comunidad La Ese, a 32 kilómetros aproximadamente al sur de Espino, en la vía que comunica el parcelamiento la Muerta, jurisdicción de la Parroquia Espino, Municipio Leonardo Infante del Estado Guárico, es una comunidad rural que consta de 200 habitantes aproximadamente.

Para viajar de Valle de la Pascua a Espino se hace un recorrido, para luego llegar a la comunidad la Ese, siempre viajaba los domingos, pero debido a los altos costos del pasaje que cobran los carros que no pertenecen a la línea de taxis que viajan para Espino, sino que son los taxis mal llamados piratas que llevan los pasajeros pero cobran sobre precio, muy exagerados, al llegar a la población de Espino no se consigue transporte que viaje por esa vía ya que los domingos y lunes vienen de regreso para la Pascua, entonces debía pagar posada para dormir y luego agarrar cola el día siguiente el lunes en la mañana. Debido a esto decidí viajar los lunes, a las 5:00am ya estaba esperando carro en la parada del valle para viajar hasta la población de Espino, este recorrido se tarda de 2 horas y media a 3 horas debido al mal estado de la vía, al llegar a Espino debía esperar cola, algunas veces me iba en camión, tractor o moto cualquier vehículo que viaje por la vía que va hacia Parmana, me voy haciendo escala, me quedo en el desvío de la vía que conduce a las comunidades de la Ese donde ésta ubicada la escuela, es la misma vía que va para la Muerta, Iguana, Tortuga, pero por lo difícil del transporte debo pagar el servicio de una moto para el traslado hasta la escuela.

Al llegar a la escuela están los estudiantes esperando, porque ellos entran a las primeras horas con los otros profesores ya que llego tarde por lo lejos y difícil de transporte, después de dar clases, sigo la ruta a pie con todo mi equipaje hasta la casa donde me quedo toda la semana a 4 kilómetros de la vía principal y de la escuela donde no hay cobertura de ningún tipo de teléfono fijo ni móvil, es una carretera rural de arena, cañotales, quebradas y ríos, al caminar esos kilómetros por el medio del sol debía esperar mínimo media hora para cruzar el río, por venir asoleada es peligroso mojarse así, porque puede dar insolación, al cruzar el río y después llegar a la casa, descanso un rato luego enciendo un mechurrio a gasoil se usa como (lámpara) para alumbrar, así puedo planificar y corregir las actividades, porque tampoco hay servicios eléctricos.

El siguiente día iba a pie para la escuela pero llegaba cansada, mojada de rocío y sudada por la caminata de varios kms. Hable con algunos habitantes para

que hicieran transporte y pagar por el servicio, el transporte en moto lo cual se negaron porque a esa hora tenían que ordeñar, en vista de eso conseguí un caballo pero no era muy manso, entonces compré una yegua que es más mansa, me levanto a las 4:30am, salgo por medio del rocío voy al potrero a buscar la montura para ir a la escuela, es el medio de transporte que tengo, en ella voy a la escuela y así no llego mojada por el rocío, aunque en tiempo de invierno a pie o a caballo igual llego mojada aunque use impermeable o paraguas, así transcurren los días de lunes a viernes, en la escuela doy clases y realizamos varias actividades entre ellas elaboramos carteleras y también trabajamos con manos a la siembra.

En la zona rural uno se enfrenta a algunos peligros, como caídas en motos o de caballo, se arriesga a picaduras de culebras de tipo mapanare, sabaneras y corales se consiguen mucho en la vía, pero uno se encomienda a Dios y él lo protege de todo peligro. En la temporada de invierno tenía que esperar que el río bajara la creciente, cuando iba para la escuela me traía el uniforme y los libros en bolsa plástica para que no se mojaran, si venía de regreso a casa igual esperaba, si andaba a pie esperaba menos, porque medía con un palo la profundidad del agua si me daba a la altura de la cintura pasaba a pie, pero en la yegua esperaba más porque se ponía nerviosa y no quería pasar el río y no la obligaba porque corría riesgo, la corriente del río la cual era un poco fuerte.

Tenía un año laborando en la “U.E. La Ese”, antes de empezar en la MMSR, me informaron que había un censo en Valle de la Pascua para inscribirse en la Micro Misión Simón Rodríguez recuerdo que viaje con la esperanza de llegar a la hora, según era el último día de inscripción y me inscribí ese mismo día, para el primer trimestre de 2015 empecé la carrera Idiomas Extranjeros (Inglés) allí vi la oportunidad de estudiar la carrera que me gusta “Inglés”, siempre había querido estudiar esta carrera pero debía viajar a Maracay por no contar con los recursos económicos suficientes en aquella oportunidad no pude estudiar.

Es por eso que estoy agradecida porque durante dos años estuve estudiando en la MMSR 2015 y 2016 todos los fines de semana específicamente los viernes y sábado constantemente, practicábamos con el curso en línea “Pathways”, también viajamos a varios congresos a diferentes estados y ciudades para ampliar un poco más el conocimiento.

Cuando empecé la carrera en la MMSR regresaba del campo los días jueves, después de dar clases salía a la carretera a esperar cola para viajar después del medio día porque tenía clases viernes y sábados

Salía de casa los días jueves a pie con el equipaje ya que no podía venirme a caballo porque no lo podía dejar en la escuela, ya que ese día debía viajar a Valle de la Pascua, esperaba cola que fueran para Espino y luego pagaba un carro para la Pascua, los carros de la línea después de las 3 de la tarde no cargan pasajeros, al

salir de la escuela se hacía tarde esperando cola es difícil algunos carros pasaban y unos decían no llego a Espino porque voy espichado, otros no tengo mucha gasolina igual decían los motorizados a veces me venía en moto y se accidentaban por falta de caucho, pero luego resolvían y volvían a montar los cauchos a veces tenían doble caucho uno dentro de otro y poco a poco llegábamos hasta el desvío, otras veces me venía en una zorra así se le llama a un remolque que le ponen a los tractores, también me dejaba el desvío de la carretera que conduce de Espino a Parmana, de ahí poco se consigue cola por las tardes hasta Espino, porque en las tardes no viajan por lo malo de la vía y no hay gasolina en Espino, en oportunidades me daban cola en camiones cargados de ganado y me montaba arriba en la jaula con otros señores que me ayudaban a montar el bolso, así llegaba a Espino y pagaba lo que me cobraban porque necesitaba venir a mis clases, en varias oportunidades pague para quedarme en Espino una posada, porque llegaba muy tarde y en Espino ya no había carro ni taxis piratas que viajaran a la Pascua luego el día siguiente salía en los primeros carros de la mañana. En oportunidades viaje de Espino en gandolas que estaban cargando material y buscando cosecha pero me dejaban en el cruce de la carretera nacional, ya que no llegaban a la Pascua porque ellos se dirigían al Oriente, entonces esperaba el autobús que venía de la población del Socorro a la Pascua. Así podría llegar a la Pascua, para ir el siguiente día estudiar hasta lograr culminar la carrera.

El trabajo de docente en una zona rural requiere de mucho sacrificio, paciencia y perseverancia, sobre todo cuando amas la profesión que ejerces, pero todo docente carga con sus libros y si es en zona rural donde no hay transporte público es difícil no cargar los libros y sobre todo el equipaje al menos dos veces por semana. Dios nos pone una misión la cual hay que cumplir.

Doy gracias al gobierno revolucionario, que me dio la oportunidad de estudiar en la Micro Misión Simón Rodríguez la carrera que me gusta ya que en la Pascua no daban esa carrera, que... ¿Es difícil? Nadie dijo que era fácil, en la vida uno lucha por lo que quiere más cuando hay oportunidad a pesar de todo no hay obstáculos ni limitantes cuando quieres lograr un propósito, en la zona rural no hay electricidad después de llegar del trabajo estudiaba por las noches alumbrando con velas, hoy doy gracias a Dios por la bendición que me da por haber culminado bien la carrera, también le doy gracias por poner en mi camino a los tutores, facilitadores, coordinadores, profesores(as), mis compañeros y hermanos, todos los que han colaborado para sacar adelante este proyecto MMSR que es muy importante y de mucha ayuda.

Sin más que acotar me despido agradeciendo la oportunidad de relatar una parte de mi vida, como docente rural lo cual me siento muy orgullosa de luchar y aportar algo a mi patria.

**Relato 3**

## Autobiography – Eric García.

Yo, Eric Antonio García, nací el 06 de Diciembre de 1982, a las 12pm del mediodía en el ambulatorio rural II de San Carlos de Rio Negro capital del Municipio Rio Negro, Estado Amazonas.

Mis padres biológicos son: Aristela García (Baré) y Orlando Tuares (brasileño), mis padres de crianza son mis abuelos Petra Deremare y Manuel Antonio García, somos del pueblo indígena BARE.

Desde muy pequeño estude, en la escuela básica Antonio José de Sucre, ahí mismo funcionaba el pre-escolar hasta 5to año a las cuales era dirigidas por los salesianos de la sagrada familia de Nazaret. Luego con la nueva construcción del liceo agropecuario San Carlos de Rio Negro fueron trasladando las secciones de secundaria a la nueva sede, quedando para primaria la escuela Antonio José de Sucre, así transcurrió mi Primaria, y primeros años de Secundaria, luego de haber estudiado en mi pueblo, mis padres me mandan a terminar mis estudios en Puerto Ayacucho, donde curse el 4to y 5to año, ya que en mi pueblo no cuenta con oportunidades de estudio y ese fue el motivo de estudiar en la capital del estado, obtengo el título de Bachiller en Ciencias, el 25 de octubre de 2002, regrese a mi pueblo natal, para ver a mis padres, luego comencé a trabajar como maestro suplente, en la Fundación del Niño, y en primaria como secundaria en la escuela Antonio José de Sucre y en la Escuela Técnica Agropecuaria, también trabajé como archivista en la coordinación de educación de la alcaldía de Rio Negro. También incursioné en medicina en el programa integral comunitario, se me hizo muy difícil porque no sabía hablar el español bien por más que lo intentaba, desde mi comienzo que incursione para trabajar eso ha sido mi obstáculo. Luego en mi pueblo llego la misión cultura donde ofertaban educación, para tener el título de educación mención desarrollo cultural, lo vi como una oportunidad para estudiar lo que a mí me apasiona, ya que mis padres no contaban con lo recurso económico para inscribirme en una universidad, y también era por lo lejos que estábamos de la capital de Amazona, a una semana por agua para llegar. Luego de tantas dificultad me gradué como licenciado en educación mención desarrollo cultural, la cual en mi pueblo nunca se había tomado en cuenta para cursar estudio profesional y para mí fue un sueño por que íbamos a estudiar ahí mismo en nuestro pueblo y gratis. Ya trabajando en el Ministerio de Educación, viaje a la capital Puerto Ayacucho a arreglar unos papeles sobre mi trabajo y a las vez preguntando sobre una especialización, siempre me gusto aprender otros idiomas ya que se hablar cinco pero nunca tenia oportunidad de estudiar inglés y cosas de dios conocí a mi compañero Razuldin y su esposa Natalie y ellos me comentaron

sobre una especialidad que estaba dando el gobierno con la British Council, pero ellos ya estaban adelantado con el estudio, todos los docente que estaban dando inglés, pregunte donde se estaban anotando para ir, ellos me dijeron que era en la zona educativa, sin perder tiempo fui y me anoté y me dije esta es la oportunidad de ingresar a estudiar que tanto me gusta pero mis compañeros me dijeron que no había más chance. Pero nos invitaron a una actividad en San Juan de los Morros, en verdad nadie sabía a qué íbamos solo lo que estaban con la British Council, lo demás creían que solo era un evento por el ministerio, pero cuando llegamos era otra cosas, mi para mí fue un cambio en mi vida cuando vi a todos esas personas hablando inglés y yo no le entendía nada el inglés y el español, me quede sin ánimo porque no dominaba los dos idioma me dije estos no para mí. Me recuerdo que el 6 de junio 2016 ingrese al programa oficialmente, me pidieron datos, nombres completos, correo, luego me mandaron mi clave para ingresar a mi pathway, yo estaba muy contento que llamé a mis padres y les conté lo que me había sucedido, tiene el apoyo de nosotros me dijeron mis padres y familiares, también me dijeron como vas hacer para estudiar si tiene que ir a la capital a recibir tus clases, y les dije no importa mamá y papá me iré quince día antes por agua para Puerto Ayacucho porque esto es lo me gusta, así emprendí mi viaje a la capital a ver mis clases de inglés, en camino pase hambre y frio, también dormía donde me arropaba la noche, fue muy difícil para mí, gracia a mi micro misión aprendí hablar español y un poco de inglés ya que no sabía mucho de eso dos idiomas, y les doy la gracias de corazón a la profesora Rosa D'Amico por creer en mí y especialmente a todas personas que hicieron posible mi sueño.

Mi sueño se hizo realidad ya que me estaré graduando de licenciado en lengua extranjera (ingles), así me permitirá ayudar a mi pueblo y los jóvenes que no tienen esa oportunidad de estudiar como lo tuve yo, unos de los motivos de estos y más valor y ánimos y amor fue mi hija y mi esposa para darles lo mejor de mi para ellos que tanto me comprendieron en estos dos años de éxitos como persona y como profesional las amo.

Ahora es que comienzo a enseñar todos lo que he aprendido en mi vida.

Nujisaayadanasibudanwakulturani  
I WANT TO SEE GROW MY CULTURE

En los tres relatos se valora la oportunidad de estudio, el agradecimiento por permitirles incorporarse en el programa y más aún por el aprendizaje y las experiencias logradas. En los tres se observa los sacrificios que tuvieron que afrontar para sus clases semanales; no obstante, la satisfacción de lo logrado y, como lo señalan, el logro de las metas alcanzadas hacen que esos sacrificios queden en un segundo plano. El relato nos impacta por lo complejo de sus desplazamientos, pero también por la constancia y la entrega. Al mismo tiempo, qué bueno que esos profesionales, en esos espacios en donde se encuentran, están apoyando a tantas niñas y niños en su educación. En el caso de Eric, ingresó posteriormente a los demás compañeros, pero por la facilidad lingüística que tiene para comprender idiomas se hizo una excepción para aceptarlo. Lo significativo es que él reconoce que mejoró ambos idiomas: inglés y español.

A nivel personal se observa la gran satisfacción por los objetivos alcanzados. Los tres participantes eran licenciados y trabajaban en áreas específicas relacionadas con educación; sin embargo, el logro de otra meta y la culminación con éxito de sus estudios contribuyen a reforzar su autoconfianza. Pero lo más grato en los tres relatos es la pasión que demuestran por su profesión, educación, al manifestar que están dispuestos a apoyar a otros a seguir desarrollándose.

Los relatos también nos invitan a pensar en esa educación que están recibiendo los niños en esos lugares no conocidos por muchas personas, y que estos docentes, además de la formación integral, están trabajando con el inglés.

## 4.2 Otras voces

A todos los participantes que culminaron el proceso entre los meses de noviembre y diciembre se les solicitó que enviaran sus reflexiones; esto se hizo a través de los tutores. No era obligatorio responder, sin embargo, se recibieron varias respuestas. Sus opiniones son muy ricas y comparten información que aporta para revisar el trabajo desde el punto de vista administrativo, recursos utilizados, espacios de aprendizajes,

procesos pedagógicos, en fin la información recibida fue muy variada. Para efectos de este trabajo, a continuación se comparten algunas opiniones basadas en las dos dimensiones mencionadas anteriormente: profesional y personal.

A nivel profesional, las opiniones son muy enriquecedoras e invitan a calificar la experiencia de muy positiva. En cuanto a la oportunidad de estudio, y en particular a la adquisición del idioma, una de las participantes señala:

un área específica en este caso INGLÉS, totalmente GRATIS, algo nunca visto anteriormente, es por ello que una vez más doy mi más sincero agradecimiento por esta formación que me ha hecho crecer como profesional, aportando nuevas herramientas y estrategias para ser aplicadas como innovación en la enseñanza y aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en educación media, rompiendo con la tradicional que solo es basada en gramática y no en hablar, oír, leer y escribir que son la base fundamental en el aprendizaje de otras lenguas. (Yasmín, Nueva Esparta).

La siguiente es otra reflexión interesante que narra la experiencia profesional del compartir con otros colegas en formación, y además de ello la transformación que lograron entre sus estudiantes durante ese compartir en el año escolar:

Tuvimos la fortuna de ser invitados a varios eventos que se realizaron en otros estados, donde contamos con la presencia de personas altamente calificadas para dirigir con sus nociones y asesoramiento a todo el colectivo de personas que formamos parte del área de formación de Inglés de la Micromisión Simón Rodríguez, donde además conocimos a los demás compañeros que realizaron sus estudios en distintas partes a nivel nacional, siendo esto positivo para el intercambio de ideas y estrategias útiles para la enseñanza de la ya mencionada lengua extranjera.



Con las nuevas estrategias de enseñanza que se implementaron en el aula, sin duda se obtuvieron grandes resultados, donde observamos que los jóvenes a través del desarrollo de nuestra vinculación, pasaron de tener una actitud pasiva a una actitud activa, creadora de ideas y constructora de nuevos aprendizajes, en un ambiente de paz, compañerismo y amistad, donde antes se mantenía el silencio y el egoísmo para compartir los conocimientos previos que se poseían sobre el idioma inglés con los demás estudiantes que formaban parte del colectivo estudiantil en el salón de clases donde trabajamos. (Carlos, estado Delta Amacuro).

En cuanto a la autoestima (dimensión personal), también es importante resaltar este aspecto, puesto que si la persona que trabaja en docencia se siente bien con su profesión, entonces va a poder dar lo mejor de sí misma:

Hoy me siento altamente orgullosa de obtener mi título como profesor en el área inglés ya que anteriormente me desempeñaba como docente de inglés por ser egresada de turismo y educación integral, ahora con este título estoy facultada para dar clases de inglés en educación media. (Yasmín, estado Nueva Esparta).

En este mismo orden de ideas se expresa también Carmen (estado Portuguesa):

Pertenecer a la Micromisión 'Simón Rodríguez', me permitió crecer profesionalmente, tener más seguridad al momento de impartir la clase, aplicando estrategias que permitan al estudiante aprender el idioma inglés. Hoy por hoy estoy muy orgullosa y agradecida por haber sido una de las participantes que culmino esta etapa.

Hay opiniones que combinan las dimensiones profesionales y personales, como se observa en esta cita de la reflexión de Tamara (estado Zulia):

Sobre la base de las experiencias vividas durante el proceso de formación en la Micro Misión Simón Rodríguez, puedo afirmar que fue impactante desde diversos puntos de vistas, pero más allá de un cambio meramente académico fue mejorar mi estilo de mediación didáctica en el área de inglés, la sensibilización a nuevos estilos de aprendizajes permitió mejorar y ampliar la praxis en esta etapa que recién comienza, un hecho importante de resaltar fue entender que es necesario un cambio para diversificar la práctica docente y enfocarla en un estilo más humanista que cambie la visión errada de creer que esta área es difícil o aburrida, una de las cosas que me permitió ampliar mi misión y visión como profesora de inglés fue entender que por mucho tiempo me aferre a la idea de enseñar gramática que lo único que conseguía era confundir y cansar a mis estudiantes con cosas que ellos no entendían, esto vino a darme un duro golpe a mi ego, sin embargo resalto lo valioso de una transformación de un estilo de enseñanza, la MMSR me permitió desarrollar estrategias pedagógicas que enrumbaron a los estudiantes a sentirse motivados e interesados en saber más de un idioma con el que mantienen contacto permanente por varios medios, fue importante aceptar definitivamente que la satisfacción de un docente esta en ver a sus estudiantes alcanzar nuevos logros y propiciar en ellos el deseo de continuar aprendiendo.

A nivel personal, las y los participantes valoran altamente la posibilidad de haber estudiado en la MMSR-Inglés; muchos anhelaban que se les brindara un programa de profesionalización, pues estaban trabajando en el área pero no eran graduados en esta especialidad lo cual les generaba estrés, como lo señala la siguiente cita:

La micromisión Simón Rodríguez es un sueño hecho realidad, luego de diez años laborando en el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el Liceo Bolivariano “5 de Diciembre” con una carga horaria de 30 horas en el área de inglés. Se presenta por fin la oportunidad de obtener la especialización en dicha área. Siendo

graduada en Educación Integral siempre se nos hacía mención que si llegaba un especialista en inglés sería cambiada a otra área, cosa esta que siempre me mantenía a la expectativa a la hora de comenzar un año escolar, aunque luego pensaba que si este fuera mi caso pues haría mi trabajo lo mejor que fuera y tendría que documentarme más, claro está con la esperanza de poder trabajar en el área de inglés. (Carmen, estado Portuguesa).

Tanto en el relato como en las diversas opiniones se observa que la MMSR-Inglés significó, a nivel profesional, un aporte importante desde el punto de vista pedagógico, que impactó en el desempeño de los participantes como docentes. En la dimensión personal representó para ellos el reafirmarse como docentes en el área, estabilidad laboral, seguridad y confianza en los conocimientos para compartirlos con sus estudiantes y colegas.

## 5. REFLEXIONES

En la primera cohorte de la MMSR lograron culminar 341 participantes, graduados como Licenciados en Educación Media mención Inglés. Las experiencias que tienen son muy ricas, a nivel personal como participantes que se formaron en este programa así como también en su experiencia como docentes (vinculantes) con sus estudiantes en los liceos en los que se desempeñaron. El proceso de llevar en conjunto la práctica profesional con la investigación acción participativa y transformadora les permitió consolidar sus trabajos de grado y evidenciar la transformación que observaban en sus estudiantes.

Todos coinciden en expresar su agradecimiento por este programa de inclusión, pero también de justicia social con todas y todos los docentes que trabajaban en el área pero no eran especialistas y estaban esperando un programa que tradicionalmente se denomina en las universidades venezolanas *profesionalización*. Valoran la calidad que se le imprimió a través de las diversas estrategias utilizadas, de la alianza estratégica con el British Council y de la visión del Ministerio

del Poder Popular para la Educación. A nivel profesional y personal representa una transformación en sus vidas y una oportunidad para seguir creciendo académica y personalmente.

## REFERENCIAS

- Álvarez, L. (febrero de 2015). *Perfil de los inscritos en la Micromisión Simón Rodríguez en el área de Inglés*. Ponencia presentada en el 1er Encuentro del Plan Nacional de Formación de Facilitadores de Inglés, Villa De Cura, Venezuela.
- Alvesson, M. y Deetz, S. (1996). Critical theory and postmodernism: Approaches to organization studies. En S. Clegg, C. Hardy y W. Nord (coords.), *Handbook of organization studies* (pp. 191-217). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carosio, A., Banko, C. y Prigorian, N. (comps.). (2014). *América Latina y el Caribe: Un continente, múltiples miradas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Charmaz, K. y Mitchell, R. (1997). The myth of silent authorship: Self, substance, and style in ethnographic writing. En R. Hertz (comp.), *Reflexivity & voice* (pp. 193-215). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Damiani, L. y Bolívar, R. (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Durning, D. (1993). Participatory policy analysis in a social service agency: A case study. *Journal of Policy Analysis and Management*, 12(2), 297-322.
- Fernández, J. C. (2012). Maestros bolivarianos y maestros tradicionales en la escuela venezolana. *Temas de Coyuntura*, 64-65, 143-175.

- Girardi, G. (2006). La formación del docente para la educación bolivariana. *Educere*, 11(35), 715-717.
- Hertz, R. (comp.). (1997). *Reflexivity & voice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014a). *La formación docente como pilar de una educación de calidad. Consulta con instituciones formadoras de docentes e historiadores*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014b). *La voz de las misiones educativas para una educación de calidad. Consulta con misiones educativas*. Caracas: Autor.
- Mora, D. (2014). *Calidad de la educación. Descripción y análisis crítico de las corrientes conservadoras: Desarrollo de un nuevo modelo para la comprensión de la calidad educativa, el desempeño escolar y factores asociados*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración.
- Peñalver, L. (2006). *La formación docente en Venezuela, retos y posibilidades*. San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Centro de Investigaciones Educativas Georgina Calderón.
- Peñalver, L. (2017). *La formación docente inicial en Venezuela: Estado del arte 1991-2016*. Caracas: IESALC/UNESCO y OIREPOD.
- Saravia, L. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima, Perú: PROEDUCA-GTZ.
- UNESCO. (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una educación para todos al 2015*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

## ANEXO 1

## PLAN DE ESTUDIOS IDIOMAS – MENCIÓN INGLÉS

## Resumen Unidades Crédito por período

Período	Unidades curriculares	Horas de Trabajo Presencial Estudiante + Horas de Trabajo Independiente (HTPE + HTIE)	Unidades crédito (UC)		
<b>Curso Inicial</b>	Ética y Docencia	470	19		
	Pensamiento sociocrítico				
	El rol del docente				
	Pedagogía				
	Inglés				
	<b>Total Curso de Iniciación</b>				
<b>Trimestre 1</b>	El docente y el contexto educativo	100	4		
	Curso inicial Inglés	Forma parte del curso inicial	4		
	Filosofía y pedagogía para la transformación				
	Valores, familia y sociedad				
	Total Trimestre 1			300	12
	<b>Trimestre 2</b>			Investigación-Acción y la enseñanza del Inglés I	250
Inglés				100	4
Sintaxis		100	4		
Ciudadanía, Legislación y Disciplina		100	4		
Salud Integral		100	4		
Total Trimestre 2		650	26		

<b>Trimestre 3</b>	Investigación-Acción y la enseñanza del Inglés II	250	10
	Fonética y Fonología	100	4
	Psicología educativa	100	4
	Ambiente	100	4
	<b>Total Trimestre 3</b>	<b>550</b>	<b>22</b>
<b>Trimestre 4</b>	Práctica docente a través de la Investigación Acción Participativa y Transformadora I	250	10
	Escritura Académica	100	4
	Planificación y evaluación en la enseñanza del ILE	100	4
	Culturas originarias e identidad	100	4
	<b>Total Trimestre 4</b>	<b>550</b>	<b>22</b>
<b>Trimestre 5</b>	Práctica docente a través de la Investigación Acción Participativa y Transformadora II	250	10
	Cultura anglófona	100	4
	Contexto social nuestroamericano	100	4
	Desarrollo endógeno del siglo XXI	100	4
	<b>Total Trimestre 5</b>	<b>550</b>	<b>22</b>
<b>Trimestre 6</b>	Práctica docente a través de la Investigación Acción Participativa y Transformadora III	250	10
	Literatura anglófona	100	4
	Ciencia, Tecnología y Comunicación para los procesos de transformación social	100	4
	Lenguaje y comunicación	100	4
	<b>Total Trimestre 6</b>	<b>550</b>	<b>22</b>
Actividades Acreditables - Curso de Inglés		<b>470</b>	<b>19</b>
<b>Trabajo de grado</b>		<b>400</b>	<b>16</b>
<b>Total horas de estudio PNF</b>		<b>4490</b>	<b>180</b>

## ANEXO 2

### ACUERDOS GENERALES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS

1. Se fundamenta en el desarrollo de cuatro ejes de formación, cada uno de los cuales tiene asociada una unidad curricular en la cual se sistematizan todas las actividades de formación tales como clases, seminarios, foros, charlas, visitas, trabajos de campo, otras. Énfasis en la práctica docente como investigación acción participativa y transformadora.
2. Todas las unidades curriculares están transversalizadas por los contenidos, experiencias, reflexiones, orientaciones, que puedan extraerse de la ley del Plan de la Patria.
3. El criterio para las unidades de crédito se fundamenta en las horas de estudio que las y los participantes utilizan para su formación (25 horas de estudio equivale a un crédito), tomando como base 40 horas semanales.
4. Se consideran como unidades de crédito los estudios realizados durante el curso de iniciación (19 créditos) y la elaboración de un trabajo especial de grado (16 créditos) durante el proceso de formación.
5. Cada unidad curricular se administra durante un trimestre cuya duración es de 12 semanas cada uno. Lo importante es que al término de cada trimestre, las y los participantes hayan cumplido con todas las actividades y los tiempos programados en cada unidad curricular. Las decisiones sobre la continuidad de un participante en el PNF-PEM se harán cada trimestre (en atención a los logros en cada unidad curricular), pudiendo considerarse cada dos trimestres también.
6. Se acordó que las unidades curriculares vinculadas al eje de formación *La práctica docente desde la investigación* se inicien de forma conjunta en el 3er mes del curso de iniciación. En este eje, la vinculación en el liceo inicia en el trimestre 2 para poder conocer el nivel del idioma del participante.



7. En el centro de formación se aconseja trabajar con 10 participantes por cada facilitador, los cuales participarán en las actividades programadas para dicha unidad curricular, así como en cualquier otra actividad de formación desarrollada en los centros de formación, en coordinación permanente con las y los tutores de la MMSR.

8. Para el cálculo de las unidades de créditos por hora de trabajo (25 horas de estudio equivalen a un crédito):

Todas las unidades curriculares, excepto 5 del eje de Práctica: 4 horas presenciales + 4 horas no presenciales x 12 semanas

Eje Práctica Profesional: 10 horas presenciales + 10 horas no presenciales x 12 semanas (4 horas los fines de semana y el resto en el liceo)

Curso de inglés: 1 hr presencial + 3 hrs on-line x 48 semanas (12 meses)

9. El curso de inglés tiene una duración de un año. Se realiza en paralelo on-line con una dedicación mínima de 4 horas semanales.

10. El curso de iniciación contempla dos meses (8 semanas) de 16 horas, más 3 meses (12 semanas) de 4 horas.

Los cálculos dan: 16 horas x 8 semanas = 128 horas (de 60 minutos)

4 horas x 12 semanas = 48 horas (de 60 minutos)

= 176 horas de 60 minutos

Para llevarlas a horas de 45 minutos:

$176 * 60 / 45 = 235$  horas (actividad presencial)

Total de horas de dedicación=  $235 * 2 = 470$  horas

Para calcular el número de créditos: si consideramos

1 UC = 25 horas de dedicación estudiante

$470/25 = 18,8$  aproximadamente 19 UC

Nota: La construcción del Plan de estudios fue liderada por el Prof. Humberto González, Omaira Fermín, y el colectivo de los tutores de Inglés (Rosa López de D'Amico, Isabel Carrillo, Ligia Álvarez, Oriana Díaz, Manuel Adrián Arrijoja, José Romero, Isabel Faneyth, José Gregorio Salas, Jhoanna Ruiz, Belkys Blanco, Ali Arvelaez).

## ANEXO 3

## PLAN DE ESTUDIOS - ORGANIZADO POR EJES CURRICULARES Y TRAYECTOS

EJES LONGITUDINALES							
Trayecto	Trimestre	La práctica docente desde la investigación			Disciplina y su enseñanza		
		Nombre de la unidad curricular	HTPE + HTIE	UC	Nombre unidad curricular	HTPE + HTIE	UC
II	6	Práctica docente a través de la Investigación Acción Participativa y Transformadora III	250	10	Literatura Anglófona	100	4
	5	Práctica docente a través de la Investigación Acción Participativa y Transformadora II	250	10	Cultura Anglófona	100	4
	4	Práctica docente a través de la Investigación Acción Participativa y Transformadora I	250	10	Escritura Académica	100	4
I	3	Investigación-Acción y la enseñanza del inglés II	250	10	Fonética y Fonología	100	4
	2	Investigación-Acción y la enseñanza del inglés I	250	10	Sintaxis	100	4
	1	El docente y el contexto educativo	100	4	Inglés	100	4
<b>Total UC y HTE por eje longitudinal</b>			HTE	UC	Horas de Trabajo del Estudiante (HTE)		UC
			1350	54	600		24

EJES LONGITUDINALES							
Trayecto	Trimestre	Pedagogía y Formación Sociocrítica			Interdisciplinarietà		
		Nombre unidad curricular	HTPE + HTIE	UC	Nombre unidad curricular	HTPE + HTIE	UC
II	6	Ciencia, Tecnología y Comunicación para los procesos de transformación social	100	4	Lenguaje y Comunicación	100	4
	5	Contexto social nuestroamericano	100	4	Desarrollo endógeno del siglo XXI	100	4
	4	Planificación y evaluación en la enseñanza del ILE	100	4	Culturas originarias e Identidad	100	4
I	3	Psicología educativa	100	4	Ambiente	100	4
	2	Ciudadanía, Legislación y Disciplina	100	4	Salud integral	100	4
	1	Filosofía y pedagogía para la transformación	100	4	Valores, familia y sociedad	100	4
<b>Total UC y HTE por eje long.</b>		Horas de Trabajo del Estudiante: 600		UC 24	Horas de Trabajo del Estudiante: 600		UC 24
<b>Curso de iniciación (470 hr): 19 UC + Actividades Acreditables – Curso de Inglés (470hs): 19 UC + Trabajo de Grado (400 hrs): 16 UC Total: 54 UC</b> <b>Total UC del PNF: 180</b>							

EJES TRANSVERSALES
<b>1. Independencia nacional. 2. Socialismo bolivariano. 3. Venezuela potencia en lo económico y lo político. 4. Multicentrismo y pluripolaridad en la geopolítica mundial</b> <b>5. Preservación de la vida en el planeta y salvación de la especie humana</b>



# IMPACTO DEL AUMENTO DEL NÚMERO DE HORAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS) EN LA EDUCACIÓN MEDIA

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

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Algunos expertos internacionales (Nation, 2014; *Teacher's Guide*, 2013) consideran que la frecuencia de la enseñanza y el tiempo destinado a ella durante el aprendizaje de una lengua extranjera influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. Dos grandes propuestas relativas al tiempo necesario para el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera han emergido desde Estados Unidos y Europa. Entre ambas existen diferencias respecto al tiempo requerido para lograr ciertos niveles de competencia comunicativa.

En Venezuela, los datos de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2014) demuestran que la mayoría de los docentes encuestados por el MPPE sugieren que el tiempo destinado para la enseñanza de inglés en bachillerato, cuatro horas en primer año y tres horas en los cuatro años siguientes, es muy poco. En atención a la Consulta y luego de múltiples discusiones, el MPPE decretó el Proceso de Transformación Curricular (PTC) (MPPE, 2016) como programa oficial para el sistema educativo venezolano en educación media. En este modelo educativo, el número de horas dedicadas a la enseñanza de inglés aumenta a seis horas semanales en cada año. En el caso de los últimos cuatro años, el aumento es del 100 % con respecto al anterior programa oficial.

En el año escolar 2015-2016, el MPPE decretó la implementación de ese programa en al menos una institución pública por estado en todo el territorio nacional; en algunos estados fueron dos instituciones. A fin de conocer cómo ha sido la implementación del PTC en esas instituciones públicas, este estudio pretende analizar el impacto del aumento de horas en los liceos donde se implementó esta política durante el año escolar mencionado. Para ello se aplicó un cuestionario a 21 docentes venezolanos, 14 de ellos vinculantes (participantes del programa de formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras) y siete docentes adscritos al MPPE que laboraron en Liceos Integrales durante el año escolar 2015-2016. También se considera la opinión personal del entonces Viceministro de Educación, Humberto González, y de la Viceministra de Educación Media, Yoama Paredes.

## 1.1 Justificación

Uno de los aspectos controversiales en la enseñanza de lenguas extranjeras es la cantidad de tiempo necesaria para aprender una lengua extranjera, es decir, cuántas horas se requieren para que una persona use de manera fluida una lengua extranjera en un aula de clases. Algunos expertos y profesores de lenguas extranjeras, así como asociaciones de profesores y organismos dedicados al área, han ofrecido propuestas en cuanto a la cantidad exacta, pero no logran acuerdos. Por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) considera que el nivel mínimo de horas para que un adulto consciente de su necesidad logre desarrollar la competencia comunicativa hasta el nivel B1 es de 400 horas en aula (Instituto Cervantes, 2002). Un hablante B1 puede expresarse de manera independiente en situaciones de la vida diaria:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden

surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (Instituto Cervantes, 2002, p. 26).

En Estados Unidos, algunos estudios (Carroll, 1975; *Center for Applied Second Language Studies* [CASLS], 2010; Pimsleur, 1980) han determinado que el número de horas varía, pero en términos generales, la cantidad requerida está entre 400 y 700 horas de clases en aula. Esta cantidad es considerada con base en programas diseñados totalmente para adultos, motivados al logro de la competencia comunicativa debido a sus necesidades laborales y personales, no para estudiantes adolescentes cuya motivación para aprender una lengua extranjera pudiese ser distinta.

Esos niveles no corresponden al perfil requerido de un bachiller venezolano; en este sentido, el MPPE establece que sus fines en el área de lenguas extranjeras son los siguientes:

Esta área del conocimiento tiene como propósito el estudio de uno o más idiomas extranjeros como oportunidad de desarrollar habilidades cognoscitivas y comunicacionales que permitan la comprensión de códigos lingüísticos distintos a la lengua materna, con los elementos fonéticos propios de cada idioma. La comprensión y producción oral y escrita, expresarse, conversar situaciones cotidianas, leer sobre hechos, lecturas de diversos tópicos de interés contemporáneo, gramática y el uso de distintos idiomas como medio de comunicación. Permitir la comunicación a partir de nuestras propias voces, la interacción entre los pueblos y el desafío de contribuir al logro de la independencia tecnológica y de la soberanía, todo esto forma parte de cómo se concibe la relevancia de la lengua extranjera. (2016, p. 116).

Sin embargo, los niveles descritos en Europa y Estados Unidos pueden servirnos de referencia para esta investigación ya que el perfil de egresado de bachillerato aspira que el joven pueda hablar, leer textos como cartas y artículos científicos, y escribir comunicaciones sobre diferentes aspectos personales, profesionales y científicos.

En Venezuela, la cantidad total de horas en aula destinadas a la enseñanza de inglés en bachillerato era 560 horas, cuatro horas semanales en primer año y tres horas semanales en los siguientes cuatro años. Como cada hora de clases equivale a 45 minutos, las horas de la asignatura Inglés podían ser divididas en dos o tres clases semanales. Cada año escolar lectivo dura 35 semanas; por lo tanto, en primer año se dictaban 140 horas y 420 en los cuatro años restantes, para el total mencionado. Sin embargo, en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (MPPE, 2014), la mayoría de los docentes de Inglés consideró que el tiempo destinado a la enseñanza del idioma era insuficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, pues en la práctica el tiempo real podría llegar a un poco más de 60 minutos semanales.

Con el objeto de solucionar esa problemática, el MPPE decretó la implementación del Proceso de Transformación Curricular (MPPE, 2016), mediante el cual se incrementó a seis el número de horas (de 45 minutos) semanales de enseñanza de inglés, distribuidas en tres sesiones de dos horas cada una. Este proceso se inició como estudio piloto en 68 instituciones de educación media de todo el país, a razón de al menos una o dos instituciones educativas por estado, con el fin de conocer los alcances y consecuencias del nuevo modelo curricular y de esa manera evaluar en qué medida se podría implementar el PTC, según la primera experiencia con este diseño. Por ello, es importante conocer cuál ha sido el impacto de esa medida en la enseñanza de inglés en los liceos integrales de Venezuela durante el año escolar 2015-2016, y en ello radica la naturaleza de este estudio.



## 1.2 Objetivo general

Analizar el impacto del incremento del número de horas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en la educación secundaria.

## 1.3 Preguntas de la investigación

1. ¿Cuál es la opinión del docente de inglés en educación media de los liceos integrales sobre el incremento del número de horas semanales en el área?
2. ¿Qué cambios incorporaron los docentes de inglés en el proceso enseñanza-aprendizaje en aquellas instituciones de bachillerato inmersas en la transformación curricular?

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Breve historia de la enseñanza de inglés en Venezuela

En Venezuela se enseña lenguas extranjeras en la educación formal desde la época colonial. Según Hernández (2012), en el siglo XVIII se enseñaba latín, pero esta lengua fue cediendo espacio primero al francés y luego al inglés. El francés se introdujo por su importancia de uso en la diplomacia internacional y su enseñanza perduró fuertemente hasta finales del siglo XIX; el inglés se desarrolló producto de su influencia económica. Hernández (2012) comenta que:

La presencia del idioma inglés se ha expandido a pasos gigantes en el continente americano, así como también en el resto del mundo. En Suramérica, marcó su presencia desde el siglo XVIII a través del contacto con los ingleses, contacto que se fortaleció después que los países hispanoamericanos se independizaran de España a principios del siglo XIX. (p. 156).

La misma autora sostiene que “la revisión de algunos documentos y fuentes bibliográficas permiten afirmar que la enseñanza de los idiomas modernos, entre esos el inglés, comenzó a nivel universitario antes que en otro nivel educativo en Venezuela” (p. 156) y cita a Vanini, según el cual “la enseñanza de lenguas extranjeras modernas a nivel universitario empezó en Venezuela en el año de 1788, en la antigua Real y Pontificia Universidad de Caracas, hoy Universidad Central” (p. 156). Para 1834, se proponía la enseñanza de francés, italiano e inglés en dicha universidad, pero realmente se inició en 1841 (Hernández, 2012).

En 1838 se creó la Dirección de Instrucción Pública y luego la Dirección de Instrucción Secundaria. En 1912, el gobierno nacional crea el Código de Instrucción Pública para regularizar los estudios a nivel de educación secundaria y facilitar el ingreso a la universidad (Hernández, 2012). El nuevo Código de Instrucción Pública de 1912 instrumentó los programas de estudio, dentro de los cuales se encontraban los programas de idiomas modernos y antiguos. De acuerdo con López de D’Amico (2010, p. 394):

En 1914 el Ministro, Dr. Felipe Guevara Rojas, como parte de la reforma del sistema escolar venezolano, incorpora el inglés en 3ero 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).

El programa de estudios de 1937 directamente expresaba la inclusión de inglés y francés en el bachillerato. La Ley de Educación de 1940 también contempló la inclusión de lenguas modernas y antiguas en el programa de estudios (Hernández, 2012).

La Ley Orgánica de 1980 posiciona el inglés como la única lengua extranjera obligatoria en todos los años de bachillerato. Incluso, se recomienda a los docentes cambiar de metodología de enseñanza a un modelo comunicativo (Ministerio de Educación, 1987). El Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1997) persiste

en la enseñanza del inglés como lengua extranjera obligatoria en todos los grados de la Tercera Etapa de Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional. El Sistema Educativo Bolivariano (MPPE, 2007) mantiene la misma disposición, que también sostienen la Ley Orgánica de Educación (2009) y el Proceso de Transformación Curricular (MPPE, 2016).

## 2.2 Enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo en la actualidad

En Europa, la enseñanza de al menos una lengua extranjera es obligatoria en casi todos los países en la educación secundaria; en el año 2002, se aprobó incluso una medida para enseñar obligatoriamente dos lenguas extranjeras. Pero la realidad indica que solo se enseña una lengua en la mayoría de los países del continente, que en algunos países se enseña más de una lengua extranjera y que, en muy pocos, más de dos o hasta cuatro: Luxemburgo, Islandia y Liechtenstein. En solo un país no se enseña de forma obligatoria una lengua extranjera: Irlanda. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte la enseñanza de una lengua extranjera es obligatoria hasta los 14 años, pero inicia desde primaria, a la edad de seis años (EURYDICE, 2012).

La cantidad de horas de enseñanza recibida por un aprendiente durante la educación secundaria, así como la cantidad anual y semanal, varían de acuerdo a las políticas de cada país. Por ejemplo, la cantidad promedio en Europa está entre el 10 % y 15 % de la carga horaria semanal, lo que implica en promedio tres horas semanales. En términos generales, la mayoría de los países destina solo tres horas semanales para ese fin durante cinco o seis años, y casi todos también incluyen la enseñanza de una lengua extranjera en la educación primaria, por lo menos durante tres años; en algunos se inicia incluso desde el primer grado de primaria.

Por otra parte, se enseñan diversas lenguas extranjeras en toda Europa, pero inglés es la lengua extranjera más enseñada. Un total de 14 países europeos la incluyen como obligatoria en su diseño curricular a nivel de secundaria. Para el año 2010, el 90 % de los niños europeos

de la educación secundaria estudió inglés como lengua extranjera. Las otras lenguas que más se enseñan son francés y alemán (EURYDICE, 2012). Para el año 2014, más del 98 % de los estudiantes de educación secundaria estudiaban al menos una lengua extranjera, siendo inglés la más estudiada.

En Asia, la situación es muy poco distinta. Inglés es la lengua extranjera más enseñada oficialmente en la educación secundaria. Más del 90 % de los países la incluyen como la lengua extranjera oficial en educación primaria y secundaria. Referente a la cantidad de horas semanales, hay diferencias entre los países, pero en términos generales es muy similar a la experiencia europea: entre tres y cinco horas semanales durante los cinco o seis años de educación secundaria, y en varios países se inicia desde los tres últimos años de primaria a razón de una o dos horas semanales.

En América, la situación es muy similar. La mayoría de los países cuya lengua nativa no es inglés incluyen en los programas educativos oficiales de bachillerato esta lengua como obligatoria. La cantidad de horas varía de país a país pero el promedio es tres horas semanales. Varios países inician la enseñanza de lenguas extranjeras desde primaria a razón de una o dos horas semanales durante los tres últimos años de ese nivel educativo.

En otras palabras, existe similitud en cuanto a la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera —generalmente inglés— en el mundo entero y en cuanto a la cantidad de horas destinadas a su enseñanza en el aula: en promedio tres o cuatro horas semanales en toda la educación secundaria. Igualmente, hay semejanzas con la iniciativa de comenzar la enseñanza desde primaria, con una o dos horas semanales destinadas para esta área.

### **2.3 Antecedentes teóricos**

Aunque no está totalmente claro cuánto es el tiempo necesario para desarrollar la fluidez en una lengua extranjera, hay ciertas investigaciones que nos pueden orientar respecto a este tema. Por ejemplo, Carroll

(1975) demostró que existe una fuerte relación entre el promedio de nota en lectura del francés como lengua extranjera, en el contexto educativo formal, y el promedio de años que los estudiantes dedican a su formación en esa lengua. La misma relación se replicó en las demás destrezas lingüísticas: escuchar, hablar y escribir. Carroll concluyó que un estudiante promedio de un programa de instrucción escolar normal requiere entre seis y ocho años para desarrollar la competencia comunicativa. Es importante acotar que el autor se refiere al sistema escolar estadounidense, que dedica un promedio de tres a cinco horas semanales en aula para la enseñanza de una lengua extranjera.

Por su parte, Pimsleur (1980) reporta que el *Foreign Service Institute* del Departamento de Estado de los Estados Unidos clasifica las lenguas en fáciles y difíciles de aprender, ubicándolas en cuatro niveles; el tiempo de aprendizaje dependerá de su nivel de dificultad. El mismo instituto determinó, luego de un estudio realizado durante tres años, que el entrenamiento continuo y de muy alta calidad de 30 horas semanales llevaba a diferentes niveles de desarrollo y fluidez. De acuerdo a esa investigación, se requieren al menos 480 horas para que un aprendiente logre un nivel intermedio, con destrezas comunicativas que le permitirían comunicarse para satisfacer las necesidades de rutinas sociales normales y requisitos mínimos en el ambiente laboral. Para un nivel avanzado se requieren 720 horas. Esa cantidad es la recomendada para aprender español como lengua extranjera para un hablante de inglés, de acuerdo con Nation (2014).

El *Center for Applied Second Language Studies* (2010) de la Universidad de Oregon llevó a cabo una investigación para determinar cuántas horas son necesarias para alcanzar el nivel de fluidez “intermedio alto”, es decir, para que el aprendiente pueda comunicarse fluidamente en situaciones formales de la vida diaria y en su empleo. Se encontró que la cantidad de horas necesarias para desarrollar esta fluidez varía de persona a persona. La investigación demostró que después de 630 a 720 horas de instrucción, o casi la mitad del cuarto año de estudio, aproximadamente el 14 % de los estudiantes podían leer a nivel intermedio o un poco mejor, 16 % podían escribir y solo el

6 % hablar a este nivel. En otras palabras, esta cantidad —entre 630 y 720 horas— pareciera no ser suficiente para lograr una competencia comunicativa a nivel intermedio o hablante B1.

En nuestro país, aunque no se ha realizado un estudio especial dedicado a la cantidad de horas necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa en las aulas de la educación pública, sí se han realizado investigaciones para determinar el nivel de competencia logrado por los estudiantes del sistema educativo venezolano. Los resultados demuestran que después de recibir 560 horas de formación, no se logran los objetivos, ni los estudiantes tienen las características del perfil enunciado en los diferentes diseños curriculares que ha establecido el Estado desde la aparición oficial de la enseñanza del inglés en nuestra patria. Algunos investigadores (Beke, 2015; Castillo, Gamero y Sivira, 2015) consideran que la meta establecida no se ha alcanzado y que los egresados de bachillerato solo demuestran un bajo conocimiento gramatical del inglés pero difícilmente pueden expresarse de manera oral y escrita (Chacón, 2006; Plata, 2002; Villar, 2012).

Las críticas al sistema educativo venezolano son de vieja data y se han introducido pocos cambios para mejorarlo. Sin embargo, el Ministerio del Poder Popular para la Educación realizó la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (MPPE, 2014) con el fin de conocer cuáles son los problemas encontrados en todos los niveles administrativos y educativos, en el diseño curricular, en los programas, en las instituciones y en las aulas. Las respuestas fueron suministradas por personal del MPPE, docentes, empleados y trabajadores, alumnos y miembros de las comunidades educativas de todo el territorio nacional. Estas solo ratificaron las debilidades que reflejan los resultados de las distintas investigaciones hechas en el país. En busca de una solución a todos esos problemas en cuanto a la formación, el MPPE decretó el Proceso de Transformación Curricular (MPPE, 2016).

## 2.4 Proceso de Transformación Curricular (PTC)

El Proceso de Transformación Curricular (PTC) es el programa oficial de educación del MPPE decretado a través de la Resolución N° 143, publicada en la Gaceta Oficial Número 41.044 de fecha 2 de diciembre de 2016. Es un “documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión” (MPPE, 2016, p. 3) dentro del seno de docentes, directivos y especialistas del MPPE. En el PTC se establecen las directrices, los lineamientos y la estructura de la malla curricular para la educación media en la República Bolivariana de Venezuela a partir del año escolar 2016-2017 (MPPE, 2016). El mismo documento señala que es un proceso y no se pretendió que fuese un currículo terminado.

### 2.4.1 *La enseñanza de lenguas extranjeras en el PTC*

Según el MPPE (2016), con el nuevo diseño curricular en bachillerato,

se pretende que se valore la función social de los idiomas, y al mismo tiempo propiciar el desarrollo de habilidades, actitudes, aptitudes y valores que los formen integralmente, para el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y creador y así fortalecer los procesos de comunicación que potencien el intercambio de saberes y la interacción con otras personas. (p. 116).

El mismo documento expresa que:

A través de la ejercitación de una lengua desconocida, el y la estudiante se autovaloran atreviéndose a repetir frases, a pronunciar sonidos nuevos y extraños, a equivocarse, a reconocerse en su identidad aprendiendo que su lengua no es ni inferior ni superior a ninguna otra, solo diferente. Comunicarse cooperativamente interactuando de forma sencilla entre compañeros y compañeras.

Comparar reglas sintácticas, analizar las diferencias de las normas y sus razones, observar, argumentar al estudiar cómo se dice algo, por qué se dice, en qué se diferencia con la lengua materna. El respeto y reconocimiento de otros pueblos, de sus culturas y sus lógicas a través de una lengua bajo el principio de igualdad de las culturas, permitiendo la integración de los pueblos. Saber que no estamos solos en el planeta y que al estudiar una lengua estamos conociendo, de esa forma, seres humanos como nosotros y nosotras. (p. 116).

Es fundamental al estudiar un idioma extranjero, que todos y todas disfruten haciéndolo, cantando canciones, leyendo textos con el uso del diccionario, escribir poemas y cuentos, conversaciones informales, entre otras estrategias participativas y amenas. Es una buena oportunidad para hacer grupos de estudios entre estudiantes y docentes para practicar, ya que hay unos que saben más que otros y se pueden complementar. Por último, cada estudiante en su proceso de aprendizaje, construirá su propia relación con la lengua extranjera y sus necesidades de aplicación ya que, por ejemplo, el inglés, el francés, el portugués, están presentes en distintos aspectos de la vida (medios de comunicación, textos técnicos, Internet, instrucciones de artefactos electrodomésticos, medicamentos, entre otros). (p. 117).

Dentro de la visión de soberanía, se refuerza la importancia del idioma inglés como un medio más para el desarrollo de la comunicación de Venezuela con el mundo, para mejorar las relaciones con otros países, para comprender otras culturas y hacer que nos comprendan con nuestras propias voces. Tales objetivos adquieren relevancia, por cuanto, al proponer que las y los jóvenes alcancen la experiencia de comunicarse en el idioma inglés, lograrán relacionarse con personas de todo el mundo, en tanto hoy en día, dicho idioma se ha expandido en su uso a través de la mayoría de las naciones, trascendiendo la categoría de lengua materna para convertirse en lengua internacional, así como en otras épocas históricas lo fueron los idiomas griego, latín y francés.



Por otra parte, el conocimiento del idioma y la cultura de otros países nos permite valorizar y apreciar más lo nuestro y estar mejor preparadas(os) para afrontar los cambios que se producen en la dinámica de las relaciones internacionales. (p. 119).

En términos generales, el programa propuesto mantiene la misma finalidad del programa anterior, el cual es el desarrollo de la competencia comunicativa, así como los mismos objetivos: acceder a la información científica y tecnológica y poder comunicarnos con hablantes del inglés de otros países. Sin embargo, sí representa un cambio tanto en la estructura curricular (organización de las áreas de formación, anteriormente materias o asignaturas) como en el número de horas semanales para las áreas de formación, en la metodología de planificación y enseñanza en general, y en la inclusión de actividades extracurriculares (grupos estables) dentro del sistema educativo venezolano. Igualmente, se mantiene el inglés como la lengua extranjera oficial a enseñarse en toda la educación pública venezolana, aunque no se descarta la opción de otra lengua.

Los cambios considerables introducidos por el PTC que vale la pena resaltar son:

a. **Metodología interdisciplinaria para la planificación y enseñanza: proyectos**

El Ministerio de Educación (1997) estableció como programa oficial el Currículo Básico Nacional, mediante el cual se introdujo la enseñanza por proyectos en la educación pública venezolana. Esta modalidad se decretó para la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica, actualmente educación primaria. Como continuación del modelo de educación primaria, en el PTC se implementa la enseñanza por proyectos en la educación media basada en una planificación inter y transdisciplinaria (MPPE, 2016) y en una práctica docente que desarrolle la destreza comunicativa, no el aprendizaje y la memorización de reglas gramaticales. A través de diferentes proyectos, como el Proyecto Escolar Integral Comunitario (PEIC), el Proyecto de Aprendizaje (PA), el

Proyecto Endógeno (PE), el estudiante de bachillerato podrá demostrar en inglés no solo el dominio de los contenidos gramaticales propios de la lengua y necesarios para la comunicación oral y escrita, sino además el dominio de la cultura, la geografía y de otros aspectos de la identidad nacional y regional, temas de otras áreas de formación que de acuerdo al proyecto sea el producto a presentar. Esto le permitirá ampliar su vocabulario, relacionarlo con su entorno y aplicarlo en sus clases con sus compañeros y otras personas hablantes del inglés, dentro y fuera del país.

Se pretende evitar las clases de repetición y memorización de reglas gramaticales y sustituirlas por clases comunicativas basadas en contenidos emanados de un programa estructurado para la planificación conjunta entre los docentes de diferentes áreas de formación (MPPE, 2016). Por ejemplo, en primer año se establecen como temas generadores:

- La interacción oral en contextos educativos y comunitarios.
- La comunicación para el intercambio de información y experiencias acerca de potencialidades de las personas que viven en la comunidad.
- Referencias temporales significativas para la familia, la escuela y la comunidad.
- El intercambio de ideas sobre la alimentación tradicional y actual de las y los venezolanos. Rutinas saludables para los y las adolescentes.
- El intercambio de información acerca de personajes de la historia venezolana y de las distintas regiones de nuestra Venezuela.

Partiendo de estos temas, de acuerdo con el PEIC, el docente y los estudiantes desglosarán los tejidos temáticos que se discutirán en cada lapso. Algunos tejidos temáticos para el tema generador “Interacción oral en contextos educativos y comunitarios” podrían ser:

- Saludar y despedirse
- Presentarse a sí mismo y a otros formal e informalmente

- Identificar/deletrear los nombres de elementos del entorno educativo

Estos tejidos temáticos al mismo tiempo pueden generar los siguientes referentes teórico-prácticos:

- Verbo *to be* (sing.): *am, are, is*
- Pronombres personales (sing.): *I, you, she/he*
- Preguntas con *what*
- Los adjetivos posesivos: *my, your, his, her*

Como se puede apreciar, lo que anteriormente era conocido como “contenidos gramaticales” no deja de abordarse, pero se trabaja desde una metodología diferente. Ya no son contenidos aislados, son incluidos dentro de la temática discutida.

#### b. **Aumento del número de horas para la enseñanza de inglés**

Hasta el año 2015, la cantidad de horas destinadas a la enseñanza de inglés en la educación secundaria venezolana se había limitado a un máximo de cuatro o tres horas en la semana. Como ya se explicó, el anterior programa de educación establecía cuatro horas en séptimo grado (actualmente primer año) y tres en el resto de los años de bachillerato, para un total de 560 horas de formación durante el bachillerato normal. Para la educación media diversificada y profesional, que se inclinaba hacia la parte técnica, se estableció un año adicional, con tres horas semanales dedicadas al inglés. En el nuevo programa (ver tablas 1 y 2), se establecen seis o cuatro horas semanales por año, es decir, en total 1050 o 700 horas de formación en el aula. Es importante resaltar que este programa solo se aplicó en el año escolar 2015-2016 en un número reducido de instituciones educativas en todo el territorio nacional. Con la entrada en vigencia del decreto, solo se aplicará en instituciones donde las condiciones y la disponibilidad de aulas y de profesores lo permitan.

**Tabla 1**  
**Plan de estudio para centros educativos de media general con**  
**jornada de turno integral o de turno alterno (horas semanales)**

Áreas de Formación		Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año
Ciencias Naturales	Área común	6	6	6	6	6
Educación Física	Área común	6	6	6	6	6
Lengua	Área común	6	6	6	6	6
Lengua Extranjera	Área común	6	6	6	6	6
Matemática	Área común	6	6	6	6	6
Memoria, Territorio y Ciudadanía	Área común	6	6	6	6	6
Orientación y Convivencia	Área común	2	2	2	2	2
Arte y Patrimonio	Grupo estable					
Producción de Bienes y Servicios	Grupo estable	6	6	6	6	6
Actividad Física, Deporte y Recreación	Grupo estable					
Acción Científica, Social y Comunitaria	Grupo estable					
<b>Total de horas semanales por estudiante</b>		<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>

Otra opción para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en los jóvenes se otorga a través de la modalidad extracurricular denominada “Grupos estables”. Bajo esta modalidad,

**Tabla 2**  
**Plan de estudio para centros educativos de media general**  
**con jornada de medio turno (horas semanales)**

Áreas de Formación		Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año
Ciencias Naturales	Área común	4	4	4	4	4
Educación Física	Área común	4	4	4	4	4
Lengua	Área común	4	4	4	4	4
Lengua Extranjera	Área común	4	4	4	4	4
Matemática	Área común	4	4	4	4	4
Memoria, Territorio y Ciudadanía	Área común	4	4	4	4	4
Orientación y Convivencia	Área común	2	2	2	2	2
Arte y Patrimonio	Grupo estable					
Producción de Bienes y Servicios	Grupo estable	4	4	4	4	4
Actividad Física, Deporte y Recreación	Grupo estable					
Acción Científica, Social y Comunitaria	Grupo estable					
<b>Total de horas semanales por estudiante</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

un docente o miembro de la comunidad podrá formar grupos para el aprendizaje de una lengua extranjera si así los estudiantes, la comunidad y las autoridades educativas de la institución lo decidieran. Es decir, se

abre otra oportunidad para el aprendizaje del inglés u otras lenguas extranjeras.

### **3. RECOLECCIÓN DE DATOS**

La recolección de los datos se realizó a través de tres fuentes: investigación documental, cuestionario a docentes y vinculantes, y entrevistas a Viceministros.

#### **3.1 Investigación documental**

Una revisión bibliográfica de la cantidad de tiempo destinada a la enseñanza de inglés en la educación secundaria a nivel mundial refleja que, en términos generales, coincide con el planteamiento de años anteriores a la implementación del PTC. El número de horas semanales en la mayoría de los países es de tres a cinco horas. Algunos países destinan más y en otros menos —por ejemplo, en Dinamarca se destinan hasta diez horas semanales, y en Cuba solo dos—. Al parecer, la diferencia radica en que en la mayoría de los países donde se imparten de tres a cinco horas, la enseñanza de lenguas extranjeras se inicia en la educación primaria; algunos inician en el primer grado.

La tabla 3 muestra la cantidad de horas semanales y anuales que reciben de formación en el área de lenguas extranjeras los estudiantes de educación secundaria de algunos países del mundo. El asterisco (\*) indica que reciben formación en educación primaria antes de llegar a la secundaria. Como puede apreciarse, la cantidad es muy similar a la de nuestra patria, con la diferencia de la enseñanza en primaria, que en Venezuela no existía oficialmente en el currículo de primaria hasta el 2016.

**Tabla 3****Cuadro comparativo de número de horas semanales para la enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria**

Continente	País	Nº de semanas	Nº de días	Nº de horas anuales	Nº de horas por semana
Europa	Alemania	40	200	151 - 166	3 - 5*
	Dinamarca	40	200	90 +	3*
	España	36	180	112 - 120	3*
	Holanda	37	220	120 + &	3
	Italia	35	210	99	3*
	Lituania	39	200	78	2*
	Francia	37	220	108 - 198	3 - 5*
	Finlandia	38	190	228	6* &
	Luxemburgo	40	200	113 - 169	3 - 5*
	Inglaterra	39	195	175	5* &
	Rusia	34	200	105	3*
América	Argentina	36	180	72	2*
	Brasil	40	200	80	2*
	Colombia	39	195	200	5*
	Chile	39	195	78	2*
	Cuba	40	200	120	3*
	Ecuador	40	200	200	5
	EE. UU.	38	190	105 - 175	3 - 5*
	México	35	175	105	3
Venezuela	35	180	105 - 144	3 - 4	
Asia	China	40	240	200	4+
	Vietnam	35	210	105	3
	Japón	40	220	140	4

&: el número de horas puede variar según la institución o región.

El comenzar el aprendizaje del inglés en primaria puede influir en el desarrollo de la competencia comunicativa de los egresados de bachillerato. Los expertos consideran que mientras más temprano

se inicie la exposición a una lengua extranjera mayores opciones de desarrollo habrá, y que, a mayor frecuencia y tiempo de exposición, más posibilidades habrá. En casi todos los países la enseñanza se inicia desde el segundo ciclo (cuarto grado en nuestro país) y la cantidad varía de una a tres horas semanales. La cantidad total varía entre 315 horas mínimas adicionales en cada país con respecto a Venezuela. En cualquier caso, la cantidad de horas recibida por los estudiantes de la mayoría de los países considerados es muy superior a la recibida por los estudiantes de Venezuela.

### **3.2 Cuestionario**

Es un cuestionario con respuestas en forma de escala de tipo Likert (ver anexo 1) enviado vía correo electrónico a docentes activos del MPPE y a vinculantes (estudiantes de la Micromisión Simón Rodríguez que están haciendo su práctica docente) del Programa de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras-Inglés que habían laborado en instituciones donde se aplicó el Proceso de Transformación Curricular durante el año escolar 2015-2016: Liceos Integrales. Se proyectó aplicar el cuestionario a un docente y un vinculante por institución en cada estado, pero esto no se logró debido a que no en todas las instituciones donde se implementó el PTC hubo vinculantes; solo en 16 estados laboraban vinculantes en todos los liceos integrales. Asimismo, algunos docentes no suministraron información. De una población de 134 docentes de liceos integrales y vinculantes (oficialmente no confirmado), se obtuvieron respuestas de 21 docentes, lo que equivale al 16 % de la población. Cinco de ellos son docentes fijos del MPPE y 16 eran vinculantes. Dos vinculantes ya trabajaban antes del año escolar 2015-2016 en el MPPE.

Luego de aplicar el cuestionario se obtuvieron los siguientes datos:



**Tabla 4**  
**Área de formación de pregrado**

Área de formación de pregrado			
Educación			
Inglés	Postgrado	Otras áreas	Postgrado
5	1	12	4

Área de formación de pregrado		
No de Educación		
Pregrado	Postgrado	Sin pregrado
4	2	0

Estos datos indican que todos los docentes que suministraron la información son profesionales universitarios, de diferentes áreas, predominantemente del área educativa (81 %). Sin embargo, la mayoría de ellos no son profesionales universitarios como docentes de inglés; menos del 25 % lo es. Cabe destacar que la mayoría son egresados del área de educación. Aunque no aparece en la tabla 4, los postgrados de estos docentes son todos en el área educativa, aunque solo dos tienen Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras.

En la mayoría de los países analizados, los docentes que imparten una lengua extranjera son docentes graduados con un nivel de competencia comunicativa tipo B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En algunos países incluso deben demostrar esa competencia a través de pruebas estandarizadas y válidas a nivel internacional. Además, deben presentar certificados de estar preparados para ser docentes en esta área.

Los datos de la tabla 5 muestran que los docentes graduados en el área son ubicados como profesores de inglés en los últimos años de

formación y los no graduados en los primeros años. En apariencia, de esa manera, el docente graduado en el área podría ayudar a solventar las debilidades de formación de los primeros años.

**Tabla 5**  
**Grado en que imparte clases**

Años que enseña (2015-2016)						Pregrado
6°	5°	4°	3°	2°	1°	
0	5	4	1	0	0	Pregrado en Inglés
0	0	3	8	1	8	Pregrado educación otra área
0	1	0	2	0	2	Área no educativa

Nota: cuatro docentes imparten clases en 4to y 5to simultáneamente; cuatro imparten clases en 3ro y 4to simultáneamente; dos en 1ro y 3ro; uno imparte clases en 3ro y 5to simultáneamente (Magíster).

Un aspecto importante a considerar en los datos es la experiencia que tienen los informantes como docentes del área. En este estudio, ninguno tiene más de diez años de experiencia y la mayoría no llega a cinco (ver tabla 6). En el área educativa, la experiencia aporta una visión distinta del proceso de enseñanza aprendizaje. La interacción con los aprendientes ofrece matices distintos al docente con respecto a su práctica en el aula.

**Tabla 6**  
**Años de experiencia profesional (vinculantes)**

Pregrado	Años de experiencia					
	1 - 5	6 -10	11 - 15	15-20	20-25	25 +
Pregrado en Inglés	2	3				
Pregrado educación otra área	8	4				
Área no educativa	2	2				

En la tabla 7 se puede notar la apreciación que tienen los docentes sobre la distribución del tiempo para impartir clases de inglés a nivel de educación media en Venezuela. Los ítems fueron respondidos según la siguiente escala: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1).

**Tabla 7**  
**Respuestas de docentes de Inglés**

N°	Ítem	5	4	3	2	1	Total
1	El incremento del número de horas permite una planificación holgada de las actividades de enseñanza de inglés.	11	8	0	2	0	21
2	El aumento del número de horas semanales para la enseñanza de inglés era innecesario.	4	1	2	5	9	21
3	El incremento del número de horas permite dedicar más tiempo al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.	13	6	2	0	0	21
4	Tres o cuatro horas semanales de clases de inglés son suficientes para el desarrollo de la comprensión lectora.	1	7	2	9	2	21
5	Las actividades planificadas para el desarrollo de la competencia comunicativa se logran completar en menos de seis horas a la semana.	0	5	5	6	5	21
6	Para desarrollar la producción escrita de los estudiantes se requieren más de tres o cuatro horas semanales de clases de inglés.	8	8	0	3	2	21
7	Tres o cuatro horas semanales de enseñanza de inglés maximizan el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes.	0	2	2	6	11	21

8	El incremento de horas de clase de inglés redunda en más trabajo para el docente. El docente tiene que dedicarle más tiempo	4	4	1	6	6	21
9	a la planificación de las clases por el aumento de horas.	3	6	1	6	5	21

En el ítem 1 destaca que, con el incremento de horas, los docentes pueden planificar de manera más cómoda las actividades de inglés. Diecinueve docentes de 21 consideran que ahora pueden hacerlo más holgadamente. El ítem 2 hace referencia a la necesidad que hay de aumentar el número de horas semanales para la enseñanza del idioma. Se observa que un tercio del grupo de abordados (14 de 21) considera que es necesario un aumento de horas semanales y si se compara con las tablas 9, 10 y 11 (ver anexo 2), donde se muestran los resultados separados según la formación de los encuestados, se puede apreciar que casi todos los docentes graduados en el área consideran necesario un aumento en el número de horas semanales. Los pocos que no lo consideran necesario son los vinculantes que en su mayoría son graduados en educación en un área distinta a la de enseñanza de lenguas extranjeras. Como dato curioso, todos los no profesionales en el área educativa consideran necesario un aumento de horas para la enseñanza de inglés en bachillerato.

El ítem 3 mide la intención de dedicación del tiempo a la enseñanza comunicativa tras el aumento de horas. Casi la totalidad considera que ahora se puede dedicar más tiempo a la actividad comunicativa. Es importante acotar que hasta la fecha, la mayoría de las actividades de enseñanza de inglés se centraban en la explicación de reglas gramaticales a través de preguntas y respuestas.

El ítem 4 está destinado a conocer la relación entre el tiempo actual y el desarrollo de la comprensión lectora. En este aspecto la opinión está dividida: casi la mitad opina que este tiempo es suficiente y la otra mitad sostiene que no. Los resultados son iguales al comparar los datos según el área de formación del docente. En cuanto al ítem 5, destinado a verificar el tiempo necesario para el desarrollo de la competencia

comunicativa, la mayoría considera que menos de seis horas a la semana no es suficiente. De hecho, ninguno de los informantes está totalmente de acuerdo con esta proposición y solo cinco parcialmente de acuerdo. De los egresados en el área solo uno está parcialmente de acuerdo.

El ítem 6, relacionado con la producción escrita, es uno de los ítems con mayor acuerdo sobre la necesidad de aumentar la cantidad de horas, ya que la mayoría (16) considera que con cuatro horas no se puede lograr. En el ítem 7, relacionado con la comprensión auditiva, los resultados son muy similares: tres o cuatro horas de clases semanales no son suficientes para el desarrollo de esta destreza.

Los ítems 8 y 9 están relacionados con la planificación. En el 8, los docentes consideran en su mayoría (más del 60 %) que un aumento de horas no implica más trabajo para el docente y tampoco consideran que deben dedicar ahora más tiempo a la planificación (ítem 9).

Los datos reflejados en las respuestas muestran una clara relación con lo expresado por los docentes en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (MPPE, 2014) sobre la necesidad de un aumento de horas, ya que de esta manera el docente dispondrá de tiempo suficiente para realizar actividades que potencien el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas básicas. Aunque existe una inconsistencia entre las respuestas a los ítems 2 y 3, ya que cinco docentes no consideran necesario el aumento de horas, sí creen que una mayor cantidad de horas puede influir en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Pero sobre todo es importante la apreciación que tienen sobre la necesidad de más tiempo para las destrezas orales. En otras palabras, la mayoría de docentes y estudiantes —de acuerdo con los resultados de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa— consideran necesario un aumento en el número de horas semanales para la enseñanza de inglés.

La tabla 8 muestra los resultados encontrados en las respuestas suministradas por los docentes activos en el MPPE antes del año escolar 2015-2016. En total fueron siete, dos de ellos participantes de la Micromisión Simón Rodríguez. Los encuestados seleccionaron sus respuestas de acuerdo a la siguiente escala: totalmente de acuerdo (5),

de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1).

**Tabla 8**  
**Respuestas de docentes de inglés que laboran en el MPPE desde antes de 2015**

N°	Ítem	5	4	3	2	1	Total
10	Ahora se pueden planificar actividades interdisciplinarias porque se dispone de más horas de clases.	6	1	0	0	0	7
11	En años anteriores a 2015-2016, el tiempo semanal asignado para la enseñanza de inglés permitía cumplir la totalidad de los contenidos programáticos.	0	1	0	1	5	7
12	En el año escolar 2015-2016, el aumento de horas de clases le permitió al docente trabajar más tiempo con la comprensión lectora.	3	1	0	2	1	7
13	En el período escolar 2015-2016, se planificaron más actividades para la producción escrita que en años anteriores.	3	1	2	1	0	7
14	En el período 2015-2016, el docente pudo planificar más actividades de comprensión auditiva debido al aumento de horas.	0	1	2	1	3	7
15	Antes del período 2015-2016 se dedicaba poco tiempo al desarrollo de la producción oral por el bajo número de horas semanales.	1	2	2	1	1	7
16	En el año escolar 2015-2016, el aumento de horas permitió cumplir totalmente los contenidos programáticos.	2	3	2	0	0	7

	En el período 2015-2016, los estudiantes					
17	tuvieron más prácticas de producción oral por disponer de más horas semanales.	1	3	3	0	0
	En el año 2015-2016, los estudiantes					
18	avanzaron en el desarrollo de su competencia comunicativa.	6	1	0	0	0

El ítem 10 hace referencia a la planificación y ejecución de actividades interdisciplinarias (Proyectos). Al respecto, la totalidad considera que ahora sí disponen de tiempo para ese tipo de actividades. El ítem 11 se relaciona con el cumplimiento con los referentes teórico-prácticos, o contenidos programáticos. Esta es una tarea administrativa a la que los directivos y supervisores siempre hacen seguimiento, con el fin de que los docentes impartan cada año el total de los referentes teórico-prácticos de la asignatura. Es algo que los docentes consideran muy difícil de lograr, aun más en las condiciones de planificación que exigen los directivos: objetivo por objetivo. Como se ve en las respuestas al ítem 11, casi la totalidad de los docentes considera que esto no se logra con solo tres o cuatro horas semanales. De hecho, solo un docente manifiesta estar parcialmente de acuerdo en haber cumplido con todo el contenido programático en años anteriores.

Los ítems 12, 13, 14, 15 y 17 se relacionan con la planificación de actividades para el desarrollo de las destrezas básicas de la lengua y su relación con el tiempo destinado a ello en el año 2015-2016. Con referencia a este punto, los informantes consideran que en ese periodo específico dispusieron de más tiempo para planificar y desarrollar actividades que permitieron a sus estudiantes mejorar estas destrezas.

El ítem 16 se relaciona con la planificación y el desarrollo de actividades de formación durante el año 2015-2016. En este apartado, más del 70 % reportó haber culminado el programa de contenidos completos durante el año escolar mencionado. Ninguno reportó haber tenido dificultades para ese logro. El ítem 18 tiene que ver con

la apreciación de los docentes sobre la evolución de la competencia comunicativa que experimentaron sus estudiantes durante el año escolar 2015-2016. Al respecto, consideran que se notan mejorías, y de hecho, todos coinciden en la presencia de avances notorios.

### 3.3 Entrevistas

Se entrevistó al entonces Viceministro de Educación, Humberto González, y a la Viceministra de Educación Media, Yoama Paredes. Las preguntas realizadas fueron:

1. ¿Por qué se incrementa el número de horas en inglés en bachillerato?
2. ¿Es producto de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa o también viene de un análisis por la transformación curricular?
3. ¿Qué impacto ha tenido el incremento en el número de horas?

Se obtuvieron los siguientes resultados:

Para ambos, la frustración del MPPE está relacionada con los métodos. El egresado de bachillerato no habla nada en inglés; debería traducir algunas cosas y hablar en inglés. Para lograr esos niveles es necesario cambiar la forma, y para cambiar la forma se requiere un determinado número de dotaciones, siendo una de ellas el tiempo para la práctica. Se incrementa el número de horas porque así se aumenta el tiempo para la práctica para hacer cosas distintas a las tradicionales, que se pueda hablar, escuchar, trabajar la pronunciación, cantar canciones. Para eso se requiere tiempo. Los jóvenes no quieren clases aburridas ni tradicionales, quieren aprender canciones en inglés, hablar, y eso no lo lograrán con la metodología actual ni con el tiempo del que disponen.

Para ambos, el aumento obedece a la naturaleza del área, a la necesidad de interacción con países del Caribe. Manifiestan que cada área ha sufrido cambios, pero cada área de formación se puede complementar con los grupos estables. Se aspira a que se creen grupos de conversación en inglés y así se pueda aumentar la opción de práctica.



Además consideran no solo el aumento en inglés, sino en otras áreas que también requieren más tiempo. El grupo estable puede ser de cualquier lengua extranjera.

El Viceministro Humberto González considera que el impacto del aumento aún no se puede visualizar porque el tiempo transcurrido es para que los profesores empiecen a familiarizarse con la nueva propuesta, y eso ocurrirá progresivamente. Para medir ese impacto hay que esperar por la graduación de los bachilleres que hayan cursado el currículo completo.

Sin embargo, existe una retroalimentación de algunos docentes del área de inglés, quienes manifiestan que el aumento les ha permitido realmente dar clases completas del idioma, ya que antes con solo tres horas semanales, únicamente daban dos horas reales de clase y la otra era para evaluación, mientras que con seis horas se pueden trabajar tres clases completas a la semana.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para analizar los datos obtenidos, se retoman las preguntas de la investigación, que son:

1. ¿Cuál es la opinión del docente de inglés en educación media de los liceos integrales sobre el incremento del número de horas semanales en el área?
2. ¿Qué cambios incorporaron los docentes de inglés en el proceso enseñanza-aprendizaje en aquellas instituciones de bachillerato inmersas en la transformación curricular?

Las respuestas generadas por los docentes permiten observar/afirmar lo siguiente:

**Pregunta 1:** la mayoría de los docentes considera que tres horas a la semana no son suficientes para que el estudiante pueda aprender a hablar, leer y escribir en inglés. Con ese tiempo solo podían impartir

clases tradicionales, puesto que el número de secciones que deben atender es muy alto y deben dar clases a diferentes grados. Con seis horas consideran que sí se puede desarrollar la destreza comunicativa, ya que pueden incorporar actividades para practicar la comprensión y producción oral y la comprensión y producción escrita.

**Pregunta 2:** los docentes manifiestan que han logrado incorporar actividades para el desarrollo de las destrezas básicas, y al mismo tiempo informan (aunque no todos) que han iniciado la planificación y el desarrollo de actividades interdisciplinarias a través de proyectos. Aunque el instrumento no tiene una sección que permita apreciar exactamente qué actividades realizaron durante el año 2015-2016, la mayoría manifestó haber incorporado actividades para el desarrollo de las cuatro destrezas básicas del lenguaje en el aula. Los datos también permiten apreciar una disposición a cambiar la metodología de enseñanza si se dispone del tiempo para ello.

## 5. CONCLUSIONES

Los datos reflejan la necesidad imperante de un incremento del número de horas semanales que se destina para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel de educación media. Tres horas semanales son insuficientes para lograr la competencia comunicativa deseada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Lograr un hablante independiente, que pueda interpretar textos científicos, con ese número de horas durante cinco años parece ser una tarea complicada. La mayoría de los países del mundo lo han entendido y han diseñado un modelo muy distinto al venezolano. Los países europeos y asiáticos y algunos de América han comprendido la situación y han iniciado la enseñanza a edades más tempranas, en la educación primaria, quizás considerando que, mientras más temprano se inicie ese proceso, mayor será la evolución posterior.

Los estudios de las universidades estadounidenses demuestran, por una parte, que se requieren más horas semanales para lograr que un

aprendiente alcance un nivel intermedio medio, y por otra parte que los alumnos estadounidenses de educación secundaria no llegan a ese nivel en los cinco años de estudio que reciben. Así también lo manifiestan los docentes venezolanos que respondieron en este estudio; sostienen que tres horas semanales son insuficientes para lograr que el estudiante pueda comunicarse de manera oral y escrita en inglés.

La implementación del Proceso de Transformación Curricular implica un incremento de horas y su aplicación en Liceos Integrales, según reportan los docentes, ha permitido flexibilidad en la planificación de las actividades para que los estudiantes puedan practicar las cuatro destrezas básicas, lo que antes no se podía realizar, según su criterio.

Por otra parte, el anterior Viceministro de Educación, Prof. Humberto González, también considera necesario ese cambio porque le preocupa que los egresados de la educación secundaria no logren las destrezas esperadas, lo cual es un hándicap para el desarrollo de la patria. Según su punto de vista, el tiempo otorgado a la enseñanza del idioma en el modelo anterior no le permite al docente abandonar la metodología tradicional, con énfasis en la gramática, y no ayuda al estudiante con la práctica necesaria para que ella o él puedan conversar, oír canciones, ver videos o desarrollar actividades en el aula que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa.

## REFERENCIAS

- 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.
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En M. Gregson y E. Zeuch (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council y Universidad Central de

Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

Carroll, J. B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Castillo, E., Gamero, M. y Sivira, Y. (2015). La práctica docente: Concepciones de los profesores de inglés de secundaria. En M. Gregson y E. Zeuch (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 179-187). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

Center for Applied Second Language Studies. (2010). *How many hours of instruction do students need to reach intermediate-high proficiency?* Recuperado de <https://casls.uoregon.edu/wp-content/themes/caslstheme/pdfs/tenquestions/TBQHoursToReachIH.pdf>

Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.

EURYDICE. (2012). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa - 2012*. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES.pdf)

Hernández, R. (2012). La enseñanza del inglés en Venezuela: Una visión retrospectiva. *Revista Heurística*, 15, 155-171. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37306/1/articulo14.pdf>

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Obra original publicada en

2001 por el Consejo de Europa, con el título de *Common European framework for languages: Learning, teaching, assessment*).

López de D'Amico, R. (2010). La enseñanza del inglés en Venezuela. En I. Cantón, R. Valle, A. Arias, R. Baelo y R. Cañón (coords.), *Retos educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 392-401). Barcelona: Davinci Continental.

Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1987). *Programa de estudio y manual del docente Tercera Etapa de Educación Básica asignatura Inglés*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación. (1997). *Currículo básico nacional*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo nacional bolivariano. Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Consulta nacional por la calidad educativa. Resultados*. Recuperado de <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/315.html>

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media*. Caracas: Autor.

Nation, P. (2014). *What do you need to know to learn a foreign language?* Wellington, Nueva Zelanda: Victoria University of Wellington, School of Linguistics and Applied Language Studies. Recuperado de [http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/publications/paul-nation/foreign-language\\_1125.pdf](http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/publications/paul-nation/foreign-language_1125.pdf)

Pimsleur, P. (1980). *How to learn a foreign language*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Plata, J. M. (2002). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.

*Teacher's guide to the Common European Framework*. (2013). Londres: Pearson Longman. Recuperado de <http://www.euddansk.dk/wp-content/uploads/2013/04/cefguide.pdf>

Villar, J. (2012). Venezuela: Medalla de bronce entre los que peor hablan inglés. Recuperado de <http://periodismo3ucv.blogspot.com/2012/04/venezuela-habla-ingles-tan-mal-como-lo.html>

**ANEXO 1****CUESTIONARIO****Impacto del incremento del número de horas semanales de la asignatura Inglés en la planificación y actividad docente**

Estimado/a colaborador/a:

El presente cuestionario está dirigido a los docentes especialistas y vinculantes de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras que laboraron en Liceos Integrales durante el año escolar 2015-2016; su finalidad es recabar información que será utilizada en un proyecto de investigación conjunto entre el British Council y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, cuyo objetivo es conocer el impacto del incremento del número de horas semanales de la enseñanza de inglés en la educación media pública venezolana. Por esta razón acudimos a usted, dada su experiencia con este aumento del número de horas, para solicitarle completar el cuestionario que se presenta a continuación, de manera totalmente anónima. La información suministrada por usted será utilizada confidencialmente, con fines estrictamente académicos.

Este instrumento consta de tres secciones, a saber: I) datos personales; II) datos del liceo en el que trabaja, y III) impacto del incremento del número de horas semanales de la enseñanza de inglés en la planificación y actividad docente.

Mucho le agradecemos su tiempo y su disposición.

**I. Datos personales**

Título de pregrado: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

Título de postgrado: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

Otros títulos: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

Año(s) en el que enseña

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tiempo de servicio en educación media

1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	+ 20
-------	--------	---------	---------	------

## II. Datos del Liceo Integral en el que trabaja

Nombre de la institución: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

## III. Impacto del incremento del número de horas semanales de la enseñanza de inglés en la planificación y actividad docente

Instrucciones:

A continuación se presentan 18 ítems para responder en atención a la siguiente escala: **Totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1)**

N°	Ítem	5	4	3	2	1
1	El incremento del número de horas permite una planificación holgada de las actividades de enseñanza de inglés.					
2	El aumento del número de horas semanales para la enseñanza de inglés era innecesario.					
3	El incremento del número de horas permite dedicar más tiempo al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.					



4	Tres o cuatro horas semanales de clases de inglés son suficientes para el desarrollo de la comprensión lectora.					
5	Las actividades planificadas para el desarrollo de la competencia comunicativa se logran completar en menos de seis horas a la semana.					
6	Para desarrollar la producción escrita de los estudiantes se requieren más de tres o cuatro horas semanales de clases de inglés.					
7	Tres o cuatro horas semanales de enseñanza de inglés maximizan el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes.					
8	El incremento de horas de clase de inglés redundará en más trabajo para el docente.					
9	El docente tiene que dedicarle más tiempo a la planificación de las clases por el aumento de horas.					

Si usted no laboró en años anteriores al período escolar 2015-2016, responda hasta la pregunta 9. Si usted laboró en años anteriores a 2015-2016, continúe con la pregunta 10.

N°	Ítem	5	4	3	2	1
10	El incremento del número de horas permite una planificación holgada de las actividades de enseñanza de inglés.					
11	El aumento del número de horas semanales para la enseñanza de inglés era innecesario.					
12	El incremento del número de horas permite dedicar más tiempo al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.					

13	Tres o cuatro horas semanales de clases de inglés son suficientes para el desarrollo de la comprensión lectora.					
14	Las actividades planificadas para el desarrollo de la competencia comunicativa se logran completar en menos de seis horas a la semana.					
15	Para desarrollar la producción escrita de los estudiantes se requieren más de tres o cuatro horas semanales de clases de inglés.					
16	Tres o cuatro horas semanales de enseñanza de inglés maximizan el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes.					
17	El incremento de horas de clase de inglés redundará en más trabajo para el docente.					
18	El docente tiene que dedicarle más tiempo a la planificación de las clases por el aumento de horas.					

**ANEXO 2**

**TABLAS DE RESULTADOS DE LOS ENCUESTADOS SEPARADOS  
POR ESTUDIOS DE PREGRADO**

**Tabla 9**  
**Respuestas de docentes graduados en Inglés**

N°	Ítem	5	4	3	2	1	Total
1	El incremento del número de horas permite una planificación holgada de las actividades de enseñanza de inglés.	3	2	0	0	0	5
2	El aumento del número de horas semanales para la enseñanza de inglés era innecesario.	1	0	1	1	2	5
3	El incremento del número de horas permite dedicar más tiempo al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.	4	1	0	0	0	5
4	Tres o cuatro horas semanales de clases de inglés son suficientes para el desarrollo de la comprensión lectora.	1	0	0	3	1	5
5	Las actividades planificadas para el desarrollo de la competencia comunicativa se logran completar en menos de seis horas a la semana.	0	1	1	2	1	5
6	Para desarrollar la producción escrita de los estudiantes se requieren más de tres o cuatro horas semanales de clases de inglés.	2	3	0	0	0	5
7	Tres o cuatro horas semanales de enseñanza de inglés maximizan el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes.	0	2	0	1	2	5

8	El incremento de horas de clase de inglés redunda en más trabajo para el docente.	0	0	1	2	2	5
9	El docente tiene que dedicarle más tiempo a la planificación de las clases por el aumento de horas.	1	1	0	2	1	5
10	Ahora se pueden planificar actividades interdisciplinarias porque se dispone de más horas de clases.	1	1	0	0	0	2
11	En años anteriores a 2015-2016, el tiempo semanal asignado para la enseñanza de inglés permitía cumplir la totalidad de los contenidos programáticos.	0	1	0	1	0	2
12	En el año escolar 2015-2016, el aumento de horas de clases le permitió al docente trabajar más tiempo con la comprensión lectora.	0	1	0	1	0	2
13	En el período escolar 2015-2016, se planificaron más actividades para la producción escrita que en años anteriores.	0	1	0	1	0	2
14	En el período 2015-2016, el docente pudo planificar más actividades de comprensión auditiva debido al aumento de horas.	0	1	0	1	0	2
15	Antes del período 2015-2016 se dedicaba poco tiempo al desarrollo de la producción oral por el bajo número de horas semanales.	1	1	0	0	0	2
16	En el año escolar 2015-2016, el aumento de horas permitió cumplir totalmente los contenidos programáticos.	2	1	0	0	0	3

17	En el período 2015-2016, los estudiantes tuvieron más prácticas de producción oral por disponer de más horas semanales.	1	1	0	0	0	2
18	En el año 2015-2016, los estudiantes avanzaron en el desarrollo de su competencia comunicativa.	1	1	0	0	0	2

**Tabla 10**  
**Respuestas de docentes graduados en otras áreas de Educación**

N°	Ítem	5	4	3	2	1	Total
1	El incremento del número de horas permite una planificación holgada de las actividades de enseñanza de inglés.	7	4	0	1	0	12
2	El aumento del número de horas semanales para la enseñanza de inglés era innecesario.	3	1	1	3	4	12
3	El incremento del número de horas permite dedicar más tiempo al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.	6	4	2	0	0	12
4	Tres o cuatro horas semanales de clases de inglés son suficientes para el desarrollo de la comprensión lectora.	0	5	1	5	1	12
5	Las actividades planificadas para el desarrollo de la competencia comunicativa se logran completar en menos de seis horas a la semana.	0	1	4	3	4	12
6	Para desarrollar la producción escrita de los estudiantes se requieren más de tres o cuatro horas semanales de clases de inglés.	6	2	0	2	2	12

7	Tres o cuatro horas semanales de enseñanza de inglés maximizan el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes.	0	0	2	4	6	<b>12</b>
8	El incremento de horas de clase de inglés redunda en más trabajo para el docente.	2	2	0	4	4	<b>12</b>
9	El docente tiene que dedicarle más tiempo a la planificación de las clases por el aumento de horas.	2	2	0	4	4	<b>12</b>
10	Ahora se pueden planificar actividades interdisciplinarias porque se dispone de más horas de clases.	3	0	0	0	0	<b>3</b>
11	En años anteriores a 2015-2016, el tiempo semanal asignado para la enseñanza de inglés permitía cumplir la totalidad de los contenidos programáticos.	0	0	0	0	3	<b>3</b>
12	En el año escolar 2015-2016, el aumento de horas de clases le permitió al docente trabajar más tiempo con la comprensión lectora.	2	0	0	1	0	<b>3</b>
13	En el período escolar 2015-2016, se planificaron más actividades para la producción escrita que en años anteriores.	2	0	1	0	0	<b>3</b>
14	En el período 2015-2016, el docente pudo planificar más actividades de comprensión auditiva debido al aumento de horas.	0	0	1	0	2	<b>3</b>
15	Antes del período 2015-2016 se dedicaba poco tiempo al desarrollo de la producción oral por el bajo número de horas semanales.	0	0	1	1	1	<b>3</b>

16	En el año escolar 2015-2016, el aumento de horas permitió cumplir totalmente los contenidos programáticos.	0	1	1	0	0	2
17	En el período 2015-2016, los estudiantes tuvieron más prácticas de producción oral por disponer de más horas semanales.	0	1	2	0	0	3
18	En el año 2015-2016, los estudiantes avanzaron en el desarrollo de su competencia comunicativa.	3	0	0	0	0	3

**Tabla 11**  
**Respuestas de profesionales universitarios de otras áreas**

N°	Ítem	5	4	3	2	1	Total
1	El incremento del número de horas permite una planificación holgada de las actividades de enseñanza de inglés.	1	2	0	1	0	4
2	El aumento del número de horas semanales para la enseñanza de inglés era innecesario.	0	0	0	1	3	4
3	El incremento del número de horas permite dedicar más tiempo al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.	3	1	0	0	0	4
4	Tres o cuatro horas semanales de clases de inglés son suficientes para el desarrollo de la comprensión lectora.	0	2	1	1	0	4
5	Las actividades planificadas para el desarrollo de la competencia comunicativa se logran completar en menos de seis horas a la semana.	0	3	1	0	0	4

6	Para desarrollar la producción escrita de los estudiantes se requieren más de tres o cuatro horas semanales de clases de inglés.	0	3	0	1	0	4
7	Tres o cuatro horas semanales de enseñanza de inglés maximizan el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes.	0	0	0	1	3	4
8	El incremento de horas de clase de inglés redunda en más trabajo para el docente.	2	2	0	0	0	4
9	El docente tiene que dedicarle más tiempo a la planificación de las clases por el aumento de horas.	0	3	1	0	0	4
10	Ahora se pueden planificar actividades interdisciplinarias porque se dispone de más horas de clases.	2	0	0	0	0	2
11	En años anteriores a 2015-2016, el tiempo semanal asignado para la enseñanza de inglés permitía cumplir la totalidad de los contenidos programáticos.	0	0	0	0	2	2
12	En el año escolar 2015-2016, el aumento de horas de clases le permitió al docente trabajar más tiempo con la comprensión lectora.	1	0	0	0	1	2
13	En el período escolar 2015-2016, se planificaron más actividades para la producción escrita que en años anteriores.	1	0	1	0	0	2
14	En el período 2015-2016, el docente pudo planificar más actividades de comprensión auditiva debido al aumento de horas.	0	0	1	0	1	2



	Antes del período 2015-2016 se						
15	dedicaba poco tiempo al desarrollo de la producción oral por el bajo número de horas semanales.	0	1	1	0	0	2
	En el año escolar 2015-2016, el aumento						
16	de horas permitió cumplir totalmente los contenidos programáticos.	0	1	1	0	0	2
	En el período 2015-2016, los estudiantes						
17	tuvieron más prácticas de producción oral por disponer de más horas semanales.	0	1	1	0	0	2
	En el año 2015-2016, los estudiantes						
18	avanzaron en el desarrollo de su competencia comunicativa.	2	0	0	0	0	2



# INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA EN VENEZUELA

*Juana María Sagaray*

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Maturín*

*María Teresa Fernández*

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Maturín*

*Ana Sabrina Rodríguez*

*Unidad Educativa Alejandro Oropeza Castillo – estado Miranda*

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Venezuela, como país hispanohablante, se encuentra en la necesidad de establecer políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial inglés, por su ubicación geográfica, por su posición geopolítica, por ser país petrolero y por la época en que vivimos. Sin embargo, la exposición de nuestros estudiantes a esta lengua meta es limitada, por lo que desde los espacios escolares se busca dar respuesta a esta necesidad.

Tradicionalmente, el inglés ha sido un área de formación obligatoria en el subsistema de educación media general en Venezuela, pero no es el caso en la educación primaria. Hay que aclarar que en muchas escuelas privadas se ha enseñado inglés incluso desde preescolar desde hace muchos años, específicamente en aquellas cuya comunidad educativa así lo decidiera, mas no ha ocurrido así en la educación primaria pública, lo que pone en desventaja a los estudiantes de las escuelas públicas ya que deben esperar hasta llegar al nivel de educación media para tener la oportunidad de entrar en contacto con el idioma.

En el año 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) incluye en el área de Lenguaje, Comunicación y Cultura

del Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana la enseñanza de algunos vocablos de otros idiomas en 1er, 2do y 3er grado; para 4to, 5to y 6to grado se especifica que sea inglés (MPPE, 2007). Desde luego, esto no se puso en práctica de forma obligatoria, debido a la falta de infraestructura y de docentes especialistas en inglés para desarrollar tal iniciativa como una política de Estado. La Dra. Maigualida Pinto<sup>1</sup> en una entrevista expresó: “no tenemos todos los especialistas para abarcar esa tarea titánica” (López de D’Amico, p. 190). En este mismo sentido, González y Algara (2015) también señalan, entre los hallazgos de su estudio, “la insuficiencia de profesores especialistas en idiomas, específicamente de inglés, para cubrir la demanda en secundaria e, incluso, en el nivel universitario” y “la necesidad de capacitación de los docentes integrales de primaria para asumir el reto” (p. 172).

A pesar de que esa situación se ha venido solventando a través del plan de estudios municipalizados del Programa Nacional de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez del MPPE, todavía no se tendrían suficientes docentes para cubrir inmediatamente las necesidades en educación media general y también iniciar el programa de inglés en educación primaria.

En este contexto, el British Council convocó a un foro nacional en marzo de 2012, *Who needs English*, en el cual se compartieron experiencias en la enseñanza del inglés en nuestro país y en la aplicación de políticas lingüísticas en otros países como Cuba y Colombia. Este evento sirvió para discutir y estudiar acerca de la situación de la enseñanza del inglés en Venezuela. A partir de allí se establecieron mesas de trabajo para analizar los distintos aspectos relacionados con el tema; cerca de 400 docentes especialistas en inglés, profesores de universidades e instituciones pedagógicas del país, especialmente donde se forman profesionales en las carreras relacionadas con

---

1 Quien fuera Viceministra de Programas de Desarrollo Académico del MPPE y Directora General de Currículo, entrevistada por López de D’Amico durante su investigación en el marco del proyecto “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés” (Caracas, 2012-2013), patrocinado por el British Council de Venezuela.

lenguas extranjeras, participaron en las discusiones que dieron origen al proyecto de investigación “Hacia la transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: caso inglés”, que fue monitoreado por el British Council.

Otro de los intentos para dar respuesta a esta problemática fue el Diplomado para la Enseñanza de Inglés en la Escuela Primaria (DiPELT), propuesto por el British Council en alianza con el Vicerrectorado de Extensión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). DiPELT representa un primer intento de formar docentes con el objetivo de incorporar el inglés en la escuela primaria a través de la formación de estudiantes y licenciados en Educación Integral sin conocimiento de inglés, o con un nivel muy bajo. Sus resultados fueron satisfactorios y a partir de ellos se realizaron estudios con el fin de perfeccionar el programa.

En el contexto actual, el MPPE y el British Council han unido esfuerzos y, con base en la experiencia y estructura de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras—Inglés, que arrojó muy buenos resultados, y en los aprendizajes relacionados con el idioma inglés del programa DiPELT, se desarrolló el Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) de Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria, con el fin de formar docentes integrales que trabajen con el idioma inglés en primaria en todos los estados del país. En la presente investigación se recogen algunas apreciaciones de las experiencias de facilitadores, maestros y niños participantes en este programa de formación del MPPE. Estas apreciaciones se obtuvieron de las visitas realizadas a diferentes ciudades donde se está llevando a cabo el programa, tanto en las sesiones de formación de maestros como en las clases con los niños.

## **2. DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA**

El proceso de aprendizaje de una lengua por niños ha sido investigado por teóricos de diferentes disciplinas. Psicólogos, lingüistas, pedagogos, psicolingüistas y sociólogos han hecho aportes en esta

área de investigación. A continuación esbozaremos algunos de sus planteamientos.

El niño en su etapa de desarrollo tiene una disposición natural para la adquisición de una lengua; por lo tanto, está biológicamente preparado para su aprendizaje. En este sentido, Morris y Maisto (2001), al reportar el estudio de Hirsch y Kim (1977), explican que:

Exploraciones por resonancia magnética demostraron que las personas que adquirieron un segundo idioma en la infancia tienen una sola *área de Broca* en el cerebro, región que se especializa en la producción del habla. Pero lo interesante es que, en aquellos que se vuelven bilingües en la adolescencia, el cerebro posee *dos* áreas de Broca, una para cada idioma. Por lo visto, cuando se aprende un segundo idioma a partir de los 11 años, las habilidades necesarias para generar sus sonidos y aplicar su gramática están separadas de las que se requieren para hablar un primer idioma. Eso explica en parte por qué aprender un segundo idioma en la adolescencia o en la adultez constituye un verdadero reto. (p. 369).

De acuerdo con este estudio, la infancia es una etapa propicia para aprender una lengua extranjera. Es por ello que se hace pertinente iniciar al niño a temprana edad en el aprendizaje de otros idiomas. La escuela debe potenciar esta capacidad para que el niño pueda desarrollarla plenamente.

Asimismo, en investigaciones reportadas por Myers (2004), se reconoció la importancia de la exposición del niño a la lengua desde los primeros años. Al respecto, este autor comenta lo siguiente:

Así como el crecimiento de una flor se interrumpe si no recibe el alimento que necesita, también los niños detendrán el desarrollo lingüístico si permanecen aislados del lenguaje durante el período fundamental de su adquisición. La ventana para el aprendizaje se abre en los primeros años. (p. 407).

Las ideas de Myers son sustentadas por múltiples investigaciones en el área que apuntan a resultados similares. De hecho, estudios han demostrado que el cerebro del niño, por encontrarse en desarrollo, puede ser más flexible que el del adulto, acelerando así la capacidad de aprendizaje. Esta flexibilidad se traduce en conductas observables que distinguen a los estudiantes niños de los estudiantes adultos. Como señala Brown (2001, p. 87): “La diferencia entre los niños y los adultos está en el hecho de que la atención a las formas lingüísticas en los primeros es espontánea y periférica, mientras que en los segundos es manifiesta y centrada”<sup>2</sup>.

Es por ello que cuando se contrastan ambos aprendientes, se observan ventajas para los niños, especialmente en cuanto a la pronunciación, la asimilación inconsciente de la gramática y el aprendizaje de vocabulario, con énfasis en el desarrollo de las destrezas auditivas y de habla. Por esta razón, se hace pertinente la inclusión del inglés en la escuela primaria, para aprovechar esta potencialidad en los niños.

El aprendizaje de una lengua extranjera en los niños no solo puede llegar a ser más fácil sino que les aporta múltiples beneficios. En tal sentido, Álvarez (2010) sostiene que:

Si durante este temprano proceso el niño comienza nuevos aprendizajes, como en este caso el inglés como L2, el niño se beneficiará de dos formas. La primera porque su cerebro seguirá aumentando sus conexiones neuronales y la segunda porque podrá aprender a un ritmo más rápido y con más facilidad. De este modo, se sugiere [que] la mejor edad para comenzar a estudiar una lengua extranjera [es] entre los tres y los doce años. (p. 252).

2 Original en inglés: “The difference between children and adults lies primarily in the contrast between the child’s spontaneous, peripheral attention to language forms and the adult’s overt, focal awareness of and attention to those forms.”

Por esta razón, es innegable la necesidad de incorporar el inglés desde la escuela primaria no solo para que los niños aprendan un nuevo idioma, que les servirá como una herramienta en el futuro, sino porque les ayuda a desarrollar sus capacidades cognitivas. La misma autora enumera otras ventajas, como el desarrollo en los niños de un entendimiento global, mejores habilidades de comunicación, el desarrollo de las habilidades cognitivas y la aportación de varios beneficios personales, entre ellos una mejor preparación para su futuro en la sociedad.

Además, el aprendizaje de una lengua extranjera dentro de los espacios de aprendizaje de la escuela primaria fortalece los vínculos sociales de los estudiantes al propiciar la interacción y el trabajo cooperativo de los niños. Siendo la escuela uno de los espacios ideales para la socialización, el aprender la lengua invita a los niños a desarrollarse desde el ser, el hacer y el convivir.

Estos principios, en el marco del aprendizaje de lenguas extranjeras, son apoyados además por la UNESCO en su documento *La educación para un mundo plurilingüe* (2003), como se observa en esta cita:

En lo referente a los idiomas y la educación, los informes y recomendaciones recientes de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) han destacado la importancia [del]... aprendizaje de lenguas extranjeras como parte de una educación intercultural encaminada al fomento del entendimiento entre comunidades y entre naciones. (p. 25).

El aprendizaje de una lengua involucra el acercamiento a otras culturas y el reconocimiento de la cultura propia, ya que la lengua deja ver otros modos de vida y apela a la reflexión sobre la propia. Esto cobra valor en el caso de los niños, quienes se encuentran en el descubrimiento de su entorno, de sus formas de vida, costumbres y nexos que les permiten ir construyendo el entramado de lo que constituirá su identidad.



En este mismo orden de ideas, en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, aprobada en 2001, en el artículo 6 del plan de acción para la aplicación de dicha Declaración, se establecen los criterios por los que se debería regir el uso de los idiomas en el ámbito de la educación. Estos criterios enfatizan “el respeto de la lengua materna, la diversidad lingüística en todos los niveles de enseñanza y el fomento del aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad” (p. 23).

De este modo, se puede observar que existen más que justificadas razones psicológicas, biológicas, sociales y culturales para introducir el inglés desde la escuela primaria con el fin de privilegiar a los niños en cuanto a su formación integral.

### **3. INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA: EXPERIENCIAS EN EL MUNDO**

El inglés es el idioma con más demanda en el mundo, lo que lo convierte en la *lingua franca* de nuestra época. Con un índice de 328 millones de hablantes nativos a nivel mundial, ocupa el tercer lugar después del mandarín con 845 millones y el español con 329 millones de hablantes nativos, según cifras aportadas por Hammond (2012). No obstante, se estima que tiene el mayor récord de los idiomas más expandidos y hablados en el mundo con un aproximado de 1.000 a 1.500 millones de hablantes, seguido del mandarín que cuenta con 1.000 millones de hablantes en el mundo. Hammond (2012) también señala en su reporte que una forma interesante de ver el desarrollo de una lengua como idioma internacional es a través de su uso en Internet. Si observamos los datos de Internetworldstats.com del mes de marzo de 2017, tenemos una cifra de 66,3 % frente a un 56,6 % de los diez idiomas más usados en la web sumados entre sí, lo que representa el 25,5 % de la participación total en línea. También se muestra un incremento significativo de 576,4 % de usuarios en inglés, tanto en el número de visitas a portales y publicaciones en inglés como en el índice de conversaciones en este idioma, a pesar de que el número de usuarios de las otras lenguas también va en aumento. Queda demostrado que el

inglés se ha convertido en una herramienta de comunicación global, al igual que Internet, en distintos ámbitos del quehacer humano: en lo social, en lo cultural, en lo académico, en lo científico, en el entretenimiento, en los negocios, en lo político y en lo económico, tanto para buscar información como para compartir o difundir experiencias y conocimientos. No es de extrañarse entonces que existan múltiples ejemplos de experiencias de otros países donde se enseña este idioma como lengua extranjera.

De acuerdo con García (2015), en su artículo publicado en *La Vanguardia* (periódico de Cataluña, España), un estudio reveló que los países nórdicos cuentan con la mayor competencia para hablar inglés. García (2015) comenta al respecto:

Los países del norte de Europa son los que tienen un nivel de competencia más alto en el dominio del inglés como lengua extranjera, según los datos de la edición de 2015 del English Proficiency Index (EPI). Suecia, Dinamarca, Noruega y Finlandia ocupan cuatro de las primeras cinco posiciones en este ranking, que completa Holanda (en el segundo puesto). (Párr. 1).

Estos resultados son producto de los esfuerzos de los distintos sistemas educativos de estos países. Así se tiene, por ejemplo, el caso de Dinamarca. De acuerdo con la Fundación Universia en su artículo *Estudiar en Dinamarca*, “el danés es el idioma oficial de Dinamarca y también la lengua de enseñanza en los centros educativos. Sin embargo, conscientes de que el inglés es fundamental para el desarrollo profesional, se imparte como asignatura obligatoria desde primaria” (párr. 2).

El caso danés es homólogo al caso sueco. Esto se observa en el artículo “El modelo sueco de educación” publicado en el espacio digital *Ventana al mundo* (s.f.), en el que se explica que en la escuela primaria sueca “los programas incluyen asignaturas diversas dando especial importancia a lengua sueca [*sic*], matemáticas, cultura general, ciencias

e inglés. El inglés se enseña con un alto nivel, casi como de primera lengua” (p. 28).

De igual modo ocurre en Noruega, donde los niños comienzan el inglés desde el segundo grado. Al respecto, Cruz (s.f.) reporta lo siguiente:

Entre los Grados 2 al 7, los alumnos se introducen a las Matemáticas, Inglés, Ciencias, Religión (no únicamente la cristiana, sino también complementada con otras religiones, aprendiendo su propósito y su historia), Artes y Música, complementadas con Geografía, Historia, y Estudios Sociales en el Grado 5. (Sección “Escuela Primaria. Barneskole”, párr. 3)

Notamos, entonces, que los países que encabezan la lista presentada por García (2015) como los más competentes en inglés como lengua extranjera son países que comienzan la enseñanza de este idioma en la escuela primaria. García destaca también en su artículo que “el primer Estado no europeo que aparece en la lista es Singapur, seguido de Malasia y Argentina” (párr. 2). En relación con el caso de Singapur, Calvo (2013) informa que:

Es en la escuela primaria, al empezar la educación obligatoria, que es pública, cuando los niños se juegan su futuro académico y profesional. Durante seis cursos lectivos, desde los 6 hasta los 12 años, los alumnos aprenden inglés, idioma oficial del país, además de su lengua materna (tamil, mandarín o malayo), matemáticas, ciencias, humanidades y artes. (Párr. 2).

En el caso de América Latina, Argentina puntea como el país cuyos ciudadanos son más competentes en el idioma inglés; y al igual que en los casos europeos y asiáticos, en Argentina se comienza a aprender inglés en el segundo ciclo de la escuela primaria.

No parece coincidencia el hecho de que los países cuyos habitantes son catalogados como los mejores hablantes de inglés como lengua extranjera en el mundo comienzan su educación en este idioma en la escuela primaria.

#### **4. DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN VENEZUELA**

El Sistema Educativo Bolivariano (SEB) de Venezuela contempla de manera formal el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el subsistema de educación media general y de escuelas técnicas; también se incluye en la mayoría de los planes de estudios de las carreras universitarias como inglés con fines específicos. Sin embargo, hasta ahora se dejaban de lado los primeros niveles (inicial y primaria), cuyos estudiantes tienen edades entre los 3 y 12 años.

En la educación inicial y primaria solo son favorecidos los niños que estudian en algunas instituciones privadas que han decidido incorporar el inglés dentro de sus actividades complementarias. Fuera del sistema educativo formal se encuentran también otras opciones para el aprendizaje de esta lengua desde la niñez, en academias y cursos privados de idiomas, pero son muchos los niños que no tienen acceso a estas opciones.

Podemos mencionar algunas iniciativas regionales en el sector público por atender a los niños de la escuela primaria. Tal es el caso del programa de inglés en el estado Barinas. Este programa “se inició en el año 2006 y [tenía] como objetivo la enseñanza de vocabulario básico y estructuras gramaticales a los niños desde primer a sexto grado” (Salas, 2015, p. 116). La Zona Educativa del estado Barinas era el ente encargado de la coordinación de este programa. Los niños tenían una hora de clase de inglés semanal y algunos docentes a cargo de estas clases eran graduados en la especialidad de inglés.

Otra experiencia regional se ha desarrollado en el estado Carabobo. Al respecto, Ojeda (2015) explica que:

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. (p. 123).

Este programa se inició en el año 1998 como un proyecto factible y en 1999 se propagó por todo el estado en las escuelas estatales. En él participan como facilitadores únicamente profesores de inglés o licenciados en idiomas modernos.

También en el estado Mérida se desarrolló un programa de enseñanza de inglés para atender a las escuelas bolivarianas. Pulido (2015) explica que el programa “Proyecto Inglés en las Escuelas Bolivarianas” se originó en el año 2000 como una iniciativa de un grupo de docentes de inglés. Este programa atiende a dos grupos: niños entre tres y cinco años (educación inicial) y mayores de seis años (educación primaria).

Caso análogo es el del estado Táchira, reportado por Chacón (2015). Este programa, a cargo de profesores especialistas, inició en 2009 con niños de 4to a 6to grado de 25 escuelas primarias del distrito San Cristóbal. Más tarde, en el período escolar 2011-2012, se extendió a 38 escuelas de más distritos del estado. Los niños tenían cuatro clases a la semana de 45 minutos cada una.

De este modo, se observa que algunas iniciativas locales habían comenzado a dar respuesta a la necesidad de introducir el idioma inglés en la escuela primaria.

## 5. DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE INGLÉS EN PRIMARIA

### 5.1 El programa DiPELT

El Diplomado para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, DiPELT (por sus siglas en inglés, *Diploma in Primary English Language Teaching*),

buscaba dar respuesta a la problemática de formación de docentes para la escuela primaria, siguiendo las observaciones y sugerencias hechas por los especialistas involucrados en el proyecto de investigación “Hacia la transformación de la enseñanza de lenguas extranjeras: caso inglés”.

El programa DiPELT estuvo dirigido a maestros integrales, con escaso o ningún conocimiento de inglés, para complementar su formación como docentes integradores de todas las áreas de aprendizaje del Currículo Nacional Bolivariano, brindándoles la oportunidad de aprender el idioma hasta alcanzar el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El proyecto se inició en el año 2013 y se llevó a cabo en diferentes regiones del país con la participación de maestros que se inscribieron voluntariamente. Tuvo una duración de un año escolar. El énfasis del diplomado estuvo en la enseñanza del inglés y la metodología para enseñar idiomas extranjeros a temprana edad. La formación de los docentes incluyó la selección y adaptación de actividades adecuadas; el diseño, la elaboración y el uso de recursos para el aprendizaje; la aplicación de contenidos que se aproximasen a los contemplados en el Currículo Nacional Bolivariano y, por último, la planificación de una clase específicamente diseñada para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Aparte de esta experiencia puntual, se hace pertinente un programa oficial a nivel nacional que permita dar respuesta a esta necesidad de todos nuestros niños y niñas en la escuela primaria en el sector público. Dicho programa también contribuiría a establecer metas claras y unificar el enfoque metodológico y los objetivos en lo referente a la enseñanza del inglés en todo el territorio nacional, tanto en las escuelas públicas como en las privadas. En tal sentido, el MPPE, en alianza con el British Council, ha iniciado un proceso de formación docente en todo el país en materia de enseñanza de inglés en primaria: el Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria. A continuación se amplía la información al respecto.

## 5.2 PNFA de Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria

El MPPE ofrece el Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) a los docentes en servicio para brindarles la oportunidad de continuar desarrollando su proceso de formación en estudios avanzados de postgrado (Especialización). El PNFA en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria surge como una opción para formar maestros integradores de forma tal que puedan llevar el idioma a sus ambientes de clase y que puedan relacionarlo con las demás áreas de aprendizaje y con el entorno real de sus estudiantes. Por otra parte, con este programa se busca formar docentes que ayuden a impulsar un plan de Estado en cuanto a la meta de enseñar inglés para la comunicación y para el intercambio de saberes; también se espera formar al docente reflexivo, investigador y transformador del hecho educativo.

La formación en sí consiste en brindar estudios para adquirir el inglés como lengua extranjera, ya que la mayoría de los participantes no tiene conocimiento del idioma; se espera que a través del programa de clases presenciales sabatinas de ocho horas académicas y el curso de inglés en línea *Pathways*, ofrecido por el British Council, los maestros puedan alcanzar el nivel A2 del MCER. Además, los participantes deben asimilar la metodología y aplicar las estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés en este caso) en la etapa escolar, utilizar los recursos adecuadamente y estimular la conversación entre sus estudiantes mediante la realización de tareas comunicativas. Por otra parte, deben cumplir con otras unidades curriculares correspondientes a los ejes de investigación y pedagogía.

El temario de las clases que reciben los participantes en las unidades curriculares específicas de la Especialización está basado en diez temas generales, que incluyen vocabulario básico, ajustable a las distintas edades, como los números, las letras, las formas, la familia, las profesiones, la escuela, los alimentos, los deportes, la hora, entre otros. La selección de los participantes estuvo a cargo de las Zonas Educativas de todos los estados del país. Esta selección debía responder a las

siguientes características: maestro/a de aula, con diez o menos años de experiencia. Estas exigencias obedecen a dos razones fundamentales: primero, el maestro debe estar en aula para poder aplicar lo aprendido con sus estudiantes, y segundo, para que los maestros puedan multiplicar estos conocimientos con la mayor cantidad de estudiantes posible.

Los maestros asisten los sábados al centro educativo de su localidad (por lo menos uno por estado), a la formación en el área de inglés. El proceso consiste en aprender el idioma los sábados en el intercambio con facilitadores y otros maestros participantes del programa. Durante la semana cada maestro pone en práctica con sus propios estudiantes lo que ha aprendido y aplicado con sus colegas. Por esta razón, la duración de las unidades curriculares de la especialidad abarca un año escolar completo.

Los maestros tienen el compromiso de aplicar sus conocimientos de inglés y esta metodología por lo menos dos horas semanales en sus ambientes de trabajo. Además de esto, los participantes deben reportar los resultados de su progreso en el curso de inglés en línea, al que tienen acceso gratuito por el British Council y que deben aprobar. Siendo este un programa de estudios avanzados, los participantes, además de las áreas referentes al aprendizaje del idioma y de la metodología, cuentan con otras unidades curriculares relativas al desarrollo de la práctica docente y de la investigación educativa. En este sentido, deben desarrollar un trabajo de grado en el marco de la metodología *investigación-acción participativa transformadora* (IAPT), que luego presentarán ante un jurado, para cumplir con los requisitos de grado. Estas investigaciones deben estar vinculadas a la práctica de la enseñanza del inglés en los ambientes de clase.

## **6. DE LAS OBSERVACIONES**

### **6.1 Población**

La población comprende 30 grupos a nivel nacional. Cada grupo cuenta con uno o dos facilitadores, quienes son docentes especialistas



en inglés, formados previamente en metodología y estrategias comunicativas, algunos de ellos con estudios previos en Educación Integral y casi todos con experiencia en la enseñanza de inglés en primaria; cuenta también con un tutor (profesor de inglés a nivel universitario) y un aproximado de 20 participantes, todos maestros de primaria, docentes en servicio en escuelas públicas, de distintas comunidades o distintos municipios, incluyendo las zonas rurales.

## 6.2 Muestra observada

Para las observaciones, se visitaron 22 ciudades en 16 estados más el Distrito Capital: Maturín, Caripe, Charallave, San Félix, Maracay, Valencia, Barquisimeto, Sanare, Quíbor, San Felipe, Tinaquillo, Guanare, El Tigre, Calabozo, San Fernando de Apure, Puerto Ayacucho, Porlamar, Zaraza, La Guaira, Caucagua, Tucupita, Caracas<sup>3</sup>. En estas ciudades se hicieron visitas a los centros de formación de los maestros y a sus ambientes de trabajo con los niños mientras estaban en la clase de inglés, para observar así ambos procesos. Esto constituye el 63,3 % de la población.

## 6.3 Instrumentos

El equipo de observación utilizó un instrumento de evaluación (ver anexo) que constaba de 23 ítems distribuidos en las siguientes categorías: tipos de interacción, distribución de los estudiantes para el trabajo, tipos de actividades, actitud del facilitador y del docente, cualidades del facilitador y del docente, recursos para el aprendizaje y su utilización en el aula, lenguaje cotidiano en el aula, reciclaje de los contenidos, uso del español e inglés, planificación, espacio para la reflexión y comentarios. También se observó la actitud de los niños en la clase.

---

3 Por distintas razones, fue imposible concretar las visitas a los estados Barinas, Zulia, Falcón, Táchira, Mérida y Trujillo.

Además de la recolección de datos de lo observado, tanto en las sesiones de la formación docente como en las prácticas en los ambientes de clase de primaria, se recopilaron registros anecdóticos de las entrevistas abiertas con facilitadores, tutores, maestros, directivos de los planteles, niños, niñas, representantes y parte del personal de la Zona Educativa en dos estados.

## 7. HALLAZGOS

### 7.1 Facilitadores

En cuanto a las observaciones hechas a los facilitadores en las clases con los participantes (maestros), se pudo apreciar cierta uniformidad en el tratamiento de los contenidos y en la estructura de la clase, en la selección y el uso de los recursos para introducir el nuevo vocabulario durante la formación. No obstante, se encontraron variaciones notables en los distintos grupos observados que derivan de las características propias de cada uno, de la creatividad de los facilitadores y de las condiciones regionales y particulares de cada zona.

Se apreció una variedad de actividades en las clases. Esto contribuyó con la participación activa de los maestros, quienes disfrutaban en el desarrollo de las mismas. Se creó, además, un clima favorable y motivador en los diferentes grupos observados. Se evidenció que algunas de las actividades fueron las sugeridas por el material de apoyo como guía para el facilitador (*Workshop*) y otras fueron adaptadas o creadas por los mismos facilitadores y participantes.

La actitud de los facilitadores fue muy positiva, lo que fue determinante para el buen clima de las clases y la motivación de los participantes. Se mostraron organizados y seguros, entusiastas, abiertos a escuchar, pacientes, dinámicos y creativos. En su gran mayoría, los facilitadores tuvieron un tono de voz apropiado para el espacio, hicieron uso adecuado del lenguaje corporal a la hora de transmitir ideas, reforzar el contenido o dar instrucciones. Estas cualidades comunicativas contribuyeron con el desarrollo fluido de las clases y

ayudaron a los participantes a entender el vocabulario desconocido y a mantener la atención durante la sesión.

Por otro lado, los recursos observados fueron en su mayoría elaborados con material reciclable, generalmente respetando los tamaños apropiados para que fueran visibles desde todos los espacios de las aulas. Los recursos eran una verdadera muestra de creatividad. A pesar de que se usó una gran variedad de materiales de provecho, estos se mostraban resistentes, con calidad en el diseño y la elaboración, como por ejemplo un gran libro elaborado con varios CD, muñecos de cartón a los que se les cambiaba la ropa, títeres de guante, afiches, árboles genealógicos, franelógrafos, entre otros.

El programa de formación hace énfasis en la reflexión y la autoevaluación en el quehacer del docente. Los facilitadores siguieron el manual y respetaron los momentos sugeridos para dicha reflexión. De hecho, el final de las actividades y el cierre de las clases estaban marcados por los momentos reflexivos. En algunos casos, al finalizar una actividad, los facilitadores preguntaban a los maestros cómo la harían con los niños, lo que generaba una oportunidad para el debate y la reflexión. En muchas de las clases observadas, los maestros también tuvieron espacios para el autoanálisis, no solo en cuanto a su práctica pedagógica, sino además de su propio proceso de aprendizaje del idioma.

La autoevaluación y coevaluación se hicieron presentes, especialmente en los momentos de microclases, cuando los maestros practicaban cómo enseñarían los temas aprendidos a sus estudiantes. Los facilitadores y los colegas brindaban sus aportes a cada participante como parte de su crecimiento profesional en un proceso de aprendizaje colaborativo. La actitud de los participantes fue positiva no solo para escuchar las observaciones, sino también para realizar con entusiasmo las actividades en sus microclases y participar en las de sus compañeros. Vale destacar que se podía observar el disfrute de los docentes, quienes parecían verdaderos niños jugando y riendo.

En las clases con los facilitadores se pudo observar la integración que se fomentó entre los maestros de distintas escuelas. Se ayudaban

unos a otros, se comunicaban, se prestaban los recursos, intercambiaban ideas para trabajar con los niños...

De los comentarios de los facilitadores es importante reportar que muchos de ellos expresaron gran satisfacción en lo laboral y lo personal por participar en el programa, por compartir con maestros con gran creatividad y entusiasmo, de quienes aprendieron más técnicas para elaborar los recursos. También expresaron que tanto la formación que recibieron como la experiencia de ser docentes formadores les han brindado muchas satisfacciones al ver sus propios logros y los de sus participantes. Se manifiestan orgullosos de sus grupos: es recurrente la frase “la verdad es que ellos son muy buenos” o “en realidad las estrellas son ellos, yo solo les doy las orientaciones”. En general, manifiestan que la experiencia ha sido muy positiva y significativa.

## **7.2 Maestros**

En su función de docentes de aula, los maestros fueron capaces de reproducir las clases de manera organizada, respetando los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y el tiempo destinado para las actividades. Mostraron habilidad para utilizar los recursos, lo que se tradujo en tenerlos a la mano, saber cuándo y cómo utilizarlos, incluso involucrar a los niños para sujetar o manipular el material durante las demostraciones (en algunos casos se observó que el docente asignaba ese papel a aquellos que se mostraban algo hiperactivos, o que querían molestar a sus compañeros; en otros casos solicitaban la ayuda del niño colaborador, organizado y participativo).

Se evidenciaron distintas formas de organizar a los estudiantes. Algunos docentes distribuyeron los pupitres o mesas para trabajar en parejas y otros para hacerlo en grupos de cuatro a cinco integrantes, muy pocos en media luna o círculo y una tercera parte de ellos mantenían la tradicional fila. También, fueron pocos los maestros o maestras que emplearon la estrategia de numeración y la asignación de roles para el trabajo durante la clase. Sin embargo, se registró un caso en San Felipe, estado Yaracuy, donde la maestra aplicó esta estrategia

con mucha destreza; además, había elaborado un cartel como recurso visual para ello.

En general, los docentes del programa manejaban de forma balanceada el uso del inglés y del español en el ambiente de trabajo, y su actitud motivaba a los niños a participar en las actividades de conversación entre estudiantes (*student-student*) y entre el maestro y los estudiantes (*teacher-student*).

Las experiencias narradas por los maestros dan cuenta de los grandes aportes que el programa de inglés en la escuela primaria ha generado, no solo en cuanto al conocimiento del idioma sino también en distintos aspectos del desarrollo psico-socio-emocional de los niños. En torno a esto, algunos maestros manifestaron que la clase de inglés ha ayudado a involucrar a los niños menos participativos o tímidos, quienes se han integrado en los juegos y las actividades.

Un maestro, por ejemplo, narró su experiencia con un grupo de 6to grado en el que hay estudiantes de hasta 16 años. El grupo era catalogado como problemático por los directivos y docentes de la escuela. Eran niños y jóvenes agresivos. El maestro aseveró que el inglés fue el elemento que le permitió acercarse a estos estudiantes, quienes se habían mostrado apáticos y desmotivados, pero una vez que comenzaron las clases de inglés, dieron un cambio. Los niños y jóvenes se mostraron interesados en las actividades y los juegos y el maestro aseveró que esto le permitió ganarse su confianza y comenzar a trabajar valores con este grupo. El maestro comentó que el cambio de estos estudiantes se ha hecho notar en la escuela y que ha recibido comentarios favorables de otros maestros.

Otra maestra reveló que ha involucrado a los representantes en el aprendizaje del inglés. Ella les ha pedido a los niños que enseñen lo que aprenden en inglés a sus padres. Se pudo observar que cuando los padres llegan al aula a conversar con la maestra, ella los saluda en inglés y ellos responden naturalmente.

Una maestra utilizó el vocabulario estudiado en clase y creó dos obras de teatro cortas en inglés, una relacionada con los animales y la otra sobre un prometido que llegaba a la casa de la novia para conocer

a los miembros de su familia. Los niños crearon su propio vestuario utilizando material reciclable.

Una de las escuelas visitadas cuenta con una radio escolar (E.B. Hortensia de Garmendia, en Tinaquillo, estado Cojedes). A partir del programa de formación en inglés, se ha incluido un espacio en esa radio para difundir micros en inglés. Los niños practican en una sala especial de audio, graban, editan y cuando ya han practicado lo suficiente, van a la sala de grabación y transmiten por la radio los micros.

Otro caso interesante se pudo conocer en Barquisimeto. Allí, una de las maestras desarrolló un proyecto aplicando las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para hacer de la experiencia del inglés un aprendizaje significativo: los niños utilizan sus computadoras portátiles “Canaimitas” para documentar los contenidos y las actividades desarrolladas en las clases de inglés en cada módulo.

Se ha observado cómo la metodología sugerida para la enseñanza del idioma inglés se ha fusionado con la experiencia de aula de los maestros, creando nuevas ideas, juegos, canciones, recursos, entre otros, que han repotenciado el trabajo de aula, el cual se ha ajustado a las diferentes realidades del panorama nacional (por ejemplo, una canción al ritmo de Calipso). En algunas escuelas se han hecho adaptaciones de canciones tradicionales incluyendo palabras y frases en inglés. Por ejemplo, “La lechuza” (*The Mother Owl*), “Un elefante se balanceaba...” (*One elephant se balanceaba...*), para practicar los animales y números; “Cuando el reloj marca la una...” (Cuando el reloj marca *one...*) para practicar los números; “Estaba la rana sentada, cantando debajo del agua...” para sustituir los animales de la canciones por sus equivalentes en inglés.

Los maestros coinciden en reconocer que la metodología implementada para la enseñanza del inglés les ha ayudado a planificar mejor sus otras clases. De hecho, las clases son más dinámicas e involucran más a los estudiantes. Varios docentes, en distintas ciudades, comentaron que cambiaron los días de las clases de inglés en su mayoría para los viernes, para combatir el ausentismo, ya que “los muchachos

no se quieren perder ni una clase” (en Caucagua, Barquisimeto, La Guaira, Charallave).

Algunos maestros dijeron que cuando los niños están desenfocados, distraídos o dispersos en sus otras clases, les hablan en inglés utilizando comandos y los niños les atienden inmediatamente. Por ejemplo, una maestra dijo: “Tengo 39 estudiantes y los controlo más con la parte de inglés” (en Maturín).

Otro comentario que se hizo con bastante frecuencia fue que los directivos siempre designaban al grupo del PNFA en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria para los congresos pedagógicos, porque se reportaban resultados significativos en el aula y en todo el plantel. También decían que sus respectivas galerías eran siempre de las más visitadas y que el público docente se mostraba primero asombrado por desconocer de la enseñanza de inglés en primaria y luego interesado en saber y participar en el programa.

Muchos maestros manifestaron haber tenido traumas en el pasado con respecto al inglés. Sin embargo, con este programa han dejado de tenerle miedo o rechazo al idioma y han cambiado su actitud hacia él. Aseguran que a través de esta metodología han podido cambiar su visión del inglés. De hecho, una maestra afirmó: “Este inglés es muy diferente, me gusta. El inglés del liceo es muy mecánico” (en Calabozo).

### 7.3 Estudiantes

Se observó que los niños siempre estaban muy atentos y a la expectativa porque los maestros siempre traían alguna actividad nueva. La mayoría de los estudiantes se mostraban muy entusiastas.

Los cuadernos de los niños, cargados de dibujos coloridos, han dado muestra de su trabajo dedicado, y en muchos casos del apoyo de sus padres, quienes también velan por su cuidado. En algunas aulas se pudieron apreciar los recursos desplegados alrededor de ellas, muchos elaborados por los niños, ansiosos de mostrarlos cuando se hicieron las visitas.

La motivación de los niños fue la constante. Escenas de niños deseosos de participar en las actividades, en los juegos y canciones se replicaron en todas las escuelas visitadas. En su espontaneidad, los niños se acercaban al equipo de observación, hacían preguntas, querían hablar, querían oír a los miembros del equipo hablando inglés, mostraban recursos elaborados por ellos mismos, mostraban con orgullo lo que habían aprendido.

De acuerdo con lo expresado por los maestros y los directivos de las escuelas, el programa de formación ha tenido un impacto en todas las escuelas, no solo por los niños favorecidos sino también porque el resto de la comunidad escolar (niños, maestros, padres, personal administrativo y obrero) ha mostrado interés por la clase de inglés. Los niños que están aprendiendo saludan en inglés a maestros y directivos en los pasillos, practican fuera del aula, por lo que se ha difundido la actividad y ha contagiado a otros con el deseo de involucrarse y aprender inglés. Esto fue corroborado por el equipo de observación, pues ocurrió en todas las escuelas visitadas; la mayoría de los niños se notaban deseosos de mostrar lo que habían aprendido, espontáneamente saludaban o hacían algunas preguntas en inglés. De hecho, algunos maestros manifestaron que niños de otros grupos cuyos maestros no están en el programa, y que por ende no reciben clases de inglés, se asoman por las ventanas y puertas para escuchar la clase. Algunos representantes se han quedado en el aula para ver la clase de inglés también.

Dos maestras en distintas ciudades (en La Guaira y en Caucagua) reportaron que la señora encargada de la limpieza del salón procura cumplir con su rutina antes de la hora de inglés para poder escuchar la clase y aprender también, porque de pequeña no tuvo esa oportunidad.

En dos casos específicos los directivos comentaban riendo que habían comenzado a enfrentar una nueva “problemática”, debido a que los representantes de otras escuelas llegaban buscando cupo en sus planteles porque tenían conocimiento de que ahí estaban enseñando inglés a los niños y en sus otras escuelas no. Esto ocurrió en San Felipe y en Puerto Ayacucho, ciudades en donde también se pudieron observar los resultados de los proyectos de aprendizaje en el aula, evento al cual



asistieron los padres, quienes manifestaron su satisfacción y orgullo de ver a sus hijos estudiando en inglés y comentaban que asistieron muy entusiasmados y preocupados; algunos de ellos lloraron de la emoción y expresaron su agradecimiento al programa. Los niños se desarrollaron muy bien y comunicaban sus ideas de tal manera que los asistentes se mostraron siempre atentos.

Comentarios similares se recibieron del personal de la Zona Educativa de Lara y de Amazonas, al reportar sus impresiones de lo que catalogaron como “resultados exitosos” por la popularidad del programa, tanto en las escuelas como en las familias y en las experiencias compartidas en los congresos pedagógicos.

## 8. REFLEXIONES FINALES

El inglés en la escuela primaria en Venezuela es una necesidad. Afortunadamente se están dando pasos para lograr llevar este idioma a los ambientes de las escuelas públicas. La implementación de la enseñanza del inglés en los diversos espacios de trabajo, a pesar del corto tiempo, ya ha comenzado a dar frutos; los niños dan muestra de sus pasos iniciales en el idioma extranjero.

El PNFA en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria involucra al docente en el proceso de ‘aprender haciendo’ al exponer a los maestros al aprendizaje de la lengua meta desde una perspectiva práctica y dinámica. Simultáneamente, deben preparar las clases de inglés desde un enfoque comunicativo, constructivista y reflexivo que permita el disfrute de lo que se está aprendiendo. Con este programa, los maestros se hacen conscientes de qué estrategias usar para involucrar a los niños en el aprendizaje de la lengua. De igual modo, los docentes aprenden la metodología con la práctica en espacios simulados y reales.

De las observaciones recogidas en 22 ciudades del país, fue grato observar un sinnúmero de actividades que maestros y niños han podido realizar, desde juegos, canciones, bailes, obras de teatro, poemas, programas de radio, trabalenguas, *wordcards*, *flashcards*, títeres, conciertos... Esto da muestras del alto grado de motivación y de interés

de todos los involucrados. El programa ha impactado positivamente las escuelas y las comunidades.

La clase de inglés ha tenido una excelente acogida tanto por los niños como por los representantes. La motivación de los niños impulsa a los maestros a proponer actividades e innovar para satisfacer la demanda de sus estudiantes, que aumenta con cada clase. Los maestros se ven obligados a planificar y pensar constantemente en las actividades para las sesiones en inglés y mantener el mismo nivel. Asimismo, a través del programa, los maestros se han visto obligados a recurrir a la constante reflexión, tanto sobre su propio proceso de aprendizaje de la lengua como sobre la aplicación de estrategias dentro de su ambiente de clase.

A partir de las clases de inglés, los niños han dado muestra del desarrollo no solo de sus habilidades lingüísticas sino también de su desarrollo integral, ya que estas clases estimulan su creatividad, las relaciones interpersonales, el liderazgo, sus habilidades manuales, en fin, sus talentos.

Esta forma de aprender inglés desde la práctica, la participación, los juegos, las canciones y la interacción real está dando indicios de resultados positivos, lo que necesariamente obliga a repensar la enseñanza del inglés en el subsistema de educación media general, a fin de darle continuidad a este proceso de aprendizaje de la lengua iniciado en la escuela primaria.

## REFERENCIAS

Álvarez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391524>

Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2a. ed.). Nueva York: Longman.

- Calvo, C. (8 de diciembre de 2013). La clave del éxito de Singapur en Pisa: Todo se juega en la escuela primaria. *ABC*. Recuperado de [www.abc.es/sociedad/20131208/abci-exito-educativo-singapur-201312051957.html](http://www.abc.es/sociedad/20131208/abci-exito-educativo-singapur-201312051957.html)
- Chacón, C. (2015). Programa de inglés para primaria en el estado Táchira. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 143-154). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Cruz, L. (s.f.). *La educación en Noruega ¿cómo funciona?* Recuperado de <https://www.lifeder.com/educacion-en-noruega/>
- Fundación Universia. (s.f.). *Estudiar en Dinamarca*. Recuperado de <http://www.universia.es/estudiar-extranjero/dinamarca/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/290>
- García, J. M. (12 de diciembre de 2015). ¿En qué países del mundo se habla mejor el inglés como segunda lengua? *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vangdata/20151218/30893587382/mapa-nivel-ingles-mundo.html>
- González, J. E. y Algara, A. C. (2015). Actualidad y perspectivas de la enseñanza del inglés en el sector público en Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 167-178). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

- Hammond, A. (2012). *Los idiomas más hablados en el mundo*. Recuperado de <https://blog.esl-idiomas.com/blog/esl-es/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Internet World Stats. (s.f.). Internet usage statistics – The Internet big picture. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- López de D'Amico, R. (2015). La perspectiva oficial: Entrevistas a autoridades del Ministerio del Poder Popular para la Educación. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 189-205). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana*. Caracas: Autor.
- Morris, C. y Maisto, A. (2001). *Introducción a la psicología* (10a. ed.). México: Pearson Educación de México. Recuperado de [https://books.google.co.ve/books?id=5S1dyNo96zUC&pg=PA369&dq=por+qu%C3%A9+los+ni%C3%B1os+aprenden+mejor+un+idioma&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=por%20qu%C3%A9%20los%20ni%C3%B1os%20aprenden%20mejor%20un%20idioma&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=5S1dyNo96zUC&pg=PA369&dq=por+qu%C3%A9+los+ni%C3%B1os+aprenden+mejor+un+idioma&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=por%20qu%C3%A9%20los%20ni%C3%B1os%20aprenden%20mejor%20un%20idioma&f=false)
- Myers, D. (2004). *Psicología* (7a. ed.). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Ojeda, E. (2015). Programa de inglés de Carabobo. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 123-130).

Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

Pulido, R. (2015). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela: El caso de Mérida. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 131-141). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

Salas, J. G. (2015). La enseñanza de inglés en la educación primaria del estado Barinas. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 111-121). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

UNESCO. (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. París: Autor.

UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>

Ventana al mundo. (s.f.). El modelo sueco de educación. Recuperado de [http://jable.ulpgc.es/jable/cgi-bin/Pandora.exe?fn=commandselect;query=id:0007474355;command=show\\_pdf](http://jable.ulpgc.es/jable/cgi-bin/Pandora.exe?fn=commandselect;query=id:0007474355;command=show_pdf)

**ANEXO**

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROYECTO DE INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA (2016-2017)**

**Facilitators - teachers**

Date: \_\_\_\_\_

Observer: \_\_\_\_\_

**Types of interaction:**

Which types of interaction does the facilitator use along the session?

a) Starter/warmer

\_\_\_ group work \_\_\_ pair work \_\_\_ mingle \_\_\_ jigsaw group work  
\_\_\_ concentric circles \_\_\_ 50-50 drilling \_\_\_ open pairs

other(s) (say which) \_\_\_\_\_

b) Development

\_\_\_ group work \_\_\_ pair work \_\_\_ mingle \_\_\_ jigsaw group work  
\_\_\_ concentric circles \_\_\_ 50-50 drilling \_\_\_ open pairs

other(s) (say which) \_\_\_\_\_

c) Closure

\_\_\_ group work \_\_\_ pair work \_\_\_ mingle \_\_\_ jigsaw group work  
\_\_\_ concentric circles \_\_\_ 50-50 drilling \_\_\_ open pairs

other(s) (say which) \_\_\_\_\_

**Group/pair work:**

Does the facilitator:

1) assign each member a role?

Yes  No  Sometimes

2) change members of the group so participants work with different partners?

Yes  No

3) control the group/pair formation?

Yes  No  Sometimes

**Types of activity:**

1) Does the facilitator show a variety of activity types along the session?

Yes  No

2) Are the activities appropriate for the content?

a)  Yes  Some but not all  No

b) Explain your selection \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Attitude:**

1) Does the facilitator show a positive/enthusiastic attitude during the class?

Yes  No  Sometimes

- 2) Does the facilitator encourage participants and help them not to be afraid?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No

**Facilitator's features:**

Does the facilitator:

- 1) show appropriate tone of voice?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No
- 2) use body language effectively to communicate ideas?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No
- 3) model what he/she wants participants to do?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No \_\_\_ Sometimes
- 4) monitor participants' work?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No \_\_\_ Sometimes

**Resources:**

- 1) Are resources made of durable materials?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No \_\_\_ Some of them
- 2) Do they have appropriate size/colour?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No \_\_\_ Some of them
- 3) Do wordcards:
- a) start with lower case letters? \_\_\_ Yes \_\_\_ No
  - b) show even spacing between letters? \_\_\_ Yes \_\_\_ No
  - c) show appropriate size of letters so they can be read from the back of the classroom? \_\_\_ Yes \_\_\_ No
- 4) Do resources match the content?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No \_\_\_ Some of them
- 5) Does the facilitator use resources effectively?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No
- 6) Are resources contextualised/personalised?  
\_\_\_ Yes \_\_\_ No



**Everyday language in the classroom:**

Does the facilitator use everyday classroom expressions in English (e.g. stand up, open your books, listen to me, ...)?

Yes  No

**Recycling:**

Does the facilitator incorporate vocabulary taught in previous lessons?

Yes  No

**Use of Spanish and English:**

Does the facilitator use an appropriate combination of English and Spanish in the class?

Yes  No

**Use WB and WS:**

Does the facilitator follow the guidelines of the workshops?

Yes  No

**Reflection:**

1) Does the facilitator make sure participants reflect after each workshop?

Yes  No

2) Does the facilitator encourage participants to reflect upon the value/usefulness of the activities they have used in each session?

Yes  No

**Comments:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# *E*XPECTATIVAS DE FORMACIÓN EN EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN AVANZADA DE ESPECIALIZACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

*José Gregorio Salas*

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

*Isabel Carrillo*

*Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)*

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

El desarrollo de una lengua a temprana edad tiene muchas ventajas para el aprendiente (Pérez, 2015). De hecho, son múltiples los beneficios para el desarrollo cognitivo según destacan varios autores e investigaciones (Álvarez, 2010; Antich, 1986; Arnold, 1999; Lamendella, 1977; Penfield y Roberts, 1959). Otro beneficio se puede encontrar en el principio de Lenneberg (1967), según el cual antes de la pubertad el cerebro tiene mayor plasticidad cognitiva para aprender una lengua; de acuerdo a 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.

Además, tenemos un mundo cada día con menos barreras de comunicación, lo que obliga a los gobernantes a brindar al individuo alternativas para establecer contactos con menos limitantes. Estas serían algunas de las razones que han llevado a la mayoría de los países a implementar la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria. En la República Bolivariana de Venezuela han surgido experiencias interesantes en algunos estados del país, iniciativas de

gobernantes y funcionarios de órganos rectores de la educación en el país (Zeuch y Gregson, 2015), que han nutrido la perspectiva de implementar la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la educación primaria de manera oficial. En el año 2016, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (de ahora en adelante MPPE) inició un Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) destinado a más de 800 docentes integradores, distribuidos en cada estado del país, para enseñar inglés en la educación primaria.

Las experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras en primaria en muchos países se iniciaron a principios de la última década del siglo pasado. Cada país es una experiencia distinta y por ende demanda un profesional que enseñe esta área adecuado a las políticas de cada nación. Para ello cuenta con programas específicos para la formación de estos docentes, tal cual como lo está haciendo Venezuela con el PNFA de Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria.

Esta investigación se realiza con el propósito de conocer cuáles son las expectativas de formación de estos docentes. Se pretende determinar qué formación aspiran tener los docentes durante el desarrollo del programa en cuanto al área lingüística y a la didáctica. Para ello se aplicó un cuestionario tipo Likert a 47 docentes de todo el país que constituyeron una muestra seleccionada al azar. Igualmente, se realiza una revisión bibliográfica que permita describir cómo se desarrolla la enseñanza de inglés en la educación primaria en el mundo a fin de brindar una visión comparada de la situación.

## **1.1 Objetivo de la investigación**

La presente investigación tiene como objetivo conocer las expectativas de los docentes en formación en el Programa Nacional de Formación Avanzada, programa conjunto del British Council y el MPPE para la enseñanza de inglés en primaria.

## 1.2 Preguntas de la investigación

1. ¿Cuál es la situación actual de enseñanza de inglés en educación primaria a nivel nacional e internacional?
2. ¿Qué opinión tienen los participantes del Programa Nacional de Formación Avanzada de Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria (PNFA-EIEP) sobre la enseñanza de inglés en primaria?
3. ¿Qué expectativas de formación tienen los participantes del PNFA-EIEP del programa?

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria

Desde la iniciativa de la “Educación para todos” de la UNESCO-WCEFA (1990) y la publicación del documento *La educación en un mundo plurilingüe* (2003), también de la UNESCO, los sistemas educativos de los países afiliados a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han cambiado enormemente su modelo educacional, desde la metodología de enseñanza tradicional y conductista hasta la inclusión de áreas de formación necesarias para la comunicación entre los pueblos y el intercambio de información con el mundo. Se pretende ofrecer una mayor equidad en la enseñanza brindando iguales oportunidades de formación a todos los ciudadanos.

Una de las áreas que se ha incluido como obligatoria en la mayoría de los países del mundo es la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta se ofrecía en las instituciones privadas pero paulatinamente se ha incluido en casi todo el mundo en los sistemas de formación pública, dando así oportunidades a todos los ciudadanos de tener la misma formación en el dominio de una lengua extranjera, mayormente inglés, sin exclusión.

Al menos dos fines se persiguen con su inclusión: la oportunidad de comunicación entre los pueblos y la oportunidad de desarrollo personal que facilite igual posibilidad de empleo al ciudadano de un

país. Además existe una serie de beneficios cognitivos y personales para el ser humano que aprende una lengua extranjera a temprana edad:

- Desarrollo de la lateralización o especialización funcional de los hemisferios cerebrales (Sánchez, 2000).
- Mejoramiento del desarrollo cognitivo ya que favorece habilidades como el pensamiento crítico, la flexibilidad de la mente, la creatividad, la comunicación (Álvarez, 2010). De acuerdo con Met (1991), diversos estudios confirman que los estudiantes que aprenden una lengua extranjera a edades tempranas obtienen mejores puntajes cognitivos que sus pares monolingües.
- Mejoramiento de la comunicación en la lengua extranjera (Domínguez y Pessoa, 2005). Harley (1987) concluyó que iniciar a temprana edad puede guiar a un mejor desempeño en la producción oral y confianza al usar la lengua que se aprende. Harley y Wang (1997) encontraron que los niños que aprenden una lengua extranjera a edades tempranas tienen no solo mejor pronunciación, sino mejor uso de la sintaxis. Corpas (2013) revisa estudios de la UNESCO llevados a cabo en la década de los setenta del siglo pasado, al igual que a autores como Lambert y Tucker (1972), Swain (1978, 1981) y Johnson y Newport (1989), cuyos datos favorecen el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Asimismo, Corpas se refiere a Penfield (1953, 1965), quien sostiene que, al parecer, los alumnos adquieren una lengua extranjera con mayor rapidez y sin esfuerzo cuando la aprenden en los primeros años de vida, en todo caso antes de la pubertad.
- Mejoramiento en el rendimiento académico de otras áreas de formación. Corpas (2013) realizó un estudio comparativo entre niños que aprendieron el inglés como lengua extranjera a diferentes edades; la autora encontró que quienes empezaron entre los tres y cuatro años de edad tenían luego un mejor rendimiento académico que los niños que iniciaron su aprendizaje del idioma a edades más tardías (entre cinco y más de ocho años). Corpas concluyó

que, aparentemente, “cuanto menor es la edad de iniciación en el aprendizaje del inglés, mayor es el rendimiento académico” (p. 52).

Por supuesto, para la implementación de un programa de enseñanza de lenguas extranjeras en primaria, cada país considera una serie de factores tales como el presupuesto destinado a educación, cuya asignación influirá en el número de horas semanales a dictarse, en la cantidad de docentes necesarios para implementar el programa, en la formación de los docentes, el material de apoyo, los recursos para el aprendizaje y otros aspectos logísticos que se derivan de la implementación del programa.

Para tener una idea más clara de cómo ocurre este proceso en el mundo entero, se hace una revisión bibliográfica de la situación actual de la enseñanza de inglés en primaria en la Unión Europea y en América Latina. La revisión implica una descripción del grado de inicio, horas semanales dedicadas al programa, qué tipo de docente asume la tarea: integrador o especialista, y qué formación debe tener el docente que labora en el programa.

## **2.2 Enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria en la Unión Europea**

En muchos países de la Unión Europea se implementó la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria antes de 1992, pero a partir de 1993 la mayoría de los países la incluyó como un área de formación obligatoria en el currículo oficial de sus sistemas educativos (EURYDICE, 1993).

En la actualidad, generalmente los alumnos deben comenzar a aprender una lengua extranjera entre los seis y nueve años de edad. Para el año 2012, los estudiantes de primaria de ocho países iniciaban a la edad de seis años, de cinco países a los siete años, de ocho a los ocho años, de seis a la edad de nueve. En seis países inician entre los diez y once años; solo en tres no es obligatoria la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria, sin embargo, en cada uno de ellos se incluye. Según EURYDICE (2012):

En la práctica en la totalidad de los países europeos, la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera comienza durante la educación primaria. No obstante, en algunos países, el aprendizaje de lenguas extranjeras se inicia en los primeros cursos de esta etapa educativa, mientras que en otros es parte del currículo de las enseñanzas mínimas solo de los últimos años. (p. 53).

En términos generales, la oportunidad de estudiar una lengua extranjera es para todos los niños que habitan en los países de la Unión Europea, mas no en todos los países se ha implementado en la educación primaria.

EURYDICE (2012) reporta también otros datos significativos al respecto:

Los datos de 18 sistemas educativos, desglosados por edad de los alumnos, indican que, en aquellos países con un porcentaje en general elevado de alumnos de primaria que estudian lenguas, todos o prácticamente todos los alumnos de 7 años estudian ya al menos una lengua extranjera. (p. 53).

Además, el mismo reporte indica que “...durante el período comprendido entre 2004/05 y 2009/10, el porcentaje de alumnos matriculados en educación primaria que no estudiaban una lengua extranjera descendió en al menos 10 puntos porcentuales, de un 32,5 % a un 21,8 %” (p. 55).

Un aspecto importante es que el número de horas que se dedica semanalmente a la enseñanza varía de país a país. Según EURYDICE (2012):

Si bien las lenguas extranjeras están afianzando su posición como asignaturas obligatorias dentro del currículo de educación primaria, el número de horas lectivas que se les asignan, como porcentaje sobre el total, normalmente no excede el 10 % en los países donde es la administración central la que fija el número de horas lectivas de



las diferentes asignaturas. En una docena de países este porcentaje es incluso inferior, de menos de un 5 %... (p. 9).

El número de horas varía entre dos y cinco horas semanales. La enseñanza continúa en la educación secundaria y existe una relación proporcional entre el número de horas que estudia cada alumno, dependiendo de la edad de inicio, y la cantidad de años que se estudia hasta la educación secundaria y/o universitaria.

### **2.3 Enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria en la América Latina**

En América Latina, igualmente, la mayoría de países contempla la enseñanza de lenguas extranjeras desde primaria. En Argentina se inició en 1988 con el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas y se estipulaban dos horas semanales a partir de cuarto grado. Con la implementación de la Ley Federal de Educación en 1993, la enseñanza de lenguas extranjeras pasó a ser obligatoria desde cuarto grado a razón de una a dos horas semanales, dependiendo de la provincia; incluso, algunas provincias no incorporaron la enseñanza de una lengua extranjera (UNESCO-IBE, 2011a). Según el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas, de octubre de 1997, en “la Educación General Básica... [se debe enseñar] un mínimo de dos niveles... de lengua extranjera, uno de los cuales deberá ser de inglés” (Pozzo, 2009, p. 17). La enseñanza de inglés pasó a ser obligatoria en 2006. La ley también contempla la oportunidad para que las provincias regulen el sistema de enseñanza de la lengua extranjera y algunas provincias le dedican hasta cuatro horas semanales (British Council, 2015a).

En Chile, las reformas tentativas al programa oficial se iniciaron en 1993; la enseñanza oficial del inglés en primaria comienza en 1998 y es obligatoria a partir de quinto grado, como parte del *English Opens Doors Programme* (EODP). El número de horas semanales varía de dos a cinco, según el tipo de institución. Generalmente la clase es dictada por especialistas graduados en el área de inglés, y para enseñar el idioma se

le exige al docente un nivel mínimo de A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (British Council, 2015c). Se le exige además un Primer Certificado de Inglés (*First English Certificate*).

En México se inicia la enseñanza del inglés en el tercer nivel de preescolar oficialmente, a razón de 100 horas anuales. Tomando en consideración que el año lectivo dura 40 semanas, se le dedica un promedio de dos y media horas semanales. Algunas instituciones privadas imparten sus clases solo en inglés desde preescolar hasta el final de la primaria, y otras inician con inmersiones en preescolar y luego dos o tres horas diarias del idioma hasta el final de la primaria. Al finalizar el ciclo de primaria, el niño debe haber recibido un total de 700 horas de clases y se espera que haya logrado un nivel inicial de A2. El profesor debe tener un nivel mínimo superior al que se aspira del estudiante; por ejemplo, para dar clase de inglés en sexto grado —final de la primaria— el docente debe estar calificado como B1. Las clases son dictadas por un profesor especialista (British Council, 2015f).

En Cuba se enseñaba ruso como lengua extranjera después del triunfo de la revolución e inglés a partir del inicio del nuevo siglo. En el año 2001, se enseñaban un total de 120 horas anuales en sexto grado. A partir de 2010, se imparte una hora semanal de inglés en tercero, cuarto y quinto grado y dos horas semanales en sexto grado. Oficialmente debe enseñar un docente especialista a las diferentes secciones de cada institución (UNESCO-IBE, 2011c).

En Ecuador, a partir de 2012 se enseñaba opcionalmente inglés desde segundo grado y de manera obligatoria desde octavo grado mediante una sesión diaria de 45 a 60 minutos cada semana. A partir de 2014, es obligatorio desde el segundo grado en el Régimen de la Sierra y la Costa. El Acuerdo 0052-14 no establece la carga horaria semanal y esta varía según las condiciones de la institución. Las clases son impartidas por un especialista (British Council, 2015e).

En Colombia, el Programa Nacional Bilingüe se inicia en primaria con dos horas semanales de primero a tercero y luego una hora y quince minutos en cuarto y quinto grado, que es el último grado de primaria (British Council, 2015d). Las clases son impartidas por un especialista.

En Brasil la educación primaria tiene dos ciclos, de primero a cuarto y de quinto a octavo. La enseñanza de lenguas extranjeras es obligatoria en el Segundo Ciclo a razón de dos horas semanales. Un año lectivo tiene 40 semanas, por lo que el niño recibe ochenta horas anuales para un total de 320 horas durante la primaria (UNESCO-IBE, 2011b). Se ofrecen como lenguas extranjeras: español, inglés, francés, alemán, japonés, italiano y mandarín. La decisión en cuanto a cuál lengua se enseña queda generalmente en manos de las municipalidades (British Council, 2015b).

## 2.4 Lenguas extranjeras en el sistema educativo

Respecto a las lenguas que se trabajan, cada país ha decidido cuáles se deben incorporar de acuerdo a su contexto histórico y sus políticas de desarrollo. Sin embargo, prevalece mayoritariamente la enseñanza de tres lenguas sobre las demás: inglés (en casi todos los países es obligatoria), francés y alemán.

Según EURYDICE (2012), la lengua que más se enseña es inglés, es “obligatoria en 14 países o regiones” (p. 11). Los datos indican que “en 2009/10 el 73 % de los alumnos matriculados en educación primaria en la UE estudiaba inglés” (p. 11). Nuevas “medidas apuntan a una tendencia creciente dentro de Europa a obligar a los alumnos a aprender inglés. De hecho, los porcentajes reales de alumnos que estudian inglés tanto en primaria como en secundaria son muy elevados” (p. 45).

En la mayoría de los sistemas educativos, se enseña inglés al menos a un 50 % del alumnado de educación primaria. Esta proporción tan elevada tiene que ver en parte con el hecho de que en varios países la normativa indica explícitamente que el inglés debe ser la primera lengua extranjera que se imparta. (p. 58).

La situación de América Latina es muy similar; solo en un país, Brasil, se enseñan otras lenguas extranjeras distintas al inglés en educación primaria. Lógicamente, la lengua materna de Brasil —portugués— es

distinta a la que usa la mayoría de la región —español— y debido a su situación geopolítica, la necesidad prioritaria de comunicación de los brasileños los lleva a planificar la enseñanza del español como lengua extranjera. Le sigue inglés como la segunda lengua extranjera más enseñada.

## **2.5 Perfil del docente de inglés en educación primaria**

A nivel mundial hay dos tipos de profesionales que asumen el papel de docente en la enseñanza de inglés en educación primaria: el docente generalista, como se le conoce en algunos países, o integrador como se le conoce en la República Bolivariana de Venezuela, y el especialista. El primero es el docente que aborda todas las áreas de formación en un grado escolar específico durante todo el año lectivo; es decir, trabaja Lengua, Matemática, Ciencias naturales, Ciencias sociales con la misma sección de un grado asignado por la dirección de la institución (escuela). El especialista es el docente que solo imparte una o dos áreas específicas (Música, Artes, Educación Física, Inglés) en diferentes grados en una institución.

Generalmente, el docente que enseña en educación primaria debe tener un grado universitario, ya sea de integrador (generalista) o especialista, aunque en muchos países, debido a la escasez de docentes con pregrado, se han aceptado a profesionales de otras áreas con conocimiento o competencia comunicativa en la lengua extranjera. Además del título universitario, algunos países exigen la demostración del dominio de la lengua a través de pruebas estandarizadas que permitan ubicar al docente en las diferentes escalas internacionales de clasificación de los usuarios de una lengua. En la mayoría de los países analizados en este estudio, generalmente el nivel mínimo exigido a un docente para impartir clases de una lengua extranjera en educación primaria es el nivel A2, solo en muy pocos casos B1 según el MCER. Un hablante A2 tiene las siguientes características, según el MCER (Instituto Cervantes, 2002, p. 26):

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Y el hablante B1 tiene las siguientes características:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Cada país con base en su realidad de formación, diseño curricular para educación primaria, necesidad de docentes y otras variables, establece los parámetros necesarios para la implementación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras en los primeros años escolares. Por ejemplo, en la Unión Europea, según EURYDICE (1993):

En los Estados miembros donde la enseñanza de lenguas extranjeras ya era obligatoria, el docente es un profesor de enseñanza primaria general cuya formación inicial comprende automáticamente el estudio de lenguas extranjeras (Dinamarca, Luxemburgo y Países Bajos) o puede permitirle especializarse en una o varias lenguas extranjeras (Bélgica, España y Portugal). (p. V).

En otro informe de EURYDICE (2012) se sostiene que:

En la etapa de educación primaria, lo habitual es que un solo profesor, es decir, un generalista, sea el responsable de un grupo de alumnos e imparta todas o casi todas las asignaturas (EACEA, EURYDICE, 2009). No obstante, en muchos países la enseñanza de lenguas extranjeras se encomienda a un profesor distinto del encargado del grupo. En consecuencia, el perfil del profesorado de lenguas extranjeras a menudo varía dependiendo del país. (p. 83).

Actualmente, “en toda Europa, según las directrices oficiales, en educación primaria imparten las lenguas extranjeras tanto profesores generalistas como especialistas” (EURYDICE, 2012, p. 14).

En América Latina también existen los dos tipos de docentes que enseñan lenguas extranjeras a nivel de educación primaria: integradores y especialistas. En la mayoría de los países enseña el especialista en inglés: en Ecuador, Cuba, Colombia y Chile. En algunos países, como es el caso de Colombia y Ecuador, exigen a sus docentes un nivel de competencia comunicativa más alto al que va a impartir, demostrable con certificados avalados por instituciones competentes. La literatura también refleja la poca oferta de docentes graduados en el área y la necesidad de formación de personal especializado. Igualmente, a estos docentes se les exige un título universitario (pregrado) equivalente a Licenciado en Educación, que implica un tiempo de formación de entre cuatro y cinco años u ocho o diez semestres, dependiendo del sistema universitario de cada país.

La forma de desarrollar los programas en cada país difiere y por ello se requieren docentes según los planes de cada nación. Por ejemplo, en la Unión Europea (EURYDICE, 2012) hay generalistas (integradores) y especialistas. En consecuencia, el perfil del profesorado de lenguas extranjeras a menudo varía dependiendo del país, ya que cada uno tiene sus propias políticas para la selección del personal, pero generalmente deben ser profesionales universitarios con un dominio demostrado de

la lengua que va a enseñar, aunque no en todos los países se cumple con estas regulaciones. Según EURYDICE (2012):

Por término medio, el 89,6 % del profesorado de lenguas extranjeras de los países participantes en el EECL afirma que está plenamente cualificado para la enseñanza de la materia. Este porcentaje oscila entre un 57,3 % en Estonia y un 97,2 % en España. En la mayoría de los países que tomaron parte en el estudio, casi todos los profesores que no tienen la titulación idónea informaron de que poseían algún tipo de certificado temporal, de emergencia, provisional o de otro tipo. (p. 14).

Quizás esta debilidad radica en la poca cantidad de profesionales formados para la enseñanza de lenguas extranjeras, según EURYDICE (2012):

En general, parece que la escasez de profesores de lenguas extranjeras cualificados es muy a menudo motivo de preocupación en educación primaria. La causa de este hecho puede ser que actualmente los alumnos comienzan a estudiar lenguas extranjeras a edades más tempranas y los sistemas educativos aún no se han adaptado del todo a estos cambios. En toda Europa se han puesto en marcha una serie de medidas para abordar el problema de la falta de profesores de lenguas extranjeras en primaria. Entre ellas, cabe mencionar los programas de mejora de las cualificaciones del profesorado generalista y la revisión de los contenidos de la formación inicial del profesorado de primaria. (p. 84).

## 2.6 Número de horas lectivas semanales

Según algunos autores, existe una relación entre la cantidad de tiempo al que se expone una persona al aprendizaje de una lengua extranjera y el dominio que él o ella logra. Un aprendiente de edad temprana, que tiene ciertas características de desarrollo cognitivo

y que está en pleno crecimiento para lograr su madurez biológica y psicosocial, requiere una atención especial, sobre todo en la exposición oral a la lengua que se enseña. Para el desarrollo de una producción oral de calidad se requiere un tiempo adecuado a la evolución esperada. Algunos países establecen metas en cuanto al desarrollo de las destrezas lingüísticas en determinado tiempo. Por ejemplo, Colombia y Ecuador esperan que sus egresados de bachillerato logren llegar a nivel B1. Esta situación genera diferencias en cuanto la cantidad de horas semanales de lenguas extranjeras que se dictan a nivel de educación primaria. Por ejemplo, en la Unión Europea, de acuerdo con EURYDICE (2012):

En los países donde la enseñanza de la primera lengua extranjera comienza a edades tempranas, el número de horas lectivas que se le asignan durante los primeros cursos es a menudo inferior al de los países en los que esta enseñanza comienza en etapas posteriores. Es más, en varios de ellos (por ejemplo, en Bulgaria, España, Francia, Italia, Lituania, Liechtenstein y Croacia) donde la primera lengua extranjera se enseña desde primer o segundo curso, el número de horas lectivas en el primer curso oscila entre 29 y 54 horas anuales. En aquellos lugares donde la primera lengua extranjera se introduce en cuarto o quinto curso (por ejemplo, en Bélgica [Comunidad francesa], Dinamarca, Chipre, Hungría, Portugal, Eslovenia y Turquía), las horas lectivas anuales varían entre 47 y 83 durante el primer curso en el que se imparte la asignatura. (p. 110).

La siguiente tabla permite tener una visión más amplia de la situación en el mundo.



**Tabla 1**  
**Número de horas destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras en algunos países**

<b>País</b>	<b>Grado de inicio</b>	<b>Horas semanales</b>	<b>Total horas por año</b>	<b>Total horas primaria</b>
Francia	2	6	54/144 (6to)	364
Alemania	3	6	56/141 (5to) /226 (6to)	479
Finlandia	3	6	1*	228
Dinamarca	4	6	60/90 (6to)	210
España	1	10	53/70 (3ro a 6to)	386
Rusia	2	2	66	198
Vietnam	1	4	140	420
Corea del Sur	3	1 / 2	34/68	204
Cuba	3	1 / 2	40/80 (6to)	200
Colombia	1	2	80 (1ro a 3ro) 40 (4to y 5to)	320
Ecuador	2	2	80	400
Brasil	5	2	80	320
Chile	5	2	80	320
Argentina	4	2	72	216
Venezuela	4	2**	70	210

Nota:

\* No es obligatoria pero se enseña un promedio de tres horas semanales.

1\* Cumple número de horas en años.

\*\* Se deben asumir dos horas semanales oficialmente a nivel nacional.

En América Latina existe un panorama similar en cuanto a la cantidad de horas que se dedican a la formación de lenguas extranjeras durante la primaria. El país estudiado que menos horas dedica es Venezuela, donde la enseñanza del inglés no es obligatoria pero existen iniciativas del MPPE para impulsarla en todos los estados. Existen también iniciativas propias en algunos estados, como Carabobo y Mérida. En términos generales, en esta región se imparte una hora

semanal en dos o tres grados, como en Cuba, y dos o tres horas semanales como mínimo en Brasil, México, Ecuador, Colombia, Chile y Argentina.

## **2.7 La enseñanza de inglés en la educación primaria en Venezuela**

La revisión bibliográfica permitió obtener una visión amplia de cuál es la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria en el mundo entero. Ahora pasemos a Venezuela.

Oficialmente, aún no se ha decretado la inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria venezolana de carácter público. Sin embargo, en la propuesta del Sistema Educativo Bolivariano (MPPE, 2007) se incluyó una sección de contenidos relacionada con la enseñanza de inglés desde el cuarto grado en la educación pública; hay que aclarar que en muchas instituciones privadas ya había sido incluida como área adicional desde hace tiempo.

Pérez (2015) llevó a cabo una investigación en todo el territorio nacional con el fin de indagar sobre la situación de la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas de Venezuela. Encontró evidencias de experiencias en este sentido en los siguientes seis estados del país: Aragua, Barinas, Carabobo, Mérida, Táchira y Vargas. También obtuvo información de algunos docentes de los estados Monagas, Nueva Esparta y Sucre. Estas experiencias se iniciaron como programas estatales (Carabobo y Táchira) o proyectos de algunas Zonas Educativas (Barinas), y solo en un estado como programa escolar institucional (escuelas) o proyecto educativo (Mérida). Esa situación creó una dependencia del presupuesto nacional o estatal, excepto en el caso del programa institucional o proyecto educativo, ya que los proyectos dependen de la buena voluntad del personal directivo de las instituciones y de los miembros de las comunidades, quienes en su mayoría los aprueban sin problemas.

Las experiencias indican que existen grandes diferencias entre cada programa. Por ejemplo, en el caso de los docentes, se encontró que en algunos estados las clases eran dadas por los maestros integradores y en

otros estados por especialistas en inglés. Incluso, en algunos casos, los “especialistas” no eran graduados en el área sino que tenían experiencia como docentes de inglés en diferentes niveles y modalidades educativas, o simplemente eran graduados universitarios que habían demostrado mediante una prueba cierta competencia comunicativa en inglés (Barinas). En cuanto al número de horas, también hubo discrepancias. Cada estado, dependiendo de su programa, destinaba entre dos y tres horas semanales. En el caso de Barinas y Táchira, dependía de la institución y del número de secciones que tenía a cargo el especialista.

Los contenidos programáticos también diferían entre cada experiencia. Dependiendo de los objetivos de los programas, se construían los contenidos. Algunos se centran en la gramática (caso Barinas), otros más en la parte comunicativa (Táchira y Carabobo), incluyendo el uso de diversos métodos, como se observa en esta sugerencia de Ojeda (2015) en su informe sobre la experiencia en Carabobo: “Para introducir vocabulario y estructuras en cada sesión, se recomienda el método de Respuesta Física Total (TPR, por sus siglas en inglés)” (p. 124). Otros programas se enfocaban en la lecto-escritura (Mérida).

### 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es un estudio con un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, de tipo descriptivo. Para la recolección de la información se usaron tres fuentes:

- a. Revisión documental de las experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria en diversas latitudes.
- b. Cuestionario tipo Likert a participantes del Programa Nacional de Formación Avanzada Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria (PNFA-EIEP).
- c. Entrevistas a autoridades del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE): Humberto González, Viceministro de

Educación para el momento de inicio del estudio, y Silvia Medina, Coordinadora Nacional de la Micromisión Simón Rodríguez.

La población de este estudio está conformada por la totalidad de participantes del PNFA-EIEP, es decir, 878 preseleccionados; originalmente, la muestra era de cinco participantes por estado, seleccionados aleatoriamente. Sin embargo, no todos contestaron; en total 47 participantes respondieron el cuestionario, lo cual representa un 5 % de la población.

#### **4. RESULTADOS**

##### **4.1 Cuestionario**

Como se mencionó anteriormente, para la recolección de información se usó un cuestionario tipo Likert (anexo 1), administrado en línea a una muestra aleatoria de todo el país. Los ítems fueron respondidos según la siguiente escala: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1). En la primera y segunda parte del cuestionario se recoge la biodata de los encuestados, es decir, sus datos personales e información de la institución donde laboran. En la tercera parte hay 15 ítems relacionados con la apreciación de los docentes sobre la administración y las características del programa de enseñanza de inglés en educación primaria (PNFA-EIEP) en Venezuela, y en la cuarta sección se recogen sus expectativas sobre el Programa Nacional de Formación Avanzada Lenguas Extranjeras Inglés para Educación Primaria. El cuestionario consta en total de 24 ítems.

Respondieron el cuestionario 47 participantes de 19 estados del país, distribuidos de la siguiente forma:

**Tabla 2**  
**Respuestas por estado**

<b>Estado</b>	<b>Cantidad</b>
Amazonas	2
Anzoátegui	2
Apure	1
Aragua	2
Barinas	4
Bolívar	3
Carabobo	2
Cojedes	3
Delta Amacuro	2
Lara	1
Mérida	2
Monagas	4
Portuguesa	1
Sucre	2
Táchira	5
Trujillo	1
Yaracuy	2
Zulia	8
<b>Total</b>	<b>47</b>

De estos 47 docentes, 41 son egresados de pregrado en Educación Integral o una carrera similar y cuatro son especialistas en enseñanza del inglés. Un participante es Técnico Superior Universitario en Educación y uno es Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe. Diecisiete de ellos tienen postgrado: 16 de Maestría y uno de Especialización.

En relación con su tiempo de servicio, la mayoría de los encuestados (33) reportó haber trabajado entre 11 y 20 años en educación, seguidos de diez que lo han hecho entre seis y diez años. Solo dos tienen entre

21 y 25 años de servicio, ninguno más de 25 y ninguno entre uno y cinco años.

Las respuestas totales a los ítems 1 al 15 se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**  
**Respuestas a los ítems 1 al 15**

N°	Ítem	5	4	3	2	1	Total
1	La enseñanza de inglés en primaria puede ser impartida por un docente integrador con una formación apropiada.	33	9	4	0	1	47
2	La institución donde labora cuenta con personal docente preparado para impartir la enseñanza de inglés en primaria.	6	10	11	8	12	47
3	La enseñanza de inglés en primaria debe enfocarse en el vocabulario básico de la vida cotidiana.	29	13	1	3	1	47
4	La enseñanza de inglés en primaria debe ser impartida por un especialista en enseñanza como lengua extranjera (inglés).	24	7	7	3	6	47
5	Usted está preparado lingüísticamente para impartir la enseñanza de inglés en primaria.	18	17	8	2	2	47
6	Impartir otra asignatura más (inglés) en primaria traerá más problemas de planificación en el aula.	2	5	5	9	26	47
7	El docente de inglés en educación primaria debe centrar sus esfuerzos en la enseñanza de la escritura.	13	10	12	8	4	47
8	Para enseñar inglés en primaria es necesario ser bilingüe.	9	7	7	15	9	47

	Los profesores de inglés en educación						
9	primaria deben centrar sus clases en la comprensión auditiva.	7	8	1	1	0	17
10	La enseñanza de inglés en primaria debe empezar desde primer grado.	42	4	1	0	0	47
	La enseñanza de inglés en educación						
11	primaria debe orientarse hacia la gramática.	10	13	18	3	3	47
	Dos horas semanales de inglés en cada						
12	grado son suficientes para un buen aprendizaje de esa asignatura.	6	15	5	10	11	47
	En educación primaria, el docente debe						
13	enfocarse en desarrollar la producción oral.	30	11	4	0	1	46
	La enseñanza de inglés en educación						
14	primaria permite el desarrollo de otras habilidades cognitivas en el niño.	38	9	0	0	0	47
	Contar con un docente especialista de						
15	inglés en primaria interferiría en la planificación de mis actividades en el aula.	1	1	5	10	30	47

Los primeros 15 ítems, como se señaló, se refieren a la apreciación de los participantes del PNFA-EIEP respecto a la enseñanza de inglés en educación primaria. Sus respuestas sugieren lo siguiente:

***Ítems 1 y 4. La enseñanza de inglés en primaria puede ser impartida por un docente integrador con una formación apropiada o un especialista.***

Casi la totalidad de los participantes coincide en que es apropiado que el docente integrador sea quien trabaje con el inglés, si tiene una preparación adecuada. De hecho, solo uno no comparte esta idea; incluso los cuatro participantes graduados en pregrado como especialistas en el área —enseñanza de inglés— que respondieron el instrumento están

de acuerdo con esa propuesta. En otras palabras, para los participantes, quienes son docentes integradores en su mayoría, la enseñanza de inglés en educación primaria puede ser responsabilidad de un docente integrador o generalista. Con respecto al especialista, también hay una pequeña tendencia, en menor grado, a sugerir que este tipo de docente sea el que imparta inglés en primaria. Treinta y uno de los participantes respondieron estar de acuerdo con esta propuesta.

### ***Ítems 2 y 5. Preparación personal e institucional.***

Se pretende determinar si la institución donde laboran cuenta con personal docente preparado para enseñar inglés en primaria y si ellos sienten estar preparados para ello. En este aspecto existe una paridad controversial, paridad por cuanto 20 de los 47 no están de acuerdo y 16 están de acuerdo. Al relacionar el ítem 2 (“La institución donde labora cuenta con personal docente preparado para impartir la enseñanza de inglés en primaria”) con el número 5 (“Usted está preparado lingüísticamente para impartir la enseñanza de inglés en primaria”), pareciera ser que la percepción es que el hecho de que el participante está preparándose para esta tarea habilita la institución para esa responsabilidad. De hecho, solo cuatro participantes manifiestan no estar preparados para enseñar inglés en primaria. Por supuesto, el instrumento no permite conocer la realidad de cada institución y no se puede especular al respecto. Lo cierto es que este resultado muestra, de una manera incipiente, la necesidad de una preparación para la implementación de la enseñanza de inglés al menos en las instituciones donde laboran estos participantes.

### ***Ítems 3, 7, 9, 11 y 13. Orientación de los programas de inglés.***

Se pretende determinar aquí si la enseñanza de inglés en primaria debe enfocarse en actividades comunicativas de la vida cotidiana (ítems 3, 7, 9 y 13) o en la gramática (ítem 11), ya que esta última fue parte de la formación recibida por los participantes durante su propia escolaridad en bachillerato y debería influir en la metodología de la enseñanza



propuesta. La mayoría de los participantes considera que la enseñanza debe centrarse en actividades comunicativas de la vida cotidiana (vocabulario, producción oral y audición). Más de cuarenta de ellos consideran que este aspecto debe prevalecer en la enseñanza, excepto el desarrollo de la escritura, destreza que no fue considerada como importante o al mismo nivel de importancia que las otras. Veintitrés participantes —menos de la mitad— consideran que la gramática debe ser parte fundamental de la enseñanza. El resultado para este ítem cobra más relevancia al observar, en la tabla 4, que casi todas las respuestas a favor de la enseñanza de la gramática fueron suministradas por los docentes integradores. Los especialistas solo manifestaron no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

**Tabla 4**  
**Respuestas de los docentes integradores al ítem 11**

N°	Ítem	5	4	3	2	1	Total
11	La enseñanza de inglés en educación primaria debe orientarse hacia la gramática.	10	12	13	3	3	41

**Ítems 6 y 15. Efectos de la inclusión de inglés en la planificación.**

Para la gran mayoría de los informantes, la inclusión de esta área de conocimiento en primaria no afecta en nada la planificación de las actividades del año lectivo. En cuanto al ítem 6, 35 manifiestan que no hay inconvenientes para planificar con la inclusión de inglés y 40 manifiestan que si el área fuese impartida por un especialista, tampoco afectaría la planificación escolar (ítem 15).

**Ítem 10. Grado de inicio de la enseñanza de inglés.**

La gran mayoría de los informantes considera que la enseñanza de inglés debería iniciar en primer grado; más de cuarenta personas lo confirman. Solo un participante no está de acuerdo ni en desacuerdo, el resto está de acuerdo o totalmente de acuerdo.

**Ítem 12. Tiempo de enseñanza en aula semanalmente.**

Se pretende determinar mediante este ítem si dos horas semanales son suficientes para la enseñanza de inglés. Existe una paridad en cuanto a las respuestas: la mitad está de acuerdo y la otra mitad no. La paridad se ve incluso entre los graduados como especialistas.

**Ítem 8. Perfil del docente de inglés en primaria.**

Con este ítem se quiere determinar si es necesario ser bilingüe para dar clases de inglés a los niños en educación primaria, en opinión de los docentes. Casi la mitad de los informantes considera que esto no es necesario. Al parecer, consideran que es necesario un dominio básico aceptable del inglés.

**Ítem 14. Beneficios de enseñar inglés en primaria.**

Este ítem solicita la opinión de los participantes sobre la influencia en el desarrollo cognitivo del niño del aprendizaje del inglés. Como se observa en la tabla 3, absolutamente todos están de acuerdo con esa premisa.

Si se compara la información suministrada por los informantes de este estudio con los resultados de la investigación documental realizada sobre la enseñanza de inglés en el mundo, se observa que hay muchas similitudes entre los criterios usados en los sistemas educativos de la mayoría de los países analizados y la apreciación de los participantes sobre la enseñanza de inglés, el perfil del docente, el número de horas semanales que se imparten y la metodología de enseñanza.

Los ítems 16 a 24 (tabla 5) indagan qué expectativas de formación en el PNFA-EIEP tienen los participantes, como se indicó anteriormente.

**Tabla 5**  
**Expectativas de formación de participantes del PNFA-EIEP**

N°	Ítem	5	4	3	2	1	Total
16	Al finalizar el programa de formación podré comunicarme fluidamente de manera oral en inglés.	13	20	11	0	3	47
17	En este programa aprenderé gramática de inglés para enseñarles a los niños.	22	18	7	0	0	47
18	Cuando finalice la formación podré leer cualquier texto en inglés.	14	24	6	0	3	47
19	En el programa aprenderé a dar clases de gramática del inglés.	16	19	9	0	3	47
20	La formación se basará en la enseñanza interdisciplinaria.	25	13	6	0	3	47
21	El programa me formará para escribir cualquier tipo de texto en inglés.	10	22	11	0	0	43
22	El vocabulario que aprenderé tratará sobre temas de la vida cotidiana.	39	4	4	0	0	47
23	Con la formación del programa podré comprender cualquier información oral recibida.	10	28	9	0	0	47
24	La formación estará basada en cómo dar clases comunicativas en inglés.	32	9	3	1	0	45

**Ítems 16, 18, 21, y 23. Desarrollo de las destrezas comunicativas.**

Una de las finalidades del programa es desarrollar las destrezas comunicativas de los participantes. Al parecer, cada uno de ellos está consciente de las metas fijadas en el programa y aspira a desarrollar la competencia comunicativa. Los datos permiten inferir que la mayoría espera desarrollar cada destreza durante el programa. Así, un total de 33 informantes (70 %) aspiran que, al terminar el programa, puedan

comunicarse de manera fluida en inglés en conversaciones y otras actividades en las que necesiten hablar. Sin embargo, 11 (23 %) no están de acuerdo ni en desacuerdo en que lograrán fluidez oral al culminar el programa. Treinta y ocho (80 %) docentes piensan que, durante la formación, desarrollarán la habilidad lectora para comprender cualquier texto en inglés; solo tres de ellos piensan que no. Por otra parte, más de la mitad (32) aspira formarse en la escritura en inglés. Aunque ninguno está en desacuerdo con esa aseveración, es curioso que 11 de ellos no estén en acuerdo ni en desacuerdo. Finalmente, un alto número de los informantes espera formarse para comprender la comunicación oral: en total, 38 (80 %) de ellos están de acuerdo en que se formarán para comprender cualquier mensaje oral.

#### ***Ítems 17, 19 y 24. Formación para enseñar a los niños.***

Estos docentes también aspiran a formarse en el conocimiento de la gramática del inglés durante el programa para luego enseñarla a los niños: 40 (85 %) están de acuerdo con el ítem 17 y solo siete (15 %) no están de acuerdo ni en desacuerdo. Ninguno considera que no se formará en el conocimiento gramatical para enseñar a los niños. Se deduce que, al parecer, la enseñanza de gramática aún prevalece como el aspecto fundamental durante el aprendizaje del inglés en la mentalidad de los participantes. Pero en contraparte, 41 de ellos (87 %, la mayoría) consideran formarse para impartir clases comunicativas en inglés. Se puede inferir que los participantes esperan una formación tanto para enseñar gramática como para el desarrollo de la competencia comunicativa. Es una visión muy interesante, ya que ambos componentes son necesarios bajo un enfoque distinto al tradicional de la enseñanza de gramática.

#### ***Ítem 20. Metodología de enseñanza.***

Con este ítem se quiere determinar si los participantes aspiran a aprender a enseñar bajo un enfoque interdisciplinario, basado en proyectos. Al respecto, una gran mayoría (38) respondió que sí espera recibir una formación para enseñar bajo la metodología

interdisciplinaria. Solo tres participantes manifestaron no estar de acuerdo con esta aseveración.

### ***Ítem 22. Temática de enseñanza.***

Se pretende determinar, mediante este ítem, si la enseñanza se debe basar en aspectos de la vida cotidiana o no. Al respecto, la mayoría (43) de los encuestados considera que, en efecto, su formación debe centrarse en temas de la vida cotidiana. Al parecer, existe la necesidad de centrar la enseñanza en aspectos de la vida diaria y no en temas estructurales que no ayudan en el desarrollo de la comunicación.

## **4.2 Entrevistas**

Anteriormente se indicó que se realizaron entrevistas a autoridades del MPPE (ver anexo 2). Los siguientes son algunos aspectos que resaltan de estas entrevistas:

- a. La enseñanza en primaria debe ser integral. Se propone una enseñanza que no sea impartida por áreas separadas, como ha sido la enseñanza tradicional, sino integrada no solo a las otras áreas sino también a la problemática social de la comunidad.
- b. Enseñanza comunicativa. La metodología tradicional no ha ayudado a los jóvenes, quienes necesitan aprender a comunicarse para entender las actividades de la interacción diaria. Por ello la enseñanza debe centrarse en el desarrollo de las destrezas que permitan una comunicación oral y escrita en los niños.
- c. Estas autoridades consideran que el docente integrador no está preparado para trabajar con inglés y para ese fin se crea el PNFA-EIEP, con el objetivo de formar al docente para que enseñe inglés comunicativo y necesario para la vida.
- d. En cuanto al tiempo que se le debe dedicar a la enseñanza de inglés en educación primaria, creen que la propuesta de dos horas no es limitante; el docente puede dedicar más tiempo a la

enseñanza de inglés si se planifican y se desarrollan actividades de manera integrada.

## 5. CONCLUSIONES

En la revisión teórica realizada, se puede apreciar una cantidad de diferencias entre los programas de enseñanza de lenguas extranjeras a nivel de educación primaria en el mundo entero. La revisión permitió encontrar que no hay unificación de criterios a nivel internacional sobre la implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las diferencias se pueden encontrar entre los siguientes aspectos:

- a. **Objetivos de programas.** Quizás sea este el tema en el que hay mayor acercamiento a la unificación de criterios, pues en la mayoría de los países el objetivo es desarrollar la competencia comunicativa por sobre la enseñanza tradicional de la gramática. En este estudio, también los viceministros Humberto González y Yoama Paredes y los participantes del programa administrado por el MPPE piensan que la enseñanza debe centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- b. **Grado escolar de inicio.** Una gran cantidad de países ha establecido la iniciación de la enseñanza de lenguas extranjeras desde el primer grado de primaria, pero otro gran porcentaje lo inicia en otros grados escolares. La mayoría de los países opta por iniciar en el segundo ciclo de educación primaria, usualmente en tercero o cuarto grado.
- c. **Número de horas lectivas semanales.** Existe una disparidad enorme en cuanto a la cantidad de horas semanales destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de primaria. El rango varía desde una hora semanal hasta tres horas, aunque mayormente son dos o tres horas semanales en los sistemas educativos de la mayoría de los países del mundo. La investigación documental permitió determinar que pareciera existir una relación entre el número de horas que se imparte en educación primaria

- y en secundaria: si en primaria se inicia en los primeros grados, la cantidad de horas en secundaria disminuye, mientras que si se inicia en los últimos grados de primaria, la cantidad de horas en secundaria aumenta. Incluso, en algunos países existe una diferencia entre el número de horas que se imparten en cada grado en primaria, aunque en términos generales, cada país cumple un mínimo de 200 horas en el nivel de primaria. En las experiencias existentes en la República Bolivariana de Venezuela igualmente había diferencias entre la cantidad de horas, pero la propuesta de dos horas semanales pareciera tener aceptación entre los docentes.
- d. **Tipo de docente.** Hay dos tipos de docentes que imparten lenguas extranjeras en el mundo entero: el integrador o generalista y el especialista. La propuesta del MPPE es que el docente integrador asuma esa función, como lo informa el Viceministro de Educación y como está establecido en los lineamientos de formación del PNFA-EIEP. Según las respuestas suministradas por los informantes, al parecer no hay inconvenientes con esta propuesta (aunque un grupo minoritario manifiesta no estar de acuerdo) ya que una gran mayoría la acoge de manera positiva, y si esa información se cruza con el hecho de que el 87 % de los informantes son docentes integradores, se puede inferir que mayor es la aceptación de la propuesta. Esto también coincide con experiencias internacionales mencionadas en el texto.
- e. **Formación del docente.** Se visualizan tres aspectos en el cuestionario: formación profesional, formación pedagógica y formación lingüística. Respecto a la formación pedagógica, en casi todos los países se exige un título de pregrado en el ámbito de educación como mínimo, aunque algunos países, debido a la escasez de profesionales en el área, han optado por dar cabida a profesionales de otras carreras que tienen experiencia y formación probada, por ejemplo mediante certificados avalados por instituciones internacionales reconocidas en el área. En cuanto al grupo de participantes que respondieron el cuestionario, absolutamente todos son graduados universitarios en Educación,

la mayoría en Educación Integral o área afín; solo cuatro son graduados como especialistas en la enseñanza de inglés.

Por otra parte, la formación pedagógica tiende a nivel mundial hacia la enseñanza interdisciplinaria, es decir, enseñanza de lengua integrada con otras áreas. En nuestro país, la enseñanza a nivel de primaria oficialmente se realiza a través de proyectos, aunque en la práctica no ocurre de esa manera. Se planifica pero no se ejecuta. Pero los informantes manifiestan la aceptación de la enseñanza interdisciplinaria, y de hecho las respuestas corroboran la intención de recibir formación para aprender a impartir clases bajo esta metodología.

En cuanto a la formación lingüística, las experiencias de países con más años en la práctica indican que los docentes que impartan esta área de conocimiento deben tener un dominio del idioma dependiendo del nivel que se enseñe. Para educación primaria, generalmente se exige tener un dominio de la lengua extranjera que se va a enseñar ubicado en A2 según el MCER. En el PNFA-EIEP se aspira que los participantes alcancen ese nivel, algo que no es considerado una meta muy alta; sin embargo, la mayoría de los participantes manifestaron querer desarrollar una comunicación fluida, una comprensión oral y escrita completa, es decir, ellos aspiran a alcanzar más de lo propuesto.

## **6. REFLEXIONES**

La enseñanza de inglés en educación primaria no es una novedad; de hecho, han existido experiencias exitosas en Venezuela. Sin embargo, ninguna de esas experiencias ha tenido la continuidad ni la amplitud deseada debido a que no eran una política nacional sino proyectos o propuestas regionales. Con la creación del PNFA-EIEP, se están creando las bases para una política nacional completa que incluye la formación de los docentes integradores de acuerdo con las estrategias elaboradas por el MPPE, que ha recibido ayuda de docentes de diversas universidades públicas nacionales y de organismos internacionales



como el British Council. La propuesta coincide con lo realizado hasta ahora por la mayoría de los países de Europa y América Latina e involucra una formación profesional, pedagógica y lingüística que permita mostrar el producto del programa a través de niños formados para comunicarse con vocabulario básico cotidiano y aspectos de la cultura nacional e internacional a través de proyectos.

Este estudio permitió valorar la disposición de la mayoría de los docentes del PNFA-EIEP que participaron en él a ser formados para una enseñanza comunicativa, así como a ser preparados para trabajar en su práctica docente con la integración y la articulación de todas las áreas de formación incluidas en el programa nacional del sistema educativo venezolano.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256.
- Antich, R. M. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- British Council. (2015a). *English in Argentina. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Argentina.pdf>
- British Council. (2015b). *English in Brazil. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Brazil.pdf>

- British Council. (2015c). *English in Chile. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%Chile.pdf>
- British Council. (2015d). *English in Colombia. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%Colombia.pdf>
- British Council. (2015e). *English in Ecuador. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%Ecuador.pdf>
- British Council. (2015f). *English in Mexico. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf>
- Corpas, M. D. (2013). ¿Cuál es la edad idónea para empezar a aprender una lengua extranjera? *Philologica Urcitana*, 9, 43-55.
- Domínguez, R. y Pessoa, S. (2005). Early versus late start in foreign language education: Documenting achievements. *Foreign Language Annuals*, 38(4), 473-483.
- EURYDICE. (1993). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de la Comunidad Europea*. Bruselas, Bélgica: Unidad Europea de Eurydice.
- EURYDICE. (2012). *Key data on teaching languages in Europe 2012*. Bruselas, Bélgica: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

- Harley, B. (1987). The relationship between starting age and oral second language proficiency in three groups of classrooms learners. En B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (coords.), *The development of bilingual proficiency: Final report* (pp. 203-253). Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Modern Language Centre.
- Harley, B. y Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: Where are we now? En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (coords.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives* (pp. 19-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Obra original publicada en 2001 por el Consejo de Europa, con el título de *Common European framework for languages: Learning, teaching, assessment*).
- Johnson, J. y Newport, E. (1989). Critical period effect in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Lambert, W. E. y Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Lamendella, J. (1977). General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 155-196.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York, NY: Wiley and Sons.

- Met, M. (1991). Foreign language: On starting early. *Educational Leadership*, 49, 88-89. Recuperado de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199109\\_met.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199109_met.pdf)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana*. Caracas: Autor.
- Ojeda, E. (2015). Programa de inglés de Carabobo. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 123-130). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Penfield, W. G. (1953). A consideration of neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, 82, 199-214.
- Penfield, W. G. (1965). Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*, 88, 787-798.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pérez, T. (2015). Inglés en el sector público: La situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 13-46). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10-33.

- Sánchez, M. S. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*, 12, 43-53.
- Swain, M. (1978). Bilingual education for the English-speaking Canadian. En J. Alatis (coord.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 141-154). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Swain, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning*, 31, 1-15.
- UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: Autor.
- UNESCO-IBE. (2011a). Datos mundiales de educación. Argentina. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Argentina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Argentina.pdf)
- UNESCO-IBE. (2011b). Datos mundiales de educación. Brasil. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf)
- UNESCO-IBE. (2011c). Datos mundiales de educación. Cuba. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf)
- UNESCO-WCEFA. (5 al 9 de marzo de 1990). *Declaración mundial sobre educación para todos - La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Zeuch, E. M. y Gregson, M. (coords.). (2015). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas*. Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

## **ANEXO 1**

### **CUESTIONARIO**

Estimado/a colaborador/a:

El presente cuestionario está dirigido a los docentes de educación primaria que van a formarse para enseñar inglés en este nivel; su finalidad es recabar información que será utilizada en un proyecto de investigación conjunto entre el British Council y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, cuyo objetivo es conocer las expectativas de los docentes en formación en el programa conjunto del British Council y el Ministerio del Poder Popular para la Educación para la enseñanza de inglés en primaria. Por esta razón acudimos a usted, dada su experiencia en enseñanza en primaria y dada su participación en el mencionado programa, para solicitarle completar el cuestionario que se presenta a continuación, de manera totalmente anónima. La información suministrada por usted será utilizada confidencialmente, con fines estrictamente académicos.

Este instrumento consta de tres secciones, a saber: I) datos personales; II) datos de la institución donde trabaja, III) apreciaciones sobre la enseñanza de inglés en primaria, y IV) expectativas de formación para la enseñanza de inglés en primaria.

Mucho le agradecemos su tiempo y su disposición.

#### **I. Datos personales**

Título de pregrado: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

Título de postgrado: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

Otros títulos: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

Año(s) en el que enseña \_\_\_\_\_

Tiempo de servicio en educación media \_\_\_\_\_

## II. Datos de la institución donde trabaja

Nombre de la institución: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

## III. Apreciaciones sobre la enseñanza de inglés en primaria

Instrucciones:

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

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

Por favor, lea cuidadosamente los enunciados propuestos y luego seleccione la opción que considere más apropiada.

N°	Ítem	5	4	3	2	1
1	La enseñanza de inglés en primaria puede ser impartida por un docente integrador con una formación apropiada.					
2	La institución donde labora cuenta con personal docente preparado para impartir la enseñanza de inglés en primaria.					
3	La enseñanza de inglés en primaria debe enfocarse en el vocabulario básico de la vida cotidiana.					
4	La enseñanza de inglés en primaria debe ser impartida por un especialista en enseñanza como lengua extranjera (inglés).					
5	Usted está preparado lingüísticamente para impartir la enseñanza de inglés en primaria.					
6	Impartir otra asignatura más (inglés) en primaria traerá más problemas de planificación en el aula.					



7	El docente de inglés en educación primaria debe centrar sus esfuerzos en la enseñanza de la escritura.					
8	Para enseñar inglés en primaria es necesario ser bilingüe.					
9	Los profesores de inglés en educación primaria deben centrar sus clases en la comprensión auditiva.					
10	La enseñanza de inglés en primaria debe empezar desde primer grado.					
11	La enseñanza de inglés en educación primaria debe orientarse hacia la gramática.					
12	Dos horas semanales de inglés en cada grado son suficientes para un buen aprendizaje de esa asignatura.					
13	En educación primaria, el docente debe enfocarse en desarrollar la producción oral.					
14	La enseñanza de inglés en educación primaria permite el desarrollo de otras habilidades cognitivas en el niño.					
15	Contar con un docente especialista de inglés en primaria interferiría en la planificación de mis actividades en el aula.					

#### IV. Expectativas de formación para la enseñanza de inglés en primaria.

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

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

Por favor, lea cuidadosamente los enunciados propuestos y luego seleccione la opción que considere más apropiada.

Nº	Ítem	5	4	3	2	1
16	Al finalizar el programa de formación podré comunicarme fluidamente de manera oral en inglés.					
17	En este programa aprenderé gramática de inglés para enseñarles a los niños.					
18	Cuando finalice la formación podré leer cualquier texto en inglés.					
19	En el programa aprenderé a dar clases de gramática del inglés.					
20	La formación se basará en la enseñanza interdisciplinaria.					
21	El programa me formará para escribir cualquier tipo de texto en inglés.					
22	El vocabulario que aprenderé tratará sobre temas de la vida cotidiana.					
23	Con la formación del programa podré comprender cualquier información oral recibida.					
24	La formación estará basada en cómo dar clases comunicativas en inglés.					

**ANEXO 2****ENTREVISTA AL VICEMINISTRO HUMBERTO GONZÁLEZ**

**Entrevistador** (en adelante **E**): ¿Considera apropiado que el docente integrador enseñe inglés en primaria?

**Viceministro** (en adelante **VM**): Sí.

**E**: ¿Por qué?

**VM**: La enseñanza en primaria debe ser integral. No solo inglés, también computación, no debe tener clases separadas de computación. En el aula el docente integral debe dar todas las áreas. De eso se trata, de integrar. Se corre el riesgo de fraccionar la enseñanza. La clase es más rica si se trabaja de manera multidimensional (interdisciplinaria). Dentro de esas áreas está el inglés, que está muy metido en la vida cotidiana, porque cada quien que tiene un aparato en su mano está relacionado con el inglés, en las películas que están traducidas del inglés o las lee en inglés, en cada faceta de la vida diaria. El docente integrador no debe vedar áreas, y él debe estudiar y prepararse sin miedo para ayudar al niño a explorar temas; por eso la formación tiene mucho valor para darle confianza el niño. No necesariamente tiene que ser una excelente clase de inglés, sino un terreno que se abre dentro de la formación integral, aprendizaje completo.

**E**: ¿Está preparado el docente integrador?

**VM**: No, pero se está trabajando para eso. Se está preparando al docente. Es un compromiso para liberar al docente y abrirle el terreno. No es solo que aprendan más inglés, sino más de otras áreas que cambian día a día. Un docente que está aprendiendo ayuda más al niño que está aprendiendo.

**E**: ¿Los docentes integradores están dispuestos a asumir la propuesta?

**VM:** Sí, la respuesta está en el PNFA, cuántos atendieron el llamado a la propuesta.

**E:** ¿Cómo afecta la enseñanza de inglés en primaria la planificación diaria del docente integrador?

**VM:** No sé cómo tiene que afectar, es un proceso natural; no debe haber un espacio para enseñar inglés específicamente, debe planificarse de manera integral, pero sí es importante señalar que se imparte en inglés y que no para estabilizar la lengua pero se hace dentro de la dinámica de la clase. Desde la planificación se imparte cualquier tema y desde allí se enseña inglés natural porque está en nuestra vida cotidiana, en los aparatos, en la industria cultural. La aparición de términos y expresiones en inglés es perfectamente natural, y no se necesita un espacio para especialmente enseñar inglés. Se necesitaría en todo caso integración.

**E:** ¿Qué aspectos del inglés deberían enseñarse: gramática o la comunicación oral y escrita?

**VM:** Creo que hay que leer y la comunicación oral y escrita también es importante, no porque la gramática no sea importante, sino que la gramática es una sistematización del uso. Como toda sistematización de uso, es una aproximación. La gramática es teoría del uso del idioma; entonces no es que el idioma dependa de la gramática. La gramática es un análisis de la lengua; entonces no puedes andar analizando cosas que no manejas, que no conoces.

**E:** Algunos docentes integradores en cada estado están recibiendo formación para enseñar inglés para primaria. ¿Cuáles son las expectativas de formación para ellos?

**VM:** Ellos deben estar trabajando esa área en el marco de la especialización, luego serán otras. Se está facilitando la formación

para que el docente integrador adquiriera unos niveles mínimos de competencia y se vaya socializando. Debe ser una formación específica como parte de la rutina escolar. Se está trabajando también el aspecto pedagógico. No todos los que vayan a trabajar con inglés tienen que ser especialistas en el área porque entonces necesitaríamos especialistas para cada área: geometría, educación para el trabajo, cultura y sociedad. Necesitamos es especialista en educación primaria. Si alguna persona tiene una especialización en inglés, eso va a facilitar la socialización.

**E:** Se han considerado dos horas semanales. ¿Considera que es suficiente?

**VM:** Insisto en que debe haber unas horas para trabajar específicamente el inglés para tomar conciencia de lo que se ha aprendido, pero el inglés debe estar como todas las otras áreas, como el uso de la lengua escrita; aunque haya espacio de tiempo específico para la lengua escrita, ella debe estar presente todo el tiempo en cada actividad. Todas las actividades deben estar presentes de manera continua: el conocimiento matemático, el tema de las capacidades de análisis, del presente, pasado y futuro, capacidad de pensamiento sistémico, pensamiento crítico, todas deben estar presentes continuamente. Podrían tener algunas horas específicas para manejar algunas cosas, pero su forma de enseñanza y socialización tiene que ser continua.

**E:** ¿Qué se ha pensado en relación con el libro de inglés para primaria?

**VM:** Hay que pensarlo mejor, creo que necesitamos muchas cosas en primaria. Hay que pensarlo si se trabaja por área o si se trabaja por primaria u otra dinámica. Hay que ver cómo son las necesidades conjuntas. No es que eso le quite el espacio al inglés, se debe trabajar todo junto. Es decir, no es suma de técnicas, de temas o de contenidos, sino temas de profundidad.

**E:** Se ha planteado la necesidad de iniciar inglés en cuarto grado. ¿Ustedes han pensado en iniciar en otro grado?

**VM:** Se ha iniciado con la propuesta de cuarto, quinto y sexto porque hay prejuicios sobre todo con la insatisfacción del uso de la lengua materna; hay que asentar el castellano en los niños. ¿Cuál es el miedo? A cualquier tipo de enseñanza especial en primaria, que se diseccione la primaria, que primaria sea un conjunto de fracciones. Es decir, estamos reproduciendo un esquema por materia, por eso las dos horas de inglés. Debe ser un recurso presente en cada clase, por eso es un maestro integrador. Puede tener las dos horas, pero no es para que el inglés se enseñe solo en esas dos horas. Tiene que ser un recurso que esté presente todo el tiempo, como el castellano, la lógica, la geografía, el mapa, como la historia personal, como el sentido histórico.

# ¡SE RESPIRA CAMBIO! LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN VENEZUELA

*Wendy Arnold*

*(ELT Consultants - Wendy Arnold & Co. Ltd. – Reino Unido)*

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Los cambios educativos constituyen un proceso complejo. Bolitho (2012) advierte que el contexto actual del cambio educativo es significativamente distinto al del siglo XX y que deberíamos estar preparados para un cambio todavía más acelerado en el siglo XXI. La educación de las nuevas generaciones siempre ha constituido un desafío, pero lo es aún más cuando el uso del idioma se ha convertido en una importante “herramienta para la comunicación, el acceso a la información y el desarrollo de competencias transferibles, como lo son el pensamiento crítico y el aprender a aprender”<sup>1</sup> (p. 35).

La enseñanza de una lengua nativa y/o extranjera no es algo nuevo en el p<sup>en</sup>sam venezolano. De hecho, el inglés ha sido parte del plan de estudios de la educación secundaria desde inicios del siglo XX y del currículo para primaria desde 2007. El fin primordial es que los estudiantes se comuniquen con el resto del mundo y tengan acceso al conocimiento, tanto de orden científico como humanístico. Más recientemente, en 2016, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) diseñó criterios para el desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes orientadas al pensamiento crítico, reflexivo y creativo, con el fin de fortalecer las destrezas comunicacionales y

---

1 Original en inglés: “a tool for communication and for accessing information and developing transferable skills such as critical thinking and learning how to learn.”

el intercambio de conocimiento mediante la interacción con otras personas.

Dado que el concepto de cambio educativo es multidimensional, sería prudente identificar qué necesidades deben ser tomadas en cuenta antes de emprender semejante tarea y usar lo siguiente a manera de lista de cotejo de lo que ya ha sido cubierto en el marco de la transformación educativa del inglés en Venezuela. Un estudio inicial de referencia para proyectos de enseñanza del idioma inglés (ELT, por sus siglas en inglés – *English Language Teaching*) podría incluir lo siguiente (Bolitho, 2012, pp. 39-40):

- A: entrevistas y/o cuestionarios dirigidos a los actores primarios y secundarios involucrados en el cambio propuesto, para medir su grado de interés y compromiso en torno al mismo;
- B: la observación de clases para tener un idea de primera mano acerca de las prácticas;
- C: la evaluación de los materiales de enseñanza que se están empleando;
- D: una revisión crítica tanto de los documentos relacionados con el pénsum como de las prácticas de evaluación;
- E: auditorias institucionales en las que se evalúe personal, recursos, estructuras gerenciales, entre otros;
- F: la recolección de datos estadísticos sobre el número de docentes y estudiantes, resultados de exámenes y otros aspectos académicos relevantes;
- G: un estudio de los elementos contextuales que tengan un impacto sobre el traslado hacia las locaciones objetivo y sobre las comunicaciones (acceso a Internet y teléfonos).

En el año 2015, el British Council, junto con la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela, publicó los resultados de una extensa investigación realizada a nivel nacional (2012-2013) sobre el estado del arte de la



enseñanza del inglés en Venezuela, con énfasis en el sector educativo público (Zeuch y Gregson). Ahora, en 2017, se están presentando en este libro los resultados de una segunda investigación, llevada a cabo igualmente a nivel nacional, sobre los avances hechos específicamente en la formación de los docentes, tanto de educación media como de educación primaria pública. Veamos cuáles de los elementos presentados arriba (A – G) fueron incluidos en estos estudios:

**Tabla 1**  
**Aspectos investigados en los estudios de 2015 y 2017**

Año	A	B	C	D	E	F	G
2015	✓		✓	✓	✓		✓
2017	✓	✓	✓		✓	✓	✓

Tal como se observa en la tabla 1, el estudio inicial de referencia de 2015 utilizó, en cierta medida, todos los instrumentos antes mencionados, con la excepción de B y F, mientras que en las investigaciones reportadas aquí no se incluye el elemento D, es decir, la revisión crítica del p $\acute$ nsum y de las pr $\acute$ cticas de evaluaci $\acute$ on.

Varios puntos importantes surgieron de la publicaci $\acute$ on de 2015 (Zeuch y Gregson), relacionados en su mayor $\acute$ a con la falta de uniformidad en el pa $\acute$ is a la hora de implementar el nuevo programa nacional de estudios para primaria y secundaria presentado en 2007 por el MPPE (2007a, 2007b, 2007c), en el cual se estipula que la ense $\acute$ anza del ingl $\acute$ s debe comenzar en 4to grado. Otros desaf $\acute$ os encontrados incluyen:

- la falta de profesores formados en la ense $\acute$ anza del ingl $\acute$ s para ni $\acute$ os (L $\acute$ pez de D $\acute$ amico, 2015; Ojeda, 2015; P $\acute$ rez, 2015);
- la falta de materiales apropiados (Beke, 2015; L $\acute$ pez de D $\acute$ amico, 2015; Ojeda, 2015; P $\acute$ rez, 2015);

- la falta de uniformidad en los programas universitarios de formación de profesores (Beke, 2015; Herrera, 2015; López de D'Amico, 2015);
- la combinación de programas oficiales y extraoficiales en los colegios (Beke, 2015; Chacón, 2015);
- la falta de confianza que los profesores recién formados demuestran en la instrucción y preparación universitaria frente a las realidades de la enseñanza (Beke, 2015; Castillo, Gamero y Sivira, 2015; López de D'Amico, 2015; Pérez, 2015);
- la falta de uniformidad a escala nacional en cuanto al número de horas dedicadas a la enseñanza del inglés en primaria (Ojeda, 2015; Pulido, 2015);
- el no estar seguros de cuál de los dos programas de estudios usar, el de 1986 o el de 2007 (Beke, 2015);
- la falta de conocimiento en relación con la metodología más apropiada para la enseñanza de un idioma (Beke, 2015);
- el no saber cómo evaluar el progreso lingüístico de los estudiantes (Beke, 2015).

López de D'Amico (2015) presentó soluciones concretas para entender lo complejo de la situación. Entre ellas está comprender la realidad del país, identificar las necesidades de los programas de formación de profesores y modificarlos a escala nacional, formar profesores con la metodología adecuada y suministrarles material de enseñanza. Si bien el desafío es grande, Salas (2015) concluye que hay suficiente interés entre muchos de los profesionales para formarse como profesores de inglés.

Este último capítulo combinará lo que ya se conoce y ha sido publicado sobre el aprendizaje del idioma inglés, las conclusiones de la publicación de Zeuch y Gregson (2015) y lo investigado en los siete capítulos de la presente publicación, anteriores a este. El objetivo es ver cuán apegada está la enseñanza del inglés en las escuelas públicas venezolanas a lo que se considera “mejores prácticas”. En vista de que las reflexiones orientadas al cambio comenzaron antes de la realización de

la presente publicación, tomaremos la publicación de 2015 como marco de referencia para evaluar cuánto se ha avanzado en la identificación de necesidades y cuántas de estas han sido satisfechas.

## **2. METODOLOGÍA APLICADA EN LA EDUCACIÓN MEDIA DESDE 2015**

En el primer capítulo de este libro, Plata, González y Ruiz afirman que, hasta 2015, la enseñanza de idiomas en el sistema educativo venezolano se basó en su mayoría en una metodología predominantemente tradicional, en la que los estudiantes asumían un papel pasivo y terminaban desmotivados a la larga. Los estudios realizados antes de que se diseñara un programa de intervención relacionado con la enseñanza del inglés determinaron que muchos profesores carecían de la formación necesaria para dar clases de ese idioma y que había la necesidad de implementar un programa de formación de docentes que resultara en un cambio de actitud de estos últimos, de los estudiantes y del personal directivo de las escuelas. Con la introducción en 2015 de la Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) en Lenguas Extranjeras—Inglés, el personal directivo de las instituciones educativas ha observado señales de que los docentes están utilizando recursos pedagógicos que han hecho las clases menos aburridas, que los estudiantes están disfrutando más y adoptando un rol más activo, y que los propios profesores se sienten más motivados a continuar con su desarrollo profesional, el cual abarca ahora un período más largo y les permite internalizar y practicar las destrezas que han estado aprendiendo.

En pocas palabras, se trata de un comienzo prometedor para la enseñanza del inglés en el marco de la MMSR. No obstante, Bolitho (2012) cita a Wedell y a otros para advertir que todo cambio educativo a gran escala requiere visión a largo plazo (desde cinco años hasta toda una generación) para que pueda calar.

### **3. EL IMPACTO QUE HAN TENIDO LOS LIBROS DE TEXTO DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO DEL ÁREA INGLÉS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA**

Bolitho (2012) indica que las iniciativas relacionadas con el diseño de textos y materiales que no toman en cuenta las reformas al p nsum, a la metodología y a los exámenes tienden a generar problemas. Los profesores no tienen claro cómo usar los materiales y a los alumnos no les parecen fáciles de utilizar. Esto por lo general da pie a que los profesores improvisen la metodología o recurran a métodos tradicionales. Existe el riesgo de que se den lecciones con un libro de texto de enfoque comunicacional empleando una metodología tradicional y obviando las reformas metodológicas que se están buscando.

Los libros de texto de la Colección Bicentenario (CB) para la enseñanza y el aprendizaje del inglés han estado en circulación desde finales de 2013, según informa Blanco en el segundo capítulo de este libro. Estos textos son diferentes de los materiales preparados para el mercado mundial, ya que toman en cuenta el contexto local y conmemoran los 200 años de independencia del país.

Sin embargo, a pesar de que la CB se encontraba en circulación desde 2013, los docentes no estaban preparados para usar estos libros y algunos incluso se mostraban renuentes a hacerlo. Pero en 2015 y en 2016 se llevaron a cabo talleres nacionales de formación de profesores que consistían en ocho horas de formación y en los que se empleaba la CB. Más de mil docentes en 18 ciudades del país fueron favorecidos. González y Algara (2015) creen que la labor del MPPE de distribuir de forma gratuita los libros de la CB y dar formación para el uso de los materiales será beneficiosa para el futuro de la enseñanza y del aprendizaje del inglés en Venezuela.

Para estudiar el impacto de la implementación de la CB se recurrió a entrevistas, un cuestionario en línea para los participantes de la MMSR en Lenguas Extranjeras—Inglés, la observación de algunas clases y un cuestionario para los estudiantes de las clases observadas. Según el cuestionario aplicado a los estudiantes, la mayoría de ellos

recibió sus libros de la CB durante el año académico 2015-2016, 47 % dijo que usaban la CB de forma regular durante sus clases de inglés y 62 % afirmó que habían aprendido nuevo vocabulario y que las actividades los ayudaban a hablar en inglés. Sin embargo, las respuestas no dejaron muy claro si las ilustraciones eran llamativas o si los diálogos o textos eran comprensibles. Las respuestas más positivas estaban relacionadas con las actividades en equipo, los temas y el trabajo práctico. No obstante, parece que hay una discrepancia entre lo que afirman los profesores acerca del uso de la CB para planificar sus lecciones y lo que dicen los estudiantes sobre dicha colección. En otras palabras, 80 % del profesorado alega utilizar la CB mientras que solo 46 % de los alumnos de esas instituciones afirma usar la colección en clase. Al mismo tiempo, se detectaron discrepancias durante las observaciones de las clases, ya que los docentes habían afirmado que empleaban lecciones de la CB pero los observadores notaban que los alumnos no tenían los textos de la colección a mano.

Para resumir, lo que los docentes dicen que hacen con la CB no concuerda con las respuestas de los estudiantes en el cuestionario y la evidencia que se recopiló durante la observación de las clases. Sin embargo, un aspecto positivo es que, al parecer, tanto a docentes como a estudiantes les gusta contar con los materiales didácticos y la metodología empleada. La clave del éxito de la CB está en formar a los profesores en el uso de los materiales. Lo que no está claro es si la Colección Bicentenario cuenta con una guía del profesor para ayudar al docente a entender cómo utilizar los materiales. Si en el momento de planificar sus clases los docentes no cuentan con una guía, se corre el riesgo de que recurran a una metodología tradicional.

#### **4. EL IMPACTO DEL CURSO *PATHWAYS* EN LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS DE LOS DOCENTES**

Con el fin de mejorar las potencialidades de los docentes de inglés en el subsistema de educación media, la MMSR en Lenguas Extranjeras—Inglés decidió que hacía falta más formación en el idioma

y en metodología. En 2015, la primera cohorte tomó la prueba en línea Aptis del British Council para evaluar sus destrezas lingüísticas y establecer una base de referencia, según reporta Zeuch en su investigación, que constituye el tercer capítulo de esta publicación. En 2016, los participantes del programa presentaron una segunda versión de Aptis, después de haber hecho el curso de inglés en línea *Pathways*.

Entre los resultados del estudio se incluyó evidencia cuantitativa de las evaluaciones realizadas antes y después del curso, así como también evidencia cualitativa basada en las respuestas a un cuestionario. En la primera, se determinó que había variables que interferían con los resultados, ya que los participantes estaban recibiendo formación de la MMSR en inglés y, por tanto, estaban más expuestos al idioma. Asimismo, al parecer no se estableció correlación alguna entre el tiempo que se dedicaba al curso *Pathways* y los resultados obtenidos en la segunda prueba Aptis, que, sin embargo, reflejaron una mejoría significativa con respecto a los resultados de la primera prueba. Mediante el cuestionario se identificó que había mucho interés por aprender inglés, pero también que la falta de interacción humana en el curso en línea constituía un elemento desmotivador. Asimismo, se detectaron dificultades técnicas relacionadas con el acceso a Internet. No obstante, y en resumen, hay evidencias de que el curso *Pathways* sí mejoró el nivel de inglés de muchos de los participantes.

## **5. EXPERIENCIAS EN LA MMSR EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

Tal como se ha identificado, había una necesidad de incrementar el número de docentes en el área y por ello se diseñó el Programa Nacional de Formación (PNF). López de D'Amico, en el capítulo cuatro, destaca que lo singular de la MMSR-Inglés es que les ha brindado a docentes ubicados en parajes remotos la posibilidad de desarrollarse profesionalmente. La autora reporta historias conmovedoras de docentes que valoran el concepto del aprendizaje continuo y que aprecian mucho el hecho de haber sido invitados a participar en el programa y proseguir con su formación. Todos estos docentes están dispuestos a realizar sacrificios

personales como, en el caso de algunos, viajar durante días por un río hasta llegar a un pueblo donde puedan tomar un autobús que los lleve a Caracas, con el fin de asistir a la formación. Se trata de una muestra de la pasión que tienen por su profesión como pedagogos. Otros docentes disfrutaron lo distinto de la metodología para el aprendizaje del idioma, ya que había un mayor énfasis en el uso que en el “conocimiento acerca” del idioma.

Se puede concluir de este capítulo que la MMSR está dando a los profesionales del área de la educación y de otras disciplinas la oportunidad de formarse de nuevo y aprender las nuevas destrezas que necesitarán para las siguientes generaciones de estudiantes. Esto, además de representar una mejora para los profesionales de la enseñanza, estimula el crecimiento profesional de aquellas personas ubicadas en áreas recónditas del país, lo que a su vez garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a la educación en condiciones de igualdad.

## **6. UNA MIRADA REALISTA A QUÉ TANTO DE UN IDIOMA SE PUEDE APRENDER EN EL AULA**

Según Salas, en el capítulo cinco, tanto el tiempo de exposición a un idioma como su enseñanza directa o indirecta inciden en los resultados finales del aprendizaje de la lengua y en las competencias lingüísticas. Resulta positivo, entonces, que para el año académico 2015-2016 el MPPE decidiera incrementar el número de horas de clase de tres o cuatro horas por semana a seis horas semanales, lo que es igual a aumentar de 105 o 140 horas a 210 horas por año académico, si tomamos en cuenta que este equivale a 35 semanas.

Según la organización *Cambridge English Language Assessment* (2017), un adulto requiere 200 horas de estudio asistido para incrementar sus competencias lingüísticas de un nivel a otro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Obviamente, habrá variaciones entre un estudiante y otro, ya que cada uno tendrá su propio grado de motivación y aptitud al aprender un idioma, y

esto generará varianzas. Si generalizamos, podríamos decir que en el contexto venezolano, un estudiante de secundaria puede pasar de no tener ningún conocimiento de inglés al nivel A1 en dos o tres años, o aproximadamente 400 horas de clase. Para alcanzar el nivel B1 del MCER, se necesitarían de cuatro a seis años más, siempre que los estudiantes tengan docentes que hayan sido formados para enseñar idiomas con la metodología apropiada.

En pocas palabras, un período más largo de exposición es primordial para que el estudiante reciba el contenido necesario que le permita adquirir una lengua. Pero no es lo único, ya que una metodología apropiada aplicada por docentes formados profesionalmente también es un requisito importante.

## **7. INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA VENEZOLANA**

En el capítulo seis de este libro, Sagaray, Fernández y Rodríguez explican con razonamientos muy sólidos que los niños pequeños tienen capacidades lingüísticas innatas. Sin embargo, este hecho no siempre se ha traducido en la incorporación de la enseñanza de una lengua adicional en los primeros grados de la escuela. Si bien la UNESCO (2003) está a favor de un mundo plurilingüe ya que las lenguas sirven de vínculo entre las naciones y las comunidades, el organismo en realidad no explica cómo adquirir un idioma adicional en el ámbito escolar.

Con esto en mente, las descripciones que hacen Sagaray, Fernández y Rodríguez del proyecto DiPELT en Venezuela, el cual buscaba formar maestros de primaria en el sector público, son al parecer optimistas. El objetivo era desarrollar las competencias lingüísticas en inglés de los docentes junto con la metodología adecuada para dar clases de idiomas a niños y motivar a estos maestros integradores a incorporar el inglés en sus clases diarias. De esta prometedora iniciativa se tomaron las experiencias en el idioma inglés para ser adaptadas e incorporadas en la propuesta del Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) de Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria. Las investigadoras determinaron que los facilitadores de



dicho programa utilizaban una metodología no tradicional con los maestros y que esta era implementada luego en el aula. La inclusión de juegos, canciones, bailes, juegos de rol, poemas, programas de radio, aunado con el uso de recursos sostenibles hechos a partir de materiales reciclados, como fichas de vocabulario y tarjetas mnemotécnicas, para motivar e incorporar a los alumnos está dando resultados positivos.

En suma, no es el QUÉ (el contenido) sino el CÓMO (la metodología) lo que parece determinar el éxito o el fracaso en el aprendizaje de un idioma. También resulta positivo que los maestros integradores de primaria formados en Venezuela se sientan motivados a incorporar el inglés en su repertorio, ya que con ello se estimulará la necesidad de desarrollar destrezas o potencialidades.

#### **8. ¿ES SIEMPRE CONVENIENTE APRENDER UNA LENGUA NUEVA A TEMPRANA EDAD?**

Al grupo de países que en los últimos veinte años han estado a favor del aprendizaje de una segunda lengua en la escuela primaria (Rixon, 2013) se le están equiparando en cantidad aquellos que, al parecer, cuestionan la validez de los argumentos mencionados. La marea pareciera estar cambiando, pero con condiciones. La dicotomía estaría en el hecho de que el número de años durante el cual una persona está expuesta a otra lengua no es lo único que incide en el éxito; también importa la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Emery, 2012; Garton, Copland y Burns 2011). Un proyecto de investigación longitudinal llevado a cabo en ocho países europeos podría suministrar la evidencia más concreta de las condiciones que se necesitan para la implementación eficaz de un programa de aprendizaje de idiomas (Enever, 2011). Estas son: i) la necesidad de invertir más en la formación de los futuros maestros y de los docentes en servicio; ii) la necesidad de que los maestros tengan un grado mayor de competencia lingüística (nivel C1 en el MCER), así como una metodología apropiada para la edad de los alumnos; iii) tener en cuenta que se necesitan cuatro años para que un estudiante alcance el nivel A1 del MCER en cuanto

a comprensión auditiva y comunicación oral; y iv) reconocer que las cuatro destrezas lingüísticas no siempre se desarrollan al mismo ritmo.

Pérez, en la investigación publicada en 2015, sugiere que la enseñanza del inglés comience en primer grado de primaria. La autora presenta recomendaciones para:

- a. **las autoridades**, que deberían implementar el programa nacional de estudios con mayor uniformidad, tener coordinadores que supervisen los programas, preparar materiales para el salón de clase (similares a la Colección Bicentenario), así como materiales para las “Canaimitas”; adoptar un estándar de referencia que determine el grado de conocimiento del idioma, como el MCER, y establecer un mínimo de cuatro horas de enseñanza y aprendizaje;
- b. **los maestros**, quienes deberían entender y revisar de manera continua los programas de enseñanza de inglés para escuelas primarias ;participar en la producción de materiales y contextualizar donde sea necesario; participar en las actividades de formación para la enseñanza de idiomas; participar en cursos para mejorar su inglés; motivar a los estudiantes a aprender inglés; asesorar a los padres acerca de la importancia de aprender inglés;
- c. **los padres y la comunidad**, quienes deberían participar en los programas de aprendizaje de inglés dictados en las escuelas públicas, ya que con ello motivarán a sus hijos, e incentivarlos a aprender inglés;
- d. **los investigadores y las universidades**, que deberían familiarizarse con los proyectos de enseñanza de inglés en las escuelas primarias, así como con el Currículo Nacional Bolivariano; participar y promover la investigación relacionada con la enseñanza del inglés e incluir en sus programas un módulo sobre enseñanza de inglés para niños.

Lo planteado por Pérez (2015) coincide con lo que reportan Salas y Carrillo en el capítulo siete de la presente publicación. Las respuestas a un cuestionario aplicado a maestros activos indican que hay un

consenso en torno a la idea de que comenzar a temprana edad expone a los alumnos al idioma durante más tiempo, y que la enseñanza del inglés debería ser transversal e integrada con otras materias, no considerarse como una asignatura aislada. Los mismos encuestados validaron la conclusión de que los maestros integradores en educación primaria necesitan más apoyo y oportunidades de formación para mejorar sus competencias lingüísticas y metodológicas.

En resumen, esto parece reforzar la noción de que la enseñanza eficaz del inglés no depende solo del incremento en la cantidad de años de educación, sino también de que los docentes sean formados para emplear una metodología apropiada para la edad de los que van a recibir las clases del idioma. Otra observación tiene que ver con la nivelación de los materiales; si el nivel de inglés de los maestros se mide según el MCER, es lógico que los materiales de los estudiantes sean adaptados a los mismos estándares. En este sentido, en 2016, el Consejo de Europa revisó el MCER para adultos y creó versiones para niños de 7 a 10 años y 11 a 15 años (*Council of Europe*, 2016a y 2016b).

## 9. CONCLUSIÓN

Bolitho (2012, p. 38) identifica lo que según él son los “cuatro puntos de entrada al cambio en la educación”, a saber: i) el pènsum, ii) la metodología, iii) los libros de texto y materiales, y iv) las evaluaciones. De nada sirve que se den cambios en los tres primeros si no se presta atención a los exámenes, que también requieren ser reformados y adaptados según los cambios realizados en los otros tres puntos. Es también vital tener una visión clara formada a partir del estudio de referencia inicial para que el proyecto de cambio tenga éxito.

Wedell (2011, p. 277) enumera tres factores necesarios para implementar un cambio educativo a gran escala. Estos son: i) tiempo para lograr un cambio de cultura (Fullan, citado por Wedell, 2011) en torno a los materiales, el currículo y la forma de evaluar las escuelas, lo cual implica aporte de fondos, compromiso y gestión del cambio; ii) comprender que los cambios paralelos que ocurren a lo largo y ancho

del país no son uniformes, se sitúan en distintos contextos; y iii) los líderes educativos, los docentes y los estudiantes son los actores con mayor interés en el proyecto, pero hay otros miembros de la comunidad que podrían tener un impacto en el éxito del cambio y que, por lo tanto, deberían ser incluidos.

Tomando en cuenta los resultados del estudio inicial de referencia (Zeuch y Gregson, 2015) y los reportes de investigación incluidos en la presente publicación, podría deducirse que:

- la metodología ha sido cubierta en parte por dos programas: 1) el PNF-Lengua Extranjera: Inglés, programa inicial de la MMSR para formar licenciados a nivel de pregrado que van a laborar en educación media, y 2) el PNFA en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria, especialización dirigida a maestros integradores. Estos programas de formación de docentes se han desarrollado de manera parcial en toda Venezuela para tratar de que los estudiantes estén en condiciones de igualdad en su aprendizaje de inglés. Sin embargo, las universidades nacionales en las que se forman futuros profesores de inglés también deben revisar sus programas de formación, o pensar, lo que requiere cambios importantes en los títulos que ofrecen actualmente;
- la Colección Bicentenario ha provisto, parcialmente, los libros de texto y los materiales para secundaria. Sin embargo, sería sensato asegurarse de que el nivel de estos textos sea el apropiado, por lo que convendría alinearlos con el MCER;
- no hay evidencia de que la CB incluya una guía del profesor, la cual es de gran importancia a la hora de preparar las lecciones. Lo más pragmático sería diseñar un libro del profesor que contenga los planes de clase, en los que se integre la metodología relacionada con el uso de la CB. Esto sería de gran apoyo para los docentes mientras se estén formando;
- al parecer hay una fuerte corriente a favor de incorporar la enseñanza del inglés desde el primer grado y parece que los maestros integradores de primaria se sienten motivados a incluir este idioma

en su repertorio de asignaturas. El desarrollo profesional de estos maestros deberá extenderse por un período largo y se les deberá suministrar los materiales apropiados para los primeros niveles de primaria. También será necesario diseñar un currículo apropiado;

- hay un asunto obvio que nadie ha decidido confrontar, relacionado con los exámenes, evaluaciones o valoraciones. Hasta que no estén alineados con el resto de las reformas, los maestros seguirán trabajando en función del examen.

Ya se ha logrado que se realicen numerosos cambios, pero se necesita de la participación de más actores con el fin de mejorar la formación de los docentes en el sistema educativo; asimismo, es necesario reformar el sistema de acompañamiento y valoración de manera urgente. El tiempo es el elemento más crucial, pero también se necesita la paciencia y el compromiso de la comunidad y de los actores del proceso educativo. Los departamentos del Ministerio de Educación relacionados con el currículo, las evaluaciones, la formación docente y la supervisión o acompañamiento deben trabajar en equipo y hacer sus aportes. Tal como reza el adagio en inglés, “se necesita de todo un pueblo para criar a un niño”; no es suficiente con el sistema educativo.

## REFERENCIAS

- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Bolitho, R. (2012). Projects and programmes: Contemporary experience in ELT change management. En C. Tribble (coord.), *Managing change in English language teaching: Lessons from experience*

- (pp. 33-45). Londres: British Council. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/managing-change-english-language-teaching>
- Cambridge English Language Assessment. (2017). Guided learning hours. Recuperado de <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>
- Castillo, E., Gamero, M. y Sivira, Y. (2015). La práctica docente: Concepciones de los profesores de inglés de secundaria. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 179-187). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Chacón, C. (2015). Programa de inglés para primaria en el estado Táchira. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 143-154). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Council of Europe. (Mayo de 2016a). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7-10 years*. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680697fca>
- Council of Europe. (Mayo de 2016b). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 15-10 years*. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680697fc9>
- Emery, H. (2012). *A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development*. Londres: British

Council. Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B487\\_ELTRP\\_Emery\\_ResearchPaper\\_FINAL\\_web\\_V2.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B487_ELTRP_Emery_ResearchPaper_FINAL_web_V2.pdf)

Enever, J. (coord.). (2011). *Early language learning in Europe – ELLiE*. Londres: British Council. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>

Garton, S., Copland, F. y Burns, A. (2011). *Investigating global practices in teaching English to young learners*. Londres: British Council. Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report\\_2column\\_V3.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf)

González, J. E. y Algara, A. C. (2015). Actualidad y perspectiva de la enseñanza del inglés en el sector público en Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 167-178). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

Herrera, M. (2015). Enseñar inglés, ¿para qué? En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 157-165). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

López de D'Amico, R. (2015). La formación de docentes de inglés. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas*

- (pp. 77-107). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- 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. (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media*. Caracas: Autor.
- Ojeda, E. (2015). Programa de inglés de Carabobo. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 123-130). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Perez, T. (2015). Inglés en el sector público: La situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 13-46). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.



- Pulido, R. (2015). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela: El caso de Mérida. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 131-141). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Rixon, S. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. Londres: British Council. Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20Ys\\_FINAL\\_Med\\_res\\_online.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20Ys_FINAL_Med_res_online.pdf)
- Salas, J. G. (2015). La enseñanza de inglés en la educación primaria del estado Barinas. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 111-121). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- Wedell, M. (2011). More than just 'technology': English language teaching initiatives as complex educational changes. En H. Coleman (coord.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language* (pp. 269-290). Londres: British Council. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z413%20English%20Development%20Book.pdf>

Zeuch, E. M. y Gregson, M. (coords.). (2015). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas*. Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

# AUTORES Y COORDINADORES

---

**WENDY ARNOLD**

*Education Reform Consultant: ELT Consultants*

*Wendy Arnold & Co. Ltd.*

Es consultora independiente en materia de reforma educativa con más de 25 años de experiencia como maestra de educación primaria especialista en la enseñanza del inglés, autora de textos escolares de inglés para niños en la escuela primaria, formadora de docentes en servicio, así como también asesora en reforma educativa a nivel de primaria y secundaria. Ha participado en las reformas educativas para formar profesionales en el Reino de Arabia Saudita, Palestina, Sudán del Sur, Tanzania, Emiratos Árabes Unidos, Uzbekistan y Venezuela. Wendy posee el certificado CELTA (Certificado para la enseñanza de inglés a adultos - *Certificate in English Language Teaching to Adults*), CELTYL (Certificado para la enseñanza de inglés a jóvenes - *Certificate in English Language Teaching to Young Learners*), una maestría en enseñanza del inglés a aprendientes jóvenes (TEYL - *Masters in Teaching English to Young Learners*) y un certificado de postgrado con honores en Educación, especializándose en Educación Especial. Fue coasesora y mentora en Venezuela del programa DiPELT (Diplomado en Enseñanza del Inglés en Primaria), coautora y formadora en los talleres a nivel nacional en Venezuela para el uso de la Colección Bicentenario. Más recientemente ha sido coautora y formadora en el CIPELT (Certificado en Enseñanza del Inglés en Primaria), que forma parte del Programa Nacional de Formación Avanzada Especialización

---

en Lenguas Extranjeras Inglés para Educación Primaria. Es una firme creyente en la transformación educativa en al área de inglés que está ocurriendo en Venezuela.

*Correo electrónico de contacto:* wendy@elt-consultants.com

**BELKYS BLANCO GUDIÑO**  
*Universidad Central de Venezuela (UCV)*

Es licenciada en Idiomas Modernos (Inglés-Ruso), egresada de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Su enfoque en la docencia desde hace 15 años ha sido la comprensión lectora y la enseñanza del inglés con fines específicos a estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UCV, desde 2003 hasta la fecha, y en la Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre”, hasta 2011. Su trabajo de investigación está dirigido al análisis de necesidades, como base del diseño curricular. Ha sido ponente y colaboradora de las Jornadas de Investigación y Encuentro Académico de la Facultad de Ingeniería en los años 2012 y 2014. En los últimos años, aparte de la formación de ingenieros, ha participado en proyectos emblemáticos del MPPE, como coautora de los libros de inglés *My Victory*, de la Colección Bicentenario, y como tutora del Programa Nacional de Formación de docentes “Micromisión Simón Rodríguez” en los estados Falcón, Yaracuy y Zulia. En la actualidad, se desempeña como tutora del estado Vargas para el Programa Nacional de Formación Avanzada Especialización en Lenguas Extranjeras Inglés para Educación Primaria. Ha realizado cursos de ampliación en lectura, escritura académica y análisis del discurso. Es participante de la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera en la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV.

*Correo electrónico de contacto:* belkisblanco468@gmail.com

**ISABEL MARÍA CARRILLO**  
***Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)***

Es Profesora de Lengua Extranjera mención Inglés por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Maracay. Tiene una Maestría en Educación por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), Cuba, y actualmente está cursando el Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Convenio Integral de Cooperación Cuba-Venezuela. Tiene experiencia como profesora de inglés a nivel de educación primaria, media y educación para adultos desde 1990 (Apure, Guárico y Aragua). Fue miembro del Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección General de Currículo, 2007-2012, del Ministerio del Poder Popular para la Educación; fue también Directora de Línea Planificación Curricular de la Dirección General de Currículo, 2012-2014, MPPE. Actualmente pertenece al Colectivo Pedagógico de la Dirección General de Jóvenes, Adultas y Adultos, MPPE. Es coautora de los libros de la Colección Bicentenario del área de Inglés. Pertenece al equipo asesor de la Micromisión Simón Rodríguez en el área de Inglés y es tutora del estado Miranda en dicha Micromisión.

*Correo electrónico de contacto:* isacarrillo61@yahoo.es

**MARÍA TERESA FERNÁNDEZ DI TURI**  
***Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) -***  
***Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcalá”***

Es egresada como Profesora de Inglés de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Tiene una Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Literatura en Inglés por el IPC y un Doctorado en Educación por el Instituto Pedagógico de Maturín. Trabajó como profesora contratada y personal ordinario en el Instituto Pedagógico de Caracas con las

---

asignaturas Gramática I y II, Inglés II, Introducción a la Literatura y Cultura de los Países de Habla Inglesa. Actualmente, es profesora ordinaria en la categoría de Agregado en el Instituto Pedagógico de Maturín donde ha dictado los cursos Inglés V, Lectura y Escritura, Introducción a la Lingüística, Gramática I y II, Metodología y Evaluación, Psicolingüística, Introducción a la Literatura y Cultura de los Países de Habla Inglesa, Literatura del Mundo Inglés I y II y Taller de Teatro. Además, desde 2011, ocupa el cargo de Coordinadora del Programa de Lengua Extranjera. Ha administrado cursos de postgrado en la Maestría de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en Maturín y Ciudad Bolívar y ha sido tutora de Trabajo de Grado de Maestría. Participa como investigadora ordinaria en el Centro de Investigación de Literatura Latinoamericana y del Caribe (CILLCA) y como investigadora invitada en el Núcleo de Investigación de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (NIELEX). Forma parte de ELT Consultants, donde ha participado como escritora de materiales didácticos y en el diseño de cursos para la enseñanza del inglés en proyectos en Arabia Saudita, Emiratos Árabes Unidos y Venezuela.

*Correo electrónico de contacto:* mtfernandez\_litgram@yahoo.com

**CÉSAR GONZÁLEZ ÁLVAREZ**  
*Universidad de Los Andes (ULA)*

Está adscrito a la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes en Mérida. Posee una Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa y una Licenciatura en Educación. Asimismo, tiene una Maestría en la Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras otorgada por la Universidad de Los Andes. Actualmente, se desempeña como Coordinador de la Unidad de Exámenes de Suficiencia Externa de la Escuela de Idiomas Modernos de dicha universidad. Tiene más de 25 años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y del

español como segunda lengua. Cumple funciones docentes en el Colegio Universitario Hotel Escuela de los Andes Venezolanos (CUHELAV).

*Correo electrónico de contacto:* cesargonzalez39@hotmail.com

**MARK GREGSON**

*The British Council – Venezuela*

Es Magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Se desempeñó como profesor de inglés en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela durante veinticinco años. Fue cofundador y profesor de Lingüística Aplicada de la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera de la misma universidad. Desde 2006 ocupa el cargo de Gerente de Proyectos de Inglés en el British Council en Venezuela.

*Correo electrónico de contacto:* mark.gregson@britishcouncil.org.ve

**ROSA LÓPEZ DE D'AMICO**

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)  
Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”*

Es Profesora en Lengua Extranjera: Mención Inglés, Profesora en Educación Física: Mención Deporte, Magíster en Enseñanza de la Literatura en Inglés, y PhD —Doctor of Philosophy— con postdoctorado por la Universidad de Sidney. Es coordinadora de la línea de investigación Lenguaje, Literatura y Cultura. Ha participado en aproximadamente 30 proyectos de investigación y ha contribuido en la creación de programas de postgrados y pregrado. Es cofundadora de la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la UPEL, Maracay. Ha escrito más de 70 artículos arbitrados, 18 libros, 10 actas científicas y 28 capítulos en libros. Ha sido ponente a nivel nacional e

---

internacional en los cinco continentes. En el año 2007 recibió el Premio a la Productividad Académica en Investigación otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de las Universidades Venezolanas. Es miembro del Programa Estímulo al Investigador. Es Jefa del Departamento de Inglés de la UPEL – Maracay. Apoya al Ministerio del Poder Popular para la Educación en programas de formación docente en las áreas de Inglés y Educación Física. Es coordinadora de los libros para educación media de la Colección Bicentenario – Área Inglés y coordinadora de la Micromisión Simón Rodríguez en el área de Inglés. Profesora Titular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

*Correo electrónico de contacto:* rlopezdedamico@yahoo.com

**JOSÉ MIGUEL PLATA RAMÍREZ**  
*Universidad de Los Andes (ULA)*

Es profesor titular e investigador adscrito al Departamento de Inglés y al Centro de Investigaciones de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Es Licenciado en Letras y Magíster en Lingüística de la Universidad de Los Andes y obtuvo un PhD en *Teaching and Learning* en la University of Iowa. Es tutor de la Micromisión Simón Rodríguez en el área de Inglés en el estado Mérida. Actualmente es director-editor de la revista *Entre Lenguas*.

*Correo electrónico de contacto:* jomiguel150@hotmail.com



**ANA SABRINA RODRÍGUEZ MONTIEL**  
*Unidad Educativa Alejandro Oropeza Castillo (Miranda)*

Cursó estudios en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Posee título de Profesora de Inglés por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ha realizado seminarios en Literatura del Caribe, Manejo de la disciplina en el aula, Enseñanza de español como lengua extranjera, Programación neurolingüística e inteligencia emocional, Diseño de la clase, desarrollo y evaluación según las políticas del MCER, Metodología y Estrategias en enseñanza de inglés a temprana edad, entre otros. Se ha desempeñado como docente de inglés en educación media por más de veinte años y en educación preescolar y primaria desde hace diez años. También tiene amplia experiencia en la enseñanza de inglés conversacional en instituciones privadas. Actualmente se desempeña como facilitadora en el Programa de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez Lengua Extranjera Inglés en el estado Miranda, y es miembro del equipo de investigación del proyecto Programa Nacional de Formación Avanzada de Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria.

*Correo electrónico de contacto:* ansaromon@gmail.com

**JHOANNA K. RUIZ G.**  
*Universidad Politécnica Territorial del estado Aragua (UPT Aragua)*

Es egresada como Profesora de Inglés de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico de Maracay (IPMAR). Obtuvo una Maestría en Gerencia Educacional por el IPMAR y una maestría en Dirección por la Universidad de Pinar del Río. Está cursando el Doctorado en Ciencias de la Educación del IPMAR. Actualmente es Profesora ordinaria en la categoría de agregado en la Universidad Politécnica Territorial del estado Aragua (UPT Aragua).

---

Participa en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) y forma parte del Centro de Estudios e Investigación territorial de la UPT Aragua. Es tutora de la Micromisión Simón Rodríguez en el área de Inglés en el estado Aragua.

*Correo electrónico de contacto:* jkrg18@hotmail.com

**JUANA MARÍA SAGARAY COVAULT**  
***Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)***  
***Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcalá”***

Es profesora titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico de Maturín (IPM). Posee título de Maestría en Literatura y Doctorado en Educación. Ha sido coordinadora del Programa de Lengua Extranjera, coordinadora de la Maestría de Literatura Latinoamericana y del Caribe, coordinadora de Estudios No Conducentes a Grado Académico y desde 2009 se desempeña como Jefa del Departamento de Lingüística del IPM. Ha diseñado y administrado cursos en pregrado de inglés básico, lectura y escritura, Inglés Avanzado, Literatura del Mundo Inglés, Prácticas Profesionales y en postgrado, cursos de Literatura, Metodología de la Investigación y Adquisición y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Además, ha sido tutor y jurado de trabajos de grado de Maestría y tesis doctorales. Es miembro ordinario del Centro de Investigación de Literatura Latinoamericana y del Caribe (CILLCA) e investigadora invitada en el Núcleo de Investigación de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (NIELEX). Como miembro de ELT Consultants, ha trabajado en el diseño de cursos y materiales para la enseñanza del inglés a nivel de primaria y de educación superior en proyectos en Arabia Saudita (PERA), los Emiratos Árabes Unidos (CUP y Kapow-HCT) y Venezuela (British Council).

*Correo electrónico de contacto:* saga1404@hotmail.com

**JOSÉ GREGORIO SALAS**

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

Es egresado como Licenciado en Educación, mención Inglés, de la Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo Táchira. Tiene una Maestría en Administración y Supervisión de la Educación por la Universidad de Carabobo (UC) y una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la Universidad Simón Bolívar (USB). Tiene experiencia en docencia a nivel de educación secundaria y universitaria. Ha sido Secretario Ejecutivo de Extensión de la UNELLEZ, Coordinador de la Comisión de Diseño Curricular de la carrera Licenciatura en Educación mención Inglés (UNELLEZ), Coordinador del Programa de Inglés como Lengua Extranjera (PILE) de la UNELLEZ, Jefe del Proyecto Lenguaje y Comunicación, Coordinador del Programa Especial de Prosecución de la Carrera Licenciatura en Educación mención Inglés, Coordinador de Proyectos de Investigación del British Council y del Ministerio del poder Popular para la Educación. Ha organizado varios eventos para profesores de inglés del estado Barinas. Es investigador en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, la adquisición del lenguaje y extensión universitaria. Es tutor de la Micromisión Simón Rodríguez en el área de Inglés en el estado Barinas.

*Correo electrónico de contacto:* josegsalass@gmail.com

**EVA MARÍA ZEUCH**

*Universidad Central de Venezuela (UCV)*

Es Licenciada en Idiomas Modernos, mención Docencia en Inglés y Francés por la Universidad Central de Venezuela y Magister en Psicología Cognitiva por la Universidad Católica “Andrés Bello” (UCAB). Tiene amplia experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en pregrado y en postgrado, y se ha especializado en el área de la

---

adquisición de segundas lenguas. Ha sido Jefe de la Cátedra de Inglés y del Departamento de Inglés de la UCV, Coordinadora Académica de la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV y Coordinadora de la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera de la UCV. Es Jefe de Redacción de *Núcleo*, revista académica de la Escuela de Idiomas Modernos – UCV.

*Correo electrónico de contacto:* [eva.zeuch.s@gmail.com](mailto:eva.zeuch.s@gmail.com)



Este libro se terminó de editar  
en Caracas, Venezuela,  
en el mes de septiembre de 2017

---

Este libro presenta los resultados y avances de proyectos que se vienen realizando en el área del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo venezolano. Es producto de una investigación de campo llevada a cabo por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y el British Council, que abarca la formación de docentes de educación primaria y media en el marco de la Micromisión Simón Rodríguez, así como también el impacto inicial del aumento de las horas de inglés a nivel de educación media y el alcance de los libros de inglés de la Colección Bicentenario para educación media.

El acompañamiento y la revisión de los proyectos permiten valorar su impacto, visualizar su alcance y sugerir cambios o rectificar donde es necesario. En esta publicación están plasmados los cambios en la enseñanza del inglés en el sistema educativo de Venezuela en el periodo 2014 – 2017.