

**JORGE GONZÁLEZ**  
**GLADYS ROMERO**  
**WILLIAM GARCÍA**  
**CLEYDES GUERRA**  
Universidad Simón Bolívar – Núcleo del Litoral, Venezuela  
jgonza@usb.ve  
gromero@usb.ve  
wgarcía@usb.ve  
michy250@hotmail.com

## ***El inglés en las escuelas públicas en el estado Vargas***

### **Resumen**

En Venezuela la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas se inicia a partir de la tercera etapa de la educación básica (7mo. grado). En virtud de la importancia del aprendizaje temprano de una lengua extranjera, surgió la inquietud de realizar un proyecto de investigación-desarrollo, el cual incluye un programa diseñado para capacitar a los docentes de las escuelas públicas del estado Vargas en las etapas preescolar y primera y segunda de educación básica, con las herramientas y conocimientos necesarios para incorporar el inglés al currículum escolar. Este programa consta de una secuencia de tres módulos a dictarse a los docentes de las escuelas seleccionadas y de visitas de seguimiento. Durante el primer año se adiestró a los maestros del preescolar y de la primera etapa de básica y en el segundo, a los docentes de la segunda etapa. El tercer y último año se destinará a la supervisión del trabajo de aula de los docentes que recibieron el entrenamiento y se realizará la propuesta final, a ser sometida a la consideración de la Dirección de Educación del estado Vargas para su posible incorporación al currículum escolar. Los resultados obtenidos luego de los dos primeros años de tratamiento, evidencian un alto nivel de rendimiento y motivación tanto por parte de los docentes como de los alumnos de las tres etapas de educación consideradas.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés como segunda lengua, educación inicial, educación básica, escuela pública

*Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones...*  
(artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela)

### **1. Introducción**

Este proyecto de investigación-acción/desarrollo, respaldado por la Dirección de Investigación de la Sede del Litoral de la Universidad Simón Bolívar y la Dirección de Educación de la Gobernación del estado Vargas, parte de la necesidad de incorporar la Sede del Litoral de la Universidad Simón Bolívar, ubicada en el estado Vargas, Venezuela, al desarrollo de la comunidad en la cual está inserta. Con él se espera contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de las escuelas públicas en las etapas preescolar y primera y segunda de educación básica, al introducir el idioma inglés en el currículum escolar. Para ello se capacitó a un grupo de maestros de seis escuelas del estado Vargas, bajo un enfoque aprendiz-maestro. De esta forma, se busca que los estudiantes de las escuelas públicas, en las etapas mencionadas, pertenecientes en su mayoría a los sectores menos favorecidos de la población, tengan acceso al aprendizaje de una segunda lengua. Actualmente, en Venezuela, la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas se inicia a partir de la tercera etapa de la educación básica (7mo. grado); sólo en algunas escuelas privadas se ofrece la enseñanza del inglés, desde la educación inicial. Igualmente, a través de este proyecto se persigue el crecimiento personal y profesional del docente, lo que le permitirá brindar una educación más integral.

La importancia de aprender una segunda lengua en edades tempranas ha sido destacada en múltiples investigaciones (Lenneberg 1967, Brown H.D. 1980, Campbell *et al.* 1985, Schinke-Llano, L. 1985, Harley, B. 1986, Lipton, G., N. C. Rhodes & H. A. Curtain 1986, Met 1991, Curtain 1993, Cameron 2001 y Arcos, 2002).

Entre los antecedentes a este estudio, se incluyen dos experiencias en las que participamos dos de los autores del presente proyecto: una en la Universidad de California, Stanislaus y la otra, en la Universidad de Massachusetts, Amherst. En ambos programas se impartieron clases de español y de metodología de la enseñanza de idiomas, a grupos de docentes de la escuela básica, bajo el enfoque aprendiz-maestro. En ambos casos los resultados fueron altamente satisfactorios.

El creciente interés en el aprendizaje temprano de una segunda lengua se ha manifestado en muchos países. En España, a partir de la reforma educativa de 1990, se incluyó la enseñanza del inglés desde los ocho años. A ello se suman las escuelas que voluntariamente enseñan este idioma desde la educación inicial. Actualmente, existe una propuesta gubernamental para establecer la obligatoriedad de su aprendizaje desde los 6 años.

## 2. Objetivos

- Desarrollar en el participante (docente de la escuela pública: educación inicial y básica), las destrezas comunicativas esenciales del idioma inglés con el objeto de incorporar la enseñanza del inglés al currículo de la escuela pública.
- Dotar al participante de las estrategias y técnicas pedagógicas que le permitan enseñar el idioma inglés a sus alumnos, en forma efectiva.
- Concientizar a los participantes sobre la importancia de incorporar a la enseñanza del idioma, aspectos culturales que reflejen la realidad y la diversidad del mundo angloparlante.
- Elaborar un programa para la enseñanza de inglés en las escuelas públicas en las etapas de educación inicial y básica, a ser propuesto ante la Dirección de Educación del Estado Vargas, para su incorporación al currículum escolar.

## 3. Metodología

### 3.1 Sujetos

La muestra está conformada por cuarenta y un docentes de educación inicial y de las etapas primera y segunda de educación básica, pertenecientes a seis escuelas del estado Vargas, Venezuela. El primer año se trabajó con el primer grupo (grupo A), de 21 maestros y el segundo (grupo B), con 20.

### 3.2 Instrumentos

- Dos encuestas:
  - Una, a ser administrada al comienzo del programa, destinada a recabar información sobre la experiencia previa del participante con el idioma inglés, su percepción en cuanto a su conocimiento del mismo, sus expectativas con respecto al curso y demás datos relacionados con su formación profesional y
  - una segunda encuesta, a ser aplicada al final del programa, donde se recaba información sobre la percepción de los maestros en entorno al curso, la metodología empleada y sus sentimientos de logro como aprendices del idioma y como instructores del mismo, etc. Ambas encuestas contienen ítemes en una escala de Likert y una pregunta abierta.
- Una prueba de conocimientos en el idioma inglés, para ser administrada al principio y al final (pre y post tests) de cada programa de capacitación.

Igualmente, para los cursos de capacitación se diseñó un programa y se elaboraron y seleccionaron los materiales instruccionales que constituyeron tanto el componente lingüístico, como el pedagógico. El libro seleccionado para el curso de capacitación de los maestros fue *True Colors* de Jay Maurer e Irene E. Schoenberg, por su enfoque holístico. Sólo con el libro 1 pues comprende todos los contenidos lingüísticos incluidos en la serie de textos seleccionada para la enseñanza en el preescolar (*Tippy*) y en la escuela básica: (*Superkids*). Estos textos fueron escogidos porque su diseño favorece un proceso de aprendizaje dinámico y divertido; ambos textos contienen cuentos, juegos, canciones e ilustraciones, apoyados por recursos audiovisuales. Además de los textos utilizados, para cada sesión se elaboraron guías de repaso y afiches a fin de reforzar el aprendizaje de los maestros. Adicionalmente, se diseñó un cancionero con piezas musicales infantiles de diversos países del mundo anglosajón que además de la letra de las canciones, contiene la traducción y la "transcripción fonética" en una versión simple con grafemas usados en el español.

### 3.3 Procedimiento

Para el desarrollo de este proyecto, se elaboró un programa basado en un enfoque aprendiz-maestro, el cual permitió que luego de cada sesión de capacitación, el maestro incorporara la enseñanza del inglés en su aula. Este proyecto incluye:

- una secuencia de tres cursos de capacitación lingüística y metodológica, diseñados y dictados por dos profesores de la Universidad Simón Bolívar, dirigidos a dos grupos de maestros de la escuela pública (etapas inicial y básica)
- una serie de visitas semanales a las escuelas, realizadas por los profesores responsables de este proyecto preparadores, estudiantes de la USB-Litoral, a fin de colaborar con el trabajo en el aula y hacerle un seguimiento a la incorporación de la enseñanza y
- una evaluación global del proyecto, basada en:
  - las opiniones de los maestros
  - las observaciones de los profesores-investigadores
  - los logros alcanzados por los profesores, tanto en el aprendizaje del inglés, como en el manejo de las herramientas pedagógicas para su enseñanza y

- el aprendizaje del idioma por parte de los alumnos.

En los cuadros 1, 2 y 3 se presentan el plan de ejecución del proyecto, para el primero, segundo y tercer año, respectivamente:

Cuadro 1: Ejecución del primer año del proyecto (Sept. 2002 – Jul. 2003): capacitación del primer grupo de participantes

---

Trimestre septiembre-diciembre 2002

- Revisión bibliográfica: fundamentación teórica del proyecto.
- Planificación del programa
- Diseño de los cursos y de los instrumentos

1ra sesión: enero 2003

- Curso de dos semanas (70 horas)
- Visitas semanales de los profesores a las escuelas
- Visitas semanales de los preparadores a las escuelas

2da sesión: marzo 2003

- Curso de dos semanas (70 horas)
- Visitas semanales de los profesores a las escuelas
- Visitas semanales de los preparadores a las escuelas

3ra sesión: junio 2003

- Curso de dos semanas (70 horas)
- Visitas semanales de los profesores a las escuelas
- Visitas semanales de los preparadores a las escuelas

---

Cuadro 2: Ejecución del segundo año del proyecto (septiembre 2003– julio 2004): capacitación del segundo grupo de participantes y seguimiento a ambos grupos

---

Septiembre-diciembre 2004

- Visitas de los profesores a las aulas del primer grupo de participantes
- Visitas de los preparadores a las aulas del primer grupo de participantes

1ra sesión: enero 2004

- Curso de dos semanas (70 horas)
- Visitas semanales de los profesores a las escuelas
- Visitas semanales de los preparadores a las escuelas

2da sesión: marzo 2004

- Curso de dos semanas (70 horas)
- Visitas semanales de los profesores a las escuelas
- Visitas semanales de los preparadores a las escuelas

3ra sesión: mayo 2004

- Curso de dos semanas (70 horas)
- Visitas semanales de los profesores a las escuelas
- Visitas semanales de los preparadores a las escuelas

---

Cuadro 3: Ejecución del tercer año del proyecto (septiembre 2004– julio 2005) (seguimiento, evaluación y elaboración de programa definitivo)

---

Septiembre 2004 - julio 2005

- Visitas semanales de los profesores y de los preparadores
- Evaluación del programa
- Elaboración del programa definitivo y culminación del proyecto

---

## 5. Resultados parciales (dos primeros años)

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la prueba de rendimiento para ambos grupos. Aún se están procesando los datos de las encuestas de percepción de ambos grupos.

### 5.1 Resultados de la prueba de rendimiento

Se compararon los resultados de los pre y post tests (evaluados en base a 50 puntos) para cada grupo, a fin de verificar la presencia de diferencia significativa entre ambos tests. Para cada grupo se efectuó una prueba *t-student* para muestras dependientes, ya que se trata del mismo grupo de sujetos y los mismos tests.

#### 5.1.1 Grupo A

Como se puede observar en el cuadro 4 la calificación promedio del Pretest (6,15 en base a 50) es notoriamente superior a la calificación promedio del Posttest (32,02 en base a 50).

Cuadro 4: Medias de las notas obtenidas por el grupo A en el pretest y postest

|       |         | Media   | N  | Desviación típ. |
|-------|---------|---------|----|-----------------|
| Par 1 | POSTEST | 32,0250 | 20 | 9,1428          |
|       | PRETEST | 6,1500  | 20 | 10,0905         |

En el cuadro 5 se presenta la prueba de hipótesis correspondiente al grupo A, la cual arrojó una diferencia significativa entre el Pretest y el Postest, bajo un nivel de significancia del 5%, lo cual evidencia un alto nivel de aprendizaje.

Cuadro 5: Prueba *t-student* para el grupo A

|       |                   | Diferencias relacionadas |                 |                                               |          | t      | gl | Sig. (bilateral) |
|-------|-------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------------------------------|----------|--------|----|------------------|
|       |                   | Media                    | Desviación típ. | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |        |    |                  |
|       |                   |                          |                 | Inferior                                      | Superior |        |    |                  |
| Par 1 | POSTEST - PRETEST | 25,8750                  | 9,7115          | 21,3299                                       | 30,4201  | 11,915 | 19 | ,000             |

### 5.1.2 Grupo B

Como se puede observar en el cuadro 6 la calificación promedio del Pretest (9,80 en base a 50) es notoriamente diferente a la calificación promedio del Postest (30,2 en base a 50).

Cuadro 6: Medias de las notas obtenidas por el grupo A en el pretest y postest

|       |         | Media   | N  | Desviación típ. |
|-------|---------|---------|----|-----------------|
| Par 1 | POSTEST | 30,2381 | 21 | 6,5567          |
|       | PRETEST | 9,8095  | 21 | 6,0878          |

En el cuadro 7 se presenta la prueba de hipótesis correspondiente al grupo B, la cual arrojó una diferencia significativa entre el Pretest y el Postest, bajo un nivel de significancia del 5%. Al igual que en el grupo A, en éste se evidencia un alto nivel de aprendizaje.

Cuadro 7: Prueba *t-student* para el grupo A

|       |                   | Diferencias relacionadas |                 |                                               |          | t      | gl | Sig. (bilateral) |
|-------|-------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------------------------------|----------|--------|----|------------------|
|       |                   | Media                    | Desviación típ. | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |        |    |                  |
|       |                   |                          |                 | Inferior                                      | Superior |        |    |                  |
| Par 1 | POSTEST - PRETEST | 20,4286                  | 5,0850          | 18,1139                                       | 22,7432  | 18,410 | 20 | ,000             |

### 5.2 Encuestas de percepción

Actualmente se están procesando los datos obtenidos de las encuestas. En general, todos los participantes expresaron un alto grado de satisfacción. A continuación, se incluyen algunas citas tomadas de la sección de la encuesta en la que se les pide que escriban sus impresiones generales sobre el programa.

*Al principio del taller, me sentía un poco incapaz de aprender algo sobre el idioma, pero la paciencia e integración de mis compañeras y profesores sirvió para que lograra la capacitación del mismo. Ahora me siento capaz de transmitir mis conocimientos a mis alumnos y a cualquiera que necesite de mí.*

*En cuanto a los facilitadores, me siento muy satisfecha y agradecida por la metodología que utilizaron y la confianza que nos transmitieron durante el desarrollo del curso. Referente a los recursos y técnicas, textos, etc. Utilizados por ellos considero que fueron excelentes... y debemos tomarlos como referencia para transmitir los conocimientos que obtuvimos a nuestros alumnos.*

*...de una vez les hago saber que (el proyecto) está dando resultados, los niños son muy receptivos y muestran mucho interés por aprender este idioma.*

*...mis alumnos se han sentido... muy motivados a esta nueva asignatura, de hecho la exigen diariamente.*

*Mi experiencia, en particular, ha sido fabulosa con la incursión de inglés en nuestra escuela. Los niños han aprendido a no tener pena, a ser más seguros en sus afirmaciones y sobre todo a ser más participativos. Niños que en oportunidades ni siquiera cantaban, ahora cantan responden, y comparten estos nuevos conocimientos...*

*En cuanto a las visitas de seguimiento, considero que son la base para la continuación de un proyecto tan hermoso. Sin esa ayuda, en mi opinión, no podríamos enseñar el inglés con éxito. ¡Qué gran ayuda nos ofrecen los preparadores! Han realizado una gran labor....*

*En resumidas cuentas, el curso me parece realmente importante, ya que permite engrandecer tanto el aprendizaje de los alumnos como el de nosotros los docentes. Me parece una gran idea brindarle esa oportunidad a los niños de las escuelas públicas para que cuando lleguen al bachillerato no tengan ese gran choque que a muchos de ellos les produce el inglés.*

*La incorporación del inglés al currículum escolar del Edo. Vargas es una necesidad ya que la ubicación geográfica de nuestro territorio permite desarrollar el turismo y el comercio exterior como actividades económicas de primer orden y para ellos es imprescindible la incorporación del inglés como instrumento de comunicación...El curso El inglés en las escuelas públicas constituye una experiencia innovadora y profesionalmente enriquecedora.*

*Su pedagogía me sirvió bastante para dar las clases a mis alumnos. También los recursos que nos dieron como obsequios nos ayudan bastante en el salón.*

## **6. Consideraciones finales**

El fin último del presente proyecto es la incorporación de la enseñanza del inglés en el currículum escolar de los primeros niveles: educación inicial y primera y segunda etapas de educación básica, del estado Vargas. Para ello, capacitamos a un grupo de docentes (41) de seis escuelas del área quienes han incorporado la enseñanza del idioma en sus aulas, beneficiándose 1.135 alumnos.

Durante el año Sept. 2004 – Jul. 2005 se continúan realizando las visitas de seguimiento y se procesan los datos obtenidos en la investigación, a fin de elaborar la propuesta que será presentada ante la Dirección de Educación del Edo. Vargas, para la incorporación del inglés en todas las escuelas públicas.

## **7. Referencias Bibliográficas**

- Arcos, M. 2002. El reto de despertar las inteligencias múltiples en edades tempranas: el taller de lectura en *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. M. Fonseca Ed. Mergablum, Sevilla, 43-67.
- Brown, H. D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, R. N., Gray, N. C. Rhodes, & M. A. Snow. 1985. Foreign language learning in the elementary schools: A comparison of three language programs. *The Modern Language Journal*, 69, 1,44-54.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. Artículo 103. Capítulo VI. De los Derechos Culturales y Educativos
- Curtain, H. 1993. An early start: A resource book for elementary school foreign language. ERIC Washington, DC.
- Curtain, H. A. & C. A. Pesola. 1988. *Language and children: Making the match*. Reading, MA.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Harley, B. 1986. *Age in second language acquisition*. San Diego: College-Hill Press.
- Lenneberg, E. H.. 1967. *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Lipton, G., N. C. Rhodes & H. A. Curtain. 1986. The many faces of foreign language in the elementary school: FLES, FLEX and immersion. Champaign, IL; American Association of Teachers of French, Ed. 264 727.
- Maurer, J. & I. E. Schoenberg. 1999. *True Colors 1: An EFL course for real communication*. New York, NY
- Met, M.1991. Foreign language: On starting early. *Educational Leadership*, 1, 88-89.
- Schinke-Llano, L. 1985. Foreign language in the elementary schools: State of the art. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics, Ed. 264 715.