

EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL LIBRO DE TEXTO DE INGLÉS DE PRIMER AÑO DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO

THE DEVELOPMENT OF ORAL EXPRESSION IN THE FIRST-YEAR ENGLISH TEXTBOOK OF THE BICENTENNIAL COLLECTION

Enver José Briceño Briceño
enver.briceno@gmail.com
Código ORCID 0000-0001-8493-8319

Mery López de Cordero
mmlmdc@gmail.com
Código ORCID 0000-0002-1220-0427

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación

Fecha de recepción: 06/08//2021
Fecha de aceptación: 15/10/2021

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito analizar las directrices y orientaciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela (MPPE), para determinar qué relación guardan con las actividades que, para el desarrollo de la expresión oral, están contenidas en el libro de texto de inglés, del primer año de Educación Media General, de la Colección Bicentenario. Los resultados demostraron que el libro en estudio presenta una reducida variedad de actividades para el desarrollo de la expresión oral, las cuales se caracterizan por la repetición oral de diálogos prediseñados, hecho que resulta contrario a los lineamientos de las autoridades educativas del país, a las tendencias educativas en este campo y a la generación de un proceso educativo que favorezca el logro de los objetivos curriculares planteados.

Palabras clave: colección bicentenario, actividades, expresión oral, libro de texto, inglés.

Summary

The purpose of this research was to analyze the guidelines and orientations of the Ministry of Popular Power for Education of Venezuela, to determine what relationship they have with the activities that, for the development of oral expression, are contained in the English textbook, of the first year General Secondary Education, from the Bicentennial Collection. The results showed that the book under study presents a reduced variety of activities for the development of oral expression, which are characterized by the oral repetition of predesigned dialogues, a fact that is contrary to the guidelines of the educational authorities of the country, to the educational trends in this field and the generation of an educational process that favors the achievement of the proposed curricular objectives.

Key words: bicentennial collection, activities, oral expression, textbook, English.

Introducción

En Venezuela han tenido lugar varias reformas curriculares en décadas recientes. Sin embargo, en todas se reconoce al inglés como lengua de importancia preponderante, por lo cual se indica su enseñanza obligatoria en Educación Media General, vinculando el proceso con un enfoque comunicativo de enseñanza. En este marco fueron introducidos los libros de texto de la Colección Bicentenario, con una serie para cada área de formación en los distintos niveles del Sistema Educativo Bolivariano, entre los que se encuentra el inglés como lengua extranjera durante los cinco años de Educación Media General. Al respecto, es necesario destacar que, a pesar de distintos reclamos y críticas, su uso es obligatorio.

No obstante, y a pesar de las reformas, el desarrollo de la expresión oral en el uso del inglés como lengua extranjera en los estudiantes luce tan rezagado como en años o décadas anteriores. De hecho, en Venezuela se sigue encontrando un bajo nivel en el dominio del inglés como lengua extranjera (Montilla, 2014) ocupando, incluso, los últimos lugares en índices globales asociados, como lo es el caso del *English Proficiency Index* (EF, 2020). Este bajo nivel refiere a una falta de éxito en cuanto a los objetivos curriculares establecidos por el MPPE.

Sobre la base de lo expuesto, se evidencia lo necesario que resulta analizar el contenido de estos libros de texto tan importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés, en este caso, *My First Victory* (2015), texto destinado al Primer Año de Educación Media General, por tratarse del año en el que la mayoría de los estudiantes tienen un primer contacto con el idioma. De este modo, será posible determinar si este material promueve un desarrollo de la expresión oral acorde con las aspiraciones curriculares y las necesidades comunicativas del individuo dentro del contexto actual.

A la luz de la importancia que se da en documentos oficiales al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y al empleo de un enfoque comunicativo en su enseñanza/aprendizaje, surgieron las preguntas que orientan la investigación: ¿Las directrices y orientaciones establecidas en el libro para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, de primer año de Educación Media General, permiten, efectivamente, el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes? ¿Qué relación existe entre las aspiraciones curriculares del MPPE y la propuesta para el desarrollo de la expresión oral contenida en el libro del primer año de Educación Media General? ¿Con qué enfoques de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se vinculan las actividades para el desarrollo de la expresión oral propuestas en este libro? ¿Será beneficioso para el desarrollo de la expresión oral el uso exclusivo y obligatorio de este libro?

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, se da inicio con una revisión al contexto dentro del que se ha desarrollado la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela. Asimismo, resulta necesario analizar la realidad educativa del país para contextualizar la incorporación de un libro de texto que quizás en otros países no resultaría tan relevante. Seguidamente, se presenta un resumido marco teórico que sustenta el análisis realizado, con particular énfasis en la conceptualización del referido enfoque comunicativo, para, por último, presentar los resultados de la revisión realizada al libro de texto junto con las conclusiones y recomendaciones a las que dicho análisis condujo.

Venezuela: necesidades sociales, cambios curriculares y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en tiempos de crisis.

La necesidad de cambios (mejoras) en el sistema educativo es un hecho reconocido desde hace varios años en Venezuela. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hizo de este un tema fundamental, no solo para Venezuela, sino para toda la región, publicando informes y documentos de diversa índole, durante varias décadas, para incentivar cambios curriculares que a mediano y largo plazo contribuyesen al progreso y desarrollo de la región, entre los que resalta el *Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe* (1980-2000). Este documento, producto del consenso en la materia entre las autoridades de los países de la región, tiene entre sus compromisos realizar un esfuerzo colectivo para “mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, y de la enseñanza en general, a través de la realización de las reformas necesarias y del diseño de sistemas efectivos de medición de los aprendizajes” (UNESCO, n.d., para. 3).

Durante la década de 1990 surgieron otros factores que hicieron todavía más necesario llevar a cabo actualizaciones o incluso reformas curriculares, entre los que resaltan la revolución del internet, el vertiginoso avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la consolidación de tratados que impulsan la integración entre naciones.

Con la finalidad de integrarse y de aprovechar este nuevo escenario de forma pertinente, varios países han puesto énfasis en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente del inglés, puesto que la mayor parte del conocimiento científico es divulgado actualmente usando esta lengua. No en vano la UNESCO (1996) expresa la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para el acceso a la información, conocimiento, entendimiento y respeto entre diferentes culturas.

En Venezuela se ha dado respuesta a las necesidades mencionadas implementando diversas reformas curriculares. Entre ellas se encuentra la elaboración e implementación del *Programa de Estudio Educación Media Diversificada y Profesional* (1991) y posteriormente del *Currículo Básico Nacional* (1997). Durante la década del 2000 comenzó un nuevo proceso de cambio curricular con la finalidad de establecer el denominado Sistema Educativo Bolivariano (SEB). Este proceso incluyó la publicación del *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano* (2007^a), comúnmente denominado Currículo Bolivariano, en el que se reconoce al inglés como lengua de importancia preponderante, en particular para garantizar el acceso al conocimiento científico, a los nuevos medios de comunicación y al mundo.

Vale subrayar que en aras de lograr el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en el referido *Programa de Estudio Educación Media Diversificada y Profesional* (1991) se establece el uso del enfoque comunicativo para el desarrollo de las cuatro macro destrezas lingüísticas, mientras que en el Currículo Bolivariano no existe un lineamiento de este tipo en cuanto al enfoque o método a emplear, ofreciéndole a los docentes la oportunidad de adaptar su enfoque metodológico al contexto particular en que se desarrolla su clase. Sin embargo, los objetivos curriculares son similares y buscan que, el egresado de Educación Media General, tenga la capacidad de comprender y producir textos orales y escritos en inglés, con la habilidad necesaria para comunicarse con otros hablantes de esta lengua y tener acceso al ámbito académico y científico global (en el programa de 1991 se resumía en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés del estudiante).

A pesar de no contar con lineamientos o instrucciones detalladas, el Currículo Bolivariano fue complementado con algunas directrices en diferentes documentos como *Orientaciones Pedagógicas* (2016) y *Proceso de Cambio Curricular* (2015). Pero, sobre todo, desde principios de la década de 2010

los docentes cuentan con un recurso fundamental, esto es, los libros de la Colección Bicentenario. Es decir, aun cuando los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, tales como estrategias, técnicas y recursos, no están especificados en la propuesta curricular del año 2007, la propuesta global para impulsar el desarrollo de las cuatro macro destrezas lingüísticas se encuentra en los libros de texto de la Colección Bicentenario para la enseñanza/aprendizaje del inglés.

Además, es necesario destacar que en el Memo-Circular N° MDZ-2011-06 el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011) se establece el uso exclusivo y obligatorio de los libros de esta colección. En consecuencia, dentro de la gran amplitud y flexibilidad del Currículo Bolivariano, el libro de texto de la Colección Bicentenario, diseñado para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, se convierte en una herramienta central y en soporte fundamental para los docentes que planifican sus actividades apeándose a las directrices emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Vale resaltar que el nuevo currículo ha sido objeto de numerosas críticas por diversas razones (Figueredo, Izalla y Lander, 2008; Baptista, 2013), incluyendo su apertura y flexibilidad, especialmente a partir de la puesta en marcha de la Transformación Curricular durante el año escolar 2015-2016, suspendida por el entonces Ministro del Poder Popular para la Educación, Elías Jaua, precisamente debido a las múltiples “demandas, observaciones y preocupaciones” que esta transformación suscitó (Prensa MPPE, 2017, p. 1). De igual modo, los libros de la Colección Bicentenario han sido criticados (Aguirre, 2014; Aguirre, Ramírez y Carvajal, 2015), en particular debido a su contenido político-ideológico (Fermín, 2014; Flores, 2014; Zacarías, 2014). No obstante, estos señalamientos y objeciones no redundaron en una cancelación definitiva de las reformas, las cuales han sido igualmente implementadas.

La variedad de reformas y documentos oficiales publicados en búsqueda de mejorar y fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela no han brindado resultados satisfactorios. Esto se atribuye a diversos factores, entre los que resaltan los mencionados por Beke (2015) en cuanto a la falta de uniformidad en criterios pedagógicos y apego a las instrucciones del MPPE en relación con la planificación de las clases. De igual modo, Beke demostró que persiste un considerable porcentaje de docentes que no posee conocimientos claros acerca de enfoques de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras concretos y que se inclinan hacia una visión tradicional de la enseñanza del inglés. Esta visión tradicionalista de la enseñanza del inglés es inherentemente opuesta al enfoque comunicativo sugerido en 1991 y que es hoy en día de amplia difusión y uso.

Por otro lado, Beke también explica que la política lingüística y materiales para la enseñanza ofrecidos por el MPPE “carece[n] de fundamentación educativa sólida” (Beke, 2015, p. 69). Además, debido a la situación socioeconómica del país, a los desafíos que enfrentaba la enseñanza del inglés como lengua extranjera (y al sistema educativo en general), recién mencionados, ahora se suma una creciente falta de profesores. Según reportes (Fermín, 2018; Inojosa, 2019; Inojosa, 2020; Agencia EFE, 2019), entre el año 2015 y 2020 han emigrado del país decenas de miles de profesores, dejando vacantes posiciones que tampoco cuentan con reemplazo debido a la baja cantidad de estudiantes de educación matriculados en las universidades más importantes del país y al insuficiente número de profesores con experiencia restantes.

En líneas generales, un panorama complicado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela se ha hecho más complejo debido al reducido y posiblemente inexperto número de profesores a cargo del área. En este contexto, una herramienta como el libro de la Colección Bicentenario no podría por sí solo solucionar toda la problemática planteada, pero sí convertirse en un valioso apoyo para los docentes de inglés que laboran dentro del sistema educativo venezolano.

El establecimiento de un libro como recurso obligatorio para la orientación y planificación de clases es un hecho notable en sí mismo, en especial si se considera el contexto económico actual, recordando que su producción fue financiada por el Estado y su entrega totalmente gratuita. Por otro lado, en estos libros de texto el/los enfoque/s de enseñanza sobre los que se fundamentan determinarán en gran medida los resultados obtenidos, sobre todo si son utilizados por profesores inexpertos y/o con poca capacitación.

De igual modo, es necesario reiterar que todos los cambios curriculares mencionados previamente en el área de las lenguas extranjeras, al menos en teoría, apuntan en la misma dirección: lograr individuos comunicativamente competentes en la lengua inglesa. Por ende, si el libro no se encuentra en consonancia con este objetivo, la confusión y polémica que generan dichos textos y la manera en que se instruye su implementación continuarán dando lugar a juicios usualmente apresurados y/o desinformados. De hecho, después de casi una década, no se aprecia una consolidación del uso de este libro, entendiéndose que la confusión y controversia mencionadas son factores que han conducido a un rechazo que se retroalimenta con desconocimiento, prejuicios, entre otros. Finalmente, sobre la base de lo expuesto, se puede afirmar que sacar el mayor provecho a los libros de la Colección Bicentenario es una necesidad dentro de las circunstancias actuales.

Algunos conceptos necesarios

Lengua extranjera

Richards y Smith (2002) definen como lengua extranjera a toda lengua que no sea la lengua materna de un grupo numeroso de personas provenientes de un país o región determinado, que no sea usada como medio de instrucción en escuelas ni sea utilizada con amplitud en el ámbito político, medios de comunicación, entre otros. Es decir, una lengua extranjera es toda lengua diferente a la lengua materna propia de un individuo y de su lugar de proveniencia/comunidad lingüística originaria. Como explican estos autores, se trata de una lengua que generalmente es objeto de estudio en instituciones educativas formales para que los hablantes nativos puedan comunicarse con hablantes de la lengua meta, es decir, de la lengua en estudio.

En un sentido más amplio, Pato y Fantecchi (2012) explican que las definiciones de lengua nativa o lengua madre, al igual que la de lengua extranjera, deben ir más allá de consideraciones geopolíticas relacionadas a la ubicación geográfica y la “oficialidad” en el uso de una lengua en determinado territorio. Estos autores señalan que, a partir de la valoración de la relación psicológica y afectiva de un aprendiente de la lengua con ella, la definición de lengua extranjera puede hacerse más exacta. Así, una lengua extranjera se define como aquella que no le resulta “propia” a un hablante como resultado de una falta de conexión a nivel de identidad y con los hablantes de la lengua meta.

El planteamiento de Pato y Fantecchi resulta apropiado, sobre todo si se toma en cuenta cómo muchos migrantes establecidos en otros países nunca dejan de percibir la lengua oficial de su destino

como algo ajeno a sí mismos, aún luego de aprenderla y dominarla. Caso semejante sucede con sus hijos en la medida en que crecen en contacto con la lengua oficial y la asumen como propia en detrimento de la lengua materna (la aprendida de su familia). Una lengua extranjera es, pues, aquella que no solo no es oficial en el lugar donde se habla y aprende, sino aquella que, al mismo tiempo, le resulta ajena a sus hablantes como consecuencia de factores culturales y afectivos.

Los planteamientos señalados hasta ahora permiten apreciar cómo el contacto con una lengua extranjera supone el conocimiento de una nueva cultura (lo cual está vinculado con el concepto de competencia comunicativa). En otras palabras, en la sociedad de la información y de la globalización en que vivimos, las lenguas extranjeras ofrecen al individuo la posibilidad de crecer desde un punto de vista académico y personal, establecer vínculos con quienes le rodean y comunicarse con sus semejantes de manera efectiva, sin desvincularse o desconocer su lengua primaria/materna y su cultura.

El inglés como lengua extranjera

Richards y Schmidt (2002) explican que, de modo general, el inglés se considera una segunda lengua para todo aquel que lo aprenda después de aprender una primera lengua, en casa, durante su infancia (su lengua materna). En este sentido, no se realiza ninguna distinción entre segunda, tercera o cuarta lengua. Sin embargo, de manera más concreta, estos autores especifican que, si una persona aprende inglés en un aula formal con limitadas o nulas oportunidades de usar el idioma fuera del aula, en un país donde el inglés no cuenta con un rol comunicacional significativo, el inglés es una lengua extranjera.

En su reporte *The English Effect* (2013), el British Council ratifica la presencia del inglés como lengua extranjera alrededor del mundo debido a su enseñanza en países donde, fuera de contextos educativos, el estudiante no cuenta con situaciones comunicativas cotidianas en las que le resulte necesario hablar esta lengua. En este reporte, Mark Robson, Director de Inglés y Exámenes de esta organización, menciona que para el año 2013 1.75 billones de personas alrededor del mundo tenían conocimientos de la lengua inglesa, usándola como “sistema operativo” para la comunicación global. Asimismo, explica que el uso de inglés de manera global conlleva beneficios para cada individuo, para su entorno social, para su país y para el mundo.

Como es sabido, numerosos países alrededor del mundo han encontrado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera una oportunidad para mejorar sus perspectivas de cara al futuro. De hecho, los planteamientos de Mark Robson son comunes en el ámbito educativo y laboral, indicando que el inglés es reconocido a nivel mundial como el lenguaje internacional, de las ciencias, la economía y del conocimiento. Como se ha hecho referencia anteriormente, estas mismas razones conciernen a Venezuela y han llevado a que su enseñanza/aprendizaje sea obligatorio durante los 5 años de estudios de Educación Media General en el país.

La expresión oral en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras se inclina hacia enfoques comunicativos de enseñanza, es decir, hacia la aplicación de estrategias, técnicas, actividades, etc., que lleven al

desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. En este tenor, el papel de las destrezas orales, no solo habla sino también escucha (producción y comprensión), resulta fundamental. Agustín (2006) explica que el ser humano utiliza 80% de su tiempo en actividades comunicativas y, a su vez, un 75% de ese tiempo lo hace de manera oral, tanto hablando como escuchando. Al respecto, la autora explica que “el objetivo último e ideal de los aprendices de lenguas es poder mantener una conversación, es decir, poder comunicarse con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo” (p. 163). Queda claro que la mayor parte de la comunicación se lleva a cabo de manera oral y, por tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz se encuentra estrechamente ligado al desarrollo de su comprensión y expresión oral.

Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo del siglo XX surgieron diversos métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales tienden a basarse en principios antagónicos. A continuación, se presenta un cuadro resumen que incluye los principales métodos y enfoques a partir de lo expuesto por Richards y Rogers (2001). Se desarrollará con mayor detalle de manera exclusiva al enfoque comunicativo debido al tema en estudio y las limitaciones de espacio.

Enfoque	Métodos y otros enfoques asociados
<i>Enfoques tradicionales-conductistas</i>	Su raíz se remonta a la enseñanza de lenguas clásicas, con énfasis en la comprensión y producción de textos escritos. Incluyen principalmente el método Gramática-Traducción y el método <u>Audiolingual</u> .
<i>Enfoques métodos alternativos</i> y	Surgen como respuesta o revisiones a los métodos tradicionales, incluyendo el método Respuesta Física Total (enfoque conductista), los métodos de Programación Neurolingüística, Aprendizaje de la Lengua en Comunidad y la <u>Sugestopedia</u> (enfoques humanistas sin asociación clara a una teoría del aprendizaje).
<i>Enfoques comunicativos</i>	Se fundamentan sobre la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso de adquisición <i>natural</i> , posible mediante el uso de esta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la lengua materna ni a análisis gramaticales. Incluye el Enfoque Natural y el Enfoque Comunicativo o Nocial-Funcional

Fuente: el autor.

Como se mencionó anteriormente, el enfoque comunicativo fue instituido de manera oficial como fundamento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela en 1991. Este no fue un hecho aislado, sino que respondió a las tendencias educativas en este ámbito en ese momento. Larsen-Freeman y Anderson (2011) citan a Widdowson (1990) y Savignon (1997) explicando que los cambios observados en la enseñanza de lenguas a mediados de la década de 1970 y principios de 1980 la llevaron de un enfoque centrado en el estructuralismo hacia uno comunicativo.

El cambio referido en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras tuvo su origen en el concepto de competencia establecido por Noam Chomsky (1965). Según su planteamiento, se

entiende como competencia (o competencia lingüística) al conocimiento que posee un individuo sobre los aspectos formales de una lengua, mientras que su uso individual lo denominó *actuación*. Si bien Chomsky reconocía la influencia e importancia de las cualidades particulares del individuo y otros elementos en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, también otorgó mayor preponderancia al estudio de los aspectos formales de la lengua, indicando que la teoría lingüística debía centrarse en el estudio de la competencia, lo cual, a su vez, se vincula con el estructuralismo lingüístico que influenció a los métodos y enfoques de enseñanza tradicionales.

A partir de la propuesta de Chomsky, Hymes (1972) concibió el concepto de *competencia comunicativa* que sirvió como punto de partida al enfoque comunicativo. Hymes coincidió con Chomsky en la idea de competencia como un conocimiento subyacente en el individuo, pero, mientras que Chomsky asumió la competencia como un conocimiento compartido por todos los hablantes nativos de una lengua, separado de su actuación individual, Hymes dio mayor importancia a la influencia de aspectos etnográficos sobre el conocimiento particular que cada hablante tenía de una misma lengua. En consecuencia, Hymes prescindió de la dicotomía propuesta por Chomsky y estableció como *competencia comunicativa* a la unión del conocimiento de una lengua (potencial) y la habilidad para usarlo (capacidad individual) que posee un hablante.

Años después, Canale y Swain (1980) y Canale (1983) expandieron la propuesta de Hymes esbozando que la competencia comunicativa se conforma de *competencia gramatical* (conocimiento de los aspectos formales de la lengua), *competencia sociolingüística* (conocimiento del uso de la competencia gramatical de manera efectiva en distintos contextos socioculturales), *competencia estratégica* (manejo de estrategias para compensar cualquier deficiencia en la competencia gramatical y sociolingüística) y *competencia discursiva* (manejo práctico de las reglas y aspectos relacionados a cohesión, coherencia y producción de textos).

En suma, la perspectiva del conocimiento/aprendizaje de una lengua descrita por Canale y Swain sentó las bases del enfoque comunicativo, asumiendo que la enseñanza de una lengua debería tener como objetivo desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz en la lengua meta. En otras palabras, la enseñanza de una lengua debía ser comunicativa para proporcionarle al aprendiz las herramientas necesarias para usar su conocimiento de la lengua de manera efectiva en entornos reales.

Con los años, surgieron diversos métodos y corrientes asociadas a este enfoque. En este sentido, autores como Richards y Rodgers (2001), Larsen-Freeman y Anderson (2011) y Littlewood (2013) explican que englobar las distintas corrientes reconocidas como parte de un enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas puede resultar complicado. Sin embargo, estos autores también coinciden en la existencia de distintos principios que resultan comunes y que explican, por ejemplo, por qué el más reciente *Task-Based Language Learning* (la enseñanza de lenguas basada en tareas) no es un cambio de dirección en cuanto a la enseñanza comunicativa de las lenguas, sino su paso siguiente. Algunos principios resaltantes incluyen:

a. El profesor tiene como rol fundamental facilitar la comunicación dentro del aula. Con esta finalidad, es responsable de proveer a los aprendices con actividades que promuevan la comunicación entre sí, durante las cuales, además, debe aconsejarles y responder a sus inquietudes sin proporcionar las respuestas.

b. Entre estas actividades se mencionan con frecuencia los juegos de rol, escenificaciones, resolución de problemas, entrevistas, narrar historias (reales o ficticias), hacer reportes, juegos, entre otros (esto también explica por qué se privilegia el uso de materiales reales). En general, se persigue que las actividades sean “comunicativas”, es decir, que los estudiantes utilicen la lengua en estudio en situaciones reales.

c. Asimismo, los estudiantes deben aprender a “negociar significados” (intentar entender a los otros y lograr que los otros les entiendan).

En cuanto a la naturaleza comunicativa de las actividades, Larsen-Freeman y Anderson (2011) citan a Johnson y Morrow (1981) y las características que estos trazan para una actividad vista desde un punto de vista comunicativo, incluyendo: vacíos en la información, alternativas de respuesta y retroalimentación.

El *vacío de información* significa que hay información que cada interlocutor sabe y el otro no, puesto que, si ambos saben lo que el otro dirá, no se está promoviendo un proceso real o significativo de comunicación. Sucede de manera similar con las *alternativas de respuesta*, ya que, si son muy limitadas o rígidas, el estudiante realiza un simple ejercicio de memorización en que la información no le resulta significativa. Finalmente, la posibilidad de *retroalimentación* existe si los interlocutores tienen la posibilidad de, en primer lugar, evaluar si el propósito del intercambio ha logrado su propósito y, en segundo lugar, si le es posible emitir alguna respuesta.

En general, un enfoque comunicativo de enseñanza busca que el estudiante sea responsable y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En este tenor, el profesor ofrece apoyo y guía, pero la mayor parte de la comunicación en el aula debe darse entre los estudiantes con el objeto de aprender sobre la funcionalidad de la lengua mediante su uso.

La Colección Bicentenario: orientaciones y directrices

En las *Orientaciones educativas en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario* (2011b), el MPPE señala que la elaboración de estos libros se fundamenta sobre los principios consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) y ratificados en la Ley Orgánica de Educación (2009), como mecanismo para lograr la “Educación Liberadora”. De igual modo, el MPPE declara que es su labor garantizar la idoneidad de espacios, dotación y recursos, dentro de los cuales se incluye la Colección Bicentenario. Es decir, es responsabilidad de Estado garantizar que un material como estos libros sea idóneo para el uso de los venezolanos.

Por otro lado, cabe destacar que, según lo establecido en el Memo-Circular N° MDZ-2011-06 del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011^a), el uso de los textos de la Colección Bicentenario debe ser exclusivo y obligatorio. Por tanto, y de acuerdo con las directrices del MPPE, estos libros son un recurso central para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el país y son piedra angular del proceso educativo planteado en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB).

Estructura de My First Victory

My First Victory (2015) es el libro de la Colección Bicentenario destinado a la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Venezuela para el primer año de Educación Media

General. Para este estudio se seleccionó la tercera edición, impresa en el año 2015 contentivo de 208 páginas, siendo la versión más reciente de este libro. Consta de un total de 24 lecciones organizadas en 8 unidades, cada una contentiva de 3 lecciones. Las lecciones están subdivididas en secciones (entre 11 y 12), identificadas con literales de la “A” a la “L”. Dichas secciones están orientadas a ejercitar una macro habilidad lingüística en particular (lectura, escritura, habla, escucha). En el cuadro siguiente se mencionan y describen las distintas secciones que componen cada lección:

A. <i>Let's explore!</i>	Diálogo inicial con ilustraciones, generalmente en formato similar al de una tira cómica. En él se presenta el vocabulario y estructuras a estudiar en la lección. El objetivo es estudiar y discutir la situación (en español).
B. <i>Let's listen and read!</i>	Los estudiantes escuchan a su profesor(a) leer el diálogo inicial.
C. <i>Let's listen, read and say!</i>	Los estudiantes escuchan a su profesor(a) leer un nuevo diálogo, el cual repetirán “en forma coral”.
D. <i>Now, let's practice!</i>	Los estudiantes deben completar un nuevo diálogo de manera escrita.
E. <i>Let's read and learn!</i>	Los estudiantes deben leer y estudiar nuevo vocabulario que es acompañado de imágenes, traducción al español y explicaciones en español.
F. <i>Let's listen, read and say!</i>	Los estudiantes escuchan a su profesor(a) leer un nuevo diálogo, para luego repetirlo en voz alta.
G. <i>Let's read and learn!</i>	Los estudiantes deben leer y estudiar nuevo vocabulario que es acompañado de imágenes, traducción al español y explicaciones en español.
H. <i>Reading and reflecting</i>	Los estudiantes leen un texto breve para responder algunas preguntas posteriores, usualmente de verdadero y falso.
I. <i>All ears!</i>	Actividad idéntica a <i>Reading and reflecting</i> , pero el texto no es leído por el estudiante, sino que lo escuchan (su profesor(a) lo lee).
J. <i>Building blocks</i>	En este apartado se presenta el contenido gramatical de la lección, junto con explicaciones en español, ejemplos y preguntas para reflexionar.
K. <i>Now, let's practice!</i>	Ejercicios escritos para practicar la información presentada en <i>Building blocks</i> .

L. Let's reflect and create!

Diálogo a ser completado por grupos de dos o tres estudiantes usando lo estudiado en la lección.

Did you know? Y Keep in mind!

Cuadros de texto incluidos en distintas partes de cada lección con notas gramaticales, culturales (sobre Venezuela), entre otras consideradas de interés para el tema en estudio.

More fun! Y Either we invent or we err

More fun! Es una actividad extra en el cierre de cada lección. En ella se presentan juegos y otro tipo de actividades sencillas (sopas de letras, crucigramas, etc.) para practicar el contenido de la lección correspondiente. En *Either we invent or we err* se proponen proyectos cortos para el cierre de cada uno de los tres periodos del año escolar, en cada caso sustituyendo a *More fun!*

Fuente: el autor. □

“A los y las estudiantes de la patria”

Se debe realizar un análisis documental empleando el análisis de contenido, la observación documental, el resumen analítico y el análisis crítico para identificar y estudiar las actividades para el desarrollo de la expresión oral. El criterio para la selección de las actividades es el verbo principal de la cláusula que enuncia las instrucciones para cada una de ellas. Esto se debe a que el verbo es la palabra que indica qué acción debe ejecutar el estudiante para completar el ejercicio, en este caso, vinculado con la expresión oral (e.g. repita, lea, etc.).

Las páginas preliminares del libro incluyen un apartado denominado “A los y las estudiantes de la patria”. En él se presentan instrucciones resumidas a los estudiantes para que se familiaricen con el libro y lo que harán en cada sección. En consecuencia, desde el principio se orienta al lector en cuanto al desarrollo de qué habilidad o destreza se vincula cada sección.

Actividades previstas en el libro My First Victory para el desarrollo de la expresión oral

A lo largo del desarrollo de las 24 lecciones, sin incluir actividades extra planteadas en las secciones “*More fun!*” y “*Either we invent or we err*”, se encontraron 93 actividades para el desarrollo de la expresión oral. A continuación, se detallan los hallazgos:

a. La actividad más recurrente es “escucha y repite”, la cual se presenta en un total de 50 ejercicios. Al mismo tiempo, a partir del patrón con que se presentan las actividades (“escucha y repite” aparece con frecuencia en los apartados C y F y de manera ocasional en el G de cada lección) se infiere que hay 5 ejercicios más de este tipo. Sin embargo, no son tomados en cuenta para la totalización debido a que: a) Dos de ellos no presentan enunciados con instrucciones (ejercicio G de la lección 8 y C de

la lección 15); b) No son consistentes en relación con lo que habitualmente indican en el enunciado correspondiente (en las indicaciones del ejercicio D de la lección 14 se agrega “recuerden utilizar su cuaderno”, mientras que en el mismo ejercicio en la lección 15 se incluye “utilicen su cuaderno”. En la unidad 8 se presentan las instrucciones en inglés, pero las instrucciones del ejercicio C en las lecciones 23 y 24 no puntualizan que, efectivamente, sean de repetición oral como es habitual: indican “listen and read” o “escuchen y lean”).

b. Las instrucciones “completen y practíquenlo/dramatícenlo” son usadas de manera indistinta. En suma, aparecen en 43 ocasiones. Al igual que en el caso anterior, se infiere que 4 otras actividades deben pertenecer a este apartado, pero presentan inconsistencias en un enunciado que termina siendo casi idéntico. Los enunciados señalados indican: “Formen grupos [...] completen el diálogo y practíquenlo”, “Lean los diálogos anteriores y el vocabulario de la lección. Luego, completen el siguiente diálogo y dramatícenlo”, “Lean de nuevo los diálogos anteriores y luego completen el siguiente y practíquelo”, “Relean los diálogos anteriores y luego completen este nuevo diálogo y practíquenlo”. Este tipo de ejercicios aparece casi siempre en las secciones D y L de cada lección.

c. La mayoría de lecciones tienen 4 actividades para el desarrollo de la expresión oral. Sin embargo, en las secciones extra “*More fun!*” también hay actividades de este tipo: la canción del ABC, un dado con acciones en cada lado para construir oraciones, recitar un poema y el juego “*What do I have in my bag?*”.

d. Los proyectos presentados en “*Either we invent or we err*” (nombre que toma de la traducción a la frase “O inventamos o erramos” de Simón Rodríguez) también incluyen tareas con posible implementación en el ejercicio de la expresión oral. La referencia encontrada en el nombre de esta sección invita a pensar que en ella se promueve la creatividad, misma que en este ámbito pudiera vincularse con un uso más espontáneo de la lengua meta. Así, estos proyectos incluyen la elaboración de un modelo con las partes del cuerpo, un árbol genealógico, pósteres alusivos a algún prócer o presidente latinoamericano, tipos de ropa, personas de la comunidad/ocupaciones, entre otros. El proyecto final es la elaboración de un diálogo a ser leído en voz alta o memorizado y representado.

En general, los ejercicios para el desarrollo de la expresión oral incluidos en las 24 lecciones se limitan a la repetición oral de un diálogo orientándose por su escritura en el libro o el cuaderno, minimizando el espacio para la creatividad o espontaneidad. En cada caso, el docente a cargo del proceso debe leer el diálogo correspondiente. Es decir, los ejercicios del libro buscan el desarrollo de la expresión oral a través de la repetición mecánica y la imitación. Hay muy pocos ejercicios en que se estimule la producción oral espontánea o creativa del estudiante. De hecho, la primera actividad de completar y practicar el diálogo en la lección 13 incluye la nota “recuerden utilizar el cuaderno”, lo cual ratifica la rigidez con que se hacen las prácticas de expresión oral excluyendo por completo cualquier uso espontáneo de la lengua por parte de los estudiantes.

Las excepciones a las actividades de repetición/imitación son presentadas en la sección “*More fun!*”. En este sentido, vale resaltar el juego en que se elabora un dado que incluye un verbo distinto en cada lado y que luego usan los estudiantes para construir oraciones usando el verbo observado luego de lanzar el dado. De igual modo, los estudiantes tienen oportunidad de usar el vocabulario de manera más espontánea y significativa en el juego “*What do I have in my bag?*”. No obstante, estos juegos son bastante breves y su aparición demasiado esporádica.

Tiene lugar un caso similar con los proyectos incluidos en “*Either we invent or we err*”. Aunque parecen dirigir la atención principalmente al material a elaborar (un póster en la mayoría de casos), ofrecen la posibilidad de situaciones comunicativas en que los estudiantes pueden hacer un uso más significativo/funcional del inglés (por ejemplo, entrevistar a un compañero y luego reportar sus hallazgos). Pese a ello, el último proyecto, el cual podría aprovecharse para poner a prueba de manera más amplia o integral el conocimiento construido por los estudiantes, regresa al patrón de lectura en voz alta/memorización de diálogos (similar a los ejercicios de la sección “*Let’s reflect and create!*”).

Conclusiones

En conjunto, las directrices y orientaciones oficiales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Venezuela suponen el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de Educación Media General a través del uso de un enfoque principalmente comunicativo, aunque propone flexibilidad metodológica para que los profesores no vean su práctica restringida por elementos que puedan resultar descontextualizados. Sin embargo, las actividades para el desarrollo de la expresión oral incluidas en *My First Victory* no solo son opuestas a los principios fundamentales del enfoque comunicativo, sino que plantean un aprendizaje basado en un rígido estructuralismo mecanicista en que los ejercicios difícilmente resultarán significativos para el estudiante. Si las actividades no resultan significativas para el estudiante, es menos probable que conduzcan a un aprendizaje efectivo.

Las actividades para el desarrollo de la expresión oral no ofrecen variedad ni espacio para la creatividad ni ensayo (y error) por parte del estudiante, lucen enfocadas en la práctica mecánica y memorística de pronunciación en detrimento de la producción espontánea. En otras palabras, estas actividades presentan un enfoque tradicionalista centrado en el profesor y que hace del estudiante un elemento pasivo, básicamente limitado a repetir, idea que ha sido desacreditada durante décadas por su ineficiencia en el desarrollo de las capacidades comunicativas del estudiante (y del conocimiento en cualquier otra área del saber). Esto implica, al mismo tiempo, que el libro va en contra de las aspiraciones curriculares y de las tendencias educativas actuales.

Un punto interesante es el uso permanente del castellano a lo largo del libro mismo, que es explicado al principio del texto y se basa en la “obsolescencia e ineficiencia” del Método Directo (este método de enseñanza de lenguas, de amplia difusión y uso en el pasado, se oponía al uso de la lengua materna del aprendiz dentro del aula). El uso del español que se plantea en la referida explicación es aceptado dentro de los postulados del enfoque comunicativo, pero de igual modo enfatiza la necesidad de usar la lengua en estudio significativa y funcionalmente. Siendo las instrucciones de las actividades reiterativas como lo son, el uso de la lengua materna podría haber sido eliminado de manera más pronta y paulatina para tal fin (esto se reduce a la última unidad del libro), dando paso a un uso funcional de la lengua en estudio.

Hay espacio para manejar las actividades del libro de manera más flexible o comunicativa, pero ese espacio depende del conocimiento y/o experiencia del profesor. Si bien la estructura del libro es rígida y los ejercicios repetitivos, un profesor experimentado probablemente cuenta con la capacidad de adaptar el material para hacerlo más pertinente. Por ejemplo, se pueden aumentar los vacíos de información con diálogos menos “prediseñados”, minimizando el énfasis en la repetición y

la pasividad en favor de una mayor interacción entre los estudiantes, o poniendo mayor atención a actividades como las mencionadas en la sección “*More fun!*”.

El punto anterior hace evidente que la enseñanza del inglés en Venezuela enfrenta dificultades que no pueden ser superadas con la entrega de un libro de texto gratuito a los estudiantes. En lo que concierne al desarrollo de la expresión oral, *My First Victory* presenta limitaciones de consideración que hacen más importante contar con profesores con la experiencia y conocimiento necesario para sacar provecho de este recurso a pesar de sus limitaciones. No obstante, y como ya se mencionó, el tema de los profesores también presenta complejidades sustanciales. En consecuencia, para que la inversión realizada en la Colección Bicentenario (y para que mejore el estado general de la enseñanza del inglés en el país) sea lo más fructífera posible, la capacitación de profesores es un tema fundamental. Es necesario que el MPPE genere espacios para la capacitación de los docentes de inglés del país.

En resumen, el desarrollo de la expresión oral en inglés basado de manera estricta en las actividades para tal fin, propuestas en *My First Victory*, difícilmente será beneficioso o llevará a lograr las aspiraciones curriculares. Este libro fue diseñado para ser incorporado a un currículo definido como flexible y abierto, pero las actividades para el desarrollo de la expresión no cumplen con esas características. En todo caso, para obtener mayores y mejores beneficios de este material, luce urgente que se atienda la capacitación de los profesores y se utilicen con mayor claridad las bondades de enfoques y métodos de enseñanza que, después de todo, vienen evolucionando desde hace décadas buscando un proceso de enseñanza más efectivo y oportuno, como, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, en tareas, en contenidos y, en general, el enfoque comunicativo.

Referencias

- Aguirre, M., Ramírez, T., y Carvajal, L. (2015). Política e ideología en los libros de texto: la Colección Bicentenario ante la crítica. Caracas, Venezuela: UCAB.
- Agustín, M. (septiembre de 2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE. En Balmaseda, E. (Coord.), Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño, España.
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En Zeuch, E. & Gregson, M. (Coords.). La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana; evidencias, experiencias y perspectivas (pp. 47-76). Caracas, Venezuela: British Council/ CEPFHE.
- British Council. (2013). The English Effect. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics Vol. 1, No 1. Recuperado de: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richard, J. y Schmidt, R. (Eds.). Language and communication (pp. 2-27). London and New York: Longman.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). *Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela* 5.453, del 24 de marzo de 2000. Venezuela.

EF. (2020). *English Proficiency Index*. Recuperado de: https://www.ef.co.ve/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-latam.pdf

Fermín, M. (9 de diciembre de 2018). Una incógnita el déficit de maestros. *Efecto Cocuyo*. Recuperado de: <http://venezuelasindatos.efectococuyo.com/2018/12/09/una-incognita-el-deficit-de-maestros/>

Fermín, Y. (2014). *Libros de la Colección Bicentenario: Iconografía del autoritarismo*. Recuperado de: <http://runrun.es/nacional/venezuela-2/140218/libros-de-lacoleccion-bicentenario-iconografia-del-autoritarismo.html>

Figueredo, E., Izalla, Y. y Lander, M. (2008). *Análisis al Currículo Nacional Bolivariano*. [Nota editorial]. *Analítica*. Recuperado de: <http://www.analitica.com/opinion/opinionnacional/analisis-al-curriculo-nacional-bolivariano/>

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. & Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin. Recuperado de: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>

Inojosa, C. (12 de diciembre de 2019). Emergencia educativa en Venezuela: la mitad de los maestros abandonaron las aulas en los últimos 4 años. *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/venezuela/2019/12/12/emergencia-educativa-en-venezuela-la-mitad-de-los-maestros-abandonaron-las-aulas-en-los-ultimos-4-anos/>

Inojosa, C. (19 de enero de 2020). *Venezuela sin relevo de maestros*. *Crónica uno*. Recuperado de: <https://cronica.uno/venezuela-sin-relevo-de-maestros/>

Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (third edition). New York, USA: Oxford University Press.

Littlewood, W. (2013). *Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching*. *English Teaching (Korea)*, September 2013). Recuperado de: <https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Littlewood%20-%20Teaching%20English%20PDF.pdf>

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

Ministerio de Educación. (1991). *Programa de Estudio Educación Media Diversificada y Profesional*. Caracas, Venezuela: CENAMEC.

Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: CENAMEC.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007^a). *Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, Venezuela: CENAMEC.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007b). Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011^a). Memo-Circular N° MDZ-2011-06 del 10 de octubre de 2011.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011b). Orientaciones educativas en el marco de los textos de la Colección Bicentenario. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). My First Victory. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana / Editorial Escuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). Proceso de cambio curricular en Educación Media. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). Áreas de Formación en Educación Media General. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Montilla, A. (14 de diciembre de 2014). Los venezolanos dominan cada vez menos el inglés. El Nacional. Recuperado de: http://www.el-nacional.com/sociedad/venezolanos-dominan-vez-ingles_0_536946407.html
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada*, N° 10, 2012. Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition)*. New York, The United States of America: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londres, Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Venezuela cierra un deficiente año escolar arrastrado por la crisis generalizada. (17 de julio de 2019). Agencia EFE. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/venezuela-cierra-un-deficiente-ano-escolar-arrastrado-por-la-crisis-generalizada/20000013-4025166>
- UNESCO. (n.d.). El Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe (1980-2000). Recuperado de: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8588&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1996). Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia. En *Actas de la 28ª Conferencia General VOL I*. (pp. 61-68). París: UNESCO.
- Zacarías, G. (2014). La Colección Bicentenario, una herramienta de propaganda política. Recuperado de: <https://palabraindeleble.wordpress.com/2014/07/02/la-coleccion-bicentenario-una-herramienta-de-propaganda-politica/>