

## DOCENTES DE INGLÉS E INVESTIGACIÓN: PARADIGMAS Y PROBLEMAS.

Carlos Eduardo Blanco  
Universidad Central de Venezuela  
Departamento de Lengua y Comunicación

*A Margherita King Pernas, mi mejor profesora de inglés.*

### Resumen

Este trabajo se inicia con un conjunto de planteamientos teóricos actuales acerca del tema de los docentes de inglés como investigadores, seguido de una breve reseña histórica de los desarrollos y problemas teóricos más recientes del campo de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE), desde una perspectiva socio-crítica e histórica. Luego, el artículo presenta ejemplos empíricos de investigaciones realizadas por nuestros colegas de inglés en los principales eventos de estudios lingüísticos de la década de los noventa, con clasificación de dichos trabajos según el paradigma de investigación, temáticas e instituciones. Al final se concluye con algunas posibles razones que expliquen por qué hay poca investigación dentro del campo de la enseñanza del inglés en nuestro país.

**Palabras clave:** Inglés, Docencia, Investigación.

### Abstract

This paper presents a set of current theoretical considerations on the role of English (EFL) teachers as researchers in the area of English as a Foreign Language, followed by an overview of the most recent developments in this subfield of applied linguistics from a sociohistorical perspective. Then, the article presents empirical information about research done by our local EFL colleagues in the two main linguistic events of the nineties. Finally it discusses some possible reasons for research scantiness in this area of study in our country.

**Key Words:** English, Teaching, Research.

**Theoretical confusion can lead to practical inefficiency ( Swan,  
1985a; p. 11)**

### Introducción

Puede decirse que un aspecto del saber acerca del cual se ha desarrollado tradición investigativa es, además del de la enseñanza, (Gage, 1994; Schofield y otros, 1994; Brandt, 1992; Leinhardt, 1992; Freeman, 1992), el de los docentes como investigadores (Stenhouse; 1975, citado por Nunan,

1997; Hattie y Marsh, 1996; Escontrela, 1994; Robinson, 1992; Barrios, 1985) aspecto dentro del cual hay que incluir a nuestros colegas de la sub-rama de la Lingüística Aplicada <sup>(1)</sup> conocida como Inglés como Lengua Extranjera (EFL, TEFL, TESOL).

Al igual que la de la investigación por parte de los docentes en general, esta temática es de importancia, a juzgar por la atención recibida en los principales *journals* de la profesión. McDonough y McDonough (1990) han señalado que el tema de la investigación tal vez tenga mucho que ver con la etapa o el momento de la profesión en el cual se encuentre un docente y con el tipo de responsabilidades que tenga (p.108). Sin embargo, no debe olvidarse que si bien la destreza investigativa es una que se puede aprender, es distinta del enseñar y existe el riesgo de que los docentes se conviertan en meros receptores de indagaciones que les vienen “de arriba” y no participen en la creación de conocimientos (McDonough y McDonough, 1990:106-107). Estos autores comparan a un “paradigma clásico de investigación empírica” (p.102) con uno en el cual los propios docentes “informados y motivados” abran caminos para su propia producción y enriquezcan los conocimientos del campo del EFL.

En una exposición acerca de lineamientos y niveles de exigencia para la investigación realizada por docentes del campo del inglés (TESOL), Nunan (1997), enfatiza la necesidad de definir la importancia de la investigación dentro de cualquier grupo profesional. Defiende la tesis de que estas indagaciones -sin importar cuan contextualizadas o particularizadas sean- también deberá cumplir con los niveles de exigencia y de evaluación que se apliquen a cualquier otro tipo de investigación científica. Señala que aquella realizada por docentes debe estar muy atenta a consideraciones éticas, así como a reforzar la relación entre teoría y práctica. Enfatiza también que la distinción clave en este respecto no debe ser una entre investigación realizada por docentes y aquella “regular” o normal, sino “entre buena y mala investigación” (Nunan, 1997, p.367).

En un trabajo acerca de calidad y sostenibilidad en la investigación por parte de docentes, específicamente los de inglés, Allwright (1997), señala los principales problemas que se presentan cuando se busca que aquéllos produzcan el tipo de trabajo estándar y de alta calidad, esfuerzo que debe ir más allá de simplemente copiarse la manera de investigar de los demás expertos. Por ejemplo, plantea que el ser muy exigentes en la formación de docentes-investigadores “mata” la producción investigativa. Como posible alternativa de solución, propone el concepto de “práctica exploratoria” dentro de una perspectiva que busque la comprensión de lo local en vez de la teoría universalista, perspectiva aquella basada en sugerencias y actividades pedagógicas básicas que puedan ser adaptadas como herramientas para investigar, y que por lo tanto ayuden a docentes y aprendices a comprender aquello que los inquieta respecto de lo que sucede durante las lecciones. Asimismo, sostiene que mantener, aunque sea alguna perspectiva, seguirla y desarrollarla, es mejor que hacer cierto tipo de investigación educativa, de proyectos “de una vez y ya” (Allwright, 1997, pp.369-370).

Nunan (1997) y Allwright (1997), defienden la investigación por parte de los docentes como una vía para la transformación de su práctica, fundamentalmente de aula, (*practitioner action research*) y como la opción para que pueda haber más y, a la larga, más y mejor producción realizada por sus propios actores, aunque reconocen que para muchos sigue quedando en pie la cuestión de si tal *practitioner research* puede considerarse investigación de verdad; de si no es más que una mera extensión de la docencia o si no es simplemente lo que todo docente debería hacer rutinariamente en su labor de aula.

Por su parte, Burton (1998) también ha resaltado la importancia de la investigación de nuestros colegas del inglés (EFL) para destacar, basándose en los trabajos de Allwright (1997,1993); Brindley (1990); Brown (1988); Clarke (1994); Cohen y Manion (1989); Cumming (1994); Van Lier (1994); Elliott (1976); Johnson (1996); Kennedy (1997); McDonough y McDonough (1997); Nunan (1997, 1992b); Somekh (1993); VanLier (1994); Wells (1994); Wells y Chang-Wells (1992), entre otros, todos citados por Burton (1998), los temas que considera más fundamentales para los docentes de inglés como investigadores son: (a) su papel en la investigación; (b) los docentes, (c) la investigación y el paradigma de investigación científica; (d) la complejidad del tratar con el aprendizaje y con sujetos humanos; (e) lo particular de la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje; (f) las consideraciones éticas con los investigados; (g) las diferencias en la orientación indagativa y su relación con el método, (h) las fortalezas de la indagación participativa y colaborativa; (i) la importancia de que los docentes sean practicantes reflexivos y teóricos de su propia práctica; (j) la transitoriedad de lo investigado; (k) las paradojas de la investigación; (l) la adopción de procedimientos científicos para lograr credibilidad; (m) la relevancia de las visiones alternativas acerca del mundo; (n) el logro de estándares dentro de la tradición principal, entre otros.

Plantea Burton (1998), que los docentes necesitan participar en la investigación “de la enseñanza”, primeramente, y que luego pueden considerar la relación de ésta con otras tradiciones. Señala la importancia de las preguntas: ¿qué cuenta como investigación en el inglés? ¿quién debe realizarla? ¿cómo debe realizarse? y ¿cómo pueden ser compartidos, evaluados y promovidos los resultados? (p.419), para concluir, entre otras consideraciones, que lo que importa, conjuntamente con el rigor, son las buenas preguntas, debido a que éstas mantienen vivo el proceso reflexivo dialógico, y que la investigación se trata “esencialmente de aprendizaje” (pp.442-443).

Burton y Agor (1994), reconocen que tradicionalmente los investigadores y los docentes de inglés han ido cada quien por su lado, pero que en los últimos años ha habido no solamente mayor colaboración mútua sino que más y más docentes estudian hoy su propia enseñanza e indagan acerca de sus alumnos. Dicen que se les ha dado reconocimiento a la acción pedagógica y a la complejidad de las decisiones e influencias en las que se desenvuelven nuestros docentes dentro y fuera del aula. Plantean que cada vez más los docentes aprenden a investigar su enseñanza y sus salones de clase como un medio de desarrollar “una teoría de la práctica”, mejorar sus destrezas profesionales y contribuir a la profesión con conocimientos y experiencias útiles (p.5). Esto, en oposición a las tendencias investigativas predominantes hasta la década de los setenta, tiempo cuando se mantenían tres temas básicos entre los especialistas: (a) análisis contrastivo del aprendizaje del segundo idioma con relación al primero; (b) importancia de la interferencia y la transferencia; y (c) la edad óptima para el aprendizaje de la segunda lengua (Hatch, 1977; citado por Mc Laughlin, 1982). Luego, en los ochenta se inicia un énfasis en la situación de comunicación y en la naturaleza de la información de entrada (*input*) que los aprendices reciben (Mc Laughlin, 1982). Este énfasis comunicativo seguía operando en buena medida sobre la base de una tradición positivista (Raimés, 1983).

Kachru (1994), ha afirmado que para los tiempos actuales existe “serio desacuerdo” (p.798) en cuanto a cuáles son los hechos relevantes del campo de la investigación por parte de los profesores de inglés, o de los especialistas que investigan temas del campo de éstos. Esta autora deja ver que existen tres corrientes en este campo: primera, la que ha declarado como “una perspectiva psicolingüística estrecha” centrada en las etapas naturales de adquisición de los aprendices; segunda, una perspectiva sociolingüística; y, tercera, una con la cual las dos anteriores entran en conflicto al entrar en juego cuestiones de poder y control. Añade que la investigación de este campo está

sesgada “abrumadoramente” hacia el primer tipo de investigación (Kachru, 1994), y coincide de esta manera con Sridhar (1994).

En su análisis de seis importantes manuales popularizados y dirigidos a los investigadores del campo de lenguas extranjeras, Mc Donough (1991, p.266), anota el sesgo que existe hacia cierto tipo de indagación de base cuantitativa y de “sondeos y experimentos” en esta sub-rama de los estudios lingüísticos, sin negar la consideración que se les da a otros enfoques menos tradicionales. Si bien los manuales examinados, cada uno con sus fortalezas y debilidades, quedaron evaluados como buenos en general, este autor halló que hace falta el tratamiento de una mayor gama de tipos de investigación.

Por su parte, van Lier (1994), basándose en trabajos de autores como Bourdieu (1990, 1977); Freire (1972); Gadamer (1975); Gardner (1991); Habermas (1984); Kozulin (1990); Lewin (1993); Waldrop (1992), entre otros (citados por van Lier, 1994), aborda el tema de la investigación por parte de los docentes de inglés y desarrolló lo que ha denominado una teoría de la práctica: una teoría crítica en la cual la práctica debe verse como una oportunidad para indagar y como una fuente de teoría. Dice Van Lier (1994) que muchos colegas están familiarizados con la “investigación técnica”, la cual busca mejorar las prácticas instruccionales (con estrategias, técnicas y actividades) pero que a tal enfoque debe añadirse otro, crítico, el cual busca comprender la realidad educacional para transformarla. Plantea que se debe vencer el artificio o “escogencia forzada” entre la objetividad por medio de procedimientos vs. la subjetividad de las experiencias personales inmediatas y las opiniones: la búsqueda de nexos causales por medio de estrechas definiciones operacionalizadas deja por fuera inclinaciones, percepciones y actitudes importantes de investigar (p.7). Concluye van Lier (1994), que la investigación por parte de los docentes no debe limitarse a la cuantitativa: no hay evidencia de que la cuantificación por sí misma mejore a aquélla. Tampoco el rango o alcance de las indagaciones realizadas por docentes debe limitarse al salón de clases, aunque éste sea su centro más importante (p.10).

Freeman y Johnson (1998), en su análisis de la base conceptual de la formación profesional de los docentes de idiomas expresan que en este campo confluyen dos grandes temas: la formación para la práctica y el estudio de esa práctica. Coinciden con Burton (1998), en que la base de la profesión es la actividad de enseñanza misma, teniendo como ejes centrales la persona que la lleva a cabo, los contextos en los cuales se realiza y la pedagogía por la cual se rige. Expresan que hasta la fecha, gran parte del trabajo ha estado animado más por la tradición y la opinión que por las definiciones teóricas, el estudio documentado o la comprensión de lo investigado.

Citando a Chaudron (1988), y a Freeman y Richards (1993), Freeman y Johnson (1998), afirman que el grueso de la investigación basada en la actividad de salones de clase de este campo ha perseguido describir conductas efectivas de enseñanza, resultados positivos para los aprendices, así como interacciones entre docentes y estudiantes, las cuales se han creído que conducen a un aprendizaje exitoso de la lengua en cuestión. Dicen que, al igual que en la educación en general, la visión predominante ha sido la llamada científica, basada en trabajos empíricos que operacionalizan principios de aprendizaje, se basan en modelos de destrezas específicas de enseñanza o modelan conductas efectivas de enseñanza.

Plantean Freeman y Johnson (1998), que tradicionalmente los intentos por legitimar nuestra profesión docente han estado basados en la presunción de que mientras más conocimiento basado en

la investigación empírica (casi siempre realizada por no docentes) nos fuera dado, mejor sería el desempeño docente. Ello con el riesgo de devaluar las perspectivas de los docentes y distanciar las conclusiones del contexto en el cual ocurren (Freeman y Johnson, 1998, pp.397-400). Sin embargo, estos autores sostienen que, a partir de la década de los ochenta, ha evolucionado una visión emergente de la profesión docente, visión que da importancia a nuestra experiencia previa como estudiantes, al conocimiento práctico personal así como a las creencias y valores. Para los tiempos actuales, se ha reconocido la noción de contexto dentro de las concepciones de los docentes respecto de su profesión, además del carácter socialmente negociado y reestructurado de la utilización del conocimiento de los docentes (p.400). Concluyen Freeman y Johnson (1998), que los fundamentos de la profesión son de un carácter primordialmente descriptivo, basados a la vez en la práctica de aula, vida profesional y contextos socioculturales en donde se trabaja y que para que tales fundamentos sirvan a la profesión de una manera pragmática en vez de política, debe abordarse la enseñanza “como se aprende y como se practica” (p.412).

Johnson (1996), apoyándose en trabajos clásicos como los de Buchmann (1984); Eisner (1984); Fenstermacher (1986); Wittrock(1986); Richards y Nunan (1990), entre otros (citados por Johnson, 1996), ha analizado el papel de la teoría en la formación del docente de idiomas. No debe perderse de vista que la formación universitaria es un aspecto fundamental para lo que posteriormente hagan o dejen de hacer los colegas como investigadores. En los estudios universitarios se les presenta a los futuros profesores ciertos tipos de conocimientos, dentro de un continuo de más o de menos teoría o práctica, aunque a veces no se tenga claro qué es teoría y qué es práctica y para qué sirven éstas (Johnson, 1996, p.765). Esta autora ha concluido que los estudiantes deben ser enseñados a notar el sentido de las cosas, no simplemente cambiar por cambiar: hacer que la teoría sea relevante para la práctica (p.770).

Adicionalmente, Warschauer (1998), se ha referido a “cruciales pero con frecuencia ocultos factores” (p.759) dentro de un área específica de la investigación del inglés, como lo es el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. En una trilogía que coincide con la de Cumming (1994) para el campo del Inglés como Lengua Extranjera en general, Warschauer (1998), plantea la existencia de un enfoque determinista (la computadora como máquina todopoderosa que produce ciertos y determinados resultados); un enfoque instrumental (la tecnología como instrumento de los usuarios, pero obviando la influencia de aquella sobre los idiomas); y un enfoque crítico, el cual, según Warschauer, se opone a los dos anteriores y es guiado por una teoría crítica de la tecnología que visualiza a ésta como un escenario de lucha entre diferentes fuerzas sociales (p.758).

Plantea Warschauer (1998), que hay numerosos temas del enfoque o paradigma crítico que no se prestan para los diseños experimentales característicos de los paradigmas deterministas e instrumentales. Enfatiza, por una parte, que el campo de la tecnología en la enseñanza del inglés no es neutral, pues es moldeado por factores sociales e institucionales más amplios y, por otra, que los investigadores no necesitan un paradigma monopólico más, sino una multiplicidad de enfoques que permitan abordar completamente las numerosas temáticas y dilemas que el uso de las nuevas tecnologías plantea (p.760).

### **Los Estudios del Inglés en Venezuela**

Si bien el tema del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país puede ser tan antigua como la misma colonización por parte de europeos entre los siglos XVI y XVII, las fuentes bibliográficas disponibles la han fijado desde finales del siglo XVIII, etapa que coincide con el establecimiento de la capitanía General de Venezuela en 1777. Dicho tema, respecto de su fase primigenia y hasta bien entrado el siglo XX, también aparece casi con exclusivo tratamiento dentro del ámbito de la Universidad Real y Pontificia de Caracas, luego Universidad Central y luego Universidad Central de Venezuela (Leal, 1981).

Vannini (1973), en su panorama histórico de los siglos XVIII y XIX acerca de la enseñanza del idioma inglés en Venezuela, señala que las lenguas extranjeras comenzaron a enseñarse a nivel universitario en nuestro país en 1788, teniendo al Dr. Juan Cortez como precursor y pionero, con un nivel -de hasta tres que tendrá mucho después- del idioma francés cuando en la Real y Pontificia Universidad de Caracas se sumó tal cátedra a las nueve ya existentes. El nombramiento, firmado por el Rector Don José Ignacio Moreno, es el primero de profesor de idiomas alguno en la universidad venezolana (Vannini, 1973; pp. 458-459).

En el campo de los estudios del idioma inglés, tenemos que entre las obras producidas o publicadas en Venezuela desde 1809 hasta 1899, Pérez (1988), incluye las *Lecciones elementales de la lengua inglesa según el método de Ollendorff*, de Juan José Mendoza, editado por Fry en Caracas en 1866; el *Libro primario de la lengua inglesa*, el cual era una traducción del libro de A.T. Ahn, por Adolfo Ernst, Caracas, 1880; la *Gramática inglesa para españoles*, de Antonio María Soteldo, editado por Fry en Caracas, 1889. Entre las obras sin cronología conocida del campo de los estudios del idioma inglés, se incluyen el *Método práctico para aprender el inglés*, de Alejandro Ibarra; el *Método de Inglés*, de José María Núñez de Cáceres; el *Método para aprender la lengua inglesa*, de Ramón Palenzuela y Juan de la Cruz Carreño, y el *Nuevo curso práctico analítico, teórico y sintético del idioma inglés por Robertson* (traducción y adaptación al Castellano) de Pedro José Rojas (Pérez, 1988, pp. 26-32).

Después de la guerra de independencia (1810-1821), receso obligado, reaparecen en 1834 los cursos de idioma extranjero en la universidad, pero ahora “sin remuneración oficial”. La cátedra de francés tendrá entonces al Barón J.A.F. Turreil, naturalista, como adalid *ad honorem* de estos estudios. Aunque puede creerse que el Barón de Turreil, políglota europeo, fue el primer investigador que tuvo el campo de los idiomas extranjeros en nuestro país, lo fue mayormente en el campo del naturalismo (zoología, geografía y climatología) del cual provenía. Sin embargo, como profesor de francés e italiano, elaboró dos textos de enseñanza, con “método nuevo”, uno para cada idioma (Vannini, 1973, p. 460), siendo así, en 1848, el primer colega de la universidad en publicar y el primero con sueldo fijo (400 pesos anuales) en nuestra institución.

Específicamente, en cuanto a los cursos de inglés en la Universidad Central, en el mismo año de 1834 se consideró otra cátedra como indispensable, la de inglés, la cual nació asociada con la de griego. En efecto, el catorce de enero de ese año, por decreto rectoral del Dr. Andrés Narvarte, se ofició el establecimiento de las clases de francés e italiano, por una parte, y de inglés y griego, por otra, en los estudios generales de la Universidad Central. Para regentar la cátedra de inglés fue designado, en 1841, el señor Juan Bautista Purroy, residente en los EEUU, quien no aceptó el nombramiento. El primer concurso “de oposición”, con todo y su reglamento para una cátedra de idiomas modernos a nivel universitario fue de inglés. El reglamento, para un curso “que durará dos años”, especificaba que en el primer año se enseñarían “los principios teóricos de gramática inglesa

en todas sus partes y que en el segundo se ejercitarían tales principios en la práctica de la lectura, escritura, versión y locución del mismo idioma con propiedad” (Vannini, 1973; pp. 463-467). Los opositores en dicho concurso fueron Rafael Malo, Ramón Palenzuela y Ruppert Hand, resultando triunfador el señor Hand, inglés por nacimiento, ex teniente coronel del Ejército Libertador, al servicio del cual estuvo adscrito a la Legión Británica, famosa por sus acciones en la batalla de Carabobo el 24-6-1821. El Teniente Coronel Hand era ya profesor de Inglés en varios colegios de Caracas, como el Independencia, y recibió la cátedra en la Universidad Central, en octubre de 1841 (Vannini, 1973; pp. 468-469).

La cátedra de inglés fue la única en llegar a tener dos secciones, una diurna y otra nocturna, todavía en el siglo pasado, lo cual le confiere importancia para aquellos años cuando se leían juicios autorizados sobre las clases de Inglés de secundaria y la universidad. Según tales juicios, los alumnos más adelantados hablaban y escribían correctamente el idioma, mostrando “notable y singular aprovechamiento” (Vannini, 1973; pp. 470-471), según se creía, debido al tesón y la dedicación de sus profesores. Para finales del siglo XIX, se cursaban en la Universidad Central de Venezuela cuatro idiomas extranjeros modernos: francés, italiano, alemán e inglés. De este último idioma se encargó el catedrático Licenciado José Francisco Frías, quien atendía ambas secciones, diurna y nocturna, con un promedio aproximado de unos trece alumnos que presentaron el examen final para el año académico 1895-1896 (Vannini, 1973; p. 476).

Entre las obras para el estudio de la lengua inglesa publicadas en nuestro país o por autores venezolanos, existentes entre mediados del siglo XIX y los primeros años de XX, se cuentan libros con las autorías de Ruppert Hand, T. Robertson, Juan José Mendoza y José Núñez de Cáceres (Vannini, 1973; pp. 480-481).

Más tarde, en su Memoria y Cuenta del año 1910, el Ministro de Instrucción Pública Dr. Trino Baptista, informa acerca del funcionamiento de la Escuela Nocturna de Inglés de Caracas, con adultos y menores y “con el método Berlitz” (Baptista, 1910). Para 1912, el Ministro Dr. José Gil Fortoul, al informar acerca de los Colegios de Niñas, tan antiguos como la misma República, hacía constar que el inglés se estudiaba en los tres años de dichas escuelas (Gil Fortoul, 1912). Más tarde, el Ministro Dr. Felipe Guevara Rojas se extendía respecto de la reforma del sistema escolar venezolano (decreto orgánico del 19-12-1914). En cuanto al bachillerato en Filosofía y Letras, Curso General, en la rama de lenguas modernas y literatura, se señalan los “elementos de latín e inglés” en el tercer año, y en el cuarto “elementos de latín y griego, e inglés” (Guevara Rojas, 1915). En el Curso Especial de las tres ramas del bachillerato la lengua extranjera moderna era el alemán. Se incluían en el Curso General el inglés y el francés “porque son de uso más corriente en la vida social, comercial e intelectual del país” (p.518).

Para la etapa que se podría llamar moderna, es decir, posterior a la muerte del General J.V. Gómez a finales de 1935, la temática relativa a la profesión docente en idioma inglés, hoy TEFL, no cuenta con abundantes referencias. Pero se sabe que el principal producto de la llamada “misión chilena” de educadores traídos al país por el gobierno del General Eleazar López Contreras (1936-1941) para iniciar el mejoramiento del sistema escolar venezolano de la época, fue la creación del Instituto Pedagógico de Caracas, en el cual se inició la formación de docentes en las distintas especialidades, entre ellas la de inglés, inicialmente con un período de formación de dos años y alargado a tres, posteriormente.

Una tribuna en la cual la temática de la enseñanza del inglés como idioma extranjero recibió atención fue “*Educación*”, revista para el magisterio, publicación que apareció por primera vez en diciembre de 1939 y con periodicidad “bastante irregular” (Ruiz, 1991; p. 90) hasta 1985, fecha de su casi desaparición. En este medio de difusión puede conocerse la preocupación de los pioneros de esta profesión en el siglo XX. En ese medio abordaron dicha temática autores como Hauser (1946), en “*La formación de maestros de inglés por medio de un curso de capacitación*”, Asuaje (1948), “*Objetivos y medios en la enseñanza del idioma inglés*”, R.Herrera (1952), “*Objetivos funcionales de enseñanza del inglés en la educación secundaria venezolana*”, Anttila (1955) en “*Teaching of English as a Foreign Language*”, entre otros. En estos trabajos se puede observar la importancia que se le asignaba a esta disciplina dentro del objetivo de la modernización del país por medio de la renta petrolera y la educación, aunque es de destacar que ninguno alude a investigaciones que se estuvieran realizando en el campo del inglés de Venezuela.

Para la década de los noventa, no se cree que haya mucha base para sostener que el número de investigaciones por parte de profesores de inglés sea alto, ello si consideramos las ponencias presentadas por éstos en el más importante evento –en cuanto a carácter, amplitud, tamaño y tradición- de educación del país, como lo es el Seminario Nacional de Investigación Educativa, organizado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador cada cuatro años. Por ejemplo, en el evento de 1994 (Caracas), de un total de 132 ponencias, sólo dos eran de Inglés. En 1998 (Barquisimeto), de un total de 254 ponencias, sólo tres lo eran (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1998; 1994). Por otra parte, de las dos revistas propias del campo de lingüística aplicada e idiomas existentes en el país, *Núcleo* de la Universidad Central de Venezuela y *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, de la Universidad Simón Bolívar, la primera había publicado hasta mayo del 2000, dieciséis números en más de dieciséis años, y desde 1990 había publicado sólo seis trabajos del área de enseñanza del inglés, menos de uno por año. La segunda revista mencionada había publicado hasta la misma fecha tres números en cinco años, con siete trabajos del TEFL en dicho lapso (mucho menos de dos por año).

De acuerdo con los apartes anteriores, se espera que, principal y mayormente, la investigación de este campo del inglés sea realizada por los profesores de las universidades nacionales de mayor tradición. De los docentes de los otros niveles del sistema educativo, poco se espera como investigadores (Pasek, 1996). Para los tiempos que corren, puede decirse que la enseñanza del inglés es otra área problemática del sistema escolar venezolano, área en la cual “no hay suficientes profesores” (Silva, 1995) ni tampoco suficientes cursantes de la carrera de Profesor de Inglés, de la cual, según se ha leído, “prácticamente no hay egresados” (Briceño, 1996).

### **Mundo y Submundo del Inglés**

Howatt (1984), afirma que durante la primera mitad del presente siglo es cuando la enseñanza del Inglés emerge como profesión autónoma. Los desarrollos sociopolíticos asociados con el movimiento de la reforma educacional europea del siglo XIX habían presionado los estudios del Inglés hacia una inclinación “EFL”, debido al colonialismo británico:

Es realmente sólo durante el presente siglo cuando podemos comenzar a discernir una identidad separada para el Inglés como lengua extranjera la cual se deriva en parte de los



principios de la lingüística aplicada del Movimiento de Reforma de finales del siglo diecinueve, y en parte también de la relativa libertad de las restricciones impuestas por las exigencias de los programas de educación secundaria y los sistemas de exámenes. (Howatt, 1984; pp. xiii-xiv).

Las bases para el Inglés como Lengua Extranjera (EFL) y luego sus posteriores especializaciones (English as a Second Language –ESL-, English for Specific Purposes –ESP-, English for Academic Purposes –EAP-) se hallan en el movimiento reformista antedicho y en la metodología monolingüe del método directo. Antes de la década de los veinte, cuando se comienza a dibujar la distinción entre “Inglés igual para todos” y aquél para no nativos, se tenía que el idioma debía ser enseñado en las escuelas coloniales tal como se hacía en la Gran Bretaña. La distinción EFL-ESP se establece definitivamente en los años cuarenta y nuestra profesión, más o menos como la conocemos hoy, en la década de los sesenta, con una “noción de comunicación” a partir de los setenta (Bernhardt, 1996).

En norteamérica, el estudio de lenguas extranjeras tuvo un perfil muy limitado hasta 1939 (Moulton, 1962), cuando las fuerzas armadas de los EEUU establecieron “training facilities of their own” (p. 171) y un programa de idioma japonés en la Universidad de Michigan (Catford, 1998; p.485). Rivers (1964), analiza los desarrollos de los años de la segunda guerra mundial y los posteriores en el área de lenguas extranjeras, como derivaciones de la psicología teórica de la época (Thorndike, Guthrie, Tolman, Skinner), base declarada del *Audio Lingual Method*, al que señala como “a clear-cut viewpoint on the teaching of foreign languages” (Rivers, 1964, p. v). Indica esta última autora que, desde entonces, se intentó copiar la experiencia militar estadounidense, exceptuando “las nueve horas diarias de estudio intensivo en lo que difícilmente podría denominarse un ambiente de relajación” (p. 2).

Howatt (1984), ha organizado el desarrollo de la profesión docente en idioma Inglés, en el presente siglo, de la siguiente manera: colocación de bases (1900-1922), investigación y desarrollo (1922-1939), consolidación (1945-1960); cambio y variación desde 1960. Por su parte, en la segunda mitad del siglo XX, es posible discernir dos tendencias, dos visiones del mundo o dos “paradigmas”, los cuales poseen variaciones internas y subdivisiones (Kühlwein, 1991). Dichas visiones podrían resumirse como “paradigma precomunicativo” y “paradigma comunicativo” (Savignon 1991, 1991a; Canale y Swain, 1980). Para la década de los noventa, autores del *establishment* plantean la variedad *versus* la unidad y la integración de temáticas sociopolíticas y culturales (Douglas-Brown, 1991; Savignon, 1991; Larsen-Freeman, 1987).

Pero los temas más relevantes de la actualidad pertenecen al período de los últimos veinticinco años y corresponden al llamado paradigma comunicativo (Hymes, 1964, 1967, 1968, 1971, 1972; Searle, 1969, 1976; Widdowson, 1971, 1975, 1978 ; Austin, 1962; citados por Canale y Swain, 1980 ; Hymes 1976; Ross, 1981; Savignon, 1991; Swan, 1985). La vertiente británica se impuso, por lo menos nominalmente, en Venezuela en el marco del *oil boom*, el entusiasmo y las expectativas de desarrollo y progreso económico del tiempo del presidente Carlos Andrés Pérez I (1974-1979), mientras que en la norteamérica de la guerra fría, los mecanismos consensuales de la sociedad parecieron concordar en torno a la importancia del lenguaje y los idiomas extranjeros, de manera no

distinta a la Europa reformista del siglo diecinueve. Un vocero autorizado del Ministerio de la Defensa de los E.E.U.U. decía en 1950, por ejemplo:

ideological World War III has started and there is no certainty that it is well won yet. In spite of the fact that this is a war for men's minds, there exist no Joint Chiefs of Staff planning such a war, no war production authority concerning itself with material for such a war. These questions are by and large, in our society, left to the private initiative of the type that one sees in the Georgetown Institute of Language and Linguistics. In this war for men's minds, obviously the big guns of our armament is competence in languages and linguistics. (Graves, 1950 en Newmeyer, 1986, citado por Pennycook, 1989; p. 610)

Fue grande el apoyo recibido por la investigación y desarrollo en audiolingüismo y lingüística estructural durante la Segunda Guerra Mundial y después de ella, por parte del sector de la defensa de los EEUU (Prator, 1980). Estas temáticas, referidas a lo militar y estratégico (Dickson, 1984; Erlich, 1985, citados por Long, 1993), son difíciles de sustentar con fuentes de primera mano por razones que se entienden. Un funcionario del Departamento de Estado de los EEUU, William Riley Parker, en 1962, decía:

Even language teachers do not yet realize that the Language Development Program (Title V) of the National Defense Education Act was fully formulated before any sputnik rocketed our linguistic weaknesses into new prominence. (The National Interest and Foreign Languages, citado por Rivers, 1964; p. 3).

Ha sido lugar común atribuir al lanzamiento del *sputnik* soviético, en 1957, un efecto desencadenador sobre la educación de los Estados Unidos (véase por ejemplo, Cooper; 1989). Es comprensible el carácter estratégico que una superpotencia como los EEUU ha asignado (considérese el ESL y el Español actualmente con la inmigración; véase Met, 1994; Fielding y Pearson, 1994) a las lenguas extranjeras.

En Venezuela, la situación es distinta. Aunque la importancia de las lenguas extranjeras (mayormente el inglés) se resalta en algunos sectores, mediante un “intercambio de conocimientos y experiencias” y “diálogo intercultural”, parece más realista insertar este tema dentro del ideopolítico concepto de transferencia tecnológica, correspondiente éste, a su vez, a la concepción de desarrollo económico existente. Este concepto de transferencia tecnológica se comienza a aceptar a comienzo de la década de los sesenta, en la subregión latinoamericana, dentro del contexto de la Alianza para el Progreso de John F. Kennedy, la cual buscaba quitar razones a la expansión castrocomunista de la época.

Dentro de los desarrollos más recientes, desde los setenta hasta la actualidad, como ya se dijo, se puede afirmar que los mecanismos de consenso profesional de los últimos años arraigaron al llamado paradigma comunicativo (Canale y Swain, 1980); Nattinger; (1984) Weir, (1988); Larsen-Freeman, (1991); Savignon, (1991; 1991a; 1987; 1980), aunque, en honor a la verdad, hoy en día atacar dicho paradigma signifique “*beating a dead horse*”.

En un trabajo fundacional en el área, Canale y Swain (1980), examinaron

...principios normalmente aceptados de los 'enfoques comunicativos' respecto a la pedagogía de la segunda lengua, determinando el grado en el cual están basados en teorías del lenguaje, psicolingüística, sociolingüística y otras disciplinas relacionadas con el lenguaje. (p.1)

Este trabajo se publicó en el primer número del “*major journal*” Applied Linguistics al iniciarse la década de los ochenta. Recoge las ideas, principios y prácticas del comunicacionismo inaugurado en la década anterior por, según se dice, Savignon (1972), citado por Canale y Swain, (1980), en lo que respecta a los EEUU. El llamado experimento de Savignon de comienzo de los setenta, realizado en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (Savignon, 1980) se originó en la inquietud de la autora así como de sus sentimientos con respecto a la práctica de aula de la época. Tal trabajo, tenido como el iniciador del movimiento comunicativo en los EEUU, no ha pasado sin críticas (Ross, 1981), siendo expresada la contratesis de este autor de la manera siguiente:

I would like to maintain that there is a basic reason for this disjunction between theory and practice, i. e., that the views of the ‘communication school’ do not represent a scientific paradigm at all but rather a number of responses to specific pedagogical problems, much like Savignon, Paulston, and others. (p. 225)

En Canale y Swain (1980), la primera oposición de principios que se puede notar es la de “enfoques comunicativos” *versus* “enfoques gramaticales”, donde el ataque a la gramática, al parecer por razones de conveniencia particular y momentánea en la Inglaterra de los setenta (Ross, 1981), puede significar, en otros contextos, un ataque al “logro científico histórico de la lingüística” (García Berrío y Vera Luján, 1977). Dicha oposición se halla presente en casi todo el discurso de la profesión en lo que se refiere a por lo menos la década de los ochenta y después. No se exagera si se afirma que el tema de más o de menos gramática de manera explícita en los cursos de idiomas es el tema de mayor peso en cuanto a uno que pudiera establecer la división entre el “nuevo paradigma” y el “paradigma tradicional”.

Ross (1981), se ha valido del término del área de seguros “*high surrender value*” para explicar el nacimiento y justificar la existencia de los llamados enfoques comunicativos. Este “*surrender value*” se halla implicado en lo que, en el sentido de Wilkins (1974;1972), es la necesidad de suministrar una gramática mínima adecuada para los estudiantes que toman cursos cortos, dentro del contexto de la numerosa inmigración de estudiantes extranjeros desde los países petroleros del Medio Oriente, África y Suramérica, buscando títulos en ingeniería y tecnología. Ello ocurrió a su vez dentro del ambiente intelectual favorable a una teoría del desarrollo en la cual la transferencia de tecnología (suerte de benevolencia del conecedor para con el ignorante) es concepto fundamental.

El hecho es que tanto en Gran Bretaña como en los EEUU, se presentó la necesidad práctica y material de atender a contingentes de estudiantes durante el *boom* petrolero de los años setenta, suministrándole su “ración mínima” de instrucción gramatical antes de ingresar a los cursos regulares, en los cuales se enfatizaría la enseñanza del idioma extranjero a través del contenido o

materias de la carrera. Ahí se origina el “sesgo de ESP” (Ross, 1981) y de “Study Skills” (Howatt, 1984) del comunicacionismo británico reciente.

Esta situación tiene su equivalente en los EEUU con los orígenes del movimiento comunicativo de la Universidad de Illinois. Tales se atribuyen al estudio o “experimento” de Savignon en 1972 (Ross, 1981), sin embargo, vale la pena considerar el planteamiento de Raimés (1983), en el sentido de que pudo haberse originado ya antes, en el deseo de establecer la certidumbre de nuevo en la profesión después de haber tenido (y perdido) la gran teoría estructuralista-conductista, o ya en el “*soul-searching*” de los docentes del sistema escolar de los EEUU en cuanto a la calidad de los resultados de la instrucción en escritura académica de la lengua nacional. Esto último es inseparable de las legítimas presiones desde la administración y la política educativa por hacer rendir a las escuelas en las áreas de la lectoescritura de una superpotencia. De trabajos como los de Young (1978), Emig (1982) y Hairston (1982), citados por Raimés (1983) y pertenecientes al área de la escritura académica en Inglés como lengua materna, se puede decir que, por lo menos en parte, el comunicacionismo de los EEUU tiene su origen en procesos sociopolíticos y de la competencia internacional entre países.

Por otra parte, Canale y Swain (1980), abordaron lo que se considera una importante debilidad del llamado paradigma comunicativo, en cuanto a su popularización en un país como Venezuela, precisamente por esa subestimación de los factores sociohistóricos contextuales. Dicen estos autores que “... la teoría de la competencia comunicativa que hemos propuesto se centra principalmente en destrezas de comunicación verbales...” (p. 36). Siguen en la línea del “objetivo mínimo para la enseñanza de la (principalmente oral) comunicación en la lengua extranjera” (Van Ek, 1976; citado por Canale y Swain, 1980) y no son explícitos en cuanto a, por ejemplo, la lectura académica en contextos de lengua extranjera, explicitación que deben dar los profesores de cada contexto particular,

Es tal vez debido a que la mayoría de las aplicaciones de los enfoques comunicativos han estado dirigidos a niveles avanzados del aprendizaje de la segunda lengua (...) que hay una tendencia a asignar un papel secundario a los factores gramaticales en la organización de los programas comunicativos. (Canale and Swain, 1980; p. 23).

La información con referencia a la instrumentación del enfoque comunicativo en los distintos niveles de la educación venezolana es desconfiable y contradictoria. El contexto venezolano está lleno de limitaciones en cuanto a la circulación de información científica del campo del EFL/TEFL. Hace unos trece años, se conoció, por vía de la prensa, de la “actualización” de los programas de la Educación Básica y Diversificada ( Beretta, 1987). Es difícil para un investigador debatir acerca de tal temática, pues no hay tratamiento de ésta en publicaciones confiables. En el medio de la prensa, de vez en cuando aparecen las declaraciones de algún funcionario del Ministerio de Educación, respondiendo a alguna denuncia o informando que “sí se está haciendo”.

Ahora bien, si el movimiento comunicativo se origina en necesidades prácticas derivadas de un fenómeno socioeducacional concreto, resulta por lo menos inexacto hablar de actualización e innovación. Lo que parece suceder es un fenómeno relacionado con los mecanismos consensuales de las ciencias planteados por Thomas Kuhn (1970, 1982; 1986) y que tendrían su explicación -

logrando así un sentido que no aparece en la teoría inicial de este autor (Eco, 1982) - en el desarrollo desigual de la ciencia y la tecnología entre países como los del primer mundo y los de una “periferia internacional del poder” (Pagliarini-Cox y de Assis Peterson, 1999; Pennycook, 1999, 1989). En otras palabras, tiene sentido que a una proposición ideológica generada en un lejano contexto para lograr fines propios y legítimos de ese contexto en un momento histórico determinado, se le considere un avance, innovación y actualización sólo si nos encontramos en ausencia de estudios propios y, más todavía, en carencia de respuestas pensadas acerca de lo que nos conviene realizar como país independiente.

Cuesta creer que alguien pueda estar en desacuerdo con planteamientos como ver la lengua como comunicación, enfatizar el uso real del lenguaje, opuesto a cánones de corrección; un salón de clases centrado en el alumno, promover la adquisición del idioma, desarrollar enfoques humanísticos e interpersonales o tener en consideración la naturaleza del aprendiz, del proceso de aprendizaje y del ambiente de aprendizaje (Raimes, 1983; p. 543); o con ir “más allá de las cuestiones gramaticales y del discurso (...) examinando la naturaleza de los rasgos sociales, culturales y pragmáticos de la lengua” (Douglas Brown, 1991; p. 255). Con lo que sí es posible estar en desacuerdo es con la consideración del movimiento comunicativo como una innovación o actualización, como una superación de algún estadio anterior más atrasado o una revolución en la profesión. La evidencia histórica da cuenta de la naturaleza cíclica de los cambios, de lo antiguo de muchas proposiciones y prácticas (Howatt, 1984), aparte de que la tradición tiende a conservar sus cuotas de participación, “aunque de maneras sutiles” (Raimes, 1983; p. 543).

Tampoco pueden dejarse de considerar las tesis fundamentales de Alastair Pennycook, en cuanto a que toda educación es política y todo conocimiento es interesado; que esta tesis ha hecho poco y logrado menos al retar a las ortodoxias positivistas y progresivistas de la lingüística y la lingüística aplicada (Tollefson, 1989) y que existen formas de conocimiento que les son dadas a los docentes de lenguas extranjeras bajo el disfraz de la objetividad científica (Pennycook, 1989). A este respecto, ha dicho Michael Swan (1985<sup>a</sup>, 1985<sup>b</sup>):

I have argued that the ‘communicative’ theory of meaning and use, in so far as it makes sense, is largely irrelevant to foreign language teaching (p.11) (...) theoretical confusion can lead to practical inefficiency, and this can do a lot of harm, with time and effort being wasted on unprofitable activities while important priorities are ignored. (Ibid)

We actually know hardly anything about how languages are learnt, and as a result we are driven to rely, in our teaching, on a pre-scientific mixture of speculation, common sense, and the insights derived from experience. Like eighteenth-century doctors, we work largely by hunch, concealing our ignorance under a screen of pseudo-science and jargon (p. 6) (...) if one looks back fifteen years, one can see that the arguments for the previous approach (now totally discredited) were equally speculative, just as persuasive, and put forward with the same insistence that ‘this time we’ve got it right’ (Ibid)

(...) it is probably an illusion to expect any really striking progress in language teaching until we know a great deal more about how foreign languages are learnt. (...) It is a shock to realize that with ‘communicative’ teaching, we cannot prove that a single student has a more effective command of English than if he or she had learnt the language by different methods twenty years earlier. Our research depends to an uncomfortable degree on faith. The

Communicative Approach, whatever its virtues, is not really in any sense a revolution. In retrospect, it is likely to be seen as little more than an interesting ripple on the surface of twentieth-century language teaching. (p. 87)

La crítica de Swan no toca el fundamental aspecto del uso (o abuso) del comunicacionismo en contextos distintos a la Gran Bretaña (Ellis, 1996) como el caso de Venezuela, aspecto que debe ser resuelto en nuestro país. En síntesis, las visiones del desarrollo histórico de la profesión parecen polarizarse en dos grandes maneras de concebir tal desarrollo. Una lo plantea como una sucesión de logros y de progresos, representada por una secuencia de métodos, cada uno de ellos superior al anterior, aunque reconociendo variedad, libertad y profusión de los métodos a partir de los años setenta, por lo menos para el primer mundo desarrollado (Savignon, 1987; Larsen-Freeman, 1987; Rivers, 1982). Otra, minoritaria, lo concibe como un proceso cíclico con marchas, contramarchas y repetición de hechos antiguos con un componente de necesidades prácticas, políticas y económicas pero que han llegado a materializarse, inconsistentemente, en los llamados métodos o enfoques (Ross, 1981; Richards, 1984; Pennycook, 1989). Localmente, no parece haber mayor participación en los debates teórico-metodológicos de la profesión.

### **¿Ni lo uno ni lo otro en el Inglés de Venezuela?**

Lo que se resalte o se minimice en la lectura o la escritura de la historia puede depender de la visión de ésta y del mundo que se tenga (Long, 1993; Robins, 1985, 1980). García Berrío y Vera Luján (1977), han dicho que la ciencia lingüística está llena de provisionalismos ilógicos y paradojas productivas. Pero afirman que “la evidenciación de la estructura sistemática de la lengua no ha sido la anécdota en nuestro campo de especialización” (p. 24) y, sin embargo, se observa que es la estructura el elemento que ha recibido más ataques en el área de TEFL en las últimas tres décadas comunicacionistas. En otras palabras, es contradictorio que el verdadero avance científico del área de lengua sea la estructura y no obstante haya caído en desgracia dentro del movimiento comunicacionista en lenguas extranjeras. Pero tampoco se le da mayor importancia al elemento tenido por opuesto (por menos científico): la vertiente sociohistoricista o sociocrítica, representada por la historia externa de las ciencias (Kuhn, 1982, para epistemología y Duplá et al, 1976; Vannini, 1978; Leáñez, 1996; Blanco, 1995; 1998, para el caso de los estudios de idiomas). Las razones para el abandono de ambas perspectivas científicas bien pueden hallarse dentro del campo no intelectual, institucional, ideológico y personal, por lo que valdría la pena explicitar en pro de qué estamos en este campo de estudios.

Por su parte, la categoría epistemológica historia externa de las ciencias (Kuhn, 1982; López Piñero, 1982), se relaciona con la implantación o copia de modelos y la aspiración de progreso y desarrollo, ambas estrechamente relacionadas con un contexto institucional de subdesarrollo tecnológico. La implantación y copia de modelos es posible por el desarrollo desigual (¿ley del menor esfuerzo?). Si la estructura de la comunicación científica internacional presenta abismales desigualdades (Krauskopf y Vera, 1995, citado por Rodríguez-Lemoine, 1996), la sumisión intelectual es difícil de evitar. Si la publicación y difusión de ideas en el campo de la producción y administración científicas (p. e. publicaciones periódicas, libros, páginas *web*) es tan desigual, la

comunicación se encuentra trastocada. Cuando uno de los proferentes se reserva la inmensa mayoría de las intervenciones y otro tiene poco que decir o no dice, no existe diálogo (Morin, 1994). Las razones para esta situación son históricas: socioeconómicas estructurales. Aquí la categoría historia externa kuhniana encuentra concreción primordial (atraso secular, Kuhn, 1982; pp. 357-358).

Hoy en día, en el área del inglés, hay evidencia del avance del llamado globalismo (Douglas-Brown, 1991), proceso que busca colocar en primer plano a los llamados “*pressing global issues*”, en los cuales sobresalen la integración de los países y la ecología, dentro de otras prioridades del poder mundial. Este poder es capaz de embarcar a la profesión en un proyecto político e ideológico acerca del cual no se le ha consultado. La unilateralidad en la “comunicación” entre países (Chomsky, 1999) no parece muy distinta de la unilateralidad en el campo de la información académico-científica internacional, campo donde el área de EFL/ESL participa con decenas de “journals” (Swales, 1988), ninguno venezolano.

### Algunos Datos Empíricos Nacionales

A continuación se presenta una descripción y clasificación, según la usual trilogía de paradigmas: estructuralista-positivista, funcionalista-adaptativo y neomarxista-sociocrítico (Warschauer, 1998; Kachru, 1994; Calello y Neuhaus, 1990; Popkewitz, 1984; o de *investigación descriptiva, interpretativa e ideológica*, Cumming, 1994; Blanco, 1999a), de lo presentado por nuestros profesores de inglés universitarios en los dos más importantes eventos de lingüística del país como lo son ALFAL-ASOVAC y ENDIL (Di Prisco, 1992; Serrón, 1994; Páez Urdaneta, 1995), para la década de los noventa, según las actas de estos dos eventos:

#### Tabla 1 –ALFAL en ASOVAC-

#### La Investigación Venezolana del TEFL/EFL En los noventa: 1990-1999, según los abstracts de los Suplementos Anuales de Acta Científica Venezolana, Sección de Lingüística.

1990	Cantidad	%
Número de Abstracts	17	
Número de Abstracts de Inglés	01	5.08
Descriptivos	01	100
Interpretativos	00	00
Ideológicos	00	00

**Fuente:** Chela-Flores, B.

---

<b>1991</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	19	
Número de Abstracts de Inglés	03	15.78
Descriptivos	03	100
Interpretativos	00	00
Ideológicos	00	00

---

**Fuente:** Chela-Flores, B. y Becerra, J.; Chela-Flores, B.; Erlich, F.

---

<b>1992</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	19	
Número de Abstracts de Inglés	02	10.52
Descriptivos	01	50
Interpretativos	01	50
Ideológicos	00	00

---

**Fuente:** Estudios por: Champeau de L.,C.L.; Araujo, I.R.

---

<b>1993</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	32	
Número de Abstracts de Inglés	02	6.25
Descriptivos	02	100
Interpretativos	00	00
Ideológicos	00	00

---



**Fuente:** Chela-Flores, B.; Sarabasa, A.

---

<b>1994</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	41	
Número de Abstracts de Inglés	09	21.9
Descriptivos	07	77.7
Interpretativos	02	22.3
Ideológicos	00	00

---

**Fuente:** Markov, A., Araujo, Y., Pino, J., García, J., Gregson, M., Antonini, M., Colmenares, S., Bolívar, A., Sarabasa, A.

---

<b>1995</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	39	
Número de Abstracts de Inglés	11	28.20
Descriptivos	09	81.81
Interpretativos	01	09.09
Ideológicos	01	09.09

---

**Fuente:** Kaplan, N., Narváez, M.C., García, M., Leiva, B., Markov, A., García, J., Ercolino, D., Sarabasa, A., Delmastro, A.L., Goilo, Y. y LaCruz,E., Beke, R.

---

<b>1996</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	68	
Número de Abstracts de Inglés	06	83.33
Descriptivos	05	83,33

Interpretativos	00	00
Ideológicos	01	16.66

**Fuente:** Pereda, M., Ynciarte, E., Cedeño, F. y Teixeira, A.; Sarabasa, A., Chela, G., Turci, S.

<b>1997</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	40	
Número de Abstracts de Inglés	04	10
Descriptivos	03	75
Interpretativos	00	00
Ideológicos	01	25

**Fuente:** Arcay, E. y Cossé, L.; Blanco, C.E.; Bolívar, A.; Arias de C., J.X.

<b>1998</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	34	
Número de Abstracts de Inglés	04	11.76
Descriptivos	02	50
Interpretativos	00	00
Ideológicos	02	50

**Fuente:** Curry, T.; Curry, T.; Solá Viñals, S.; Narváez, M.

<b>1999</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	39	
Número de Abstracts de Inglés	01	2.56

Descriptivos	01	100
Interpretativos	00	00
Ideológicos	00	00

**Fuente:** Bratt, M.

#### **Áreas Temáticas en ASOVAC:**

<b>Área</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Lectura en Inglés para Propósitos Académicos	15	34.88
Enseñanza de la Fonética-Fonología	11	25.58
Análisis del Discurso Escrito	07	16.27
Análisis del Discurso Oral	00	00
Ideológicos	06	6.97

**1 caso cada uno:** enseñanza de la gramática, variables afectivas en el aprendizaje, mantenimiento de destrezas, diseño de cursos, enseñanza del resumen, evaluación de destrezas, investigación en TEFL.

#### **Procedencia Institucional EN ASOVAC:**

<b>Institución</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Universidad Central de Venezuela	20	46.51
Universidad Simón Bolívar	09*	20.93
Universidad del Zulia	06*	13.95
Universidad de Oriente	03	6.97
Instituto Tecnológico Región Capital	02	4.65
Universidad de los Andes	02	4.65

**Con un caso cada una:** Universidad de Carabobo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Francisco de Miranda.

Sin denominación: un caso

\* comparten tres trabajos conjuntos.

**Totales del Período 1990-1999 para ALFAL-ASOVAC:**

<b>1990-1999</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts del Area de Lingüística	<b>348</b>	
Número de Abstracts de Inglés	43	12.35
Descriptivos	34	79.06
Interpretativos	04	9.30
Ideológicos	05	11.64

**Tabla 2 - ENDIL-**

**la Investigación Venezolana del TEFL en los noventa: 1990-1999, según los abstracts de los Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL).**

**1990: Evento no tuvo resúmenes**

**1991: Evento no se efectuó**

<b>1992</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	<b>40</b>	
Número de Abstracts de Inglés	08	<b>20.00</b>
Descriptivos	06	75
Interpretativos	02	25
Ideológicos	00	00

**Fuente:** Antonini, M, y A.T.Jatar; Thomas, P.; Rodríguez, M.; León, E. ; González, J. y Romero, G.; Blanco, C.E. y Hernández, N.; Aquerreta, E.; Pardo, C.M.

<b>1993</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	<b>41</b>	
Número de Abstracts de Inglés	05	<b>12.19</b>
Descriptivos	02	40
Interpretativos	01	20
Ideológicos	02	40

**Fuente:** García Trillo, M.L.; Minford, H.; Antonini,M.; Pino Silva, J. ; Oropeza. N.R.

<b>1994</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	<b>31</b>	
Número de Abstracts de Inglés	04	<b>12.90</b>
Descriptivos	03	75
Interpretativos	01	25
Ideológicos	00	00

**Fuente:** Colmenares, S.; Markov, A.; Bolívar, A.; Castillo de M., M.

**1995: Evento no se efectuó**

<b>1996</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
-------------	-----------------	----------

---

Número de Abstracts	<b>36</b>	
Número de Abstracts de Inglés	01	<b>2.77</b>
Descriptivos	00	00
Interpretativos	01	100
Ideológicos	00	00

---

**Fuente:** Estudio por: Mendoza, N. y Mackay, R.

---

<b>1997(*)</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	<b>14</b>	
Número de Abstracts de Inglés	03	<b>21.42</b>
Descriptivos	01	33.33
Interpretativos	01	33.33
Ideológicos	01	33.33

---

**Fuente:** Betancourt, G.; Sánchez, J.; Solá Viñals, S.

(\*) En este año se declararon siete ponencias pero se publicaron tres resúmenes.

---

<b>1998</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	<b>87</b>	
Número de Abstracts de Inglés	17	<b>19.54</b>
Descriptivos	11	64.71

---

Interpretativos	06	35.29
Ideológicos	00	00

**Fuente:** Estudios por: Arellano-Osuna, A.; Ávila, E.; Bermúdez, L.; Briceño, P.; Chacín, J.; García de D., M.; Goilo de T., I.; La Cruz, E.; Marín, R.; Miquilena, F.; Pardo, C.M.; Parilli, M.; Pérez, T.; Rodríguez, L.; Rosales, C.; Villalobos, J.; Zambrano, N.

<b>1999</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	<b>76</b>	
Número de Abstracts de Inglés	04	<b>5.26</b>
Descriptivos	01	25.00
Interpretativos	02	50.00
Ideológicos	01	25.00

**Fuente:** Estudios por: Rondón, A.; Makarewitz, D.; Rosales, F.; Blanco, C.E.

### Áreas Temáticas en ENDIL:

<b>1992</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Lectura en Inglés para Propósitos Académicos	<b>11</b>	<b>26.19</b>
Enseñanza de la Literatura	05	<b>11.90</b>
Enseñanza de la Fonética-Fonología	03	<b>7.14</b>
Diseño de Materiales	03	<b>7.14</b>
Currículo-Formación Docente	03	<b>7.14</b>

Análisis del Discurso Oral	02	<b>4.76</b>
Teorías en TEFL	02	4.76
Enseñanza de la Gramática	02	4.76
Enseñanza de la Escritura	02	4.76

---

**1 caso cada uno:** Diseño de Cursos, Mantenimiento de Destrezas, Técnicas Sugestopédicas, Variables Afectivas (motivación), Sociolingüística ( influencia del español sobre el inglés), Sociolingüística (estudios contrastivos español-inglés) , Inglés Ocupacional, Enseñanza del Resumen, Análisis del Discurso Escrito (revistas).

**Procedencia Institucional en ENDIL:**

---

<b>1992</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Universidad de los Andes	<b>13</b>	<b>30.95</b>
Universidad Pedagógica Experimental Libertador	07	<b>16.66</b>
Universidad Central de Venezuela	06	<b>14.28</b>
Universidad del Zulia	05*	<b>11.90</b>
Universidad Francisco de Miranda	03	<b>7.14</b>
Universidad Simón Bolívar	02	<b>4.76</b>
Instituto Tecnológico Región Capital	02	4.76
Universidad Nacional Experimental Politécnica de Oriente	02	4.76

---

**Fuente:** Con un caso cada una: Universidad de Los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ) ; Universidad de Oriente; Concordia University (Canadá)\*

\* Trabajo conjunto.



**Totales del Período 1990-1999 para ENDIL:**

<b>1990-1999</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts	<b>325</b>	
Número de Abstracts de Inglés	42	<b>12.92</b>
Descriptivos	24	57.14
Interpretativos	14	33.33
Ideológicos	04	09.53

**Total para ambos Eventos (ALFAL-ASOVAC+ENDIL, 90-99):**

<b>1990-1999</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Número de Abstracts de Estudios Lingüísticos	<b>673</b>	
Número de Abstracts de Inglés	85	<b>12.63</b>
Descriptivos	58	68.25
Interpretativos	18	21.17
Ideológicos	09	10.58

**Temáticas Preponderantes:**

<b>1992</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Lectura en Inglés para Propósitos Académicos	<b>26</b>	<b>30.58</b>
Enseñanza de la Fonética Fonología	14	<b>16.47</b>
Análisis del Discurso Escrito	08	09.41

**Instituciones Líderes:**

1992	Cantidad	%
Universidad Central de Venezuela	26	30.58
Universidad de Los Andes	15	17.64
Universidad del Zulia	11	12.94
Universidad Simón Bolívar	11	12.94
Universidad Pedagógica Libertador	08	09.41

**Algunas Interpretaciones**

Aunque se carece de cifras exactamente confiables, debe haber unos cuatro mil profesores de inglés titulados, quienes laboran en los diferentes niveles del sistema escolar venezolano. Sólo en el nivel universitario hay varios centenares y de ellos se espera que presenten sus trabajos de investigación en los más importantes eventos de este campo en nuestro país. Al analizarse los trabajos presentados por los Profesores de Inglés en los dos más importantes eventos científicos de Lingüística y Lingüística Aplicada (Di Prisco, 1992; Serrón, 1994; Páez Urdaneta, 1995) del país (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina-Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia –ALFAL,ASOVAC- y los Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística –ENDIL- ) para la década de los noventa (véase Blanco, 1999), se hallaron para ese lapso 673 trabajos de estudios lingüísticos, de los cuales 85 (12.63%) eran de Inglés, trabajos que presentaron un sesgo particular hacia el enfoque más tradicional descriptivista-empirista (58 trabajos, 68.25%) y tuvieron como temáticas preponderantes la Lectura en Inglés para Propósitos Académicos (30.58%), la Enseñanza de la Fonética (16.47%) y el Análisis del Discurso Escrito (9.41%). Hay un solo trabajo teórico-epistemológico (interés y preocupación por el origen de los conocimientos) y ninguno histórico. Las instituciones líderes en investigación realizada por profesores de Inglés fueron la Universidad Central de Venezuela (26 casos, 30.58%) y la Universidad de los Andes (15 casos, 17.64%) para la década en cuestión. No hay un solo trabajo presentado por profesores de las llamadas universidades privadas ni de Profesores de Educación Básica y Media Diversificada.

Los 85 trabajos, un promedio de 8.5 trabajos por año (4.25 para cada evento) para el universo de profesores de inglés de todo el país en los dos eventos más importantes da un índice de producción investigativa bajo, y ello sin considerar los ítemes redundantes (autores repetidos) lo cual haría más bajo dicho índice. Ante esta situación, se podría argumentar que nuestros profesores de inglés se hallan “volcados hacia la docencia” y no hacia la investigación, lo cual, a su vez, haría razonar que los estudiantes aprenden este idioma en el sistema escolar venezolano. Esto, aunque se reconozca que se carece de evaluaciones científicas de conocimiento público, es sumamente discutible y necesita de una evaluación particular. Algunos autores (Allwright, 1997; Ramírez, 1994;

Escontrela, 1994), sostienen que cierto sesgo cientificista en la manera de abordar las investigaciones educativas puede ir en contra de la generación de indagaciones. Esta situación, además de impedir un análisis más racional, realista y abarcador (más científico) de los ingentes problemas que debe atacar el campo de estudios del inglés (EFL) en nuestro país (Blanco, 1999a), impide que se promueva y desarrolle la investigación y se progrese en la resolución de los problemas que confronta dicho campo de estudios lingüísticos.

A manera de conclusión, puede decirse que el tema aquí estudiado, el de los profesores de inglés como investigadores, es muy complejo, pues implica aristas teórico-epistemológicas, histórico-políticas y prácticas. Además, cierto sesgo empirista-positivista-cientificista puede estar colocando dificultades adicionales, al agregar obstáculos a la ya difícil tarea de realizar investigación en esta subrama de las ciencias sociales y las humanidades de nuestro país.

### Referencias

- Allwright, D. (1997) Quality and sustainability in teacher research. *Tesol Quarterly*. 31(2), 368-370.
- Anttila, E. (1955) Teaching of English as a Foreign Language. *Educación*, (76), 107-109.
- Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia. Suplementos de Acta Científica Venezolana. *Suplemento N° 1*. Años 1990 a 1999. Sección de Lingüística-ALFAL. Caracas.
- Asuaje, J. (1948) Objetivos y medios en la enseñanza del idioma Inglés. *Educación*, (53), 37-42.
- Baptista, T. (1910) Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela. Tomo Primero. En Fernández Heres, R. (1981) *Memoria de Cien Años*. (Tomo IV, Vol. 1: 93-138) Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Barrios, M. (1985) *Análisis del estado de la investigación en los institutos universitarios de formación docente del país*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas. Material fotocopiado del informe original.
- Beretta de V., D. (1987, mayo 24) El gobierno tiene, señorita Ingenuo, un nuevo programa para enseñar Inglés. *El Nacional*, A-5.
- Bernhardt, E. (1996) *Reading development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Bialystok, E. (1998) Coming of age in applied linguistics. *Language Learning*. 48(4), 497-518.
- Blanco, C.E. (1995) *Paradigmas e Implicaciones en los Estudios Lingüísticos y la Profesión Docente en Idioma Inglés*. Trabajo de Ascenso para la categoría de Profesor Asistente. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

- Blanco, C.E. (1999) *Los profesores de Inglés como investigadores en dos eventos científicos venezolanos*. Trabajo de Ascenso para la Categoría de Profesor Agregado. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Blanco, C.E. (1999<sup>a</sup>) El enfoque sociohistórico de las ciencias y la enseñanza del Inglés. *Extramuros. Nueva serie, N° 11*, 71-111. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Blanco, C.E. (1998) Los profesores de inglés como investigadores. *Revista de Pedagogía*. XIX(55), 31-53.
- Brandt, R. (1992) On research on teaching: a conversation with Lee Shulman. *Educational Leadership*, 52(4), 14-19.
- Briceño, C. (1996, enero 18) Resolución N° 1 responde al creciente déficit de docentes. *El Universal*, 1-13.
- Burton, J. (1998) A cross-case analysis of teacher involvement in TESOL research. *Tesol Quarterly*, 32(3), 419-446.
- Burton, J. and Barbara Agor (1994) Teacher Research. In Introduction to TESOL Journal's special issue. *Tesol Journal*, autumn, p.5.
- Calello, H. y Susana Neuhaus (1990) *La investigación en las Ciencias Humanas. Método y Teoría Crítica*. Caracas. Fondo Editorial Tropykos. Segunda reimpresión.
- Canale, M. and Merrill Swain(1980) Theoretical Bases of Communicative approaches to Second Language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Catford, J.C. (1998) Language learning and applied linguistics: a historical sketch. *Language Learning*, 48(4), 465-496.
- Cooper, H. (1989) Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cumming, A. (1994) Alternatives in Tesol Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. *Tesol Quarterly*, 28(4), 673-703.
- Chomsky, N. (1999, enero 17) Estados criminales y guerreros, *El Nacional*, E-8.
- Di Prisco, M.C. (1992) La Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia. En VVAA, *La Ciencia en Venezuela: Pasado, Presente y Futuro* (35-49). Caracas. Cuadernos Lagoven S.A. Departamento de Relaciones Públicas de Lagoven, filial de Petróleos de Venezuela.
- Douglas-Brown, H. (1991) Tesol at Twenty Five: What are the Issues? *Tesol Quarterly*, 25, (2) , 245- 260.
- Duplá. F.J., José Lasarte y Antonio Pérez Esclarín (1976). Los textos de Inglés, vehículo de colonización. *Cuadernos de Educación, N°39*. Caracas. Laboratorio Educativo.

- Eco, U. (1982). *Cómo se hace una tesis*. Buenos Aires. Editorial Gedisa. (Traducción de Lucía Baranda y Alberto Claveria Ibáñez sobre el original de 1977)
- Ellis, G. (1996) How culturally appropriate is the communicative approach?. *ELT Journal*. 50, (3) , 213-218.
- Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL). Folletos de resúmenes y material original fotocopiado. Años 1992, 1993, 1994, 1996, 1997, 1998, 1999.
- Escontrela Mao, R. (1994) La acción educativa en el postgrado: enseñanza e investigación. *Reverso*, 1(1), 49-55.
- Fielding, L. and P.D. Pearson (1994) Reading comprehension: what works. *Educational Leadership*, 54(2), 62-48.
- Freeman, D. (1992) Renaming experience/reconstruction practice: developing new understandings of teaching. *Teaching and teacher education*, 3(9), 483-498.
- Freeman, D. And Karen Johnson (1998) Reconceptualizing the knowlege-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Gage, N.L. (1994) The scientific status of research on teaching. *Educational Theory*, 44(4), 371-383.
- García Berrío, M. y Agustín Vera Luján. (1977). *Fundamentos de Teoría Lingüística*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Gil Fortoul, J. (1912) Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela. Tomo Primero. En: Fernández Heres, R. (1981) *Memoria de Cien Años*. (Tomo IV, Vol. 1: 179-272). Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Guevara Rojas, F. (1915) Memoria del Ministerio de Instrucción Pública. Tomo Segundo. En: Fernández Heres, R. (1981) *Memoria de Cien Años*. (Tomo IV, Vol. 1: 439-577). Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Hattie, J. and H.W. Marsh (1996) The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Hauser, G. (1946) La formación de maestros de Inglés por medio de un curso de capacitación. *Educación*, (44), 95-107.
- Herrera, R. (1952) Objetivos funcionales de enseñanza del Inglés en la educación secundaria venezolana. *Educación*, (64), 99-102.
- Howatt, A. P. R. (1984) *A History of English Language Teaching*. Hong Kong. Oxford University Press.
- Hymes, D. H.(1976) On Communicative Competence. In J. B. Pride and Janet Holmes (Editores), *Sociolinguistics*, (269-293), Aylesbury, GB, Penguin Books.

- Johnson, K. (1996) The role of theory in L2 teacher education. *Tesol Quarterly*, 30(4), 763-770.
- Kachru, Y. (1994) Sources of Bias in SLA Research. Monolingual Bias in SLA Research. *TESOL Quarterly*, 28(4) , 795-800.
- Kühlwein, W. (1991) Review of Linguistics: The Cambridge Survey. *Applied Linguistics*, 12(2) , 215-218.
- Kuhn, T.S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Edition, Enlarged, Chicago, University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1982) *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica. Trad. de Roberto Helier. Orig. de 1977.
- Kuhn, T.S. (1986) *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica. Trad. de Augusto Contin. Orig. de 1962.
- Larsen-Freeman, D. (1987) From Unity to Diversity: Twenty-Five Years of Language Teaching Methodology. *English Teaching Forum*, XXV(4), 2-10.
- Larsen-Freeman, D. (1991) Second Language Acquisition Research: Staking out the territory. *Tesol Quarterly*, 25(2), 315-350.
- Leal, I. (1981) *Historia de la UCV*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.
- Leáñez, C. (1996, abril 21) La guerra de los idiomas. Papel Literario, *El Nacional*, p. 1.
- Leinhardt, G. (1992) What research on learning tells us about teaching. *Educational Leadership*, 52(4), 20-25.
- Long, M.H. (1993) Assessment Strategies for Second Language Acquisition Theories. *Applied Linguistics*, 14(3) , 225-249.
- López Piñero, J. M. (1982) *La ciencia en la historia hispánica*. Barcelona, España: Aula Abierta Salvat. Colección Temas Clave. Salvat Editores.
- Mc Donough, J. and Steven Mc Donough (1990) What's the use of research?. *ELT Journal*, 44, (2) , 102-109.
- Mc Donough, S. (1991) Survey review. Approaches to research in second language teaching and learning. *ELT Journal*, 45(3), 260-266.
- Mc Laughlin, B. (1982) Current status of research on second-language learning in children. *Human Development*, (25), 215-222.
- Met, M. (1994) Are America's Schools Ready for World-Class Standards? *Educational Leadership*, 54(5), 86-87.

- Morin, M.(1994) La teoría de la acción comunicativa de Habermas: su aplicabilidad en Educación. *Revista de Pedagogía*, XV, (40), 121-137.
- Moulton, W.(1962) Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960. In F. Smolinski (Ed.), *Landmarks of American Language and Linguistics*, (170-188).Washington, D.C. United States Information Agency. Edición de 1988.
- Nattinger, J. (1984) Communicative Language Teaching: A New Metaphor. *Tesol Quarterly*, 18(3), 391-407.
- Nunan, D. (1997) Standards for teacher research. *Tesol Quarterly*, 31(2), 365-367.
- Páez Urdaneta, I. (1995) *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos Editores. Segunda Edición.
- Pagliarini-Cox, M.I. and Ana A. de Assis-Peterson (1999) Critical pedagogy in ELT: images of brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, 33(3), 433-452.
- Pasek de P., E. (1996) Influencia de los factores que limitan las actividades de investigación de los docentes de Educación Básica. *Notas de Investigación*, 2(1), 155-168.
- Pennycook, A. (1989) The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Pennycook, A. (1999) Introduction: critical approaches to TESOL. *Tesol Quarterly*, 33(3), 329-348.
- Pérez, F. (1988) *Historia de la Lingüística en Venezuela*. San Cristóbal, Venezuela: Ediciones de la Universidad Católica del Táchira.
- Popkewitz, T.S. (1984) *Paradigm and Ideology in Educational Research*. Barcombe, Lewes, Sussex, England. The Falmer Press.
- Prator, C. (1980) In Search of a method. In *A TEFL Anthology*, (33-38). Washington, DC. English Teaching Division. Educational and Cultural Affairs. International Communication Agency.
- Raimes, A. (1983) Tradition and Revolution in ESL Teaching. *Tesol Quarterly*, 17(4), pp.535-552.
- Ramírez, T. (1994) El rol docente-investigador y la docencia como profesión en Venezuela. *Reverso*, 1(1), 43-48.
- Richards, J.(1984) The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, 18(1), 7-24.
- Rivers, W.(1982) Psychology, Linguistics and Language Teaching. *English Teaching Forum*, april, 2-9.
- Rivers, W. (1964) *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago. The University of Chicago Press .
- Robins, R. (1985) *A Short History of Linguistics*. Hong Kong. Longman. Fifth Impression.

- Robins, R.(1980) *General Linguistics: An Introductory Survey*. London, GB. Longman.
- Robinson, V. (1992) Why doesn't educational research solve educational problems?. *Educational Philosophy and Theory*, 24(2), 8-28.
- Rodríguez-Lemoine, V. (1996) Sobre el financiamiento de revistas científicas nacionales y otros asuntos. *Revista de Pedagogía*, XVIII(48), 19-34.
- Ross, D. (1981) From theory to practice: some critical comments on the Communicative Approach to Language Teaching. *Language Learning*, 31(1), 223-41.
- Ruiz, G.A. (1991) Publicaciones periódicas oficiales referentes a educación. *Revista de Pedagogía*, XII(25), 79-91.
- Savignon, S. (1980) Teaching for Communication. In *A Tefl Anthology*, (39-43). Washington, DC. English Teaching Division. Educational and Cultural Affairs. International Communication Agency.
- Savignon, S.(1987). What's what in Communicative Language Teaching. *English Teaching Forum*, XXV(4), 16-21.
- Savignon, S. (1991) Current Directions in Foreign-Language Teaching. In Grabe, W. and R. Kaplan (Eds.) *Introduction to Applied Linguistics*, (109-122). New York, Addison-Wesley Publishing Co.
- Savignon, S. (1991a) Communicative Language Teaching: State of the Art. *Tesol Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Schofield, J. et al (1994) New theoretical insights suggest new approaches to research: a rejoinder to Davis. *American Educational Research Journal*, 31(3), 619-625.
- Serrón, S. (1994) Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Presentación. *ENDIL XIV. Programa-Resumen de Ponencias*. Universidad de Carabobo. Valencia, 17 al 21 de octubre.
- Silva, M. (1995, enero 27) No hay suficientes profesores. Los idiomas, puertas abiertas al mundo. *El Nacional*, C-3.
- Sridhar, S. (1994) A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*, 28(4), 800-805.
- Swales, J. (1988) 20 years of the Tesol Quarterly *Tesol Quarterly*, 22(1), 151-163.
- Swan, M. (1985a) A critical look at the Communicative Approach (1) *ELT Journal*, 39(1), 2-12.
- Swan, M. (1985b) A critical look at the communicative approach (2) *ELT Journal*, 39(2) 76-87.
- Tollefson, J. (1989) Broken Promises: Reading Instruction in Twentieth Century America. *Tesol Quarterly*, 23(4), 679-681.



- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1994) *VI Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Programa General. Instituto Pedagógico de Caracas, 14 al 17 de junio.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1998). Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. *VII Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Resúmenes de Ponencias. Instituto Pedagógico de Barquisimeto, 27 al 30 de octubre.
- Van Lier, L. (1994) Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, autumn issue, 6-10.
- Vannini, M. (1973) La docencia universitaria de los Idiomas Extranjeros en Venezuela, Panorama Histórico: Siglos XVIII y XIX. *Boletín Histórico de la Fundación John Boulton*, (33), 457-481.
- Vannini, M. (1978) *El aprendizaje de idiomas extranjeros*. Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Warschauer, M. (1998) Researching technology in TESOL: deterministic, instrumental, and critical approaches. *TESOL Quarterly*, 32(4), 757-761.
- Weir, C. (1988) *Communicative Language Testing*. Exeter, GB. University of Exeter. A. Wheaton and Co. Ltd.
- Wilkins, D.(1972) *Linguistics in Language Teaching*. London, GB. Edward Arnold Publishers.
- Wilkins, D. (1974) *Second language learning and teaching*. London, GB. Edward Arnold Publishers.

#### **NOTAS:**

(1) Para una relativamente completa exposición de las cuestiones más importantes de un campo como este véanse Catford (1998) y Bialystok (1998).

#### **EL AUTOR: Carlos Eduardo Blanco.**

Profesor de Inglés egresado del Instituto Universitario Pedagógico de Maracay (1980). Master of Education (Applied Psychology and Linguistics), University of Toronto, Canada (1983). Profesor Agregado de la Universidad Central de Venezuela. Director-Editor de la *Revista de Pedagogía* de esa universidad. Líneas de Investigación: Estados del Arte en Lingüística Aplicada, Teorías Científicas en Lingüística Aplicada e Inglés como Lengua Extranjera. Correo Electrónico: blancoc@camelot.rect.ucv.ve

#### **Datos de la Edición Original Impresa**

Blanco, E. (2000, Junio). Docentes de Inglés e Investigación: Paradigmas y Problemas. *Paradigma*, Vol. XXI, N° 1, Junio de 2000. / 43-90