

# TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN: EL CASO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

## RESEARCH THEORY AND PRACTICE: THE CASE OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Carlos Eduardo Blanco  
*Universidad Central de Venezuela*  
*Escuela de Educación*

### Resumen

Este trabajo pertenece a la lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas. Es de suma importancia que tanto los profesionales como los aprendices que se forman en estas áreas de conocimientos se familiaricen con las bases fundacionales, el carácter científico y las consecuencias del desempeñarse en dichos ámbitos, en otras palabras, se vinculen con sus implicaciones epistemológicas y éticas. Se discuten las tensiones más importantes dentro de los paradigmas de investigación científica y de las oposiciones teoría-práctica, tradición-innovación en la Lingüística, la Lingüística Aplicada, y la Teoría Social, con énfasis en el campo de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Después de establecer diferencias entre Investigación en Lingüística y en Lingüística Aplicada e Idioma Inglés, se intenta responder la pregunta de investigación de si este último campo es conservador en cuanto a dichas oposiciones, según se ubiquen sus trabajos dentro de las tradiciones de investigación más reconocidas. El análisis de un conjunto de estados del arte de este campo indica que es conservador y no del todo imparcial, pues se nota ausencia de trabajos de la vertiente sociocrítica o radical, de impronta marxista.

**Palabras clave:** Lingüística Aplicada, Inglés como Lengua Extranjera, Investigación.

### Abstract

This article belongs to the domain of Applied Linguistics and Foreign Language Teaching. It discusses the importance of becoming acquainted with the foundations, the scientific character and the consequences of working in these areas, in other words, with the epistemological and ethical issues involved in such work. The fundamental tensions within scientific research and the oppositions between theory and practice, and between tradition and innovation in Linguistics, Applied Linguistics and Social Theory, with an emphasis on the sub-field of English As A Foreign Language are discussed. After making differences between research in Linguistics and research in Applied Linguistics and Foreign Language Teaching, the research question of whether this latter sub-field is conservative from the point of view of its research orientations is probed. By examining a number of state of the art studies, a bias towards conservativeness is apparent due to the paucity of radical or sociocritical studies in such field.

**Key words:** Applied Linguistics, English As A Foreign Language, Research.

## Introducción

Tollefson (1989), Pennycook (1989), Kachru (1994 ), Block ( 1996 ), Pagliarini-Cox y de Assis-Peterson (1999) son algunos de los autores quienes han declarado que el campo de la Lingüística Aplicada y el de la Enseñanza de Idiomas se han mantenido históricamente con escasez de trabajos de la vertiente crítica de las Ciencias Sociales, vertiente ésta de impronta marxista (véase Pennycook, 1999; Damiani, 1996), configurándose en consecuencia, dentro de ambos campos, una suerte de bastión del pensamiento conservador en cuanto a investigación científica, de la llamada derecha académica internacional.

Una de las maneras de sustentar o rechazar la aseveración de este primer párrafo, e ir más allá de la mera denuncia, es recurrir al estudio del tema de los paradigmas de las ciencias, respecto a lo cual ha definido Thomas Kuhn (historiador y sociólogo de las ciencias quien reconoce la incidencia de factores externos y no siempre racionales u objetivos en el desarrollo de las ciencias), que los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a la comunidad científica” (Kuhn, 1986, p. 13 ).

Los planteamientos kuhnianos quedan como aquellos que conciben al conocimiento científico como social e históricamente situado, a la ciencia como institución social. Basta con considerar su aseveración según lo cual:

“La forma ( historiográfica ) predominante, llamada a menudo “enfoque interno”, se ocupa de la sustancia de la ciencia como conocimiento. Su rival más nuevo, a menudo llamado el “enfoque externo”, trata de las actividades de los científicos como grupo social dentro de una cultura determinada”(Kuhn, 1982, p.134);

afirmando que son justificados “Los intentos por ubicar a la ciencia en un contexto cultural que podría mejorar tanto el conocimiento de su desarrollo como de sus efectos” y la necesidad de “examinar los otros tipos de instituciones, en especial las educativas, que pueden promover o inhibir el avance de la ciencia”(Kuhn, 1982, p.137)

Pero una de las críticas con las que nos encontramos al utilizar categorías kuhnianas (por ejemplo, paradigma científico, ciencia normal, revolución científica e historia externa de las ciencias) al estudio de fenómenos epistemológicos dentro de otros (v.g los humanísticos), es que sería ilógico aplicar categorías de la ciencia a campos que simplemente no son ciencia, objeción que hemos oído de parte de expertos en estos temas. Pero tales críticos parecen no haber leído a Kuhn (1986) cuando expresa:

“En el grado en que mi libro retrata el desarrollo científico como una sucesión de períodos establecidos por la tradición, puntuados por interrupciones no acumulativas, sus tesis indudablemente son de extensa aplicabilidad. Pero así tenían que serlo, porque son tomadas de otros campos. Los historiadores de la literatura, de la música, de las artes, del desarrollo político y de muchas otras actividades humanas han descrito de la misma manera sus temas. La periodización de acuerdo con interrupciones revolucionarias de estilo, gusto y estructura institucional, han estado siempre entre sus útiles normales. (...) Si yo he sido original con respecto a conceptos como éstos,

ello ha sido, principalmente, por aplicarlos a las ciencias, campo que, por lo general, se había supuesto que se desarrollaba de manera distinta”. (1986, p.317 ).

De esta manera, Patton (1978, citado por Reichardt y Cook, 1979) ha expresado que un paradigma es:

“A world view, a general perspective, a way of breaking down the complexity of the real world. As such, paradigms are deeply embedded in the socialization of adherents and practitioners: paradigms tell them what is important, legitimate, and reasonable. Paradigms are also normative, telling the practitioner what to do without the necessity of long existential or epistemological consideration” (Reichardt y Cook, 1979, p.9 ).

Ahora bien, se ha notado que el vocablo paradigma ha sido de poco uso en la literatura de la Lingüística propiamente examinado, ello tal vez debido a las visiones teóricas predominantes en esta ciencia, como lo son el empirismo analítico (Simone, 1993) y el racionalismo crítico, de rasgos neopositivistas (véase Yoris, 1996). Es esta una ciencia en la que resulta “imposible” evitar el empirismo y el descriptivismo (Robins, 1980), y sin embargo un erudito de la Lingüística europea como Robins (1985), a pesar de no utilizar dicha palabra en sus acepciones epistemológicas, refleja una visión de ciencia que puede considerarse kuhniana (Sociohistoricista) al decir:

“It is tempting, and flattering to one’s contemporaries, to see the history of science as the progressive discovery of truth and the attainment of the right methods. But this is a fallacy. The aims of a science vary in the course of its history, and the search for the objective standards by which to judge the purposes of different periods is apt to be an elusive one. (...) “What is needed is an attempt to discern the evolution of the past into the present and the changing states of the science in its changing cultural environments”(Robins, 1985, p.3).

(...) “In Linguistics, as elsewhere, attempted and projected applications, practical ends to be achieved, have often preceded the statement of the theoretical positions on which they implicitly depend”(p.4). “(...)Changes in scientific thinking and in scientific attitudes may arise from outside or from inside the science whose history is being traced. The existing state of a science, the starting point for any change, is the product both of external and internal factors”(p.5).

Dentro de la Lingüística Aplicada, Widdowson (1991) ha dicho que los paradigmas son “estereotipos que nos suministran el marco de referencia indispensable para interpretar instancias particulares” ( p.26 ), señalando que siempre se tiene una idea de la cual se parte y que siempre se toma posición cuando se considera relevante a un aspecto de la realidad y menos relevante a otro, mientras que Cumming (1994) reconoce la complejidad del tema de los paradigmas de investigación dentro del campo de los Profesores de idiomas, propone una trilogía que, en general, recoge las orientaciones teóricas más reconocidas en este campo y concluye, junto a otros académicos, con que el grupo tres de la trilogía, denominado de orientación ideológica, es el más proclive a la teorización, la conjetura y la especulación, éstas en un sentido epistemológico (véase Popper, 1973, citado por Brunfit, 1984).

### **¿Derechas e izquierdas en la Investigación Lingüística?**

Es de señalar que para el campo de los estudios lingüísticos, Chomsky (1991) ha declarado que no existe ciencia de derecha ni de izquierda, sino pura y simplemente “ciencia”. Dentro de su posición innatista, considera que el formalismo y los principios matemáticos son indispensables para

que una ciencia humana pueda comunicarse con las demás ciencias, y expresa que el hacer creer que defender lo innato es reaccionario no es más que una perversión de comisarios intelectuales o políticos en busca de poder, y que sus trabajos (los de Chomsky) sobre Lingüística no tienen en sí ninguna consecuencia ideológica, pues su carácter es puramente científico (Chomsky, 1991). Ahora bien, es fundamental no perder de vista que Chomsky (1991) asume a su campo de conocimientos más como una disciplina formal, como la Matemática y la Lógica.

Un estructuralista como Charles F. Hockett (1971), dudaba que fuera conveniente que el lingüista, en el análisis y descripción de una lengua determinada, procediese de acuerdo con alguna noción preconcebida, siendo preferible aceptar “lo que encuentre” (p.16). Aseveraba este autor que la investigación lingüística no podía llegar a resultado alguno a menos que fuera estrictamente inductiva; que las especulaciones filosóficas acerca de lo que el lenguaje debería ser son estériles, que cuando se describe una lengua ello debe hacerse sobre la base del uso real, tal como lo determina la observación (Hockett, 1971, p.16), planteamientos con los cuales concuerdo. Sería la posición de Hockett (1971) similar a lo planteado por Simone (1993) cuando este último afirma que en Lingüística “el intenso desarrollo de elaboraciones teóricas ha hecho frecuentemente que la visión de los hechos se volviera precaria, y a veces oscura” (p.xi).

De un lado contrario, una de las grandes tensiones dentro de la Lingüística del siglo XX la introdujo Dell Hymes (1976), al oponerse tajantemente a los planteamientos generativistas e innatistas de Chomsky, al proponer Hymes una ciencia lingüística en favor de “los impedidos del lenguaje”, “con utilidad práctica” (entre ésta el cambio social) y basada en el uso. Dijo este autor:

“We break irrevocably with the model that restricts the design of language to one face toward referential meaning, one toward sound, and that defines the organization of language as solely consisting of rules for linking the two ( Hymes, 1976, p.278 )

Hymes (1976), iniciador del llamado nuevo paradigma sociolingüístico con el trabajo “Language and Culture in Society” (1964), asume a la Lingüística como una ciencia social más, como la Sociología, la Ciencia Política o la Economía. Y más recientemente, Robert de Beaugrande (1997), fiel a esta línea histórica de pensamiento, ha denunciado:

( ... ) “the symptomatic disconnections of theory from practice in theoretical linguistics” (p.279).(…) (...) “theoretical linguistics is currently in a stagnation of crisis proportions, though linguists are understandably reluctant to admit it ( Ibid ).

(...) (the ) “campaign on behalf of chimerical and divisive ‘deeper notions’ has distracted many linguists, both theoretical and applied, away from the really urgent issues, such as the massive communication problems in our increasingly global, multicultural, and multilingual societies”(…) “how far a theory is applicable to practice is a fairly good measure of how far the theory is valid. By this standard, far from being an explanation or account of language and language acquisition, Chomskian theory is a static enclosure of circular technical constructs created chiefly to subserve academic politics ( p.293 ).

Ahora bien, más hacia el lado de los profesores de idiomas, se entiende que la Lingüística, aunque brinda fundamento a la enseñanza en este campo, no la determina. Consideremos lo acotado por Grabe y Kaplan (1991) para definir a la Lingüística Aplicada, un joven campo, casi exclusivamente identificado con estudios de y en idioma Inglés, que se originó casi simultáneamente

en los Estados Unidos de Norteamérica y Gran Bretaña, en la década de los cincuenta. Esta sub-rama de los estudios lingüísticos debe incluir, por ejemplo, a la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Kramersch, 2000).

Es de notar como la oposición teoría-práctica que se percibe en la tensión entre los planteamientos de Chomsky y de Hymes, es también de lo más común en la carrera de docente de idiomas, en la cual los enfoques de la formación profesional parecen diferenciarse en cuanto a “más o menos teoría” aunque no se tenga claro qué es teoría y qué es práctica” (Johnson, 1996) y se asuma alguna tradición o paradigma, no siempre conscientemente. Han dicho Grabe y Kaplan (1991):

“(…) there is a separate and distinct field called applied linguistics, (…) the field subsumes a number of other areas, (…) the field is concerned with the solution of language-based real-world problems and (…) those solutions implicate information not only from linguistics but also from a variety of other disciplines, including at least psycho- and sociolinguistics and learning theory.”(p.279 ). “(…) research once assigned to sociolinguistics is now being recognized as falling within the domain of applied linguistics”(p.281).

“It is beyond dispute that nearly half of all applied-linguistics research relates to language learning and teaching, typically English to speakers of other languages”(p.286 ). “Of all the branches of linguistic research, sociolinguistic research is at the moment the one most closely intertwined with applied linguistics”(p.291).

De lo anterior parece claro que, siendo la Lingüística Aplicada un campo distinto de la Lingüística, así como también es la enseñanza de idiomas un desarrollo distinto de esta última ciencia, así como de la Sociolingüística, no se deriva que deba aceptarse una visión empirista-analítica de las ciencias, más propia de la Lingüística y no de otros campos ligados a la Educación, la Pedagogía, y demás saberes humanísticos. La Lingüística Aplicada, normalmente asociada con la Enseñanza de Idiomas y la Educación (Richards y otros, 1997), debe por ende ubicarse epistemológicamente mucho más cerca de las Ciencias Sociales que de las Ciencias Naturales o de las Formales. Una sub-rama de la Lingüística Aplicada no es lo mismo que la Lingüística, pues son distintas su estructura, fines, categorías y conceptos. Así lo ha hecho notar Robins (1980) -no sin cierta contradicción con Grabe y Kaplan (1991) -, al afirmar que:

“It is important to recognize the by-products that may come from linguistic studies; but linguists themselves need not engage in applied linguistics. Their subject is of sufficient interest and significance in the world to maintain itself in its own right, just as is botany without reference to horticulture, and as is entomology without reference to the control of insect-borne disease or crop pests ” ( Robins, 1980, p.8 ).

El inglés como lengua extranjera, como sub-rama de los estudios lingüísticos, es el conjunto de saberes relativos al papel de dicha lengua en aquellos países en que se enseña como materia escolar en distintos niveles y modalidades, pero que no se utiliza como lengua vehicular en la enseñanza en general o como lengua de comunicación dentro de un país en cuestión (Richards y otros, 1997). Este último es el caso de Venezuela. Por Lingüística Aplicada, al igual que el área disciplinaria antes mencionada, más que muy relacionada, amalgamada con la educación, se entiende mayormente el estudio del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras; el estudio de la lengua y la Lingüística en relación con problemas prácticos, utilizando información de la Sociología, la Psicología, la Antropología y la Teoría de la Información, así como de la Lingüística, para

desarrollar sus propios modelos teóricos sobre la lengua y sus usos, y utilizar toda esta información en otras áreas como la Terapia del Lenguaje, la Planificación Lingüística, la Estilística, entre otras (Richards y otros, 1997).

Por otra parte, si bien la posesión de una sólida formación en Lingüística teórica y en la descriptiva del idioma que se vaya a enseñar es una necesidad indiscutible para un profesor de idiomas, y que no se puede obviar que la formación lingüística de los profesores de lenguas extranjeras resulta tan insustituible como la preparación física en un profesor de educación física (Vez, 2000), el papel que puedan tener la Lingüística y los lingüistas en el campo de la enseñanza de lenguas particulares ha sido puesto en duda por reconocidos autores. Por ejemplo, Noam Chomsky ha declarado:

“(...) I am, frankly, rather skeptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained by Linguistics and Psychology” (Chomsky, 1965, citado por Widdowson, 1991, p.9).

Mientras que también Sampson ( 1980 )ha dicho:

“I do not believe that Linguistics has any contribution to make to the teaching of English or the standard European languages. The many people who claim that it has, seem to me to deceive themselves and others” (Sampson, 1980, citado por Widdowson, 1991, p.10 ).

De los apartes anteriores se deduce entonces que, si miramos un poco más allá de la rutina diaria, podrá notarse que, al igual que los demás campos de las ciencias, los estudios lingüísticos distan de estar exentos de tensiones entre visiones teóricas y concepciones de la ciencia; entre ciencia y política en la investigación social, y que, en resumen, puede decirse que los estudios lingüísticos han tenido tradicionalmente un sesgo descriptivista propio de la visión empírico-analítica de las ciencias, es decir, un sesgo en el cual se mantiene la tradición del siglo XIX ( conservador ), sesgo que puede haberse trasladado a un campo distinto, como lo es la enseñanza de idiomas. A continuación se presentará parte de los orígenes de esta situación.

### **Ciencia y Política en los Investigadores**

Hay que reconocer que las ideas políticas personales de los investigadores de cualquier campo de los saberes, muy específicamente aquí el de los Profesores de Inglés, debe pertenecer al dominio de lo privado y no tiene por que ser objeto de estudio por parte de los colegas de la comunidad científica de que se trate. Sin embargo, lo que sí constituye un tema importante, pertinente y justificable para investigar, es el de cómo las concepciones de ciencia y de investigación que tengan nuestros colegas, concepciones en la que subyace un componente político (véase Miller y otros, 1998) puedan incidir sobre el tipo de investigaciones que realizan y las temáticas que aborden o dejen de abordar en sus trabajos.

Debe quedar claro que no será posible describir completamente ni mucho menos resolver aquí una controversia que se remonta a muchos siglos atrás, desde Heráclito (siglo V A.C.), primer filósofo griego en abordar las nociones de “cambio” y “hecho” (todo fluye y nada está en reposo), pasando por Platón (siglo IV A.C.) hasta su discípulo Aristóteles (384-322 A.C.), si acaso no antes

(Popper, 1984; Durant, 1953), controversia la cual hoy en día por lo visto está lejos de resolverse en las teorías de la ciencia (véase Ruse, 1999), como tampoco en el campo de la Lingüística Aplicada (De Beaugrande, 1997; Gregg y otros, 1997; Nunan, 1992). Todavía se sigue discutiendo, por ejemplo, cuál es la diferencia entre pensar y actuar; qué es lo teórico y qué es lo práctico; qué es conocimiento válido y aceptable; qué es una buena teoría; qué es ser racional y qué no es serlo; qué es ser crítico, objetivo e imparcial, y así por el estilo (Damiani, 1996). Sin embargo, puede afirmarse que lo más reciente de la presente discusión puede resumirse en los enfrentamientos de los llamados paradigmas, corrientes o tradiciones de investigación, el “éxodo” de éstos y la “guerra” entre los mismos (Ruse, 1999; Buchmann y Floden, 1989; Gage, 1989; Morin, 1988; Popkewitz, 1984; Kuhn, 1982; Reichardt y Cook, 1979, entre otros).

Por ejemplo, Alexander (1990), al discutir las “posibilidades analíticas” (p.23) de los campos de saberes, se ha traído las controversias de los antiguos filósofos arriba mencionados a la Sociología y la Sociología de la Ciencia contemporánea, hasta el siglo XIX con Karl Marx (1818-1883) y el XX con Talcott Parsons (1902-1979) y Thomas Kuhn (1926 – 1997). Plantea que la teoría es una generalización separada de los particulares, una abstracción separada de un caso concreto, pero que las teorías generales son teorías acerca de todo (p. 12). Enfatiza este autor que la teoría es crucial, que es el corazón de la ciencia pues las teorías se relacionan –o por lo menos deben hacerlo para ser científicas- con la realidad fáctica, siendo ellas mismas las que generan los experimentos que verifican los datos, las que estructuran la realidad, es decir, los datos o “los hechos que estudian los científicos” (p.13).

Sostiene Alexander (1990) que la teoría no se puede construir sin datos, pero que tampoco se puede construir sólo con datos. En la generación de teorías intervienen procesos no empíricos como los dogmas universitarios, la socialización intelectual y la especulación imaginativa del científico, pues la ciencia, aunque sea racional, depende en buena medida de la tradición, pudiendo darse el caso de que se den por sentadas algunas tradiciones y no se les someta a una evaluación empírica. Según este autor, las tradiciones científicas son modos diversos –a menudo antitéticos- de conceptualizar los componentes básicos de las ciencias sociales y son el núcleo del debate teórico contemporáneo (pp.14-15).

Coincidiendo con Cumming (1994), ha planteado Alexander (1990) una trilogía de visiones de la realidad al afirmar que, en general, los teóricos de las ciencias sociales consideran que las visiones preponderantes del pensamiento social están divididas entre tradiciones conservadoras, liberales y radicales (p. 16), las cuales a su vez suelen abrazar consistentemente ciertas opciones metodológicas. Dice que las controversias metodológicas se refieren mayormente al papel que tiene la teorización abstracta, en oposición a la recopilación de datos empíricos, y que los compromisos con determinados modelos e ideologías surgen de las opciones metodológicas (p.e. cualitativismo vs. cuantitativismo) (p.16).

Por ejemplo, si se piensa que la realidad está bien como se encuentra (sociedad consensual y no de conflicto), apoyaremos modelos funcionales, asumiremos posiciones ideológicas sistémicas conservadoras y emplearemos metodologías empiristas y antiteóricas. Afirma Alexander (1990) que esa es la realidad en general, tal como la ven en su mayoría los teóricos, aunque él mismo asevera que “parece tremendamente obstinado atribuir poder decisivo a los compromisos metodológicos” (p.17). Sin embargo, reconoce que hay que dar importancia a las presuposiciones que forman las

tradiciones predominantes, entendiendo por presuposiciones a los supuestos más generales que cada profesional tiene en su enfrentamiento con la realidad. También reconoce que existe la tendencia de los individuos a seguir el orden social o a estar contra él; que no hay que olvidar que el estudio de la sociedad gira alrededor de las cuestiones de la libertad y el orden, y toda teoría sufre la atracción de ambos polos: la independencia del individuo vuelve problemático el orden (pp.18-19).

Alexander (1990) opone las teorías individualistas (aristotélicas-popperianas) a las colectivistas (platonistas-neo marxistas). Dice que la teoría individualista no presta un verdadero servicio a la libertad y su diseño moral alienta la ilusión de que los individuos no necesitan de otros ni de la sociedad en su conjunto. Por otra parte, las teorías colectivistas que ven a los individuos (en este caso, investigadores) como socializados por los sistemas culturales, oponen a la acción instrumental de las teorías individualistas -las cuales sólo atienden a una forma estrecha de racionalidad que sólo considera la eficacia técnica- la acción moral que pueda derivarse de alguna técnica, por lo demás metodológicamente correcta. Pero este autor advierte acerca del peligro de la unidimensionalidad que los extremos instrumentales (descriptivismo del empirismo analítico) y morales (teoría crítica) pueden presentar. Reconoce las vastas ramificaciones de la ideología las cuales suelen tener enormes implicaciones políticas, cruciales en su efecto sobre la investigación social, y alude a tradiciones sociológicas como las de Emile Durkheim (individualista-idealista), Karl Marx (colectivista-materialista) y Max Weber (combinación de las anteriores); o económica como la de Adam Smith (individualista-racionalista con énfasis empírico en lo microscópico), las cuales son las vetas principales o las tradiciones dominantes dentro de lo que se denomina teoría sociológica contemporánea, nacida en el contexto de la llamada crisis de la civilización europea de finales de siglo XIX y comienzos del XX ( pp.20-23 ).

Dice Alexander (1990) que la teoría social norteamericana, nacida y desarrollada en un contexto muy distinto al europeo, se constituyó en integradora y reformista en un ámbito más progresista y liberal en vez de radical, sin haber sufrido la crisis del viejo continente. La vida intelectual en Norteamérica, bajo la égida intelectual del pragmatismo, tuvo impulso suficiente para su optimismo y confianza en reconstruir la sociedad, produciendo numerosos estudios empíricos con fines de control liberal y reforma del conflicto social aunque “peligrosamente ateóricos y profundamente empiristas” (p.26). Tenían tales estudios influencia de teorías instintivistas, de darwinismo social e individualismo pragmático con tendencias antifilosóficas, configurando una situación en la teoría social para antes de 1930 de, por una parte, tradiciones teóricas sin nación (las europeas) y una nación (los EEUU) sin teoría. Esta paradoja permitió el surgimiento de Talcott Parsons, considerado el principal teórico de la Sociología norteamericana entre la década de los 50 y los 60 hasta la llegada de su discípulo, el físico Thomas Kuhn. Parsons influyó enormemente sobre la antropología y la psicología, y en menor grado en la Historia, con su enfoque funcional respecto del estudio de la sociedad, el cual la explica como un sistema total de instituciones interrelacionadas, cada una de ellas ejecutando las funciones necesarias para el funcionamiento continuo de dicha sociedad. (p. 26).

Talcott Parsons rescató en su trabajo de la década de los treinta la importancia de la “teoría abstracta”, con “ambición ideológica”, producto de la “intensa crisis social de los tiempos”. Antecediendo a las posiciones teóricas del hoy llamado paradigma crítico, radical o sociocrítico, este sociólogo estadounidense denunció la simplista ideología del progreso y la evolución, propia del que llamó “anticuado liberalismo del siglo XIX” el cual, según Parsons, permanecía omnipresente desde

entonces en el mundo anglófono. A esta ideología la identificaba con el capitalismo *laissez-faire*, iniciada por Adam Smith ( 1723-1790 ) y propia de la “civilización de los negocios”, la cual niega un papel al colectivo y a su expresión ética y emocional. Dice que se trata de una “ideología simplista producto de una teoría simplista”, la cual sostiene que si los individuos se limitan a actuar naturalmente, serán racionales (Alexander, 1990, pp. 26-27 ).

Ahora bien, desde la teoría social hacia otros campos de saberes humanísticos, hasta la educación y la investigación dentro tales campos, la discusión de los paradigmas de investigación se ha mantenido en décadas más recientes en autores como Toulmin (1972), Campbell (1975;1982 ), Schwab (1978), Phillips ( 1987 ), todos citados por Buchman y Floden (1989); Gage (1989), Robinson (1992), Schofield et al ( 1994 ). Estos autores reconocen que las concepciones de ciencia y de investigación que se asuman (véase Cunningham y Fitzgerald; 1996, para cierto campo de los estudios lingüísticos ), pueden producir sesgos investigativos, los cuales a su vez, considero, llevan a moldear la opinión del conglomerado de colegas investigadores, noveles o no, conformándose así una función política de esos modelos de investigación, en sí formadores de opinión acerca de lo que es investigación científica buena o deseable.

### **Estados del arte en Lingüística Aplicada**

La respuesta a la pregunta de investigación de si el campo de los saberes denominado Inglés como Lengua Extranjera, como sub-rama de los Estudios Lingüísticos, está sesgado hacia alguna tradición de investigación y puede ser considerado bastión de un determinado tipo de ideas en investigación científica, puede tratarse de responder de dos maneras específicas, primera, mediante un cuestionario que aborde la temática epistemológica y cuyas categorías ubiquen a los respondientes dentro de alguna tradición de ideas acerca de la investigación científica ( véase por ejemplo, para el caso de docentes de Educación Básica en general, Ramírez; 1994 ). Una segunda manera es la que se utilizó aquí. La pregunta de investigación trató de responderse examinando un conjunto de estados del arte de la profesión, y ligando estas consideraciones con las tradiciones más conocidas de investigación (paradigma positivista-estructuralista; paradigma interpretativista-funcionalista; y paradigma sociocrítico-neomarxista), ( véase Auerbach, 1994; Cohen, 1994; Connor, 1994; Hornberger, 1994; Pennycook, 1994; Spada, 1994; Tarone, 1994 ), para así ubicar a este campo de estudios dentro de alguna de estas tradiciones, con especial énfasis en el caso que más nos interesa, como lo es el venezolano.

Por estados del arte se entienden aquellos trabajos de meta-análisis, sean cuantitativos o cualitativos, que investigan investigación en un determinado campo debido a la necesidad de disponer de resúmenes integradores de lo ya investigado en dicho campo; incluyen la revisión y el análisis de toda la producción con el fin de sintetizar el estado de la cuestión (es decir, determinar cuál es la situación de la respuesta a una pregunta determinada) a partir de muchos casos particulares. Son estudios en los cuales la finalidad no es la mera revisión y la síntesis, sino la generalización a la que se pueda llegar (Morales, 1993). He aquí los trabajos empíricos encontrados:

Henning (1986), experto en métodos cuantitativos dentro de la investigación de Lingüística Aplicada, reconoce que tales métodos y enfoques no son la única manera de investigar en ese campo y que no es necesariamente siempre la mejor vía de investigación. Examinó dos importantes publicaciones periódicas del área ( *Tesol Quarterly* y *Language Learning* ) en intervalos de cinco

años desde 1970 hasta 1985 y verificó la amplia preponderancia de los enfoques cuantitativistas experimentales en toda la observación ( Henning, 1986 ).

En cuanto a temas abordados, Douglas-Brown (1991), planteó que existían cuatro grandes temáticas prevaecientes dentro de la enseñanza e investigación del campo en cuestión, como lo son: primero, temas del aprendiz; segundo, cuestiones sociopolíticas y geográficas; tercero, temas de los contenidos y actividades, con énfasis en cuestiones globales acuciantes; cuarto, cuestiones de método: cooperativismo e importancia de las estrategias de aprendizaje (véase Douglas Brown, 1991, pp. 245-260).

En el mismo sentido, Savignon (1991) se refirió a “temas de actualidad y avenidas promisorias para la indagación” (p.261), coincidiendo con Douglas Brown (1991) en planteamientos que bien pueden colocar a estos dos autores dentro de una perspectiva interpretativista, habida cuenta de su insistencia en cuestiones como “aprendizaje situado”, “culturas de los ambientes instruccionales”, “cooperación entre teóricos y prácticos”, entre otras.

Por su parte, Schachter (1998) abordó para su estado del arte tres tipos de preguntas principales de investigación. Esta autora se circunscribe a una perspectiva psicolingüística, subdividida en una lingüística y otra de aprendizaje, y éstas a su vez con subdivisiones de tipos de investigación experimental y cuasi-experimental. Tal perspectiva ha sido calificada de “estrecha” por Kachru (1994).

Lazaraton (2000) examinó cuatro principales publicaciones periódicas de circulación internacional en lingüística aplicada (Language Learning, the Modern Language Journal, Studies in Second Language Acquisition, y TESOL Quarterly ) para un período de siete años. De 332 artículos de investigación analizados, 292 ( 88% ) eran cuantitativos, más del 90% para las tres primeras revistas de la cuarteta. En este sentido el “paradigma de escogencias” (Patton, 1980) no parece haber estado presente en tales trabajos de colegas de Lingüística Aplicada.

En un estudio que revisó las tendencias metodológicas y temáticas en 85 años de investigación en una de las principales publicaciones de Lingüística Aplicada, el Modern Language Journal, Craig Chaudron ( 2001 ) halló que la investigación allí publicada trató mayormente de instrucción oral en la educación superior, comparaciones de metodologías de enseñanza de lenguas, procedimientos de observación en el salón de clases, estudios del habla de los docentes y los aprendices, así como reportes acerca de la influencia de factores específicos tales como actividades y actitudes de los estudiantes respecto a la interacción instruccional.

Para el caso de Venezuela, Blanco (2000) realizó un estado del arte acerca de la investigación del campo de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en este país. Examinó los 85 resúmenes (años 1990-1999) de las ponencias presentadas en los dos más importantes eventos (ALFAL-ASOVAC Y ENDIL) y halló que 68.25 por ciento eran descriptivos ( paradigma empírico-analítico positivista ) y que tres temáticas (Lectura en Inglés para Propósitos Académicos; Enseñanza de la Fonética y Fonología, y Análisis del Discurso Escrito ) ocupan casi el 60 por ciento de los trabajos (56.46% ). No hay un sólo trabajo histórico o teórico (véase Blanco, 2000, p.81).

Finalmente, puede notarse que en su versión del año 2001, en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, se presentaron 15 ponencias del campo del inglés como lengua extranjera, ninguna de ellas ubicable dentro de la vertiente sociocrítica o radical de la investigación, puesto que dichos trabajos, siguiendo la trilogía de Cumming (1994), no constituían un reconocimiento de los contextos sociales y culturales en particular y de las relaciones políticas que se establecen en las investigaciones, no representaban una crítica del conocimiento positivista, no expresaban interés por el origen del conocimiento, no establecían propósitos de transformación, no presentaban cuestiones de igualdad social y cultural, no trataban temas de desigualdad y escolarización, ni presentaban agenda política explícita en pro de transformaciones (véase, ENDIL, 2001).

### **Teoría y Práctica de la Investigación**

Uno de los aspectos más importantes del desempeño profesional es el de la investigación que realizan los colegas de nuestro campo de la Lingüística Aplicada (véanse Eisenstein, 1986; Wolfson, 1986; Henning, 1986; Chaudron, 1986, 2001; Lazaraton, Riggenbach and Ediger, 1987; Mc Donough y Mc Donough, 1990; Burton y Agor, 1994; Davis, 1995; Lazaraton, 1995, 2000; Allwright, 1997; Burton, 1998), como parte imprescindible de cualquier profesión (Nunan, 1997), tal como lo evidencian estos trabajos publicados.

Aceptando de entrada que la teoría, entendida no como ficción, o mera verbosidad, y sí como conjunto de planteamientos que buscan explicación sistemática acerca de la realidad (Sanders y Pinhey, 1983; Nunan, 1992; Tamayo, 1994; Klein, 1998), es crucial (Valdez, 2000), se ha observado que en nuestro país, tal vez uno de los campos del conocimiento en el cual es menos evidente la teorización y el debate teórico-metodológico, característica distintiva de los trabajos de la vertiente crítica de las ciencias sociales, sea aquel perteneciente a los estudios lingüísticos, denominado Inglés como Lengua Extranjera. Si acaso Vannini (1978) y Blanco (2000,2000<sup>a</sup>) han intentado teorizar acerca de paradigmas y problemas de este importante y joven campo de conocimientos.

Sin embargo, y en oposición a lo anterior, autores y publicaciones de otros contextos reflejan lo contrario (Kramsch, 2000; Sheen, 1999; Hall, 1997; Gregg y otros, 1997; Firth y Wagner, 1997; Rampton, 1997; 1995; Block, 1996; Beretta, 1993; Brumfit, 1984; Nattinger, 1984; Raimés, 1983; Clarke, 1982,1994; Ross, 1981; entre muchos otros) lo cual constituye una disonancia digna de investigarse. Habría que explicar el problema de la ausencia de teoría explícita en el campo del inglés como Lengua Extranjera venezolano, más específicamente en lo relativo a la producción de conocimientos dentro de dicho campo. Puede decirse que la ausencia de trabajos teóricos es indicativo de un sesgo positivista, el cual es anti-teórico. Esta situación hace muy pertinente la realización y el examen de trabajos que constituyan estados del arte o estados de la cuestión dentro de la investigación, pues son los trabajos realmente existentes los que pueden indicar por donde van las tendencias dentro de las ideas científicas en el campo aludido de nuestro país, dándose a conocer así los sesgos que pudiere haber. Por trabajos de investigación teóricos se entienden aquellos que, con gran variedad de actividades mentales, trascienden la aprehensión de los hechos brutos y se centran en la dimensión simbólica de la experiencia, en la representación conceptual de la realidad, es decir, en la teorización (Martínez, 1984, p.35).

El desdén por la teoría de seguro dará como resultado escasez de trabajos teóricos. Tal desdén podría estar originado porque, tal vez debido a debilidades de la formación profesional, se asuma la acepción vulgar de teoría por “ficción” o “especulación opuesta a la realidad” (Klein, 1998, p.547), además de las respuestas que a veces dan los expertos de Ciencias Sociales tenidas como más consolidadas, como la Economía y la Sociología, es decir, o agradablemente sencillas pero invariablemente desacertadas; sumamente complejas y de poco uso práctico, o bien ilustradas y basadas en los hechos, pero de ninguna utilidad. De allí que tengamos el “está muy bien en la teoría, pero, ¿funciona en la práctica?”. Otra posible explicación de lo antedicho tal vez sea que rara vez los colegas explicitan la concepción o teoría de la ciencia que asumen en los trabajos realizados (por ejemplo, hipotético-deductivista/formalista; realista/esencialista; estructuralista/contextualista; postestructuralista/postmodernista; racionalista crítica, positivista o empirista radical, relativista ) (véase Cunningham y Fitzgerald, 1996 ), y así queda como que ésta no es importante.

### Conclusiones

Lo que N.L. Gage (1989 ) denominó la “guerra de los paradigmas”, también es perceptible en la literatura de la Lingüística, desde la que, a su vez puede haberse producido un “éxodo de paradigmas” hacia disciplinas más nuevas, consideradas más blandas. Como parte de los estudios lingüísticos y la Lingüística Aplicada, el campo del Inglés como Lengua Extranjera, una profesión independiente con derecho propio, bien puede desarrollar sus propios modelos y soluciones a problemas; sus métodos, enfoques y sus visiones, siempre y cuando se enmarquen dentro de la racionalidad científica.

Pennycook (1999), ha señalado la necesidad de que un campo como al que pertenecemos comience a plantearse las preguntas difíciles, o las cuestiones duras (*hard questions* ), las cuales pasan por la reflexión teórica. De la misma manera como se reconoce el planteamiento aristotélico de que no hay ciencia en lo particular, señala este autor que tampoco la profesión puede acercarse al estatus de otras, realizando el mismo tipo de trabajos, sesgados en contra de la teoría, que se vienen realizando.

A partir del análisis de las bases teóricas subyacentes en las modalidades u orientaciones de investigación, además del de un conjunto de estados del arte que muestran tales orientaciones, como posibilidades analíticas de los colegas del campo de la Lingüística Aplicada y la Educación ya señalado, es decir, las pertenecientes a la orientación descriptivista (paradigma empirista-positivista, tradición conservadora), la interpretativista (paradigma funcionalista, tradición liberal), y la ideológica (paradigma sociocrítico-neomarxista, tradición radical) (Cumming, 1994; Alexander, 1990 ), se ha percibido un sesgo hacia el primer grupo de orientaciones de investigación. Puede entonces decirse que el campo de la Lingüística Aplicada, y dentro de él, el de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, tiende al conservadurismo académico dentro del ámbito de la investigación social. En este sentido, la formación profesional parece un tema básico a considerar. El mejoramiento de los estudios universitarios en cuanto a la formación en pensamiento científico y epistemológico, en metodología y métodos de investigación actuales, podría contribuir a subsanar fallas en la base teórica de las carreras de Lingüística Aplicada e Idiomas, fallas que pueden estar dando la razón a quienes sostienen que al separar la teoría de la práctica, caemos en el empirismo.

## Referencias

- Alexander, J.F. ( 1990 ) *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Título original en inglés: *twenty lectures*. Traducción de carlos giardini. Primera Edición, Barcelona (España): Editorial Gedisa.
- Allwright, D. (1997). Quality and sustainability in teacher research. *Tesol Quarterly*, 31, (2), 368-370.
- Auerbach, E. (1994). Participatory action research. *Tesol quarterly*, 28, (4), 693-697.
- Beretta, A. (1993). As God said, and i think rightly. Perspectives on theory construction in SLA: an introduction. *Applied linguistics*, 14, (3), 221-224.
- Blanco, C.E. (2000a). Docentes de inglés e Investigación: paradigmas y problemas. *Paradigma*, XXI, (1), 43-90.
- Blanco, C.E. (2000). Tendencias de investigación por parte de profesores de inglés de Venezuela en la década de los noventa”. *Opción*,16,(33), 61-105.
- Block, D. (1996). Not so fast: some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied linguistics*, 17, (1), 63-83.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. London, UK. Cambridge University Press.
- Buchmann, M. and R.E. Floden (1989). Research traditions, diversity and progress. *Review of Educational Research*, 59, (2), 241-248.
- Burton, J. (1998). A cross-case analysis of teacher involvement in TESOL research. *Tesol Quarterly*, 32 (3), 419-446.
- Burton, J. and B. Agor (1994). Teacher research: an introduction to TESOL’s special Issue”. *Tesol Journal*, autumn, p.5.
- Chaudron, C. (2001). Progress in language classroom research: evidence from the Modern Language Journal, 1916-2000. *The Modern Language Journal*. 85, (1), 57-76.
- Chaudron, C. (1986). The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the second language classroom. *Tesol Quarterly*, 20, (4), 709-717.
- Chomsky, N. (1991). *Los niños no aprenden a hablar: saben*. En Guy Sorman (1991): *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*,(95-102). Bogotá, colombia. Seix Barral.

- Clarke, M.A. (1994). The disfunctions of the theory-practice discourse. *Tesol Quarterly*, 28, (1), 9-26.
- Clarke, M.A. (1982). On bandwagons, tyranny, and common sense. *Tesol Quarterly*, 16, (4), 437-448.
- Cohen, A. D. (1994). Verbal reports on learning strategies. *Tesol Quarterly*, 28, (4), 678-682.
- Connor, U. (1994). Text analysis. *Tesol Quarterly*, 28, (4), 682-685.
- Cumming, A. (1994). Alternatives in Tesol Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. *Tesol Quarterly*, 28, (4), 673-703.
- Cunningham, J.W. and J. Fitzgerald (1996). Epistemology and Reading. *Reading Research Quarterly*, 31, (1), 36-60.
- Damiani, L. (1996). *La diversidad metodológica en la Sociología (2da. Ed.)*. Caracas (Venezuela): Fondo Editorial Tropykos/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Davis, K. (1995). Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *Tesol Quarterly*, 29, (3), 427-453.
- De Beaugrande, R. (1997). Theory and practice in applied linguistics. Disconnection, conflict, or dialectic?. *Applied linguistics*. 18(3), 279-313.
- Douglas-Brown, H. (1991). Tesol at Twenty Five: What are the Issues? *Tesol Quarterly*, 25(2) , 245- 260.
- Durant, W. (1953). *The Story of Philosophy*. New York, NY. USA. Pocket books.
- Eisenstein, M. (1986). Alternatives in second language research: three articles on the state of he art. *Tesol Quarterly*, 20 (4), 683-687.
- ENCUENTROS NACIONALES DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA LINGÜÍSTICA, ENDIL. (2001). Resúmenes de ponencias-lengua extranjera. Versión Electrónica en Disco Compacto. Barquisimeto, Venezuela.
- Firth, A. y J. Wagner. (1997). On discourse, communication, and ( some ) fundamental concepts in SLA research?. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Gage, N.L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: a 'historical' sketch of Research on teaching since 1889. *Educational Researcher*, (18), 4-10.

- Grabe, W. and R.B. Kaplan. (1991). Becoming an applied linguist. En: Grabe, W. and R.B. Kaplan (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics*, (279-300). New York, NY, USA. Addison-Wesley Publishing Co.
- Gregg, K.R., M.H. Long, G. Jordan and A. Beretta. (1997). Rationality and Its Discontents In SLA. *Applied Linguistics*, 18(4), 539-558.
- Hall, J.K. (1997). A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 301-306.
- Henning, G. (1986). Quantitative methods in language acquisition research. *Tesol Quarterly*, 20(4), 701-708.
- Hockett, C.F. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. Traducción de E. Gregores y J.A. Suárez. Buenos Aires, Argentina. Editorial Universitaria.
- Hornberger, N.H. (1994). Ethnography. *Tesol Quarterly*, 28 (4), 688-690.
- Hymes, D. (1976). On Communicative Competence. En: J.B. Pride and Janet Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, (269-293). Aylesbury, GB. Penguin Books, Ltd.
- Hymes, D. (1964). *Language and Culture in Society*. New York, NY. USA. Harper and Row.
- 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.
- Klein, W. (1998). The contribution of second language acquisition research. *Language Learning*, 48(4), 527-550.
- Kramsch, C. (2000). Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 84(3), 311-326.
- Kuhn, T.S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de A. Contin, Séptima Reimpresión. México, DF. Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T.S. (1982). *La tensión esencial*. Traducción de Roberto Helier. México, DF. Fondo de Cultura Económica.
- Lazaraton, A. (2000). "Current Trends in Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics". *Tesol Quarterly*, 34 (1), 175-181.
- Lazaraton, A. (1995). "Qualitative Research in Applied Linguistics: A Progress Report". *Tesol Quarterly*, 29(3), 455-472.

- Lazaraton, A. H. Riggensbach and A. Ediger (1987). "Forming a Discipline: Applied Linguists' Literacy in Research Methodology and Statistics". *Tesol Quarterly*, 21(2), 263-277.
- Martínez, M, M. (1984). La investigación teórica. *Perfiles*, (15), 33-52.
- McDonough, J. and Steve McDonough. (1990). "What's the use of research?". *ELT Journal*, 44(2), 102-109.
- Miller, S.M., Marie Nelson and Michael Moore. (1998). "Caught in the paradigm gap: qualitative researchers' lived experience and the politics of epistemology". *American Educational Research Journal*, 35(3), 377-416.
- Morales, P. (1993). Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos: el meta-Análisis o la síntesis integradora. *Revista de Educación*, (300), 191-221.
- Morin, M.G. (1988). El éxodo de modelos y paradigmas de la Física a las Ciencias Sociales. *Seminario: el paradigma kuhniano y su problemática*. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Material Mimeografiado.
- 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.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York, NY. USA. Cambridge University Press.
- 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.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*". Beverly Hills, Ca. USA. Sage.
- Patton, M.Q. (1978). *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills, Ca. USA. Sage.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of Language teaching. *Tesol Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Pennycook, A. (1994). Critical pedagogical approaches to research. *Tesol Quarterly*. 28(4), 690-693
- Pennycook, A.(1999). Introduction: critical approaches to TESOL. *Tesol Quarterly*, 33(3), 329-348.
- Popkewitz, T.S. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research*. Barcombe, Lewes, Sussex, England. The Falmer Press.

- Popper, K.R. (1984). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Edición íntegra, primera parte. Barcelona (España): Orbis.
- Raimes, A. (1983). Tradition and Revolution in ESL Teaching. *Tesol Quarterly*, 17(4), 535-552.
- Ramírez, T. (1994). El rol docente-investigador y la docencia como profesión en Venezuela. *Reverso*, 1(1), 43-48.
- Rampton, B. (1997). Second Language Research in Late Modernity: A Response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*. 81(3), 329-333.
- Rampton, B. (1995). Politics and Change in Research in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*. 16(2), 233-256.
- Reichardt, C.S.y and T.D. Cook (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. En: Thomas D.Cook and Charles Reichardt (Eds.): *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, (7-32), Beverly Hills, California, USA. Sage.
- Richards, J.C., John Platt y Heidi Platt. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Original de 1992. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona, (España): Ariel.
- Robins, R.H. (1985). *A Short History of Linguistics*. Fifth impression. Hong Kong. Longman.
- Robins, R.H. (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.
- Ross, D. (1981). From theory to practice: some critical comments on the communicative Approach to language teaching. *Language Learning*, 31(1), 223-241.
- Ruse, M. (1999). *Mystery of mysteries*. Cambridge, Mass. USA. Harvard University Press.
- Sampson, G. (1980). *Schools of Linguistics*. London, GB. Hutchinson.
- Sanders, W.B. and T.K. Pinhey. (1983). *The conduct of social research*. New York, NY. Holt, Rinehart and Winston.
- Savignon, S. (1991). Communicative Language Teaching: A State of The Art. *Tesol Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Schachter, J. (1998). Recent research in language learning studies. Promises and problems. *Language Learning*. 48(4), 557-583.

- Schofield, J.W., Rebecca Eurich-Fulcer, and Cheri Britt. (1994). New theoretical insights suggest new approaches to research: a rejoinder to Davis. *American Educational Research Journal*, 31, (3), 619-625.
- Sheen, R. (1999). A response to Block's paper, 'Not so fast: some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA'. *Applied Linguistics*, 20(3), 368-375.
- Simone, R. (1993). *Fundamentos de Lingüística*. Versión Española de María del Pilar Rodríguez. Barcelona (España): Ariel.
- Spada, N. (1994). Classroom interaction analysis. *Tesol Quarterly*, 28(4), 685-688.
- Tamayo, M. (1994). *Diccionario de la Investigación Científica (2da Ed)*. México, DF. Limusa-Noriega Editores.
- Tarone, E. (1994). Analysis of learner language. *Tesol Quarterly*, 28(4), 676-678.
- Tollefson, J. (1989). Broken Promises: Reading Instruction in Twentieth Century America. *Tesol Quarterly*, 23(4), 679-681.
- Valdez, J. (2000). La teoría en las Ciencias Sociales: apuntes para una necesaria reflexión. *Notas de investigación*, 6(3), 33-43.
- Vannini, M. (1978). *El aprendizaje de idiomas extranjeros*. Mérida. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Vez, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel Lenguas Modernas. Barcelona (España): Ariel.
- Yoris, C. (1996). Algunos cambios en la teoría lingüística del siglo XX a la luz de la epistemología de Karl Popper. *Boletín Universitario de Letras*, (3), 17-28.
- Widdowson, H.G. (1991). *Aspects of Language Teaching*. Hong Kong. Oxford University Press.
- Wolfson, N. (1986). Research methodology and the question of validity. *Tesol Quarterly*, 20(4), 689-699.

## **EL AUTOR**

Profesor egresado del instituto pedagógico de Maracay en la Especialidad de Inglés. Master of Education (Applied Psychology and Linguistics ), University of Toronto, Canada. Miembro del personal docente y de investigación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, adscrito al Departamento de Lengua y Comunicación de la Escuela de Educación de dicha universidad. Profesor ganador del premio APIU-UCV; PDVSA-CIED a la mejor investigación por parte de profesores, Área de Educación, año 1999. Acreditado en el Sistema de Promoción al Investigador, PPI, Nivel I, años 2001-2003. Académico visitante, Old Dominion University, Norfolk, Virginia, USA, año 2001. Línea de Investigación: Estados del Arte en Investigación Lingüística Aplicada y Educación en Venezuela; Paradigmas y Problemas de la Profesión Docente en Idioma Inglés. Posee varias publicaciones en dichas áreas.

Correo Electrónico: [ceblan@latinmail.com](mailto:ceblan@latinmail.com)

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

Blanco, C.E. (2002, junio). *Teoría y práctica de la investigación: El caso del inglés como lengua extranjera*. Paradigma, Vol. XXIII, N° 1, Junio de 2002 / 95 - 124