

# **EL ENFOQUE SOCIOHISTÓRICO del desarrollo de las ciencias y la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera**

**THE SOCIAL-HISTORICAL APPROACH  
to science development and the field  
of Teaching English as a Foreign  
Language**

**Carlos Eduardo Blanco**

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad Central de Venezuela

carlos.e.blanco@ucv.ve

karlozz1955@gmail.com

<https://orcid.org/0002-0175-247X>

pp. 137-183

Recibido: 27-05-2025    Aceptado: 17-11-2025

## RESUMEN

Se analiza la pertinencia de la teoría socio-historicista del físico T.S. Kuhn para el desarrollo histórico del campo disciplinario de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Se utilizaron fuentes relevantes e identificaron momentos culminantes en procesos históricos los cuales pudieran apoyar dicha pertinencia. El énfasis se puso sobre la categoría de historia o factores externos a las ciencias los cuales moldean el desarrollo científico. Resulta que desde antiguo y en la actualidad no pocos factores externos dan forma no solamente a esta profesión de enseñanza, sino al idioma inglés mismo. Se concluye que la perspectiva sociohistórica es muy relevante para entender y explicar el desarrollo del mencionado campo de estudios. Tal perspectiva se relaciona especialmente con la formación de docentes pues podría ayudar a que sean sus propios teóricos. Ella debería ser conocida y aplicada por los profesionales de dicho ámbito de los estudios lingüísticos.

**Palabras claves:** Lingüística, Idiomas, Epistemología, Historia, Inglés, Enseñanza.

## Abstract

This article analyzes the relevance of T.S. Kuhn's social-historical perspective of science development to the history of the field of Teaching English as a Foreign Language. A number of relevant sources were analyzed. Highlights in historical processes that could support such relevance were identified. The emphasis of the analysis was placed on the category of external history, or external factors that can shape scientific development. It turns out that an important number of external factors have shaped not only the teaching profession but also the English language itself. It is concluded that such a perspective is very relevant in order to comprehend and explain the field of English Teaching, especially in relation to teacher training and career development. This social and historical perspective may help teachers become their own theoreticians. Consequently, it should be known and applied by professionals in this field of linguistic studies.

**Keywords:** Linguistics, Languages, Epistemology, History, English, Teaching.

## Introducción: aspectos teóricos y metodológicos

*Las metodologías utilizadas para enseñar idiomas han variado a lo largo del tiempo, siempre a remolque de los hallazgos científicos, pero también de las modas de cada fase histórica.*  
(PAYRATÓ, 2003, P. 86).

En la que probablemente sea una de las más importantes obras publicadas acerca de la enseñanza del idioma inglés en lo que va de siglo XXI, Graddol (2006, p. 82) expresó que no existe una manera única de enseñar dicho idioma y que no existe un único programa que permita lograr los objetivos de la enseñanza. Estos planteamientos implican por extensión el crucial asunto de los métodos de enseñanza, cercanamente relacionado al de método científico, alrededor del cual ha girado buena parte de la discusión en la enseñanza de idiomas por lo menos desde fines del siglo XIX (Howatt y Smith, 2014).

Se ha solido presentar la historia de este campo de conocimientos como sucesión de métodos de enseñanza, cada uno más avanzado que el anterior al cual se sustituye. Este punto de vista, de raíz positivista, se inscribe dentro de la concepción del desarrollo histórico de las ciencias como fenómeno mayormente lineal, constituido por factores de la historia interna de las disciplinas, sin considerar aquellos históricos, sociales, políticos (Kuhn, 1986, 1982). Pero es un hecho que los complejos asuntos de la enseñanza de idiomas han cambiado poco en su recorrido histórico y los logros de esta importante actividad (aún hoy en día con todo y la tecnologización) son si acaso modestos (Graddol, 2006, p. 83).

En relación lógica con lo anterior, hay que tener en cuenta que el avance y las aplicaciones científicas y técnicas en las Humanidades y la Educación no ocurre como en otras áreas del conocimiento, cuyos procedimientos cambian, se renuevan en corto tiempo y donde es esencial contar con los últimos avances, descubrimientos y técnicas publicadas. En tal sentido, planteamientos de hace muchos años al leerse en la actualidad se presentan como sorprendentemente actuales (Brown, 2016). Por lo tanto, la formación teórica, la capacidad de juicio propio que desarrollen los profesionales, es esencial.

Por otro lado, también que son muy escasos los trabajos teóricos, epistemológicos, en Lingüística Aplicada de países hispanoamericanos, no obstante que nociones como conocimiento válido, cambio, progreso e innovación son intrínsecos a cualquier actividad humana, sobre todo si estas actividades pretenden ser consideradas científicas.

La rareza de trabajos de este tipo puede deberse a las tradiciones de corte positivista dentro de los estudios lingüísticos (López Serena, 2008, 2003) y, como ha dicho esta autora, el lingüista típico parece sentirse cómodo sin mucha teoría. Esto se relaciona con que las distinciones entre “empírico” y “no empírico”, entre “científico” y “no científico”, si bien tienen implicaciones muy serias para la fundamentación de la lingüística, en esta disciplina casi no hay discusión acerca de ellas (Itkonen, 2008).

Ahora bien, si el lingüista típico no está muy interesado en teoría, podríamos deducir entonces que la casi totalidad de los profesores de inglés menos todavía lo estarán. De este escaso interés por la teoría se han documentado casos como que a fines del siglo XIX en Europa central una publicación periódica para docentes de idiomas perdió lectoría por ser “muy teórica” (van Essen, 2018). En Brasil se documentó que los profesores de inglés eran una especie de sector aparte del resto de los catedráticos de las universidades, pues poco participaban en los temas y debates críticos que suelen caracterizar a las Ciencias Sociales y las Humanidades (Pagliarini-Cox y de Assis-Peterson, 1999). En Venezuela se dijo que se favorecía una sola visión (la positivista), con disminución de posibilidades intelectuales para los profesores de idiomas (Vanini, 1978).

De manera interesante, la historia de esta profesión suele presentarse como un desfile de métodos de enseñanza, casi sin contexto ni consideración de factores sociohistóricos, y los autores del *mainstream* académico tienden a asumir un enfoque ahistoricista (Howatt y Smith, 2014). Más recientemente, en Latinoamérica se han publicados trabajos que pueden ubicarse dentro del paradigma sociocrítico, propio de consideraciones sociohistóricas. Véase al respecto, Aseicha, Jibaja, Leiva y Risueño (2025); Pinzón, Olguín y Méndez (2025); Alves Egido (2024); López Gopar, Rivera Hernández y Bautista (2024).

A tal carácter y perfil de la profesión de enseñante de inglés podría sumarse la dependencia con respecto a centros de poder académico mundial de los cuales casi siempre proceden los temas, las agendas, que se presentan ya delimitadas (Phillipson, 1999). Además, en la mayor parte de los países, el campo de la

enseñanza de idiomas ha sido de antiguo liderizado casi exclusivamente por extranjeros, lo cual posiblemente haya hecho que los profesionales se aparten de ciertos temas espinosos, críticos, locales, tal vez para evitar enfrentamientos con sectores de poder nacionales.

Todo lo anterior a su vez puede plantear una paradoja, pues si los profesores de idiomas no están muy interesados en temas teóricos, epistemológicos, sociohistóricos, ¿por qué entonces escribir un artículo de este tipo, dirigido principalmente a ellos? La respuesta es que en la medida en que tengamos una mejor formación teórica, un mejor conocimiento del pasado de nuestra profesión, en esa misma medida será menor la posibilidad de que aceptemos verdades parciales, a veces interesadas, modas pasajeras a las que sigamos acríticamente, con los denominados “métodos”, en un campo profesional en el cual este tipo de fenómenos no ha sido infrecuente (Mc Lelland, 2018; Howatt y Smith, 2014). De esta manera podríamos tal vez llegar a ser “nuestro propio teórico favorito”, sin necesidad de esperar verdades reveladas desde los centros de poder académico mundial.

Por otra parte, probablemente uno de los campos de las humanidades que más ha sufrido de “envidia de la ciencia” (Middleton, 2015) es el de la enseñanza de idiomas. Como ha señalado Graddol (2006), la enseñanza del inglés ha sido tradicionalmente concebida como un asunto principalmente técnico, acerca de la mejor metodología, asunto práctico, de recursos en lo referente a la formación de docentes y el uso de materiales, de libros de texto. De esto se deriva que, entonces, factores como los políticos, históricos, socioeconómicos, entre otros, serán los menos importantes. Luego entonces un análisis que identifique cuáles han sido y son estos últimos factores “menos importantes” podría mostrar si en realidad son ellos tan poco relevantes con referencia o en comparación con otros tenidos por científicos, técnicos, de lo que suele llamarse la “historia interna” de la disciplina propiamente. De este tipo de análisis podríamos obtener conocimientos que permitan caracterizar mejor nuestra profesión, mostrar cuán cerca o cuán lejos estamos de haberla caracterizado y de haber logrado un conocimiento integral de ella.

Adicionalmente, sabemos que el adjetivo “científico” muy probablemente sea el más alto desiderátum de buena parte de las actividades del intelecto y la creatividad (Sánchez Ron, 1996). La supuesta falta de científicidad ha sido acusación frecuente en campos como las humanidades, en los estudios lingüísticos y disciplinas relacionadas (Itkonen, 2008; Simone, 2003). De otro

lado, dentro de disciplinas tenidas por científicas casi sin discusión, como la física, la química o la medicina, es sabido, por ejemplo, que en medicina actualmente no se aplican el mismo diagnóstico ni la misma terapéutica de hace cien años, y así por el estilo. Los grandes avances de la medicina son más que notables, mientras que en otras áreas a veces denominadas “blandas” o “débiles”, no parece haber tanto cambio o progreso.

Por ejemplo, en cuanto a la enseñanza del inglés, un trabajo de hace más de cien años (Jespersen, 1904) así como planteamientos de los siglos XVIII y XIX (Howatt y Smith, 2014) conservan hoy no poca vigencia. De tal manera, puede hablarse con mucha propiedad del notable progreso y avance en la ciencia médica. Pero no todos los campos disciplinarios nacen, se desarrollan o avanzan de la misma manera; sus objetos de estudio son muy distintos, y lo que permanece fijado para una disciplina o un conjunto de ellas, bien puede no estarlo en otras. Ni el progreso se da de la misma manera en todas ellas. Es de notar que, en un libro de hace casi sesenta años, Kelly (1969) afirmó que las ideas acerca de la enseñanza de idiomas no habían cambiado esencialmente en más de dos mil años. Y estas ideas han continuado siendo más o menos las mismas en estas últimas seis décadas.

Una crucial obra acerca del progreso científico es la del físico, filósofo e historiador de la ciencia, el estadounidense Thomas S. Kuhn (1922-1996), cuyo trabajo se ubica dentro de la epistemología (Kuhn, 1986, 1982). Sabemos que la epistemología o filosofía de las ciencias es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, esto es, el conocimiento científico que la sociedad utiliza. De tal manera, la epistemología también se ocupará de la investigación científica del lenguaje y su producto (Itkonen, 2008), tal como lo es el conocimiento científico sobre el lenguaje. Por extensión, la preocupación epistemológica se trasladará a otros ámbitos del estudio del lenguaje, como la enseñanza de idiomas, un campo el cual históricamente ha buscado buena parte de su justificación en la lingüística (Payrató, 2003). Pero a veces a la lingüística o ciencia del lenguaje se le ha presentado como una ciencia natural, asumiendo que el comportamiento de los hablantes puede describirse en términos físicos o hasta biológicos (Itkonen, 2008; López Serena, 2008; Fernández Pérez, 1999). Esta última postura, predominante por mucho tiempo en algunas escuelas lingüísticas, últimamente ha perdido apoyo pues no toma en cuenta aspectos históricos o sociales que son tan críticos en diversas áreas de interés de las humanidades y las ciencias sociales.

Entonces, existen campos como la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la cual la idea de cambio, progreso, desarrollo y avance merece ser examinada, pues se trata de un ámbito de la actividad de gran importancia actual (Cronquist y Fiszbein, 2017; Davies, 2021; Zeuch y Gregson, 2015), con un origen centenario (McLelland, 2018; Howatt y Widdowson, 2004) la cual hoy parece encontrarse dentro de lo que se ha llamado un “cambio de paradigma”, una crisis o remezón en buena parte de sus postulados básicos (Brown, 2016; Graddol, 2006).

En el ámbito hispanoamericano no se conocen análisis de este campo de conocimientos a la luz de una teoría socio-historicista como la de Kuhn (1986, 1982), considerada un enfoque muy importante en los estudios contemporáneos acerca del desarrollo de las ciencias. Este vacío en el análisis ha podido ocurrir probablemente debido a la creencia en el carácter eminentemente práctico de la profesión de enseñante de inglés (van Essen, 2018), donde la poca teoría que se estudia, si acaso, es gramatical. Es de recordar que la lingüística contemporánea ha sido una ciencia de fuerte raigambre positivista, la cual se ha prestado poco para la introducción de elementos no estructuralistas, no gramaticales en sus análisis (Tobón, 2010). A pesar de ello, hay varios análisis que dan importancia a la teoría y la reflexión pedagógicas, tanto en el ámbito global como latinoamericano (Han, Kang y Sok, 2022; Selvi y Kocaman, 2024).

Así, considerando lo anterior, aquí se plantean, teniendo como marco de referencia la teoría socio-historicista de T.S. Kuhn (1982, 1986), más específicamente mediante la categoría de historia externa de las ciencias (Obediente, 2007), las siguientes preguntas de investigación: primero, ¿cuál ha sido en general el desarrollo histórico de la profesión de docente en idioma inglés?; segundo, ¿cuáles han sido las posibles revoluciones científicas y cambios de paradigma que ha sufrido a lo largo del tiempo? y, tercero, ¿cuáles han sido sus hitos, sus hechos más sobresalientes desde sus inicios hasta la actualidad?

Los objetivos han sido los siguientes: 1. Analizar el desarrollo histórico de dicha profesión 2. Identificar posibles revoluciones científicas y cambios paradigmáticos en ella y 3. Identificar hechos sobresalientes.

Se ha seleccionado la categoría de la historia externa pues -como ha señalado Fernández Pérez (1999)- el perfil de las disciplinas se define a través de la historia. De su análisis se logra su depósito y sedimentación, la caracterización del fenómeno con las situaciones de cambio y ruptura promovidos por varios

factores, lo cual facilita la progresión del conocimiento y puede explicar la riqueza y diversidad de las disciplinas (Obediente, 2007).

El tema de este estudio se relaciona cercanamente con la enseñanza, con el fenómeno esencialmente político e histórico de la educación. La pedagogía está emparentada con la filosofía y la historia (Webb, Metha y Forbis, 1996), y los docentes “echan su cuento” en las aulas. Se trata de una historia que a veces ha sido parcial, una “historia de la burguesía” (Fuentes, 2012), descrita linealmente y de la que en oportunidades se excluyen aspectos críticos del ámbito de las relaciones materiales entre humanos: la educación forma parte de los aparatos políticos de las sociedades (Apple, 1995). Este tipo de debate se ha extendido en Latinoamérica con trabajos dentro de los cuales pueden mencionarse los de Aseicha *et al* (2025), Suárez, Hillert, Ouviaña y Rigal (2025); Mora y Pentón (2026).

El método de investigación que se ha seguido en este trabajo, de base hermenéutica (Olson, 1994), ha sido la recopilación y lectura crítica de un conjunto de fuentes relevantes acerca de epistemología, lingüística, lingüística aplicada y enseñanza de idiomas, entre otras, las cuales sugerían que pudieran contribuir a dar respuesta a las preguntas planteadas. Los textos fueron seleccionados por su prominencia en la bibliografía de la literatura de la profesión. Las categorías principales son un conjunto de eventos históricos culminantes (Pérez Hernández, 1988) en la historia de la enseñanza del inglés.

El artículo no pretende ser una historia de la lingüística o de la enseñanza del inglés. El producto ha sido un ensayo dirigido principalmente a profesionales y estudiantes del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, más específicamente del inglés, en la América Hispana. El interés es no solo teórico sino práctico para el ámbito de estos países.

## Ciencia Lingüística y enseñanza del inglés

*The applied linguist is a consumer, or user, not a producer, of theories.*  
Corder, 1973, p. 10.

La preocupación por los asuntos del lenguaje es milenaria. Se atribuye su origen, en la tradición occidental de la Grecia antigua, a la exposición de Platón (siglo V A.C.) acerca de Cratilo; y antes en la oriental, con los trabajos

de Panini en la India (Iriarte, 2008; Simone, 1993; Arellano, 1977). Pero el consenso general es que la lingüística como ciencia comienza en el siglo XX con las ideas del suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913) en la Universidad de París (Saussure, 1983), no obstante que ideas similares habían sido expresadas antes por el estadounidense C.L. Whitney (1827-1894) (Bernal, 2008).

Sabemos que la gran mayoría de las ciencias sociales y humanas se originan entre fines del siglo XIX y comienzos del XX en el marco del positivismo, línea filosófica inaugurada por el francés Augusto Comte (1798-1857). Propuesta en su momento como una nueva religión de la humanidad, se basaba en la creencia en la capacidad del ser humano para dominar la naturaleza por medio del progreso científico, capacidad asociada al método experimental (Comte, 1987).

La ciencia es un constructo para tratar de explicar fenómenos naturales o sociales y busca formular leyes o principios universales que expliquen dichos fenómenos. Se trata de un proceso veraz, falible, social e inacabado dentro de un muy largo recorrido en el cual cada investigador va dejando su huella. Por lo tanto, es muy poco probable que la ciencia pueda ser producto de un solo individuo o grupo, pues no se pueden desconocer antecedentes. De ser así, el proceso se rompería. De tal manera, la tarea del lingüista es la misma de cualquier otro científico, solo que la realidad que le es accesible son los fenómenos del lenguaje, donde los mecanismos del habla que se hallan en la base de la actividad lingüística constituyen el mundo que se ha de descubrir (Tobón, 2010). La división más básica de la ciencia es entre ciencias formales, como la lógica y la matemática, las cuales son *a priori*, y las ciencias empíricas como la economía y la lingüística, que son *a posteriori*.

Los estudios contemporáneos sobre el conocimiento científico surgieron con la filosofía de la ciencia de comienzos del siglo XX, con filósofos y físicos como Bertrand Russell y Ernst Mach. Tales estudios representaron una especie de Edad Dorada, específicamente en Austria, con el denominado Círculo de Viena a partir de los 1930 y filósofos como Rudolf Carnap, Karl Popper y Carl Hempel. Más tarde, a partir de comienzos de los 1960 (de Gortari, 1963), irrumpieron en la discusión algunos historiadores de la ciencia, el más connotado Thomas S. Kuhn. La preocupación de los pensadores del Círculo de Viena hace unos cien años podría inscribirse en la línea de Augusto Comte, esto es, en la búsqueda de una “filosofía científica”, mientras que la de Kuhn en planteamientos neo-marxistas en cuanto a concebir a la actividad científica

como inmersa en otros procesos históricos y sociales en la cual los científicos buscan lograr sus fines, no siempre ni necesariamente espirituales.

Ahora bien, se ha considerado un error de los positivistas recoger algunos principios científicos de las ciencias naturales (*res natura*) y aplicarlos sin más al análisis de fenómenos humanos y sociales (*res artem*), como por ejemplo con el evolucionismo biológico de Charles Darwin (1809-1882), que sirvió de guía a la lingüística pre-saussureana, evolucionista, historicista, comparativista (López Serena, 2008).

Aunque puede resultar difícil afirmar que Saussure fuera un positivista, su formación se dio con un positivista como Emile Durkheim, y los trabajos del sabio ginebrino se divulgaron dentro del marco del positivismo. De Saussure provienen las nociones básicas del estructuralismo lingüístico, que permitieron a esta disciplina separarse de la filosofía, la filología comparada y la historia, además de dar basamento a buena parte de las nuevas ciencias sociales y humanas (Cisneros y Silva, 2010).

De este modo, puede afirmarse que la evidenciación de la estructura sistemática de la lengua en la obra de Saussure ciertamente no es una anécdota dentro de la historia de la lingüística y es más bien una revolución científica. A pesar de que Saussure publicó muy poco, sus ideas tuvieron enorme influencia, se mantuvieron y marcaron el viraje hacia la lingüística del siglo XX, pues él comenzó a utilizar el método científico no ya desde una dinámica diacrónica, sino además desde una estática de un momento determinado, sin necesidad de recurrir a la historia (Bernal, 2008).

Una implicación muy importante de las ideas de Saussure para con la enseñanza de lenguas extranjeras en la contemporaneidad es que el sabio suizo sí concibió una lingüística del habla, pero por razones que no han estado del todo claras se centró en una lingüística de la lengua, que las escuelas lingüísticas posteriores se encargaron de desarrollar, desde Bloomfield hasta Chomsky, para quienes el fenómeno de la comunicación no ha sido importante (Páez Urdaneta, 1984).

Entre las posibles consecuencias de esta toma de posición hacia una lingüística de la lengua y no del habla es que frecuentemente se haya asumido que la teoría gramatical de una lengua es la lengua misma, y que ésta es dicha teoría gramatical: casi cada escuela lingüística tiene su propia gramática (Itkonen,

2008). Esto puede haber conducido al frecuente carácter formalista de buena parte de la enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras, con el resultado de que en los sistemas escolares poco se permite desarrollar plenamente las capacidades y habilidades lingüísticas del individuo (Páez Urdaneta, 1984), sino que más bien pareciera que se entorpecen.

No obstante, el verdadero carácter positivista lo recibió la lingüística en los Estados Unidos de Norteamérica, principalmente con los trabajos de Leonard Bloomfield (1887-1949), padre del descriptivismo norteamericano (Bloomfield, 1933), quien —fundamentado en las teorías del comportamiento de J.B. Watson (1878-1958)— sostuvo que toda la investigación en lingüística debía basarse en la experiencia y en lo que pudiera ser observado empíricamente, es decir, en la fonología y la morfología, cuyas categorías fundamentales no solo eran observables y medibles, sino que podían ser sometidas a análisis de laboratorio.

Las ideas de Bloomfield y sus seguidores se aplicaron en una medida muy importante a perfeccionar métodos para descubrir y describir lenguas amerindias de aquel país en sus aspectos fonológicos y morfológicos (Bernal, 2008). Tales métodos fueron luego aplicados a otras lenguas, de manera especial al inglés, principal lengua extranjera que se estudiaba en el mundo y acerca de la cual se demandaba gran cantidad de materiales de enseñanza.

Muchos textos de uso corriente después de la Segunda Guerra Mundial utilizaban el análisis distribucional, desarrollo del estructuralismo estadounidense de lingüistas como Rulon Wells, Zelig Harris y Charles Hockett, entre otros (Cisneros y Silva, 2010). Universidades de los Estados Unidos, las cuales en aquel entonces multiplicaron por veinte el número de estudiantes extranjeros en sus aulas, por medio de sus imprentas contribuyeron de manera decisiva a la difusión y aceptación de los productos del estructuralismo norteamericano (Howatt y Smith, 2014), que se han utilizado en gran cantidad de países, incluyendo los de Hispanoamérica.

De otra parte, Simone (1993) ha señalado que la interacción entre naturaleza e historia es quizás el fenómeno más relevante que el estudio del lenguaje pone en evidencia y del que ofrece una justificación más específica y autónoma. Por otro lado, el intenso desarrollo de las elaboraciones teóricas en la lingüística ha hecho frecuentemente que la visión de los hechos se volviera precaria -y a veces oscura- en una disciplina en la que las delimitaciones de sus propias unidades de análisis no se prestan a la observación, sino que deben ser “construidas”.

La lingüística es quizás una de las disciplinas más conflictivas en cuanto a diversidad de orientaciones se refiere, y está entre las más disociadas con referencia a la recíproca dificultad de comunicación existente entre unas y otras escuelas; se trata de una disciplina donde es bastante usual la fuerte discrepancia entre estudiosos (Robins, 1980). Pero se trata también de una de las que más intensamente dialoga con su pasado, que ha contraído una deuda con la filosofía y la lógica, entre otras áreas de las que se ha independizado apenas recientemente. Se trata de una ciencia no perfectamente definida, en muchos aspectos incoativa y, en resumidas cuentas, débil, que con frecuencia ha mirado con envidia a otras ciencias más maduras (matemáticas, biología, psicología, computación), esperando extraer de ellas modelos de conducta, por lo cual a veces los lingüistas parecen haber olvidado la particular naturaleza de su objeto de estudio, mezcla única de lo formal y lo informal (Simone, 1993).

Sin embargo, y con todo, la lingüística posee una gran cantidad de seguidores, así como una gran complejidad, lo cual es uno de los signos más evidentes de su vitalidad. Por su parte, Akmajian, Demers, Farmer y Harnish (1997) han enfatizado que la lingüística contemporánea tiene que ver esencialmente con la naturaleza del lenguaje y la comunicación, con un sistema altamente complejo, para formular teorías que representen y den cuenta de la estructura y el funcionamiento del lenguaje humano como objeto digno de ser no solamente utilizado sino también estudiado. Tales análisis se expresan en términos de unidades discretas de diversa índole, así como reglas y principios que rigen la forma en que dichos elementos pueden ser ordenados y combinados, elementos que suelen variar en diferentes dimensiones.

La lingüística de la actualidad muy poco tiene que ver con reglas prescriptivas, que no son más que reglas de estilo o de corrección, más que de gramática. Es una disciplina científica que, como tal, más que criticar explica, una en la cual los aprendices pueden participar activamente en los procesos de investigación. Y a pesar de que el lenguaje se rige por principios estrictos, los usuarios no obstante poseen control sobre un sistema que no presenta límites en cuanto a lo que se puede hacer o expresar con él (propiedad de efabilidad) (Akmajian *et al.*, 1997).

Tras la revolución chomskiana de fines de los 1950 (Chomsky, 1957), el desarrollo más importante de la lingüística contemporánea ha sido el llamado paradigma comunicativista, el cual da alta importancia a la pragmática

lingüística (Akmajian *et al*, 1997). Este paradigma, cada vez más vigente en los estudios acerca del complejo fenómeno de la comunicación por medio del lenguaje, se originó en Europa con los trabajos del segundo Wittgenstein en la década de los 1930 (Wittgenstein, 1999) y comenzó a desarrollarse en el centro-oeste de los Estados Unidos de Norteamérica en esa misma década, en parte impulsado por la aparición del grabador portátil (Johnstone, 2000).

El paradigma comunicativista se ubica hacia la visión funcionalista del lenguaje, que proviene de Bühler, pasando por Malinowski, Jakobson y más recientemente Firth, Halliday y sus seguidores en Gran Bretaña. Los lingüistas de esta perspectiva han considerado errónea la visión del generativismo de Chomsky y sus adláteres, a la cual acusan de excesivo formalismo y falta de relación con los procesos de la actividad lingüística en el mundo real (Cisneros y Silva, 2010; Itkonen, 2008). Es de señalar que desde el campo chomskiano muy poco, si acaso, se ha aportado a la reflexión y la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Dentro del campo comunicativista hay que destacar las ideas del antropólogo, etnólogo y lingüista estadounidense Dell Hymes, cuyas propuestas, aparecidas a mediados de los 1960 (Hymes, 1964), fueron un serio golpe a la línea de flotación de las teorías chomskianas, pues investigaciones con los usos de la lengua real llevadas a cabo entonces en diversas zonas de los Estados Unidos evidenciaron que el famoso “hablante nativo ideal” probablemente no existía. Hymes declaró que su línea de investigación rompía tajantemente con el modelo que restringía el esquema del lenguaje a una cara hacia el significado referencial y otra cara hacia el sonido, la cual definía la organización del lenguaje como únicamente consistente en reglas para combinar dichas dos caras (Hymes, 1976).

Es muy relevante el hecho de que Hymes, al trabajar en la pragmática lingüística, acuñó un concepto muy celebrado en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros. Este concepto es el de la Competencia Comunicativa (Canale y Swain, 1980), constituida por las condiciones o capacidades verbales y pragmáticas que todo hablante posee y le permiten interactuar de manera exitosa con otros hablantes. Tal concepto apareció en oposición al de competencia lingüística tan propio de la gramática generativa transformacional de Chomsky (Bernal, 2008). Es muy importante señalar que es sumamente difícil establecer cuál de los dos objetivos es más arduo de lograr con los aprendices de lenguas extranjeras en contextos escolares:

si la competencia lingüística con nivel de un hablante nativo o una alta competencia comunicativa global.

A fines de los 1990 la denominada “guerra de paradigmas” alcanzó un momento interesante cuando el lingüista y políglota austríaco Robert de Beaugrande (1997) declaró que en la lingüística contemporánea existía un “sistemático divorcio” entre la teoría y la práctica; que esta ciencia se hallaba estancada, pero que los lingüistas, comprensiblemente renuentes, no eran siquiera capaces de admitirlo; que algunas “nociones quiméricas” habían apartado a la lingüística de los asuntos verdaderamente importantes y urgentes, como los relacionados con los complejos asuntos de la comunicación en sociedades crecientemente globales, multiculturales y multilingües; que una teoría acerca de la cual se ha sostenido -casi con orgullo- que “no tiene aplicación”, es inválida y que las teorías de Noam Chomsky, lejos de constituir una explicación de cómo se adquiere el lenguaje, han sido apenas un estanco de constructos teóricos circulares, únicamente creados para apuntalar cierta política académica (De Beaugrande, 1997). Se entiende que el lingüista austríaco se refería a políticas de la universidad estadounidense donde laboraba Noam Chomsky.

Ahora bien, se ha considerado natural -y ha solido admitir poca o ninguna discusión en los medios académicos- que cuando se piense en una base de sustentación científica para la enseñanza de idiomas, se recurra a la lingüística como la disciplina de los fundamentos. La lingüística, ciencia con un objeto de estudio difícil, la cual se lleva a cabo por medios arduos y cuyo signo es la complejidad (Benveniste, 1999) se ha mantenido de antiguo incardinada en el denominado paradigma de la modernidad, en el marco del positivismo filosófico y del estructuralismo, ya europeo, ya estadounidense.

Siendo así, no sorprende que el campo de la enseñanza de idiomas haya estado tradicionalmente bajo el ala estructuralista. Pero el planteamiento de que la ciencia lingüística es la ciencia de base o guía para la profesión de enseñante de idiomas no ha quedado sin oposición. Renombrados lingüistas se han pronunciado al respecto. Por ejemplo, Noam Chomsky (1966) señaló que era escéptico respecto de la significación que pudieran tener para la enseñanza de idiomas los conocimientos logrados en lingüística y psicología. Mientras que Geoff Sampson (1980) expresó:

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 (p. 41).

Y por su lado, Christopher Brunfit (1984) concedió que con frecuencia había habido un conflicto entre el arte de la enseñanza y la ciencia de comprender la naturaleza del lenguaje al decir que:

No real-world problem will be solved by the direct application of linguistic models, since these are idealized constructs that will inevitably be distorted by contact with all the non-linguistic factors that also influence our activities as human beings (p. 4).

De lo anterior se puede deducir que a veces se pudiera haber confundido la ciencia o estudio científico del lenguaje con el estudio y el conocimiento de idiomas en particular. También, aquí parece estar implícita la estratificación que ha existido entre la actividad de los lingüistas, en sus departamentos universitarios, y los docentes, los prácticos, en sus labores de aula. Pero se reconoce que ambos conocimientos, el del lingüista y el del docente, son esenciales para la labor de los enseñantes de idiomas (Howatt y Smith, 2014; Kumaradadivelu, 2001).

No obstante, con respecto a esta controversia en cuanto a la relación entre teoría lingüística y la práctica de la enseñanza de idiomas como parte de la antigua estratificación profesional y social aludida, desde hace mucho tiempo comenzó a desarrollarse un área de contacto, una interfase entre la lingüística y un grupo de intereses profesionales dentro de los cuales la enseñanza de idiomas posee un sitio importante (Selvi y Kocaman, 2024; Payrató, 2003).

Esta es el área de conocimientos denominada lingüística aplicada, la cual comenzó a posicionarse aproximadamente a partir de la década de los 1950. Se trata de un área caracterizada por su interdisciplinariedad y finalidad práctica, en la cual también se desenvuelven no pocos lingüistas sin que necesariamente sean ateóricos. Así, se atribuye a un trabajo de Collitz en 1925 en la revista *Language* la propuesta de una dimensión aplicada para el trabajo del lingüista. El fenómeno de la lingüística aplicada comenzó a expandirse a partir de la Segunda Guerra Mundial, y ya en las décadas de los 1960 y 1970 era completamente manifiesto dicho fenómeno (Payrató, 2003). Así, la publicación periódica estadounidense *Tesol Quarterly* se funda en 1967 y la británica *Applied Linguistics* en 1980.

Entonces, existe un campo bien definido como la lingüística aplicada, el cual incluye desde hace mucho tiempo una buena cantidad de áreas de interés e intervención (Selvi y Kocaman, 2024; Leonard, Karabalic y Cimer, 2013). Dicho campo tiene que ver con la solución de problemas lingüísticos en el mundo real e implica el uso de información no solamente desde la lingüística sino desde otros campos como la psicología, la psicolingüística y la teoría del aprendizaje, entre otros. Parte de la investigación que anteriormente se le asignaba a la sociolingüística, ahora corresponde a la lingüística aplicada, y una porción considerable de la investigación en esta última área de conocimientos se relaciona con el aprendizaje de idiomas, frecuentemente inglés, a hablantes de otras lenguas.

Estos planteamientos son de los más aceptados desde tiempos recientes y se fortalecieron a lo largo de la década de los noventa del pasado siglo, una década probablemente de expectativas exageradas en cuanto al aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, si bien parece que es en la actualidad cuando dicha posición comienza a integrarse a la crisis general del cambio de paradigma que ha señalado Graddol (2006).

De tal manera, ha sido casi de sentido común aceptar que una buena formación en lingüística sea indispensable para los docentes de idiomas. Pero para algunos lingüistas el campo de la lingüística aplicada parecería presentar un error de origen en su denominación (Widdowson, 2000), y que dicho campo ha referido no necesariamente a aplicaciones de la ciencia lingüística.

Pero no se puede dejar de señalar que lo que se ha conocido como conocimiento científico acerca del lenguaje más frecuentemente haya sido conocimiento acerca de gramáticas (tradicional, funcional u otra), lo cual no se sostiene lógicamente, pues gramática y lingüística no son equivalentes. Ejemplificando, en el ámbito de la enseñanza, no es inusual que se ofrezcan cursos de idiomas que en realidad resulten en cursos de gramática del idioma, lo cual tendrá su efecto sobre las capacidades de comunicación, sobre todo oral, de los aprendices. Con relación a este aspecto, vale traer a consideración que uno de los planteamientos que se les suele enfatizar a los estudiantes de la carrera de idiomas es que “las teorías de Noam Chomsky no tienen aplicación”.

Con relación a este último asunto hay que recordar que desde la escuela de la Gramática Transformacional Generativa del renombrado lingüista estadounidense y sus seguidores siempre se ha declarado que dicha gramática

tiene muy poco —si acaso— que ver con los fenómenos de la comunicación y la enseñanza de idiomas. Llama la atención que en la lingüística contemporánea la irrupción en 1957 de la Gramática Generativa de Chomsky es considerada uno de los hitos históricos (Bernal, 1984), pero que casi no existan materiales para la enseñanza que utilicen las propuestas chomskianas o que declaren estar basados en tal teoría.

En otras palabras, la Gramática Generativa Transformacional es un monumental hito, para algunos el último hasta el momento, en la historia de la lingüística, pero no lo ha sido para la enseñanza de idiomas, lo cual parece contradictorio. Y afirmar que la lingüística (chomskiana u otra) tiene poco o nada que ver con la enseñanza de idiomas parece una gran exageración.

Si aceptamos que los humanos poseemos la capacidad innata para aprender el lenguaje, y por extensión los idiomas —por lo que la enseñanza explícita de la gramática es innecesaria para con los niños en su lengua materna (Chomsky, 1991)—, esto puede implicar que la enseñanza de la gramática de idiomas extranjeros no sea del todo esencial y podría reducirse a un mínimo. De tal manera, sí parece haber una posible aplicación de las hipótesis chomskianas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para finalizar este aparte, hay que decir que la lingüística de la actualidad, a la cual bien se le podría denominar ciencias del lenguaje, se ha ampliado y diversificado enormemente a partir de las últimas décadas del siglo XX, con sus disciplinas tradicionales, además de sus ramas y sub-ramas. Los principales modelos han solido ser revisados por seguidores de los mayores teóricos.

Sin embargo, es imposible ya hablar de una disciplina unitaria, monolítica. Mucho se ha recorrido desde los trabajos de Whitney y Saussure, de la escuela norteamericana anterior a 1957 y después, del estructuralismo lingüístico europeo, del Círculo de Praga, del funcionalismo y la semiótica social británica y continental, del Círculo de Copenhague y la glosemática, entre otros desarrollos; incluso unos prácticamente insulares, poco conocidos, sin mayor proyección hacia el resto de la sociedad (Cisneros y Silva, 2010). Pero pueden expresarse, resumiendo, tres planteamientos esenciales.

Primero, que todos de una manera u otra somos estructuralistas, descendientes de Saussure. Segundo, que el estructuralismo norteamericano —desde los años 1930 hasta el último cuarto del siglo XX, y desde entonces el comunicativismo

originado en las ideas de Hymes, las cuales pasaron a la lingüística aplicada tanto estadounidense hasta la británica- son las dos grandes corrientes que han ocupado el lugar central en la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, contemporáneamente. Así, desde 1970 aproximadamente, vivimos tiempos de comunicativismo en la enseñanza de idiomas (Howatt y Smith, 2014). Tercero, que en la actualidad no se coloca al campo de la enseñanza de idiomas en relación de servidumbre con respecto a la lingüística, tal como se percibía en la cita de Corder (1973) del comienzo de esta sección.

## Una teoría socio-historicista de las ciencias

Sabemos que una teoría es un conjunto de planteamientos o principios desarrollados para explicar hechos o fenómenos de la realidad, especialmente unos que ya se han probado de manera repetida o que son ampliamente aceptados y se pueden utilizar para predecir, aunque sea de manera aproximada, fenómenos de esa realidad. Desde el principio, los positivistas se reservaban la calificación de “científicos” pues ese término implicaba exactitud e infalibilidad. No obstante, hoy se reconoce que la observación, la cual es la primera fase del método científico, no es infalible. Según Popper (1977) solamente son científicas aquellas teorías que pueden refutarse empíricamente. Así, ninguna teoría científica es verdadera por sí misma, pues todas son formulaciones acerca del estado de progreso de alguna disciplina o ciencia en un determinado momento. Debido a esto, las teorías suelen tener vida efímera dentro de su paradigma, por lo que podrían reemplazarse.

Una teoría como la de Thomas Kuhn (1986,1982) tiene como planteamientos centrales que la depreciación o minusvalía de los hechos históricos está incluida, profundamente y también funcionalmente, en la ideología de la profesión científica. Por tanto, frecuentemente los hechos históricos se han considerado poco menos que anécdotas y cuando mucho “elementos del contexto” dentro del desarrollo de las ciencias. No obstante, cuesta creer que se pueda tener como poco importante el ascenso del idioma inglés –y de su enseñanza- como lengua extranjera tras el triunfo de Lord Nelson en Trafalgar en 1805. También, cómo en la contemporaneidad la gradual decadencia del imperio británico, el rápido ascenso de los Estados Unidos de Norteamérica y el extraordinario aumento en la cantidad no solamente de aprendices sino de docentes no nativos de dicho idioma en la India, China y otras zonas densamente pobladas de Asia,

puedan considerarse asuntos triviales para abordarse en un estudio acerca del desarrollo de la enseñanza de este idioma (Graddol, 2006). Tampoco se podrá dejar de lado la importancia del hecho de que los países donde se aprende más y mejor dicho idioma sean todos democracias avanzadas de Europa central (García, 2015).

Heródoto de Halicarnaso (484-420 A.C.) definió el objeto de la historia -esto es, la sociedad y su conjunto, su finalidad científica y sus métodos- basados en el análisis de fuentes. Desde entonces los historiadores han tendido a mantenerse dentro de esos parámetros, dando énfasis ya bien al método o a la preocupación explicativa. A partir del siglo V A.C. la historia permaneció relativamente estancada y hasta retrocedió. Por casi veinte siglos se siguió el modelo de Plutarco (siglo I A.D.) y no se hicieron más que colecciones de hechos, fechas y anécdotas. Luego con César, Polibio, Tácito, San Agustín, y sobre todo con Khaldun en el siglo XIV, se llegó a concepciones más abarcales en el saber histórico. Los siglos XVI y XVII fueron de acumulación en el desarrollo de la ciencia histórica; y aunque en el siglo XVIII no hubo propiamente historiadores que se limitasen únicamente a este campo, estudiosos como Vico, Voltaire, Rousseau y Gibbon concibieron lo que denominaron “leyes históricas”. Más tarde, los historiadores románticos del siglo XIX aplicaron nociones y conceptos elaborados en el Siglo de las Luces y los métodos eruditos desarrollados desde el Renacimiento.

Así, la historia que nacía en la segunda mitad del siglo XIX se impuso como una historia positivista, circunscrita principalmente a la crónica política y de las élites. Pero frente al positivismo, entre 1920 y 1930 se desarrollaron las corrientes de la historia social global, bajo la influencia del marxismo y el establecimiento de las ciencias sociales y humanas como disciplinas independientes.

Contemporáneamente, se han adelantado otros puntos de vista, como de que al hablar del pasado todo historiador también expresa preocupaciones sobre el presente, con proyecciones hacia el futuro. Hasta pudiera sostenerse que “la historia comienza en el futuro” (Baptista, 2003). En estos últimos tiempos, la filosofía de la historia ha tratado de abstraer acontecimientos de la historia de la humanidad con la finalidad de decantar principios que la hagan más inteligible. De tal manera, se ha afirmado que la historia responde a un sentido y desemboca, ya en la organización racional del Estado (siglo XIX), en el Estado Positivo (siglo XIX), en la Sociedad Comunista (siglos XIX y XX), en el triunfo

de la libertad, de la democracia; en el “eterno retorno” o en la respuesta de los pueblos al reto de la supervivencia (siglo XX), entre otras concepciones (Carr, 2008; Hegel, 1997; Maritain, 1959; Toynbee, 1961).

La teoría propugnada por Thomas Kuhn es un desarrollo del historicismo, con orígenes en pensadores alemanes como Karl Marx y Max Weber. El historicismo se desarrolló durante la última parte del siglo XIX y las primeras décadas del XX y se ha caracterizado por estudiar las manifestaciones sociales (la ciencia como institución social) y culturales desde un punto de vista histórico, más crítico. Con raíces en el Romanticismo y en el Idealismo alemanes, el historicismo se reflejó en varias escuelas de pensamiento del siglo XIX. Es de notar la importancia del marxismo en los orígenes de la corriente historicista, con los estudios de Marx sobre el sistema capitalista y la lucha de clases, de los intereses materiales de clases y grupos. Un destacado historicista alemán fue Max Weber (1864-1920), un sociólogo quien superó al positivismo de Durkheim y dejó establecida la teoría de que a la sociedad la conforman individuos que se relacionan entre sí y que actúan con intenciones e intereses, desplegando valores. Los hechos sociales no surgen de la nada, sino que responden a una lógica de fondo, a unos motivos o ideas subyacentes. Weber estudió el progreso de las instituciones en el sistema económico (Arroyo, 1997), dentro de lo cual la concepción de ciencia como institución social es central en la obra de Kuhn.

La teoría que señala la importancia de la historia externa -esto es, de los hechos históricos, de la actuación de los humanos en sociedad, hechos no estrictamente internos a las ciencias, en el desarrollo y consolidación de estas- puede tomarse como marco de referencia, pero también como método, que es la identificación y análisis de hechos históricos como momentos culminantes (Pérez Hernández, 1988) en un eje diacrónico.

Esta teoría -resumida en las obras *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1982) y *La tensión esencial* (Kuhn, 1986)- concibe al desarrollo de las ciencias como una secuencia no siempre acumulativa o lineal. Sostiene que puede haber saltos, retrocesos, estancamientos, secuencia en la cual se alternan cíclicamente períodos de tranquilidad o quietud (etapas de ciencia normal) con momentos de crisis revolucionarias en los cuales se enfrentan visiones o paradigmas existentes (etapas de las revoluciones científicas). Para el caso de la ciencia lingüística, un ejemplo claro de este último tipo sería la irrupción de la Gramática Generativista Transformacional de Chomsky en 1957, esto no obstante que se ha reconocido que lo central de los planteamientos de

Chomsky ya se encontraban en las tesis de los abates de Port Royal, Francia, en el siglo XVII (Bernal, 2008, 1984). Ciertamente, en la contemporaneidad las revoluciones científicas no parecen tener un carácter tan dramático como el que tuvieron en la Edad Media y el Renacimiento, aunque todavía puedan ocurrir.

Según la teoría de Kuhn, al resolverse el conflicto paradigmático, se retoma el curso de la ciencia normal, el paradigma aceptado. Es muy importante para este autor el papel de factores extra-científicos, no estrictamente racionales, en la resolución de tales conflictos y crisis. La mencionada teoría se organiza sobre cuatro parámetros conceptuales: primero, el de paradigma científico; segundo, las revoluciones científicas, tercero, la ciencia normal y cuarto, la historia externa. Un paradigma sería, por ejemplo, hoy en día la aceptación (en alguna medida metafísica) del comunicativismo en la enseñanza de idiomas (Howatt y Smith, 2014; Savignon, 2002; Larsen-Freeman, 1986), así como una revolución científica fueron las teorías de Saussure a comienzos del siglo XX, y así por el estilo. Una instancia de historia externa en la profesión docente de idiomas sería la migración de hugonotes desde Francia hacia Inglaterra en los siglos XVI y XVII o algunas consecuencias económicas de la Guerra del Yom Kippur de 1973 sobre universidades de Inglaterra y Estados Unidos.

Por otra parte, se debe señalar que en la historia de la filosofía de las ciencias lo que quedaba del positivismo del siglo XIX y del positivismo lógico de las primeras décadas del XX europeo fue impugnado por el racionalismo crítico de Karl Popper (1902-1992), considerado con frecuencia una especie de antagonista de Kuhn. Popper, filósofo británico de origen austríaco, fue el fundador de dicha escuela neopositivista en la primera mitad del siglo XX, principalmente con sus obras *La lógica de la investigación científica* de la década de los 1930 y *Miseria del historicismo*, de los 1960, en las cuales fue muy crítico de los planteamientos historicistas (Popper, 1999, 1977). La teoría defendida por Popper sostiene la primacía de la observación para evaluar la verdad en las afirmaciones y que los argumentos metafísicos, subjetivos y valorativos que no se basen en datos observables no tienen sentido. A esta corriente de pensamiento también se le conoce como empirismo lógico y puede decirse que suele representar y constituir la posición más aceptada -oficial o de corriente principal o *mainstream*- en la ciencia de la actualidad (Arroyo, 1997), con implicaciones para la lingüística (Yoris, 1996) y otras ciencias (Sánchez Ron, 1996).

No obstante, hoy en día las ideas de Popper y de Kuhn se suelen considerar visiones no necesariamente opuestas, sino más bien alternas o complementarias, pues el filósofo neopositivista británico no negaba la existencia de factores externos a las ciencias, pero consideraba que se podían dar por sentados, que no eran lo esencial.

Esta corriente popperiana, por vía de las propuestas de Noam Chomsky, se implantó en la lingüística de los Estados Unidos de Norteamérica por encima del paradigma estructuralista-descriptivista (positivista clásico) reinante en la primera mitad del siglo XX en ese país (Bernal, 2008; Yoris, 1996). Este último paradigma propugnaba la observación y la inducción como únicos componentes válidos para la obtención del conocimiento científico en lingüística (López Serena, 2003). No olvidemos que los enfoques cercanos al positivismo conciben el progreso científico como un fenómeno mayormente lineal, evolutivo, acumulativo, como una sucesión de hallazgos, más frecuentemente experimentos o discusiones críticas entre expertos (la ciencia como solamente conocimiento), esfuerzos y logros que conducen al progreso de las disciplinas. Por otra parte, el enfoque socio-historicista concibe a la ciencia como una actividad eminentemente social (con sus virtudes y vicios) y al progreso científico como no siempre lineal, regido por fenómenos sociales muy complejos de determinar con precisión.

Una síntesis de los planteamientos de Kuhn (1986, 1982) acerca del desarrollo de las ciencias incluye que tradicionalmente los historiadores concebían el desarrollo de la ciencia como una marcha cuasi-mecánica del intelecto, rendición sucesiva de los secretos de la naturaleza ante métodos diestramente aplicados. Una visión de este tipo es similar a la de investigadores de la lingüística aplicada, quienes se han pasado muchas décadas tratando de dar con un método efectivo (Stern, 1983), una suerte de algoritmo, para producir el aprendizaje de la lengua extranjera.

Pero a comienzos de los 1960 un conjunto de influencias comenzó a modelar el trabajo contemporáneo en materia de historia de las ciencias (de Gortari, 1963), aunque hasta hoy poco haya influido sobre la lingüística aplicada. Desde entonces ha habido un creciente interés, proveniente en parte de la historia general y en parte de la sociología alemana y la historiografía marxista, por el papel de factores no intelectuales, particularmente institucionales y socioeconómicos en el desarrollo de las ciencias (Kuhn, 1986).

Es de esperar que un campo de los estudios lingüísticos y su ámbito más popularizado como lo es la enseñanza de idiomas se relacione cercanamente con los planteamientos kuhnianos. Esto debido al papel jugado por las instituciones de educación, más particularmente las universidades (principalmente aquellas del mundo desarrollado anglosajón y el poder editorial de estos países), en llevar a cabo la función política de plantear la agenda, moldear la discusión y la opinión en este ámbito de la actividad. No se debe olvidar que la enseñanza del inglés es un campo de conocimientos, pero también un negocio (Howatt y Smith, 2014; Graddol, 2006).

Entonces, en este trabajo se ha tomado la categoría “historia externa” de la teoría kuhniana, que -precisamente por ser historia- se aviene mejor con un análisis a lo largo de alguna línea temporal de varios siglos, como el desarrollo diacrónico general de la profesión de enseñanza del idioma inglés. Sabemos que historia y pedagogía, así como filosofía, son campos humanísticos cercanamente emparentados (Webb, Metha y Forbis, 1996). Es de señalar que, si bien los planteamientos hasta aquí adelantados provienen de la filosofía de las ciencias y la epistemología, también desde el campo de la lingüística a veces se ha tratado de ver a nuestra historia como descubrimiento progresivo de la verdad y el logro de métodos correctos. Pero los propósitos de una disciplina científica varían en el curso de su historia, y la búsqueda objetiva puede resultar elusiva. En esta disciplina, como en otras, las aplicaciones y fines prácticos frecuentemente han precedido a las bases teóricas de las cuales dependen; y el estado de una ciencia, o punto de partida para el cambio, es producto tanto de factores internos como externos (Robins, 1980, p. 3 y 5).

Así, asumir la posición socio-historicista kuhniana en un campo como la enseñanza de idiomas puede generar varios corolarios, entre los cuales se destacan los siguientes:

- a) **Que la institución social de la ciencia es conducida por humanos, que mostrará las mismas virtudes y defectos que cualquier asociación humana. Los científicos pueden sufrir presiones y pueden ceder a ellas.**
  - Se ha señalado que existe un lado problemático y hasta oscuro de la ciencia (Barker Bausell, 2021) por el cual ocurren situaciones criticables en diferentes ámbitos, las cuales han implicado tratamientos médicos, vacunas o métodos de siembra, entre otros. Son bien conocidos los casos del biólogo y agrónomo T.D.

Lyszenko (1898-1976) (Soyfer, 1994) y del lingüista N. Marr (1865-1934) (Bernal, 2008), quienes en la Unión Soviética de Stalin trataron de alterar la ciencia normal para complacer al poder.

- En cuanto a métodos de enseñanza del inglés, se ha dicho que estos tienen una historia y una vida ocultas, de las cuales poco se habla (Richards, 1984). En Venezuela recientemente se han publicado libros de inglés para bachillerato con inexactitudes y hasta falsedades (Blanco, 2016, 2014) debido a razones de seguro no científicas.
- b) **Que en un campo humanístico como la enseñanza de idiomas deberíamos preguntarnos quiénes habrán de ser considerados los científicos de dicho campo.**
- Sostenemos que de necesidad no lo serán la masa de docentes de aula, sino más bien los integrantes del máximo liderazgo académico, personas con altos estudios, usualmente con doctorados y que se relacionan con el poder académico, bien de universidades del extranjero o del poder político de sus países.
- c) **Que ¿cómo una actividad que no es ciencia -tal como la enseñanza de idiomas- puede ser susceptible de la aplicación de categorías respecto del desarrollo de las ciencias?**
- Kuhn mismo ha respondido que sus teorías son tomadas de otros campos (literatura, arte, música, desarrollo político) y que precisamente en ello radica la novedad y criticidad de su teoría para las ciencias. Kuhn ha dicho: “Si yo he sido original con respecto a conceptos como estos, 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).

## Aspectos sociohistóricos en la enseñanza del inglés

### 1. Breves antecedentes

Sabemos que el tiempo histórico va estrechando al tiempo cronológico y llega un momento en que solo deberán retenerse los hechos más sobresalientes o significativos. Por ello, grandes sectores del tiempo cronológico en los que han ocurrido multiplicidad de hechos hay que resumirlos, tomar los momentos culminantes, pues de lo contrario, historiar sería imposible (Carrera Damas, 2003).

Lo que contemporáneamente se conoce como el idioma inglés, tenido en la actualidad como el más rico en vocabulario y más extendido en el mundo, no es sino una mezcla de varios idiomas, modernos y antiguos, cuyo origen se rastrea hasta tiempos de la tercera invasión a las islas de lo que hoy es Gran Bretaña. Esta invasión tuvo lugar en 1066 por parte de los normandos, quienes hablaban una forma de francés. Este idioma se convirtió en el de la nobleza y del poder en general. Lo que era el dialecto principal de las islas -al que más tarde llamaríamos inglés, producto de invasiones anteriores de tribus germánicas- quedó para el resto de la sociedad, fue el habla del pueblo (Bryant, 1987). Los invasores no tenían mucha necesidad de aprender el inglés, pues mantenían cercano contacto con el continente y continuaban hablando y escribiendo en francés. Pero a partir de 1200, el inglés se afianzó como la lengua nacional y, después de la pérdida de Normandía con los franceses en 1204, la nobleza de las islas llegó a identificarse más cercanamente con Inglaterra.

La rivalidad con Francia, que culminaría tras la Guerra de los Cien Años (1337-1453), juntamente con cambios sociales en Inglaterra -tal como el ascenso de una "clase media"- contribuyó a la eventual declinación del francés en las islas británicas (Howatt y Widdowson, 2004). Ya para el año 1362, se exigió que las demandas legales se hicieran en inglés y la ceremonia de apertura del Parlamento se llevó a cabo por primera vez con un discurso en ese idioma.

Así, el inglés, una lengua germánica desde el siglo V a.C. y con afrancesamiento desde el siglo XI, recorrió el camino más o menos habitual de casi todas las lenguas, con períodos relativamente marcados. El idioma inglés con rasgos similares a los contemporáneos viene desde los 1700 en tiempos de la reina Ana (1702-1714), cuando la Gran Bretaña comenzó a construir su supremacía en los

mares, la cual se aseguraría con el triunfo de Lord Nelson en Trafalgar en 1805 y que dio a los ingleses la condición de indiscutida superpotencia comercial y militar (Graddol, 2006). Muy a la medida, el concepto de *English as a Foreign Language* es del siglo XIX.

Actualmente, de los varios miles de idiomas que existen en el mundo, el inglés pertenece a ese puñado de “los de arriba”, según su número de hablantes, nativos o no. Ya desde los 1500 y hasta comienzos del siglo XVIII, este idioma desarrolló buena parte de los rasgos que lo caracterizan en la actualidad. A pesar de que nunca se instituyó una academia de la lengua inglesa, para el siglo XVIII hubo esfuerzos por estabilizar el idioma, lo cual trajo como consecuencia la producción de diccionarios y gramáticas. El primer diccionario del inglés fue el de Robert Cawdrey de 1604, mientras que el de Samuel Johnson apareció en 1755. El monumental *Oxford English Dictionary*, la autoridad en su campo por mucho tiempo, se publicó entre 1884 y 1933. Antes, las gramáticas más populares fueron las de Robert Lowth, publicada en 1762 y la de Lindlay Murray, que apareció en 1795, que sentaron las bases para las del siglo XX.

El vocabulario del inglés aumentó considerablemente a partir del siglo XVIII hasta ser en la actualidad el más rico en número de entradas, con numerosos aportes de casi una docena de idiomas. No obstante, las cien palabras más frecuentes en este idioma son originales germánicos, y actualmente casi cuatro de cada cinco en él son préstamos.

Lo que se considera la era moderna del idioma inglés se inicia en las islas británicas en el primer tercio del siglo XIV. Allí la enseñanza de las lenguas vernáculas comenzó hacia el final de la Edad Media, en tiempos en que el francés decaía como segunda lengua en el continente y fue gradualmente reemplazado por el inglés. Cuando se logró el cese de la usurpación por parte de la Casa de Lancaster en 1399, la orden que deponía a Ricardo II se leyó en inglés y Enrique IV eligió utilizar este idioma tanto para reclamar la corona como para dar su discurso de aceptación. Esta práctica fue continuada por Enrique V, quien adoptó el inglés como el idioma de la correspondencia real en lugar del francés (Howatt y Widdowson, 2004).

## 2. Inicios y desarrollo de la profesión

Sabemos que el interés y la necesidad de aprender lenguas extranjeras tienen origen inmemorial. Ya en el relato del Génesis, con el episodio de la Torre de Babel, se muestra lo importante de dominar otro código lingüístico. La primera lengua extranjera en enseñarse formalmente en Inglaterra fue el latín, que se impartía a monjes en abadías de aproximadamente el año 1000 A.D. (McLelland, 2018).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera de manera más o menos organizada se ha ubicado a fines del siglo XVI con la publicación del libro *Le Maistre d'Escole Anglois* de Jacques Bellot (Marckwardt, 1988) después de los momentos fundacionales con la emigración de hugonotes pocas décadas antes. Pero ya a comienzos del siglo XV se había comenzado a desarrollar la enseñanza de idiomas sobre la base del interés comercial de regiones del noroeste de Europa.

No obstante, el acontecimiento que se ha señalado como fundacional en la profesión de enseñante de inglés ha sido la llegada a las islas británicas de grandes contingentes de refugiados franceses entre 1570 y 1580. Fue un hecho político de enorme trascendencia que daría origen a esta profesión, en el marco de la represión religiosa que condujo a la matanza de la Noche de San Bartolomé en el París de 1572. De tal manera, durante ese tiempo el desarrollo de la actividad de los enseñantes de inglés estaría signado por las consecuencias de la política religiosa del siglo XVI, en el ambiente de la Contrarreforma, cuando a los habitantes de Flandes se les dio a escoger entre catolicismo y exilio (Howatt y Widdowson, 2004).

Muchos de los protestantes que llegaban a Inglaterra poseían un bagaje “de clase media”, lo cual les calificaba para trabajar como maestros. Entre estos se encontraban algunos de los fundadores de la profesión de enseñante de idiomas, como Jacques Bellot, Claudius Holyband y John Florio. El libro de Bellot, tenido como el primero de inglés como lengua extranjera en editarse, iba dirigido fundamentalmente a inmigrantes franceses. Pero al mejorar la situación religiosa en Francia desde 1690 en adelante, muchos de los profesores de idiomas regresaron al continente, lo que produjo una declinación en esta actividad en la Inglaterra de fines del siglo XVII y comienzos del XVIII. No obstante, cuando Luis XIV revocó el edicto de Nantes en 1685, el cual había protegido a los protestantes desde 1598, el flujo de exiliados

franceses se repitió y hasta se expandió en una intensidad mucho mayor a la que había experimentado cien años antes (Howatt y Widdowson, 2004). Entonces, hubo una relación cercana entre el francés y el inglés en cuanto al proceso fundacional de la enseñanza de estas lenguas en Inglaterra. Ellas se mantuvieron hermanadas en dicho proceso sociohistórico.

Así, a fines del siglo XVII Guy Miège creó el *Nouvelle Méthode pour Apprendre l'Anglois*, publicado en 1685, trabajo considerado de alto nivel de experticia y profesionalismo. Con Miège se constituyó, junto con Festeau y Mauger, el Círculo de Profesores de Francés de Londres, con lo que la enseñanza de las lenguas extranjeras alcanzó una etapa de mayor madurez. Al igual que los manuales de la época de los Tudor cien años antes, los materiales de Miège iban dirigidos esencialmente a refugiados protestantes.

De tal manera, el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera comenzó y se desarrolló con la frecuente directriz y control de extranjeros, lo cual no sería de extrañar. Lo interesante es que más frecuentemente tales enseñantes no eran hablantes nativos del inglés. Aquellos que conocían este idioma lo enseñaban a sus compatriotas emigrados, y a su vez enseñaban, como hablantes nativos del francés, a ingleses. Con relación a esto, Swan (1985) expresó que el pueblo inglés tradicionalmente no se ha interesado ni ha sido bueno en lenguas extranjeras, no ha tenido necesidad de aprenderlas. Han sido otros países, los colonizados, los que sí han debido aprender el inglés.

Es de enfatizar que la Restauración de la monarquía de los Estuardo en los 1660 fue un evento fundamental en la historia de la educación en Inglaterra, y por lo tanto en la historia de la enseñanza de la lengua inglesa. La *Commonwealth* de Oliver Cromwell (1649-1658) de la década anterior había quitado el control de la educación escolar de manos de la Iglesia anglicana y retaba seriamente la supremacía del currículo tradicional latino, abriendo el camino al ideal no conformista de la filosofía de Francis Bacon -en cuanto a un moderno currículo científico- para el cual la base esencial era la promoción de la alfabetización en la lengua materna, la inglesa.

A pocos años de la Restauración de los Estuardo, Londres se convirtió en el primer centro financiero y comercial de Europa, cuando se estableció el *Bank of England*. El reinado de Carlos II fue de gran expansión comercial, marítima y colonial. Se fundó la *Royal Society*, con grandes avances en las ciencias (Howatt y Widdowson, 2004). De tal manera, aspectos de política lingüística, aunque

no con ese nombre para aquella época, fueron fundamentales para el avance del fortalecimiento y expansión de la lengua inglesa, dentro de un proyecto nacional de desarrollo.

Entonces, de cien en cien años han aparecido hitos de la profesión de docente en idioma inglés, actividad de enseñanza que fue menos frecuente en Gran Bretaña durante el siglo XVIII que en el XVII (Howatt y Widdowson, 2004). Las vicisitudes políticas y religiosas ocurridas casi cíclicamente en los dos siglos anteriores no ocurrieron más sino hasta una tercera oleada, con la llegada de otros emigrados tras las secuelas de la Revolución francesa de los años 1790.

Para esta época se publicaba en Bengala, India, el que se considera el primer libro de texto para la enseñanza del inglés, con el título de *The Tutor or a New English & Bengalese work, well adapted to teach the natives English*. Estos años marcaron la bifurcación de la profesión en dos vertientes: la del camino de la expansión imperial del idioma, y la de la respuesta de la metodología de enseñanza de idiomas ante el cambio social y educacional de la Europa de los dos siguientes siglos.

La enseñanza de lenguas se vio sensiblemente afectada por el movimiento de la reforma educacional de la segunda mitad del siglo XIX, época del Romanticismo y el Nacionalismo europeos. La visión convencional en cuanto a la enseñanza de idiomas en esos tiempos era que el método de gramática y traducción, que había tenido un largo período de dominación, fue luego cuestionado y reducido por un mejor enfoque, más racional y práctico, representado por métodos como el “natural” (de Berlitz o Directo).

No obstante, esta visión podría estar incompleta debido a que coloca demasiado énfasis en la labor dentro de las escuelas y deja por fuera lo ocurrido en otros ámbitos. Además -tal como corresponde a una visión de la historia interna de las ciencias, punto de vista cercano al positivismo- otorga demasiado crédito a planteamientos intelectuales (la ciencia como conocimiento) en pro de la reforma, ignorando las circunstancias prácticas que hacían que tales planteamientos lucieran atractivos en aquel entonces (Howatt y Widdowson, 2004; Howatt y Smith, 2014).

Se debe enfatizar en que tres procesos fueron centrales dentro de la enseñanza de lenguas de aquella época. (a) La integración de las lenguas extranjeras en el currículo de la secundaria. (b) La puesta en contacto de naciones

europas por razones utilitarias, de mercado. Este proceso, principalmente en Alemania, produjo materiales de estudio en un mercado informal, que fueron etiquetados como de “gramática y traducción”. (c) Las ideas de la reforma educacional —o de educación para todos (de masas) que arrancaron a partir de 1880— se polarizaron entre las dos grandes potencias de la época: Inglaterra y Alemania.

Los idiomas modernos se habían introducido en los currículos de las escuelas alrededor de mediados del siglo XVIII, aunque pasaron más de cien años para que la idea de método, relacionada con el positivismo, comenzara a expandirse en Europa occidental (Howatt y Smith, 2014). Para aquel tiempo ocurrió un fenómeno que parece repetirse por lo menos en parte en época más reciente. Se trata de la popularización del denominado *Grammar Translation Method* (GTM) en un contexto de masificación de la educación por medio de las escuelas secundarias y las *Grammar Schools* de finales del siglo XVIII en Prusia y del siglo XIX en otros países. Todo esto en el contexto de decisiones políticas tomadas por las élites para pasar de Estados nacionales a potencias internacionales.

El GTM, iniciado en Prusia, fue concebido para su utilización en las escuelas secundarias y no se creó con la idea de enseñar el idioma extranjero por medio de la gramática y la traducción, sino que la motivación tuvo que ver con la reforma educativa necesaria de impulsar. Puesto de otra manera, se trataba de simplificar los programas para así masificar la enseñanza, lo cual estaba en oposición con el enfoque escolástico, individualista.

De antiguo, las minorías cultas que aprendían idiomas lo habían hecho estudiando gramáticas y leyendo textos con tutores sin necesidad de “métodos”. El enfoque de tales minorías no encajaba dentro de las características y el bagaje de las masas de escolares y era inapropiado para salones de clases atestados de muchachos. Lo que parece haber sucedido es que con respecto al GTM hubo una decisión política y de sentido común en cuanto a adaptar una tradición (que como tal ya existía en la sociedad) a un requerimiento concreto en condiciones diferentes. La idea del GTM ya se conocía desde los estudios clásicos, solamente que se reemplazaban los textos tradicionales por “oraciones ejemplificadoras” (Howatt y Widdowson, 2004). Vale decir que el enfoque estructuralista de la primera mitad del siglo XX, que se mantiene vivo hoy en algunos contextos (Beke, 2015), también otorgaba supremacía a la oración, por lo que ambos métodos tienen bastante en común.

Otro aspecto relacionado con reformas educativas que incidió sobre la profesión de docente en idiomas y su desempeño fue la creación en la Inglaterra de mediados del siglo XIX de las denominadas *Public Examinations*, proceso que pasó a ser controlado por las principales universidades. Este aspecto, a su vez relacionado con la competencia entre naciones y universidades, influyó sobre los programas de enseñanza y los principios metodológicos que seguirían los profesores que prepararían a los jóvenes que tomarían tales pruebas públicas. Por ello se ha dicho que las *Public Examinations*, si bien no crearon el GTM, sí contribuyeron a fijar sus prioridades.

En aquella época era para muchos envidiable el sistema regido estatalmente que existía en Alemania, pero en Inglaterra había resistencia acerca de algo apenas parecido al sistema prusiano, por lo que los ingleses se dirigieron a las universidades, las cuales eran las instituciones con mayor experticia y renombre. De allí que Oxford y Cambridge, en 1858, iniciaron la participación de las instituciones de educación superior con las denominadas *Local Examinations*. De tal manera, se elevaba el estatus de los estudios de idiomas modernos, ya que quedaron ubicados a la par con las lenguas clásicas. Sin embargo, los idiomas modernos en parte perdieron prestigio al relacionárseles con los exámenes públicos y no incluirse aún como carrera en las escuelas más antiguas y de mayor renombre (Howatt y Widdowson, 2004).

No obstante, el anterior proceso condujo a finales del siglo XIX a la creación de carreras universitarias en idiomas modernos en las prestigiosas instituciones de Oxford y Cambridge. Una posibilidad es que -al verse a las carreras de idiomas como opciones menos exigentes en un contexto de pugna entre la relativa masificación para el gran público y el prestigio educacional- haya sucedido que los profesores de idiomas comenzaron a conducirse según los métodos de los clásicos (latín y griego) y la lengua hablada fuera para entonces considerada poco relevante, con exageradas exigencias de corrección (Howatt y Widdowson, 2004).

Entonces, la presión por hacer de los estudios de idiomas tan exigentes y hasta perfeccionistas terminó de solidificar el denominado Método de Gramática y Traducción, con excesiva atención al detalle gramatical. Este fenómeno en algún grado implicó un triunfo de la visión educacional propia de los estudios clásicos, y en parte explicaría la reputación de Inglaterra por ser “mala en idiomas” (Swan, 1985). La preocupación por profundizar los estudios de idiomas bien pudo quedar allí varada, y el movimiento de reforma educacional

apuntó en ese momento del siglo XIX hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera, principalmente en las regiones colonizadas. En síntesis, podría decirse que el GTM se inició como un enfoque de sentido común para con los jóvenes de la secundaria, pero fue influido por el choque entre los clasicistas y los defensores del currículo moderno, reformista. Así, no se explica tanto ruido que se mantuvo con el GTM por más de un siglo (Howatt y Widdowson, 2004).

Por otra parte, del lado alemán se movilizaba un consenso social para la búsqueda de metas educacionales antes no alcanzadas. Una nación alemana que buscaba resurgir tras el desastre de Jena en 1806. Para esos días se publicaba el folleto *Der Sprachunterricht muss umkehren*, de Wilhelm Viëtor (1850-1918), un hito en el proceso de reformas educativas iniciado en 1882. Este texto se ha considerado uno de los más significativos en la historia moderna de la enseñanza de idiomas (Howatt y Smith, 2014). El movimiento de reforma educativa en Alemania venía acompañado del optimismo científico del positivismo, corriente filosófica que le ofrecía a la enseñanza de lenguas lo que nadie iba rechazar: la denominación de “científica”, calificativo que ha buscado desde entonces, sin conseguirlo del todo.

El movimiento de reforma en Alemania se basaba en tres principios: (a) primacía del habla al inicio de la enseñanza; (b) centralidad del texto integrado (rasgos de asociacionismo); y (c) prioridad absoluta de la metodología oral en el aula las clases. Hoy en día se puede sostener que estos principios tienen sentido para escuelas y liceos de cualquier país, aunque más probablemente poco se pongan en práctica. Con todo, la posición de Viëtor tenía su aspecto político, como lo era la búsqueda de liberalización. La oposición liberalismo-centralismo (Inglaterra-Alemania) se hacía presente y la preponderancia de los métodos orales dentro del salón de clases podría anotarse como otro exceso de la profesión de enseñante de idiomas, exceso mediante el cual desarrolló una idea en algún grado política.

Pero la denominada “fiebre del no a la traducción” vendría poco después con el Método Directo, atribuido al alemán Maximilian Berlitz (1852-1921), en el cual los docentes eran hablantes nativos. Para el caso de la reforma en Alemania, los docentes eran hablantes no nativos quienes, al igual que en todo tiempo y contexto geográfico, simplemente hacían lo que podían. No obstante, el ambiente intelectual era propicio para el denominado “éxodo de paradigmas”, con la oportunidad de que a la ciencia positiva se le tratara de ingresar en lo que

hasta entonces había sido coto exclusivo de las humanidades, esto es, el estudio y la enseñanza del lenguaje (Howatt y Widdowson, 2004).

### 3. Expansión moderna del idioma inglés

La noción del Inglés como Lengua Extranjera o EFL es relativamente reciente, del siglo XIX, y se originó tras los triunfos bélicos de Gran Bretaña sobre España y Francia entre fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Por otra parte, ya entrado el siglo XX, en la Norteamérica anglosajona el estudio de las lenguas extranjeras mantuvo un perfil bastante limitado hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial en 1939 (Moulton, 1988), cuando las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos establecieron sus propias instalaciones para fines de enseñanza de idiomas y se inició un programa de idioma japonés en la Universidad de Michigan (Catford, 1998). No obstante, hay que recordar que, en el último cuarto del siglo XIX, los alemanes Heness y Berlitz, así como el francés Sauveur, habían intentado expandir la empresa de la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos, sin mucha consecuencia (Howatt y Smith, 2014).

A partir de la Segunda Guerra Mundial, la Universidad de Michigan fue una institución bandera en cuanto a la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos. Los desarrollos en este campo para la época, fundamentalmente el denominado *Audio Lingual Method*, se declararon como originados en las teorías psicológicas de aquel entonces (Thorndike, Guthrie, Tolman, Skinner) y representaban un punto de vista firme, tajante, el cual daba seguridad científica a la profesión de enseñante de lenguas extranjeras.

Desde entonces, en otras partes del mundo se intentaría copiar la experiencia militar estadounidense, aunque exceptuando las nueve horas diarias de estudio intensivo en un ambiente que difícilmente podría denominarse como de relajación. Los esfuerzos, casi todos en los siglos XX y XXI, más importantes por la enseñanza del idioma inglés en los Estados Unidos presentan dos grandes vertientes: la externa, con la fuerte expansión de la economía de ese país hacia los cinco continentes en el período de entre guerras y post-guerra; y una interna, algo más reciente, con la numerosa inmigración, principalmente de hispánicos la cual ha dado lugar a una enorme actividad de enseñanza con el *English As A Second Language* para inmigrantes y sus familias. Así, tales desarrollos se han relacionado cercanamente con la economía, la guerra y la inmigración (Dayton-Wood, 2008).

Entonces, fue en la primera mitad del siglo XX cuando la enseñanza del idioma inglés emergió como una profesión autónoma, tras los años cuando los desarrollos asociados con el movimiento de la reforma educativa en la Inglaterra y Europa del siglo XIX habían empujado el estudio de este idioma hacia una inclinación de lengua extranjera, cercano al de *lingua franca* internacional.

Para este entonces se comenzó a distinguir una identidad separada para el idioma inglés, en parte por las ideas reformistas del siglo anterior y en parte por el relativo relajamiento de las restricciones impuestas por los programas de educación secundaria y los sistemas públicos de exámenes en Gran Bretaña. Las posteriores especializaciones y denominaciones que se llevaron a cabo dentro de la enseñanza del idioma (*English for Specific Purposes*, *English for Academic Purposes*, entre otras) vienen de esta época, junto con la influencia de la metodología monolingüe del Método Directo. Antes de la década de los 1920 se había comenzado a dibujar la distinción del inglés para no nativos, a diferencia de cuando se aceptaba que el idioma debía enseñarse en las escuelas de las colonias de la misma manera como se hacía en Inglaterra. La distinción entre Inglés como Lengua Extranjera e Inglés para Propósitos Específicos se hace firme en los 1950. La profesión de enseñante de inglés, más o menos como la hemos conocido hasta la actualidad, se establece en los 1960, introduciéndose una noción de comunicación a partir de los 1970 (Bernhardt, 1996; Howatt y Widdowson, 2004; Howatt y Smith, 2014).

Así, en general ha quedado establecido que en el siglo XX la moderna profesión tuvo su colocación de bases aproximadamente en las dos primeras décadas, con investigación y desarrollo entre la segunda y fines de la tercera, así como consolidación entre el fin de la Segunda Guerra Mundial y finales de los 1960, con cambio y variación a partir de esa década (Catford, 1998; Howatt y Widdowson, 2004).

Pero se puede sostener que a partir de la segunda mitad del siglo XX se han distinguido dos tendencias, dos visiones del mundo, dos paradigmas: uno, pre-comunicativo; y otro, comunicativo. Ya para las últimas dos décadas de ese siglo se notaba coexistencia, pugna entre los conceptos de variedad y unidad, con integración de temas globales, sociopolíticos y culturales.

No obstante, se reconoce que los desarrollos más relevantes de las últimas tres décadas se ubican preponderantemente entre un paradigma comunicativo

y una situación “post-metódica” actual (Kumaravadivelu, 2001) de crisis e incertidumbre donde categorías centrales -como, por ejemplo, “hablante nativo”, “corrección gramatical”, “inglés americano”, “inglés británico”, “inglés como lengua extranjera”, entre otras- han entrado en crisis (Graddol, 2006), con mayores y diferentes exigencias y desafíos en la formación de los profesores para que no dependan tanto de los principios o lineamientos que reciban desde los centros de poder académico mundial.

#### 4. Contemporaneidad de la enseñanza del inglés

Desde hace algunas décadas, y en la actualidad, la noción de comunicación en la enseñanza de idiomas se ha mantenido como esencial, aunque en algunos contextos solamente sea “de la boca para afuera”, es decir, solamente *lip service* (Gregson, 2006). Para las últimas décadas del siglo XX los mecanismos de consenso profesional en la enseñanza del inglés aceptaron el arraigo del denominado paradigma comunicativo, originado en la sociolingüística de los 1960 y que recibió su reconocimiento en la lingüística aplicada en un artículo por Canale y Swain (1980). Dicho paradigma comunicativo en idiomas americanos pareció nacer de un trabajo de Sandra Savignon a comienzos de los 1970, en lo que algunos han llamado “el experimento de Savignon” en la Universidad de Illinois de Urbana-Champaign. De este experimento muy poco se ha sabido y se cree que no fue más que la inquietud de dicha autora acerca de las prácticas de aula de la época. La posición de Savignon, entre otras similares, fue cuestionada por Swan (1985) y por Ross (1981), quien señaló:

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 communicative 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).

Desde aquel entonces, puede decirse que la primera oposición de principios que se ha establecido en la profesión es la de “enfoques comunicativos” vs. “enfoques gramaticales”, oposición que en alguna medida se mantiene hasta hoy y donde el desdén por la gramática ha sido a veces atribuido a razones de conveniencia particular, institucional, como por ejemplo en la Inglaterra de mediados de la década de los 1970.

Esta situación podría interpretarse como un ataque al principal logro científico, histórico, de la ciencia lingüística, el cual ha sido la evidenciación de la estructura sistemática de la lengua. Así, no parece exagerado afirmar que la cuestión de si “más o menos gramática” en los cursos de idiomas ha sido el asunto de mayor peso en cuanto a una división que se pudiera establecer entre el paradigma comunicativo (nuevo) y el paradigma tradicional (viejo) en los últimos cincuenta años aproximadamente (Brown, 2016). Y es posible sostener que la prevalencia hasta hoy de prácticas tradicionalistas en aulas de clase de idiomas (Beke, 2015) se deba a razones prácticas, es decir, a la necesidad y conveniencia de controlar la actividad de los niños y jóvenes en salones atestados de inquietos educandos (Blanco, 2014).

De tal manera, la escogencia del paradigma comunicativista para la profesión de enseñante del idioma inglés no ha estado del todo clara. Ross (1981) se valió del término del área de seguros *high surrender value* para tratar de dar una explicación al origen y desarrollo de los llamados enfoques comunicativos para la enseñanza del inglés. Tal *surrender value* habría estado representado por la necesidad de suministrar una gramática mínima, mediante un enfoque que parecía adecuado para estudiantes universitarios, en gran parte de postgrado, que tomaban cursos de inglés en las islas británicas. Estos estudiantes eran mayormente *foreign students* quienes se dirigían, principalmente en esa época, a Inglaterra. Eran en su gran mayoría provenientes de países petroleros del Oriente Medio, Suramérica y Asia, y buscaban títulos en áreas de ingeniería y tecnologías, dentro de un ambiente intelectual favorable a la ideología de la transferencia tecnológica.

El núcleo de lo que planteó Ross hace más de 40 años es que, primero en Gran Bretaña, y luego en los otros principales países anglosajones, se presentó la necesidad práctica, material, de atender a grandes contingentes de estudiantes durante el *oil boom* de mediados de los 1970, a su vez relacionado con la Guerra del Yom Kippur de octubre de 1973 y el embargo petrolero de la OPEP, lo cual elevó enormemente los ingresos de algunos países menos desarrollados, desde los cuales se enviaba a estudiar, con frecuencia becados por los gobiernos, a nacionales de esos países.

En aquel entonces había que atender esa alta e inesperada demanda, y la idea que se tuvo fue darles su ración mínima de instrucción gramatical a los estudiantes antes de ingresarlos a los cursos regulares de las carreras. Luego se asumiría el resto de la enseñanza del inglés a través de los contenidos de las

carreras o *content-based instruction* (Richards y Rodgers, 1986). Esto a su vez pudo originar el sesgo hacia un *English for Specific Purposes* y *Study Skills* en el comunicacionismo británico de los 1970 y 1980 (Ross, 1981).

En síntesis, no hubo *paradigm choice*, no hubo experimento crucial ni discusiones críticas, sino una situación práctica, de necesidad, relacionada con la política y la economía, en universidades de Gran Bretaña. Se trata de un enfoque de enseñanza que mediante el poder editorial se popularizó hacia otros países, casi siempre seguidores, no creadores. Si seguimos a Robins (1980), probablemente las teorías lingüísticas se las agregaron después.

Adicionalmente, no se puede dejar de recordar que el primer ensayo en gran escala en cuanto al Enfoque Comunicativo fue el referido al *Threshold Level Project*, que fue establecido por el Consejo de Europa en 1971 y cuyo punto de inicio fue la necesidad de especificaciones internacionalmente reconocidas en lo referente a las lenguas extranjeras en el continente europeo, ello en directa relación con políticas comerciales del Mercado Común (Howatt y Smith, 2014).

Por otra parte, el origen del denominado paradigma comunicacionista en los Estados Unidos de Norteamérica parece compartir rasgos similares al caso de Inglaterra. Se trató de asuntos internos de la educación de estos países, pero que en otras latitudes fueron aceptados sin más como un cambio de paradigma. Presiones desde la administración y la política educativa con respecto a lo que se hacía en lectura y escritura en las escuelas y liceos de los Estados Unidos fueron decisivas en este particular.

Raimés (1983) señaló que este comunicacionismo se originó en el área de lectura y escritura del inglés como lengua nacional de dicho país. Esta autora ubica al denominado paradigma comunicativo estadounidense como componente de procesos sociopolíticos y de competencia entre países. La teoría proveniente de la sociolingüística y la ciencia cognitiva simplemente se la colocaron posteriormente (poner la carreta y luego los bueyes). No obstante, siguiendo a Kuhn (1986, 1982), tales procesos parecen quedar ocultos debido a la subestimación de los factores sociohistóricos y sociopolíticos en el desarrollo de las disciplinas. También, el riesgo de tomarse los planteamientos tal como vienen, sin más, desde las potencias académicas mundiales, poder editorial de por medio, se sugirió en el trabajo de Canale y Swain (1980), cuando expresaron que:

It is perhaps most of the applications of communicative approaches have been aimed at advanced levels of second language learning [...] that there is a tendency to assign a secondary role to grammatical factors in the organization of communicative programs (p. 23).

Puesto de otra manera, asuntos referidos a la enseñanza de una lengua materna en un contexto determinado no deberían asumirse sin más para con la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en países como los hispanoamericanos, un escenario muy diferente, donde la educación es muy distinta a la de Europa y los Estados Unidos.

## 5. Los tiempos actuales

Desde fines del siglo XX, y en la actualidad, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha mantenido su vitalidad en los cinco continentes, con diferentes propuestas (Selvi y Kocaman, 2024; Han y Sok, 2022; Davies, 2021; Brown, 2016) la mayoría en el marco del positivismo y el post-positivismo. En importantes universidades, principalmente del mundo desarrollado de Europa occidental y Norteamérica, se continuaban adelantando planteamientos desde la lingüística, la psicolingüística y la ciencia cognitiva, entre otros campos (Bialystok, 1998; Hulstijn, 2003) acerca de la posible mejor manera de enseñar y aprender este idioma.

La búsqueda de algo cercano a un algoritmo para producir el aprendizaje del idioma inglés parecía no haberse aún abandonado del todo. A la vez, ha irrumpido una tendencia que señala que la profesión se encuentra en una “condición post-metódica”, “más allá del método” (Kumaravadeivelu, 2001) según la cual hay mucho más que métodos y técnicas en el aprendizaje y la enseñanza del idioma.

Se sabe que no existe manera única de enseñar o aprender el inglés, ni un tipo de material o libro especialmente recomendados. Tampoco una manera única de evaluar el desempeño en el idioma, y ni siquiera se tiene una variedad lingüística que se pueda recomendar a los aprendices. Pareciera que es apenas ahora en el siglo XXI cuando se ha reconocido de veras la inmensa dificultad de aprender bien una lengua extranjera en contextos escolares (Davies y Domínguez, 2021; Zeuch y Gregson, 2015).

Hoy en día, la condición de la enseñanza del idioma inglés en el mundo podría caracterizarse, primeramente, como sumamente compleja, con un idioma inglés global, con sus principales categorías trastocadas, sumida en un cambio paradigmático con la inclusión de factores externos como la nueva geografía de la pobreza, altas migraciones, surgimiento de potencias asiáticas en las cuales se utiliza el idioma inglés de no nativos, el uso de la internet, entre otras. Estos desarrollos han venido implicando principalmente a un grupo de naciones desarrolladas de Europa y Asia. Al igual que de antiguo, los países latinoamericanos no parecen jugar mayor papel en tales desarrollos. Graddol (2006) apenas nombró a Colombia y Chile como países hispanoamericanos con algo mencionable en el particular.

Así, integrando lo hasta ahora expuesto, en la siguiente figura se representan de manera resumida los eventos culminantes en la trayectoria histórica tanto de la lingüística como del campo de la enseñanza del inglés.

**Figura 1.**

Línea temporal de eventos culminantes en la historia de la enseñanza del inglés y de la lingüística

SIGLO XVI Inmigración de hugonotes Libro de Bellot	SIGLO XVII Segunda oleada de hugonotes Libro de Miége	SIGLO XVIII Revolución francesa Tercera oleada de franceses	SIGLO XIX Políticas de reforma educacional en Europa	1ª MITAD SIGLO XX Guerras mundiales Ascenso de los E.U.A.	2ª MITAD SIGLO XX Estudiantes extranjeros en G.B. y E.U.A.	SIGLO XXI Ascenso de países asiáticos e “Inglés Global”
1916 Saussure: “Cours de Linguistique Générale”	1933 Bloomfield: “Language”	1957 Chomsky: “Syntactic Structures”	1964 Hymes: “Lenguage in Culture and Society”			

Elaboración propia según las fuentes.

En la sección de fondo blanco se representan los eventos históricos culminantes de la profesión de enseñante de idioma inglés, y en la de fondo gris los de la ciencia lingüística. Se observa que los aspectos de la historia externa son casi totales para el caso de la primera sección, y para los de la segunda se observa lo mismo, pero con respecto a la historia interna de la lingüística (la ciencia

El enfoque sociohistórico del desarrollo de las ciencias y la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

como solo conocimiento). En las fuentes analizadas se verifica una historia casi exclusivamente británica, europea, así como estadounidense, lo cual concuerda con Howatt y Widdowson (5014) y con McLelland (2018). Aspectos de la política, las reformas educativas y la economía aparecen como cruciales.

## Conclusiones

Una buena teoría debe tener aplicabilidad. Debe ser práctica. En este artículo se ha analizado la relación entre el desarrollo histórico de la profesión de enseñante del idioma inglés y la teoría socio-historicista de las ciencias. El análisis ha mostrado que dicha relación ha sido muy importante y clara en varias dimensiones.

Primero, aunque las revoluciones científicas del ámbito de la lingüística propiamente han sido producto de mentes brillantes de connotados lingüistas, aquellas se originan y se difunden casi exclusivamente en y desde países avanzados de Europa y la Norteamérica anglosajona. Esto es, que dicha dimensión, aparentemente de tipo cognitivo, se ha relacionado con lo histórico y lo socioeconómico, lo cual ha tendido a producir historias fundamentalmente eurocéntricas y anglo-céntricas.

Segundo, ya no dentro de la ciencia lingüística y sí dentro del campo educacional de la profesión de docente de inglés, un importante número de momentos culminantes de procesos históricos, políticos y socioeconómicos apoyan la alta pertinencia de la categoría de la historia externa para el análisis del desarrollo de dicha profesión. Esto es, que no pocos factores externos han sido decisivos en dicho desarrollo.

Tercero, en la historia interna de la mencionada profesión no se perciben grandes avances ni revoluciones científicas. No hay ningún invento, descubrimiento o *breakthrough* que se haya producido dentro de ella, la cual parece haber dependido principalmente de lo que digan lingüistas de los países más avanzados o de lo que suceda en el resto de la sociedad en general. No hay método ni técnica necesariamente mejor que otro. Con relación a esto último, actualmente el papel de los profesionales de la enseñanza, formados e informados, parece tener la oportunidad histórica para colocarse en primer plano. Son ellos los actores principales quienes deben decidir qué se ha de hacer en las aulas.

Así, entonces, un estudio como éste muestra que la teoría socio-historicista de las ciencias tiene aplicación en la formación de los docentes, quienes deberían estudiar la historia de su profesión, aspecto descuidado tradicionalmente. Dicha historia, casi siempre mostrada como una sucesión lineal de métodos, no aporta mucho a los docentes en su labor.

Tal historia debería contarse de manera diferente. Es un hecho que de antiguo y en la actualidad factores externos (demográficos, migratorios, políticos y económicos, entre otros) han dado forma no solo a la profesión de enseñante, sino al idioma inglés mismo, hoy en medio de una crisis en sus principales categorías, relacionada con la globalización económica.

Se puede concluir que la perspectiva socio-historicista es muy pertinente, por ejemplo, con relación a la formación universitaria, que es donde se dan a conocer los paradigmas de las ciencias. En la medida en que los estudiantes conozcan la historia de su profesión, la cual no es mera compilación de métodos o técnicas, sino una compleja riqueza de épocas y eventos, serán mejores profesionales, más críticos. La perspectiva aquí analizada debería ser conocida y aplicada por los profesionales de este ámbito de los estudios lingüísticos. De esta manera cada docente podría llegar a ser su propio “teórico favorito”.

## Referencias

- Akmajian, A., Demers, R., Farmer, A. y Harnish, R. (1997). *Linguistics*. MIT Press.
- Alves Egido, A. (2024). A guide for observing community, school, and classroom: Balancing student lives and language policies. En: Selvi, A. y Kocaman, K. (Eds.) *International perspectives in critical English Language Teaching Education. Theory and practice*. Bloomsbury Publishing. E book.
- Apple, M.W. (1995). *Education and power*. Routledge.
- Arellano, F. (1977). *Historia de la lingüística*. 2 tomos. Universidad Católica "Andrés Bello".
- Arroyo, M. (1997). *Diccionario de escuelas de pensamiento o ismos*. Alderabán.
- Aseicha, M., Jibaja, B., Leiva, A. y Risueño, P. (2025). Pensamiento crítico y su integración en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Social Fronteriza*. 5 (1) e-574.
- <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/574>
- Baptista, A. (2003). El futuro como origen de la historia. En: A. Baptista (Coord.) *Venezuela siglo XX. Visiones y testimonios* (481-508). Fundación Polar.
- Barker Bausell, R. (2021). *The problem of science*. Oxford University Press.
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En: E. M. Zeuch y M. Gregson (Coords.). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas* (47-76). British Council y Universidad Central de Venezuela.
- Benveniste, E. (1999). *Principios de lingüística general*. 2 tomos. Siglo Veintiuno.
- Bernal, J. (2008). *Panorama de lingüistas del siglo XX*. Instituto Caro y Cuervo.
- Bernal, J. (1984). *Tres momentos estelares en la lingüística*. Instituto Caro y Cuervo.
- Bernhardt, E. (1996). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Ablex.
- Bialystok, E. (1998). Coming of age in Applied Linguistics. *Language Learning*. 48(4) 497-518.
- Blanco, C.E. (2016). ¿Inglés bolivariano? ¿Estructuralista o comunicativo? Estudio con libros de educación media de Venezuela. *Cuadernos de*

*Investigación Educativa*. 7(2) 63-81. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v7n2/v7n2a05.pdf>

- Blanco, C. E. (2014). Actividades de libros de texto de inglés de la Educación Media venezolana. *Núcleo*. 31, 11-39. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97842014000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842014000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart and Winston.
- Brown, D. H. (2016). *Principles of language learning and teaching*. Pearson.
- Brunfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge University Press.
- Bryant, M. (1987). *Modern English and its heritage*. McMillan.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1(1)1-47.
- Carr, E.H. (2008). *What is History?* Penguin.
- Carrera Damas, G. (2003). El siglo XX venezolano conversado con Germán Carrera Damas. En: *Venezuela Siglo XX. Visiones y testimonios* (459-486). Fundación Polar.
- Catford, J.C. (1998). Language learning and applied linguistics: A historical sketch. *Language Learning*. 48(4)465-496.
- Cisneros, M. y Silva, O. (2010). *Conformación de la ciencia lingüística. Desde la antigüedad hasta las proyecciones del siglo XX*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Comte, A. (1987). *Curso de filosofía positiva*. Magisterio Español.
- Corder, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). English Language Learning in Latin America. In: Cronquist, K. y Fishbein, A. (Eds.) (9-21). *English language learning in Latin America*. Thedialogue.org <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- Chomsky, N. (1991). Los niños no aprenden a hablar, saben. En: Sorman, G. *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. (95-102). Seix Barral.
- Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. In: Mead, R. (Ed.) *Reports of the working committee*. Northeastern Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague.
- Davies, P. y Dominguez, R. (2021). Teachers' perceptions of ELT in public schools of the state of Tlaxcala. In: Davies, P. (Ed.) *English language teaching in Latin America*. Berkeley, CA, USA: TESL-EJ Publications. <https://www.tesl-ej.org/books/ELTinLA.pdf>

- Dayton-Wood, A. (2008). Teaching English for “A Better America.” *Rhetoric Review*. 27(4)397-414.
- De Beaugrande, R. (1997). Theory and practice in applied linguistics: Disconnection, conflict or dialectic. *Applied Linguistics*. 18(3)273-313.
- Fernández Pérez, H. (1999). *Introducción a la lingüística*. Ariel.
- Fuentes, M. (2012). El discurso científico de la historia: Análisis estructural y retórico de los artículos de investigación en Historia. *Boletín de Filología* 47(1) 89-110. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-93032012000100004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000100004).
- García, J. M. (2015) ¿En qué países del mundo se habla mejor el inglés como segunda lengua? *La Vanguardia*, 12/12/2015. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vangdata/20151218/30893587382/mapa-nivel-ingles-mundo.html>
- Gortari, E. de (1963). *La ciencia en la historia de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Gregson, M. (2006). *English Next: ¿El fin del inglés como idioma extranjero? Núcleo*. 23,227-232. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97842006000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842006000100010&lng=es&tlng=es)
- Han, Z., Kang, E. y Sok, S. (2022). *The complexity epistemology and ontology in second language acquisition: A critical review*. Oxford University Press.
- Hegel, G.W.F. (1997). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Alianza.
- Howatt, A.P.R. y Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language from a British and European Perspective. *Language & History*. 57(1) 75-95 DOI:[10.1179/1759753614Z.000000000028](https://doi.org/10.1179/1759753614Z.000000000028)
- Howatt, A.P.R. y Widdowson, H. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. In: Doughty, C. & Long, M. (Eds.) *The handbook of second language acquisition*. (349-381). Blackwell.
- Hymes, D. (1976). On communicative competence. In: Pride, J.B. & Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. (269-293). Penguin.
- Hymes, D. (1964). *Language and culture in society*. Harper and Row.
- Iriarte, G. (2008). Sobre la paternidad de la “lingüística moderna”. En: Bernal, J. *Panorama de lingüistas del siglo XX*. Instituto Caro y Cuervo.
- Itkonen, E. (2008). *¿Qué es el lenguaje? Introducción a la filosofía de la lingüística*. Biblioteca Nueva.
- Jespersen, O. (1904). *How to teach a foreign language*. Swan Sonnenschein.

- Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Kelly, L. (1969). *Twenty-five centuries of language teaching*. Newbury House.
- Kuhn, T.S. (1986). *La tensión esencial*. Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T.S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a post-method pedagogy. *Tesol Quarterly*. 35. 537-560.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Leonard, B., Karabalic, V. y Cimer, S. (2013). *Applied linguistics today: Research and perspectives*. Peter Lang.
- López Gopar, M., Rivera Hernández, V. y Bautista, Y. (2024). Teaching English to young learners: Critical, multilingual and decolonial pedagogies. En: Selvi, A. y Kocaman, K. Eds. *International perspectives in Critical English Language Teaching Education. Theory and practice*. Bloomsbury Publishing. E Book.
- López Serena, A. (2008). Presentación. En: Itkonen, E. *¿Qué es el lenguaje? Introducción a la filosofía de la lingüística* (13-31) Biblioteca Nueva.
- López Serena, A. (2003). *Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea*. [https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55536/articulo\\_1%C3%B3pez\\_serena.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55536/articulo_1%C3%B3pez_serena.pdf)
- Maritain, J. (1959). *On the philosophy of history*. Geoffrey Bles.
- Markwardt, A. (1988). Old paths and new directions. En: Smolinski, F. (Ed.) *Landmarks of American language and linguistics*. (131-152). U.S. Information Agency.
- McLelland, N. (2018). The history of language learning and teaching in Britain. *The Language Learning Journal*. 46, (1), 6-16, DOI: 10.1080/09571736.2017.1382052
- Middleton, P. (2015). *Physics envy*. University of Chicago Press.
- Mora, R. y Pentón, L. (2026) (Eds.) *English language teacher education in Latin America. Autoethnographic insights*. Bloomsbury Publishing. E book.
- Moulton, W. (1988). Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960. In: *Landmarks of American Language and Linguistics*. En: F. Smolinski (Ed.). (170-188). U.S. Information Agency.
- Obediente, E. (2007). *Biografía de una lengua*. Universidad de Los Andes.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge University Press.
- Páez Urdaneta, I. (1984). *La lengua nuestra de cada día*. Academia Nacional de la Historia.

- Pagliarini-Cox, M. y De Assis-Petersen, A. (1999). Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, 33(3)433-452.
- Payrató, L. (2003). *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Ariel.
- Pérez Hernández, F. (1988). *Historia de la lingüística en Venezuela*. Universidad Católica del Táchira.
- Phillipson, R. (1999). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pinzón, V., Olguín, R. y Méndez, E. (2025). Understanding the knowledge practices of English Language Teaching professionals in Mexico. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 16, e2163. [https://www.researchgate.net/publication/389684551\\_Understanding\\_the\\_knowledge\\_practices\\_of\\_English\\_language\\_teaching\\_professionals\\_in\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/389684551_Understanding_the_knowledge_practices_of_English_language_teaching_professionals_in_Mexico)
- Popper, K. (1999). *La miseria del historicismo*. Alianza.
- Popper, K. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Raimes, A. (1983). Tradition and revolution in ESL teaching. *Tesol Quarterly*, 17(4) 535-552.
- Richards, J. (1984). The secret life of methods. *Tesol Quarterly*, 18 (1) 7-24.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Robins, R.H. (1980). *General linguistics. An introduction*. Longman.
- Ross, D. (1981). From theory to practice: Some critical comments on the communicative approach to language teaching. *Language Learning*, 31(1)223-241.
- Sampson, G. (1980). *Schools of linguistics*. Hutchinson.
- Sánchez Ron, J.M. (1996). *Diccionario de la ciencia*. Planeta.
- Saussure, F. (1983). *Curso de lingüística general*. Alianza.
- Savignon, S. (2002). Communicative language teaching: Strategies and goals. En: E. Hinkel (coord.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (635-651). Lawrence Erlbaum.
- Selvi, A. y Kocaman, K. (Eds.) (2024). (Eds.) *International perspectives in critical English Language Teaching Education. Theory and practice*. Bloomsbury Publishing. E book.
- Simone, R. (1993). *Fundamentos de lingüística*. Ariel.
- Soyfer, V. (1994). *Lyszenko and the tragedy of Soviet science*. Rutgers University Press.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

- Suárez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L. (2025). *Pedagogía crítica en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Noveduc. E book
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*. 39(1)2-12.
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*. 39(2)76-87.
- Tobón, L. (2010). La concepción de ciencia en el momento actual. En: Cisneros, M. y Silva, O. *Conformación de la ciencia lingüística. Desde la antigüedad hasta las proyecciones del siglo XX*. (154-156). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Toynbee, A. (1961). *A study of History*. 4 vols. Oxford University Press.
- Van Essen, A. (2018). Review of McLelland, N. & Smith, R. (Eds.): *The History of Language Learning and Teaching*. Cambridge, GB. Leyenda <https://academic.oup.com/eltj/article/74/1/89/5681540>
- Vanini, M. (1978). *El aprendizaje de idiomas extranjeros*. Universidad de Los Andes.
- 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. Universidad Católica "Andrés Bello".
- Webb, D., Metha, A. y Forbis, K. (1996). *Foundations of American education*. Merrill-Prentice Hall.
- Widdowson, H. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*. 21, (1), 3-25.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Altaya.
- Zeuch, E. M. y Gregson, M. (2015). (Coords.). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas*. British Council/Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_F145%20Venezuela\\_combined\\_FINAL\\_V2.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F145%20Venezuela_combined_FINAL_V2.pdf)