

## **ACTIVIDADES DE LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS DE LA EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA\***

### ***Activities of High School English Textbooks Used in Venezuela***

*Carlos Eduardo Blanco*

Escuela de Educación  
Departamento de Lengua y Comunicación  
Facultad de Humanidades y Educación  
Universidad Central de Venezuela  
Caracas, 1051, Venezuela  
Telf.: (58 212) 605 29 75  
carlos.e.blanco@ucv.ve

#### **RESUMEN**

Los libros de texto de inglés se consideran el material más comúnmente utilizado en las clases de dicho idioma. Nos propusimos realizar un estudio empírico con estos textos. Los objetivos fueron analizar las actividades de escritura que se promueven en libros de la Educación Media venezolana, específicamente de 4° y 5° año, relacionar dichas actividades con las teorías actuales acerca del aprendizaje del inglés y averiguar qué tipo de soporte pudieran dar estos libros a los educandos. Los criterios para la selección de los libros fueron: ser de 4° y 5° año, de uso autorizado en las instituciones del país y de fácil adquisición. Se analizaron todas las actividades relacionadas con escritura en dos libros. Se abordaron las 352 cláusulas que contienen los 25 verbos rectores (*complete, write, rewrite, report*, entre otros) de las actividades. La estrategia de análisis fue emergente pues las categorías fueron suministradas por los textos al interactuar el investigador con ellos. Los resultados muestran que ambos libros son en buena medida material

---

\* Estudio producido en el marco de la línea de investigación *El texto escolar como objeto de investigación* del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Coordinador Dr. Tulio Ramírez.

gramatical, de completación, los cuales se inclinan hacia el paradigma estructuralista-conductista y probablemente provean soporte para clases tradicionales.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, libros de texto, escritura del inglés, 4° y 5° año de Educación Media, educación venezolana

## **ABSTRACT**

School texts are often considered the most commonly used material in English classes around the world. We decided to conduct an empirical study using these texts. The objectives of the study were to analyze the writing activities promoted in two of Venezuela's upper-end high school English books, to relate such activities with current theories about the learning of English and also to find out what kind of support would likely be provided by such textbooks. The criteria for book selection were: to belong to the upper-end high school level (the two last years), extended use in Venezuelan institutions, and easy access. All writing-related activities in the books were analyzed. The 352 clauses containing the 25 verbs of the writing activities (e.g. complete, write, rewrite, report, among others) were analyzed. The research strategy was emergent, as the categories were provided by the interaction with the texts themselves. Results suggest that the books analyzed are mainly grammar-based material that frequently make use of completion tasks. This places such books close to a behaviorist-structuralist paradigm and, consequently, they will likely provide support for traditional lessons.

**Keywords:** English teaching, school texts, English writing, High School, Venezuelan education

## **Activités des manuels scolaires d'anglais du second cycle vénézuélien**

### **RÉSUMÉ**

Les manuels scolaires d'anglais sont considérés comme le matériel le plus couramment utilisé dans les cours de cette langue. Nous nous sommes proposé d'en faire une étude empirique. Les objectifs fixés ont été d'analyser les activités d'écriture proposées dans les manuels du second cycle vénézuélien, de lier celles-ci aux théories actuelles sur l'apprentissage de l'anglais et de déterminer le type de support que ces manuels pourraient fournir aux apprenants. Les critères de sélection des textes ont été l'appartenance au second cycle, l'utilisation autorisée dans les institutions du pays et la facilité d'achat. L'on a analysé toutes les activités liées à l'écriture dans deux manuels et l'on en a abordé les 352 propositions contenant les 25 verbes principaux des activités (*complete*, *write*, *rewrite* et *report*, entre autres). La stratégie d'analyse a été émergente du fait que les catégories ont été fournies par les manuels lorsque le chercheur interagissait avec ceux-ci. D'après les résultats, les deux manuels constituent largement du matériel grammatical à compléter, qui penche notamment pour le paradigme structuraliste-comportementaliste et fournit sans doute un support aux cours traditionnels.

**Mots clés** : enseignement de l'anglais, manuels scolaires, écriture de l'anglais, second cycle, éducation vénézuélienne

## **Atividades nos livros de texto de inglês do segundo grau na Venezuela**

### **RESUMO**

Os livros de texto de inglês são considerados o material mais utilizado nas aulas dessa língua. Nosso intuito foi realizar um estudo empírico desses textos. Os objetivos foram analisar as atividades de produção escrita que são solicitadas nos livros correspondentes ao segundo grau na Venezuela, relacionar essas atividades com as teorias atuais relacionadas com o aprendizado do inglês e analisar que tipo de apoio educacional podem dar esses livros aos estudantes. Os critérios para a seleção dos livros

foram: que fossem do segundo grau, que seu uso estivesse autorizado para as instituições do país e que fossem de fácil aquisição. Foram analisadas todas as atividades relacionadas com a produção escrita em dois desses livros. Foram estudadas as 352 cláusulas que contêm os 25 verbos guias (*complete, write, rewrite, report*, entre outros) das atividades. A estratégia de análise foi emergente, pois as categorias foram selecionadas dos mesmos textos para que o pesquisador interagisse com eles. Os resultados mostram que ambos os livros constituem, em grande parte, um material gramatical, de completação, cuja abordagem é estruturalista-behaviorista e, provavelmente, forneçam um apoio educacional nas aulas tradicionais.

**Palavras chave:** ensino do inglês, livros de texto, produção escrita do inglês, segundo grau, educação na Venezuela

## **ACTIVIDADES DE LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS DE LA EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA**

### **I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS**

#### **1.1 *Los libros: géneros de peso***

El presente estudio aborda un aspecto de la relación entre los géneros del lenguaje como creaciones de la cultura que ayudan a organizar la experiencia y una esfera de la actividad como es la enseñanza del inglés en Venezuela. Los géneros son patrones que pueden ser identificados y compartidos por comunidades discursivas. Dependen del contexto social de su creación y uso, se materializan en textos, responden a situaciones de comunicación y reflejan normas de una comunidad, así como su epistemología, ideología y ontología social. Desde un punto de vista estructural, se definen como un patrón comunicativo complejo que se puede situar en tres niveles: de la estructura interna, la cual tiene que ver con rasgos verbales y no verbales; el nivel situativo, relacionado con el contexto interactivo, y el de la estructura externa, o ámbito comunicativo y distribución institucional. Las tendencias en el estudio de los géneros van desde la nueva retórica, la lingüística sistémica funcional, la lingüística aplicada, la semiótica discursiva, la cognición social y la acción social, entre otras, en diversos ámbitos. Tales enfoques se diferencian en cómo abordan metodológicamente los textos y se asemejan en que se basan en situaciones comunicativas en las cuales se producen, se utilizan y en sus propósitos comunicativos (Blanco, 2013; Briceño-Velazco, 2014).

Uno de los géneros al que podemos clasificar como un peso pesado, por así decirlo, es el libro de texto escolar, pues la educación formal tal como la conocemos sería impensable sin los libros que instituciones y profesionales asignan a los educandos (Ramírez, 2004). Dichos recursos pedagógicos son el medio en torno al cual suele desenvolverse gran parte de las actividades del año escolar. Este género ha suscitado en las últimas décadas un creciente y justificado interés pues es una fuente privilegiada, vinculada estrechamente con cuestiones de actualidad, tales como la complejidad creciente de los manuales, la incidencia de las tecnologías, así como la formación de profesores, entre otras. Analizar las ediciones escolares implica a veces tomar en cuenta el contexto nacional, pues la

literatura escolar se concibe como la expresión de una identidad y el medio para crearla, lo que explica en buena medida las polémicas de las que es objeto con frecuencia el texto escolar (Choppin, 2000).

Las grandes influencias en cuanto al texto escolar están frecuentemente relacionadas con los modos de financiación, los procedimientos de control, las técnicas de fabricación, las reales o pretendidas innovaciones pedagógicas, entre otras, que se manifiestan de forma más evidente en el contenido intelectual (traducciones, adaptaciones, préstamos) o en la forma misma de las obras (organización o estructura interna). Estas cuestiones son muestras de la circulación de capitales, ideas, contenidos o métodos, por lo que emprender estudios con textos escolares supone necesariamente la elaboración, a nivel nacional o regional, de instrumentos de trabajo como, por ejemplo, censar la producción, localizar las colecciones, recopilar los textos reglamentarios e inventariar las empresas de edición, entre otras actividades (Choppin, 2000).

Así entonces, al referirnos al libro de texto escolar hablamos de uno de los componentes más emblemáticos de la cultura y la actividad de la enseñanza, ámbito considerado en gran medida estratégico, razón por la cual ha sido abordado sistemáticamente por estudiosos de la educación (Güemes, 2002; Puéllez y Tiana, 2003; Rodrigues y da Fonseca, 2014), ya sea que lo asuman como objeto o producto de consumo, como soporte de los conocimientos para los educandos, como vector ideológico y cultural o como instrumento pedagógico. No obstante que casi todas las personas creerán saber con certeza a qué nos referimos al hablar del texto escolar, vale la pena definirlo en términos de Ramírez (2004: 34) como:

(...) un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones; estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede considerarse muy justificado realizar análisis de textos escolares, como por ejemplo los utilizados para impartir los cursos de idioma inglés para aquellas personas que no lo tienen como lengua materna. Un estudio como el presente, el cual analiza dos libros de inglés en cuanto a componentes de su organización o estructura interna (actividades de escritura) en su relación con posibles innovaciones pedagógicas (teorías actuales) y también en tanto soporte de los conocimientos para los educandos (combinación de esos dos análisis) puede ser de mucho interés para docentes e investigadores del campo del inglés para hablantes de otras lenguas, para instituciones formadoras, hacedores de política educativa, autoridades educacionales, editores, padres y representantes, entre otros sectores.

## **1.2 La enseñanza del inglés. Latinoamérica y Venezuela**

La enseñanza del inglés alrededor del mundo es una empresa monumental, multimillonaria, la cual se fundamenta en la alta demanda de dicho recurso lingüístico para comunicar, para los más diversos fines y propósitos, a centenares de millones de personas quienes no compartan un idioma materno común (Brown, 2007; Ferrari y Torrealba, 2009; Gregson, 2006; Zeuch y Gregson, 2015). Para Díaz Larenas et al. (2013), la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los países iberoamericanos ha estado históricamente marcada por enfoques lingüísticos y pedagógicos provenientes inicialmente del enciclopedismo europeo y el conductismo estadounidense, corrientes que con frecuencia definieron lo que significaba dominar una lengua extranjera. El enfoque de gramática y traducción promovía, por ejemplo, la enseñanza de estructuras lexicales y sintácticas que, en conjunto con la estrategia de traducción, permitirían, en teoría, dominar el idioma. Posteriormente, el conductismo propiciaba el enfoque audio-lingual, caracterizado por exponer al estudiante a una serie de prácticas lingüísticas de modelamiento y repetición, con el fin de que alcanzara un nivel de comprensión auditiva y expresión oral similar al de un angloparlante.

Con el advenimiento del enfoque comunicativo en los años setenta del siglo XX, probablemente la última "revolución científica" hasta ahora en este campo (Blanco, 1999; Raimés, 1983; Savignon, 2005), la enseñanza de lenguas se orienta hacia el desarrollo de un constructo, emanado de

la sociolingüística, como lo es la competencia comunicativa del usuario, es decir, aprender una lengua es comunicarse e interactuar con los demás (Díaz Larenas et al., 2013). Las aulas latinoamericanas, con más o menos recursos, han estado centradas en tratar de lograr que el estudiante sea capaz de escuchar, leer, escribir y hablar una lengua extranjera y comprender los aspectos culturales esenciales que condicionan el dominio de una lengua que no es la propia (Díaz Larenas et al., 2013). Venezuela, por su parte, no ha estado ajena a tal proceso y también ha transitado por diferentes enfoques didácticos aceptados en cuanto al idioma, los cuales han tenido su relación con la enseñanza del inglés, fundamentalmente a nivel secundario y universitario, así como en la formación de profesores (Blanco, 2000, 1999; López de D'Amico, 2014, 2010). En nuestro país, se cuenta con los programas de estudio oficiales de la Educación Primaria y de la Educación Media, fundamentados actualmente en el "Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano" y en el "Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana", ambos de 2007 (Beke, 2015). Además, se cuenta con los estándares lingüísticos y pedagógicos de las instituciones universitarias formadoras.

López de D'Amico (2010) ha caracterizado la problemática de la enseñanza del inglés en nuestro país. La ha descrito como una actividad que ha producido a un bachiller con bajo dominio del idioma, con escasos conocimientos y con desmotivación. Como una actividad en la que acaso se utiliza el libro de texto como recurso casi único, donde hay necesidad de innovar, donde hay falta de evaluación de los métodos de enseñanza, aislamiento de los docentes e incongruencia entre los objetivos y los materiales, situación que se ha venido manifestando desde hace décadas. Señala esta autora que la importancia de la enseñanza de este idioma se reconoce por lo menos en el papel, aunque se mantiene actualmente como un asunto problemático y un reto académico (López, 2015). Por su parte, para Hernández (2012), en Venezuela las asignaturas correspondientes a idiomas incluidas en los programas de estudio suelen cambiar poco, pues continuaron siendo básicamente las mismas en el transcurso de las décadas de los 1950, 1960 y 1970, desde cuando el inglés pasó a ser obligatorio en los liceos tras la inclusión de dicho idioma en los planes de estudio, justificada por el gran volumen de información científica y tecnológica escrita en inglés. Expresa Hernández (2012) que en la actualidad el Liceo Bolivariano propone una integración de las áreas del conocimiento a través



de proyectos y que entre las cinco áreas que integran las disciplinas y contenidos está la de Lengua-Cultura-Idioma, la cual incluye el inglés, el castellano, el portugués y las lenguas autóctonas.

En cuanto a la enseñanza del inglés en la educación secundaria pública en Venezuela, Beke (2015) encontró que existen serios asuntos por atender. Por ejemplo, y entre otros, el cuánto y el cómo del uso de los libros de texto en las aulas no están bien establecidos<sup>1</sup>, en la actividad de los docentes prevalece una concepción estructuralista o tradicional en la cual la gramática es lo más importante, con relativamente bajo nivel de comunicación en la lengua extranjera (Castillo, Gamero y Sivira, 2015). Adicionalmente, la colección estatal de libros *Bicentenario* no incluyó textos de inglés sino hasta finales de 2013, cuando se comenzaron a distribuir en los planteles. Así, es poco lo que se sabe acerca del verdadero uso del texto de inglés en las aulas venezolanas (Beke, 2015), de modo que acaso pudiera hipotetizarse que los dos libros aquí analizados sean utilizados más frecuentemente en el sector de la educación privada, el cual atiende a una significativa cantidad de estudiantes. Finalmente, otro aspecto que vale señalar es que desde 1998, y hasta el momento de la escritura de este artículo, no se evalúan los aprendizajes del sistema escolar venezolano mediante estudios oficiales, pero según una evaluación privada efectuada recientemente, nuestro país figura entre los últimos en cuanto a dominio del inglés, pues entre 63 países se clasificó en el número 50, en nivel "muy bajo" (5ª categoría) (English First, 2014; Villar, 2012).

### **1.3 La escritura en inglés y la educación media venezolana**

Para propósitos de este estudio, la escritura es, en general, el acto o proceso de producir y registrar palabras de una forma que puedan ser leídas y comprendidas. Específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras se trata de una de las cuatro destrezas comunicativas, también llamada expresión escrita, la cual es el efecto o resultado de escribir. En la enseñanza del inglés para no nativos se le considera uno de los más

---

<sup>1</sup> El estudio que aquí reportamos lo realizamos durante 2014. Es lógico pensar que los libros de la *Colección Bicentenario*, basados en el "Currículo de la Educación Secundaria Bolivariana" (2007) y que se comenzaron a distribuir en los liceos a finales de 2013, no hayan tenido aún suficiente incidencia en la enseñanza pública.

exigentes componentes del aprendizaje, una habilidad compleja que requiere de mucha instrucción especializada y práctica extensiva, habilidad que ha llegado a asumir una posición cada vez más central en los programas de estudio, mucho más de la que tenía una o dos generaciones atrás. La escritura no puede circunscribirse a un conjunto de habilidades cognitivas o de técnicas, o a un sistema de reglas. Tampoco se trata de una cuestión de oportunidades para componer y revisar; pues los educandos también traen al aula conocimientos para crear textos efectivos y tales conocimientos deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza (Hyland, 2003).

Desde hace varias décadas estudiosos han abordado el complejo asunto de la escritura del inglés como lengua extranjera, han clasificado los tipos de escritura y han tratado de informar las prácticas dentro de los salones de clase (Mota, 2006). Tales investigaciones han solido fundamentar a movimientos que han evolucionado históricamente pero sin que un desarrollo haya necesariamente reemplazado completamente al anterior. Por ejemplo, Hyland (2003) ha clasificado dichas opciones como aquellas que se han organizado en torno a estructuras lingüísticas, a funciones textuales, temas o tópicos, expresión creativa, procesos de composición, contenidos y géneros y contextos de la escritura. Mas la tendencia es a tener en cuenta un continuum que va desde lo más restringido hasta lo más libre, desde lo más estructural hasta lo más funcional, creativo, donde, por ejemplo, la opción de enseñanza más tradicional, la basada en estructuras lingüísticas, suele implicar una secuencia de familiarización, escritura controlada, escritura guiada y escritura libre (Hyland, 2003).

Para el contexto de Venezuela, Mota (2006) concluyó que la escritura en nuestro sistema escolar no puede concebirse solo como un instrumento que ayude a los estudiantes a aprender la lengua y procesar el contenido de un curso, sino que también es una poderosa herramienta para desarrollar conocimiento. También, que con relación a ello el dominio de la lengua materna es esencial y que la escritura es una destreza no bien atendida, la cual no hay que postergar dentro del currículo. Por otra parte, Beke (2015) encontró una situación poco halagadora en cuanto al idioma inglés en liceos del país —la cual incluye la escritura—, esto es, en relación con los actores en el proceso de enseñanza, el programa que se sigue, la concepción de aprendizaje del idioma, así como la manera como se enseña y evalúa. Esta autora no abordó directamente la enseñanza de la escritura del inglés pero sí aportó conocimientos muy relacionados tales como:

falta de fundamentación en la política referida a recursos y materiales de enseñanza, poca claridad en cuanto a qué programa se utiliza, existencia de —si acaso— una concepción tradicional de la enseñanza y que no es obligatoria la adquisición de libros de inglés.

#### **1.4 Textos escolares de inglés**

Dentro de la casi infinita gama de opciones para investigar que tienen los profesionales del área del inglés están los libros de texto escolares. En nuestro país, dichos textos han sido objeto de investigación, casi exclusivamente en los niveles de educación primaria y básica (Arteaga y Alemán, 2007; Beyer, 2011; Bisbe, 2009; Mujica, Díaz y Arnáez, 2008; Ramírez, 2004) en las áreas de sociales, matemática y lengua, mientras que con referencia a los de inglés se encontró únicamente el trabajo de Zapata (2011), quien abordó los tipos y niveles de estrategias de comprensión de la lectura en libros de la carrera de inglés, en la Educación Superior venezolana, pero ninguno sobre escritura.

Más se sabe que los libros de texto son uno de los componentes principales de la actividad de las aulas de inglés en cualquier parte y que en su casi totalidad se trata de títulos publicados por editoriales privadas, algunas de ellas multinacionales. Para Hyland (2003), los textos comercialmente producidos probablemente representen el material más comúnmente utilizado en las clases de escritura de inglés alrededor del mundo y que habrá pocos docentes que no hagan uso de ellos. Por ejemplo, para dicho autor, los profesores menos experimentados pueden conseguir apoyo en el uso de estos libros, ya que de ellos pueden adquirir confianza en cuanto a cubrir en buena medida y de la mejor manera los aspectos más importantes de la escritura, en una secuencia lógica, además de seguir principios de la enseñanza ya probados, a los que se les tiene confianza. También, muchos docentes experimentados recurren a esos libros para buscar ideas acerca de la estructura de los cursos, actividades prácticas y modelos de lengua, aun y cuando no los utilicen como textos establecidos para sus clases. De hecho, debido a las limitaciones relativas a la inexperiencia, a presiones institucionales o al insuficiente tiempo para la preparación de las lecciones, los textos producidos comercialmente con frecuencia se convierten no solamente en un recurso más, sino que constituyen todo el curso (Hyland, 2003).

No obstante, hay que precisar que en el estudio aquí reportado no se analizan libros de escritura propiamente sino aquellos que incluyen dentro de sí, junto con el tratamiento de otras destrezas como la expresión oral, la comprensión auditiva y la lectura, el componente relativo a la destreza escritural. Así entonces, las denominadas cuatro destrezas básicas del idioma están vehiculadas en los textos de las asignaturas de manera entremezclada, de acuerdo con, primeramente, los objetivos de los programas y segundo, de acuerdo con el conjunto de criterios profesionales y de otra índole que pudieran converger en la producción, adquisición y utilización de un texto escolar (Mostacero y Level, 2011). Para el caso venezolano, lo más usual es que se utilicen textos producidos comercialmente mediante series, por año de estudio o nivel de los educandos. Estos libros suelen ser escogidos y recomendados por los docentes, aunque localmente no se conocen estudios acerca de los criterios que pudieran aplicar los enseñantes venezolanos para recomendar o asignar los textos a ser utilizados en los cursos. En específico, los libros de Educación Media analizados tienen como objetivos, el de 4° año, usar expresiones apropiadas de interrelación personal en situaciones de la vida diaria; usar expresiones para dar y solicitar información de acciones y hechos, y entender la información recibida; interpretar textos científicos, humanísticos o técnicos relacionados con la mención estudiada (pp. 4-5). El de 5° año presenta los mismos objetivos pero plantea “comprender” en vez de “interpretar” los textos (pp. 4-5).

Así, entonces, en consideración de los planteamientos de las páginas anteriores y de que la escritura es una de las cuatro destrezas básicas del idioma extranjero en cualquier parte del mundo, que las actividades son tal vez el componente más importante de cualquier curso de idiomas (Chaudron, 1998), además de que es aceptado que las concepciones de escritura pueden cambiar (Raimés, 1998), que los estudios con libros de texto pueden develar concepciones (Rodrigues y Marquez da Fonseca, 2014; Zapata, 2011) no siempre explícitas en ellos, además de que es muy importante saber qué se enseña y por ende qué se aprende (Wray y Bloomer, 2006), parece muy pertinente indagar cómo se aborda la destreza de la escritura en libros de texto de inglés de educación media y así contribuir con la teoría sobre el campo de la enseñanza de este idioma en Venezuela. Por lo tanto, nos hemos propuesto llevar a cabo un estudio empírico con textos (Titscher, Meyer, Wodak y Vetter, 2000) formulándonos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las

actividades de escritura del inglés que se promueven en libros de texto de la educación media venezolana, específicamente de 4° y 5° año? ¿De qué manera se relacionan dichas actividades con las teorías más actuales del campo de la enseñanza del inglés? ¿Qué tipo de soporte para el aprendizaje es probable que provean dichos textos a los educandos? De tal modo, los objetivos del estudio fueron: analizar las actividades de escritura que se promueven en dos libros de texto de inglés de 4° y 5° año; relacionar dichas actividades con las teorías actuales acerca del aprendizaje del inglés y averiguar qué tipo de soporte probablemente proveerán dichos libros a los educandos.

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 Criterios para la selección de los libros**

Los libros analizados son dos de la serie para la educación media venezolana *Friends 4th* y *5th Secondary School*, con portada a todo color, extensión de 112 páginas y dimensiones de un cuarto de pliego (27 x 21 cm) en reimpresión del año 2014, aunque la primera edición es de 2007. Fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de ser de uso en instituciones del país, fácil adquisición, corresponder a 4° y 5° año y autorizados para su utilización en los liceos. Para tal selección se razonó que si todos los libros de inglés se rigen por el mismo programa, entonces todos serán representativos de su nivel o ciclo. Se escogieron los dos últimos años de la Educación Media General debido a que es la etapa más avanzada de los educandos en la educación secundaria, antesala de su egreso de dicho nivel hacia el superior.

### **2.2 Labor con los textos**

Los textos analizados se organizan en capítulos, denominados “tópicos”, del 1 al 20 en cada libro, por lo que son 40 en total utilizados para el análisis. Se excluyeron los de repaso que aparecen al final de cada capítulo, así como los de lectura y otras actividades que no fueran de escritura. Por todo se recabaron 352 actividades de escritura, 176 por cada libro, de un total de las 426 contenidas en ambos textos.

### 2.2.1 Unidades de análisis

De la lectura del libro emergieron las actividades, expresadas en 352 cláusulas, unidades gramaticales cuya estructura está constituida por las funciones sintácticas organizadas en torno a un verbo. El verbo es central para el concepto de actividad pues es la categoría lingüística que expresa la acción, así como la existencia y la ocurrencia en la gran mayoría de las lenguas conocidas. Los verbos son tal vez las palabras más importantes pues dan movimiento al significado y progresividad a la expresión (Palmer, 1978; Payne, 2004) La actividad de escritura se evidenció en diferentes niveles, desde rellenar y completar hasta redactar. Se excluyeron aquellas actividades que requerían acciones como *circle*, *mark*, *check*, *underline*, o *cross out* debido a que no implicaban el uso del signo lingüístico. De acuerdo con la cantidad de actividades (352 de 426), puede decirse que más de las cuatro quintas partes de ellas corresponden a escritura, lo que sugiere que a esta actividad se le otorga una gran importancia.

### 2.2.2 Categorías de análisis

De las actividades de escritura se tomaron las cláusulas cuyos verbos rectores, verbos en infinitivo<sup>2</sup> en actos directivos o exhortativos, indicaban la acción o lo que el estudiante debía llevar a cabo en cada caso (por ejemplo: *complete*, *write*, *rewrite*, entre otros) para un total de 352 categorías. Veamos a continuación ejemplos de categorías, donde el primer número de la codificación de las cláusulas refiere al año de estudio (4° o 5°), luego el segundo número refiere a la sección del libro (tópico). Después del guión, el tercer número corresponde al consecutivo de la actividad de escritura en el libro, el cuarto a la página del libro en la que aparece y la letra al final indica si la actividad refiere a C = *complete*, W = *write*, R = *rewrite* y O = otra. La clasificación según estas letras obedece a la frecuencia de aparición de los verbos, los tres más frecuentes y una que agrupara a los verbos restantes, relativamente marginales, para utilizar un modelo sencillo, de

<sup>2</sup> Nótese que el verbo *to complete*, en sus dos acepciones aquí pertinentes, siempre se relaciona con “completar”, “llenar” y “rellenar”. Por su parte, *write* es mucho más polisémico y presenta unas veinte acepciones relacionadas con tal actividad grafomotora, incluyendo la de “completar”.

solo cuatro categorías. En el siguiente cuadro pueden verse ejemplos con los verbos más frecuentes. El verbo rector aparece en negritas.

### **Cuadro I** **Ejemplos de categorías**

4° 1-3-9-C:	<i>Now <b>complete</b> Carlos' reply using the words in the box.</i>
4° 4-35-25-W:	<i><b>Write</b> three sentences about the players above.</i>
5° 12-103-66-R:	<i>Look at the pictures. <b>Rewrite</b> the sentences in future perfect or future perfect continuous, as in the example.</i>
5° 19-165-102-RP:	<i><b>Report</b> the following yes/no questions.</i>

Por razones metodológicas, los verbos fueron tomados según su función o valor gramatical dentro del co-texto de la cláusula. Pero como se verá más adelante, este valor de los verbos no siempre referirá a su verdadera función, la pragmático-discursiva, con relación a la actividad que en la práctica y más allá del lenguaje se requería de los estudiantes. Así, en las actividades de los libros analizados tiene más importancia el “hacer” que el “ser”.

### **2.3 Estrategia de análisis**

De las 352 cláusulas emergió igual número de categorías de verbos, las cuales fueron colocadas en una tabla ad hoc. Se trata de una estrategia emergente con método de evaluación (Johnstone, 2000) en la cual las categorías son suministradas por los textos mismos al interactuar el investigador con ellos. Para las actividades se diseñó una tabla de tres entradas, tópico por tópico o sección, numerados a la izquierda del 1 al 20 para cada libro. Se copió la actividad completa en la segunda entrada de la tabla y se le colocó el número de página, con espacio a la derecha para posibles comentarios. A cada actividad se le colocó en negritas el verbo rector tal como se ejemplificó más arriba (ver cuadro 2).

**Cuadro 2**  
**Actividades de escritura en los libros**

Tópicos	Actividades	Comentario(s)
1-20	1-176	-----

**2.4 Procedimientos**

El análisis de las actividades según la frecuencia de su verbo rector llevó a configurar las categorías de verbos. Estas fueron vertidas para cada uno de los libros en una tabla con cuatro entradas, según encajaran en C = *complete*, W = *write*, R = *rewrite* y O = otros en su función gramatical. *Rewrite* y *report* fueron igual de frecuentes (ver cuadro 3).

**Cuadro 3**  
**Frecuencia de verbos en actividades de escritura**

Complete (C)	Write (W)	Rewrite/ Report (R)	Otros (O)
196	77	13	53

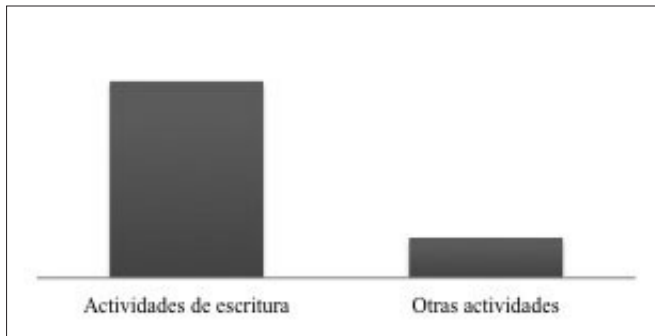
De lo anterior se obtuvo que el verbo rector más frecuente fue *complete*, con 196 casos de los 352 posibles; *write* rindió 77 casos mientras que *rewrite* y *report* dieron 13. Otros verbos son: *answer* (10), *select* (8), *use* (7), *fill in* (5), *combine* (2), *correct* (2), *describe* (2), *make* (2) y *arrange*, *change*, *create*, *decide*, *follow*, *give*, *guess*, *identify*, *list*, *match*, *order*, *predict*, *put*, *think* y *write down* con un caso cada uno, para un total de 25 diferentes verbos para las 352 actividades. El análisis de las categorías de acuerdo con sus verbos produjo clasificaciones, tal como se mostrará en la sección siguiente, la de resultados, libro por libro.



### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Libro I (4° año)

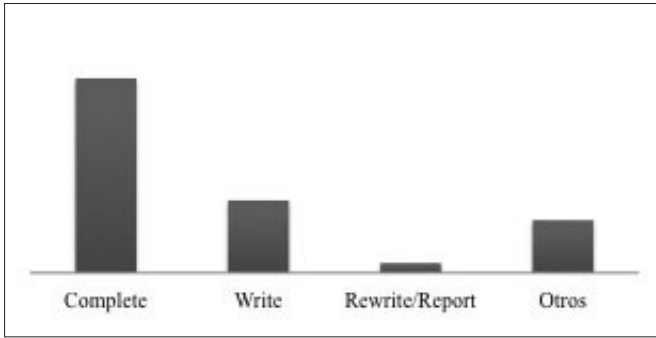
En primer lugar se muestra la importancia relativa que se le asigna a la actividad de escritura en el libro de 4° año (ver la figura 1).



**Figura 1. Actividades del libro I (4° año)**

En la figura 1 se representa el hallazgo de que 176 de 209, más de las cuatro quintas partes, de las actividades contenidas en el libro corresponden a escritura. Esto hace que dicho recurso didáctico en gran medida pueda considerarse de escritura. Esta característica del libro no se menciona en la publicación y más bien se presenta como “la combinación perfecta” y “una herramienta muy completa a la hora de desarrollar las cuatro destrezas del idioma: leer, escribir, hablar y escuchar” (p. 2). Podría así pensarse que menos de la quinta parte de las actividades del libro serían para desarrollar las otras tres destrezas, aunque ello no será necesariamente así pues las actividades de escritura se relacionan cercanamente con las de lectura. Con respecto a este hallazgo, Brown (2007: 241) ha señalado que en la enseñanza comunicativa del idioma la labor del salón de clases no se restringe a la competencia gramatical o lingüística; las actividades que en tal enseñanza se diseñen serán para que los aprendices participen en el uso pragmático y funcional del idioma, para propósitos significativos.

Por otra parte, en cuanto a lo específico de las actividades de escritura que se promueven en el libro de 4° año, en la figura 2 pueden verse los resultados según las categorías de verbos.



**Figura 2. Verbos de las actividades (libro I)**

La figura 2 representa que 104 de 176 o casi seis de cada diez actividades de escritura se corresponden con “completar”. Poco más de una de cada cinco actividades se corresponde con “escribir”; unas siete de cada cien se corresponden con “re-escribir” y “reportar”, mientras que menos de una de cada cinco se corresponden con “otras”, mediante otros verbos, relacionados con escritura. No obstante, si examinamos un poco más allá de la función gramatical de los verbos y nos adentramos hacia la función pragmática, tales resultados se ubican más inclinados hacia las actividades de completar y rellenar, en oposición a las de escribir; redactar. Veamos por ejemplo los casos siguientes en el cuadro 4:

**Cuadro 4**  
**Ejemplos (libro I)**

---

4° 1-5-10-W:	<b>Write</b> the correct letter.
--------------	----------------------------------

---

4° 8-68-44-W:	Now look at this situation and <b>write</b> what is missing.
---------------	--

---

En el primer caso se trata en realidad de colocar una sola letra, por lo que sería más bien *fill in*. En el segundo se trata de colocar dos palabras por lo que sería entonces más bien *complete*. Casos como estos no son infrecuentes. En lo que se refiere a las cláusulas cuyo verbo rector de la actividad de escritura se clasificó como de “otros”, veamos casos con *answer* y *use* (ver el cuadro 5 a continuación).

## Cuadro 5

### Ejemplos (libro I)

---

4º 14-118-76-A: **Answer** the questions using *neither ... nor*.

---

4º 5-42-28- O: **Use** the words given to make sentences.

---

Ambas son actividades de completación.

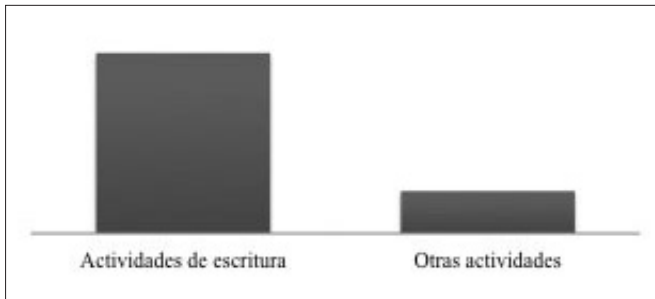
Por otra parte, en cuanto a relacionar las actividades de escritura con las teorías actuales acerca de la enseñanza del inglés, estos resultados sugieren que el libro se encuentra inclinado hacia concepciones estructuralistas, conductistas del aprendizaje, hoy día consideradas en su mayor parte obsoletas (Brown, 2007). En cuanto a los enfoques que se centran en las estructuras del idioma, Hyland (2003) ha señalado que los pocos que hoy día siguen esta concepción asumen la escritura como una extensión de la gramática, como una manera de reforzar los patrones del idioma por medio de la formación de hábitos o una manera de evaluar las habilidades de los aprendices para producir oraciones bien estructuradas. Con este enfoque, el cual se debería usar mayormente en los niveles inferiores de los cursos, se pueden crear serios problemas; la escritura está rígidamente controlada mediante tareas como rellenar, completar y transformar oraciones. En el mejor de los casos, lo más que se podría lograr con tal enfoque es la escritura guiada; la escritura libre queda por fuera (Hyland, 2003: 3-5). Adicionalmente, y también siguiendo a Hyland (2003: 95-97), el libro analizado podría tener la fortaleza de reconocer la preparación y el bagaje real de los educandos (poco dominio del idioma) pero fallaría en que se basa casi exclusivamente en una única estrategia de escritura y no refleja la manera en que las personas usan el idioma para comunicarse en situaciones auténticas.

Por otro lado, en cuanto a qué tipo de soporte probablemente proveerá dicho libro a los educandos, del examen de los aspectos anteriores se puede colegir que el libro bien pudiera servir para ayudar a estructurar las lecciones que se imparten en ambientes problemáticos, con aulas sobrepobladas y con necesidad de control de los grupos. La gran cantidad de actividades de completación podrían tal vez mantener ocupados a los jóvenes educandos, pero sin propiciar mayor interacción,

la cual se sabe que es uno de los factores que promueven el aprendizaje significativo (Brown, 2007).

### 3.2 Libro 2 (5° año)

En cuanto al peso relativo que se le asigna a la escritura en el libro de 5° año, lo podemos observar en la figura 3 a continuación.

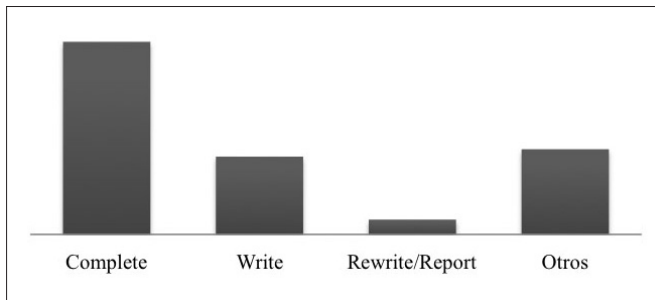


**Figura 3. Actividades del libro 2 (5° año)**

En la figura 3 se nota que, de manera similar al libro 1, aproximadamente cuatro quintas partes de las actividades contenidas en el libro de 5° año corresponden a escritura. Este texto es también en gran medida dedicado a escritura. Tal característica del libro tampoco se menciona en la publicación y también se presenta como “la combinación perfecta” y “una herramienta muy completa a la hora de desarrollar las cuatro destrezas del idioma” (p. 2).

En lo referente a las actividades específicas de escritura que se promueven en el libro de 5° año, en la figura 4 pueden verse los resultados según las categorías.

La figura 4 representa que 92, más de la mitad, de las actividades de escritura del libro de 5° año se corresponden con “completar”, un poco menos que en el libro de 4° año. Algo más de una de cada cinco actividades se corresponde con “escribir”, igual que en el libro de 4° año. Menos de cinco de cada cien actividades se corresponden con “re-escribir”. Hay mayor presencia de “otros” verbos. No obstante, igual que para con el libro anterior, si examinamos más allá de la función gramatical de los verbos y nos adentramos hacia la función pragmática, estos resultados variarán,



**Figura 4. Verbos de las actividades (libro 2)**

ubicándose el libro aun más hacia las actividades de completar y rellenar que hacia las de escribir, redactar. Veamos por ejemplo los casos siguientes en los cuadros 6 y 7:

### **Cuadro 6** **Ejemplos (libro 2)**

---

5° 1-7-10-W: **Write** the letters in each blank, as in the example.

---

5° 2-17-14-W: **Write** numbers as in the example.

---

Son actividades de rellenado (*fill in*).

### **Cuadro 7** **Ejemplos (libro 2)**

---

5° 4-29-23-R: **Rewrite** the sentences putting the adverbs of frequency in the correct place.

---

5° 8-64-43-R: **Rewrite** the questions with the present perfect tense of the verb in parentheses.

---

5° 18-156-96 RP: Look at the pictures and **report** the sentences

---

5° 19-166-102-RP: **Report** the following *wh*-questions

---

Son actividades de completación (*complete*).

#### **4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En el estudio aquí reportado se pudo evidenciar que más de las cuatro quintas partes de las actividades contenidas en los libros analizados se corresponden con escritura, mayormente completación. Pudiera decirse que tales libros se encuentran bastante inclinados hacia concepciones estructuralistas, conductistas del aprendizaje, hoy en día consideradas obsoletas. Dichos libros probablemente provean un soporte útil debido a que pudieran servir para ayudar a estructurar las lecciones en ambientes problemáticos, de aulas apiñadas y con necesidad de control de los grupos. Los resultados en cuanto a tales concepciones estructuralistas y al tipo de lecciones tradicionales son consistentes con lo hallado por Beke (2015) y por Castillo, Gamero y Sivira (2015) en estudios con actividades de docentes de inglés de nuestro país. La gran cantidad de actividades de completación podrían mantener ocupados a los educandos, pero sin propiciar mayor interacción, la cual es uno de los factores que promueve el aprendizaje significativo. Con respecto a tales hallazgos, vale decir que una vez más se ha evidenciado la dificultad de que los avances de las ciencias, en este caso de la lingüística aplicada y la sociolingüística, ingresen con relativa prontitud al salón de clases promedio.

Con relación a este último aspecto anterior, se ha señalado desde hace mucho tiempo que con frecuencia son las variables políticas y socioeconómicas, entre otras (Abbott, 1992; Blanco, 1999; Clarke, 1994; Giroux, 1988), las que suelen impedir que el progreso científico se traduzca en progreso educacional. Así, ha sido difícil estructurar en nuestro contexto, y de seguro en otros, libros de actividades según el paradigma científico tenido como más avanzado, el comunicativo-funcional, el cual preconiza mayor libertad, más funcionalidad y menos estructuración. Una instancia de tal dificultad podría ser la declarada organización de los libros en “tópicos”, una estrategia aparentemente de vanguardia, centrada en la persona y en su creatividad (Hyland, 2003: 8), pero que en realidad aquí se trata de capítulos con contenidos mayormente estructuralistas. De tal manera, el carácter de los libros analizados puede ser un caso más del viejo principio de que en la historia de los estudios lingüísticos “la estructura no es la anécdota” (García y Vera, 1977), por lo cual se podría decir que “esto es lo que hay” y que “hay que morir” con la estructura de la lengua.

Por otra parte, hay que enfatizar que la elaboración de un libro de texto escolar es una labor muy importante y meritoria, sumamente ardua y compleja, la cual merece el mayor de los reconocimientos. Tomemos por caso la dificultad de mantener los textos con contenidos válidos y actualizados, y ni qué decir del uso de costosas tecnologías en las aulas venezolanas. Como ejemplos a la mano son de señalar, entre otros, dos actividades de escritura que se presentan en el libro de 4º año, la primera de las cuales plantea comprar un automóvil “con 30 mil bolívares” (p. 101) y la segunda que los estudiantes se preparen para “un viaje a Hawái” (p. 62). A pesar de que el libro es reciente, es claro que los ejemplos son, para el contexto venezolano, muy poco realistas. Tales ejemplos no parecen fallas atribuibles a las autoras de los libros. También, vale traer aquí a consideración la crítica que a veces reciben las editoriales como empresas privadas productoras de libros (Mostacero y Level, 2011). Es posible que parte de las debilidades en cuanto a teorías actuales de la lingüística aplicada del libro analizado puedan atribuirse a la denominada “lógica de mercado” que suele acompañar a estos emprendimientos. Mas la contraparte de esta última crítica sería que los libros deberían ser producidos por otro sector (¿el estatal?), tal vez porque se piense que dicho sector es imparcial, no posee intereses y está libre de sospechas. En este particular, vale la pena considerar las controversias relacionadas con la producción de la estatal *Colección Bicentenario* de libros de textos para la escuela primaria y básica venezolana (Montilla, 2015). Así entonces, como recomendación, habría que efectuar estudios que aborden con detalles el uso específico que se les da a los libros de inglés en las aulas venezolanas y, finalmente, no estaría de más que los libros anunciaran en su portada lo que en realidad contienen por dentro.

### **LIBROS ANALIZADOS**

- Friends 4th. Secondary School.* (2014). Caracas, Venezuela: Richmond Santillana. (Reimpresión).
- Friends 5th. Secondary School.* (2014). Caracas, Venezuela: Richmond Santillana. (Reimpresión).

## REFERENCIAS

- Abbott, G. (1992). Development, education and English language teaching. *ELT Journal*, 46(2), 172-179.
- Arteaga, C. y Alemán, P. (2007). Representación del Caribe en los libros de texto de primaria venezolanos. *Revista de Pedagogía*, 28(83), 335-360.
- 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* (pp. 47-76). Caracas: British Council/Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Beyer, W. (2011). Constantes y variables en textos de matemática: Un enfoque histórico. *Paradigma*, 32(2) 69-84.
- Bisbe, L. (2009). Huellas del racismo anti-indígena en textos escolares venezolanos de los años ochenta. *Núcleo*, 26, 11-35.
- Blanco, C. E. (1999). El enfoque socio-histórico de las ciencias y la enseñanza del inglés. *Extramuros*, 11, 71-111.
- Blanco, C. E. (2000). Docentes de inglés e investigación: Paradigmas y problemas. *Paradigma*, 21(1), 43-90.
- Blanco, C. E. (2013). Géneros textuales en las disciplinas: Resúmenes de la Revista de Pedagogía de la Universidad Central de Venezuela 1996-2008. *Lexis*, 37(2), 305-339.
- Briceño-Velazco, Y. (2014). "Aparentemente usted": Postura y compromiso en editoriales de dos revistas venezolanas de gerencia. *Signo y Pensamiento* [versión en línea], 33(65), 84-102. Disponible: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/11829/9694>
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson-Longman.



- Castillo, E., Gamero, M. y Sivira, Y. (2014). La práctica docente: Concepciones de los profesores de inglés de secundaria. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 179-187). Caracas: British Council/ Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Chaudron, C. (1998). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: El ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19, 13-37.
- Clarke, M. (1994). The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, 28(1), 9-26.
- Díaz Larenas, C., Tagle, T., Alarcón, P., Quintana, M., Ramos, L. y Vergara, J. (2013). Estudio de caso sobre las creencias de estudiantes de pedagogía de inglés respecto a la autoeficacia percibida y la enseñanza del idioma. *Núcleo*, 30, 41-67.
- English First. (2014). Índice de nivel de inglés [documento en línea]. Disponible: <http://www.ef.co.ve/epi/>
- Ferrari, V. y Torrealba, C. (2009). Inglés para matemáticos en la Universidad Simón Bolívar: Hacia un rediseño basado en un análisis de necesidades. *Núcleo*, 26, 37-73.
- García, A. y Vera, A. (1977). *Fundamentos de teoría lingüística*. Málaga, España: Alberto Corazón Editor.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey Publishers.
- Gregson, M. (2006). *English Next: ¿El fin del inglés como idioma extranjero?* *Núcleo*, 23, 227-232.

- Güemes, R. (2002). Algunas investigaciones en torno al uso de libros de texto en el aula [documento en línea]. Disponible: <http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/MtCI.htm>
- Hernández, R. (2012). La enseñanza del inglés en Venezuela: Una visión retrospectiva. *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación* [revista en línea], 15, 155-171. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37283>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. Nueva York: Oxford University Press.
- López de D'Amico, R. (2010). La enseñanza del inglés en Venezuela. En I. Cantón, R. Valle, A. Arias, R. Baelo y R. Cañón (coords.), *Retos educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 392-401). Barcelona: Davinci Continental.
- López de D'Amico, R. (2015). La formación de docentes de inglés. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council/ Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Montilla, A. (18 de enero de 2015). Libros del gobierno son el texto único en escuelas oficiales. *El Nacional*, p. Sociedad 4.
- Mostacero, R. y Level, M. B. (2011). El texto escolar: ¿Artefacto didáctico? *Investigación y Postgrado*, 26(2), 9-56.
- Mota, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): Una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*, 15, 56-63.

- Mujica, B., Díaz, L. y Arnáez, P. (2008). Concepción de escritura en los libros de texto de educación básica. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 269-289.
- Palmer, F. R. (1978). *The English verb*. Whitstable, Reino Unido: Longman.
- Payne, T. (2004). *Describing morphosyntax. A guide for field linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puéllez, M. y Tiana, A. (2003). El proyecto MANES: Una investigación histórica sobre manuales escolares. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 49-50, 163-174.
- Raimes, A. (1983). Tradition and revolution in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17(4), 535-552.
- Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 142-167.
- Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación.
- Rodrigues, P. y Marquez da Fonseca, E. (2014). A produção textual no livro didático do ensino médio: Identificação da abordagem teórica. *Acta Scientiarum. Language and Culture* [versión en línea], 36(4), 427-435. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307432548008>
- Savignon, S. (2005). Communicative language teaching: Strategies and goals. En E. Hinkel (coord.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 635-651). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Londres: Sage.
- Villar, J. (2012). Venezuela: Medalla de bronce entre los que peor hablan inglés [documento en línea]. Disponible: <http://periodismo3ucv.blogspot.com/2012/04/venezuela-habla-ingles-tan-mal-como-o.html>

Wray, A. y Bloomer, A. (2006). *Projects in linguistics. A practical guide to researching language*. Londres: Hodder Arnold.

Zapata, C. (2011). Estrategias de comprensión de la lectura en libros de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 15(3), 27-52.

Zeuch, E. M. y Gregson, M. (2015). (Coords.). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas*. Caracas: British Council/Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

**CARLOS EDUARDO BLANCO**

Es egresado como Profesor de Inglés del Instituto Pedagógico de Maracay, Venezuela (UPEL) y como Magister en Educación (Psicología Educacional y Lingüística Aplicada) de la Universidad de Toronto, Canadá. Es Profesor Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela donde se ha desempeñado a nivel de pregrado y postgrado. Es aspirante a doctor por la misma universidad. Estuvo acreditado en el hoy extinto Sistema Nacional de Promoción del Investigador (PPI, Nivel II). Ha sido receptor de los reconocimientos PEI y CONABA por su universidad. Posee decenas de artículos publicados en revistas arbitradas nacionales y del exterior en Lingüística Aplicada, Estudios del Discurso, Investigación Educativa y Comunicación (en Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, Perú, República Dominicana, Venezuela). Es autor de un libro, de dos capítulos de libro y de una compilación, así como de numerosas comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Fue ganador del Premio APIU-UCV-PDVSA-CIED a la mejor investigación por parte de profesores (año 1999) y ha dirigido la publicación especializada venezolana *Revista de Pedagogía* (fundada en 1971) por casi doce años, en dos épocas. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), de la Organización Iberoamericana de Retórica (OIR) y de la Asociación para el Progreso de la Investigación Universitaria (APIU). Intereses de investigación: discurso académico, géneros discursivos de la educación, retórica de las ciencias.

**Agradecimientos**

A dos expertos revisores (árbitros) cuyas observaciones contribuyeron con el mejoramiento de la versión final de mi manuscrito.