

PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

(Publicado en Ruiz, J. M. *et al.* (2000), *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 41-62)

Rafael Monroy Casas
Universidad de Murcia

[Los paradigmas] son la fuente de los métodos, problemas y normas de resolución aceptados por cualquier comunidad científica madura en un momento dado. Como resultado de ello, la recepción de los paradigmas hace frecuentemente necesaria u na redefinición de la ciencia correspondiente [T. Kuhn, 1971: 165]

1. Marcos de referencia en investigación

Escribía Strasheim, Lorraine (1976) ('What is a foreign language teacher today') que en el apogeo de la revolución audiolingual sabía la verdad y que hoy [año 76] solo tenía unas cuantas hipótesis para defenderse en el aula. El comentario es revelador si tenemos en cuenta el cambio que se ha producido en la concepción científica, y por ende en los planteamientos didácticos, que ha supuesto el paso de una época en la que se pretendió hallar el modo ideal de enseñar una LE a una fase en la que predomina la discrepancia sobre el consenso. En las páginas que siguen, vamos a tratar de esbozar las claves que han propiciado cambios en el quehacer investigador a nivel paradigmático para pasar a ver con más detalle los efectos que tales cambios han tenido en las cuatro destrezas clásicas de oír, hablar, leer y escribir.

Cuando a mediados del siglo XIX establece Dilthey (1833-1911) la distinción entre 'explicación' y 'comprensión' estaba apuntando a procedimientos diferentes para el logro de fines también distintos. La experimentación era el procedimiento más usual en la 'explicación', persiguiendo la generalización como objetivo, mientras que en la 'comprensión' el procedimiento más corriente era de índole cualitativa, buscando más bien la interpretación y la comprensión de los fenómenos objeto de estudio (Hernández-Pina, 1995). Se trataba de dos modos de acción de una enorme incidencia en el quehacer investigador, modos que han configurado dos marcos metodológicos: el *cuantitativo* (o *empírico-analítico*) y el *cualitativo* (o *humanista-interpretativo*). Ambos tienen su origen en el conflicto mantenido durante la primera parte del siglo XX entre el positivismo clásico

y el anti-positivismo que surgiera como reacción al primero.

Las ciencias naturales servían de referencia al positivismo que veía en la cuantificación un método óptimo de análisis para conseguir sus objetivos: la explicación y la búsqueda de relaciones causales¹. El desarrollo de las ciencias de la naturaleza y los avances en metodología de la investigación hizo que este modelo se aplicase igualmente a las ciencias sociales; sobre todo en los países de habla inglesa. En el continente, el positivismo pasó a caracterizarse por un monismo metodológico que sería ampliamente difundido por el Círculo de Viena donde encontramos dos tendencias internas: el 'positivismo lógico', más interesado en la verificación, y el empirismo lógico o 'neopositivismo'.

El movimiento anti-positivista, derivado del idealismo alemán y del hegelianismo², daría lugar al *paradigma cualitativo (constructivista o humanista interpretativo)*. Este marco de acción, menos unitario que el anterior, se caracteriza por una visión holística del individuo y persigue la interpretación de los hechos más bien que su explicación.

2. Marco cuantitativo (o empírico-analítico)

Conocido por nombres tales como racional-tecnológico, positivista, cuantitativo, etc., el modelo 'empírico-analítico' ha tenido un papel preponderante durante mucho tiempo en las ciencias sociales. Sus fundamentos y supuestos teóricos los encontramos detallados en multitud de obras entre las que cabe destacar las de Popper (1974), Hempel (1977), Bunge (1975), Howe (1985), Firestone (1987), Husén (1988), etc. Para los defensores de este marco de acción, el propósito de la investigación radica en explicar y predecir los fenómenos sociales considerando la realidad objeto de análisis como algo natural y externo al investigador.

2.1 Rasgos fundamentales

En el plano ontológico, subyace a este marco la idea de que sólo a través del método científico es posible llegar al conocimiento de una realidad objetiva. Para ello se

¹ El nacimiento del **marco cuantitativo (o empírico analítico)** suele atribuírsele a Comte (1789-1857), aunque ya sus orígenes podemos rastrearlos en el empirismo inglés de los siglos XVII y XVIII. Sin embargo, es cierto que Comte lo desarrolla, aplicándolo al campo de la sociología de la misma manera que algo más J. Stuart Mill lo hiciera al campo de la psicología, aunque desde una postura más empirista.

² A diferencia del anterior, subyace a distintas corrientes mayormente filosóficas que lo adoptaron como reacción contra el positivismo imperante tales como la fenomenología de Husserl o la filosofía crítica de

construyen enunciados que expresen las *relaciones entre las variables* que intervienen en cualquier proceso. Dichas variables son susceptibles de ser estudiadas de modo independiente permitiendo establecer posibles *relaciones causales* entre ellas.

Las teorías resultantes de la investigación empírico-analítica tienen el carácter de *universales* al estar basadas en una epistemología objetiva en la que el investigador se presenta como observador distante; los resultados no se circunscriben ni a un contexto ni a un momento dado. Este tipo de investigación opera, por consiguiente, con principios abstractos y descontextualizados que subyacen a una visión de la ciencia como algo neutro y libre de valores.

La metodología es de tipo intervencionista en relación tanto con el objeto como con el sujeto investigado. El investigador se acerca al objeto con el propósito de poner a prueba la teoría a través de la *verificación*, la *contrastación* o la *falsación* y así poder formular leyes sobre los hechos sociales. El sujeto no interviene en la planificación de la investigación con el fin de mantener al máximo la *objetividad* del proceso. Las hipótesis – eje del proceso- sirven para analizar un determinado número de dimensiones dando como resultado no la actuación a partir de unas conclusiones, sino el incremento en el saber en un ámbito determinado.

3. Marco cualitativo o humanístico-interpretativo

El marco cualitativo –conocido también como 'paradigma cualitativo', 'constructivista', 'fenomenológico', 'interpretativo', 'simbólico', 'hermenéutico', etc.-, engloba modos de acción de procedencia muy heterogénea³. Cabe citar como pioneros a los antropólogos F. Boas, cuyo 'relativismo cultural' supuso la aplicación de la investigación cualitativa al ámbito educativo, Margaret Mead (1942) quien analizó contextos escolares concretos que entendía debían servir de base de análisis y de reflexión, y B. Malinowski -el primer antropólogo que realiza trabajo de campo. A ellos hay que añadir algunas contribuciones importantes desde ámbitos como la etnografía (R. Redfield, 1955) o la sociología de la educación (Waller, 1932 , considerado un clásico en la

Frankfurt con nombres como Adorno, Marcuse, Habermas, etc.

³ En él confluyen no solo el *idealismo continental*, la *filosofía fenomenológica* de Husserl (1961), o la *filosofía crítica* , sino también la *hermenéutica* de Gadamer (1977), el *interaccionismo simbólico* de Blumer (1982), la *psicología ecológica* de R.G. Barker (1968), la *etnografía holística* de los antropólogos Boas (1928) y Malinowski (1935), la *etnografía de la comunicación* de Erickson y Mohatt (1982), la *antropología cognitiva* de Goodenough (1971), etc. (Para un análisis exhaustivo de la variedad de aportaciones que han

investigación cualitativa). Con todo, la metodología cualitativa no fraguó definitivamente hasta bien entrada la década de los sesenta gracias, sobre todo, a las incursiones que algunos cuantitativistas (Campbell, 1978, Cronbach, 1975, Glass, 1975) hicieron en este campo. En la actualidad, ambos tipos de investigación figuran en un plano de igualdad. Hay que señalar, no obstante, que la cualitativa, a diferencia de la empírico-analítica, no presenta un alto grado de homogeneidad. Carr y Kemmis (1986), y Husén (1988) entre otros, hablan de dos corrientes cualitativas: la *interpretativa*, que considera el aprendizaje como construcción interactiva donde el conocimiento es globalizador y no prescriptivo, y la *crítica*, cuyos defensores entienden que el conocimiento se construye por medio de la *interacción social*, lo que en el marco educativo supone una negociación entre profesor y alumno sobre los contenidos objeto de asimilación. En el plano de la investigación esta corriente es participativa y, por estar comprometida en la lucha ideológica, se supone que es emancipatoria (Hernández-Pina, 1995).

3.1 Características fundamentales

Pese al posible simplismo que supone caracterizar de modo global no ya las dos corrientes que acabamos de mencionar, sino el amplio panorama de prácticas cualitativas, cabe señalar algunos rasgos generales siquiera como contraposición a los que hemos señalado al referirnos a la corriente cuantitativa.

Desde una perspectiva ontológica, nos encontramos con una visión relativista de la realidad. La sociedad, no es algo externo al hombre e independiente del mismo, sino una construcción que se va realizando a través de los significados y de los símbolos de los individuos que la forman. Es el propio individuo quien construye la realidad mentalmente, pudiendo crear no ya una sola, sino múltiples realidades. El objetivo aquí no puede ser por tanto el descubrimiento de leyes nomotéticas, sino más bien ‘construir’ realidades.

A nivel epistemológico predomina un monismo entre el investigador y el objeto de análisis. El investigador no es el observador distante de los hechos, sino que, por el contrario, está inmerso en los mismos. El individuo cobra un protagonismo inexistente en el marco cuantitativo, ya que aquí pasa de ser objeto receptor pasivo a constructor activo de la realidad. La conducta social no se puede explicar si no es a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situaciones, puesto que el individuo es un sujeto activo, un

contribuido a su configuración véanse Jacob (1987), Tesch (1987) y Husén (1988) entre otros).

constructor, y la naturaleza del conocimiento es subjetiva, individual y personal.

Desde una perspectiva metodológica, cabe hablar de una metodología hermenéutica, opuesta al intervencionismo. El conocimiento obtenido, en opinión de los creadores de esta perspectiva, no es, consiguientemente, universal ni sirve para espacios y contextos indeterminados ni va unido al interés técnico, sino más bien al práctico. La propia realidad educativa no viene tampoco constituida por hechos objetivos, observables y externos al propio sujeto. Al contrario, está formada por significados, símbolos, e interpretaciones elaborados por el individuo en permanente interacción con el entorno y con los demás. De ahí la importancia que cobra el *contexto*.

5. Paradigmas de investigación y enseñanza de lenguas

Los intentos por describir y explicar los distintos factores personales así como sociales que inciden en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas se han visto afectados por esta polaridad metodológica (Chaudron, 1988). Pero estos marcos metodológicos, a su vez, sostienen y canalizan otros conceptuales catalizadores de teorías y métodos compartidos por un colectivo científico. Nos referimos a los denominados ‘paradigmas’⁴. Podríamos hablar de varios paradigmas en el ámbito de la lingüística que han servido de referencia a la práctica de enseñanza de lenguas, paradigmas que han surgido “después de que el sentimiento de crisis haya producido un candidato alternativo al paradigma” (Kuhn 1971:225). En la presente exposición nos ceñiremos a tres grandes movimientos paradigmáticos que han surgido y se han desarrollado a lo largo del presente siglo: paradigma conductista, cognitivista y socio-contextual.

6. Paradigma conductista

⁴ Los paradigmas determinan los procedimientos. Un paradigma es un cuerpo de creencias, métodos y técnicas compartido por un colectivo. Los paradigmas canalizan la investigación al tiempo que determinan qué hechos han de analizarse y cómo han de interpretarse. (Kuhn, 1971). En el presente trabajo, no aplicamos el término como calificador metodológico, pese a ser costumbre bastante arraigada en el mundo científico. Así encontramos expresiones como ‘paradigma sociocrítico’ (Kemmis, Cole y Sogget, 1983), Husén (1988) habla de ‘paradigma científico’ frente a ‘paradigma humanista o interpretativo’, Walker y Evers (1988) analizan la ‘teoría de los paradigmas’ refiriéndose a la metodología cualitativa /cuantitativa, Pokewitz (1984) habla de tres ‘paradigmas’ (empírico-analítico, simbólico y crítico), Otros, como Grotjahn (1987) -apud Nanan, 1992) aplican el término ‘paradigma’ a las distintas modalidades de diseños de investigación. Así habla del paradigma ‘exploratorio-interpretativo’, o del paradigma ‘experimental-cualitativo-estadístico’, etc. Aquí seguimos a Howe (1992) y preferimos hablar de ‘modelos de investigación’ o, alternativamente, ‘marcos metodológicos’ para referirnos a la dicotomía

La enseñanza de lenguas modernas en el presente siglo se ha visto fuertemente influenciada por la psicología. Ya en el siglo XIX, los impulsores del denominado método de ‘gramática y traducción’ se basaron en la creencia de entonces de que la mente se comportaba como un músculo que debía ejercitarse para su desarrollo. Los poderes de la mente necesitaban de un entrenamiento como estímulo que, en el caso de las lenguas, lo propiciaban las lenguas clásicas (de ahí su justificación hasta bien entrado el siglo XX) y el aprendizaje memorístico de reglas y de estructuras de las lenguas modernas. De las distintas escuelas psicológicas en vigor a comienzos de siglo (la Gestalt, el psicoanálisis y el conductismo), sería este último el que mayor impacto tuviera en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas -en realidad, en el desarrollo de la lingüística norteamericana del momento. La relación que estableciera Darwin en su *Origen de las especies* (1859) entre el ser humano y el mundo animal serviría de base a B.F. Skinner para describir el comportamiento verbal del individuo. Se implantaba de este modo un modelo conductista de aprendizaje que, en paralelo con lo que ocurría en el mundo animal, se fundamentaba en el estímulo y la respuesta.

Por otra parte, irrumpía en la escena norteamericana un modo de hacer lingüística que, alejándose del prescriptivismo europeo, abogaba por un estudio descriptivo del lenguaje, de acuerdo con los postulados del psicólogo John B. Watson para quien el enfoque ‘científico’ debía basarse en la realidad y no en un análisis introspectivo de la propia conciencia. Esta visión iría conformando paulatinamente un corpus de creencias y de acción -un paradigma- cuyas características más notorias podemos resumir como sigue:

A nivel de enseñanza, el profesor de lenguas es responsable directo del aprendizaje del alumno. A él compete efectuar la programación adecuada para que el estudiante alcance el éxito esperado; es su cometido suministrar los estímulos correspondientes para que el alumno proporcione las respuestas deseadas. El profesorado, ocupa, por consiguiente, un papel central en el devenir docente puesto que a él compete la modificación de la conducta del alumnado. El marco de acción es el producto. Lo que cuenta no es, pues, la labor que realice el alumno de modo progresivo a lo largo del curso escolar, sino más bien el resultado final, que ha de ser satisfactorio.

En este paradigma los datos que se manejan son todos ellos observables, siendo

lo sensorial la base de todo conocimiento. En la psicología conductista -sobre todo la Skinneriana- el ser humano es como una máquina compleja en la que la mente es una especie de tabla rasa que se va impregnando de asociaciones entre los distintos estímulos. La lengua es un sistema sofisticado que los humanos adquirimos a través de procesos condicionados automáticos. Como escribiera Bloomfield, “el dominio de una lengua no es cuestión de conocimiento: los hablantes son totalmente incapaces de describir los hábitos que forman su lengua. El dominio de una lengua es cuestión de práctica...” (Bloomfield, 1942:12).

Si miramos al objeto del aprendizaje, este paradigma presta especial atención a la adquisición y dominio de habilidades o destrezas específicas. Se trata de las clásicas habilidades de ‘comprender’ (listening), ‘hablar’ (speaking), ‘leer’ (reading) y ‘escribir’ (writing) . Tales destrezas no se adquieren globalizadamente, sino más bien como entidades compartimentalizadas que se asimilan secuencialmente. De este modo, el alumnado de lenguas extranjeras se ha de enfrentar en primer lugar a la comprensión, luego a la práctica oral, a continuación a la lectura y, finalmente, a la escritura en lengua extranjera.

6.1 Conductismo y destrezas lingüísticas

En este paradigma, las destrezas se presentaban y aprendían secuencialmente, como ya señaláramos. Pero no todas fueron objeto de igual grado de atención. La enseñanza de la comprensión, por ejemplo, fue muy tenida en cuenta por la metodología directa en la que el ‘ear training’ constituyó un aspecto prioritario. La práctica a base del ‘drill’ serviría para acostumbrar paulatinamente el oído al nuevo sistema lingüístico.

Idéntica atención, o incluso más si cabe, recibiría el aprendizaje del habla. Claro que el énfasis fue en la forma: en la producción exacta de los sonidos (accuracy) mediante el recurso a enfoques directos. De entre todos ellos, el más conocido sin duda ha sido la denominada *Metodología Audio-lingual*. Esta metodología nace en EE.UU. teniendo como base el pragmatismo positivista que llevó al ejército estadounidense a aprender lenguas durante la II Guerra Mundial mediante el Método G1 (el mic-mem). Objetivo prioritario sería hablar la lengua extranjera como la lengua materna fundamentándose, según Wilga Rivers (1978) , en las premisas siguientes :

1. La lengua es fenómeno primordialmente oral (es 'verbal behaviour'). La lengua escrita es una representación secundaria del habla
2. La lengua es un conjunto de hábitos. El aprendizaje se realiza mediante mímica-memorización y práctica intensiva de diálogos y estructuras a base de drill. Se trata de un aprendizaje basado en la analogía más que en el análisis.
3. El profesor ha de enseñar la lengua y no hablar sobre la lengua, ya que la lengua es lo que los hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deben decir.
4. Todo aprendizaje de lenguas ha de seguir el siguiente orden considerado natural: comprensión, habla, lectura y escritura.

Cae dentro de este paradigma, igualmente, el denominado *Método Directo*, cronológicamente anterior, cuya premisa básica es que ha de adquirirse una lengua extranjera como adquirimos nuestra lengua materna. Hay que señalar que los creadores de esta metodología eran fonetistas que pretendían enseñar una lengua comunicativamente, no a través de grandes autores literarios; que eran conscientes de que hay muchas lenguas en el mundo y que no todas se escriben (de ahí que inventasen el Alfabeto Internacional de Fonética); y que conocían que las lenguas se aprenden por imitación y a base de práctica, no a través de libros. De ahí que en esta metodología se prestase una atención única a la pronunciación correcta (sirviéndose el alumno para ello de la ayuda de la notación fonética). Este era objetivo único durante las primeras cinco semanas. La comprensión y la imitación también eran objeto prioritario con la finalidad de automatizar formas. Y en cuanto a la gramática, se enseñaba dentro de un contexto y de manera oral.

La lectura, en cambio, no fue una destreza que se potenciase en el aula habida cuenta de los riesgos (errores) que suponía incitar al alumnado a leer voces que desconocía; de ahí que estuviese supeditada a la presentación previa oral del profesor.

Finalmente, la escritura supuso tanto en la metodología directa como en la audiolingual la imitación de patrones específicos, puesto que la escritura era vista como un medio para un fin, obviando en todo momento la práctica libre de redacción. Era, como señalara Rivers (1968) la 'handmade of the other skills'. Al igual que las otras destrezas, también esta se estudiaba como producto, y esto tanto en las dos metodologías mencionadas como en la 'retórica contrastiva' que Kaplan (1966) iniciara en los EE.UU. a

mediados de los años sesenta⁵.

7. Paradigma cognitivo o racionalista

La publicación de Chomsky en 1959 de una reseña crítica al libro *Verbal Behaviour* de Skinner marcaría el comienzo de una revolución que culminaría en un cambio de paradigma. El punto de origen era el rechazo por parte de este lingüista de una psicología basada en el E-R como única explicación del comportamiento verbal del individuo. El hecho de que el ser humano fuera capaz de generar oraciones nuevas, no necesariamente oídas, era un claro indicio de una creatividad que nada debía a la visión mecanicista del conductismo skinneriano.

Dos fueron los motivos de este cambio de perspectiva: por una parte, un proceso de interiorización que, a diferencia del nivel de superficie en que se moviera el conductismo, contemplaba la existencia de una estructura ‘profunda’ generadora de otra superficial; en segundo lugar, Chomsky postulaba la existencia de un dispositivo de adquisición lingüística (LAD) universal que sería el encargado de adquirir una lengua; dicho dispositivo se veía como innato y específico de la especie humana.

A este cambio en perspectiva desde la lingüística, acompañó otro cambio en el mundo de la psicología, resultado igualmente de la insatisfacción con un modelo plenamente anti-mentalista. La nueva psicología, denominada ‘cognitiva’ por uno de sus máximos exponentes, David Ausubel (1968), rechazaba también el conductismo como medio de explicación del aprendizaje humano. Entiende Ausubel que la mente humana es un agente activo; que la estructura cognitiva del individuo no es el resultado de un aprendizaje memorístico y arbitrario. Por el contrario, el aprendizaje humano lo es realmente tal cuando es ‘significativo’. La voluntad de querer aprender por una parte, y la exposición a material que tenga sentido para el estudiante, son los dos factores que propician un aprendizaje real y duradero. La lengua es, en definitiva, creatividad reglada, configurando la competencia lingüística chomskiana.

A nivel docente, ello supuso un cambio de orientación en el aula. El papel central del profesorado en el paradigma conductista como moldeador de conductas, daría paso a

⁵ La retórica contrastiva la inicia Kaplan en EE.UU. al constatar que los estudiantes extranjeros redactaban en inglés siguiendo patrones específicos propios de su correspondiente lengua materna. Mantiene Kaplan que lengua y escritura son fenómenos culturales. Que cada lengua se caracteriza por un conjunto de convenciones únicas y que dichas convenciones interfieren a la hora de escribir en una segunda lengua. (Kaplan, 1966).

un papel más reflexivo sobre la realidad educativa. El énfasis pasaría de este modo de una enseñanza cuya mira exclusiva es el producto, a un interés por conocer los *procesos* que intervienen en el aprendizaje que conduce a ese producto.

Ese interés por los procesos se plasmaría en el estudio a nivel teórico de los mecanismos o estrategias a los que recurre el aprendiz para adquirir una lengua con competencia. El profesorado en este contexto debía inducir a que el alumno aprendiera a aprender mediante el recurso a estrategias específicas (aprendizaje estratégico)⁶, puesto que gracias a una ‘competencia estratégica’ (Canale y Swain, 1980) podría alcanzar una ‘competencia comunicativa’, necesaria para resolver situaciones comunicativas problemáticas. A nivel de evaluación, no se descartaba la sumativa, pero no como único componente, puesto que se tenían muy presentes los aspectos formativos de la docencia.

Las cuatro destrezas tuvieron un tratamiento desigual, como ocurriera con el paradigma conductista. Basándose en estrategias, Rubin (1994) identificó cinco factores que constituyen la ‘carga cognitiva de un texto’ (el texto, el interlocutor, la tarea, el oyente y el proceso). Correspondería al profesorado saber enseñarlos y al alumno aprenderlos sirviéndose de ellos para descubrir cómo ‘oír’ o ‘comprender’ un mensaje.

7.1 Cognitivismo y destrezas lingüísticas

Ahora bien, cabe preguntarnos qué tipo de estrategias entrarían en juego para un mejor dominio de lo audio-oral. El período de la década de los setenta y ochenta ha sido muy prolífico en inventarios estratégicos. Tomando la tipología de Chamot (1995) – muy popular- de estrategias ‘metacognitivas’ (que planifican, regulan, y gestionan el aprendizaje) ‘cognitivas’ (facilitadoras de la comprensión) y las ‘socio-afectivas’ (necesarios para interrogar), se ha tratado de potenciar las estrategias metacognitivas

⁶ Sería muy prolijo hacer un relación siquiera general de la gran cantidad de estudios realizados sobre el papel de las estrategias en la LE. Las denominadas ‘estrategias de comunicación’ han sido tratadas entre otros por Bialystok (1990), Chamot (1995), Cohen (1998), Corder (1983), Ellis (1985), Faerch y Green y Oxford (1995), Kasper (1986), Manchón (1998) Oxford (1990), Poulisse (1990), Thompson y Rubin (1976), Yule y Tarone (1990), etc. Thompson y Rubin (1976), por ejemplo, concluyen que la instrucción estratégica mejora la comprensión y la lectura. Green y Oxford (1995) analizaron estudiantes en la universidad de Puerto Rico a los que se les aplicó el Inventario de Estrategias para Aprender Lenguas de la Oxford. Hallaron que los mejores utilizan más estrategias y que algunas estrategias son más usadas por unos u otros estudiantes según su estilo de aprendizaje, motivación, grado de ansiedad, etc. Sin embargo, no todos los trabajos son coincidentes al respecto: Allthorp (1997) halló justamente lo contrario.

puesto que así se reduciría la ansiedad al tiempo que se mejoraría la motivación, ambas necesarias para una óptima comprensión. Otros, como MacIntyre and Noels (1996), aconsejan potenciar las estrategias 'afectivas' en su modelo estratégico 'socio-psicológico'. También se ha recurrido a la 'Teoría de los Esquemas' de Rumelhart (1980) aplicada a la audición, como es el caso de Clark & Sherack (1997) y Allthorpe (1997). Los primeros han aplicado también la teoría de Mendelsohn (1994)⁷ con resultados relativamente satisfactorios.

Pero la práctica de la audición/ comprensión no puede consistir en enseñar solamente 'estrategias'. Se observa precisamente una gran distancia entre la teoría y una práctica que de puertas afuera se hace eco de estos conceptos, pero que luego no son tenidos en cuenta en el aula. Como señala Gilbert (1995), los libros de texto de corte cognitivista no enseñan, por ejemplo, a desarrollar destrezas auditivas y, en general, son muy tradicionales no ya en el enfoque (no hay instrucción estratégica), sino en contenido e incluso en la organización, ya que no se vinculan dos destrezas íntimamente ligadas en la realidad como son la audición y pronunciación.

Otro rasgo de este paradigma, es que atiende al desarrollo de la función (la fluidez) más bien que a la forma (precisión). La fluidez se alcanza a través de tareas comunicativas reales en las que se ponen en práctica estrategias orales. Con todo, los materiales docentes no tienen una orientación claramente comunicativa por estar basados en muchos casos en descripciones del inglés escrito. De ahí que algunos como Bialystok (1990) o Bongaerts y Poulisse (1989) aboguen por un mayor énfasis en estrategias comunicativas.

Así como al hablar del conductismo veíamos dos metodologías (la audio-lingual y el método directo) que recogían básicamente los postulados de dicho paradigma, cabe aquí también mencionar dos grandes movimientos metodológicos con base en la psicología cognitiva. Me refiero a la *Metodología Comunicativa* y al *Método Natural*.

La metodología comunicativa deriva de los planteamientos teóricos de Del Hymes y su idea de la 'competencia comunicativa' (1970) así como de Halliday (la

⁷ El enfoque estratégico de Mendelsohn consiste en a) hacer que el estudiante sea consciente de cómo funciona la lengua y b) hacer que desarrolle una conciencia metaestratégica. Para ello se sugieren los pasos siguientes: 1. Efectuar actividades de pre-audición con vistas a activar el conocimiento previo (background knowledge). 2. Audición de un mensaje o texto. 3. Práctica de una estrategia específica con material no necesariamente auténtico. 4. Práctica con material auténtico haciendo hincapié en los contenidos más que en la lengua. 5. Uso de lo entendido. (1995:139-140)

lengua como vehículo semiótico en un marco social) y del enfoque nocio-funcional de D. Wilkins (1976). Si bien no se puede hablar de una única versión, cabe señalar algunas características generales comunes a todas ellas.

Partiendo de la dicotomía que estableciera Widdowson (1978) entre 'use' (la lengua vista como portadora de significado) y 'usage' (lengua vista como una estructura gramatical), se reconoce con Hymes (1970) que el 'uso' de la lengua requiere más de cuatro habilidades o destrezas que se activan según el contexto. Se presta atención al concepto de 'propiedad' (appropriateness) que supone el dominio de reglas de uso sin las cuales no serían posibles las reglas de la gramática. El mensaje se ve como elemento central, dado que permite la simulación de procesos al tiempo que sirve para que el estudiante desarrolle estrategias apropiadas. Es, por otra parte, una metodología que simula procesos psicológicos, puesto que los estudiantes han de prestar atención selectiva centrándose en aquellas partes del mensaje que juzgan más pertinentes, no en palabras concretas. Otro rasgo propio de la metodología comunicativa es la importancia que otorga al desarrollo de destrezas que suponen asumir un riesgo (risk-taking skills), de tanta importancia en contextos no conocidos. A diferencia de la enseñanza tradicional en la que el profesor trata por todos los medios de evitar errores, la comunicativa promueve la práctica del riesgo como paso previo para el desarrollo de una 'competencia estratégica'. Este recurso a técnicas holísticas de 'práctica libre' lleva consigo la adquisición y desarrollo de la fluidez verbal, aun a riesgo de fallar en la precisión, objetivo prioritario de la metodología audiolingual.

El enfoque natural de Terrell (1977) y la elaboración ulterior de Krashen y Terrell (1983) es una variante de la metodología comunicativa aunque con base teórica en la Teoría del Monitor de Krashen⁸. A partir de principios naturales de adquisición, este enfoque plantea una competencia comunicativa a nivel audio-oral y gramatical modesta (nivel de supervivencia). El aprendizaje del léxico resulta fundamental tanto para desarrollar la 'comprensión auditiva' como para luego fomentar el uso 'creativo' de la

⁸ El modelo teórico de Krashen (1982, 1985) consta de cinco hipótesis: la distinción fundamental entre aprendizaje y adquisición en el caso del adulto, la hipótesis de la adquisición de estructuras gramaticales de acuerdo con un orden natural (no vía instrucción formal), la hipótesis del monitor según la cual la adquisición es responsable de iniciar la producción en lengua extranjera y de la precisión en la misma., la hipótesis del input que considera que se adquiere más lengua cuanto más comprensible es el mensaje y que la fluidez en el habla no es motivo de enseñanza sino que emerge, y la quinta hipótesis que se refiere al filtro afectivo: unas condiciones afectivas óptimas permiten un mayor impacto de un mensaje comprensible. El aula ha de propiciar tal input comprensible.

lengua. Los resultados, aun siendo positivos, han creado un cierto desasosiego entre el profesorado, por los riesgos que dicha práctica entraña. Hammerly (1991), de hecho, cita estudios en los que debido a un énfasis en lo comunicativo se ha desatendido la precisión dando lugar al fenómeno de la fosilización.

A nivel de lectura, el cognitivismo ha propiciado un enfoque estratégico basado en modelos cognitivos de lectura en los que se presta atención preponderante a las habilidades lectoras de los buenos estudiantes para ver qué estrategias utilizan en la comprensión de un texto. El libro de Nuttall *Teaching reading skills in a foreign language* es un claro ejemplo al respecto.

En la práctica docente se fomenta una lectura en la que las estrategias de ‘abajo-arriba’ (bottom-up operations) se interaccionan con las de arriba-abajo (top-down), gracias a las cuales tenemos un conocimiento previo de un determinado tipo de texto en línea con la Teoría de los Esquemas. En la metodología comunicativa se ha recurrido inicialmente al uso de una amplia gama de tipos de textos auténticos, si bien se observa cada vez más una tendencia hacia el uso de textos graduados. Se fomentan, igualmente, estrategias de lectura con vistas a desarrollar dos estilos básicos de lectura: ‘skimming’ o lectura rápida para captar la idea general de un texto, y ‘scanning’ o localización rápida de información específica.

El 'enfoque cognitivo' considera la escritura como un proceso mental complejo, recursivo y con un claro objetivo; de ahí que haya recibido bastante atención dentro de paradigma cognitivista. Los modelos de escritura como proceso desarrollados por Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1987) basados en el análisis de protocolos, plantean la escritura como una actividad cognitiva para la solución de problemas. Estos modelos han servido para conocer de una manera más precisa los mecanismos que utiliza el estudiante a la hora de redactar en lengua extranjera. Ambos modelos han sido criticados, no obstante, en dos aspectos concretos: asumir que todos los estudiantes poseen unas habilidades cognitivas similares, cuando de hecho no puede hablarse de una secuencia universal de estrategias a la hora de escribir, y en segundo lugar, basarse fundamentalmente en el análisis de protocolos siendo así que no es una metodología tan fiable como para poder sacar conclusiones válidas sobre los procesos de escritura (Grabe y Kaplan, 1996).

8. El paradigma humanístico o contextual

A partir de mediados de la década de los setenta empezaron a irrumpir en escena varios enfoques de enseñanza de lenguas que tenían en común el énfasis en el sujeto como ente autónomo, capaz de tener una percepción propia del ambiente de aprendizaje y del contexto en el que se desarrolla. Como ya señaláramos al hablar del marco cualitativo, con quien está estrechamente unido, este paradigma no presenta la uniformidad de los anteriores, siendo conocido de diversas maneras (véase apartado 3 nota 3 supra).

Desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, confluyen en este paradigma dos corrientes complementarias que a su vez acogen otros movimientos del momento: una más humanística, con base en la orientación psicológica y en la psicología educativa, que partiendo del psicólogo Rogers (1951), Ch. Curran (1976) y Moskovitz (1978) busca el desarrollo integral del individuo, y una corriente más socio- y antropolingüística que atiende al contexto, a las funciones que el lenguaje realiza en interacción con el mismo. Esta segunda, tiene sus orígenes en la Escuela de Praga, en el Contextualismo Británico (Firth y Halliday sobre todo) y en la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972 y Gumperz, 1982), compartiendo todos ellos una visión de la lengua como un fenómeno fundamentalmente social.

A diferencia de los anteriores, en este paradigma el marco de acción es el contexto de aprendizaje como elemento condicionador del mismo. La lengua es un sistema formal, pero con una innegable dimensión contextual; es creatividad, pero no al estilo cognitivo de Verla como creatividad reglada que da por resultado una competencia lingüística. El paradigma humanístico- contextual integra la creatividad en el contexto de tal modo que el resultado no será ya solamente una competencia mental, sino una competencia 'comunicativa' que nace del conocimiento de una realidad compleja. Es, como diría Halliday (1978), una semiótica social.

En esta coyuntura, el profesorado, sobre todo en la vertiente más humanística, cumple un cometido distinto de los roles que veíamos tenía asignados en los paradigmas conductista y cognitivo. El profesor ejerce ahora el papel de consejero, de orientador; tiene una función esencialmente pasiva en el sentido lingüístico, aunque no así en el psicológico, puesto que actúa como una especie de terapeuta propiciando una dimensión afectiva para de ese modo mejor facilitar el aprendizaje.

El alumno es dueño de su aprendizaje, de ahí que se enfrente al mismo desde planteamientos personales. El resultado de esta autonomía será un énfasis en los *enfoques* de aprendizaje, o marcos cognitivos generales para captar la información. Algunos como Biggs (1987) hablan de tres enfoques básicos (profundo, superficial y de alto rendimiento); otros como Entwistle y col. (1979) han establecido cuatro (profundo activo, profundo pasivo, superficial activo y superficial pasivo). A partir de estos enfoques cada estudiante adoptaría una estrategia particular a la hora de abordar el aprendizaje. Dicha estrategia es lo que Entwistle (1988) denomina ‘estilo de aprendizaje’. El individuo se inclinaría por un determinado estilo de aprendizaje que es personal dentro de un enfoque concreto.

Lo que acabamos de decir explica en parte el tipo de incidencia que el paradigma humanístico-contextual tiene en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Al perseguir el desarrollo integral de la personal, la conceptualización de dichas habilidades es fundamentalmente global.

8.1 Paradigma socio-contextual y destrezas lingüísticas

La comprensión (listening) en este paradigma se ve en función del input. La lengua hablada tiene una serie de características que varían según el contexto (densidad informativa, pausas, velocidad de emisión, tono de voz, ruidos de fondo, etc.). Está también condicionada por lo que Brown y Yule (1983) denominan ‘interactional speech’ o habla interactiva, distinta del ‘transactional speech’ o habla transaccional.

La audición/comprensión en lenguas extranjeras se mueve últimamente en dirección a la práctica del lenguaje interactivo, multidireccional, el cual supone la adquisición de una competencia discursiva (que va, por tanto, más allá de la oración) y sociolingüística (reglas de uso). Hoy en día los enfoques multimedia propician que los estudiantes trabajen a su propio ritmo y que lo hagan de una manera interactiva.

El alumno se ve como sujeto activo que ha de poner en funcionamiento distintos procesos de comprensión –cognitivos, contextuales y personales- que conllevan cada uno un conjunto de micro-habilidades (Richards, 1985): en un plano cognitivo, es preciso activar procesos de bajo nivel (‘low order’) que favorecen habilidades de percepción y de reconocimiento, necesarias pero no suficientes para comprender el habla; igualmente necesarios son los procesos de alto nivel (‘high order’) gracias a los

cuales el estudiante organiza el input en unidades de significado. A nivel contextual, la comprensión se produce mediante el conocimiento del contexto (dimensión pragmática); a nivel personal se trata de activar los marcos de referencia (conocimiento previo) que ya posee el aprendiz (Teoría de los Esquemas). Queda por resolver, no obstante, ver hasta qué punto es conveniente usar en el aula material hablado auténtico o en qué medida es válido el uso de material didáctico por lo que tiene de falseamiento de la realidad.

El desarrollo de la oralidad (speaking) ha seguido pautas teóricamente prometedoras, aunque con escaso impacto en la práctica docente. A partir de la competencia comunicativa de Hymes, y del enfoque comunicativo de Widdowson (1978) donde aboga por a) conocer el código, b) saber cómo usarlo, los autores de textos han aceptado que la lengua tiene su realización en contexto (contextual appropriateness), persiguiendo como objetivo la ‘inteligibilidad’. Kenworthy, (1987) por ejemplo, propone para la mayoría de los estudiantes de inglés una pronunciación ‘cómodamente inteligible’, dejando una pronunciación más refinada para casos particulares. La práctica, no obstante, queda todavía lejos de las expectativas creadas.

Un enfoque más ‘humanístico’, del tipo que encontramos en el libro de Moskovitz *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, (1978) establece principios de aprendizaje oral que vemos reflejados en metodologías como el ‘Silent Way’ de Gattegno o la ‘Sugestopedia’ del psicoterapeuta Lozanov. Estas metodologías buscan el desarrollo cognitivo, pero también lo afectivo y lo emocional. Valoran los sentimientos como elemento de aprendizaje al tiempo que acentúan lo positivo en la relación con los demás. La práctica oral tiene una dimensión propedéutica de aprendizaje, unida a la potenciación de la autoestima por medio de intervenciones donde se habla sobre aspectos positivos del propio sujeto.

En ámbitos menos ‘humanísticos’ y más contextuales, el estudiante realiza tareas orales en las que se atiende a los usos funcionales del lenguaje mediante la práctica de negociación de significados, la expresión de opiniones, de experiencias personales, etc. Dentro de lo contextual, cabe destacar tres corrientes que resaltan lo funcional y lo socio-cultural: desde la Lingüística Sistémica encontramos tipologías del habla como la de Eggins (1990), que caracterizan, a la vez que reflejan, distintos tipos de textos orales con los que el estudiante ha de familiarizarse. Por otra parte, el Análisis Conversacional,

abre nuevas perspectivas para la práctica oral de estructuras macro-sociales tales como los pares adyacentes, orden de turnos, etc., en un contexto de aula. Finalmente, la Teoría de Actos de Habla y la Pragmática en general, se presta para un estudio de los distintos actos de habla. Cabe incluso hablar del Análisis Crítico del Discurso como otra área que explora las relaciones entre lenguaje, ideología y poder, relaciones que permiten la presentación oral en el aula de situaciones problemáticas que pueden haber experimentado o están sufriendo los alumnos. En todas estas áreas existen en teoría amplias posibilidades para la producción oral tanto a nivel macro-discursivo como a nivel micro estructural. Y digo ‘en teoría’, porque, pese a los avances en la práctica comunicativa, resulta paradójico –como señala Yule (1995)- que tanto materiales como técnicas se sigan centrando en el estudio de unidades ‘descontextualizadas’ del lenguaje.

La adquisición de la habilidad lectora en una lengua extranjera está basada en este paradigma en la incitación por parte del profesor a realizar una ‘lectura extensiva’ (‘extensive reading’). Se trata de una lectura al ritmo que desea el estudiante de textos que no tienen por finalidad la enseñanza de lenguas, sino que comunican un mensaje. Automatismo, afecto, autonomía y conciencia sociocultural son fundamentales en este sentido. Este tipo de lectura extensa es recomendado por Krashen (1993) en *The power of reading* como base par la formación en la L1, algo que Day y Danford lo amplían a un contexto de L2. La lectura así entendida tiene la ventaja de favorecer la adquisición del vocabulario y un mayor dominio lingüístico (Green y Oxford, 95). La gran duda desde la perspectiva del aprendiz de una lengua como el inglés es ver qué repercusiones puede tener en su oralidad una lectura extensa, habida cuenta de la gran distancia existente entre ortografía y pronunciación. Una lectura de este tipo, sin duda alguna favorecerá la adquisición del vocabulario, pero nunca incrementará el uso oral del mismo a menos que sea aprendido de una manera contextualizada.

Mayor éxito ha tenido la enseñanza de la escritura en un contexto de LE. Ello se ha debido, sin duda, al efecto de los enfoques de tipo contextual que surgen en la década de los ochenta bajo la sociolingüística y la etnografía educativa. A diferencia de los esquemas imitativos del paradigma conductista y del énfasis en las estrategias cognitivas que operan en el acto de escribir, en este paradigma se plantea un modelo de escritura más ‘social’, modelo que culminará en el concepto de ‘comunidad discursiva’ en la que las nociones de público y género (genre) (Swales, 1996) cobran un especial

relieve. Lejos de los principios de la retórica contrastiva, que en cierto modo crea y opera con estereotipos, este paradigma acepta lo que Zamel (1997) denomina ‘transculturación’: el hecho de que una lengua como la L1 complete la L2 o la LE en lugar de obstaculizarla.

En la actualidad existen varios modelos (Retórica Contrastiva, ESP, escritura para fines académicos, genre analysis, etc) para la práctica de la escritura. Quizá la que más interés revista para el profesor de lenguas extranjeras a nivel medio-avanzado sea la *hipótesis de la retórica contrastiva*, iniciada por Kaplan en el 1966 y desarrollada ulteriormente por Grabe y Kaplan (1996). La filosofía que subyace a dicha hipótesis, aun cuando pueda tildarse de reduccionista, es interesante puesto que no solo contempla los efectos culturales de la lengua materna en los hábitos de escritura, sino que sirve de punto de partida realista a la hora de abordar las convenciones retóricas de la lengua objeto de estudio. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que tanto este como otros modelos van vinculados a un contexto específico de aprendizaje que demanda unas habilidades y unos modos de acción concretos, por lo que no son fácilmente trasvasables de un marco a otro.

Conclusión

En las páginas precedentes hemos presentado las principales características de los marcos metodológicos al uso así como los paradigmas que canalizan la docencia en lenguas extranjeras y el quehacer investigador. Sería, no obstante, un error concluir que tales paradigmas constituyen compartimentos estancos y que la práctica en el aula ha pasado de un estadio a otro como si de superación de etapas se tratase. Nada más alejado de la realidad, pues si bien es cierto que un paradigma suplanta a otro cuando el primero ha dejado de servir de referencia, no lo es menos que sus múltiples ramificaciones no desaparecen de la noche a la mañana. Es más, pueden reaparecer, y de hecho lo hacen, bajo modalidades en apariencia novedosas. Tampoco hay que colegir que un cambio de paradigma suponga una mejora en todos los frentes. La bondad de una determinada metodología está en función del objetivo que se persigue. Un énfasis en el parámetro ‘precisión fonética’ exige una metodología distinta que el dominio de ‘fluidez comunicativa’ por ejemplo. Pero es cierto que los paradigmas actúan como grandes marcos de acción que favorecen unas actividades al tiempo que no dan relieve a

otras igualmente necesarias. Al profesorado compete, no obstante, escoger en cada caso aquello que mejor entienda se aplica a su situación específica, puesto que cambio de modelo no supone necesariamente -y menos en un contexto de enseñanza/aprendizaje de lenguas- una mejora en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T.W. y otros. (1973) *La disputa del positivismo en Sociología*. Barcelona: Grijalbo.
- Anguera, M.T. (1985) *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Allthorpe, R. (1997) The effects of listening comprehension strategy training on IELTS Listening Test scores. Deaking University . Tesis M.A. no publicada.
- Bates, R.J. (1980). 'New developments in the new sociology of education'. *British J. Sociology of Education*, 1 (1), 67-79.
- Bialystok, E. (1990) *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- Biggs, J.B. (1987) *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectivas y método*. Barcelona: Hora.
- Bloomfield, L. (1942) *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Boas, F. (1928) *Anthropology and Modern Life*. New York: Norton.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education*. Londres: Allyn and Bacon, Inc.
- Bongaerts, T. y Poullisse, N. (1989) Communication Strategies in L1 and L2: Same or diferente. *Applied Linguistics*. 10, 253-268.
- Brown, g. y Yule, G. (1983) *Teaching the Spoken Language*. C.U.P.
- Bunge, M. (1975) *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. y Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classroom*. New York: Teachers' College Press.
- Clark, L. y K.Sherak (1997) Teaching schema building as an academic pre-listening strategy. Orlando: TESOL Conference
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986) *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cronbach, L. (1975) The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist* 12, 671-684.
- Curran, Ch. (1976) *Counseling-Learning in Second Languages*. Illinois: Apple River Press
- Eggins, S. (1990) The analysis of spoken data. National Centre for English Language Teaching and Research Spoken Discourse Project. Macquaries University. Sydney.
- Entwistle, N..J (1988) *Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*. London: D. Fulton Publ.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. y Ratcliffe, G. (1979) Approaches to learning and levels of understanding. *British Journal of Educational Research*. 8, 365-380.
- Firestone, W.A. (1987) Meaning and method.: the rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Research*. 16, 7, 16-21.
- Flowerdew, J. (1994) (Ed.) *Academic listening.: Research perspectives*. CUP.
- Gadamer, H. (1977) *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California

- Press.
- Gilbert, J. (1995) Pronunciation practice as an aid to listening comprehension. En D. Mendelson y J. Rubin (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press.
- Glass, G.V., Wilson, V.L. y Gottman, J.M. (1975) *Design and analysis of time-series experiments*. Colorado University Press.
- Goodenough, W. (1971) *Culture, language and society*. Reading, M.A.: Addison-Wesley Module.
- Grabe, W. y Kaplan, R.B. (1996) *Theory and Practice of Writing*. Longman.
- Gumperz, J. (1982) *Language as social identity*. C.U.P.
- Habermas, J. (1984) *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Hammerly, H. (1991) *Fluency and Accuracy: Toward balance in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hempel, C.G. (1977) *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Pina, F. (1995) *Bases metodológicas de la investigación educativa. I.Fundamentos*. Murcia:DM.
- Howe, K. (1985) Two dogmas of educational researcher. *Educational Research*, 17,8, 10-18.
- Howe, K. (1992) Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100(2), pp. 236-55.
- Husén, T. (1988). Research paradigms in Education. En Keeves, J.P. (ed): (1988). *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Hymes, Dell (1970) On Communicative Competence. En J.J. Gumperz y D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacob, E. (1987) Qualitative Research Traditions. : a Review. *Review of Educational Research*, 17, 16-24.
- Keeves, J.P. (ed). (1988) *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- _____ (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- _____ (1993) *The power of reading: Insights from the research..* Englewood.
- Krashen S. y Terrell T.D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kenworthy, J. (1987) *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Kuhn, T.S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lecompte, M. y Goetz, J. (1982) Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research* 52, 31-60.
- Levelt, W. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- MacIntyre, P. D. y K. A. Noels (1996) Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29, 373-386.
- Malinowski, B. (1935) *Coral gardens and their magic, II: The language of magic and gardening*. London.
- Mead, M. (1942) An anthropologist looks at the teacher's role. *Educational Method*, 21, 219-223.

- Miles, M. y Huberman, A. (1984a). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984b). 'Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft'. *Educational Researcher* 13, 20-30.
- Moskovitz, G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Classs*. Rowley: Newbury House.
- Nisbet, J. (1988) *Policy-oriented Research*. En J.P. Keeves, *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Popper, K.R. (1974) *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Redfield, R. (1955) *The educational experience*. Pasadena, Calif.: Fund. for Adult Education.
- Richards, J.C. (1985) Listening comprehension :approach, design and procedure. En J.C. Richards, *The Context of Language Teaching* C.U.P.
- Rivers, Wilga M. y Temperley, R.S. (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English*. New York: OUP.
- _____ (1988) *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago Press
- Rogers, C. (1951) *Client-centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*. Longman.
- Rubin, J. (1994) A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal*. 78, 199-21.
- Rumelhart, D.E. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 3-58.
- Salomon, G. (1991) Transcending the qualitative quantitative debate: the analytic and systemic approaches to educational Research *Educational Research*, 20. 10-17.
- Sherman, R. y R. Webb (1988) *Qualitative Research in Education: Forms and Methods*. London: The Farmer Press.
- Shulman, L. (1985) Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. En Wittrock, M.C. (ed., 1985) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Soltis, J. (1984) On the nature of Educational Research. *Educational Researcher* 10, 13, 5-10.
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: CUP.
- Terrell, T.C. (1977) A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *Modern Language Journal*, 61, 325-337.
- Tesch, R. (1987) Comparing the most widely used methods qualitative analysis: What do they have in common?. *American Educational Research Association Annual Convention*.
- Tesch, R. (1990) *Qualitative research. Analysis, Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.
- Tuthill, D. y Ashton (1983) Improving Educational Research Through the Development of Educational Paradigms. *Educational Researcher* 10, 12, 6-14.
- Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. OUP.
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses*. OUP.
- Walker, J.C. y Evers, C.W. (1988) *The Epistemological Unity of Educational Research*.

- En J.P. Keeves (ED.): *Educational Research Methodology, and Measurement: an International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Wittrock, M. (ed.). (1986) *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition. Nueva York: Macmillan.
- Zamel, V. (1997) Toward a model of transculturation. *TESOL Quarterly*, 31, 341-352.