

La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas

ANTONIO MENDOZA FILLOLA
Universidad de Barcelona

Research is an educative process,
not only for what one discovers about others,
but from what one discovers about oneself.

P. WOODS, P.
Social Research: Philosophy, Politics and Practice

Resumen:

El artículo recoge una revisión de la proyección de las opciones de investigación más adecuadas para conocer el análisis del espacio educativo y de investigación correspondiente a 'primeras lenguas' y a 'lenguas extranjeras'. Ese espacio, cada vez menos diferenciado, se está modificando a partir de conceptos y orientaciones como educación plurilingüe, competencia plurilingüe se ha entrado en una interesante intersección metodológica y conceptual en la que entran en juego supuestos propios de la formación en L1 junto a otros propios de L2 / LE, como se indica en los documentos de la CE. El desarrollo de nuevas competencias, multilingüismo y plurilingüismo, enseñanza integrada de contenidos, la reflexión crítica del docente, etc. se encaminan hacia la convergencia con los planteamientos marco, favorecidos por orientaciones constructivistas. Las didácticas específicas hacen posible que la investigación educativa emerja realmente de las mismas aulas, con el soporte de propuestas y modelos de investigación en y desde el aula, especialmente gracias a las opciones etnográficas, la observación participante y la investigación- acción –“a quiet methodological revolution”, según Denzin y Lincoln, (1998).

Palabras clave:

Investigación, primeras lenguas, revisión crítica, etnografía.

Abstract:

This article presents a review of the projection of the best research options in analyzing the educational space for first and foreign languages investigation. That space, less and less differentiated and modified by concepts such as multilingual education or multilingual competence, has entered into an interesting methodological and conceptual intersection in which not only L1 but also L2 and FL training assumptions come into play, following the indications of the EC documents. The development of concepts such as new skills, multilingualism, integrated content and language teaching, reflective teacher thinking, etc, heads towards a convergence with framework approaches favored by constructivist orientations. Methodology makes it possible for educational research to emerge from the classroom by using ethnographic as well as participant observation and action research proposals “a quiet methodological revolution” according to Denzin and Lincoln (1998).

Key words:

Research, first language, critical review, ethnography.

Résumé:

L'article présente une révision de la projection des options d'investigation les plus adéquates pour connaître l'analyse de l'espace éducatif et de recherche correspondante à 'premières langues' et à 'langues étrangères'. Cet espace, à chaque fois moins différencié, se modifie à partir de concepts et d'orientations comme éducation multilingue, compétence multilingue, vers une intéressante intersection méthodologique et conceptuelle dans laquelle des suppositions propres de la formation en L1 à côté d'autres propres de L2 / LE entrent en jeu, comme il est indiqué aux documents de la CE. Le développement de nouvelles compétences, de multilinguisme et du plurilinguisme, de l'enseignement intégré de contenus, ou bien de la réflexion critique de l'enseignant, etc. se dirigent vers la convergence avec les approches marquées, favorisées par des orientations constructivistes. Les didactiques spécifiques font possible que la recherche éducative émerge réellement des mêmes classes, avec le support de propositions et modèles d'investigation en et depuis la classe, spécialement grâce aux options ethnographiques, à l'observation participante et à l'investigation|recherche- action - «à quiet methodological revolution», selon Denzin et Lincoln, (1998).

Mots clés :

Investigation, recherche premières langues, révision critique, ethnographie.

Fecha de recepción: 15-09-2010.

Fecha de aceptación: 15-10-2010.

Sobre la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura

No cabe duda de que la consolidación del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se ha apoyado y sigue haciéndolo en el desarrollo de las diferentes actividades de investigación –sea desde el ámbito universitario e instituciones oficiales, sea desde las actividades que los docentes realizan a partir de la realidad y de la práctica con las que cada día se encuentran. Posiblemente, unas y otras actividades convergen en la finalidad de comprender lo que sucede en el aula, con el objeto de explicar el cómo y el por qué de las diferentes facetas del aprendizaje y de la enseñanza, y coinciden en la finalidad de aportar nuevos conocimientos y con ello innovaciones que incidan en la mejora de la práctica, es decir en alcanzar eficacia en los procesos de educación. La investigación en el aula, desde el aula, los soportes etnográficos, con la observación participante y la investigación- acción –“a quiet methodological revolution”, según Denzin y Lincoln, (1998)–, son un medio de introducir métodos adicionales o innovadores a la enseñanza y aprendizaje, en un sistema en marcha que normalmente se inhibe de la innovación y el cambio; también un medio de mejorar las comunicaciones, normalmen-

te pobres, entre el maestro en ejercicio y el investigador académico, y de remediar el fracaso de la investigación tradicional (Oakes, et ali., 1986).

Las didácticas específicas hacen posible que la investigación educativa no sólo llegue a las aulas, sino que, lo que resulta más interesante y esencial, hacen posible que esa investigación salga, emerja realmente de las mismas aulas. Desde hace algunas décadas se ha consolidado la convicción de que la investigación en didácticas específicas ha de surgir del núcleo de la misma actividad, que ha de incluir y referirse a todos los componentes, procesos y agentes que intervienen en la actividad del aula y que tiene que considerar todo lo relacionado con el desarrollo curricular¹. De ese modo, se prevé que los resultados se proyecten en la aportación de propuestas contrastadas y validadas, así como en el análisis de innovaciones y revisiones críticas (teóricas y/o metodológicas), de forma que la investigación en el área de la didáctica específica permita explicar y aportar opciones de renovación de marcos teóricos y enfoques que mejoran la práctica educativa, haciendo posible la apertura de nuevas perspectivas de observación, de reflexión y de renovación metodológica. Carr y Kemmis han destacado que la investigación educativa siempre implica un riguroso proceso de evaluación para *transformar la actividad docente*, en el sentido de innovar para atender y mejorar el tratamiento didáctico en los procesos de aprendizaje. Por su parte, David Nunan (2005) señala, en concreta síntesis la proyección de la didáctica de la lengua (*Applied linguistics*):

“Applied linguistics is a broad interdisciplinary field of scholarship that encompasses theoretical, empirical, and practical work in diverse areas in-

¹ Posiblemente, ya no sea necesario recordar que “la investigación educativa tiene que mantener un compromiso con la realidad, plantearse su repercusión en la misma” (Gimeno, 1988: 249), que ya se considera como razón asumida por la mayoría de los profesionales de la educación. J. M. Vez (2009) destaca la aparición “de un nuevo movimiento o una nueva dirección en DLL que promueve la idea de que el profesorado debe tomar buena nota de su propia práctica de aula -tal cual ésta es- y analizar y debatir (con uno mismo y de forma colaborativa) lo que esta práctica oculta en forma de teorías personales e implícitas con la finalidad de convertirlas en formulaciones explícitas que permitan hacer avanzar la relación teoría-práctica en ese ámbito de “didactique complexe” de la DL-C que tan bien ha descrito Puren (1994: 166)”. (Vez, 2009: 27). Sin embargo, a pesar de su ‘difusión’ y de su, supuesta, aceptación generalizada, de la relación investigación educativa—realidad escolar y de aula; lo cierto es que no siempre los estudios e investigaciones acaban teniendo la vinculación suficiente y pertinente con la realidad del aula ni con las necesidades e intereses de profesores y alumnos, sino que atienden a cuestiones de cariz teórico y general.

cluding first language education, second language acquisition, language pathology, speech and hearing, and language use in social and professional contexts” (Nunan, 2005: 226).

Pero el espacio temático de la DLL es extremadamente amplio²; posiblemente a causa de la esencialidad de sus referentes –comunicación, vinculaciones entre lenguaje y pensamiento, carácter pragmático y socio-constructivista de la comunicación, desarrollo, adquisición y aprendizaje del lenguaje etc.–, la DLL resulta ser un área de la que irradian posibilidades de análisis y de estudio hacia otras disciplinas, su carácter transversal da lugar a opciones metodológicas, además de ser la encargada de desarrollar una competencia de carácter transversal de mayores repercusiones en la formación del individuo. Recientemente, desde el marco institucional del Consejo de Europa (CE)³, Michael Fleming ha señalado:

“L’étude de la langue est un sujet tellement vaste qu’elle est envisagée sur le plan théorique sous des angles nombreux et variés. La psychologie, la linguistique, la philosophie et de nombreuses autres disciplines ont beaucoup à nous apprendre sur la nature du langage et son fonctionnement dans la société. Si l’on fait de la littérature une composante des langues de scolarisation, la gamme des influences théoriques s’élargit encore, pour englober aussi la

-
- 2 «Il n’existe pas de manière correcte unique de décrire les approches générales de l’enseignement de la langue comme matière scolaire. Les résumés donnent inévitablement une vision simpliste de la situation, mais ils peuvent permettre de dégager les grands courants de la pratique pédagogique. L’approche que l’on peut qualifier de « progressiste » reconnaît l’importance de l’émotion et de la subjectivité dans l’apprentissage, mais certains lui reprochent de trop insister sur l’expression personnelle entièrement libre. Des approches plus classiques, qui mettent en valeur le rôle de la tradition, de la critique et de la dimension publique dans l’apprentissage, sous-estiment peut-être le rôle de la subjectivité et de la créativité. Les approches de l’enseignement de la langue comme matière scolaire, qui ont été fortement influencées par la sociolinguistique, privilégient la pratique active de la langue et la possibilité, pour l’élève, de formuler ses propres réponses, mais elles présenteraient l’inconvénient de réduire le contenu des cours à une forme d’étude sociale et de négliger les dimensions esthétiques de la langue». (Fleming, 2006 : 6)
- 3 Véase: COSTE, D. (2007). « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues ». Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques: Le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) et l’élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités. En Hommage a L. M. Trim (Strasbourg, 6-8 février 2007) Rapport par Francis Goullier. pp.42-51. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc

théorie littéraire et les théories de la culture. Un « Cadre pour l'enseignement des langues » devrait évoquer certaines des grandes réflexions qui ont influencé la pratique pédagogique de l'enseignement de la langue comme matière scolaire. Ce domaine a connu des changements considérables, ces dernières décennies». (Fleming, 2006 : 5).

Innovación e investigación desde el aula

Los avances de los cambios educativos sólo se logran si el profesor se implica en el proceso de reflexión sobre su práctica y si el proceso investigador se dirige a la transformación de la práctica; es obvio que la implicación y participación del profesorado de los distintos niveles educativos es totalmente necesaria, para generar una investigación real y pragmática. La reflexión, la interrogación, las cuestiones sobre la propia actividad docente habitualmente apuntan a considerar otras nuevas opciones o alternativas para la actuación, a indagar sobre las causas y problemáticas, a buscar propuestas de modificaciones (cambios e innovaciones) que incidan en los procesos de enseñanza/aprendizaje, que mejoren la eficacia de metodologías, de los procedimientos, recursos etc. Las ciencias sociales se plantean objetivos de conocimiento que inciden en los 'comportamientos' del ser humano y necesitan una opción metodológica que permita acceder a perspectivas cognitivas. Para Mouly la investigación es el "proceso de llegar a soluciones fiables de los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificados y sistemáticos de los datos. Es la herramienta más importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno" (Mouly, 1978, citado por Cohen y Mannon, 1990: 73). A este enunciado genérico, habría que añadir, citando a Fenstermacher, que "cuando se sostiene que la investigación (educativa) es beneficiosa para la práctica, el criterio de beneficio debería ser el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores y otros profesionales" (Fenstermacher, 1989: 167).

La necesidad de que la investigación educativa esté vinculada con la práctica es una idea extendida; desde hace más de tres décadas, se reconoce que la investigación educativa cobra todo su sentido cuando tiene por objeto proyectarse en la (inmediata) mejora de la actividad educativa concreta y en optimizar los recursos disponibles. Recogiendo

las palabras de Carr y Kemmis (1988: 136) *el objeto principal de la investigación es hacer de la práctica un referente de carácter en cierto modo teórico, siempre vinculado con la práctica*. Parece, pues, que hay un sentir común respecto a que una finalidad esencial de la investigación en nuestro ámbito será la de analizar tanto las *actuaciones habituales* como las *innovaciones teóricas* a fin de comprender la problemática de la práctica educativa, además de abrir nuevas perspectivas de observación y de aplicación metodológica.

Convendría no relegar esta idea en ningún momento, porque aun contando con las buenas intenciones de los docentes e investigadores, lo cierto es que “a pesar de todas las reformas que han venido produciéndose en los últimos tiempos bajo la bandera del reforzamiento del papel del maestro, gran parte de la investigación educativa sigue constituyendo un lujo que se permiten quienes no trabajan en el aula, a beneficio de quienes no trabajan en el aula. En caso de que se les tenga en cuenta, los maestros sólo suelen ser considerados como meros consumidores de tales investigaciones”, según ha señalado Zeichner (1993: 44). Estamos en fase de superar esta desatención hacia el docente y cada vez son más los estudios que se plantean desde orientaciones cualitativas, buscando la posibilidad de generar nuevo conocimiento sobre la realidad inmediata del entorno escolar (investigación-acción, estudios etnográficos...), o bien para determinar nuevas *hipótesis* de reflexión que implican al profesorado en activo (según la temática, también al profesorado en formación). En este sentido, el paradigma cualitativo y la orientación etnográfica resultan ser una buena opción para la formación y la profesionalización del profesorado (en activo o en formación) a través de la investigación que desarrolle en el aula. Como señala Husén, la elección del paradigma:

“A paradigm determines the criteria according to which one selects and defines problems for inquiry and how one approaches them theoretically and methodologically” (Husén, 1999: 31).

En sentido amplio y genérico, puede decirse que la investigación educativa es el conjunto de actividades sistematizadas que tienen como finalidad ampliar y generar nuevos conocimientos que sirvan para valorar y mejorar la formación de alumnos y profesores. Y, en esta línea de concepción, M. W. Travers (1986) ha indicado que la investigación educativa es una *“actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo orga-*

nizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores que atiende de manera esencial a las pautas de conducta de los alumnos (...). Y añade que: *“un cuerpo científico de conocimiento acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar cuál es la enseñanza y demás condiciones de aprendizaje que debe proporcionar para producir aspectos deseados de conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela. Presumiblemente, las condiciones de aprendizaje tendrán que ser también adecuadas a las aptitudes y a otras características del educando*”. Ahora bien, en opinión de Shulman (1986), debido a las inconexiones entre el mundo representado por la teoría y el de la práctica, la praxis educativa posee una lógica muy distinta a la racional científica, que preside la investigación positivista.

Considero especialmente pertinente centrar la atención en estas opciones de investigación, que resultan de interés para investigadores y docentes, que como señalan Mondada y Pekarek (2004: 463), se influyen mutuamente:

“El análisis de interacciones en el contexto de clase dadas a los jóvenes aprendices así como estudiantes más adelantados muestra en qué grado las instrucciones del profesor resultan constantemente redefinidas al hilo de la acción y en qué grado, por lo tanto, la competencia del alumno está vinculada a competencias plurales (interactivas, institucionales, socioculturales). Este análisis de las tareas/ actividades en clase desemboca así a una discusión más amplia de las nociones de «competencia» y de «cognición» en un marco praxeológico e y interaccionista” (Mondada. y Pekarek, 2004: 463).

Nuevas competencias, nuevos ámbitos para la DLL

El habitual espacio de ‘primeras lenguas’ y de ‘lenguas extranjeras’ se está modificando; a partir de conceptos y orientaciones como educación plurilingüe, competencia plurilingüe se ha entrado en una interesante intersección metodológica y conceptual en la que entran en juego supuestos propios de la formación en L1 junto a otros propios de L2 / LE; como se indica en la *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (2007)*. “La désignation des langues est un acte politique : parler de langue, ou de dialecte, de langue nationale ou majoritaire, de langue maternelle ou de langue première est déjà prendre position”. La

perspectiva de la competencia comunicativa ahora se amplía en su proyección sobre una competencia plurilingüe y pluricultural --*la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.* (Cadre, 2001: 129)--, que sin duda amplía y fusiona conceptos, como señala C. Guillén (2009: 50): "Se nos remite pues, a la idea de una competencia compleja, compuesta, que engloba la lengua materna, la o las lenguas nacionales, las lenguas de las comunidades de inmigrantes, las lenguas europeas y otras. Escapa a la idea de yuxtaposición, de adición en «compartimentos estancos» y, en concreto, a la «*dichotomie d'apparence équilibrée qui instaure le couple habituel L1/L2*» (Cadre, 2001: 129) como sería lo propio de un bilingüismo".

La relación en el proceso de la construcción de la competencia plurilingüe queda bien matizada en las palabras de González Piñeiro, Guillén y Vez (2010: 177):

"Cuando se tiene la experiencia del otro y de su capital simbólico, se produce una tendencia inequívoca hacia el desarrollo de la necesidad de mediar en lengua y culturas por medio de un proceso en el que, sin necesitar abandonar la propia auto-identidad, uno se encuentra con el otro y se establece un territorio común donde se hace posible la comunicación".

Hace algunas décadas, la investigación sobre las necesidades y peculiaridades de las primeras lenguas pudo aprovechar parte de la trayectoria ya trazada en el ámbito de LE para abrir su propio camino y seguir su específica trayectoria. En los últimos años, los intereses temáticos --desarrollo de nuevas competencias, multilingüismo y plurilingüismo, enseñanza, integradas de contenidos, la reflexión crítica del docente, etc. se encaminan a cierto grado de convergencia con los planteamientos marco, favorecidos por orientaciones constructivistas⁴ J.-C. Beacco y M. Byram (2009) exponen con concreción el hecho:

4 Ante esta nueva ampliación de horizontes para la didáctica de la lengua y la cultura, en el marco de la educación plurilingüe, C. Guillén señala: "Todo ello conlleva crear una cultura educativa compartida de la enseñanza/aprendizaje de lenguas que requiere, esencialmente: a) Basarla en instrumentos conceptuales y referenciales comunes (...) . b) Adoptar una perspectiva sistémica a fin de identificar los indicadores que revelan las posibilidades de desarrollo de una Formación plurilingüe (en lenguas), los obstáculos, los problemas, y las orientaciones eficaces para una enseñanza de lenguas que promueva el plurilingüismo" (C. Guillén, 2009).

“Les méthodes communicatives d’enseignement des langues se focalisent également sur l’usage de la langue comme moyen d’apprendre cette même langue. Les apprenants sont ainsi encouragés à utiliser leurs compétences langagières, quoique limitées, pour nouer le dialogue avec les autres locuteurs, échanger des vues ou des informations, par exemple. Ce processus se déroule dans la classe de langue mais peut être étendu à d’autres classes par l’utilisation des langues vivantes étrangères comme vecteur d’enseignement et d’apprentissage d’autres matières au programme, par exemple les sciences naturelles (biologie) et les sciences humaines ou sociales (géographie) – c’est ce que l’on appelle « l’enseignement intégrant contenu et langue » ; dans les programmes d’immersion ce sont *toutes* les matières qui sont enseignées par le biais d’une langue vivante étrangère . Le rôle des langues vivantes vient ainsi à s’apparenter à celui des langues de scolarisation, qui sont utilisées pour l’enseignement d’autres matières” (Beacco y Byram, 2009 : 5-6).

Por otra parte, en esta ampliación de campo, la presencia de la literatura recupera consideración, tras haber estado encubierta por la atención muy prioritaria que se ha prestado (aún) a la formación lingüística. Ahora se destaca su potencial y su capacidad de convergencia de competencias y de valores:

“En Europe, la littérature joue un rôle important dans la plupart des classes de «langue comme discipline », même si le contenu et les méthodes didactiques, ainsi que la place de la littérature dans le curriculum, varient. Certains pays mettent l’accent sur le canon national, d’autres lisent de la littérature européenne ou mondiale. Certains lisent autant la littérature contemporaine que la littérature traditionnelle, d’autres lisent avant tout cette dernière. La littérature enfantine enseignée à l’école primaire englobe des récits, des comptines et de la poésie, ainsi que, souvent et durant tout le primaire, des contes de fée. Plus tard, les œuvres du canon littéraire contemporain ou traditionnel ont tendance à prendre une place plus importante. La fonction de la littérature dans les classes de langue comme discipline est souvent liée à la notion de *Bildung*, c’est-à-dire que *la littérature est considérée comme un moyen de comprendre la culture – et d’être à même d’y participer – en fonction de valeurs culturelles sous-jacentes*. Le plus souvent, les raisons sur lesquelles s’appuie cette vision ne sont pas explicitées et sont considérées comme évidentes. Alors que ce rôle indiscutable de la littérature est aujourd’hui mis en cause, il est d’autant plus urgent de comprendre la

fonction de la littérature à l'école, et les enseignants comme les concepteurs de curriculums sont confrontés à ce qui semble être un nouveau défi : la nécessité de décrire et d'analyser les raisons pour lesquelles la littérature est un élément important dans la langue comme discipline». (Pieper, Aase, Fleming, Sâmih ian, 2007: 5)⁵

La funcionalidad de la literatura y de la educación literaria, el desarrollo de las competencias que se integran en la competencia literaria se proyectan en ámbitos y habilidades que se consideraban específicas del espacio 'de lengua'. Las orientaciones del CE son claras al respecto, al señalar distintas cuestiones como las siguientes: *¿Cómo se entiende la noción de 'texto' en el curriculum? ¿Cómo se vincula la producción de texto y la literatura? ¿El currículum hace mención de objetivos específicos en materia de comprensión del escrito? ¿Se aborda la cuestión de la lectura como materia transversal? ¿Cómo se evalúa la competencia en comprensión del escrito? ¿Cuál es la estructura de la enseñanza de las lenguas como disciplina y qué lugar ocupa la literatura ocupa?* (Pieper, Aase, Fleming, Sâmih ian, 2007).

Sobre los ámbitos de investigación

La comunicación es un 'ámbito' conceptual y semánticamente tan amplio que su referencia abarca el gran marco semántico (quizá también semiótico) en el que ubicar gran parte de los estudios propios de nuestra disciplina. Evidentemente, la comunicación verbal enlaza con cuestiones de pensamiento y lenguaje, pero también con las peculiaridades de la codificación/descodificación (oral, escrita, semiótica...), éstas con las habilidades y competencias para dar paso a un amplísimo desglose de referentes y competencias (el MCER----) que intervienen en los actos de comunicación en contextos y situaciones concretos, mediatizados por factores pragmáticos y sociolingüísticos.

El intento de hacer un listado de posibles temas de interés quizá sólo sería útil para encajar y situar un tema concreto de nuestro interés, porque la concreción de una de las temáticas posibles siempre estará en

5 'Introduction'. En I. Pieper (ed.) (2007) *Texte, littérature et « Bildung »*, Irene Pieper (ed.), Laila Aase, Mike Fleming, Florentina Sâmih ian. *Les langues comme discipline dans le contexte des Langues de l'Éducation*. COE. Division des Politiques linguistiques.

relación con una problemática específica, con el interés particular de los docentes e investigadores y, sobre todo, con la problemática y complejidad que suscita en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje. Una posible relación –

Competencias generales, competencias comunicativas lingüísticas, procesos (en su variedad), texto (secuencia de discurso hablado o escrito) y habilidades y competencias implicadas, contextos de uso e interacción, estrategias, tareas, principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación, niveles (nivel umbral y especificaciones superiores / inferiores y descripciones de niveles de referencia), funciones del Portfolio europeo de las lenguas, plurilingüismo y ciudadanía, competencia multilingüe, comprensión de los repertorios multilingües de los otros, educación bilingüe, lengua segunda o extranjera, lengua autóctona y lengua de la inmigración, intercomprensión, Lengua de enseñanza, variedades en las lenguas (registro, dialecto, acento), adquisición de conocimiento, redefinición de las funciones del profesorado de lenguas, integración de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas, lenguas y otros aprendizajes, evaluación de la competencia en una lengua y el auto evaluación...— sólo llevaría a considerar un largo etcétera de facetas y conceptos a modo de desglose de los referentes indicados, además de señalar la presencia de muchos otros posibles y de la combinación entre ellos.

La delimitación de ámbitos en el marco de la DLL que señalara D. Coste (1994) en una obra muy significativa –*Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*— sigue siendo un interesante esquema para agrupar y organizar los márgenes de la investigación en el área. Así los cuatro bloques propuestos por Coste pueden acoger diferentes temáticas: 1) lengua descrita (según los modelos elaborados por los lingüistas); 2) lengua usada (modelos propios de usos por hablantes concretos); 3) lengua enseñada (el modelo seleccionado con criterios didácticos); y 4) lengua aprendida (peculiaridades de asimilación del alumno a partir de los procesos de aprendizaje). Las dos primeras estarían más próximas a las vinculaciones de las ciencias del lenguaje; las dos últimas pertenecen netamente al campo de la didáctica de la lengua. Una amplísima parte de la investigación en el área corresponde a alguno de estos ámbitos; pensemos en cuántos estudios podría catalogarse bajo el apartado '*lengua aprendida*'.

Por otra parte, además y paralelamente, conviene señalar algunos grandes ámbitos de investigación en DLL: procesos, metodología, contextos, creencias, contenidos:

- Investigación centrada en *procesos*: procesos de adquisición de las competencias comunicativa y literaria, procesos de aprendizaje, procesos de interacción, procesos de producción y de recepción, etc.
- Investigación centrada en la *metodología*: enfoques didácticos, secuenciación y diseño de secuencias didácticas, revisión, concreción y adecuación curricular, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos.
- Investigación centrada en *contextos*: los diversos contextos socio-lingüísticos que condicionan la comunicación y el aprendizaje de lenguas, pero también los contextos comunicativos concretos en los que se desarrollan tales procesos, así como los contextos que condicionan los discursos implicados. Un tema de investigación particularmente relevante es el aula como contexto comunicativo específico: el discurso del profesor, de los propios alumnos y los procesos de interacción que se establecen entre ellos durante las actividades y procesos de construcción de los aprendizajes.
- Investigación centrada en *creencias*: ideas, conceptos, supuestos, en suma, creencias de profesores y de alumnos, sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que participan. En la enseñanza/aprendizaje, toda la actividad didáctica está mediatizada, filtrada por las ideas, conceptos, creencias de profesores y alumnos, de modo que esos supuestos o prerreferencias determinan y condicionan las características y modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son factores educativos de primer orden.
- Investigación centrada en valoración crítica, adaptación, organización y secuenciación de *contenidos*: la investigación en lengua y literatura va mucho más allá de lo que la lingüística o la filología, en su conjunto, han planteado tradicionalmente.

La combinación de estos cinco ámbitos con los bloques sugeridos por Coste matizarían y multiplican las opciones de estudio e investigación.

El docente, el investigador y sus creencias

Como docentes y como investigadores, partimos de nuestros conocimientos, en muchos casos vinculados a nuestras personales ideas y creencias; con éstas últimas conducimos nuestra actividad específica, sea la enseñanza, sea la investigación, o bien ambas en relación y con un mayor o menor grado de interdependencia entre ellas y otros conocimientos. Las creencias, las concepciones y conceptos asumidos vienen a determinar la modalidad, la peculiaridad y los resultados de nuestra enseñanza o de la investigación que desarrollamos. No estará de más reconsiderar el hecho, evidente aunque en ocasiones olvidado, que «cada investigador trabaja sobre una plataforma conceptual mejor o peor definida más o menos consciente y explícita. Este conjunto de supuestos y creencias que definen vaga o rigurosamente las peculiaridades del objeto a investigar determinan el tipo de problemas que se plantea y las expectativas que se albergan en la investigación. (...) Los supuestos y creencias condicionan la investigación tanto como los resultados de la investigación obligan a modificar y reformular los supuestos conceptuales que componen el estado teórico de la didáctica» (J. Gimeno, 1983: 88). Al respecto, Schumarcher y McMillan señalaban y advertían sobre el efecto de la incidencia de las insoslayables concepciones, creencias que aportan los informantes (docentes o investigadores):

“Los datos obtenidos a partir de informantes y participante son válidos aunque representen un punto de vista particular o puedan estar influenciados por el investigador. Tales datos son problemáticos sólo si se consideran representativos más allá del contexto. Muchas causas de la falta de fiabilidad se pueden minimizar si el investigador pasa suficiente tiempo en el campo / lugar de observación, lleva a cabo un suficiente número de entrevistas etnográficas o busca cuidadosamente documentos para obtener datos desde varias perspectivas y varios tipos de fuentes. [...] la revisión en todas y cada una de las fases de proceso de investigación es probablemente la técnica más eficaz para identificar el efecto del observador o el sesgo del investigador” (Schumarcher y McMillan, 1993: 393).

El proceso de investigación y sus concretas actividades permiten interrelacionar la teoría implicada en diversas bases epistemológicas del área y la práctica desarrollada en el contexto de la realidad escolar, para

su observación, análisis y evaluación. Al tratar de la investigación en DLL, se trata de asumir el perfil de un agente totalmente imprescindible: el profesor reflexivo, crítico, que se implica en la actividad de investigación, como observador y evaluador de la propia práctica docente, que es capaz de cuestionar su tarea y de analizar los resultados que obtiene. Este planteamiento, viene a poner de relieve la propuesta que ya hiciera H. G. Widdowson (1990: 102), quien señalaba, desde una perspectiva de cariz cualitativo afín al carácter de nuestra materia, al referirse a nuestra didáctica específica, que la investigación en DLL debería ser una modalidad definida como pragmática pedagógica, que consiste en: «*La creación de una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de investigación y su aplicación práctica con unos objetivos específicos*». La investigación en DLL está dirigida a la creación del conocimiento específico que se requiere para el desarrollo de sus objetivos: innovar y superar dificultades en los distintos retos que puedan surgir en cualquiera de las facetas de la interacción educativa, en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua, apoyar los procesos de construcción de aprendizajes significativos de lengua y literatura, potenciar y desarrollar competencias, habilidades, estrategias, recursos, etc. para que el alumnado alcance y ejerza con autonomía y eficacia en los distintos actos de comunicación lingüística. En todo ello la investigación se hace presente mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didáctica eficaces.

Investigar en, desde y para el aula

En la investigación en DLL, la proyección de la investigación teórica tiene su culminación en la investigación de aula, es decir en el seguimiento y en la observación de: a) la realidad y las necesidades que plantea la enseñanza/aprendizaje de lengua; b) la aplicabilidad y/o pertinencia de determinados referentes teóricos, en especial para decidir en qué términos se pueden o deben establecer las prioridades de determinados aprendizajes en la formación lingüística; c) cómo definir y alcanzar los objetivos deseables; d) cómo aunar metodológicamente la diversidad de competencias en el desarrollo de capacidades y habilidades comunicativas; e) cómo tratar con eficacia las situaciones de aprendizaje lingüís-

tico-comunicativo que se dan en un aula. *El Marco común europeo de referencia*, o el enfoque por competencias son muestras de estas intenciones⁶.

Cuando se produce la combinación entre la actividad investigadora y alguna temática (problemática) concreta relacionada con la práctica y/o con los diferentes componentes del currículo (desde el contexto a los recursos, o incluyen las diferentes facetas de la enseñanza, del aprendizaje y de la actividad de aula), entonces efectivamente se hace investigación en el plano de la didáctica específica; entonces la actividad de investigación construye conocimientos que surgen de la práctica y redundan en ella: “es necesario, por lo tanto, una concepción de la investigación y de la enseñanza que las aproxime y que asuma una dependencia recíproca y que, por lo mismo, reconcilie las exigencias de pertinencia y de rigor en la teoría y en la práctica didácticas». (Widdowson, 1990: 122)

El proceso de investigación —esquemático en sus fases y etapas esenciales: *definición clara del problema, obtención de datos significativos y suficientes, determinación de la fiabilidad de los datos, adecuado análisis e interpretación de los datos e informaciones, toma de decisiones, conclusiones* (Cohen, 1990: 92)— puede considerarse genérico; las peculiaridades, obviamente, vienen determinadas por el ámbito de las disciplinas que inciden en el marco epistemológico y teórico acotado por nuestra área, donde, entre otros, los avances de la lingüística, de la sociolingüística o de los estudios literarios se conectan con teorías cognitivas del aprendizaje, por ejemplo. Por ello, los estudios e investigaciones en DLL suelen necesitar, en relación al esquema señalado, una fase previa de valoración de los supuestos teóricos de las disciplinas de referencia básica (lingüística, estudios literarios).

A partir de esa valoración se establece el interés y la posibilidad de la adaptación de determinadas orientaciones teóricas y se derivan posibles concreciones de contenidos, de procedimientos o metodologías para pautar la acción didáctica hacia y hasta la perspectiva de la aplicación concreta (Widdowson, Bronckart, Bailey). Las conclusiones y valoraciones de esa *transposición didáctica* y ‘valoración conceptual’ permiten establecer supuestos y referentes de base (en su caso sirven para generar hipótesis o bien para perfilar y/o matizar las preguntas de investigación)

6 Véase Guillén Díaz, C. (2005). “¿Qué implica lo común del Marco en la Didáctica de las Lenguas-Culturas? Problemática para una indagación”. *Intercomprensão. Revista de Didáctica das Lenguas*, nº 12, pp. 7-18

que concretan el marco teórico o los aspectos específicos del marco teórico. A partir de ellos, se perfilan y definen las claves en las que se centrará el estudio. Con frecuencia, el desarrollo de la fase siguiente, de carácter empírico y de modalidad interpretativa, se centra en la observación, análisis, valoración de la acción, de la aplicación de enfoques, modelos, o procedimientos y recursos –que, en algunos casos se muestran integrados en las mismas actividades de aprendizaje de aula—, con el fin de confirmar el alcance de los planteamientos didácticos sugeridos.

En gran medida, la investigación en nuestra área atiende a los procesos de enseñanza y de formación, adquisición, aprendizaje y desarrollo de las habilidades de expresión y de recepción oral y escrita; *la aplicación de las competencias lingüístico-comunicativas* (es decir, al uso en actuaciones comunicativas) que resulta de esos aprendizajes sólo es apreciable a partir de situaciones comunicativo-receptivas reales. Tengamos en cuenta que sólo en las actuaciones, es decir en las interacciones de comunicación, se hace evidente el dominio de las diferentes capacidades y usos lingüísticos, de modo que puedan ser observados a partir de la aplicación de las habilidades y destrezas que ha adquirido y/o desarrollado el individuo y que incrementa a través de la práctica, el uso y, también, del aprendizaje sistematizado. En cuanto al paradigma, es sabido que, prácticamente para la mayoría de las temáticas u objetos de estudio en el área de DLL, se hace imprescindible la apreciación cualitativa de referencias y de informaciones para la interpretación de los datos, de modo que haya una clara correlación con el marco teórico del que partimos.

Investigación cualitativa entorno a las primeras lenguas en el aula

En 1993 Zeichner destacaba que “en la bibliografía de las investigaciones sobre la enseñanza brillan por su ausencia las voces de los maestros, las cuestiones y problemas que plantean, los marcos que utilizan para interpretar y mejorar su ejercicio profesional y los modos de definir y comprender su vida de trabajo”. Recientemente, J. M. Vez ha constatado que “afortunadamente, la presencia de las aportaciones del profesorado en el ámbito de la investigación comienza a estar presente a través de distintas modalidades de intervención” (Vez, 2009: 26) ⁷.

⁷ “Existe una opinión bastante extendida de que la innovación que se puede aportar

La temática y la finalidad de la investigación determinan el paradigma, la modalidad de investigación. No es preciso, pues, polemizar sobre las cualidades de uno u otro paradigma, sino más bien atender al grado de funcionalidad que cada opción cualitativa o cuantitativa puede aportarnos en el espacio del área concreta y, en ella, a una temática específica⁸. En términos generales, el ámbito de las disciplinas relacionadas con las didácticas específicas no es pertinente hablar de la exclusividad de *un* paradigma ni de *una* metodología científica. ¿Cómo tratar, por ejemplo las cuestiones referidas a la educación literaria y la formación del lector literario o el desarrollo de lengua en contextos de contacto de lenguas? Consideremos un breve apunte de la complejidad que conlleva esta temática:

«Lire de la littérature consiste à faire des expériences – voir le monde sous de nouveaux angles, rencontrer des idées, des milieux et des comportements familiers et inconnus.[...] Mais lire de la littérature ne donne pas nécessairement un accès immédiat à toutes les expériences du texte. La communication entre le texte et le lecteur dépend d'un certain nombre de facteurs, des propriétés du texte lui-même mais aussi des compétences et de la sensibilité

desde el conjunto de las prácticas en investigación en este campo en España no son otra cosa que el reflejo y las reproducciones de los modos de hacer que han imperado, en sus respectivos momentos, en la cultura investigadora sobre lengua y culturas de los dos grandes contextos que ejercen una poderosa influencia sobre nosotros: el ámbito de investigación francófono y ese indefinido y global espacio de las investigaciones anglosajonas. Claro que no es menos cierto que el nivel de concreción al que se puede llegar en un determinado contexto mediante una singular forma de transposición didáctica, de experimentación metodológica en un aula, de transformación de un concepto teórico o práctico desde un impulso crítico, etc. aportan un grado de calidad singular a la investigación micro del que siempre se beneficia el avance de la investigación en el nivel macro”, en J. M. Vez (2009), “Ámbitos de la investigación española en Didáctica de las Lenguas-Culturas: Estudio de un caso”, *Lenguaje y Textos*, N° 29 . Págs.: 25-46.

- 8 Esta polémica, errónea y estéril, por cuanto se centraba, más que en aspectos relevantes de la epistemología o la metodología científica, en la propia definición del objeto de estudio, tuvo su auge durante los años 80, cuando aún se discutía la pertinencia de realizar en nuestra área investigaciones de carácter lingüístico (a menudo, con métodos experimentales) o pedagógico (a menudo, meras descripciones cuantitativas). Sea cual sea el ámbito científico, es obvio que nunca se ha de propugnar por una opción metodológica exclusiva de investigación como idónea resultaría tan limitado como afirmar que sólo es posible una perspectiva teórica; cualquier intento de dogmatizar sobre la metodología de investigación en un ámbito específico es imposible y, sencillamente, inútil, porque como en todo grupo social, no tardarán los propios implicados en establecer su propio espacio y perspectivas, según sus específicas necesidades.

du lecteur. Les cours de langue comme discipline offrent des expériences de lecture mais également la possibilité d'apprendre à faire des expériences d'apprentissage : interpréter et comprendre la littérature en analysant le texte». (Pieper, Fleming y Sâmih ian, 2007: 5).

En esta cita, a propósito del tratamiento educativo de la literatura, se pasa de leer literatura a otros ámbitos, como son los de la realidad y ficción, o bien de la comunicación literaria, a las competencias y la sensibilidad del lector, a las claves cognitivas de comprender e interpretar; aún más, puede añadirse la perspectiva de las creencias del profesorado sobre la recepción literaria, sobre la educación literaria, sobre la funcionalidad del texto literario, etc. Similar complejidad podría desarrollarse al analizar los aprendizajes lingüístico-comunicativos.

Interesa, pues, disponer de un eficaz diseño de investigación es el que conduzca a obtener datos e informaciones válidos respecto a los objetivos previstos y de interés para la comunidad docente y científica. Es obvio que ningún paradigma de investigación confiere por sí mismo validez a un trabajo concreto, como tampoco ningún método ni instrumento de investigación tiene la clave de la fiabilidad y de la validez; su rigor y adecuación siempre dependerán del tipo de datos que se obtengan, de la funcionalidad e interés que esos datos tengan para los investigadores —o destinatarios, que en principio será la comunidad profesional y científica de la propia área y el mismo alumnado— y, además, del rigor y adecuación de los procedimientos de análisis de datos.

Sobre el paradigma y la necesidad de convergencia de investigación y práctica

Evidentemente, no puede afirmarse que a esta área le corresponde un paradigma único y concreto de investigación, las posibilidades son diversas y no dependen sólo de una posible orientación o concepción de la disciplina, ni de un determinado sector de estudio o tendencia teórica. Recordemos que en el marco de la orientación etnográfica (etno-cognitiva) se estudian las creencias⁹, actitudes y actividad docente del profesorado, por

9 “Con el término creencias me refiero a proposiciones cognitivas no necesariamente

ejemplo, sobre su concepción de la enseñanza –aprendizaje de la literatura por ejemplo, o en general, sobre sus valoraciones y reflexiones sobre la propia práctica docente, o su actitud ante una determinada orientación, paradigma o perspectiva didáctica. El estudio etnográfico trata de analizar el grado y modo de interiorización de determinados conocimientos (también las creencias y concepciones del alumnado). Y aún será preciso indicar que la valoración de creencias no exime a los mismos investigadores, quienes también están ineludiblemente implicados y comprometidos con una u otra perspectiva de investigación. Incluso la noción de paradigma puede ser objeto de determinación en función de las creencias del investigador, porque el paradigma científico en cuanto que *conjunto de creencias y actitudes, responde a una visión del mundo compartida por un grupo de científicos, que implica metodologías determinadas*, según Kuhn; el paradigma es la expresión del modo que en un determinado momento tiene una comunidad científica de enfocar los problemas, porque es fuente de métodos y de normas de resolución.

La distinción entre los dos paradigmas esenciales de investigación educativa, cualitativo y cuantitativo, resulta ser una dicotomía artificial. La temática y la finalidad de la investigación determinan la elección de una determinada metodología, mientras que la coherencia del planteamiento y el rigor de su desarrollo confieren credibilidad a los trabajos¹⁰. Cook y Reichardt (1986) ya señalaron las falacias en las que se incurre al presentar ambas metodologías como contrapues-

estructuradas, efímeras y fluctuantes, y consideradas en su dimensión personal. Las representaciones [...] son también proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, pero sí consideradas en su dimensión social, es decir, compartidas por culturas de profesores. [...] Entiendo por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptadas de manera convencional. (Cambra, 2000: 163-164).

- 10 No puede decirse que 'la única' diferencia entre paradigmas sea sólo la generalización o no de las conclusiones que resulten de la investigación, si bien este aspecto es el que determina en gran medida el procedimiento y las estrategias de recogida de información, es decir es la faceta que condiciona el diseño de la investigación. Los contrastes entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo se centran en: a) el predominio de la observación naturalista de este último frente a la medición controlada; b) en el predominio de lo subjetivo-cualitativo, o de lo objetivo-cuantitativo (aunque Goetz y LeCompte (1988: 15) han señalado la necesidad de entender más bien un continuo entre lo subjetivo-objetivo; y c) la tendencia del paradigma cualitativo hacia la particularidad y profundidad de lo analizado, frente a la generalización y esquematización de las conclusiones cuantitativas.

tas¹¹. Como premisas falsas de esta contraposición, Cook y Reichardt señalan los siguientes criterios: la identificación de cada método con un paradigma distinto y específico; la presentación de ambos paradigmas como opuestos a causa de sus presupuestos metodológicos; y la imposibilidad de la utilización combinada de ambos métodos. Es obvio que las investigaciones que siguen métodos heurísticos y abiertamente especulativos, plenamente experimentales, cuasi-experimentales, de descripción cuantitativa, de valoración cualitativa, etnográficos, de investigación-acción,¹² etc., recurren todas ellas a métodos plenamente científicos; la cuestión está en su adecuación a los distintos ámbitos de investigación (Nunan, 1992)¹³. En la actualidad, la controversia está superada a partir de la definición y asunción de nuevos ámbitos de investigación propios de la DLL, entre los que no se excluye ningún objeto de estudio o ámbito temático que pueda ser relevante para los intereses del área:

“Bayley (1999) accepts the notion that there are two dominant traditions, the experimental and the naturalistic, and adds a third –action research. The defining characteristic of action research is that is carried out by classroom practitioner rather than outside researchers” (Nunan, 2005: 232).

- 11 En este sentido, es interesante constatar que Gotees y LeCompte también señalaron (1984) las dificultades que suponía no optar por un paradigma cuantitativo: «También el paradigma experimental era inadecuado para mostrar las complejidades del cambio institucional e instruccional. A principios de los setenta estaba claro que ni la experiencia de los alumnos y profesores, ni los factores relacionados con el centro que afectan a los resultados de los alumnos, podían consignarse adecuadamente con los procedimientos metodológicos empiristas (Goetz y LeCompte, 1984:28).
- 12 Véase: Elliott, J. (1987). “Teachers as Researchers”. En Dunkin, J. (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Training*. Sidney: Pergamon Press. Elliott, J. (1977). “What is Action Research in schools”, *Journal of Curriculum Studies*, 10, pp. 355-357; y Elliott, J. (1980). “Implications of Classroom research for professional development”. En Hoyle, E.(Ed.)(1980). *Professional Development of Teacher*. London: Kogam Page.
- 13 R. Grotjahn considera sólo dos paradigmas como “formas puras”: el paradigma analítico-nomológico, que no genera hipótesis sino que las comprueba, y el paradigma exploratorio-interpretativo, que permite formar hipótesis y comprobarlas en un mismo proceso. Por otra parte, señala que por el tipo de datos y también por el método de análisis, pueden establecerse seis “formas mixtas”: paradigmas experimental-cualitativo-interpretativo, experimental-cualitativo-estadístico, exploratorio-cualitativo-estadístico, exploratorio-cuantitativo-estadístico, exploratorio-cuantitativo-interpretativo y experimental-cuantitativo-interpretativo. Por ello, R. Grotjahn justifica y defiende el carácter polimetodológico de la investigación, que recurre a diferentes métodos para obtener datos de diferente tipo (Grotjahn, 1987, 2000).

Además, es normal que en la investigación aparezcan “modelos híbridos” (Shulman, 1989: 11) que combinan experimentación con observación etnográfica. Consecuentemente, acogerse a una u otra perspectiva es más una forma de aproximarse a la realidad que será objeto de estudio y observación que la existencia, una manera de ver la vida y la sociedad, que propiamente seguir una metodología exclusiva. La recomendación del uso conjunto de ambos paradigmas¹⁴ en diseños debidamente estructurados es defendida por Cook y Reichardt (1986: 43), porque permiten atender a objetivos múltiples, propios del proceso y/o del resultado. Por lo que a los condicionantes de nuestra área se refiere, a pesar del carácter complementario de ambos tipos de investigación, es evidente que resulta fundamentalmente útil el paradigma cualitativo, o, en todo caso, entender la investigación como un continuo que admite y requiere ambas orientaciones.

El trazado del amplio campo de investigación que correspondería a la DLL pasa por los espacios de las teorías, enfoques, paradigmas implicados en la enseñanza/aprendizaje, por espacios de lo tecnológico y confluye (o así debiera hacerlo) en el marco real y práctico del currículo y de la actividad del aula. Los resultados de las investigaciones realizadas según estas orientaciones garantizan la interacción entre necesidades, observaciones y supuestos teóricos, en un continuo *feedback* entre teoría y práctica, que tiende en todos los casos hacia conclusiones de tipo pragmático que revierten en los aspectos concretos del desarrollo de la actividad docente.

La clave de cualquier diseño de investigación, especialmente en la modalidad cualitativa, está en la determinación del tipo de datos que se necesitan, en la aplicación minuciosa de las estrategias de

14 Consideremos: un método experimental es eficaz en el estudio de fenómenos claramente objetivables, como la pronunciación de los alumnos (que permite la grabación y el análisis acústico); un método cuasi-experimental, por su parte, es adecuado en la evaluación de una propuesta didáctica, mediante la comparación entre los resultados de un grupo experimental y un grupo de control (entre los que sólo pueden controlarse algunas variables); un método descriptivo será adecuado en la observación de intervenciones didácticas ajenas, o en el análisis de recursos y/o materiales; un método etnográfico será eficaz en la valoración de las relaciones que se establecen en el aula entre el profesor y los alumnos, el desarrollo de la actividad docente como proceso de interacción entre los participantes; un método de investigación-acción permitirá la elaboración y evaluación de propuestas concretas de intervención didáctica; mientras que los métodos heurístico y especulativo permitirá contrastar referentes teóricos o generar y proyectar nuevos conceptos operativos.

recogida y, por supuesto, en el rigor y en la minuciosidad de la interpretación de los mismos. La efectividad del estudio depende de la correlación de los objetivos establecidos en relación con los datos que se hayan de obtener, así como de la adecuada valoración que de ellos se haga. Su valoración se realiza según un proceso inductivo que *comienza tan pronto como se haya reunido el primer conjunto de datos y discurre en paralelo a la inmediata recogida de datos, de modo que informa y conduce las nuevas actividades* (Schumacher y McMillan, 1993: 481).

Las características de la investigación cualitativa resultan especialmente adecuadas a los objetivos que, en términos generales, se plantean desde la DLL. El paradigma cualitativo postula una concepción subjetiva, orientada a la observación y seguimiento de un (unos) determinado(s) proceso(s). Como señalan Schumacher y McMillan:

“Qualitative research describes and analyzes people’s individual and collective social actions, beliefs, thoughts, and perceptions. Qualitative researchers collect data by interacting with selected persons in their setting (field research) and by obtaining relevant documents [...] qualitative research is based on a naturalistic-phenomenological philosophy that views reality as multilayered, interactive, and a shared social experience interpreted by individuals. Most descriptions and interpretations are portrayed with words rather than numbers, although numerical data may be used to elaborate the findings identified in a qualitative analysis” (1993: 373). “Y, en cuanto a su objetivo, los mismos autores señalan que se refiere a la comprensión de un fenómeno desde la perspectiva de los participantes” (Schumacher y McMillan, 1993: 373).

Por otra parte, la implicación del profesor como investigador se considera ya totalmente necesaria e inalienable. El profesor crítico y motivado por poder implicarse en el conocimiento de la problemática que habitualmente aparece en las aulas es el mejor aliado de la investigación educativa y, en especial, en áreas y temáticas específicas; su función ya no es la de ser sólo era destinatario–aplicador de las propuestas resultantes de investigaciones hechas *desde fuera del aula*, sino la de participar como *profesor investigador* en un proceso de investigación educativa.

Como ya se ha indicado, es de todo punto pertinente asumir como

punto de partida que la más eficaz tarea de investigación en el marco de una didáctica específica tiene su punto de partida en la realidad de aula (características, peculiaridades, procesos de enseñanza y aprendizaje, metodologías, recursos, etc.), analizarlos, valorarlos en relación a nuevos enfoques y revisiones, mediante investigaciones orientadas a mejorar *aspectos* de la enseñanza/aprendizaje. En ocasiones, aún frecuentes, el proceso opera a la inversa: las teorías se proyectan en el aula, se observa la actividad y la práctica y se extraen datos para valorar y revisar determinados supuestos y concepciones, aportando, en su caso, nuevos conocimientos. Siguen siendo válidas las consideraciones de J. Gimeno:

“El profesor es un investigador en el aula y para ello hay que capacitarlo. Estudiar su conducta interior, los procesos por medio de los que elabora sus respuestas pedagógicas, es un paso importante para modificar las bases de su conducta. Si las prácticas escolares se mantienen anticuadas es debido en gran medida a que la formación del profesorado no incide en esos procesos interiores y a que las actitudes, creencias, etc. que el profesor posee, antes de decidir siquiera ser profesor, son las que se proyectan en la acción. Se descuidan los procesos internos, el pensamiento del profesor” (Gimeno, 1983: 354).

Para optar por la opción por una metodología de cariz cualitativo, es necesario que el profesor-investigador considere un conjunto de criterios como los que siguen:

1. Busca la comprensión de los hechos, antes que la generalización de los resultados.
2. Se interesa comprender de modo directo algunos aspectos de la formación lingüística y/o literaria que habitualmente plantean dificultades en algunos/muchos alumnos de un determinado grado/nivel.
3. Valora las descripciones e informaciones narrativas que contengan matices cualitativos más que las representaciones estadísticas de los datos.
4. Considera que los datos estadísticos resultan insuficientes para explicar las causas o las peculiaridades de la problemática que habitualmente aparecen en el aula.
5. Trabaja con una muestra limitada a su entorno escolar y con alumnos informantes a los que tiene acceso para realizar seguimientos pautados.
6. Capaz y dispuesto a trabajar con uno o varios grupos similares (como investigador único, en equipo y/o en colaboración con otros profesores investigadores), teniendo en cuenta que la muestra y su tamaño se corresponde y se limita al número de alumnos con los que interactúa en el aula.
7. Asume que el tamaño de la muestra depende del propósito del estudio, de las estrategias y técnicas de recogida de información y de la disponibilidad y acceso a los informantes.
8. Desarrolla un seguimiento observacional y directo de los alumnos-informantes, aplicando estrategias y técnicas de la investigación en el marco y en el contexto de las actividades de aula.
9. Se interesa por obtener información pormenorizada que permita un conocimiento en profundidad del hecho objeto de estudio en su contexto.
10. Asume el compromiso de trabajar con rigor y sistematicidad, para que el estudio pueda ayudar a otros a comprender el problema estudiado.
11. Establece y cuenta con una previsión o formato general de diseño que se adaptará a la evolución que marque el avance de la misma investigación.
12. Es consciente de las implicaciones personales en el proceso: "El proceso cualitativo es en cierta medida personal; ningún investigador observa, entrevista o estudia documentos de una manera exactamente igual a otro. Los temas de fiabilidad se tratan dentro del estudio en cuestión para obtener la consistencia e las estrategias de la investigación" (Schumacher y McMillan, 1993: 386).

Si se dan estos indicadores, la opción de investigación es claramente de carácter cualitativo, con implicaciones de carácter etnográfico y de investigación-acción participante.

Sobre las opciones cualitativas

En el ámbito educativo, la metodología de investigación dominante hasta los años setenta fue el modelo positivista y cuantitativo, que propone el tratamiento estadístico de la información y pretende controlar y aislar las variables, además de, como es sabido, alcanzar notorio grado de la generalización de las conclusiones, es decir, pretende desarrollar conocimiento nomotético. Ahora bien, hay que tener en cuenta que esta metodología no siempre puede dar respuesta suficientemente pormenorizada en los matices y peculiaridades que suponen muchos aspectos relevantes de la formación del individuo (como pueden ser los procesos de aprendizaje y de formación lingüística) de los individuos; por ello se ha querido superar el modelo experimental y matemático, que simplifica la interpretación y valoración de los comportamientos humanos.

El desarrollo de diversos estudios desde la perspectiva cualitativa ha permitido concretar su definición (Watson-Gegeo, 1982): “la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos”. Esta definición se puede complementar con las matizaciones que señalan Schumacher y McMillan (1993) sobre la investigación cualitativa como *una búsqueda naturalista, basada en el uso de estrategias de recogida de datos que no se interfieren para descubrir el ‘flujo’ natural de acontecimientos y procesos, en relación a cómo los interpretan los participantes*. Estas características, hacen de este tipo de investigación un proceso activo, sistemático y riguroso, en el cual se avanza según las decisiones que se toman en función de los datos e informaciones que se van obteniendo. La investigación cualitativa, especialmente cuando se atienden cuestiones de formación, desarrollo y comportamiento lingüístico-comunicativo y de recepción literaria, se desarrolla en una trayectoria no lineal: más bien se desarrolla en sucesivas fases que emergen según el avance y el tipo de valoraciones/conclusiones de la fase anterior. Y, además, como señalan Schumacher y McMillan (1993), los estudios cualitativos son particularmente apropiados para desarrollar *estudios exploratorios*, que examinan temas poco investigados anteriormente (“examine a topic in which there has been little previous research”), como suelen ser los temas objeto de nuestra área.

El paradigma cualitativo permite contemplar el hecho de *que en la educación no existen efectos simples producidos por causas aisladas*, porque las informaciones obtenidas en situaciones artificiales posiblemente conduzcan a interpretaciones parciales y, por lo mismo, erróneas. Desde el paradigma cualitativo se mantiene el supuesto de que las generalizaciones no siempre son posibles, que lo máximo que puede esperarse son verificaciones de hipótesis de trabajo, o preguntas referidas a un específico contexto, de modo que el modelo cualitativo aspira a desarrollar conocimiento idiográfico (Wittrock, 1986; Schumacher y McMillan, 1993).

Considerando alguna de las diferentes opciones temáticas –por ejemplo el análisis de las características de alguna de las diferentes competencias que integran la capacidad comunicativa general— se hace evidente la necesidad de recurrir a la observación de las actuaciones lingüístico-comunicativas o bien a la apreciación de las reflexiones metalingüísticas de los usuarios –introduciéndose así el contexto y situación, finalidad, en fin, en el complejo campo de la pragmática, la interacción y las claves socioconstructivistas...— introduciéndose en la investigación desde el propio centro de la acción desarrollada en el aula y sus situaciones reales. O bien, si atendiéramos a la proyección personal de los conocimientos lingüísticos y las capacidades para interactuar en el espacio de la comunicación literaria (no sólo como receptor –comprensión e interpretación—, sino también como observador y creador –reescrituras, reelaboración, producción escrita ...), encontraríamos que para su análisis se requiere una metodología que permita acceder a facetas y claves de tipo fenomenológico (la fenomenología aporta a la investigación interpretativa la primacía de la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento, el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción). Y ello porque estas casuísticas requieren la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor número de referentes, matizaciones y perspectivas para comprender los motivos (y creencias) que están detrás de las acciones de las personas.

Este enfoque de base naturalista-fenomenológica percibe la realidad como acumulación de niveles, atiende a las interacciones que se producen entre sus componentes; por ello, el investigador ha de recurrir a múltiples estrategias (interactivas o de otro tipo) que les permitan la

observación y la obtención de datos más ricos y matizados, evaluables en su profundidad y extensión, para captar las implicaciones internas del individuo. Dentro de esta perspectiva, la orientación etnográfica se interesa por el estudio en detalle y profundidad de facetas modelos socioculturales de la conducta humana, en lugar de su posible cuantificación. Convendrá recordar y tener presente la idea expuesta por Margaret D. LeCompte a propósito de la caracterización cualitativa-etnográfica:

“La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (Dewey, 1934; 1938). Esto es lo que significa calidad: lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado. Es más, la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador (Sherman y Webb, 1988)” (LeCompte, 1993).

Efectivamente, en el marco cualitativo, la etnografía aporta un modelo general de investigación sobre las ciencias sociales y el comportamiento humano, se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. En este marco, el enfoque etnográfico se muestra más eficaz para analizar los fenómenos culturales, que son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación.

La investigación cualitativa se centra en el conocimiento, la observación, la reflexión sobre los aspectos que son objeto de estudio. Por sus peculiaridades, el paradigma cualitativo de investigación es el más adecuado para estudiar las temáticas de las ciencias sociales, entre ellas la educación y, obviamente, todo lo relacionado con la formación lingüística y literaria, con la comunicación verbal y con el desarrollo de las habilidades y competencias lingüístico-comunicativas y de la competencia literaria como ámbitos de aprendizaje y de interacción cultural¹⁵.

15 Margaret D. LeCompte señala: “Robert Rippey centró su evaluación en la quinta esencia de la preguntas cualitativas: ¿Qué está pasando en este escenario?, y ¿qué significa para los participantes?” (Erickson, 1986). Estas preguntas han sido utilizadas en investigaciones denominadas de distintas formas: interpretativas (Erickson, 1986), naturalistas (Lincoln y Guba, 1985), fenomenológicas (Wilson, 1997), y descriptivas (Wolcott, 1980). Estos descriptores enfatizan la importancia de los constructos de los participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los métodos para la recogida de datos, los tipos de evidencias

La investigación comprensiva, interpretativa, etnográfica, genéricamente denominada investigación cualitativa por la naturaleza de sus datos se centra en el conocimiento, la reflexión y la actividad orientada hacia el cambio o la transformación de la realidad educativa a través de la participación directa y está totalmente implicada en esta misma realidad. Cabe destacar diversos rasgos significativos de la investigación cualitativa: a) carácter inductivo; b) el carácter flexible de su(s) diseño(s); c) el inicio del estudio con interrogantes definidos, aunque no rígidamente; d) desde su perspectiva holística, el investigador ve (y participa) en el contexto y todas las perspectivas les son válidas; e) ni las personas ni las situaciones son reducidas a variables, sino considerados como un todo; f) además, los investigadores son sensibles a los efectos que su participación causa en el fenómeno observado; g) los investigadores tratan de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia; h) el carácter humanista de los métodos cualitativos (conocer a las personas en lo personal y experimentar lo que ellas sienten) (Taylor y Bogdan, 1986: 20). Por todo ello, resulta que con frecuencia se obtienen datos que no siempre son de fácil estandarización, ni de fácil representación en una rígida cuantificación.

Investigación y actividad del aula: de la investigación acción a la etnográfica

Los métodos de investigación cualitativa son adecuados para describir y analizar las acciones, creencias, pensamientos y percepciones individuales y colectivas (en nuestro ámbito, de los profesores o de los alumnos), para lo cual los investigadores recogen la información interactuando con los informantes. Se plantea la comprensión de las acciones que realizan los sujetos en el marco de la concreta práctica. Se trata de una investigación que trata de hacer comprensible la problemática desde la perspectiva del investigador como participante activo¹⁶.

aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, y los métodos y la importancia del análisis utilizado. Son, tal y como ya he argumentado en otros momentos (LeCompte, 1990; LeCompte y Preissle, 1993), más exactos y precisos que el término cualitativo, que simplemente sugiere que los investigadores cualitativos no cuantifican, miden, o cuentan algo, que realmente no es el caso". (LeCompte, 1993).

16 "In technology education, the argument for ethnography and other qualitative research has often been that quantitative or descriptive studies are insufficient for the

De cara al interés profesional del profesorado en activo y, por supuesto, de los profesores en formación, merece una mención especial el modelo de la investigación-acción (especialmente en su modalidad de investigación-acción colaborativa), que podría definirse con palabras de Cohen y Manion (1985), como “small-scale intervention in a real-world context; and a close examination of the effects”. Se trata de un tipo de investigación que se desarrolla en contacto directo con el contexto escolar que se estudia o que se analiza. Anna Burns (2005), señala los puntos clave propuestos por Allwright y Lenzunen (1997):

“1) identify a puzzle area; 2) refine your thinking about that puzzle area; 3) select a particular topic to focus on; 4) find appropriate classroom procedures to explore it; 5) adapt them to the particular puzzle you want to explore; 6) use them in class; 7) interpret the outcomes; 8) decide on their implications and plan accordingly. However, Allwright’s model appears to follow fairly closely some of the major processes of action research, while at the same time apparently disallowing the status of research to teacher’s investigative activities”. (Burns, 2005: 246)

Supongamos que el profesor considera interesante que para la mejora de su actividad necesita: 1) *estudiar y reflexionar sobre la propia actividad docente*; 2) *relacionar y unir teoría y praxis*; 3) *conocer y comprender la realidad como praxis, y con el fin de poder reorientar y encaminar la actividad*; 4) *implicarse en un estudio: transversal, exploratorio, de campo*. Esto supone que ha de situarse ante la posibilidad de desarrollar una actividad de investigación acción. Y todo ello conduce a:

- a) Situarse en la perspectiva de una Modalidad: Investigación educativa, desde el paradigma: cualitativo/interpretativo, para realizar un estudio de campo centrado en el contexto inmediato (el aula).
- b) Desarrollar un diseño flexible (emergente), para realizar un estudio: transversal, exploratorio, de campo, recogiendo datos (mediante cuestionarios, escalas, entrevistas estructuradas o abiertas, o bien técnicas de observación participante, notas de campo, relatos, diarios, registros, o análisis de documentos, y obtenerlos en situaciones reales no controladas, para establecer un análisis.

questions the field needs to have answered (Zuga, 1997; Lewis, 1999; Petrina, 1998)”.
FOSTER, P. N. (2002): “Using case-study in Technology Education Research”. *Journal of Career and Technical Education*. Volume, 19, 1.

- c) Elaborar un análisis de datos: conceptualizar, categorizar, encontrar relaciones y evidencias.
- d) Categorizar, clarificar, sintetizar, comparar dar sentido a los datos cualitativos significa reducir las notas de campo, entrevistas en profundidad, observaciones, descripciones, etc., para llegar a una serie de categorías que permitan estructurar los datos, llegar a conclusiones comprensivas y manejar unidades significativas para su comparación e integración en el marco teórico.

La modalidad de investigación-acción intenta comprender la realidad inmediata, en la que están implicados el profesor y los alumnos; se desarrolla a través de un diseño flexible que permite reorientar en cada momento la actividad de investigación. Aunque no busca la generalización (es idiográfica), permite profundizar en los diferentes motivos de los hechos. La investigación-acción cooperativa permite atender adecuadamente a los objetivos de innovación y desarrollo profesional (Louden, 1992) que aquí se han propuesto.

En relación con este enfoque, la perspectiva etnográfica se ha ocupado además de desglosar los matices inherentes al punto de vista del sujeto: describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia y algunas de las apreciaciones (Woods, 1987).

La misma observación participante, que caracteriza a las investigaciones de base etnográfica y a la modalidad de investigación-acción, hace posible que se aporten abundantes y variados datos concretos, con los que se ponen de manifiesto las apreciaciones del investigador, sin que por ello resulten menos válidos para el establecimiento de valoraciones. La investigación en la acción –basada en “una observación participante intensa e idealmente de largo plazo en un escenario educativo, seguida de una reflexión deliberada y sobre lo que allí se observó” Erickson (1986: 290)— suele entenderse como un proceso cíclico de *acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción*, que constituye, si así nos lo planteamos, un proceso formativo para el docente, porque hace que las actividades de investigación-acción sean en sí mismas actividades educativas que forman parte del proyecto educativo. La investigación en la acción constituye un modelo vinculado con la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio, que conlleva la necesaria cooperación entre los profesores (en su caso, entre el equipo de pro-

fesores y el investigador). Por ello es un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación¹⁷. Y también se basa en la concepción del *maestro como investigador* (Stenhouse, 1984) –idea central en muchos proyectos de investigación en el área de DLL–. Kemmis y Carr (1988), ofrecieron una nueva sistematización de la investigación-acción y la definieron como el *término usado para describir una familia de actividades en el desarrollo del currículo, desarrollo profesional, programas de mejora escolar, planteamiento de sistemas y desarrollo de políticas*. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción planteadas, llevadas a cabo y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio.

Además, la investigación-acción cooperativa, modalidad de investigación educativa ofrece a los participantes desarrollar distintas formas de comprensión de la realidad del aula y, sobre todo, les ayuda a emprender caminos de reflexión autónoma sobre el sentido de la práctica educativa y sus posibilidades de mejora. El trabajo cooperativo —entre los profesores de una comunidad escolar, como docentes y como agentes implicados en una actividad de investigación— fomenta los procesos de reflexión que susciten y promuevan cambios significativos en la concepción de la actividad y de la funcionalidad de la evaluación. El diálogo entre los docentes y el trabajo en común son estrategias que estimulan la cooperación para el desarrollo del curriculum, y, especialmente, para implicarse en tareas de investigación-acción.

Este modelo de investigación permite cohesionar los resultados y conducir el análisis de investigación desde la propia acción; es un modo de innovar, de observar, comprender y comprobar los efectos de las nuevas concepciones y metodologías; y también de valorar la viabilidad y la

17 “En tanto que la investigación operacional aplica el enfoque nomotético a la resolución de un problema particular, la investigación en la acción, que es en ciertos casos la forma más avanzada de la investigación participativa, rechaza el procedimiento empírico-racional. No se trata, pues, de seguir paso a paso un plan preestablecido por el investigador ni de limitarse a las variables de la situación que él ha elegido inicialmente como objeto de estudio, sino de hacer surgir de un grupo integral que participa en una acción educativa, las cuestiones funcionales que se le plantean”. (Lanndsheere, 1982: 18). Para Rappaport (“The dilemmas in action-research”, 1970), la investigación en la acción “se propone contribuir tanto a los intereses prácticos de la gente en un situación problemática inmediata como a los objetivos de la ciencia social en colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable” (citado por J. Elliott en “Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers’ Practical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project”, *Interchange*, 7, 2, Ontario, 1977).

eficacia de los recursos didácticos aplicados para consolidar dominios de expresión y recepción definidos en función de un enfoque. Gracias a la vinculación de intereses de investigadores y de profesores que están en contacto con la realidad del aula, se acorta la distancia que habitualmente puede haber entre estudios realizados al margen de las referencias concretas de una materia y de los concretos fines de aprendizaje y de formación en una materia específica. Es una modalidad de investigación que viene a paliar la distancia entre la investigación teórica y la investigación pragmática que realiza el profesor-investigador. Se justifica, pues, la relevancia del enfoque naturalista o cualitativo (también denominado hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico), que por sus características es una excelente alternativa de mayor adecuación a las peculiaridades que corresponden al estudio de disciplinas de ámbito social.

Sus rasgos hacen de la investigación–acción un tipo de investigación generativa, inductiva, constructiva y subjetiva, que se desarrolla en un contexto limitado, utiliza la observación participante para la recogida de datos (mediante notas de campo, descripción y explicación interpretativas de conductas, acciones y actitudes)¹⁸ y su finalidad es mejorar en las prácticas educativas, a la vez que posibilitar a los responsables de la política educativa y a los usuarios de la educación un conocimiento más real y profundo de la realidad educativa. Esta modalidad de investigación se caracteriza por:

- a. Apoyar la actividad de *una comunidad autocrítica de investigadores activos comprometidos con la mejora de la educación* (Carr y Kemmis, 1988: 195).
- b. Favorecer la convergencia de las necesidades de profesores y de alumnos, detectadas como las propuestas para la mejora de las distintas actividades que se desarrollan en el aula.

18 “Los ‘objetos’ de la investigación-acción (las cosas que los investigadores activos investigan y se proponen mejorar) son sus propias prácticas educativas y su entendimiento de dichas prácticas, así como de las situaciones en que se practican. A diferencia del investigador educacional positivista, el investigador activo no trata de esos objetos como ‘fenómenos’ a la manera de los objetos de la ciencia física, como si las prácticas, los entendimientos o las situaciones sociales fuesen independientes del investigador-practicante, y determinadas por leyes físicas universales. Ni consideran los investigadores activos sus prácticas, entendimientos o situaciones como ‘tratamientos’ por analogía con los objetos de la investigación agronómica, y como si la educación fuese el proceso puramente técnico que consiste en obtener ‘cosechas’ más abundantes de éxitos académicos” (Carr y Kemmis 1988: 191).

- c. Estar centrada en el contexto y en las actividades de aula.
- d. Ser de tipo colaborativo (entre investigadores y profesores implicados en la actividad de investigación, que colaboran con su práctica y su observación) y ser participativa (los investigadores también son agentes implicados en el proceso de investigación).
- e. Además, por ser de carácter autoevaluativo.
- f. Desarrollarse a través de un diseño emergente, que hace que su avance siempre esté en relación con los resultados obtenidos en cada una de las fases previas (“incremental research decision depends on prior information”), como indican Schumacher y McMillan.

De manera sucinta, se indican los aspectos clave de la investigación-acción según J. Elliott (*Aspectos de la investigación-acción*, 1977):

- A) Tareas de la Investigación-Acción: a) Identificar y diagnosticar los problemas en sus situaciones particulares; explorar la posible generalización de los problemas e hipótesis del diagnóstico; b) Desarrollar y probar hipótesis prácticas sobre la forma de resolución de los problemas de enseñanza; c) Aclarar los objetivos, valores y principios implícitos en el método de descubrimiento, mediante preguntas de reflexión.
- B) Funciones: a) Compartir la responsabilidad de las tareas de investigación entre los profesores y el equipo central; b) Divulgar los informes.
- C) Métodos de recogida de datos: Notas de campo del profesor, (observaciones y reflexiones, reacciones), diarios de los alumnos, debates profesores/alumnos sobre el contraste entre las notas de campo y los diarios de los alumnos, grabaciones, estudios de casos.
- D) Informes de procedimientos (hechos por el coordinador de cada equipo).
- E) Aspectos éticos de la investigación (control sobre la difusión y reserva de los datos obtenidos).

Este tipo de diseño puede parecer circular, dado que los procesos de la recogida de datos y el análisis (parcial) de los datos son simultáneos e interactivos. La adecuación de este enfoque resulta pertinente para nuestro objeto, porque, con frecuencia, en la investigación didáctica la apreciación de aquello que resulta esencial se dilucida *durante* el proce-

so de búsqueda, análisis y reflexión, esto es, dentro del propio proceso y acto de investigación.

La investigación cooperativa resulta ser una modalidad de la investigación-acción que incide especialmente en aspectos como: la corresponsabilización de investigadores y prácticos en los procesos de innovación, interviene en la transformación de la práctica proyectándose en el cambio de actitudes y en la renovación de actividades del profesorado implicado, la vinculación entre docentes e investigadores y, sobre todo, en la integración de investigación, docencia y formación a través de la observación y análisis de las actividades y de la práctica del aula, centrándose en el estudio y análisis de cuestiones específicas. Esta orientación se ajusta, pues, a las funciones que Cohen y Manion (1989:274) señalan:

“1) es un medio para remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o para modificar un conjunto dado de circunstancias; 2) es un medio de adiestramiento en el servicio, equipando con ello al maestro con nuevas técnicas y métodos, que agudiza sus capacidades analíticas y eleva su autoconocimiento; 3) es un medio de introducir métodos adicionales o innovadores a la enseñanza y aprendizaje, en un sistema en marcha que normalmente se inhibe de la innovación y el cambio; 4) es un medio de mejorar las comunicaciones, normalmente pobres, entre el maestro en ejercicio y el investigador académico, y de remediar el fracaso de la investigación tradicional para dar recetas claras; y 5) aunque carente del rigor científico de la verdadera investigación científica, es un medio de proporcionar una alternativa preferible al método impresionista, más subjetivo para la resolución de problema en las aulas”.

Por estas peculiaridades, algunos autores (Oakes, et ali., 1986) denominan esta investigación como ‘interactiva’, sobre la base de cooperación entre investigadores y docentes implicados mutuamente en la comprensión de hechos reales, observados y analizados en el contexto natural en que se producen.

Las opciones de investigación etnográfica

Hammersley y Atkinson han explicado que “el término etnográfico” es una referencia que alude principalmente a un método concreto, pero también a un conjunto de opciones metodológicas. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (Hammersley y Atkinson, 2005: 15). O bien, se destacan las relaciones y conductas o actitudes de/entre los miembros del grupo, como señala Taft:

“Ethnographic research consists essentially of a description of events that occur within the life of a group, with special regard to social structures and the behaviour of the individuals with respect to their group membership, and an interpretation of the meaning of these for the culture of the group. Thus ethnography is used both to record primary data and to interpret its meaning”.
(Taft, 1988:59)

Los planteamientos etnográficos permiten recoger diversas opciones y diseños de base observacional. Las propuestas de carácter etnográfico, además, ofrecen la posibilidad de incidir en la actualización y/o formación del profesorado¹⁹. La implicación en procesos de investigación de esta modalidad estimula la reflexión, es decir la metcognición sobre las propias actuaciones, analizarlas y revisarlas según la perspectiva de sus creencias y conocimientos. En relación con esta orientación, señala J. M. Vez (2009):

19 “Los diferentes estadios que en los últimos años ha marcado la evolución de este paradigma, representan tres grandes grupos de estudios en los que la investigación en DL-C en España goza de una buena salud: a) los estudios sobre el procesamiento de información y comparación expertos-principiantes; b) los estudios sobre el conocimiento práctico (referido, de forma amplia, al conocimiento que poseen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a cabo metas educativas en estas situaciones); c) las investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido, para referirse a aquellos estudios en los que se analiza específicamente el conocimiento que los profesores de lenguas poseen respecto al contenido que enseñan, así como la forma en que los docentes trasladan ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos”.
(Vez, 2009: 29)

“...recientemente, asistimos al desarrollo de otro paradigma de investigación que, desde una metodología más cualitativa e interpretativa, busca comprender la forma en que construimos nuestro conocimiento profesional desde el interior del aula; es decir, *desde la perspectiva de los propios participantes*. Este paradigma ha puesto su atención en cómo los sistemas de conocimiento de los profesores, sus creencias y valores, sus actitudes y su experiencia, modelan y llegan a determinar su comprensión de la enseñanza y, al tiempo, singularizan sus procesos de toma de decisiones en el ejercicio docente. Este paradigma de investigación, catalogado en sus orígenes como *Pensamiento del Profesor*, ha abordado, desde una perspectiva cognitiva, el estudio de los procesos de razonamiento, juicio y toma de decisiones que contribuyen al desarrollo de la conducta docente tratando de “*explorar la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento de los profesores*” (Grossman, Wilson y Shulman, 1989: 25) y (Vez, 2009: 28).

Entre sus aspectos formativos cabe destacar, como señala C. Álvarez (2008) que “la experiencia de investigación etnográfica permanentemente transforma al investigador, tanto en sus modos de hacer, como de pensar: puede volverse más tolerante hacia la recepción de ideas que no comparte debido a la escucha comprensiva que tiene que realizar, posiblemente aprenda a mostrarse más dialogante, amable y cercano que otro tipo de investigadores, puede modificar muchos de sus esquemas, etc.” Con ello, las propuestas de base etnográfica refuerzan y actualizan el pensamiento del docente –en el sistema de “Creencias, supuestos y conocimientos” (*Beliefs, Assumptions and Knowledge*, B.A.K.) desarrollado por Woods (1996). El docente asume el rol de investigador, de observador de su entorno inmediato, de analista de la propia actuación y del seguimiento del aprendizaje de los escolares. De ese modo, la metodología etnográfica potencia la capacidad investigadora, autocrítica, reflexiva del docente y proyecta sus creencias en las actualizaciones, porque, como señala Woods, “Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a “registrar”. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente” (Woods, 1987: 135).

A través de biografías/historias de vida, diarios de clase, el docente y/o los informantes asumen un papel esencial básico en la aportación de datos, ya que se recogen valoraciones, vivencias, experiencias y quedan reflejadas las propias concepciones, incluso la personal reflexión y me-

tacognición sobre las propias actitudes y prácticas. En la fase del análisis de datos, el investigador habrá de “decidir qué códigos son relevantes para los temas del trabajo en cuestión y para el análisis preliminar que acompaña a la recogida de información” (Atkinson, 2005: 217). Y, como señala J. M. Vez, “el campo de conocimientos de la DL-C ha desarrollado, últimamente, una vigorosa dimensión conceptual bajo la influencia del modelo constructivista de apropiación lingüística. En la actualidad, existe un consenso generalizado acerca de la aceptación de que quienes aprenden una lengua-cultura emplean sus propias estrategias y procesos mentales a fin de *“ordenar el sistema que subyace a la lengua objeto de aprendizaje”* (Williams y Burden, 1997: 13) y (Vez, 2009:28). Ante las características sociolingüísticas que conlleva la diversidad etnolingüística de las aulas, la didáctica de primeras lenguas tiene en la actualidad un reto particular, como es el de haber de tratar el aprendizaje de estas lenguas mediante planteamientos propios de L2/LE. La atención a la formación plurilingüe presenta un eje de proyección en parte diferente del que supone la formación para el dominio de varias lenguas, especialmente en los modos de adquisición y aprendizaje de una nueva lengua y de la interacción entre iguales.

Por otra parte, hay que advertir sobre el riesgo que corren ciertos planteamientos etnográficos de quedarse en niveles descriptivos, apoyados en abundantes datos que describen lo sucedido, pero no profundizan o bien en las causas o bien en la proyección de la interpretación. Torres advierte de ello: “las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor” (Torres, 1988: 17).

A tenor de este planteamiento, podemos organizar un esquema que fusiona varias perspectivas de carácter cualitativo.

- a. La investigación-acción y la metodología etnográfica incorporan facetas de investigación colaborativa (*partnership* y colaboración con escuelas), implicando a investigadores y docentes, en activo o en formación (Tsui, Edwards, Lopez-Real, 2009)²⁰.
- b. Se emplea una adecuada metodología para obtener datos natu-

20 Véase: Amy Tsui, Gwyn Edwards, Francis J. Lopez-Real (2009): “Contexts for Learning in School-University Partnership”. En *Learning in school-university partnership: sociocultural perspectives* - . New York. Routledge, Taylor & Francis, pp. 1-24.

- rales y auténticos, recogidos de la actividad directa del aula, la habitual de las sesiones cotidianas (Cohen et al. 2007).
- c. El planteamiento abierto del proceso de investigación permite atender a múltiples facetas, tal como emergen en el proceso y en el contexto natural de la observación. El carácter emergente ha de ser valorado en sí mismo, para que no afecte a la finalidad de la investigación, asume las modificaciones pertinentes según lo requieran los datos que se obtienen y las valoraciones surgidas del análisis de los mismos.
 - d. Se centra en un número limitado de informantes, a quienes no se ha aplicado criterios de selección por representatividad estadística. En el conjunto de la muestra puede haber informantes de mayor cualificación y significatividad por el interés o calidad de sus aportaciones, que evidentemente, cobrarán prioridad ante otro tipo de 'informante pobre'.
 - e. La actividad desarrollada bajo el modelo de la investigación-acción, funciona como un estudio en sí mismo o bien (en el esquema de un planteamiento de desarrollo) como un estudio de carácter exploratorio del que surgen nuevas propuestas y cuestiones para desarrollar en mayor profundidad la temática de estudio y la observación participante; en ambos procesos los investigadores-observadores participan en la actividad a la vez que recogen y analizan los datos que corresponden a la actividad y desarrollo natural de las sesiones observadas.
 - f. Al avanzar el proceso, la metodología y los instrumentos cualitativos, habrán aportado un amplio conjunto de informaciones y datos cualitativos naturales (grabaciones vídeo, transcripciones, cuadernos de notas, de observación, trabajos de aula, etc.) procedentes de diversas sesiones de participación en 'condiciones naturales' (la actividad de campo se desarrolla sin la estructura de un control experimental). Obviamente, con esta naturalidad, es posible la aparición de situaciones, reacciones e interacciones que resulten novedosas e imprevistas; en cualquier caso, es preciso atender a la finalidad propuesta por la investigación, atender a los datos que nos resultan pertinentes y específicos para el estudio que se pretende, haciendo del resto de referencias un marco periférico de información complementaria.
 - g. Muy posiblemente, a causa del tipo de datos y de la diversidad de

instrumentos utilizados, es preciso recurrir a planteamientos propios de la Investigación interpretativa, en especial para establecer la concreción y elaboración de los resultados de la observación; además, de modo muy específico han de tratarse las inferencias, las implicaciones y las conclusiones, que se determinarán tras un riguroso proceso de interpretación de la diversidad de datos e informantes.

- h. Y será preciso pasar al análisis de esos datos –posiblemente mediante los procedimientos de análisis del contenido, categorizaciones, análisis de la conversación, etc. Es de destacar que en estas modalidades, investigación etnográfica, investigación-acción — la recogida y el análisis de datos son actividades interactivas y que se solapan en su desarrollo (Schumarcher 1993: 388). El análisis de datos es un proceso cíclico continuado e integrado en cada una de las fases; en el planteamiento cualitativo, este análisis no es exactamente una reducción de datos, más bien es *un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación para explicar el fenómeno* (Schumarcher y McMillan, 1993: 480). Los datos obtenidos en la investigación cualitativa han de ser reelaborados y categorizados para su empleo como *información básica*, y para construir la interpretación explicativa (en lugar de la elaboración de teorías) de los fenómenos observados y/o analizados.
- i. Para realizar este análisis, básicamente, se suceden varias actividades, vinculadas entre sí: a) Reflexión analítica sobre los datos; b) Selección y reducción de datos; c) Organización y categorización de los datos; d) Establecimiento de relaciones entre las diversas unidades de significado. Es preciso, pues, precisar los referentes aportados por los participantes a través de sus manifestaciones escritas (notas, diarios, actividades, etc.) y de sus conversaciones (entrevistas, comentarios durante la actividad, valoraciones...). Estas aportaciones han de ser interpretadas en sus matices mediante procedimientos de análisis cualitativo de contenidos, análisis del discurso y de análisis de la conversación, de modo que se profile la intencionalidad, el contenido explícito o implícito y la funcionalidad de sus intervenciones (Mondada y Pekarek, 2004). El punto de partida del análisis siempre es abierto: las categorías de análisis no están predeterminadas, aunque conviene contar

con referentes, marcos y constructos teóricos rigurosos que permitan interpretar los datos desde perspectivas actualizadas y de justificado y demostrado consenso científico. En cuanto al establecimiento de conclusiones, va precedido del contraste de datos (triangulación) –que “no es tanto una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas” (Elliott, 1991a) –, frecuentemente y en función del papel asignado a los participantes-observadores, recurre a la denominada ‘triangulación de investigadores’ (Cohen y Manion, 1990: 335). De este modo, además, los participantes asumen la responsabilidad de establecer valoraciones y formulen algunas síntesis interpretativas, en una actividad cooperativa.

- j. La naturaleza y autenticidad de los datos recogidos, junto con la relevancia didáctica de las acciones observadas han de garantizar la validez de los aspectos estudiados. Y, además, hay que atender a la adecuación de los procedimientos para asegurar la fiabilidad (grabaciones audiovisuales de los diferentes acciones, secuencias que permiten revisar situaciones, acciones, conversaciones o diferentes tipos de interacción) y los hacen accesibles a otros investigadores (Mondada 2003). Finalmente, resulta pertinente recurrir a la triangulación entre expertos, para minimizar la posibilidad de errores de observación o interpretación. Si fuera necesario, conviene recurrir al procedimiento de retorno a los informantes (estudiantes, profesorado), para consultas y adecuación de las interpretaciones provisionales que se hayan formulado.
- k. La clave de los informes cualitativos está en dejar claro cuál ha sido la aportación, en qué aspectos se ha incrementado el conocimiento, la explicación de los hechos observados, y por supuesto, en qué aspectos se ha modificado nuestra perspectiva sobre la problemática estudiada.

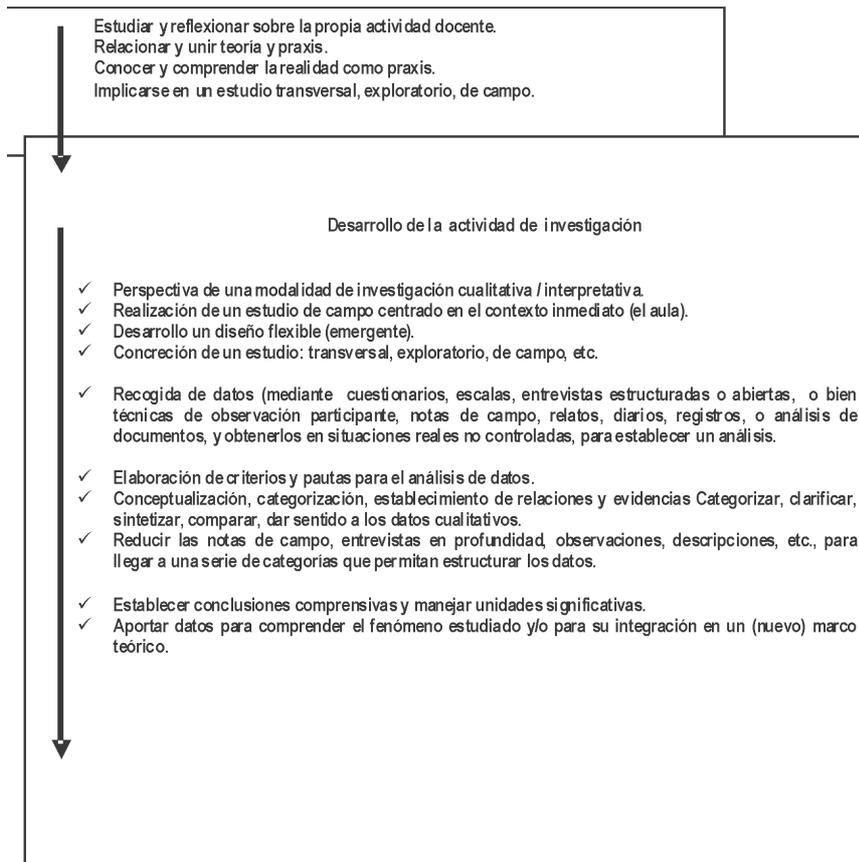
“Los informes de investigación elaborados dentro de la perspectiva interpretativa pretenden ser menos esquemáticos y concluyentes. No tienen modelos estándar de uso generalizado, sino que son más bien el reflejo fiel del estilo singular de indagar y comunicar del propio investigador. Se pretende que el informe se acerque al lector (...) se pretende que el lector comprenda la realidad desde la perspectiva de quienes viven en ella, será necesario elaborar un informe cuajado de descripciones densas que caractericen el contexto, configurado por la evidencia y justificación en

la verosimilitud de las afirmaciones que en él se presenten, y no tanto una aportación de 'pruebas' (Erickson, 1986; Elliott, 1991; Schumacher y McMillan, 1993): "Al redactar el correspondiente informe, el objetivo del investigador no es presentar pruebas, en el sentido causal, de sus afirmaciones, sino demostrar la verosimilitud de las mismas" (Erickson, 1986: 269).

Los informes (Elliott, 1991; Kemmis, 1981) incluyen referencias e interpretaciones sobre: a) Cómo ha evolucionado nuestra "idea general" durante la observación (en el informe analítico se recoge el pensamiento sistemático del investigador sobre las informaciones y las pruebas obtenidas). b) La evolución de nuestra comprensión del problema. c) Qué decisiones y actuaciones se emprendieron en función de la comprensión cambiante de la situación. d) En qué medida y cómo se aplicaron las acciones propuestas/previstas. e) Técnicas empleadas para la recopilación de pruebas/datos. f) Dificultades generales, problemas surgidos en el transcurso de la investigación. g) Limitaciones apreciadas en la valoración. h) Continuidad y previsión de nuevas acciones. i) informe de la perspectiva émica.

El informe emitido, en su recogida de las diversas informaciones y de opiniones, sirve para validar los datos, teniendo en cuenta el carácter émico que predomina en este tipo de investigación. Y, como señala Biddle (1986: 113) los informes de la investigación cualitativa rara vez insisten en "la pretensión de que lo que se ha constatado sea aplicable a otros objetos de investigación; sin embargo, estos estudios ofrecen una abierta invitación a generalizar. Si la generalización toma la forma de una hipótesis que debe ser verificada mediante indagaciones posteriores, no se crea ningún problema". Estos informes, por lo tanto, no pretenden establecer generalizaciones, pero sí mostrar y aportar datos concretos que refuerzan la interpretación y la comprensión del hecho estudiado (en su caso, también pueden corroborar las suposiciones iniciales y la hipótesis sobre la que se ha centrado la investigación).

A modo de recapitulación, el siguiente cuadro esquematiza las fases y actividades básicas del planteamiento de investigación:



El conjunto de las orientaciones señaladas tienen también la capacidad construir el conocimiento para la autoformación, para consolidar la personalidad de quienes las aplican y participan, en un proceso de "bildung"²¹. Las modalidades de investigación aquí destacadas apuntan

21 «La Bildung – un concept polysémique. Le concept allemand de Bildung est revenu en force dans les pays nordiques et germaniques depuis les années 60. Cette notion du XVIII^e siècle, créée à l'origine pour décrire un moyen de combiner le savoir et le développement personnel en s'inscrivant dans la tradition grecque, s'est transformé en un objectif scolaire pour l'ensemble des élèves et non plus seulement pour l'élite. Au départ réservé à un groupe très limité, cet objectif concerne désormais tous les élèves, ce qui a des implications au niveau de notre réflexion sur la nature du savoir,

a la perspectiva socioconstructivista, desde la que se entiende la formación como un continuo de procesos educativos de reflexión crítica que permiten ir construyendo un pensamiento renovado sobre el cual fundamentar actuaciones alternativas. Ello sólo es posible si se da protagonismo al docente, se valoran sus conocimientos prácticos y se revisan sus modelos interiorizados, es decir, si convergen la formación y la investigación.

«Adopter une optique de Bildung signifie être capable d’accepter – et de vivre avec – la différence et les controverses existant dans la société et de rencontrer « l’autre » en tout respect».

Referencias bibliográficas

- Allwright, D. (1983). "Classroom-Centered Research on Language Teaching and Allwright, D. y Bailey, K. (1991). Focus on the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction* American Educational Research Journal, 30 (3), 473-495.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Aspland, Tania , Macpherson, I., Proudford, Ch. y Whitmore, L. (1996). "Critical Collaborative Action Research as a Means of Curriculum Inquiry and Empowerment", *Educational Action Research*, 4: 1, 93 — 104 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0965079960040108>.
- Atkinson, P. (2005). "Qualitative Research—Unity and Diversity". *Forum: Qualitative social Research*. Volume 6, No. 3, Art. 26 – September 2005.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). "Ethnography and participant observation". En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds), *Handbook of qualitative research*, cap. 15. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Atkinson, P. et al. (2001). *Handbook of ethnography*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Bailey, K. (1978). *Methods of Social Research*. London: Collier-Macmillan.
- Bailey, K. (1991). "Research in the 1990s: Focus on theory Building Instructional Innovation, and Collaboration", *Foreign Language Annals*, 24, n 1 2, 89-107.
- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (Coords.) (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU (Colección I.I.E.).
- Beacco, J.-C- y M. Byram, 2009. *Les langues étrangères – vivantes et classiques*. CE. Division des Politiques linguistiques.
- Biddle, B.J. (1986). "Recent Developments in Role Theory". *Annual Review of Sociology* Vol. 12, 67-92.

la manière d’acquérir ce savoir et les personnes qui devraient avoir accès à ce savoir et à la culture. »

- Bogdan, R.C y Biklen, S.K. (1991). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. New York : Oxford University Press.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1991). „La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable”, *Éducation et Recherche*, 13, pp. 8-26 (Trad. esp. en 1996, «La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 61-78).
- Brown, H. D.(1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.
- Burns, A. (2005). “Investigación-Acción”, en HENKIL, E. (2005): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum (pp. 241-255). New Jersey: Mahwaw.
- Cambra, M. (2000). “El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva”, en Camps, A., Ríos, I. y Cambra M. (coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Cambra, M. et.al. (2000). “Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral”, en *Cultura y educación*, 17/18, 25-40.
- Carr W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985/1990). “*Research methods in education*”. London. Croom Helm. Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla. 1990.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*.
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. París, Crédif-Hatier-Didier, 1994.
- Coste, D. (2007). «Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues». Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques: *Le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*. En Hommage a L. M. Trim (Strasbourg, 6-8 février 2007 pp.42-51. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Duranti, A. (1997). *Ethnographic methods*. A Duranti, A. Linguistic Anthropology. Cambridge: CUP.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Erickson, F. (1986). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company (ed. española en 1989, pp. 195-302. Barcelona: Paidós-MEC).
- Fenstermacher, (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: *La investigación en la enseñanza*, I (pp. 149-179). Madrid: Paidós-MEC.
- Fleming, M. (2006) : «L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences

- théoriques» *Division des Politiques linguistiques*. DG IV – Direction de l'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur. Conseil de l'Europe. Véase : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_fr.asp
- Fleming, M. (2006). *L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences théoriques*. CE. Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Fleming, M. (2007). Canons littéraires : implications pour l'enseignement de la langue comme discipline. *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Freeman, D. y Richards, J. (1996). *Teacher Learning Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. *Fremdsprachendidaktik*, Essen (pp. 223-248). Bochum: DGFF.
- Gimeno, J. (1983a). "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado", *Revista Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Gimeno, J. (1983b). "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Goetz J.P. y LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid. Ediciones Morata, S.A.).
- Goetz J.P. y LeCompte, M.D. (1991). Qualitative research in social studies education. En J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning, a project of the National Council for the Social Studies* (pp. 56-67). New York: MacMillan Publishing Co.
- González Piñero, M., Guillén, C. y Vez, J.M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Grotjahn, R. (1991). "The research programme Subjective Theories", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- Grotjahn, R. (1993). "Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung. Eine.
- Grotjahn, R. (2000). «Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie», en: Aguado, K. (ed.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (pp. 19-30). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Guillén, C. (2009a). "La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia". En *Lenguaje y Textos*, 29, 47-62.
- Guillén, C. (2009b). "Presentación: la Didáctica de las Lenguas-Culturas hoy, como ámbito disciplinar, de investigación y de intervención en la perspectiva de una Educación plurilingüe". En *Lenguaje y Textos*, 29, 7-10.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*, 2nd edition. London: Routledge.
- Henkil, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum. New Jersey: Mahwaw.
- Husén, T. (1999). "Research paradigms in education", en Keeves, J. P. y Lakomski, G. (eds.) *Issues in Educational Research* (pp. 31-39). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.

- Kemmis, S y McTaggart (Eds.) (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Leartes.
- Kemmis, S. (1992). "Mejorando la educación mediante la investigación-acción". En *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo* (pp. 175-204). Madrid: Popular.
- Landsheere, G. de (1982). *Empirical research in education /; prepared for the International Bureau of Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- LeCompte, M. D. (1995). "Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 1995, Volumen 1, Número 1.
- LeCompte, M. D. (2000). "Analyzing qualitative data", *Theory Into Practice*, 39 (3), 146-154.
- LeCompte, M. D.; Killroy, W. L. y J, Preissle (Eds)(1992). *The Handbook of Qualitative Reserach in Education*. London: Academic Press.
- LeCompte, M. D. y Schensul, J. J. (1999). *Analyzing and interpreting ethnographic data*. Walnut Creek, CA : AltaMira.
- LeCompte, M. D., Preissle, J., & Tesch , R. (Eds.) (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2e ed.). New York : Academia Press.
- Lier, Van L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Harlow: Longman.
- Lier, Van L. (1989). *Ethnography and Second Language Classroom Research*. London: Logman.
- Louden, W. (1992). "Understanding Reflection through Collaborative Research". En Hargreaves, A. y Fullan, M.G. (Eds.). *Understanding Teaching development*. New York: Casell.
- Marco, A. (Coord.) (1998). *Repertorio de líneas de investigación en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL (consultable en www.sedll.org).
- Mendoza, A. (Coord.) (1998a). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.
- Mendoza, A. (2000). "L'elaboració d'un instrument per a la regulació formativa dels aprenentatges. Descripció d'un projecte d'avaluació per a l'àrea de llengua i literatura". En Camps, A. et. al. (Coords.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp.117-134). Barcelona: Graó.
- Mendoza, A. y Cantero, J. (2003). "Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos", en A. Mendoza (dir.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 13-31). Madrid: Prentice Hall.
- Mondada, L. (2003). «Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques. En Perera, J, Nussbaum, L. y Milian, M (eds). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mondada, L. y Pekarek, S. D. (2004). "Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom » In *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* - Volume 61, Number 4, June / juin 2005, 461-490.
- Mouly, G. (1978). *Educational Research: the Arty and Science of Investigation*. Boston:

- Allyn & Bacon.
- Noguerol, A. (1998). "Investigación y didáctica de la lengua y la literatura". En Mendoza, A. (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61-74). Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI.
- Nunan, D. (1990). The teacher as researcher". En Brumfit, C. y Mitchell, R. (Eds.). *Research in the Language Classroom*. London: Modern English Publications and The British Council.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press. Papers of the Los Angeles second Language research forum Rowley (pp. 51-57). Mass: Newbury House.
- Nunan, D. (2005). "Classroom research", en HENKIL, E. (2005): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum (pp. 225-240). New Jersey: Mahwaw.
- Oakes, J., Hare, S. y Sirotnik, K. (1986). "Collaborative inquiry: a congenial paradigm in a cantankerous world, *Teachers' College Record*, 87, 545-561.
- Pieper, I. (ed.) (2007). Texte, littérature et « Bildung ». *Les langues comme discipline dans le contexte des Langues de l'Éducation*. COE. Division des Politiques linguistiques pp. 35-44.
- Reichardt, C.S. y Cook, T.D.(1979). (Eds.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Schön, D. (1988). Educating teachers as reflective practitioners. In P. Grimmett and G. Erickson (Eds.) *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Schumacher, S. y McMillan, J.H. (1993). *Research Education*. New York: Harper Collins College Publs.
- Shulman, L. S. (1986). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock, M. *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company (ed. española de 1989, Barcelona: Paidós-MEC, pp. 9-84).
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: a Practical Handbook*. London: Sage.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strickland, D. S. (1988). "The teacher as researcher: toward the extended professional", *Language Arts*, 65, 754-764.
- Taft, R. (1988). Ethnographic research methods. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 59-63). New York: Pergamon Press.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, J. (1988). «La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación». En Goetz, J. P. e LeCompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-22). Madrid: Editorial Morata.
- Theveau, P. y LeCompte, J. (1994). *Théorie de l'explication littéraire*. Paris: Roudil.

- Travers, R. M. W. (1986). *Introducción a la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tsui, A., Edwards, G. y López-Real, F. (2009). "Contexts for Learning in School-University Partnership" en *Learning in school-university partnership: sociocultural perspectives* (pp. 1-24) - New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language Learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- Vez, J. M. (2004). "La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa", *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, nº 27, 419-457.
- Vez, J. M. (2009). "Ámbitos de la investigación española en Didáctica de las Lenguas-Culturas: Estudio de un caso", *Lenguaje y Textos*, Nº 29, 25-46.
- Walter, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Ward, B. y Tikunoff, W. (1982). *Collaborative Research*. Washington: National Institut of education, Teaching and Learning Program.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). "Ethnography in ESL; Defining the essentials", *Tesol Quaterly*, 22, 575-592.
- Watson-Gegeo, K.A. (1992/2006). "Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: A longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) Children", en *New Directions for Child and Adolescent Development*. Volumen 1992, Issue 58, pp. 51-66, Winter 1992.
- Widdowson, H.G. (1987/98). "Aspectos de la enseñanza del lenguaje". En Mendoza, A.(Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 1-23.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1992). "Innovation in Teacher Dvelopment", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13 (pp. 260-275). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, P. 1992. *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*, London: Routledge.
- Woods, P. (1996a). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1996b). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1999). « L'ethnographie au service de l'éducation ». En H. Vasquez & I. Martinez (Éds), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (pp. 43-72). Paris: Anthropos.
- Woolcott, H.F. (1994). *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis and Interpretation*. London, Delhi: Sage.
- Zeichner, K. (1992a). *The teacher as a reflective practitioner*. Madison: University Wisconsin.
- Zeichner, K. (1992b). "Conceptions of a reflective practice in teaching and teacher education". En Harvard y Hopkinson (Eds.). *Action and reflection in teacher education*. New Jersey: Ablex. Norwood.

Zeichner, K. (1992/1993). *The teacher as a reflective practitioner*. Madison: University Wisconsin. (Ed. española en 1993: "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49).

Documentos:

MCR (2001 / 2002): MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Consejo de Europa. Edición 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

COE (2007): Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des Politiques linguistiques. DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang/fr

