PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN DENTRO DEL AULA DE L2.

Guadalupe Ruiz Fajardo

Dicen Larsen- Freeman y Long [1991] que las premisas básicas para un experimento son que todos los factores excepto uno sean constantes para poder comprobar el efecto de ese factor sobre el fenómeno que se investiga, y que se cuente con dos criterios esenciales: primero, que haya al menos dos grupos incluidos en el estudio, uno de control y otro de experimentación; segundo, que la materia de la investigación sea asignada al azar a uno de los dos grupos, para que sea posible contar con un término de comparación y se pueda considerar verídica que la diferencia que se compruebe entre ellos tras el experimento se deba a la variable alterada. Además el fenómeno investigado debe ser extraído de su contexto real para que el investigador pueda ver simplificada la manipulación de las variables y cuente sólo con las que son de su interés. Esto último puede invalidar el experimento al enfrentarlo con el mundo real y, en general, son condiciones que covierten la experimentación, tal y como la plantean las ciencias que por esto se denominan experimentales, en inapropiada a la hora de estudiar el comportamiento humano [1991, 20-24]. Efectivamente, al investigar en adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras nos encontramos con grupos formados antes del diseño de los experimentos, lo que hace imposible la selección de individuos al azar y la existencia de grupos de control idénticos.

Las aproximaciones a cualquier fenómeno de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, como a cualquier otro fenómeno natural o social en la historia moderna, se pueden dividir en dos tipos básicos: las que parten de una teoría para tratar de comprobar su validez ("theory-then-research") y las que deducen unas conclusiones teóricas de la investigación empírica ("research-then-theory"). Ambas son modos de enfrentar la abstracción teórica a la realidad y ambas son ejercicios de control de datos: la primera porque los selecciona, la segunda porque los manipula [Widdowson 1990, 58].

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

Las aproximaciones del primer tipo suelen coincidir con trabajos descriptivos, con enfoques preconcebidos o hipótesis que comprobar, o en palabras de Grotjahn [1987, 56-58], suelen ser colecciones de información empírica destinada a comprobar una hipótesis y que suelen seguir un esquema de trabajo que se ha dado en llamar *cuantitativo*, por su voluntad de controlar y contar los datos y de darles un tratamiento "objetivo"[1]

Las aproximaciones del segundo tipo parecen corresponder con lo que se ha llamado investigación *cualitativa*, que no suele partir de ideas previas sobre lo que se va a buscar y que se parece más a una exploración en busca de la formación de hipótesis [Grotjahn, 1987, 55] y que pretende ser una investigación sobre los procesos más que sobre los datos, sin pretensiones de objetividad ni de generalización. Según Larsen-Freeman y Long [1991, 11], el prototipo de trabajo de estas características en el ámbito de las ciencias sociales es la investigación etnográfica.[2]

Grotjahm [1987, 59-60] clasificaba las posibles investigaciones dentro del aula de L2 de acuerdo con tres criterios: 1. la forma del tratamiento de los datos (cualitativa o cuantitativa), 2. el método de análisis (interpretativo o estadístico), y 3. la manera de obtención de los datos (no experimental o experimental) de manera que la combinación de las seis caracterizaciones daban lugar a ocho paradigmas, dos puros (cuando se trata de los tres primeros o de los tres segundos) y seis combinados. Pero creemos con Larsen-Freeman y Long que no hay por qué ceñirse religiosamente a un pa-

[1] Larsen-Freeman y Long [1991, 11-13] describen la aproximación cuantitativa como enraizada en el positivismo lógico, que asume una realidad estable y que busca los hechos y no sus causas ni la implicación de lo subjetivo en el fenómeno.
Se caracteriza por la medición controlada de los datos con una perspectiva que pretende ser distanciada y objetiva, para poder obtener conclusiones generalizables. Usa estudios de múltiples casos, pero de manera particularizada, sin afán totalizador. Es deductiva y busca la confirmación de hipótesis, es decir, está orientada a la verificación y a los resultados.

[2] Estos mismos autores y en las mismas páginas describen la aproximación cualitativa como de base fenomenológica que busca el conocimiento y la comprensión del comportamiento humano y que asume el dinamismo de la realidad. Cerca de los datos y desde la perspectiva "del que está dentro" no pretende dejar de ser subjetiva por lo que sigue una observación no controlada y natural de casos aislados no generalizables aunque es totalizadora. Está orientada al proceso, al descubrimiento por vía de la inducción. Es "válida", "real", "rica" y obtiene "datos profundos". Parece obvio por cuál de las dos aproximaciones se decantan los autores.

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

radigma metodológico, sea éste el que sea, que no hay por qué evitar la combinación de procedimientos y que entre los extremos no hay una dicotomía sino un *continuum* lleno de ejemplos híbridos [1991, 11-13].

De todas formas, habría que considerar hasta qué punto el planteamiento de una investigación puede ser ecléctico, esto es, una libre combinación de elementos de diferentes clases de aproximaciones investigadoras [Seliger y Shohamy 1989, 114]. Dice Widdowson [1990, 50] que si ser ecléctico no supone más que la elección al azar de la técnica más a mano, no tiene mucho mérito ("haphard rather than eclectic would be the more accurate term").

El eclecticismo cobra sentido si se entiende como la no elección por principio de un solo método o aproximación y la exclusión de los demás, y sobre todo si se practica como antídoto contra el conformismo y la autosatisfacción.

El interés investigador por la adquisición de segundas lenguas comenzó desde la preocupación por encontrar el mejor método de enseñanza, sobre todo a partir de los trabajos desarrollados por el "Pennsylvania Project", puesto en marcha a finales de los años cincuenta y continuado en la década siguiente, que tuvo por objeto la comparación en aulas de francés y alemán como lenguas extranjeras para adolescentes anglosajones entre tres métodos de enseñanza: el "tradicional" (gramática y traducción), el "audio-lingual" y este último con apoyo gramatical. El proyecto concluyó sin encontrar diferencias significativas en los logros obtenidos por cada uno de ellos, pero inició la observación de lo que ocurre dentro del aula de L2.

El problema principal achacado a estas investigaciones, que continuaron en forma de otros proyectos durante los años sesenta y setenta [vid. Allwright 1988, cap. 2] fue su exceso de prejuicios e ideas preconcebidas así como los resultados tan parciales y poco concluyentes que obtuvieron, por lo que su validez ha sido muy cuestionada y ha hecho exclamar a alguno aquello de "method just does not matter" [Allwright 1972, 1988, 47, *vid.* también en términos parecidos Wilkins 1972, 211].

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

El cambio desde el propósito estricto de comparación metodológica en la investigación hasta el de observación e interpretación de fenómenos se puede localizar en el artículo de Gaies [1977], donde no hay una sola referencia concerniente a la pedagogía práctica, aunque no se niegue esa preocupación de fondo, y donde, en palabras de Alwright [1988, 217] por fin hubo alguien que encontró una motivación suficiente para su trabajo sobre adquisición de L2 fuera de la pedagogía de las lenguas. A partir de este hito ha habido muchos investigadores que, partiendo de la base de que no van a encontrar el mejor método y centrándose en la descripción de los fenómenos, han concebido sus trabajos a más pequeña escala.

Pero no se trataba sólo de reducir el tamaño del objeto sino también de cambiar su concepto: observar lo que ocurre en una clase es observar un fenómeno de interacción comunicativa entre el profesor y los alumnos, de un lado, y entre los alumnos mismos, de otro. La preocupación central pasó a ser la caracterización precisa de la naturaleza de esa interacción entendiéndola como un hecho social regido por convenciones particulares. Y así fue como llegó, por un lado, el análisis del discurso a ser aplicado a la lengua que se produce dentro del aula con la obra de Sinclair y Coulthard [1975] *Towards an Analysis of Discourse* y, por otro, el análisis de la conversación y la organización de la lengua dentro del aula desde la preocupación etnometodológica, de la mano del artículo de Sacks, Schlegoff y Jefferson [1974]. El interés que suscitaron estos trabajos por estudiar cómo es la interacción que se produce en el aula se vio apoyado por la idea (de base inequívocamente conductista) de que si no podemos medir y observar el proceso interior de la adquisición de la lengua, lo único que podemos hacer es observar el proceso exterior, la interacción, y de ahí extraer las conclusiones necesarias para reconstruir aquel.

En estos mismos años llegaron otras formas nuevas de entender la observación del proceso de aprendizaje desde el punto de vista personal del alumno, como los diarios de experiencias de clase de Schumann y Schumann [1977] y los estudios sobre las experiencias contadas por los alumnos durante la instrucción formal por el procedimiento de "pensar en voz alta" ideado por Hosenfeld [1975].

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

Y así hasta llegar a Breen [1985] para quien no se entenderá lo que ocurre dentro del aula si no vamos más allá de la mera observación y empezamos a tener en cuenta los aspectos tanto sociales como cognitivos del aprendizaje dentro de ella, con una visión más antropológica que estadística *(sic)*, abriendo una vía para lo que Allwright [1988, 250] llama un acercamiento más humano y más intelectual de los estudios sobre instrucción formal y que constituye una tendencia que se ha ido construyendo de la mano de la etnografía, la psicología y la sociología. En esta misma línea, Seliger y Shohamy [1989] en su defensa de las aproximaciones a la investigación por vía cualitativa, consideran que al no haber un único modo correcto de analizar los datos cualitativamente se puede hacer uso de cualquier procedimiento, también del estadístico (*haciendo la investigación más manejable, más eficiente* pág. 202), pero sobre todo, puede presentarlos en forma de palabras, descriptivamente, o en forma de números "en crudo" sin porcentajes ni gráficos y sin tratamiento estadístico[3]. Este tipo de investigación, heurística y sintética, busca la regularidad y el modelo a través de los textos, la categoría que emerge de los datos (pág. 205) considerando siempre que un mismo fenómeno se puede analizar desde diferentes perspectivas, evitando que el trabajo se convierta en algo estandarizado y rígido.

Widdowson [1990, 59] pide que se distingan claramente la investigación en torno al aula, con un investigador no participante y con el profesor como una parte más del objeto, que es lo que Seliger y Long [1983] llaman "classroom-oriented-research", de la investigación centrada en el aula y llevada a cabo por el propio profesor que es lo que Allwrignt [1988] llama "classroom-centred-research". Es frecuente que los defensores de la investigación cualitativa aboguen también porque los profesores se dedi-

[3] Se suele considerar en cualquier área de investigación de las ciencias sociales que la obtención de pruebas de una relación causa-efecto debe provenir del proceso estadístico de los datos. Aunque acarree más de un problema al ser un procedimiento prestado de las ciencias no sociales o nomológicas y aplicado a las ciencias histórico-hermenéuticas y analíticas, sobre todo cuando se la considera una especie de criterio último de verificación, una especie de juez supremo y objetivo. Esto no supone más que ponerla a la cola de la larga lista de jueces supremos y objetivos que han pasado por la historia de las ciencias sociales modernas y su afán por descansar en una plasmación digital / numérica que les sacuda el sambenito de la subjetividad. Sin embargo, creemos que la estadística puede jugar un papel fundamental hoy día como proceso de datos, y sin necesidad de erigirse en criterio de verificación y objetividad, en cualquier tipo de investigación, sea cual sea el enfoque que la presida.

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

quen a la investigación (centrada en el aula), de manera que se estudien paralelamente los procesos de aprendizaje e instrucción formal y que se integre ésta en toda la investigación que se lleva a cabo en materia educativa [Allwright 1988, 256-258] y se incluya en los programas de formación de profesores un entrenamiento investigador, para evitar, entre otras cosas, que sean demasiado vulnerables las vicisitudes de las modas en la enseñanza de lenguas [Larsen-Freeman y Long 1991, 37] y para terminar de una vez con la singular situación de que la mayoría de la teorización sobre adquisición y aprendizaje de L2 ignore el aula como fuente relevante de datos y como lugar para aplicar hallazgos [Lier 1988, 23].

En cuanto a los procedimientos para llevar a cabo esta investigación en el aula L2, queremos destacar ahora la valiosísima aportación de la sociolingüística. De una parte, Labov [1970, 1972] inició una tradición metodológica de recogida de datos diferenciada a partir de grabaciones planeadas por el entrevistador para provocar un amplio espectro de estilos de discurso en la producción del entrevistado ("reading style", "listing style", "casual speech", etc.), que fue muy utilizada en los años setenta y que aunque revisada en sus conclusiones más tarde [vid. Beebe 1987, 48-57, también Els *et al.* 1984, 25 para la importancia de este tipo de procedimientos en general], inauguró una preocupación por la fiabilidad de las conclusiones obtenidas a partir de informantes condicionados por su posición como tales. Esta postura quedó enunciada en su famosa paradoja: "the aim of the linguistic research in the comunity must be to find out how people talk when they are not being sistematically observed, yet only obtain these data by sistematic observation" [1970, 47, también 1972, 209]. Por lo que respecta al aula de L2, incluso podemos formular otra paradoja derivada de la anterior: la naturaleza propia de la interacción lingüística que se produce en el aula es la de ser sistemáticamente observada, pues el alumno habla para que el profesor lo observe y éste a su vez habla para que el alumno lo observe, provocar la respuesta del alumno y observarla a su vez. Por tanto, el ritual que sigue el investigador en un aula es el de observar sistemáticamente un ritual de observación sistemática mutua entre profesor y alumnos.

Por otro lado, la tradición sociolingüística que parte de la teoría de los actos de habla de Austin [1962] y Searle [1969, 1976] y de la noción de competencia comunicativa de Hymes [1971, 1972] ha enfocado la investi-

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

gación en el aula de L2 hacia el ritual interactivo que en esta se produce, es decir: ha tratado de verla como un lugar de intercambio de actos de habla con unas característica peculiares que han sido profusamente descritas y que condicionan en un altísimo grado la lengua que se usa en ella. Esto trae a colación otra importante paradoja, también ligada a la de Labov: el investigador del aula de L2 observará una lengua que, al menos en su nivel pragmático y discursivo es diferente de la que los propios sujetos observados utilizarán fuera del ámbito de esa observación, por lo que difícilmente se podrán extrapolar datos sobre el grado de competencia en la lengua objeto de esos alumnos en general. Ésta es una cuestión que ha sido muy debatida a propósito de la fiabilidad de *test* y métodos pedagógicos, pero que nos interesa sobre todo, por cuanto en nuestro caso profesor y alumno son la misma persona, lo que hace al investigador observar una situación de interacción lingüística en la que se superpone otra vez un ritual sobre otro: el ritual del investigador con un comportamiento que debe tender a no interferir con el natural desarrollo de otro ritual, el que sigue como profesor.

Otra importante aportación a los procedimientos de estudio sobre el aula de L2 procede de la etnografía de la comunicación, que propone un investigador que se enfrente al aula como un antropólogo a una tribu del Amazonas, es decir, con la intención de entender una cultura desconocida. Para ello en primer lugar describe a sus componentes, y después describe la naturaleza de la interacción comunicativa que entre ellos se mantiene y de donde se pueden extraer conclusiones sobre sus relaciones, el contexto social en que estas se producen y los procesos cognitivos subyacentes. Desde esta perspectiva etnográfica, Lier [1988, 7] propone unos principios básicos para abordar la investigación en el aula de L2: 1. hoy por hoy, nuestro conocimiento de lo que ocurre en las aulas es muy limitado; 2. es relevante y valioso aumentar ese conocimiento; 3. este conocimiento sólo se puede aumentar extrayendo datos del aula; 4. todos los datos deben interpretarse en el contexto del aula que es en el que se producen; 5. este contexto no es sólo lingüístico o cognitivo, sino que es también y esencialmente un contexto social.

Lier propone también que se eviten los trabajos en busca de relaciones causa-efecto, pues, por un lado, requieren un control exhaustivo de todas

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

las variables que intervienen y que, a su juicio, impiden tener en cuenta contextos de situación naturales [1988, XIV] y, por otro, tienden a estudiar qué es lo que causa el aprendizaje y antes de esto es necesario saber cómo es el aula y cómo es la interacción que en ella se producido [1988, 82].

Como instrumento de trabajo de máxima utilidad y como mecanismo de extrañamiento, el enfoque etnometodológico prefiere la grabación en vídeo porque permite observar los fenómenos con distancia y con precisión, especialmente por lo que respecta al comportamiento inesperado que sorprende al investigador y que tan importante es para entender cómo manejan los participantes las reglas y cómo las rompen. Además, al permitir la observación distanciada, proporciona rigor a un tipo de trabajo como el etnográfico, frecuentemente descrito por sus detractores como impresionista [Lier 1988, 54-63]. Y por último, quizá sea una forma de evitar los problemas derivados de las paradojas descritas antes para la situación de investigación centrada en la clase en la que profesor e investigador son la misma persona.

Cuando la investigación se lleva a cabo en el aula ("classroom-centred research") desde una perspectiva etnometodológica parece conveniente mantener un conjunto de datos limitado y pequeño [Lier 1988, 4, Allwrigth 1988, 48], pero perfectamente organizado, y que se refiera 1. al método de enseñanza seguido (papeles del profesor y del alumno, autonomía del aprendiz, tipo de programación, criterios de calidad y éxito, evaluación); 2. a los participantes (número, edad, sexo, actitudes, expectativas, educación previa, *status* socioeconómico, preferencias en estilos de aprendizaje, etc.); 3. al lugar (acceso a la lengua objeto fuera del aula, *status* de la lengua objeto respecto de la lengua materna, función de la lengua objeto en la comunidad, etc.); 4. al contenido (sobre todo por la que respecta a su orientación: si es hacia la interacción, hacia la interacción en sí misma (análisis de la relación entre profesor y alumno, de la conversación, de las actividades de grupo, etc.) [*vid.* de nuevo Lier 1988, 4 y también Gaies 1983].

Todas estas corrientes metodológicas han cambiado sustancialmente lo que entendemos por lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas [*vid.* para una magnífica definición de concepto y campo, Els *et al.* 1984, 6-7 y

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

Todas estas corrientes metodológicas han cambiado sustancialmente lo que entendemos por lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas [*vid.* para una magnífica definición de concepto y campo, Els *et al.* 1984, 6-7 y 11-13], que es una disciplina que ha sido tachada de inútil incluso desde las filas de sus mismos estudiosos. Wilkins terminaba su *Linguistics in Language Teaching* [1972] desalentando al más voluntarioso investigador imaginable, diciendo que la lingüística no pueden provocar cambios en los métodos de la enseñanza de lenguas, que en materia de técnicas pedagógicas no se puede esperar que las consideraciones lingüísticas tengan mucha relevancia y que, en el caso de que la lingüística haya sido aplicable alguna vez a la enseñanza de las lenguas, esto no quiere decir que tenga que serlo siempre y que esto sea positivo [216-217]. Aunque quizá pensando que no podía terminar en estos términos un libro con ese título, reconoció que lo que no puede hacer la enseñanza de lenguas es contradecir principios lingüísticos, que cualquiera que haya estudiado lingüística estará sensibilizado con el lenguaje y la complejidad de su aprendizaje y que, si bien lo que suele ser bueno para la lingüística suele ser malo para la enseñanza y viceversa, es positivo contar con todo tipo de información, incluso la procedente de la lingüística [228-229].

Efectivamente, como ya hemos visto, hoy se consideran muchas fuentes de información en la pedagogía de las lenguas además de la lingüística, porque hacer lingüística aplicada no es aplicar principios lingüísticos a la enseñanza de lenguas directamente. La relación ni es ni tiene por qué ser tan directa, como parece desprenderse de las palabras de Wilkins. El lingüista, que se ocupa de la *descripción* de la lengua, informa al pedagogo, que se ocupa de la *prescripción* de las lenguas, sobre cuestiones cuya relevancia debe ser evaluada desde el punto de vista de su utilidad en el proceso del aprendizaje [Widdowson 1990, 35]. Pero incluso una lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas informada por la investigación en otras materias además de la lingüística no ha sido también cuestionada. Por un lado, porque la investigación en adquisición de L2 ha obtenido muy pocos resultados a la hora de extraer principios y conclusiones generalizables [Ellis 1990, 204]. Por otro, porque, si bien la investigación puede aportar contribuciones significativas sobre ciertos aspectos susceptibles de análisis científico, la ciencia, dicen Seliger y Long con una visión algo ro-

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

mántica, a la que la investigación le puede interesar en cuanto ciencia, pero poco en cuanto arte (1983, vii).

Las expectativas que pueden hacerse los profesores ante la aplicabilidad de la investigación de cualquier tipo a la pedagogía de las lenguas deben ser modestas, dicen Larser-Freeman y Long [1991, 3-4], porque hasta el momento, recuerda Lightbown [1985], la investigación revela y sólo hasta cierto punto, lo que los aprendices hacen y lo que saben. Pero estamos muy lejos de poder decir con seguridad cómo han llegado a hacer y saber tales cosas, y sobre todo qué técnicas de enseñanza debemos adoptar.

BIBLIOGRAFÍA.

- ALLWRIGHT, R.L., 1988, *Observation in the Language Classroom,* Nueva York, Longman.
- ALLWRIGHT, R.L., 1975,, "Problems in the study of the language teacher'streatment of learner error", *Tesol'75: New Directions in Second Language Learning. Teaching and Bilingual Education*, Washington D.C., TESOL, págs. 96-109.
- AUSTIN, J.L., 1962, *How to do things with words,* Cambridge, Mass & Oxford, Harvard University Press & Oxford University.(Trad. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.
- BEEBE, L. (ed.), 1988, *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives,* Rowley MA., Newbury House.
- BEEBE, L, 1988, "Five sociololinguistic approaches to second language acquisition" en Beebe (ed.) [1988] págs. 43-77.
- BREEN, M., 1985, "The social context for language learning, a neglected situation?", *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), págs. 136-158.
- BROWN, H., C. YORIO, Y R. CRYMES, (eds.), 1977, *TESOL'77*, Washington D.C., TESOL.
- ELS, T. van y otros, 1984, *Aplied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, Londres, Edward Arnold. (1ª ed. 1977).
- ELLIS, R., 1990, *Instructed Second Language Acquisition, Learning the Classroom,* Oxford, Basil Blackwell.
- FAERCH, C. Y G. KASPER, (eds.), *Introspection in Second Language Research,* Clevedon, Avon, Multilingual Matters, págs. 54-81.
- GAIES, S., 1983, "The investigation of language classroom processes", *TESOL Quarterly*, 17, págs. 205-218.

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...
Centro Virtual Cervantes

- GAIES, S., 1977, "The nature of linguistic input in formal second language learning: linguistic and communicative strategies" en Brown H., C. Yorio y R. Crymes (eds.), [1977].
- GROTJAHN, R., 1987, "On the Methodological Basis of Introspective Methods" en Faerch, C. y G. Kasper, (eds.) [1987].
- HOSENFELD, C., 1975], "The new student role: individual differences and implications for instruction" en *Jarvis*, G.A. (ed.) [1975].
- HYMES, D., 1972, "On communicative competence" en Pride y Holmes (eds.), [1972].
- LABOV, W., 1972, *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia, Unversity of Pennsylvania Press.
- LABOV, W., 1970, "The study of language in its social context",.*Studium Generale*, XXII, págs. 30-87.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y M.H. LONG, 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research,* Nueva York, Longman.
- LIER VAN, L., 1988, *The Classroom and the Language Learner*, Nueva York, Longman.
- LIGHBOWN, P., 1985, "Great expectations second language acquisition research and classroom teaching", *Applied Linguistic*, 6, págs. 173-189.
- PRIDE Y HOLMES (eds.), 1972, *Sociolinguistics* , Penguin.
- SACKS, H., E.A. SCHEGLOFF Y G. JEFFERSON, 1974, "A symplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation", *Language 50* (4), págs. 696-735.
- SCHUMANN, F. Y J. SCHUMANN, , 1977"Diary of a language learner : an introspective study of second language learning" en Brown H., C. Yorio y M. Crymes (eds.) [1977], págs. 241-249.
- SEARLE, J.R., 1969, *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language,* Cambridge University Press. (Trad. *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguage,* Madrid, Cátedra, 1980.)
- SEARLE, J.R., 1976, "The classification of illocutionary acts", *Language in Society*, 5/1, págs. 1-14.
- SELIGER, H. Y M. LONG, 1983, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA. Newbury.
- SELIGER, L. Y E., SHOHAMY, 1989, *Second Language Research Methods,* Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. Y M. COULTHARD, 1990, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G., 1990, *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- WILKINS, D.A., 1972, *Linguistics in Language Teaching,* Londres, Edward Arnold.

ASELE. Actas III (1991). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Perspectivas metodológicas para la invest...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes