

Estudio empírico de procesos de lengua extranjera mediante contenidos (no-lingüísticos) en la enseñanza secundaria

Christopher Scott-Tennent
Universitat Rovira i Virgili

Abstract

An empirical study, the results of which are reported in this article, was carried out as part of an action research process. An experimental Content-based process model was first designed, within the framework of the new Spanish comprehensive secondary education, for developing, through the study of non-linguistic content (expressed in the target foreign language), learners' capacity to use the FL. The learner also applies subsidiary cognitive and academic skills which will be transferable to the rest of the curriculum. The aim of study was to obtain empirical evidence regarding the experimental model's potential to generate satisfactory and beneficial processes in the classroom. The evidence obtained, working with average students in a representative state secondary school, shows that the model actually delivers the benefits previously claimed for it, and is stimulating for the teacher without overworking him/her.

1. Introducción

El estudio empírico de cuyos resultados se informa en este artículo forma parte de un proyecto de investigación que se realizó en función de dos objetivos:

1. Concretar una modalidad innovadora de enseñanza y aprendizaje (E-A) de lenguas extranjeras (LE), fundamentada en los conocimientos actuales sobre esta área de actividad humana, y a la vez en consonancia directa con los preceptos de la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Esta modalidad innovadora, que denominaremos *EMC_p*, consiste en la E-A de la LE, siguiendo un modelo de procesos, mediante el estudio de contenidos generalmente no-lingüísticos.

2. Comprobar si a través de la modalidad propuesta se pueden generar procesos de E-A satisfactorios y beneficiosos en el aula de enseñanza secundaria.

El "Content-based teaching", que inspiró la *EMC_p* en un principio, se ha venido practicando a gran escala, sobre todo en los EEUU y Canadá, durante los últimos diez años como mínimo, pero no en un contexto de LE, sino de segundas lenguas (con las cuales convive el hablante). De hecho, su aplicación en el contexto de LE ha sido relativamente escasa hasta la fecha, especialmente con una competencia previa en la LE

tan reducida: y la ausencia de estudios empíricos al respecto es total (en los tres casos). Por todo ello, nuestro estudio ha sido, sin duda alguna, claramente innovador.

Hemos observado que, si bien muy pocos profesores de lenguas extranjeras en España conocían esta modalidad cuando iniciamos nuestro proyecto, se ha ido generando un creciente interés al respecto. Actualmente existen algunos profesores que la aplican en el aula, e incluso publican sus experiencias (aunque de manera más informal, sin tanto rigor y profundidad), por ejemplo, en el boletín de la Asociación de Profesores de Inglés de Cataluña (APAC). También existe un seminario permanente en la Universitat Autònoma de Barcelona que se dedica exclusivamente a ello. Por lo tanto, este artículo puede interesar no sólo a los especialistas del correspondiente campo de la lingüística aplicada, sino también a muchos profesores de la enseñanza secundaria, y quizás a algunas autoridades educativas.

La consecución de los objetivos expuestos al principio de este apartado ha requerido, entre otras cosas, una respuesta a ciertas incógnitas planteadas inicialmente, en cuanto a la clase de contenidos a estudiar, el nivel mínimo previo necesario de competencia en la LE (de los discentes), la naturaleza de los procesos a realizar (participantes, procedimientos, materiales, etc), y el sistema más adecuado de evaluación. Fue necesaria una extensa investigación teórica interdisciplinaria, incluyendo elementos de lingüística, lingüística aplicada, psicolingüística, psicología, y psicopedagogía. De ahí la conveniencia de haber consultado, en algunas ocasiones, con especialistas en estas materias. Algunos aspectos de este trabajo previo ya han sido publicados.¹ También han sido divulgados en diversas jornadas pedagógicas.²

La modalidad de E-A experimental (EMC_p) se define por las siguientes características:

1. La LE no es objeto de estudio, sino que se adquiere al utilizarla, para finalidades comunicativas pero también cognitivas (y en esto se distingue de otros enfoques comunicativos más conocidos). Mediante el procesamiento interactivo de la información (expresada en la LE) el alumno construye un esquema cognitivo del contenido objeto de estudio. Este esquema cognitivo consiste en un conjunto estructurado de conceptos interrelacionados, entrelazados con sus correspondientes destrezas y procesos cognitivos y su correspondiente lenguaje específico.

2. Se pretende, al mismo tiempo que el alumno adquiere la capacidad de usar la LE y también conocimientos sobre el contenido objeto de estudio, contribuir a otros objetivos curriculares generales: sobre todo en el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas y académicas (transferibles a otras áreas del currículo). Entre ellas destacaremos la capacidad para el pensamiento conceptual (cuya aparición suele producirse justamente en la adolescencia); y la competencia en los procesos lingüísticos de *informar, generalizar, y juzgar*.

Cabe destacar algunos aspectos metodológicos distintivos de la EMC_p, p. ej.:

- la utilización de textos auténticos (no producidos ni adaptados para estudiantes del inglés como LE)

- la unidad primordial de significado no es la palabra, ni la oración, sino el texto en su totalidad

- se ejerce un menor control prescriptivo (respecto a ciertas modalidades convencionales) sobre la actuación lingüística del alumno.

El estudio empírico fue precedido por una prueba piloto que constituye la primera experiencia documentada de un proceso de E-A de este tipo. El contenido objeto de estudio era de historia: “la revolución industrial”. A partir de esta prueba piloto se pudieron extraer algunas conclusiones:

1. Ante todo, quedó demostrada la viabilidad de la modalidad experimental y la conveniencia de continuar con el proceso de investigación-acción. En este sentido, destaca uno de los datos obtenidos: el 90% de los alumnos deseaban, al término de la experiencia, seguir trabajando en esta misma línea, a pesar del grado relativamente escaso de interés por el contenido seleccionado en esta ocasión.

2. Por otro lado, se observó en la producción de LE de los alumnos que este tipo de E-A ofrecía mejores oportunidades para experimentar con la LE, sin reducir aparentemente el grado de normatividad lingüística en dicha producción.

El estudio empírico definitivo responde a dos objetivos planteados tras la prueba piloto:

1. Introducir en el diseño de una nueva unidad didáctica las modificaciones consideradas como aconsejables en vista de los resultados de la prueba piloto.

2. A continuación, experimentar la nueva versión en el aula, con una recogida de datos mucho más extensa y mejor enfocada, a fin de verificar algunas intuiciones surgidas de la prueba piloto y descubrir qué beneficios concretos podía ofrecer la modalidad experimental en el aula.

La unidad didáctica experimental, diseñada por este investigador,³ tenía en esta ocasión un contenido sociológico y psicológico: “el racismo”. Incluye una buena parte de los principios y objetivos didácticos del Diseño Curricular Base para la ESO, del área de aprendizaje “lengua inglesa”, además de algunos Objetivos Generales de Etapa de la ESO.

2. Criterios para el enfoque definitivo del estudio empírico

En consecuencia de los objetivos arriba expuestos, el enfoque del estudio empírico es de naturaleza mixta. Una parte consiste en *verificar* (las intuiciones anteriores): se pretende ratificar o desmentir algunas afirmaciones concretas, aunque provisionales. La otra parte es esencialmente *exploratoria*: no se pretende contestar a la pregunta “¿ofrece el modelo EMC_p tales beneficios?”, sino más bien “¿qué beneficios ofrece el modelo EMC_p?” (y, a ser posible, “¿cómo?”, o “¿por qué?”). Es decir, no hay hipótesis previa que condicione esta parte exploratoria. Este tipo de objetivo mixto es bastante típico en la investigación-acción. De forma progresiva, con cada nuevo ciclo de la

misma, aumentan las intuiciones concretas a verificar (y algunas ya verificadas), mientras pierde protagonismo el aspecto exploratorio.

Todo lo expuesto en este párrafo anterior indica la conveniencia de una *combinación de métodos de investigación*. Debe quedar claro, pues, que este investigador no coincide con los puristas que descalifican tales combinaciones,⁴ sino con aquellos que consideran que el eclecticismo en cuanto al enfoque de la investigación puede producir una comprensión más global y más detallada del fenómeno estudiado.⁵ Así, pues, en función de cada objetivo específico, el diseño que será expuesto a continuación contiene elementos cualitativos, descriptivos, y quasi-experimentales (triangulación metodológica).

Lógicamente, predomina el elemento cualitativo, debido a la misma naturaleza de la investigación-acción. Ésta centra su atención en la comprensión de un fenómeno dentro del marco interactivo del entorno en el cual se produce dicho fenómeno: es importante también descubrir lo que significa ser un participante en el fenómeno estudiado. La naturaleza cíclica de la investigación-acción, con la progresiva introducción de modificaciones en el proceso de E-A, impide limitarse a contrastar los resultados finales de los procesos; no basta con saber *qué* sucede, es necesario descubrir *cómo* y/o *por qué*.

Ello implica un estudio longitudinal, con una recogida de datos mínimamente intrusa, con pocas premisas deductivas y variables predeterminadas, predominando la observación sobre la medición, y con mayor énfasis sobre los procesos de aprendizaje que los de enseñanza. En definitiva, se trata de un enfoque mayormente sintético/holístico con un objetivo heurístico. Los elementos descriptivos y quasi-experimentales (minoritarios) se aplicarán exclusivamente para la verificación de las intuiciones surgidas previamente de la prueba piloto.

Este tipo de estudio requiere, para su fiabilidad y validez (sobre todo externa), una documentación extensa y detallada de los procedimientos de recogida de datos y su posterior análisis: de manera, incluso, que otro(s) investigador(es) pudiera(n) reproducir la misma experiencia si se estimara oportuno. A este mismo efecto es necesario una contextualización muy completa de la situación en que se llevó a cabo la experiencia, y de los participantes.⁶ Además, en el caso de los datos que proceden de una observación necesariamente subjetiva, se debe controlar esta subjetividad mediante la triangulación personal: las observaciones cualitativas se deben efectuar desde distintos ángulos (para poder después confrontar las distintas observaciones sobre un mismo fenómeno).

3. *Diseño de la recogida de datos*

A partir de los datos recogidos en la experiencia se pretende conocer, en la medida de lo posible:

1. El *contexto* en el que tiene lugar la experiencia

2. La incidencia en los *discentes* de su participación en el proceso de EMC_p, concretamente en cuanto a:

- la posible creación o modificación de determinadas *actitudes*
- la posible modificación de determinadas *capacidades*
- comunicativas
- lingüístico-textuales
- psicocognitivas
- la adquisición de *conocimientos* no-lingüísticos

3. La incidencia en el *docente* de su participación en el proceso de EMC_p, sobre todo en cuanto a:

- beneficios que le aporta
- inconvenientes que le representa

4. Las posibles *modificaciones aconsejables* para optimizar el rendimiento del modelo EMC_p.

3.1 El contexto

Para conocer el contexto, los datos proceden de:

- Historia del centro
- Historia de los discentes
- Historia del docente/investigador

3.2 Los discentes

Para conocer la incidencia sobre los discentes se obtienen una serie de datos objetivos, procedentes de:

- Análisis (de aciertos y errores) del material producido por ellos
- Recuento de asistencia a clase
- Pruebas (inicial, intermedia, y final) de conocimiento del contenido (no-lingüístico)
- Pre y post-test de capacidades concretas (lingüísticas, textuales, comunicativas y psicocognitivas)

Asimismo, con la misma finalidad se obtienen directamente de los propios discentes una serie de datos *subjetivos*, mediante

- Encuesta⁷ dirigida a todos ellos
- Entrevistas (semi-estructuradas) de satisfacción personal

Posteriormente, se contrastan todos estos datos con los obtenidos al respecto mediante la *observación triangulada*.⁸

3.3 *El docente*

Para conocer la incidencia sobre el docente, se obtienen datos objetivos en cuanto a:

- Recuento y relación de horas de dedicación a la realización de la unidad experimental de EMC_P

Se contrastan estos datos con otros obtenidos relativos a horas de dedicación al proceso de E-A no experimental: y también con otros obtenidos al respecto mediante la observación triangulada.

3.4 *La observación*

La observación referida en 3.2 y 3.3 incluye un punto de vista *externo* además del interno, ya que participan observadores cualificados ajenos al proceso.⁹ Se reduce la posible subjetividad al contar simultáneamente con más de un observador externo. Éstos utilizan diarios de clase para recoger sus observaciones: el docente/investigador recoge las suyas de igual manera. También se cuenta con otro observador: un alumno que había participado en la prueba piloto, conocedor pues de la modalidad experimentada (EMC_P). Su perspectiva se considera interesante, siendo la del discente, pero en esta ocasión ajeno al proceso. Posteriormente se contrastarán los datos obtenidos desde estas 3 perspectivas distintas, completando así la triangulación, sin la cual la observación perdería buena parte de su efectividad.

Este proceso de observación se lleva a cabo de forma abierta: es decir, no se trata de una observación estructurada, basada en unas determinadas premisas deductivas. Los observadores tomarán nota de cualquier aspecto del proceso de E-A que consideren de interés, en el mismo momento en que se produzca: de esta forma se incluye en el estudio la incidencia de variables contextuales que podrían explicar o complementar los datos referidos en 3.2 y 3.3. De ahí la importancia de esta observación para el estudio. El análisis posterior de los datos obtenidos en ella podría incluso revelar, de forma retrospectiva, variables que de lo contrario no se habrían tenido en cuenta.

4. *Conclusiones, implicaciones, y recomendaciones*

Al finalizar este segundo ciclo de la investigación-acción, tras analizar los datos significativos obtenidos en el estudio empírico realizado¹⁰ (precedido por la prueba piloto, y la investigación teórica previa), se pueden extraer conclusiones sobre el rendimiento de la EMC_P en el aula, y se puede enfocar la cuestión de su idoneidad para la nueva ESO.

En primer lugar, se afirma ahora que a través de la modalidad propuesta y experimentada (EMC_P), *es posible generar procesos de E-A claramente satisfactorios para los participantes y para las autoridades educativas*. Esta afirmación se fundamenta, por un lado, en las percepciones subjetivas de los discentes, del docente/investigador, y de los observadores externos: y por otro lado, en ciertos datos objetivos obtenidos.

En cuanto al *desarrollo intelectual*, el proceso experimentado causó modificaciones apreciables en los discentes, incluso en un plazo relativamente breve (30 horas lectivas). En la competencia lingüístico-textual (en la LE) se reflejó una modificación estadísticamente significativa y equivalente a la de un grupo de control cuya E-A (convencional) estaba principalmente enfocada con esta finalidad específica. También hubo un desarrollo de ciertas capacidades psicocognitivas transferibles al resto del currículo: especialmente la capacidad creativa, y más aún la capacidad de procesar información (esta última, avalada por todos los datos, subjetivos y objetivos). La adquisición de conocimientos sobre el contenido (no-lingüístico) objeto de estudio fue similar al habitual en cualquier otra situación de E-A, a pesar de realizarse a través de la LE. Únicamente en el caso de la capacidad comunicativa, los datos no son concluyentes (aunque es probable que también haya aumentado).

Conviene especificar que en el proceso experimentado no se pretendía desarrollar algunas destrezas que podrían considerarse importantes. Un ejemplo claro es la de comunicación interactiva espontánea (“cara a cara”) a través de la LE. Es difícil incorporar un desarrollo de esta destreza en la EMC_p. Con toda probabilidad no es deseable una E-A de LE limitada exclusivamente a la EMC_p, la cual debe complementarse con otras modalidades de E-A. Desde luego, en ningún momento se le ha ocurrido lo contrario al investigador. Precisamente debido a su creencia de que la exposición a distintas modalidades de E-A es beneficiosa para el discente, éste se complace en poder proponer una nueva opción adicional.

Naturalmente, el proceso de educación que la ESO ofrecerá a todo ciudadano no se limitará al desarrollo intelectual (o físico) del individuo: se pretende además que tenga una *función socializadora*. Se ha demostrado que la EMC_p también puede contribuir a esta función. Por ejemplo, el trabajo cooperativo en equipo predomina sobre el trabajo individual/competitivo en la unidad didáctica experimentada y también en la prueba piloto (se considera un elemento imprescindible de la EMC_p). El contenido (no-lingüístico) objeto de estudio favorecía la formación del discente (mediante el razonamiento científico, el debate, y la reflexión) sobre un fenómeno social (y psicológico) muy próximo en su vida actual (el racismo). En este sentido, era además la primera vez que el seminario de lengua inglesa contribuía de forma tan directa a objetivos curriculares primordiales del centro. Por supuesto, a la hora de pensar en posibles contenidos, la opción de temas sociales constituye una opción atractiva (siempre que se estudien de forma científica).

Desde el punto de vista del docente, se ha comprobado que la realización de procesos de EMC_p puede ser estimulante al ampliar (a diferencia de las modalidades convencionales existentes) sus propios conocimientos del mundo; y resulta a la vez menos monótono en lo referente a la labor evaluativa. La mayor inversión de tiempo que requería (respecto a la E-A “habitual”) se debía exclusivamente a carencias de infraestructura, algunas de las cuales ya no existen en este momento. La capacidad del docente para aplicar esta modalidad de E-A en el aula se tiene que adquirir (al igual que

para cualquier otra) mediante una formación específica y/o la práctica de dicha aplicación: así fue adquirida por este investigador.

El modelo de E-A propuesto se ha podido perfeccionar progresivamente a partir de su aplicación efectiva en el aula, con la posibilidad aún de incorporar además algunas modificaciones propuestas (Scott-Tennent 1993:376-81). Pero algunos elementos problemáticos han demostrado ser más difíciles de resolver. El mecanismo de elección del contenido no acaba de convencer al investigador. No se ha podido rectificar la escasa presencia de input oral: esto requiere una infraestructura que, en la opinión del investigador, ya existe en la actualidad (CD ROM, multi-media). Por otro lado, es imprevisible la posible aceptación de la EMC_p por parte de otros docentes.

Sin embargo, estos obstáculos no han impedido la realización de dos unidades didácticas (de 30 horas de duración) satisfactorias según la valoración de los participantes y a la luz de los resultados obtenidos. Esto ha sido posible con grupos normales (en todos los sentidos), en un centro de enseñanza secundaria considerado como representativo por observadores externos cualificados: lo cual condiciona positivamente el carácter generalizable de la experiencia.

La cuestión que queda por dilucidar es que se pueda lograr lo mismo, o algo parecido, en otro contexto distinto: en la nueva ESO. La experiencia se realizó en un contexto cuya desaparición es ya inmediata, el B.U.P. (y la prueba piloto en el C.O.U.). De entrada, la idoneidad de la EMC_p para la ESO no se podrá verificar científicamente hasta que exista ésta: y no se podrá verificar definitivamente hasta la normalización total del funcionamiento de la ESO.

Ahora bien, teóricamente, los alumnos que habrá en el último curso de la ESO podrán ser bastante parecidos a los que participaron en el estudio empírico: la diferencia de edad es escasa (un año), y habrán recibido también como mínimo 6 cursos de inglés previamente, distribuidos además de igual manera (3 cursos en la enseñanza primaria, y 3 en la secundaria). La mayor heterogeneidad de capacidades y motivaciones dentro del grupo de clase, vaticinada por algunos, no debería representar *un obstáculo insuperable para un proceso de E-A que precisamente ha demostrado su flexibilidad en este sentido. En consecuencia, lo más lógico parece ser seguir la misma táctica que ha utilizado el investigador: introducir las primeras experiencias en el último curso (en ese caso, de la ESO), y posteriormente, de forma progresiva, experimentar esta modalidad en los cursos anteriores.*

En definitiva, se recomienda, ya sin ningún tipo de reservas, cuando menos la experimentación de unidades didácticas de EMC_p dentro de la ESO. Esta recomendación se fundamenta en los siguientes puntos:

1. El alto grado de coincidencia entre los supuestos de esta modalidad y los del primer nivel de concreción del Diseño Curricular (área: lengua inglesa) publicado en 1989 por el Departament d'Ensenyament. Aunque esta coincidencia es general, se manifiesta ante todo (de forma casi total), en las "Orientaciones didácticas para diseñar actividades de aprendizaje y de evaluación". Donde no hay coincidencia,

evidentemente, es en los “Hechos, conceptos, y sistemas conceptuales”, que son de naturaleza lingüístico-textual, contrariamente a la EMC_p.

2. Se ha demostrado (al menos contando con un nivel previo de competencia en la LE post-elemental/pre-intermedio) que la adquisición de la LE conseguida a través de la EMC_p es significativa y equiparable a la conseguida mediante modalidades de E-A actualmente más convencionales.

3. Se ha demostrado que, a través de procesos de EMC_p, se puede conseguir un desarrollo significativo de capacidades y actitudes intelectuales directamente transferibles a otras áreas del currículo y a la futura vida del alumno. En las modalidades de E-A de LE actualmente convencionales, no se suele plantear este tipo de objetivo.

4. Se ha comprobado que es posible una sustanciosa adquisición de conocimientos no-lingüísticos a través de la LE. Con un nivel de competencia en la LE y de madurez intelectual equivalentes al de los participantes en el estudio empírico, el grado de esta adquisición es incluso semejante al conseguido a través de la L1.

5. Se ha comprobado que en unidades didácticas de EMC_p es posible generar una motivación claramente positiva hacia las actividades de aprendizaje que las componen.

6. Se sabe ahora que, contando con elementos de infraestructura actualmente disponibles, el docente puede realizar unidades didácticas de EMC_p con la misma inversión de tiempo que dedica a los procesos de enseñanza habituales.

Se argumenta además (Scott-Tennent 1993:389-93), de forma muy concreta y detallada, la manera idónea de realizar procesos de EMC_p dentro de la ESO.

Por último, expresamos nuestra esperanza de que este trabajo pueda contribuir a enriquecer la experiencia curricular que la ESO pretende ofrecer a nuestros conciudadanos. Expresamos también nuestro deseo de que la figura del docente investigador, que reflexiona e investiga sobre su propia docencia, pueda seguir contribuyendo de manera positiva a nuestro sistema educativo.

Notas

1. *Diálogos Hispánicos* -v. bibliografía- (1996) y actas del congreso de AESLA (1995), entre otros.
2. Por ejemplo, de la Associació de Professors d'Anglès de Catalunya.
3. Reproducida y comentada en su totalidad en Scott-Tennent (1993: 292-334) -v. bibliografía-.
4. P. ej., Smith & Heshusius (1986); Kamil y otros (1985).
5. P. ej., Reichardt & Cook (1979); Smith (1983); Firestone (1987); Atkinson, Delamont & Hammersley (1988); Brown (1973); Schulman (1981).
6. Todo ello se puede encontrar en Scott-Tennent (1993), en el anexo del estudio empírico.

7. La encuesta es semi-estructurada. Se responde mediante diferenciación semántica. Se refiere a la totalidad del proceso de E-A realizado, a través de bloques aspectuales de variables.
8. V. apartado 2.
9. De la entonces subunidad de Ciencias de la Educación (Univ. Barcelona, Tarragona).
10. Se reproduce el proceso de este análisis en su totalidad en Scott-Tennent (1993: 335-81).

Bibliografía

- ATKINSON, P., DELAMONT, S. y HAMMERSLEY, M. (1988): "Qualitative research traditions: a British response to Jacob." *Review of Educational Research*, 58/2:231-50.
- BROWN, R. (1973): *A First Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- FIRESTONE, W. (1987): "Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research." *Educational Researcher*, 16/7:16-21.
- KAMIL, M., LANGER, J. y SHANAHAN, T. (1985): *Understanding Reading and Writing Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- REICHARDT, C.S. y COOK, T.D. (1979): "Beyond qualitative versus quantitative methods." REICHARDT, C.S. & COOK, T.D. (eds.): *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- SCOTT-TENNENT, C. (1993): *Procesos de Lengua Inglesa por Contenidos en la Etapa 12-16: "Content-based teaching"*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Rovira i Virgili (Tarragona).
- SCOTT-TENNENT, C. (1995): "Bases psicológicas y lingüísticas para la adquisición de lenguas extranjeras mediante el estudio de contenidos no-lingüísticos en la ESO." *Actas del XIII Congreso de AESLA*.
- SCOTT-TENNENT, C. (1996): "La adquisición de lenguas extranjeras mediante contenidos en la ESO." *Diálogos Hispánicos*, 17: 261-271. Universidad de Amsterdam.
- SHULMAN, L.S. (1981): "Disciplines of inquiry in education: an overview." *Educational Researcher*, junio/julio:5-12.
- SMITH, J.K. (1983): "Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue." *Educational Researcher*, 12/3:6-13.
- SMITH, J.K. y HESHUSIUS, L. (1986): "Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers." *Educational Researcher*, 15/1:4-13.