



Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico

Eréndira Dolores Camarena Ortiz

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Programa de Enseñanza de Lenguas y Literatura
Bienio 2004-2006**

***“Las creencias de los profesores de portugués LE
acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la
lengua en clases de universitarios mexicanos: un
estudio etnográfico”***

Tesis para optar por el título de Doctor

Tesis doctoral presentada por: ERÉNDIRA DOLORES CAMARENA ORTIZ

Bajo la dirección del profesor: DR. JULI PALOU SANGRÀ

Junio de 2009

5.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez definido el objetivo de nuestra investigación y debido a sus características particulares, se optó por el modelo metodológico más adecuado al tipo de estudio de caso que es el paradigma de investigación en educación cualitativo, etnográfico e interpretativo a través del análisis de discurso y de la observación. Las creencias influyen y determinan de muchas maneras el proceder de los profesores dentro del aula, por lo que nos servimos de distintos métodos que permiten estos paradigmas para aproximarnos y generar y recoger datos introspectivos. En primera instancia se eligió el caso de tres profesores con quienes se aplicó el enfoque etnográfico para la recogida de datos y en una fase posterior se interpretaron de acuerdo a los métodos de análisis de discurso.

5.1.- El estudio de caso

El estudio de caso se fortalece por su simplicidad. Se trata de la investigación de las particularidades y complejidades de un sólo caso o de un conjunto reducido y específico de casos, comprometiéndose a entender su actividad dentro de sus propias circunstancias. Los estudios de caso estudian profundamente y analizan intensamente las diversas facetas de un fenómeno que constituye el ciclo de vida de la unidad de análisis Palou, J. (2002).

Tal exploración profunda brinda la oportunidad de estudiar los factores que constituyen la singularidad, donde para entender un elemento de esta singularidad es necesario entender otros elementos y la interacción entre ellos, es decir, ofrece el estudio como un todo basado en la exploración intrínseca de sus partes. Esencialmente permite que la investigación se enfoque en el proceso, relaciones, contexto y descubrimiento de características, más que en variables específicas y en su verificación (Lazaraton, 2002: 33).

Aunque los estudio de caso generalmente son interpretativos¹ (Stake, 1995; Bassey, 1999), existen otros tipos diferentes como: descriptivos, exploratorios, para solucionar problemas

¹ Los estudios de caso interpretativos en los últimos años se han ganado una posición relevante. En éstos se asume que hay diferentes percepciones de la realidad que a su vez se construye socialmente y donde los

y verificadores de teorías. En este caso se hará un estudio de caso descriptivo e interpretativo que permitirá un estudio intrínseco y proveerá descripciones detalladas de los procesos de trabajo (Yin, 1994). Además, la utilización del estudio de caso permite cierta flexibilidad en el itinerario de la investigación; hace posible aproximaciones tanto secuenciales, como paralelas. Las primeras van en sucesión, es decir, una parte sigue a la otra y generalmente son conducidas por un sólo investigador como en la presente tesis. Mientras que las paralelas se llevan a cabo simultáneamente por varios investigadores quienes posteriormente comparan sus datos. Asimismo, el estudio de caso permite estudios retrospectivos que recogen información una sola vez y prospectivos, que como en esta estudio hacen una serie de observaciones que permiten al investigador involucrarse durante un período de tiempo dando a acceso a una mayor información (De Vaus, 2001). Muchos investigadores como Hammersley (1992 y 1994) han favorecido un enfoque etnográfico para los estudios de caso, pues de esta forma el investigador se ve inmerso en el contexto natural del estudio. Este tipo de observaciones no tienen nada que ver con las que se realizan a nivel institucional².

Otro punto positivo de los estudios de caso es que los métodos de recogida de datos no están limitados, permiten al investigador usar un rango de recolección de datos y fuentes que Scott y Usher (1996) llaman la realidad vivida del caso. Por ejemplo, cuestionarios, entrevistas, observaciones y otros documentos que se puede usar para analizar individuos o grupos. Así, los datos pueden ser recolectados por una amplia variedad de métodos y se pueden obtener de diferentes fuentes de acuerdo a las necesidades específicas del caso (Block, 2000: 757). Aunque se pueden obtener todo tipo de datos, generalmente en los estudios de caso se recogen datos cualitativos. En la etapa posterior que es de análisis el estudio de caso tiene la ventaja de la flexibilidad. La búsqueda de significado en los estudios de caso es una indagación sistemática donde se describen y organizan datos, y se interpretan el fenómeno bajo observación (Flick, 2004). Stake (1995) por su parte, explica que en los estudios de caso se pueden hacer varios tipos estratégicos de análisis, sin

investigadores son parte del mundo que investigan, que hay una conexión entre el investigador y los participantes (Simons, 1996).

² En la mayoría de las instituciones educativas se realizan observaciones para evaluar la actuación de los profesores. En la Universidad Nacional, se realizan observaciones de clase por ejemplo, cuando se realizan concursos de oposición.

embargo, el principio es describir el caso holísticamente. Los reportes de investigación de los estudios de caso son también tan variados como los casos y tan flexibles como se requiera. Bassey (1999) indica diversas alternativas para el reporte final como por ejemplo: lineal, descriptivo, interpretativo, condensado, narrativo, periodístico, ficcional, etc., pero el punto importante es que cualquiera que sea el tipo de reporte, deberá ser adecuado al caso. Generalmente cuando se hace un estudio de caso sobre enseñanza - aprendizaje se presta especial atención en los profesores, pues son vistos como los responsables de producir el aprendizaje. Por otro lado, en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha utilizado a menudo el estudio de caso cualitativo con resultados muy positivos (citados en Allwright, 1980: 165).

Finalmente se puede añadir que la etnografía es un método muy habitual en los estudios de caso donde el investigador es un observador que se sumerge en la cultura del grupo analizado. El recuento etnográfico de un estudio de caso en el aula es valioso por su aportación detallada y plural que puede ayudar a desarrollar mejoras en la enseñanza; además de que hace su propia, legítima e independiente contribución al conocimiento del cual pueden emerger hipótesis (Taft, 1987: 155).

5.2.- La metodología cualitativa

En el presente trabajo que es un estudio de caso, se utilizará la metodología cualitativa³. Ésta es una manera de investigar que pretende una descripción y análisis profundo de finos detalles del comportamiento (Lazaraton, 2002: 33) y su significado en la interacción social y requiere de trabajo de campo con participación intensiva a corto o largo plazo con los

³ Tradicionalmente para la investigación ha existido una tendencia por la metodología cuantitativa teniendo como base el paradigma positivista. Sin embargo, esta manera de enfocar el problema ha ido cambiando a lo largo del desarrollo de las ciencias sociales y desde hace años, la metodología cualitativa ha ido ganando terreno. El cambio lo ha venido operando el reconocimiento de la importancia que tiene para la ciencia que los acontecimientos, las acciones, las normas, los valores, etc., sean vistos desde la perspectiva de los individuos estudiados. Esto implica penetrar los contextos de significados con los cuales los individuos operan. El énfasis está puesto en la necesidad de interpretar qué está pasando, para entender la sociedad como un todo, y el significado que tiene para sus participantes. Sin embargo, no hay invocar el positivismo con la serie de referencias negativas que en los últimos se han puesto en boga como: monolítico, monológico, reduccionista, hegemónico, opresivo, totalizante, etc., puesto que se trata de una metodología científica, además de que muchos investigadores apuestan por la combinación de ambas metodologías (Smagorinsky y Leech, 2007: 199-200).

sujetos, registro cuidadoso de lo que acontece, notas de campo y evidencia documental como manuscritos, fotos, grabaciones, vídeos, etc., a partir de la cual se hace una descripción detallada y una reflexión analítica. Con esto se pretende conocer lo que gente dice y hace; y lo que dice que hace (Bisquerra, 1988: 253-278). Es un tipo de investigación donde se emplean métodos observacionales en vez de experimentales; y donde las situaciones de la vida real son el modelo de observación (Mercer, 1994: 42).

5.2.1.- Bases filosóficas

Las bases del pensamiento cualitativo se remontan al siglo XVIII a la obra de Emmanuel Kant la “Crítica de la Razón Pura” (1781) que cambió radicalmente el pensamiento occidental. Kant realizó una revisión de las ideas de la objetividad analítica propuesta por Descartes en su obra “El Discurso del Método” (1637) que son la base de investigación cuantitativa; y propuso que la percepción humana, además de sostenerse en los sentidos, también se sostiene en la mente, pues organiza las impresiones recogidas por ese sentido. Argumenta que el conocimiento humano se basa también en la comprensión, que es un ejercicio intelectual más allá de la experiencia y finalmente toma en cuenta los procesos internos del sujeto pensante. La epistemología kantiana abre las puertas al subjetivismo, al idealismo, al perspectivismo y al relativismo.

Pero esta filosofía antipositivista de la ciencia, no alcanza un lugar prominente sino hasta finales del siglo XIX, cuando representa una tendencia mucho más diversificada y heterogénea que el positivismo. Entre las figuras representativas de este tipo de pensamiento se incluyen eminentes filósofos, historiadores y científicos sociales. Entre ellos los más conocidos son Droysen, Dilthey, Simmel y Max Weber. Wierdelband y Rickert, de la escuela neokantiana de Baden. Del italiano Croce y del eminente filósofo de la historia y del arte, el británico Collingwood, podríamos decir que también pertenecen al grupo idealista de esta tendencia antipositivista en lo que respecta a metodología. Todos estos pensadores rechazan el modelo metodológico del positivismo rehusando tomar el patrón establecido por las ciencias naturales exactas como ideal regulador, único y supremo, de la comprensión racional de la realidad.

El filósofo e historiador alemán Droysen (1858) parece haber sido el primero en introducir una dicotomía metodológica “explicación” *versus* “comprensión” que ha ejercido gran influencia en el modelo. Según él, el objetivo de las ciencias naturales consiste en explicar; mientras que el propósito de la historia es más bien comprender los fenómenos que ocurren en su ámbito. Estas ideas metodológicas fueron luego elaboradas hasta alcanzar plenitud sistemática por Dilthey (Southard, 1995).

Dilthey (1833-1911) rechaza la tendencia de fundar un conocimiento sobre lo humano siguiendo los procedimientos de las ciencias naturales. Ahonda en la idea de la dimensión trascendental de la mente humana para comprender, en contra de la idea cartesiana de explicar la realidad. Otra idea fundamental de Dilthey se refiere a la “experiencia” que pone en comunicación los estados interiores y exteriores de la existencia humana. Para él, la experiencia concreta y no la especulación representa el único punto de partida admisible para desarrollar lo que llama “las ciencias del espíritu o del hombre” (*Geisteswissenschaften*). Este intelectual es considerado el fundador de la corriente psicológica de la comprensión, que se opone a la idea de una psicología ‘explicativa. Según él, se relaciona con la idea de libertad y voluntad en el sentido de que la voluntad humana está libre para responder a múltiples circunstancias (Dilthey, 1976).

El filósofo alemán Ludwig Wittgenstein en la primera mitad del siglo XX, fue una de las figuras más representativas e influyentes de la filosofía del lenguaje. En su libro *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921) propone una concepción del lenguaje no sujeta a las leyes rígidas de la lógica. Mientras que en las *Investigaciones Filosóficas* (1945) deja atrás el ideal de un lenguaje perfecto y da una visión más dinámica y pragmática de él; el significado está en el uso del lenguaje que va acorde con la manera de actuar, no es la semántica lo que da significado sino el uso de las palabras. El lenguaje es un juego o una diversidad de juegos que reflejan la especial relación de los humanos entre sí y con el mundo (Wittgenstein, 1988: 11, 13, 425, 525). Para Wittgenstein era necesaria la descripción, pues la explicación está marcada por los conocimientos previos del investigador (Coulon, 1995: 2-53).

5.2.2.- Antecedentes de la metodología cualitativa

La investigación cualitativa, al contrario de la instancia positivista de la investigación cuantitativa -que es extensiva y pretende llegar a la generalización de resultados-; es inductiva, se enfoca al proceso y no al resultado, pretende una comprensión holística poniendo énfasis en la profundidad y no se puede representar con cifras exactas. La metodología cualitativa también es intensiva e introspectiva, tiene sus orígenes en la antropología y una de sus principales aportaciones en la investigación en ciencias humanas es que permite hacer aproximaciones semióticas y hermenéuticas de las acciones y las relaciones interpersonales (Bisquerra, 1988: 253-278). El paradigma cualitativo de investigación lleva a cabo una observación naturalista y no controlada, es subjetiva pero cercana a los datos que se observan desde dentro. Por otro lado, no es generalizable, pues estudia casos por lo que asume una realidad dinámica (Larsen-Freeman, 1994: 20-21).

La observación descriptiva, las entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como los historiadores clásicos como Herodoto y los viajeros medievales como Marco Polo; pero no es sino hasta el siglo XVIII que se presta atención en describir y analizar observaciones de grupos humanos. Así, en el siglo XIX proliferan las narraciones de viajes y exploraciones, y en este contexto surge la vieja antropología que cuando se enfoca a la descripción monográfica de determinados grupos humanos se le comienza a llamar etnografía. Entre los más destacados representantes de esta corriente están Bronislaw Malinowski, Franz Boas y Sapir en etnografía, Durkheim y Lévy-Bruhl en antropología, Radcliffe-Brown en etnología, Lévi-Strauss antropología estructuralista, Jakobson en lingüística, etc. Pero también tenemos en otras áreas como: Sigmund Freud en psicoanálisis, Husserl en hermenéutica, Max Weber en sociología, etc. Podemos ver que en la fenomenología está el origen de toda investigación cualitativa. Pero fue en la década de los ochentas que se observa interés por la metodología cualitativa en la investigación educativa cuando en la tercera edición del *Handbook of Research Teaching* (Wittrock, 1986) se publica por primera vez un capítulo sobre investigación cualitativa. A partir de entonces, se ha incrementado esta tendencia y se han multiplicado las investigaciones

cualitativas sobre el comportamiento explícito e inferencias sobre el conocimiento cultural implícito (creencias) en la educación como un método científico válido (Bisquerra, 1988: 253-278 y Lazaraton, 2002: 33).

La metodología cualitativa es conocida también, de acuerdo con diferentes autores en el énfasis que cada uno pretende resaltar, como: paradigma cualitativo, metodología interpretativa (Erikson, 1986), etnográfica (Woods, 1987), ecológica, etogenética (Harre, 1977), naturalista (Guba, 1983), fenomenológica, etnometodología (fundada por Garfinkel y seguida por Sacks, Schegloff y Jefferson) (Coulon, 1995: 13), interaccionismo simbólico (Goofman), constructivismo, observación participante, estudio de casos, paradigma emergente (Lincoln, 1985), etc. (citados en Mata *et al.*, 2004: 94-97).

Así, la investigación naturalista describe un modelo de investigación en oposición al racionalista; la indagación etnográfica describe el comportamiento de un grupo y trata de entenderlo; el enfoque etogenético se centra en las intenciones del actor; la etnometodología reflexiona sobre la construcción del saber social en el proceso y en el interaccionismo simbólico la naturaleza de la interacción entre el individuo y la sociedad tiene un papel esencial. En la observación participante el investigador se dedica a las actividades que está observando y en la triangulación se contempla el recoger y analizar datos desde distintos ángulos (Bisquerra, 1988: 253-278).

5.2.3.- Características de la investigación cualitativa

Las características son muy diferentes de acuerdo al tipo de investigación de que se desea realizar, pero en general podemos enumerar las siguientes (Lazaraton, 2002: 33 y 39; Bisquerra, 1988: 253-278; Flick, 2004: 11):

- En la investigación cualitativa el investigador es el instrumento de la medida. Por esta razón el observador debe hacer un examen riguroso de sus datos, practicar una reflexión continua y llevar a cabo una triangulación para corroborar su información.
- Es observacional, subjetivo y orientado al proceso.

- Es holística, es decir que abarca el fenómeno en su conjunto.
- Requiere de una observación profunda y persistente.
- Se trata de estudios intensivos en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos y donde sólo se observa un caso o unos pocos casos. En educación educativa, suelen estudiarse situaciones normales de clase en su ambiente natural.
- No suele probar teorías. Es más bien un método de generar hipótesis y teorías.
- No tiene reglas fijas de procedimiento, pues la recolección de datos va variando de acuerdo a las necesidades y de acuerdo a la intuición del investigador
- El diseño de investigación es recursivo, esto es que el diseño se va elaborando en la medida que avanza la investigación. Se puede trazar un plan general, pero tendrá que ser flexible e irse ajustando a los datos obtenidos.
- Exige una categorización propia al ir clasificando los datos.
- No permite un análisis estadístico, únicamente admite hacer recuentos de frecuencias y categorizaciones.
- Incluye *serendipity*, o sea que puede incorporar hallazgos imprevistos.
- Se debe asegurar que está hablando la voz de la gente.
- El diseño de investigación es recursivo, esto quiere decir que el diseño se puede ir elaborando rectificando a medida que avanza la investigación, por lo que tendrá que ser flexible e irse ajustando a los datos obtenidos. La concepción de la ciencia como algo falible y por lo tanto en continuo proceso de reconstrucción y autoanálisis es la base de la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss que Flick aborda en sus capítulos de validez y fiabilidad.
- Da como resultado descripciones densas sobre la interacción, los participantes y el contexto.
- Aplica sus resultados a cuestiones sociales.

La triangulación es una parte importante en la investigación cualitativa asociado a la credibilidad y es una estrategia de comprobación para control de calidad que nos garantiza la calidad de la investigación. La valoración de calidad en el desarrollo puede estar a cargo del mismo investigador o a través de otros agentes implicados. Puede ser triangulación de fuentes donde se confirma el mismo tipo de información a partir de diversas fuentes de

documentación y aporte de datos. La triangulación metodológica donde se aplican diferentes métodos e instrumentos aun mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos. Y finalmente la triangulación interna que incluye la contrastación entre investigadores, observación de actores buscando coincidencias o divergencias entre ellos. Pero pueden variar de un investigador a otro, puede haber triangulación espacial, temporal y teórica también (Buendía *et al*, 1999: 27).

Dentro del análisis e interpretación de datos según Goetz y LeCompte (1988: 172-211) se incluyen:

- Teorización de forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye el análisis y se compone de percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones y especulación.
- Estrategias de selección secuencial que son operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y la recogida de datos y que son: selección de casos negativos, selección de casos discrepantes, muestreo, selección de teorías relevantes para las fases de investigación.
- Procedimientos analíticos generales como la manipulación sistemática de datos, la inducción analítica, comparaciones, contrastaciones, taxonomía, análisis tipológico, enumeraciones y protocolos observacionales estandarizados (Bisquerra, 1988: 253-278 y Lazaraton, 2002: 33).

La planeación de estas investigaciones deben incluir: enfoque y fin del estudio, marco teórico y conceptual, modelo general de investigación, selección de participantes, escenarios y circunstancias, experiencia y rol del investigador, estrategias de recogida de datos, técnicas de análisis de datos, presentación, interpretación y aplicación de resultados. Se debe tener cuidado en resolver problemas teóricos y prácticos como: determinar el grado especificidad, contar con los recursos económicos y académicos necesarios, tener acceso a la información y manejarla de manera ética (Measor y Woods, 1991: 60-65).

Para Roland Barthes (1986: 323-324) el método debe responder a la exigencia de responsabilidad que incluye: el deber de aumentar lucidez, de descubrir implicaciones, de establecer un procedimiento, de definir las coartadas de un lenguaje, de construir y de hacer una crítica (en el sentido de la acepción griega que quiere decir poner en crisis). Y la segunda exigencia que es la escritura, donde se escuchan las voces de lo plural engastadas en un texto que es el único y verdadero resultado.

La integración de resultados se realiza mediante alguna combinación de los procesos siguientes: consolidación teórica, aplicación teórica, utilización de metáforas, analogías y síntesis. La presentación de conclusiones se puede presentar en cuatro fases: presentación resumida de datos, interpretación, integración de los resultados con áreas de interés más amplias y aplicaciones de los hallazgos. Siempre y cuando se sigan los factores inherentes a un buen sistema como: validez y fiabilidad de los datos recogidos; claridad, autoconsistencia, suficiencia en el detalle, comunicabilidad, contrastabilidad y completividad; expresabilidad y persuasividad (Cohen y Manion, 1985: 238-239).

Los criterios de credibilidad varían de acuerdo al constructo, pero podemos enumerar los siguientes:

- Valoración de la verdad realizada mediante la contrastación de creencias.
- Aplicabilidad o determinación del grado en que pueden aplicarse los resultados a otros contextos.
- Consistencia o cómo determinar si los resultados se repetirían en caso de reaplicar la investigación.
- Neutralidad o como establecer que los resultados no estén influenciados por el investigador. Esto se hace con pruebas de fiabilidad externa como la triangulación y la contrastación; pruebas de fiabilidad interna como recogida de datos con exactitud.
- Objetividad por parte del investigador.

El informe de investigación cualitativa debe ser descriptivo, narrativo y con palabras precisas para reflejar de manera fiable los acontecimientos. Puede incluir afirmaciones empíricas como por ejemplo, si en la clase hay dos tipos de alumnos, los buenos lectores y

los malos lectores; podría contener viñetas narrativas, citas textuales de campo, citas textuales de las entrevistas, informes de datos, mapas, tablas de frecuencia, figuras, comentarios interpretativos enmarcando las descripciones, comentarios generales, discusiones teóricas e informe de la historia natural del estudio. Así que el informe de este tipo de investigaciones es múltiple en extensión y diverso en su contenido.

5.2.4.- Tipos de métodos cualitativos

El método cualitativo específico que se vaya a emplear depende de la naturaleza de la estructura a estudiar. De acuerdo con el investigador Miguel Martínez (1994 y 1996) y Mata *et al.* (2004) la metodología cualitativa dispone de una serie de métodos, cada uno de los cuales es más adecuado que otro para la investigación de una determinada realidad. A continuación, se enumera la idea central que los caracteriza y diferencia.

El método hermenéutico-dialéctico. En el sentido más amplio, éste es el método que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador, ya que la mente humana es por naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica. Cuando observa algo y trata de encontrarle significado. Se aconseja utilizar las reglas y procedimientos de este método cuando recolección los datos e información necesiten una continua hermenéutica, es decir, donde la información que se proporciona⁴ trate expresamente de desorientar o engañar al investigador. Sin embargo, este método tiene un área de aplicación mucho más amplia: es adecuado y aconsejable siempre que los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones (Mata *et al.*, 2004: 95).

El método fenomenológico. Este método es el más conveniente cuando no existan razones para dudar fiabilidad de la información y el investigador no ha vivido ni le es nada fácil formarse ideas y conceptos adecuados sobre el fenómeno que estudia por estar muy alejado de su propia vida. Como por ejemplo, el mundo de los drogadictos, las vivencias de las

⁴ Este método es aconsejable para estudiar grupos como crimen organizado, sociedades secretas, sujetos paranoicos, etc.

personas que estuvieron a punto de morir, la ruptura de una relación amorosa cuando no se ha vivido, una experiencia cumbre, etc. (Mata *et al.*, 2004: 95-96).

El método etnográfico. Es el de mayor preferencia para conocer un grupo étnico, racial, social o institucional que forman un todo muy *sui géneris* y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las reglas, normas, modos de vida y sanciones son muy propias del grupo como tal. Por esto, esos grupos piden ser vistos y estudiados holísticamente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación. De ahí que la explicación exige también esa visión global (Mata *et al.*, 2004: 95).

El método de interaccionismo simbólico. Afirma que las conductas humanas no son provocadas por las características personales de los individuos, ni por las fuerzas de los grupos sociales, sino que son el resultado de la reflexión interpretativa personal de los significados, derivados socialmente (Mata *et al.*, 2004: 95).

El método de investigación-acción. Es el único indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que además desea también resolverlo. En este caso, los sujetos investigados participan en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado, etc. El fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concienciación, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados (Mata *et al.*, 2004: 104-105).

El método de historias de vida. Se aconseja este método para los estudios longitudinales de ciertos grupos sociales, donde la visión diacrónica de la realidad constituye una *Gestalt* en el tiempo que no se puede fraccionar sin perder las relaciones esenciales que la configuran como tal. Se concentra en una familia, y a veces en una sola persona, estudiada a lo largo de un amplio período de sus vidas. El ejemplo más clásico de la misma lo tenemos en el

estudio de una familia particular que hizo de Oscar Lewis, obra que revolucionó los métodos de investigación sociológica y dio aportes como ninguna antes había hecho.

Para terminar, es necesario precisar que el marco de nuestras preguntas y de la investigación misma están influenciadas por Vygotsky (1962) y su concepción de la educación, quien en su teoría sociocultural considera tres factores: contenido, método y contexto. Este investigador enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas; para él la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida esta tanto histórica como culturalmente, es de vital importancia. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que ahí es donde se encuentran las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Además, habla y acción están íntimamente unidas: mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua. Para Vygotsky el habla es fundamentalmente un producto social.

Pero también fue inspirado por otro tipo de investigaciones, como las realizadas en psicología en el campo del desarrollo del conocimiento, en la antropología como el trabajo de Tyler (1978) sobre lenguaje, pensamiento y cultura, en el trabajo de algunos investigadores en educación como H. G. Widdowson y el análisis de discurso (2007) y otras influencias de trabajos sociológicos y etnográficos. Nos pareció relevante e interesante leer los artículos de otros investigadores en diferentes áreas, pues su trabajo es en ocasiones tan significativo como los libros de teoría, pues tratan sobre la práctica de la investigación en el campo real.

5.3.- El método etnográfico

La etnografía⁵ corresponde fundamentalmente a una rama de la antropología y es la ciencia que se dedica al estudio y descripción de grupos humanos desde una perspectiva científica. Consiste en la recolección de datos en campo, teniendo como informantes a los integrantes de una comunidad determinada. Pero la etnografía⁶ no es solamente un conjunto de procedimientos de investigación, o de simples técnicas; trata principalmente de comprender al grupo humano (Lowie; 1985:13).

Es el método más utilizado para conocer un grupo humano determinado, como en este caso el aula escolar, que forman un todo muy *sui géneris* y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las reglas, normas, modos de vida y sanciones son muy propias del grupo como tal. Por eso, estos grupos requieren ser vistos y estudiados holísticamente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación. De ahí que la explicación exija también esa visión global.

5.3.1.- Antecedentes de la etnografía

En un breve recorrido histórico por la etnografía como se mencionó anteriormente podemos recordar que la observación descriptiva, se inicia con los historiadores clásicos como Plinio. Después en el siglo XVI, durante los grandes descubrimientos, la etnografía la hacen los descubridores en sus descripciones de viajes, cartas, informes, diarios de viajes, bitácoras de navegación, etc.

Hasta que en el siglo XVIII finalmente se presta atención a describir y analizar observaciones de grupos humanos. Meiners y Klemm ya tuvieron bastante claro lo que es el tema esencial de la etnografía (Lowie, 1985: 21-22). En el siglo XIX proliferan las narraciones de aventuras, viajes y exploraciones; y en este contexto surge en la vieja

⁵ La etnografía (del griego: *ethnos* (εθνος) - tribu, pueblo; y *grapho* (γραφω) - yo escribo- es la rama de la antropología que estudia y describe a los pueblos.

⁶ A la etnografía se le considera una teoría descriptiva, mientras que la etnología es entendida como una teoría comparativa (Kottak, 1997: 14-15, 26-29). Mientras que para Lowie (1985) son la misma disciplina.

antropología una rama que se enfoca a la descripción monográfica de determinados grupos humanos y se le comienza a llamar etnografía. En el siglo XIX la etnografía fue de la mano con la expansión colonial de los países europeos donde se propone “civilizar” a los “salvajes”, “bárbaros”, o bien conocer a los “nativos”, etc. (Denzin, 1970), aunque Waitz ya observa los fenómenos culturales de forma distinta y analiza la psicología de los pueblos (Lowie, 1985: 28-29) y debemos mencionar a otros estudiosos de este siglo, como Bastian, Bachofen, Mc Lennan, Maine, Tylor y desde luego Henry Morgan que fue un filósofo de las instituciones sociales y un observador de costumbres aborígenes.

En el siglo XX cambia el punto de vista y aparece el etnógrafo solitario, el explorador. Es el científico que va a la búsqueda del nativo en la tierra remota y trabaja en campo y vuelve para escribir su informe y teorizar sobre la experiencia. Hahn, Ratzel, Radcliffe-Brown, Mead, Bateson, etc., son algunos de los etnógrafos más reconocidos y Franz Boas, cuya influencia en el campo fue decisiva (Lowie, 1985; 139, 149, 159; Coulon, 1995: 63); además del funcionalista Malinowski, quien enfatizó la necesidad de emplear controles en la observación, recolección y registro de datos, y de mantener fiabilidad en las ciencias antropológicas de la misma manera que en las ciencias naturales. Así como por primera vez dio importancia al punto de vista de las personas estudiadas (Taft, 1987: 152).

En el mismo siglo aparecen las diferencias entre las observaciones *etic* y *emic* (Pike, 1943, 1947 y 1967). Estos términos derivados de términos fonológicos designan tipos de investigación etnográfica: *etic* no contempla el contexto; mientras que *emic* sí, pues es holístico (Van Lier, 1990: 42-43). Así, Cushing y Radin en los Estados Unidos proponen explicar el mundo de los indígenas norteamericanos desde la perspectiva de éstos. Cushing se sometió voluntariamente a un proceso nativización; mientras que Radin optó por aprender la lengua, entender los símbolos, ritos y reconoció la historicidad del pueblo desde el punto de vista del mismo. Ellos cuestionan la posición de los etnógrafos solitarios que sólo veían aborígenes (Denzin, 1970).

Del interés por la aventura y el exotismo a la búsqueda de la alteridad, se pasó al estudio del otro pero que estaba próximo. En los años treinta la etnografía se reconoce como un

método válido en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago con el llamado Grupo de Chicago formado por Park, Burgess, Thomas, Wirth, Whyte y otros⁷, que van a las ciudades y estudian las comunidades cercanas de inmigrantes o minorías (judíos, afroamericanos, chinos, mexicanos, polacos, etc.) o individuos fuera del grupo “normal” como son delincuentes, homosexuales, drogadictos, etc., personas que eran susceptibles de ser estudiados por alguna característica particular. Este grupo hace énfasis en las historias de vida, en la observación participante y desarrolla una metodología interpretativa (Coulon, 1995: 59)

Después de la segunda guerra mundial, se hace un intervalo y el método cuantitativo reconquista todas las áreas científicas. Pero más adelante, en la década de los sesentas y setentas se vuelve a retomar la etnografía cualitativa con nuevos estudios de investigadores como Bogdan y Taylor, Cicourel con las reglas de superficie (Coulon, 1995: 19), Glaser y Strauss, Lofland, etc., enmarcados en formas de interpretación como la fenomenología, entometodología, interaccionismo simbólico, etc. Y se produce el retorno a la Escuela de Chicago como fuente de inspiración (Denzin, 1970).

De los años ochenta a la fecha, la importancia de los métodos cualitativos de investigación ha aumentado considerablemente. La etnografía se ha reforzado con nuevos objetivos, intereses, teorías y sistemas de recogida y análisis de datos. Geertz (1973: 13) propone una nueva perspectiva que toma las representaciones culturales y sus significados como puntos de partida. Este investigador sugiere que todo texto antropológico es una interpretación de una interpretación. La cuestión está en saber cuál es la presencia del investigador en su informe o determinar con qué autoridad puede hablar, pues no cuenta con reglas firmes de evaluación ni con criterios determinados.

Las finalidades de la investigación etnográfica son variadas como: estudiar la naturaleza de hechos sociales; comprender fenómenos en las situaciones educativas; descubrir los diferentes estratos de significación de la vida social; interpretar las acciones humanas y

⁷ Los primeros estudios de esta corriente se atribuyen a Nels Anderson para trabajadores temporeros y a Frederic M. Thrasher con pandilleros.

vincularlas con la cultura y derivar preguntas a partir de un esfuerzo de apreciación (Hopkins, 2002: 42).

Actualmente, la perspectiva etnográfica significa adoptar una concepción múltiple y holística de la realidad; es interpretativa, implica la comprensión teórica de hechos locales y singulares, una descripción de casos individuales, o sea, universos concretos, y no abstractos, ni típicos, ni representativos y al mismo tiempo es empírica y naturalista. Para comprender la interacción es necesario comprender el contexto al interior del cual se produce y que produce. La focalización sobre el contexto social de la clase es una opción crucial y legítima. Los etnógrafos son mediadores culturales, informantes que aprenden cómo se enseña y cómo se aprende. El etnógrafo debe aprender a escuchar, ver y hacer buenas preguntas donde y cuando sea necesario (Cambra, 2003: 13-18).

Para esta M. Cambra (2003) la investigación etnográfica no es un conjunto de técnicas sino una manera de situarse frente al proceso investigativo y comprende algunas de las siguientes características:

- El investigador necesita establecer una relación de confianza con los participantes y preservar sus identidades.
- Se ha de desarrollar en el contexto natural de los participantes y la interpretación de datos obtenidos realizará tomando en cuenta este entorno.
- La investigación será un proceso activo que implica la participación de los informantes.
- Los datos se analizan de forma interpretativa y el investigador no puede perder de vista los aspectos émico y holístico.

5.3.2.- El método etnográfico en la investigación educativa

La etnografía cuando se aplica al estudio de la realidad de la enseñanza se le denomina etnografía educativa. Ésta es una subdisciplina de la antropología social y cultural que se justifica en el interés por los procesos educativos, que son a su vez procesos de transmisión de cultura desde una perspectiva holística.

Así, la etnografía educativa se entiende como la descripción en detalle de las áreas de vida social de la escuela (Woods, 1987: 27). Su objetivo es aportar datos descriptivos significativos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos para describir las diferentes perspectivas y actividades (Goetz y LeCompte, 1988: 41) con el fin de alcanzar explicaciones y revelar patrones de comportamiento.

Este tipo de investigación tiene características propias: es contextual pues se hace donde los sujetos se desenvuelven. No es obstruccionista, es colaborativa pues contribuyen todos los participantes incluido el investigador. Es explicativa ya que el análisis es interpretativo y es orgánica porque la interacción entre las preguntas, la recogida de datos y la interpretación es continua (Nunan, 1992: 56).

Los primeros estudios con estas características datan de 1961 cuando Becker y un equipo de la Universidad de Chicago, pioneros en la investigación educativa, estudiaron a un grupo de estudiantes de medicina. Mientras que Smith y Geoffrey fueron los primeros en basar sus estudios de los procesos en el aula usando métodos antropológicos (Taft, 1987: 152-153).

N. Markee (1994) afirma que a pesar de las críticas, los estudios descriptivos, tienen considerable poder teórico y que los estudios cuantitativos y cualitativos pueden caminos complementarios. Tal como afirmaba Geertz (1973: 3) la etnografía educativa incorpora la posibilidad de producir teoría como componente inseparable de los hechos inmediatos que presentan la descripción densa de las prácticas, sin eludir su complejidad.

El análisis etnográfico en la educación es importante porque forma parte de la realidad pues intenta comprender lo que sucede verdaderamente en la clase y no lo que debería de suceder. Los datos y resultados pueden modificar las concepciones del acto didáctico y ayudarán a entender la naturaleza de la interacción pedagógica. Un autor que hizo importantes aportaciones al tema fue Watson-Gegeo (1998).

En el método etnográfico se estudian las situaciones educativas como hecho cotidiano, centrado en el grupo social y cultural y destacando sus percepciones, representaciones y su comportamiento. No se estudian los métodos de enseñanza, no se mide su eficacia o los materiales didácticos; sino que describe e interpreta el desarrollo de la comunicación entre profesores y alumnos y su construcción interactiva del conocimiento. Para ello se registran los sistemas de representación que utilizan, los hábitos, las rutinas, las costumbres, los usos y las expectativas de los participantes que son parte de su propia cultura y de su pensamiento individual. Es decir que se estudia la clase como un contexto antropológico, social y cultural (Cambra, 2003: 18).

Específicamente dentro del campo educativo, existen algunas tendencias:

- Las guías de campo
- La etnografía semántica
- La micro-etnografía
- La macro-etnografía

Veamos brevemente qué dice Elsie Rockwell acerca de cada una de ellas (<http://www.monografias.com/trabajos35/etnografia/etnografia.shtml>):

- Las guías de campo. Posiblemente la sistematización más difundida del trabajo de campo antropológico sea el uso de las guías de campo para orientar la observación y clasificar los datos obtenidos. La intención de las guías es proporcionar una serie de categorías universales, transculturales y teóricamente neutras que permitan abordar con el supuesto de objetividad el estudio de los fenómenos educativos en cualquier sociedad. Sin embargo, la selección (y exclusión) y el agrupamiento de categorías reflejan sesgos teóricos explícitos e implícitos. La educación aparece en las guías clásicas del campo de la Antropología como un aspecto constante de cualquier sociedad, con múltiples expresiones culturales no escolares.

La guía de Whiting se diseñó para probar ciertas hipótesis psicoanalíticas al nivel transcultural, y por lo tanto enfatiza ciertos procesos de socialización primaria. La guía de

Jules Henry surge, en cambio, de su estudio de procesos de interacción dentro del salón de clases en escuelas norteamericanas, y por lo tanto se centra en formas de transmisión y en los contenidos de la educación formal. La forma misma de las guías tiene implicaciones teóricas, tiende a conducir a un tipo de etnografía en que se describen los elementos (frecuentemente poco jerarquizados) correspondientes a las categorías de la guía, sin construir las relaciones entre ellos.

- La etnografía semántica. Una corriente reciente, la nueva etnografía o etno-semántica, es el mejor ejemplo de coherencia entre la teoría y el método etnográfico. Parte explícitamente de una concepción de cultura construida por analogía con la competencia lingüística del modelo chomskiano y definida como competencia cognoscitiva, es decir, como aquello que una persona tiene que saber o creer para participar en determinado grupo social.

La nueva etnografía recoge y enfatiza la vieja meta de construir la visión de los nativos, redefinida como la visión émica. Esta propuesta deriva del trabajo de W. Goodenough y cuenta con varios textos metodológicos difundidos en medios educativos.

Dentro de esta corriente se han generado y formalizado una serie de técnicas específicas de entrevista y de análisis formal (Block, 2000: 757-758). En las entrevistas se procede de preguntas descriptivas, por ejemplo, ¿cómo son tus clases? a preguntas estructurales como ¿qué tipo de ejercicios prefieres? y a contrastivas tales como ¿qué habilidad es mejor para aprender portugués? Se pone gran cuidado en el registro y posteriormente en la identificación de las categorías émicas, propias de los sujetos entrevistados. Se organizan estas categorías en dominios y taxonomías, y a través de un análisis con base en determinados atributos.

El resultado de un estudio de este tipo toma la forma de una gramática cultural, de un conjunto ordenado de términos y de reglas implícitas a las que se atribuyen la generación de los comportamientos. Este enfoque supone además un grado de sistematicidad en los fenómenos culturales que rara vez se da al nivel global. No es casual, por lo tanto, que los estudios etnosemánticos existentes se refieran sobre todo a los conocimientos más

formalizados, como son el parentesco y la etnobotánica, o bien se circunscriben a micro-situaciones poco significativas, ya que se describen sin relación con el contexto social más amplio. Su contribución al campo educativo ha sido relativamente escasa, pero ha revelado aspectos de la cultura escolar, como la categorización propia de los maestros o de los alumnos.

También se ha utilizado para sugerir diferencias cognoscitivas radicales, inferidas de las categorías implícitas en la lengua, entre los alumnos de grupos étnicos y los maestros occidentales. A pesar de este reducido desarrollo, los presupuestos teóricos de esta corriente han tenido una fuerte influencia general en la etnografía educativa y especialmente en la etnometodología.

- La micro-etnografía. El tipo de etnografía que probablemente más consistentemente ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos dentro de las sociedades escolarizadas, tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Labov, Cazden y Hymes en los setenta).

Tiende a denominarse micro-etnografía por centrarse en el análisis detallado del registro (grabación de audio o de vídeo) de la interacción que se da en eventos educativos de cualquier tipo. En gran parte de estos estudios, se intenta mediante el análisis reconstruir el código o la competencia comunicativa que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores. Estos códigos o competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización. El fracaso escolar se explica desde esta perspectiva teórica como consecuencia del conflicto cultural que resulta de la diferencia entre las competencias de los alumnos y el código escolar.

Esta corriente ha contribuido dando un contenido concreto a la noción del "currículum oculto", al describir una serie de reglas implícitas de la interacción escolar. También ha detectado estrategias de supervivencia y resistencia de los alumnos.

El aporte principal, sin embargo, tal vez radique en la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre maestros y alumnos, distinta a la que se genera con las categorías formales de la didáctica (Flanders, etc.), tan utilizadas en la investigación educativa. Agrega así una dimensión nueva al análisis de procesos educativos y permite aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños. Sobre todo en sus versiones inglesas, esta perspectiva ha conducido a nuevos análisis de los procesos curriculares en el salón de clase.

La investigación sociolingüística ha confluído con dos corrientes de investigación cualitativa sociológica, que también centran su análisis en la interacción verbal en situaciones educativas específicas: el interaccionismo simbólico y la etnometodología. El primero deriva del trabajo de G. H. Mead y H. Blumer, y más recientemente, de E. Goffman⁸ (1987). Las propuestas radicales de esta corriente han conluido, como en el caso de ciertas corrientes antropológicas, a la recuperación de las perspectivas y significaciones de los sujetos y la reconstrucción de procesos situacionales.

Gran parte de la investigación cualitativa de la nueva sociología de la educación en Inglaterra se inscribe explícitamente en la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico (Woods, Atkinson y Delamont, etc.), aunque también expresa una preocupación por los aspectos estructurales.

Una expresión reciente de esta tradición sociológica es la etnometodología. Esta corriente ha desarrollado un conjunto de conceptos y de técnicas para reconstruir las reglas y los métodos de interpretación utilizados por los sujetos al interactuar en determinadas situaciones sociales; es decir, intentan conocer la construcción social de la realidad, así entendida ésta.

El trasfondo teórico de esta línea de investigación es la fenomenología representada por Schutz, Sacks y Garfinkel (1967) y en cierta medida por Berger y Luckmann. Son representativos de esta corriente los estudios de Mehan, Circourel y Hammersley, que

⁸ Goffman (1987) plantea las interacciones como rituales muy estructurados.

abordan entre otras cosas la manera en que los alumnos interpretan la interacción verbal en diferentes situaciones educativas.

La micro-etnografía provoca como reacción un regreso al modelo tradicional de estudios etnográficos globales del fenómeno educativo, en que se recuperan los estudios antropológicos clásicos de escuela y comunidad.

Con la intención de ampliar el enfoque teórico de la antropología educativa se han construido diferentes modelos abstractos de lo educativo. En algunos la escuela misma es considerada como un pequeño sistema social al cual se le pueden aplicar todas las categorías de un estudio de comunidad (economía, tecnología, ideología, rituales, etc.).

La macro-etnografía. Este otro modelo propone un análisis de sistemas, en que se usa un diagrama de flujo para codificar y analizar los datos etnográficos. Probablemente el problema más discutido ha sido el de Gearing, que incluye una tipología de estructuras de intercambio de información correspondiente al conjunto de alternativas de socialización (definida esta como transmisión cultural) dentro de una comunidad. Según su teoría es posible seleccionar cualquier tipo de evento o situación social en el cual se de un intercambio entre dos o más personas y describirlo en términos de su contenido educativo.

La propuesta de John Ogbu de un enfoque ecológico cultural para la etnografía, pretende superar dos problemas que el autor identifica. Critica por un lado la hipótesis del conflicto cultural, señalando que esta parece funcionar sólo para aquellas minorías étnicas que por su posición social se constituyen en clases oprimidas.

Por ello propone estudiar los nexos entre la educación formal y otros aspectos de la sociedad, sobre todo la estructura de oportunidades económicas. Insiste en que una etnografía completa del fenómeno educativo debe incluir las fuerzas históricas y comunitarias relevantes, y que la unidad adecuada para un estudio etnográfico es el barrio, y no el salón de clase.

Este enfoque tiende a recurrir a un trabajo de campo más amplio, más clásicamente antropológico, que combina el trabajo con informantes, las historias de vida y otras técnicas con observación directa de los procesos estudiados. Sus unidades de análisis rebasan así las secuencias de interacción verbal que constituyen el material empírico de la micro-etnografía, por lo tanto abren la posibilidad de reconstruir las mediciones institucionales entre las situaciones y las estructuras sociales.

Esta clasificación no pretende ser exhaustiva ni rígida; de hecho han quedado fuera algunas líneas importantes, como son algunos intentos recientes de usar la etnohistoria en la educación, y trabajos como los de M. Cole y S. Scribner (1974), que intentan unir la psicología y la etnografía. Desde luego, existen también estudios que combinan aportes de varias de estas corrientes.

La intención no ha sido mostrar un panorama completo, sino dar cuenta de la relación entre teoría y etnografía. A pesar de que se observan ciertas constantes teóricas y metodológicas en todos estos tipos de etnografía que derivan de su herencia común, también es evidente que cada orientación teórica imprime ciertas características específicas al quehacer investigativo. Varían la proporción y las técnicas de observación y de entrevista, los criterios de selección de eventos y unidades de análisis, las formas de establecer categorías y de hacer referencias.

El nivel de realidad que se pretende abordar es distinto en cada caso, así como la forma de descripción que se construye. Es decir, se constatan las consecuencias metodológicas de las diferentes perspectivas teóricas.

Peter Woods, una verdadera autoridad en el campo de la etnografía educativa, considera que la enseñanza y la investigación educativa no han logrado establecer una feliz asociación, pues a muchos docentes, les parece que, una gran parte de los temas abordados por la investigación educativa, no tiene razón de ser. Por ello casi no participan en la iniciación y conducción de la investigación. Pareciera que los problemas abordados para la investigación les fueran ajenos.

Únicamente así se entiende la escasa atención a las complicaciones cotidianas de la tarea del maestro, toda vez que se los expone en una jerga por demás incomprensible, en medio de un gran misterio metodológico.

Acaso, uno de los motivos principales del abismo existente entre docentes e investigadores radica en el simple hecho de que la mayor parte de la investigación educativa no ha sido realizada por profesores. Curiosamente, se ha originado en el campo de otras disciplinas, entre las que pueden mencionarse a la psicología, la sociología y a la filosofía.

Por su parte M. Cambra (2003) de la Universidad de Barcelona y su grupo de investigación enumeran diez puntos que explican la etnografía educativa:

- La clase es una realidad social, no un lugar en que se imita el mundo exterior.
- La etnografía tiene como fin profundizar en los hechos cotidianos y conocer las culturas de aula con sus dimensiones.
- La clase comparte un discurso polifónico e idiosincrásico, revelador de estos encuentros y de su finalidad de contribución a la adquisición de lenguas.
- El deber del etnógrafo es describir finamente e interpretar las acciones e interacciones de los estudiantes y de los profesores a partir de datos empíricos.
- Debe describir con detalle el contexto micro, pero teniendo en cuenta el contexto macro también.
- El conocimiento detallado de cómo las cosas ocurren en la clase deberán contribuir a la mejora y a innovación y a encontrar respuestas a los problemas de la labor.
- La etnografía está centrada en los participantes, sus percepciones, representaciones, la cultura que comparten y de la que disfrutan. Todos forman parte de la investigación, y si es posible, en equipo.
- La investigación etnográfica se centro en los actores de la clase y principalmente en el profesor como agente del desarrollo curricular y de la comunicación. La investigación contribuye a su desarrollo y a su formación.

- Hacer una investigación etnográfica es aceptar la singularidad de cada clase y jugar sobre esta comprensión plural de la realidad. Su observación participante y su interpretación son, sin duda, subjetivas, pero a partir de la intersubjetividad y de la transferibilidad, de resultados entre situaciones similares que se genera una aportación.
- No se debe buscar explicaciones sencillas a fenómenos complejos.

Para reforzar la credibilidad de la investigación, el etnógrafo se puede servir de la triangulación, es decir, de la combinación de varios métodos, tipos de datos, observaciones y teorías para la misma investigación, que ofrecen al investigador diferentes puntos de vista sobre un mismo fenómeno (Van Lier, 1988).

5.4.- Análisis de discurso

Los estudios humanísticos como los de educación, enseñanza y aprendizaje, se sustentan multi e interdisciplinariamente (Brumfit y Mitchell: 1990: 4-6). Nosotros para realizar la presente investigación etnográfica en educación acerca de las creencias, nos apoyaremos en la observación y en el análisis de discurso de los profesores.

En el análisis de discurso están implicadas diversas disciplinas como la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, la sociología, el interaccionismo simbólico, el análisis conversacional, la sociolingüística interaccional, la psicolingüística, la filosofía de la lengua, la pragmática, la lingüística, la retórica, etc. (Calsamiglia y Tusón, 1999: 19-26).

Debemos abordar muy brevemente el concepto de análisis de discurso y su desarrollo. No existe un consenso sobre qué es un discurso. Para unos, discurso es una sucesión coherente de oraciones que algunos consideran sinónimo de texto. Para otros, es el objeto de estudio de la pragmática, o sea, el lenguaje en acción (Myers, 1979). J. Dubois (1991) lo define como el enunciado superior a la oración, considerado desde el punto de vista de las reglas de encadenamiento de las series de oraciones. Mientras que Van Dijk (1977) lo concibe como la realización concreta del concepto abstracto de texto. El discurso tiene que ver con significado, interacción y cognición donde además el contexto juega un papel trascendental

en la descripción y explicación de los textos escritos y orales (Van Dijk, 1992). Finalmente el término discurso se prefiere cuando se ponen de relieve las metas sociológicas, funcionales o significativas del lenguaje, mientras texto se emplea para resaltar los aspectos formales, materiales y estructurales (citados en Alcaraz y Martínez: 1997: 185).

Análisis del Discurso es una etiqueta que, por el momento, nombra distintas prácticas, distintos procedimientos con raíces y fundamentos teóricos muy diferentes en cada uno de ellos (Schiffrin, 1994). Compendiando mucho, hay un primer gran conjunto, que está relacionado con la teoría de los actos del habla, con la sociolingüística y con la pragmática (aunque nunca en proporciones homogéneas). En estas perspectivas el discurso se entiende como lenguaje en uso, la comunicación entre interlocutores en un contexto determinado. Como ejemplos, podemos citar el caso de Brown o de Stubbs (1987) y de Yule (1983 y 2008)⁹.

Menos clásico, existe otro conjunto de analistas del discurso cuyos planteamientos lo acercan a las Ciencias Sociales de una forma más clara. Está relacionado con lo que se conoce como post-estructuralismo y está articulado con el trabajo de Foucault. En este grupo la concepción de discurso es más social, siempre ideológico y de carácter dialógico (Howe, 2001: 201-202).

Por su parte, la Escuela Francesa de Análisis del Discurso de los años 60 y 70, engloba otro conjunto de concepciones y de prácticas analíticas basadas en la teoría de la enunciación, de Benveniste, Jakobson, Culioli; fundamentada a su vez en el estructuralismo lingüístico, el marxismo y el psicoanálisis complementados con una ventajosa asimilación del trabajo de M. Foucault (Maingueneau, 1991: 5-17 y 25).

Así, el discurso se puede analizar desde muchas vertientes; por ejemplo, el análisis de conversación (CA) ve el discurso como una construcción del orden social; se trata de un

⁹ Yule (2008: 3-4) define la pragmática como el estudio de las relaciones entre formas lingüísticas y los usuarios de esas formas. Lo divide en varios ámbitos como: el estudio del significado que transmite el hablante, del significado contextual, de cómo se entiende más de lo que se dice, de las expresiones de distancia relativa.

enfoque sociológico que busca descubrir propiedades sistemáticas de la organización del habla y las prácticas sociales. O los estudios de Sinclair y Coulthard (1975) y Stubbs (1981) que se enfocan más a la estructura del discurso que al contenido (citados en Mercer, 1991: 49-50).

Mientras que la etnografía de la comunicación, que es la que utilizaremos, ve el discurso desde un enfoque antropológico; observa el lenguaje como un reflejo de una realidad social, esto es, observa el contenido y el contexto, y busca una comprensión holística en la construcción del significado y el comportamiento. Entiende la realidad como múltiple, reconoce el papel del observador, hace uso de recursos de triangulación, no contesta hipótesis, sino que las genera; da una descripción densa de los participantes y el contexto, y aplica sus resultados a la reflexión.

Desde luego hay muchos puntos en los que las diferentes vertientes se traslapan; así, esta investigación es partícipe de rasgos de varios grupos antes mencionados, pero se ha puesto énfasis en la conceptualización del discurso como práctica social de construcción del conocimiento, una práctica ideológica y de significación que construye y reconstruye las entidades e identidades en el aula. Ocupa una posición privilegiada para poder analizar cuál es la conexión entre las prácticas discursivas, como prácticas sociales y la estructura social (Lazaraton, 2002: 37-40).

Tomaremos el discurso como práctica social que implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que forma. Esta relación es bidireccional, pues por un lado están las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también por otro, el evento las modifica a ellas. Es decir, que el discurso es socialmente constitutivo y es socialmente constituido. Constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas o grupos (Fairclough y Wodak, 1997: 258)

Por su parte Schegloff *et al.* (2002: 3-18) no diferencian entre análisis de conversacional y análisis de discurso como etnografía de la comunicación llamándolo “análisis

etnometodológico conversacional”. Afirman que el análisis de conversación se puede aplicar a todas las formas de habla y otros tipos de interacción; y que por lo tanto, se aplica al habla nativa, no nativa, al habla de educación, a la comunicación intercultural, a la lingüística aplicada, etc.

Mientras que para S. Thornbury y Slade (2006) la conversación y la lengua hablada es susceptible de un análisis ecléctico pero basado en la premisa de que contiene una estructura y un orden, que es una entidad organizada y coherente. Por su parte Tannen (2007) ve la conversación como una serie de estrategias lingüísticas que son elaboradas en el discurso literario, pero son espontáneas en la conversación común.

5.4.1.- Desarrollo del análisis de discurso

La antigua *Grammatica* es el antecedente histórico de la lingüística y la *Rethorica* es el antecedente del estudio del discurso de hace más de 2000 años, su planeación, organización, operaciones específicas y actuación del discurso pública política en escenarios legales, aunque su objetivo era distinto: la persuasión. Así, anticipa los estudios de estilo y los estudios estructurales de discurso.

Tras algunos siglos de difícil supervivencia durante la edad media, finalmente en los siglos XVII y XVIII perdió su importancia en las escuelas. Pero a principios del siglo XIX emerge la lingüística comparativa y se desarrolla el análisis estructural del lenguaje. Después, a comienzos del siglo XX la retórica es reemplazada por los estudios literarios por un lado y por la estilística por otro. Sin embargo, de manera paralela, se desarrollan otros campos afines que a la larga darían como resultado el análisis de discurso.

Primero, la revolución rusa proporciona nuevos puntos de vista en antropología, poética, lingüística, etc., bajo el nombre de Formalismo Ruso. De hecho, el estructuralismo francés de la década de los sesentas fue inspirado por el Formalismo Ruso y por los estructuralistas checos de las décadas veinte y treinta (Poissant, 1996: 121-122). Levi-Strauss con sus propuestas sobre el mito, renueva la antropología y otras ramas de la ciencias humanas; y

éste a su vez sentó las bases para desarrollar la semiótica que asocia a investigadores en antropología, historia, filosofía, etc., como Roland Barthes, Greimas, Todorov en narrativa y muchos más (Eagleton, 2001: 73-113)

En los Estados Unidos Harris en 1952 habla de análisis del discurso lingüístico y por su parte los lingüistas checos se interesan por el tópico y el comentario en estudios funcionales. Otro enfoque funcional es la gramática sistémica desarrollada por Halliday en 1961, donde se estudia la organización temática de oraciones, la relación entre oraciones y el discurso. En los 70's, se desarrollan teorías sociolingüísticas que estudian la distinción entre competencia y actuación (Eagleton, 2001: 73-113).

Entre 1964-1972 nace el análisis de discurso con la primera publicación en 1964 de *Communications 4*, donde se hace un tipo de análisis nuevo con colaboraciones de Barthes en semiótica, Todorov en narrativa, Bremond en lingüística, Metz en retórica, y más adelante la misma revista *Communications 8*, fue dedicada por completo al análisis estructural de narrativas con contribuciones de Greimas, Umberto Eco y Gennette entre otros. No son estudios homogéneos, cada uno ofrece puntos distintos; es una disciplina que está lejos de los estándares rígidos de otras ciencias (Eagleton, 2001: 114-153).

Al mismo tiempo, del otro lado del mundo y dentro de la perspectiva sociocognitiva, Dell Hymes publica *Language in Culture and Society*, y aunque aun no aparecen conceptos como discurso o texto, sino competencia comunicativa, hay una atención a la forma de discurso, comunicación y a tópicos como maneras apropiadas de dirigirse (Llobera: 2000: 12-14), que más tarde desembocarían en la orientación analítica del discurso y en la llamada etnografía del habla en la antropología. En ambos lados tienen relación con la lingüística estructural y la antropología. Desde un punto de vista metodológico, al mismo tiempo surge la gramática generativa-transformacional de Chomsky quien asume que algunas propiedades de la gramática universal son parte del acervo genético del hombre (Chomsky, 1965), pero en ese momento no se le da la importancia justa. Hartmann es un pionero y sus discípulos como Schmidt y otros en Alemania y países cercanos (Warshauer, 2000: 4-5).

Labov en 1972 presta atención a factores sociales y a la variedad estilística del discurso. En sus estudios sobre “inglés negro”, analiza la narración de historias acerca de experiencias personales. La teoría de Austin sobre la capacidad performativa de ciertas oraciones lingüísticas es proseguida por John R. Searle que hace de ella una teoría global de los actos de habla, (Weinrich, 1981: 37). Se descubren cuestiones lingüísticas en los trabajos de Austin, Grice y Searle (1976) sobre estos actos de habla, que no sólo se interesaban en las cuestiones verbales, sino en formas específicas de acción social. Esto le dio una orientación pragmática a los estudios (Howe, 2001: 203-204).

Entre 1972 y 1974 se publicaron estudios sobre el uso del lenguaje por Maas y Wunderlich (1972), Sadock (1974). Los primeros libros de esta área después de los artículos de los sesentas aparecen en los 70's investigadores como Dressler (1972), Petofi (1971), Schmidt (1973), Van Dijk (1972), etc. (citados en Coulon, 1995: 41 y 45).

Al mismo tiempo aparece la narratología (Leinfellner, 2006: 188) y el análisis de discurso en psicología, en inteligencia artificial, etc., las primeras obras publicadas como de Cicourel (1973), en etnometodología Schegloff y Jefferson (1974), Sudnow (1972) tenían intereses predominantes en géneros de discursos de monólogo, como contar cuentos, mitos, etc.; pero ya se ocupan de turnos de habla, del lenguaje natural, mundano y espontáneo. Schegloff y Cicourel (1992: 291) defienden la idea de que la interacción verbal es una forma de organización social en un contexto micro y macro (citados en Coulon, 1995: 41 y 45). Algunos años más tarde, ya en 2002 Schegloff *et al.* afirman que el análisis de conversación es una manera de analizar todo tipo de habla.

Los teóricos de la psicología cognitiva como Kintsch (1974), Bower (1976), Thorndyke (1977), etc., desarrollan el concepto de *esquema* en los años setentas a partir de una propuesta de Bartlett (1932) (citados en Poissant, 1996: 122-125). Mismo punto que retoma Widdowson como autor y editor en 2007 al publicar sus volúmenes compendiados de introducción al estudio del lenguaje y al análisis del discurso en colaboración con Yule, Ellis, Kramersch, etc. (Widdowson, 2007).

El análisis de discurso en el aula se registra en sus inicios en trabajos como el de Sinclair y Coulthard en Inglaterra. Gumperz y Hymes (1972 y 1982) lo llevan de nuevo la antropología con el estudio de la lengua real en un medio sociocultural, dejando de lado los temas típicos de la antropología como son el mito, el ritual y la magia, para dedicarse al lenguaje de la vida real. Gumperz propone el análisis de las inferencias conversacionales, En los 80's se publican estudios como el *Handbook of Discourse Analysis* y otros (Van Dijk, 1985).

El análisis de discurso en fechas recientes se considera cada vez más como un recurso valioso en la investigación educativa, cualitativa y etnográfica (Riggenbach, 1999), para la investigación en la adquisición de lenguas extranjeras (Markee, 2000) y para el desarrollo de la evaluación lingüística (Lazaraton, 2002). Además, en la investigación tiene muchas facetas: por ejemplo Cook en un estudio de 1989 cubre un buen número de teorías del discurso tales como: el discurso como estructura, como diálogo, como conocimiento. Lo mismo sucede con Brown y Yule en 1983, aunque con una perspectiva más lingüística en puntos como: el contexto, la estructura de la información, coherencia y referencia.

Por su parte Hatch (1992), ilustra los distintos enfoques en el análisis de discurso que considera herramientas importantes en el lenguaje del profesor como son: los actos de habla, eventos de habla, restricciones rituales y de sistema, cohesión y coherencia. Mc Carthy (1991) examina varios modelos de análisis de discurso y cómo se relacionan con la enseñanza de gramática, vocabulario y fonética, así como rasgos en la lengua hablada y escrita. Celce-Murcia y Olshtain (2000) se refieren a los distintos campos de estudio y utilizan el análisis de discurso como: análisis de coherencia, análisis de cohesión, estructura de la información, panorama de la conversación, y análisis de discurso crítico. Schiffrin en 1994 nos brinda una panorámica de seis enfoques de estudios de discurso que son: actos de habla, pragmática, etnografía de la comunicación, análisis de variación, análisis de conversación y sociolingüística de la interacción.

Van Dijk (1985) edita el libro donde se aborda el discurso desde varios puntos de vista. En él Fillmore habla del análisis de discurso como una herramienta para el discurso, Bower y Cirilo y Robinson desde la perspectiva de la psicología, Schank habla de su uso en la memoria artificial, Corsaro en la sociología, Duranti (2000) lo usa para lingüística antropológica, Kasher lo estudia desde la filosofía, Struever desde la historia y Danet desde el discurso legal (citados en Van Dijk, 1996).

Por su parte, Grosjean especialista en psicología desarrolla una guía con varios especialistas donde habla de paradigmas en el reconocimiento de palabras en el discurso que se deben reconocer. Enumera 18 e incluyen: notas preliminares, temas tocados, primeros usos, descripciones, estímulos, dependientes variables, independientes, temas analíticos, efectos, asuntos designados, los que podemos tratar, validez, ventajas, artefactos potenciales, problemas, usos con otros grupos, comentarios. Estos paradigmas son tareas a tener en cuenta durante un análisis de discurso (Grosjean, 1997).

Lazaraton (2000: 37) considera que dentro de los la metodología cualitativa, el discurso se puede analizar desde dos puntos de vista distintos: el análisis de discurso y el análisis de conversación (CA). El último considera al habla como una construcción local del orden social. Es decir que es un enfoque sociológico que intenta descubrir propiedades sistemáticas de la organización secuencial del habla y las prácticas sociales empleadas en la interacción del habla. Emplea métodos inductivos de investigación para patrones recurrentes y en muchos casos no analiza los juicios intuitivos de lo que los hablantes “creen” o “quieren decir”.

Mientras que el análisis de discurso en lingüística aplicada y en el análisis etnográfico como nuestro caso, se encuentra dentro de la etnografía de la comunicación. Es un enfoque antropológico del lenguaje y la cultura que ve el discurso con un reflejo de la realidad cultural y social. Busca explicaciones holísticas para concepciones culturales, construcciones de significado y comportamientos. Es una disciplina relativamente reciente aunque como se mencionó antes, históricamente se puede decir que existe desde que se analizaron y estudiaron los textos de manera retórica, filológica o hermenéutica.

A menudo se coloca el análisis de discurso en el ramo de la pragmática porque ambas se interesan en el análisis de la conversación y comparten bases filosóficas y lingüísticas. El filósofo británico J. L. Austin¹⁰ (1911-1960) fue el primero en prestar atención a las muchas funciones llevadas a cabo en la comunicación interpersonal. Por su parte J. R. Searle (1976) definió cinco categorías básicas de formas en el habla como representativas, directivas, comisivas, expresivas y declarativas (Searle, 1980: 31-42).

En psicología social la concepción del discurso y del análisis del discurso se ha orientado psicosocialmente, asumiendo el papel del lenguaje y de la interpretación en los procesos sociales; la deuda contraída aquí con Billig ha sido enorme (1987). De forma totalmente provisional, discurso se ha definido como un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones. Se trata de sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Íñiguez y Antaki, 1994:63 falta la referencia en la bibliografía).

El análisis del discurso irrumpió en la psicología social con el trabajo de Potter y Wetherell (1987). Pero a pesar del impacto que esta obra tuvo, no existe acuerdo ni en las concepciones de discurso, ni en las prácticas analíticas ni en los fundamentos epistemológicos. Esta falta de acuerdo se aprecia nítidamente en la apuesta de Parker por un Análisis del Discurso Crítico (1992). En el trabajo de Burman y Parker (1993) pueden encontrarse una variedad de trabajos decididamente psicosociales orientados de formas distintas, unos en concepciones lingüísticas del discurso, otros próximos al análisis conversacional, a la lingüística crítica, al post-estructuralismo o al análisis del discurso en versión continental.

Austin (Austin, 1962) y Searle (Searle, 1980) fundadores de la teoría de los actos de habla¹¹, señalaron que además de atender a lo que decimos, cómo lo decimos, cuándo lo

¹⁰ Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

¹¹ Austin (How to do Things with Words, 1962) y Searle (Actos de Habla, 1980), al igual que Wittgenstein (Investigaciones Filosóficas, 1988) y otros autores, en vez de interesarse únicamente por el modo en que el

decimos y si las palabras se dicen seriamente; existe el efecto de lo que decimos y distinguen entre actos locutivos (significado literal), actos ilocutivos (valor que adquiere el enunciado) y actos perlocutivos (efectos que produce el enunciado).

Asimismo, Austin y Searle afirman que las palabras son acciones y cómo hacer cosas con las palabras. Mientras que Grice compara la conversación con un intercambio contractual, sostiene que todo acto comunicativo está regulado por un principio de cooperación y que incluye cantidad, calidad, relación y manera (Grice, 1975).

Para Roland Barthes (1986) en cualquier intento de expresión se puede distinguir: el nivel de comunicación, el del significado que permanece en un plano simbólico y el de significancia. En el sentido simbólico hay una faceta intencional, extraída de un léxico, que tiene un sentido patente y un sentido suplementario que él denomina “obtuso”.

En años recientes H. G. Widdowson (2007) hace un compendio y expone categorías generales de análisis, quien a su vez se basa en diferentes especialistas del tema como Labov, Chafe, Cook, Hymes, Halliday, Searle, Stubbs, Malinowski, etc. para realizar su compendio. Se trata de grandes categorías generales como son: uso del lenguaje, tipo de comunicación, contexto, convenciones esquemáticas, relaciones co-textuales, negociación del sentido y análisis crítico.

Por último, aunque no existe un consenso al respecto, algunos autores recientes como Thornbury y Slade (Thornbury, 2006: 28) hacen una categorización general que diferencia el análisis de discurso en distintas áreas según su objetivo en cuatro grandes ramas: sociología - análisis conversacional, sociolingüística - etnografía, sociolingüística interaccional y teoría de la variación, filosofía - teoría de los actos de habla y pragmática, lingüística - estructural funcional: la escuela de Birmingham, sistémico funcional; y socio semiótica: lingüístico y análisis crítico de discurso.

lenguaje puede transmitir o no la verdad en un discurso, estudiaron también el modo en que funciona el lenguaje en distintas situaciones cotidianas. Así, todos coinciden en proponer que referir y afirmar algo acerca de estados de las cosas en el mundo, no es la única ni la principal función del lenguaje. Wittgenstein se refiere a esas acciones como “juegos del lenguaje”; mientras que es más popular el término propuesto por Austin y Searle: “actos de habla”.