

Capítulo 1

Introducción

Antecedentes de este libro

Este libro es el tercero de una serie que hemos escrito para que sirva como introducción básica para la investigación educativa. La serie empezó en Australia con una invitación (en 1999) para escribir un libro corto sobre la investigación del profesor hacia aquellos maestros involucrados en la alfabetización, en los salones de escuelas primarias. En los momentos en los que nosotros escribíamos, los educadores de Australia eran invitados, y se les animaba a realizar investigación en sus salones como medio para ayudarse ellos mismos a mejorar su práctica didáctica. Se creía que si los profesores podían obtener buena información de calidad de sus estudiantes y de lo que estaba sucediendo en su salón en términos de actividades de enseñanza y de aprendizaje cotidiano, y si los profesores podían razonar sobre esta información, sería posible para ellos lograr prácticas educativas nuevas y mejoradas que podrían generar resultados de aprendizaje más efectivos. Una Asociación Profesional de Australia, The Primary English Teaching Association (La Asociación Para la Enseñanza del Inglés a Principiantes), nos pidió que escribiéramos un libro que sus miembros pudieran usar para ayudar a guiarlos sobre la manera de cómo conducir investigación en lo que se refiere a los principiantes. Este libro se publicó en inglés y llevaba el título de *Ways of Knowing: Researching Literacy (Maneras de Saber: Investigando la Alfabetización)*.

Escribimos este libro teniendo en mente lo que es nuestra filosofía de la investigación. Esta filosofía se basa en el concepto de que la investigación es una práctica *discursiva* que tiene que ser metódica, sistemática y que tiene que tomar en cuenta las normas y niveles de rigor en lo que se refiere a validez, confiabilidad y lógica. En otras palabras, para que algo se conciba como *investigación*, en primer lugar debe ser el tipo de actividad que reconoce la necesidad que tenga en cuenta tales normas y ‘estándares’ (standards). Tiene que ser sistemática y metódica en su enfoque y en sus procedimientos. Si va a ser investigación de *buena calidad* dependerá de lo metódica y sistemática que sea en su enfoque, y de lo bien que se ajuste a las normas y niveles importantes en lo que se refiere a validez y confiabilidad. Si una actividad determinada no refleja preocupación hacia estos tipos de cosas, desde nuestro punto de vista eso simplemente no es investigación.

En lo que se refiere a esta filosofía de investigación sosteníamos que una gran cantidad de la investigación que se estaba haciendo en el momento en los salones con el nombre de ‘Investigación Conducida por el Profesor’—esto es, la investigación por parte de los maestros para propósitos propios que se relacionan con la enseñanza—no era investigación para nada. Esto se debe a que no era metódica, sistemática, o que

obedeciera a niveles y normas que estuvieran de acuerdo con la manera que las hemos indicado. Más aún, pensábamos que mucho del trabajo que se estaba haciendo más generalmente bajo el nombre de ‘Investigación Educativa’ no podía concebirse que fuera investigación tampoco. Esto incluía gran cantidad del trabajo que estaban haciendo los estudiantes de los programas universitarios de grado en educación, y por maestros que tuvieran empleos en las Facultades de Educación de las universidades y en otras instituciones del mismo tipo. En otras palabras, nos dimos cuenta de que había una gran cantidad de actividad formal que se estaba llevando a cabo y que se describía como *investigación* y se decía que era investigación, pero nosotros no considerábamos realmente que fuera investigación. En muchos casos pensábamos que esto se debía a que la gente involucrada en ella no entendía realmente la naturaleza discursiva de la investigación, y que la investigación tiene que permitir que se noten ciertos tipos de cualidades discursivas. Así pues decidimos escribir un libro de introducción que hiciera resaltar lo que nosotros considerábamos como las categorías más importantes *genéricas* de la investigación, y las hicimos tan claras como pudimos. Estas incluyeron características tales como:

- Que estuvieran basadas en un problema claro de investigación y en preguntas buenas de investigación, en lo que a calidad se refiere.
- Que se encontrara bien informada, de modos adecuados, en lo que se refiere a teoría y conceptos.
- Que tuviera un enfoque apropiado en lo que se refiere a recolectar y organizar datos (un diseño de recolección y organización de datos).
- Que tenga un enfoque apropiado para el análisis de datos (un diseño de análisis de datos).
- Que ofreciera una interpretación documentada de resultados, que tuviera un diseño de hallazgos avanzados que estuvieran de acuerdo con los tópicos de la investigación y la implementación del diseño de investigación.

Maneras de Saber describía esas características genéricas y ofrecía algunos ejemplos prácticos de ellas en relación con tres clases de investigación: Investigación basada en documentos, Investigación Cuantitativa, e Investigación Cualitativa. Puesto que el libro tenía pocas páginas, y porque se hizo solamente con la intención de proporcionar una introducción hacia la investigación del quehacer didáctico, no podía entenderse de muchos tópicos y temas en los que nosotros estábamos personalmente interesados. Además, el mismo no podía detallar la investigación con mucha precisión. Así pues decidimos escribir un segundo libro que se centrara en algunos temas y enfoques de investigación seleccionados, con un detalle más amplio.

Este segundo libro se publicó en español como *El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización como Práctica Social* (IMCED 2000). Contenía tres capítulos que se entendían mayormente de los diferentes enfoques metodológicos para investigar el lenguaje y la alfabetización: un enfoque crítico hacia el trabajo con libros de texto, un enfoque sociolingüístico hacia la investigación, y un enfoque etnográfico hacia el idioma y hacia la investigación de los que reciben alfabetización. El cuarto capítulo proporcionaba una crítica detallada de las consecuencias morales de lo que construimos como investigación cualitativa y de lo que construimos a través de la

investigación cualitativa. Usamos estos dos libros como base para cursos que se ofrecieron en el seminario de postgrado de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras dentro de la coordinación de humanidades de la UNAM, así como también en varios talleres y cursos en varias partes de México. Otras personas también estaban usando *Ways of Knowing* como un libro de texto en cursos de investigación educativa en universidades australiana y neozelandesas. En base a nuestra propia experiencia al trabajar con el libro en México y a la luz de comentarios de aprobación acerca del libro por parte de los maestros que se encontraban usándolo en Australia, decidimos que sería útil escribir dos o más libros de introducción que se centraran en detalle más amplio, de lo que fue posible en los dos primeros en lo que se refiere a desarrollar y aplicar diseños de *investigación*. Hemos encontrado que muchas personas no entienden el concepto de investigación como que ésta sea una práctica *lógica*: un proceso para desarrollar enfoques que tengan la intención de recolectar, analizar e interpretar datos que sean *coherentes* (que tengan cohesión) con las preguntas que ellos hacen, con los problemas que ellos están tratando de identificar, y de los recursos para la averiguación de que ellos dispongan. Nos parece que, más que cualquier otra cosa, éste es el aspecto de la investigación que estas personas encuentran más difícil de asimilar. Desafortunadamente, si no se entiende este concepto de investigación como una *lógica* que involucre un *diseño* coherente, entonces pudiera no ser muy útil leer más y más libros y artículos que se entiendan con los métodos y las técnicas específicas de investigación. Esto, porque no entendemos el lugar en que encajan y la manera en que lo hacen estos métodos y técnicas en la actividad total de la conducción de la interrogación metódica y sistemática—y eso es lo que es la investigación.

La importancia de entender el concepto de diseño de investigación

Durante los años recientes hemos llegado a la conclusión de que relativamente pocos libros sobre investigación se aproximan con suficiente claridad hacia el proceso de investigación como que fuera un proceso *lógico*. Nos parece que la buena investigación es como un buen argumento, tal como el término técnico ‘argumento’ se entiende por los especialistas de la lógica. Para los estudiosos de la lógica un argumento es un intento por juntar un paquete de aseveraciones o premisas, y de arreglarlos de tal modo que sigan una conclusión lógica que parte de estas premisas, o que la misma pueda ser inferida (deductiva o inductivamente) de ellas de una manera coherente o no contradictoria. Los buenos argumentos—o sea, aquellos argumentos que tenemos justificación para aceptar aun cuando ellos pudieran más adelante ser desplazados por mejores argumentos—tienen dos cualidades generales:

- Sus premisas son fuertes, en el sentido de que tenemos buenas razones para aceptarlas (por ejemplo ellas son apoyadas por evidencia válida, o son ampliamente aceptadas por expertos o autoridades del área).
- Sus premisas se encuentran bien organizadas, en el sentido de que podemos aceptar la conclusión que proviene de ellas sin chocar contra niveles razonables tendentes a lograr conclusiones deductivas o inductivas.

De modo similar las investigaciones que tengan calidad en lo que se refiere a estos estudios contienen evidencia fuerte, que es importante para resolver una incógnita o un problema. Esta evidencia se ha recolectado, organizado y analizado de maneras que nos permiten aceptar que los hallazgos que se basen en ellas son conclusiones razonables. Pueden inferirse de acuerdo a la razón partiendo de los datos y del análisis involucrados en el estudio. Todavía más, los datos y los análisis en sí mismos son apropiados en términos del tipo de problema involucrado y de la clase de pregunta o preguntas que se esté haciendo.

El concepto clave que se involucra aquí es la idea de un *diseño*. Un diseño puede concebirse como un procedimiento o guía apropiado para hacer algo teniendo en cuenta ciertas condiciones. Si nos encontramos en las regiones árticas, por ejemplo, un iglú es un diseño excelente para la idea de casa que se tiene ahí. Sería un diseño muy defectuoso, sin embargo, para las regiones calurosas. De modo similar el diseño de un edificio que pudiera ser muy aceptable para regiones en las que nunca hay temblores de tierra pudiera no ser aceptable para aquellos lugares en los que los terremotos son comunes.

De modo similar, si nuestro propósito es convencer a las personas que se encuentren bajo condiciones discursivas en qué puntos esperamos que ellas sean *razonables*, y en qué punto definimos ‘razón’ como que fuera ‘lógica’, entonces pudieran ser definitivamente muy apropiadas las formas de argumento inductiva o deductiva—tales como el silogismo, por ejemplo—como diseños para obtener consentimiento o consistencia. En otras palabras, podemos concebir a los argumentos inductivos y deductivos como *diseños*, que tengan el propósito de intentar convencer a la gente de que acepte algo porque le parezca razonable. Si, sin embargo, nos encontramos tratando de convencer a personas que son definitivamente no razonables, y quienes nunca aceptarán algo porque es razonable aceptarlo, tal vez tuviéramos que adoptar otros ‘diseños’ para convencerlas si queremos obtener su aprobación o consentimiento. En tales contextos los ‘diseños’ pudieran incluir cosas tales como ‘coerción’ ‘fuerza’ y cosas de ese tipo.

Esto es algo que tenemos que tener en cuenta que esté de acuerdo a la idea que tenemos de investigación. Nuestro concepto de investigación es la idea de que intentamos entender aspectos del mundo de forma más clara, precisa y predecible asumiendo:

- i. Que existe cierta clase de orden para las cosas, y
- ii Que esto puede mostrarse si enfocamos al mundo de modos sistemáticos y razonables.

La investigación tiene la intención de identificar aquellos aspectos del mundo que queremos entender más claramente y, habiendo identificado éstos, darnos a la tarea de examinarlos metódicamente, sistemáticamente, y con el auxilio de lo que ya sabemos del mundo. Lo que ya sabemos del mundo ha sido organizado, resumido y hecho significativo por medio del uso de teorías, conceptos y cuerpos de información. Para conducir investigación posterior, para que formen aspectos del mundo necesitamos encontrar maneras de:

- i. encontrar fallas en el conocimiento y el entendimiento.

- ii. enmarcar esos defectos de forma clara y concisa, para que se presenten como problemas y preguntas
- iii. diseñar maneras sistemáticas, metódicas y razonables de explorar estas fallas.
- iv. ver cómo podemos complementar nuestras averiguaciones usando cualquier tipo de conceptos, teorías e información importante que ya tengamos disponible.

Otra manera de decir esto es aseverar que necesitamos encontrar maneras de colocar estos cuatro aspectos en un *diseño* de investigación.

Nuestro diseño de investigación se centrará en problemas y preguntas enmarcadas claramente y en forma concisa y con un claro sentido de nuestros *propósitos* de investigación—o sea, lo que esperamos lograr a través de nuestra investigación. Los propósitos de investigación que tenemos pudieran identificarse como un paquete de objetivos y blancos para obtener, que se relacionen con nuestro enfoque de investigación que tenga forma de nuestra pregunta o preguntas de investigación y/o con nuestro problema de investigación. Una concepción clara y concisa de nuestros propósitos de investigación es absolutamente esencial para hacer investigación de buena calidad.

El diseño de investigación también contendrá un *marco teórico y conceptual*, que ayuda a clarificar las preguntas, problemas y propósitos que nos interesan, nos dice lo que ya se sabe acerca de estas cuestiones, y nos ayuda a entender el modo en que los conceptos y elementos específicos de la teoría pudieran ser útiles para nuestra propia investigación.

Teniendo como guía el análisis cuidadoso de nuestras preguntas y problemas de investigación y nuestro marco conceptual y teórico, y después de leer todo lo escrito sobre investigación, nuestro diseño de investigación también contendrá una *estrategia para recolectar y organizar datos* que sea relevante para nuestro problema o problemas de identificación y/o para nuestra pregunta o preguntas. Esta será una estrategia que nos capacite para recolectar la clase adecuada de datos para lograr nuestro enfoque de investigación, para recolectar buenos datos de calidad de tipo apropiado, y para recolectar una cantidad apropiada de datos que nos permitan investigar nuestro problema y preguntas de investigación de un modo riguroso e iluminador. Para ser más precisos, nuestro diseño de investigación contendrá como uno de sus componentes clave un *diseño de recolección de datos*. Teniendo como base este diseño de recolección de datos, y en concordancia con los diferentes recursos de tiempo, dinero, energía, etc. que tengamos disponibles, desarrollaremos en cierto momento un *plan* de recolección de datos.

Además de una estrategia para recolectar y organizar nuestros datos necesitamos también una *estrategia para analizar nuestros datos*. Esto pudiera concebirse como un diseño de análisis de la investigación. El punto más importante de nuestros datos de la estrategia o diseño del análisis es que debe tener cohesión con—o tener consistencia con—nuestros *propósitos* (nuestra pregunta/problema de investigación y nuestros objetivos y propósitos), así como con nuestro marco teórico y conceptual y las clases y cantidad de datos que recolectamos. Por ejemplo, si queremos coleccionar y analizar una gran cantidad de datos necesitamos usar formas de análisis de datos que pueden entenderse con gran cantidad de datos y que nos dé el tipo de hallazgos que buscamos. Si esto es de otra manera no estaremos en condiciones de completar la investigación. Por otro lado, si queremos concentrarnos en menos datos, pero queremos analizarlos con

gran profundidad necesitamos usar formas de análisis de datos que nos den el tipo de profundidad y detalle que intentamos encontrar.

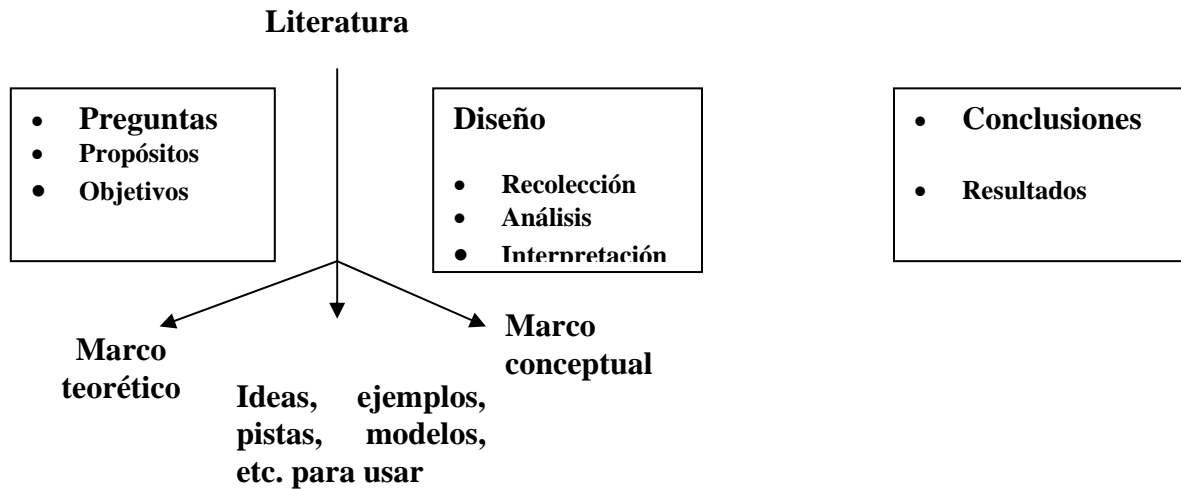
Finalmente nuestro diseño de investigación debe contener una *estrategia para interpretar el análisis de nuestros datos* para que nos proporcione *hallazgos y conclusiones* que se deriven de nuestra investigación, y los cuales nos pudieran permitir asentar *recomendaciones o implicaciones* que se basen en nuestra investigación.

El punto importante para hacer resaltar aquí, referente a la idea de un diseño de investigación, es que todos sus componentes deben ‘acoplarse’ con cada uno o ‘marchar juntos’ en concordancia, y de una manera coherente. Nuestro marco teórico y conceptual debe ‘acoplarse’ con nuestros objetivos y propósitos de investigación. De modo similar, nuestra estrategia de recolección de datos tiene que ‘acomodarse’ a nuestros propósitos de investigación, a nuestro marco conceptual y teórico y a nuestro enfoque hacia el análisis de datos. Nuestra estrategia de análisis de datos debe concordar con nuestra estrategia de recolección de datos, con nuestro marco conceptual y teórico y con nuestros propósitos de investigación. Y nuestra estrategia interpretativa tiene que permitirnos relacionar lo que brote de nuestro análisis de datos, de vuelta con nuestros propósitos de investigación y hacia delante, con las recomendaciones e implicaciones que quisiéramos sugerir, que sean adecuadas para nuestros propósitos.

Para repetir nuestro mensaje: a menos que uno tenga un diseño de investigación en este sentido, uno no se encuentra realmente haciendo investigación para nada. Pero si nosotros claramente tenemos un diseño de investigación en este sentido, la calidad de nuestra investigación será un reflejo de lo competentes que hemos sido para desarrollar e implementar estos componentes de nuestro diseño de investigación.

Los componentes principales del diseño de investigación y las relaciones que existen entre ellos

Para lograr que estos componentes y las relaciones entre ellos sean tan claras como sea posible, usamos una serie de ‘visualizaciones’ (cuadros, diagramas, figuras, matrices, tablas). En lo que queda de este capítulo presentaremos y explicaremos estos diagramas tan claramente como podamos e identificaremos aquellos aspectos que tendremos en mente en el desarrollo de este libro.



Visualización 1.1: Diagrama de Componentes del Diseño de Investigación

Un segundo diagrama simplifica el diagrama original de manera que nos ayude a concentrarnos en la recolección de datos y en el análisis de los mismos.

Propósitos de la investigación	Datos que se deben recolectar	Enfoque hacia el análisis de los datos	Informantes
--------------------------------	-------------------------------	--	-------------

Visualización 1.2: Tabla de Diseño de Investigación

Al situar el análisis de datos próximo a la columna de los propósitos de investigación nos hace recordar que tenemos que recolectar datos que sean adecuados o importantes a nuestra pregunta de investigación; los datos tienen que estar de acuerdo con la pregunta. De modo similar, al situar la columna de análisis de datos en seguida de la columna de recolección de datos, nos viene a la mente que tenemos que seleccionar métodos y técnicas de análisis de datos que sean coherentes con nuestros datos.

Finalmente tenemos una columna que llamamos ‘informantes’. En este contexto estamos usando ‘informantes’ para referirnos a lo escrito sobre el tema (específicamente, literatura *que se ha publicado*) que sea importante para nuestra propia investigación. En este sentido los informantes son las personas que han publicado su labor, que sea importante para nuestros propósitos de investigación. (Nótese que dentro de los conceptos de investigación el término ‘informantes’ tiene un significado más común. Esto es en el caso en que ‘los informantes’ se refiere a la gente que participa en el estudio como sujetos de investigación que nos informan acerca de asuntos que nos interesan dándonos entrevistas, o permitiéndonos observarlos o que recolectemos datos de ellos de otras maneras. Usamos ‘informantes’ aquí sin embargo, para referirnos a otros investigadores y teóricos que proporcionan información a nuestro estudio tocante a un nivel más general de *diseñar* el estudio, en comparación a aquellos cuyos datos dan guía a la *implementación* del estudio).

A través de lo que escriben los informantes nos proporcionan opciones para el tipo de enfoque teórico que adoptamos para enmarcar nuestra investigación, y con conceptos o pasos claves alrededor de los cuales podemos organizar nuestras preguntas. Los informantes son determinantes para ayudarnos a determinar como hacer nuestra recolección y análisis de datos que sean ‘adecuados’ (o sean coherentes con) nuestras preguntas de la investigación. Muy frecuentemente habrá más de un tipo de enfoque teórico, y más de un marco conceptual que pudiéramos usar para producir un diseño coherente de investigación. Cuando eso ocurre pudiéramos escoger entre varias cosas. Pudiéramos escoger una teoría y un marco que encontremos más atractivo por razones personales y profesionales. O pudiera ser que escogiéramos un marco que ha sido usado con éxito por otros investigadores cuyo trabajo encontramos interesante y útil para formular preguntas y problemas que sean similares a los nuestros. Y así sucesivamente. Pero sin importar qué teoría y marco teórico desarrollemos para nuestro estudio, éstos deben tener coherencia con nuestro problema y nuestras preguntas, y deben ser capaz de informarnos cómo recolectar datos apropiados, para analizarlos de maneras apropiadas.

Hemos situado la columna de los informantes en el lado opuesto del diagrama de la columna de Propósitos de Investigación. Esto es para recordarnos que necesitamos usar nuestra lectura de trabajos publicados para que nos ayuden a asegurarnos de que todos los componentes tienen conexión unos con otros. Necesitamos seguir leyendo los libros disponibles hasta que tengamos confianza en que entendemos lo que queremos investigar y qué tipos de teoría y conceptos ‘se acomodan’ a nuestras investigaciones. También necesitamos usar la información para que nos ayude a hacer decisiones coherentes y justificadas acerca de la clase de datos que debemos coleccionar y cómo realizarlos. Sabemos que hemos repetido este punto muchas veces, pero no creemos que está demás repetirlo. A menos que los componentes del diseño de investigación sean todos coherentes uno con otro, la ‘investigación’ será, ya sea investigación de baja calidad o alternadamente o ningún tipo de investigación completamente. Así pues, las columnas Propósitos de Investigación e Informantes son como si fueran ‘finales de libros’. Son necesarios para conservar la recolección de datos y los componentes del análisis de datos ‘juntos’ de una manera adecuada. No podemos determinar el tipo de datos que debemos recolectar y cómo analizarlos sin tomar muy en cuenta el tipo de problemas y preguntas que tenemos. Pero al mismo tiempo no podemos saber cuáles son las opciones y cuáles serán nuestras preferencias más efectivas sin consultar y sacar puntos de lo que han escrito sobre el tema los Informantes.

Para entender y usar este cuadro para que guíe nuestra investigación, es útil pensar en términos de una cierta variedad de preguntas clave que podemos poner en cada columna. Estas preguntas actúan como guía para ayudarnos a estructurar nuestro proyecto de investigación en forma coherente. En otras palabras, para conducir nuestra investigación rigurosamente necesitamos lograr tener respuestas para cada una de estas preguntas. Nuestra investigación se revela al tiempo que vamos contestando estas preguntas e implementamos las tareas y seguimos las pistas que nos han dado nuestras respuestas.

Preguntas que se relacionan con la columna de los Propósitos de Investigación incluyen:

- ¿Cuál es el problema que enfrento para mi investigación?

- ¿Cuáles son las dimensiones clave de este problema?
- ¿Qué preguntas específicas genera este problema?
- ¿Cuáles de estas preguntas puedo esperar enfrentar bien?
- ¿Cómo puedo analizar mi problema y preguntas para determinar un paquete específico de intenciones de objetivos de investigación y un paquete finito de preguntas de investigación?

Preguntas que se relacionan con la columna de Datos incluyen:

- ¿Qué tipo de datos de investigación necesitaré recolectar?
- ¿Cómo me ayudarán/permitirán estos datos a bien resolver mis propósitos de investigación?
- ¿Cómo recolectaré estos datos?
- ¿Cuántos datos recolectaré?
- ¿Cómo daré validez a estos datos o estableceré que son datos de buena calidad?
- ¿Cómo organizaré estos datos de modo que estén en buena forma para ser analizados?

Preguntas que se relacionan con la columna de Análisis de Datos incluyen:

- ¿Qué formas de análisis de datos usaré?
- ¿Qué justifica estas formas de análisis? ¿Cómo me ayudarán a lograr mis propósitos de investigación?
- ¿Cómo se conducen estas formas de análisis?
- ¿Qué necesito saber, ser capaz de hacer y tener acceso para hacer para usar estas formas de análisis de modo experto?
- ¿Qué me permitirán ‘decir’ estas formas de análisis acerca de los datos (y que no me permitirán decir)?

Las preguntas que se relacionan con la columna de Informantes incluyen

- ¿Quién escribe de los aspectos que se cubrieron en las preguntas anteriores y quién puede, por lo mismo, ayudarnos a guiar nuestro trabajo? En términos más específicos, se pueden hacer las siguientes preguntas:
- ¿Quién nos ayuda a entender cómo enmarcar y refinar nuestros propósitos de investigación? ¿Cuáles son los libros importantes, artículos y capítulos que podemos leer en este punto?
- ¿Quién nos proporciona teorías y conceptos que sean importantes para nuestro problema y preguntas de investigación, y que nos guiarán para decidir que tipo de datos recolectar y cómo analizarlos?
- ¿Quién nos proporciona buenos consejos sobre cómo recolectar, validar y organizar datos? ¿Cuáles son algunos de los libros, artículos y capítulos importantes que podemos leer en este punto?

- ¿Quién proporciona buena información acerca de la manera correcta de organizar los datos? ¿Cuáles son algunos de los libros, artículos y capítulos importantes que podemos leer en este momento?

Para poner este punto tan claramente como podamos, nuestro diagrama anterior tendrá la siguiente apariencia.

Propósitos de investigación	Datos que se deben recolectar	Aproximación hacia el análisis de datos	Los informantes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es mi problema de Investigación? ▪ ¿Cuáles son sus dimensiones clave? ▪ ¿Qué preguntas específicas genera? ▪ ¿Cuáles de estas preguntas puedo tener la esperanza de hacer bien? ▪ ¿Cómo puedo analizar mi problema y preguntas para determinar un paquete específico de intenciones y objetivos de investigación, y un paquete finito de preguntas de investigación? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué tipos de datos de investigación tengo que recolectar? ▪ ¿Cómo me ayudarán estos datos para enfrentar mis propósitos? ▪ ¿Cómo recolectaré estos datos? ▪ ¿Cuánta información recolectaré? ▪ ¿Cómo validaré estos datos o estableceré que los mismos son de buena calidad? ▪ ¿Cómo organizaré esta información de modo que esté en buenas condiciones para ser analizada? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué formas de análisis de datos usaré? ▪ ¿Qué justifica estas formas de análisis? ▪ ¿Cómo me ayudarán a lograr mis propósitos de investigación? ▪ ¿Cómo se pueden conducir estas formas de análisis? ▪ ¿Qué necesito saber, poder hacer y tener acceso a hacer para usar estas formas de análisis, de modo experto? ▪ ¿Qué me permitirán estas formas de análisis ‘decir’ acerca de los datos (y qué no decir)? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Quién nos ayuda a entender cómo enmarcar y refinar los propósitos de investigación? ▪ ¿Cuáles son los libros, artículos y capítulos importantes que se pueden consultar en este momento? ▪ ¿Quién facilita teorías y conceptos que sean importantes para nuestro problema y preguntas de investigación? ▪ ¿Cómo nos guían éstas para decidir cuáles tipos de datos recolectar y la manera de analizarlos? ▪ ¿Quién nos da buenas guías para recolectar, validar y organizar datos? ▪ ¿Quién proporciona buena información acerca de cómo analizar datos?

Visualización 1.3: Matriz de Diseño de Investigación que se Presenta como Preguntas para ser Respondidas cuando Desarrollemos Nuestro Diseño

Resumen de las ideas que se mencionaron arriba

Este cuadro o esquema nos da un resumen conciso de algunos de los puntos clave que hemos tratado de clarificar en esta Introducción que se refiere a investigación y al diseño de investigación. De forma específica atrae nuestra atención en lo referente a la

relación que existe entre problemas de investigación y objetivos e intenciones de investigación. Estos no son asuntos evidentes en sí mismos. Para clarificar cómo realmente va a ser nuestra investigación necesitamos hacer mucho trabajo analítico a través del cual analicemos nuestro problema de investigación para descubrir qué componentes o diseños contendría. Necesitamos analizar estos componentes o dimensiones en términos de las clases de preguntas que podemos hacer que nos permitirán aproximarnos a ellas de modos que nosotros (y otros) encontren satisfactorios. Y necesitamos saber cómo analizar nuestro problema y nuestras preguntas de maneras que nos permitan identificar cuáles son nuestras intenciones y objetivos de investigación. Sin intenciones y objetivos no podremos saber cuándo nuestras tareas han sido satisfechas o que también nos hemos entendido de estas tareas.

Por supuesto, a menos que clarifiquemos nuestros propósitos y sepamos qué tipos de preguntas se encuentran involucradas, careceremos de una base fuerte y clara para decidir qué tipos de datos recolectar, cuántos de ellos recolectar, y así sucesivamente. Así pues necesitamos poder analizar y especificar nuestras preguntas y propósitos de maneras que éstos guíen nuestra recolección de datos. Mientras que esto pudiera parecer obvio nos sorprende ver lo frecuentemente que la gente no puede reconocer la importancia de la relación que existe entre nuestros propósitos y decisiones en lo que se refiere a los datos. Esto ocurre, por ejemplo, cada vez que alguien recolecta sus datos antes de que tenga una pregunta clara de investigación. En términos de un proceso lógico de investigación es sencillamente absurdo recolectar datos antes de que uno tenga un propósito en mente. Esto es como comprar ingredientes para hacer un guiso antes de saber lo que uno quiere cocinar. Además el aspecto de los datos centra la atención en el hecho de que no es racional invertir tiempo para analizar datos a menos de que tengamos confianza de que los datos son confiables y de buena calidad. No importa lo competentemente que analicemos nuestros datos si éstos, en sí mismos, son de mala calidad. Si los datos son de mala calidad aun el análisis excelente no nos proporcionará resultados de investigación en los cuales podamos tener fe. De nuevo, aunque éste parezca un punto obvio, nos sorprende ver lo frecuentemente que se analizan los datos sin que los investigadores hayan revisado si realmente están de acuerdo con sus propósitos y si ellos tienen razón para creer que los datos sean de buena calidad. Además, es importante reconocer que los datos se acumulan muy rápidamente y que el análisis puede llegar a ser una tarea muy difícil—si no imposible—a menos que empecemos a organizar nuestros datos de modos apropiados desde el principio del proceso de investigación. A menudo los tipos de análisis que intentamos conducir exigen de nosotros que arreglemos nuestros datos de acuerdo a cierto tipo de formato y no otro tipo del mismo.

Cuando pensamos en recolectar nuestros datos necesitamos también pensar en cómo se analizarán. Algunos tipos de análisis exigen muchos más datos que otros tipos. Algunos demandan mucho más tiempo que otros. Si recolectamos más datos de los que tenemos, el tiempo necesario y otros recursos de análisis, estamos desperdiciando tiempo y esfuerzo—el nuestro propio y el de otras personas. De modo alternado, si encontramos en el punto de análisis que no hemos recolectado suficientes datos o suficientes datos de buena calidad, pudiera ser demasiado tarde para regresarnos y suplementar los datos que tenemos. Esto podría debilitar la actividad total de investigación.

El alcance de este libro

Nuestro objetivo al escribir este libro, y en otros que estamos planeando, es explorar con más detalle de lo que fue posible en nuestros libros anteriores, la idea de investigación como forma de práctica que se basa en un *diseño*.

El libro que ahora presentamos se circunscribirá a *el análisis de datos* que entran en la investigación de calidad. Sentimos que existe una necesidad específica urgente para un libro de tal tipo. Así pues, en los libros que siguen revisaremos con mucho detalle las relaciones que existen entre los propósitos y enfoques de investigación para analizar los principales tipos de datos recolectados en la investigación de calidad. Estos son datos hablados, datos observados y datos escritos en la forma de documentos y artefactos.

El otro libro, el cual nos encontramos en el presente en el proceso de escribirlo, se enfocará en *la recolección de datos* para la investigación cualitativa. Será un libro paralelo al actual. Contendrá capítulos sobre cómo recolectar datos hablados, observados, y de documentos y artefactos que tengan coherencia con nuestros propósitos de investigación (el problema, las preguntas, las intenciones de objetivos que tenemos) y cómo revisar la validez o confiabilidad de nuestros datos y qué tanto podemos apoyarnos en ellos.

Así pues, en este libro estamos interesados en las partes un tanto oscuras del siguiente diagrama y la relación que existe entre ellas.

Propósitos de la investigación	Datos que se deben recolectar	Enfoque hacia el análisis de los Datos	Informantes
--------------------------------	-------------------------------	--	-------------

Visualización 1.4: Diseño del Análisis de los Datos que Intervienen en el Diseño Total

Encontramos útil pensar en los componentes de investigación que se refieren a la recolección y análisis de datos como que cada cual tuviera su propio diseño, los cuales pueden verse como subdiseños del diseño de investigación completo. El subdiseño para el análisis de datos puede lograrse usando el cuadro siguiente y contestando las preguntas de cada una de las columnas.

Herramientas y métodos de análisis de datos que usaremos	Los Datos que se analizarán usando estos métodos	La importancia o utilidad de los métodos de análisis de datos	La organización del análisis de los datos	Los Informantes
¿Qué herramientas y métodos de análisis de datos usaré? ¿Cómo se llaman o se conocen éstos?	¿Qué herramientas y métodos de análisis de usarán para cuáles datos? (en otras palabras, relacionar cada herramienta de análisis de datos a	¿Cómo contribuye cada herramienta o método de análisis de datos que se usarán para contestar mi pregunta de investigación?	¿Cómo voy a organizar mis análisis de datos (o el análisis de los mismos)?	¿Quién nos proporciona buenas pistas o información sobre los análisis de datos en general? ¿Quién nos da cuenta detallada de

	los datos específicos que se usarán para el análisis)	¿Qué otras herramientas o métodos podrían usarse? ¿Por qué son las herramientas y métodos que escojo los mejores para realizar esta tarea? ¿Cómo puedo justificar las decisiones que tome? ¿Cuáles son las razones que tengo para ello?		las herramientas de análisis de datos y de los métodos que usaré? ¿Quién explica la manera de hacer estos tipos de análisis de datos? ¿Cómo identifico y localizo los mejores exponentes de las clases de análisis que quiero hacer?
--	---	---	--	--

Visualización 1.5: Cuadro Del Subdiseño para el Análisis de los Datos

Lo que resta de este libro

En los siguientes capítulos usaremos los conceptos que se presentaron en nuestros diagramas para describir la práctica del análisis de datos en investigación cualitativa de modo que concuerde con nuestros propósitos de investigación. En el capítulo 2, pues, analizaremos el proceso de desarrollar y refinar los propósitos de investigación: La manera en que el investigador clarifica y ‘pone en operación’ sus problemas de investigación propios, sus preguntas, sus intenciones y objetivos y se mueve entre ellos para dar marco a un proyecto que se pueda manipular. Esto incluirá consultar lo que se ha escrito en teoría y en investigación importante (‘los informantes’). En lo que se refiere a este registro de propósitos de investigación proporcionaremos un resumen de la naturaleza y el papel que juega el análisis en la investigación de calidad.

El capítulo 3 se entenderá con los procesos de analizar los datos *hablados*. Esto involucrará tres clases principales de análisis que se encuentran en forma común en la investigación de calidad:

- el análisis categórico;
- el análisis sociolingüístico;
- el análisis del discurso.

El capítulo 4 servirá para que fijemos la atención en el análisis de los datos que se observen. Analizaremos en detalle y con ejemplos los siguientes tipos de análisis, aunque muchos otros podrían estar disponibles:

- la pareación de patrones [pattern matching];
- codificación abierta [open coding];
- el análisis dominio, taxonómico y componencial.

En el capítulo 5 nos centraremos en las posibilidades de enfoques para analizar los datos que aparezcan en documentos y artefactos. Estos incluirán:

- el análisis de contenidos;
- el análisis semiótica;
- el análisis lingüístico de textos disponibles.

El capítulo final considerará la tarea de asegurarnos de que haya confianza y objetividad en el estudio que hagamos.

Capítulo 2

Problemas, interrogaciones y propósitos

Introducción

Este capítulo describe el proceso de desarrollar y refinar nuestros propósitos de investigación. Explica también la manera en que nos aproximamos al análisis de nuestros datos debe relacionarse con nuestros propósitos de investigación. Finalmente se describe el procedimiento para consultar los escritos importantes teóricos y de investigación para ayudar y clarificar nuestros propósitos de investigación y la recolección y análisis de datos.

Es muy importante reconocer al principio de este análisis que la relación entre el encuadre de los propósitos de investigación, consultar lo escrito sobre el tema y desarrollar un enfoque hacia el análisis de datos no es una relación lineal. Es decir, no es una relación en la que *primero* determinemos nuestros propósitos y *enseguida* leamos lo escrito para desarrollar un cuadro conceptual y teórico adecuado para el estudio y *finalmente* decidamos sobre un enfoque para analizar los datos. Antes bien, la relación es dinámica y ‘multi-direccional’, o *reflexiva*.

Probablemente empecemos con un sentido preliminar de un problema o pregunta de investigación y leamos algo de lo escrito para que nos ayude a clarificar y refinar nuestro problema o interrogante. Pero al mismo tiempo estaremos desarrollando ideas sobre la clase de datos (y cuántos de ellos) recolectar y cómo analizarlos. Sin embargo, mientras estemos pensando acerca de nuestra recolección y análisis de datos pudiéramos darnos cuenta de que nuestra pregunta es demasiado grande o demasiado general. Así pues pudiera ser que *enseguida* realizáramos algo de lectura sobre el tema y pensáramos más sobre el tema de nuestra pregunta de investigación y de nuestros propósitos y objetivos para el estudio.

Este *ciclo reflexivo* funcionará por cierto tiempo hasta que estemos satisfechos de que tenemos el tipo correcto de relación y balance entre nuestros propósitos de investigación, nuestro marco conceptual y teórico y de nuestro enfoque para analizar nuestros datos. No debería preocuparnos si este proceso parece estar ocupando un tiempo largo, porque hacerlo adecuadamente nos ahorrará tiempo y preocupaciones a largo plazo. Pero no queremos que nos lleve *demasiado* tiempo. Nos situamos en una mejor posición para entendernos eficientemente con este ciclo reflexivo si primero entendemos cómo es el ciclo, por qué es un ciclo y la manera en que se entienden los investigadores experimentados con este proceso. Es tarea de este capítulo describir estas cosas.

El concepto de propósitos de investigación

A menos que nuestros propósitos de investigación sean claros, concisos y confiables, nuestra investigación tiene pocas probabilidades de tener éxito. Como nosotros mismos somos investigadores, encontramos útil pensar en los propósitos de investigación en términos de cuatro ideas que se relacionan. Éstas son:

- Nuestro *problema* de investigación.
- Nuestra *pregunta* de investigación.
- Nuestras *intenciones* para investigar.
- Nuestros *objetivos* de investigación.

En esta sección que se refiere a propósitos de investigación nos centraremos en la relación que existe entre estas ideas y la manera en que el investigador se mueve entre su problema, su pregunta; su intención y objetivos para clarificar la relación que tiene cada uno con los otros. Trataremos de mostrar cómo el investigador puede desarrollar una *base muy fuerte* desde la cual llevar a cabo decisiones adecuadas y eficientes sobre análisis de datos (y, por supuesto, sobre la recolección de datos que precedan al análisis). Haciendo resaltar este capítulo se encuentra nuestra creencia de que el proceso de recolectar datos es más efectivo y tiene más probabilidades de ser exitoso y apropiado si el investigador tiene un punto de vista claro de lo que *es* su pregunta de investigación. Cuando decimos ‘cuál es su pregunta de investigación’ sin embargo, no damos a entender simplemente la forma de la pregunta como serie de palabras o como selección de palabras. Queremos decir también lo que la pregunta de investigación es como *ángulo* o como *perspectiva* enfocados a un problema. En otras palabras, la *vemos* en términos de la manera en que *contestar* la pregunta ayudará a *resolver* el problema o *enfrentarse* a un desafío. Pensamos también en ‘lo que es una pregunta de investigación’, en términos de un *enfoque* que constituye una *intención* sucinta que deba implementarse en el proyecto de investigación a través de una serie de *objetivos* que se entienda y cubre colectivamente (o ‘resuelve definitivamente’) la pregunta.

A este punto es necesario clarificar nuestros cuatro componentes de propósitos de investigación con más detalle. Aunque ‘la pregunta de investigación’, ‘el problema de investigación’ y ‘las intenciones’ y ‘objetivos’ todos se encuentran relacionados, no son las mismas cosas. Creemos que las relaciones entre ellos no siempre están bien entendidas, y a esto se debe que frecuentemente los investigadores nuevos y de menos experiencia encuentren difícil enmarcar el enfoque de su investigación. Tal vez la manera más fácil de empezar sea mirar el orden lógico entre los problemas, las preguntas y los propósitos y en su ‘reflexividad’.

(a) *El problema de investigación*

El problema puede identificarse desde dos puntos de vista diferentes: Uno es lo que podríamos llamar un punto de vista existencial o psicológico. En este sentido, un problema es algo (o por ejemplo, una situación) que nos intriga, nos importa, nos preocupa, o nos causa ‘inquietud’. Un problema, en otras palabras, es ‘una situación que presenta complejidad o dificultad’ (Laurel 1994: 659). Tenemos un problema en este

sentido cuando nuestro coche no quiere arrancar, o nuestro hijo se enferma, o pudiera ser que no pudiéramos balancear los ingresos de nuestra casa—y, por supuesto, cuando los alumnos se portan mal en el salón o fracasan para aprender lo que estamos tratando de enseñarles. Tales cosas *nos afectan*.

El segundo punto de vista es lo que pudiéramos llamar un punto de vista epistemológico. En este sentido un problema es algo al que nos debemos dirigir, o resolver por medio de tratar de entender o saber cuál es la situación. Cuando empezamos a pensar en la razón por la cual el coche no quiere arrancar y lo que pudiéramos tener que hacer para conseguir que funcione, nuestro problema se convierte en algo epistemológico *tanto como* psicológico o existencial. Cuando, como profesores, tenemos que decidir cuál es el mejor método para enseñar a leer o a deletrear a un grupo de alumnos que no aprenden, y queremos tomar nuestra decisión en base a la evidencia y la información, tenemos un problema para resolver en el sentido epistemológico de ‘problema’—aunque este pudiera haberse originado sobre nuestra inquietud hacia los estudiantes que no pudieran aprender o no quisieran hacerlo. A ese punto tal vez descubriremos que hay métodos diferentes disponibles para enseñar a los que leen y escriben mal pero que no sabíamos cuál sería el mejor para nuestros estudiantes, específicamente hablando.

La investigación viene a ser algo importante en el punto en el que los problemas en el primer sentido se presentan como problemas en el segundo sentido, o donde los problemas en el segundo sentido ocurren sin brotar necesariamente para que nosotros los veamos, en el primer sentido: por ejemplo cuando alguien más nos comunica su problema existencial para que le ayudemos resolviéndolo, o donde simplemente nos damos cuenta de un tópico que debe considerarse o responderse y por cualquier razón nos hace nacer un interés en él.

Los problemas pueden ser de muchas clases diferentes. Tres amplios tipos de problemas son especialmente importantes para los investigadores por la calidad que trabajan en educación: problemas teóricos, problemas prácticos, y problemas éticos o de valoración. Muchos problemas educativos por supuesto tienen elementos de todos los tres tipos, pero se pueden encontrar fácilmente ejemplos de cada tipo de forma pura, de forma razonable.

Por ejemplo, consideremos el área de política educativa. Probablemente como hacedores de normas estemos inseguros si una política educativa es capaz de ayudar a producir la clase de resultados que queremos lograr. En este caso pudiéramos llevar a cabo investigación simplemente para averiguar si otras personas han seguido este tipo de política bajo condiciones similares a las que nosotros nos encontramos y cuáles son los resultados que se obtuvieron. Además, si hay ejemplos de este tipo pudiéramos tratar de entender y explicar por qué obtuvieron los resultados que obtuvieron. El problema en este caso es descubrir que sucedió y por qué, en casos parecidos al nuestro. Éste es un problema teórico o intelectual aunque nuestros hallazgos pudieran contribuir para entenderlos, por ejemplo, con algún problema práctico del área de política educativa. En el campo del aprendizaje, como por ejemplo tratar de descubrir por qué un grupo de estudiantes aprende una tarea más eficientemente que otro grupo cuando no hay diferencias obvias entre los mismos, sería un ejemplo de un problema teórico. Esto se debe a que en este punto estamos tratando solamente de entender *qué esta sucediendo*, antes que tratar de resolver el problema desde un nivel práctico. Tan pronto como

empecemos a entendernos con el problema a través de una intervención o estrategia práctica, éste se convierte en un problema práctico.

En un caso diferente es posible que una política educativa no se esté implementando con éxito y queremos saber cómo resolver este problema. Esto probablemente involucre experimentar con diferentes enfoques para ver cuál funciona mejor y luego tratar de usarlo más ampliamente para lograr una implementación exitosa. Éste sería un ejemplo de un problema práctico, como lo sería encontrar una manera para mejorar la eficiencia de lectura de un grupo de estudiantes.

Como ejemplo de un problema ético pudiéramos considerar a un grupo de hacedores de política que han formulado una de ellas pero que no están seguros de que fuera justa y adecuada o si pudiera causar daño a cierta gente, o a ciertos grupos, el hecho de poner como norma dicha política. En el campo del aprendizaje pudiera ser que se presentara un problema ético en lo que se refiere a usar recursos para ampliar la eficacia de aprendizaje de un grupo específico, puesto que esto involucra quitar recursos de otros grupos, los cuales se piensa que tienen necesidades y exigencias legítimas.

Tarea:

¿Cuál de los siguientes problemas es práctico, cuál es teórico y cuál es ético?
¿Cuáles son las razones para las decisiones que usted da?

- Diferentes teóricos definen la 'lectura' de muchos modos diferentes. Es difícil saber cuál punto de vista es mejor para estructurar actividades de aprendizaje en el salón.
- Algunos de mis estudiantes que gozan leyendo muchos tipos diferentes de texto fuera de la escuela se encuentran teniendo poco éxito en la lectura que hacen en el salón. Se ha sugerido que su labor en el salón pudiera mejorar más de los tipos de texto que leen en su vida diaria se incorporaran a sus actividades de aprendizaje de la clase.
- El programa y recursos de alfabetización que tenemos en nuestra escuela no parecen relacionarse bien con las herencias culturales y las experiencias de vida de todos mis estudiantes.

Estos tipos amplios de problema pueden, si lo deseamos, dividirse en más categorías; por ejemplo los problemas teóricos pudieran ser problemas de explicación (ejemplo: ¿Cómo vamos a explicar este resultado o fenómeno?), o problemas de descripción (ejemplo: ¿Cuál es la mejor manera de escribir este suceso?), o problemas de interpretación o de significado (ejemplo: ¿Cómo vamos a interpretar de mejor modo esta práctica social? O ¿Cuál es el significado cultural de este ritual entre este grupo de estudiantes que se encuentra en el patio de juegos?). Los problemas prácticos pudieran más adelante categorizarse como problemas lógicos, como problemas de proceso o procedimiento, y así sucesivamente. Los problemas éticos y de valoración pudieran incluir problemas de justicia social, problemas que se presentan para los educadores y que se originan en las convicciones religiosas de los estudiantes o de sus padres, problemas que se relacionan con la estética, y así sucesivamente.

Cualquier tipo de problema al que nos enfrentemos, ese problema siempre se nos presenta como algo que se debe resolver o dilucidar—algo que arreglemos, dominemos, o encontremos una solución para él.

Es importante darse cuenta de que los problemas de investigación no necesariamente ‘llegan’ o se presentan inmediatamente o como si fueran problemas ‘formados completamente’. Ellos no pudieran ser como el coche que no arranca—en el que inmediatamente sabemos que existe un problema y donde el problema es ya ‘completo’. A menudo pudiera ser que llegáramos sólo gradualmente a ver la existencia de un problema de investigación. Por ejemplo, cuando algo llama nuestra atención hacia algún aspecto de una situación de la cual no nos dábamos cuenta al principio. Algunas veces los elementos de un problema de investigación pudiera ser que ya existieran, pero sin que nos diéramos cuenta de ellos. Un problema empieza a surgir, sin embargo cuando algo acerca de la situación nos parece inusual, no esperada, o discrepante y en el que llegamos a pensar que hay algo que debe entenderse o descubrirse para explicar esta discrepancia o estado inesperado de cosas. El surgimiento de un problema pudiera ocurrir cuando por ejemplo nos damos cuenta de alguna información o teoría importante que repentinamente nos alerta sobre algo desacostumbrado en una situación, la cual no habíamos notado antes.

Por ejemplo podemos imaginar el caso de una maestra que se encuentra probando el conocimiento o trabajo de sus estudiantes y les da algún tipo de examen (tal como una prueba o un ensayo que deben hacer). Imaginemos que cuando la maestra mira los resultados de los estudiantes después de un periodo de tiempo, ella nota vías o patrones inesperados o anómalos en los resultados de los estudiantes. Posiblemente ella ha leído cierta teoría o algunos reportes de investigación que sugieren que los resultados deberían ser más altos para las muchachas que para los muchachos o para los estudiantes de clase media que para estudiantes de la clase trabajadora. Pero nota que los resultados de las pruebas de su salón son lo opuesto de lo que dicen la teoría o los reportes de investigación. En este momento ella tiene un estímulo para encuadrar algo que deba saberse más profundamente, que deba entenderse, y que sea explicado por medio de preguntas sistemáticas. En el momento en que nuestro investigador empieza a *encuadrar* un problema y una pregunta para acercarse a ese problema que se refiera a la calificación de registros y patrones, y a preguntarse cómo aproximarse a él a través de preguntas sistemáticas, tendremos el principio de la investigación. En este punto—si no más temprano—nuestro investigador empezará a buscar pistas para saber cómo pudieran proceder las interrogantes que tendrá. Esto llevará probablemente a examinar algo importante de lo escrito y tal vez tratará de obtener información de la gente que sabe algo acerca del tipo de situación que ha ocurrido dentro de tipos similares de contexto de aprendizaje.

Pudiera ser útil aquí considerar un ejemplo ‘de la vida real’ de un problema de investigación; de qué modo se le presentó al investigador y en donde se originó. Este ejemplo viene de la investigación de doctorado de Michele, llevado a cabo durante los años 1995-2000.

El problema surgió dentro del amplio contexto de cambio en el enfoque que se tenía hacia la educación de alfabetización en el estado de Queensland, Australia, donde Michele estaba trabajando para su doctorado y donde ella antes había laborado como maestra de escuela primaria. En ese momento no estaba trabajando como maestra. De ese modo, el problema que ella identificó para su problema de investigación no era

directamente un problema existencial para ella, sino que era algo de interés *epistemológico* para ella. Al mismo tiempo ella sabía que sería un problema existencial para muchos otros profesores que trabajaban bajo condiciones que le eran conocidas debido a su propia experiencia de enseñanza previa. Por esta razón el problema de investigación de Michele se relacionaba con circunstancias existenciales que ella conocía muy bien porque las había vivido, como por las circunstancias presentes al momento, que tenían sus colegas que trabajaban en las escuelas de Queensland.

El contexto inmediato del problema de investigación involucraba el desarrollo e implementación de un programa nuevo para la enseñanza de lenguaje y alfabetización que debería proporcionar el Departamento de Educación del Gobierno de Queensland. Este nuevo programa (la guía oficial para los programas de idioma y alfabetización en todos los grados, del primero al décimo), sobre el cual se estaba entrenando en el momento a los maestros y los cuales empezaban pronto a usar en sus salones, se encontraba fuertemente influenciado por teorías de *género* que se habían desarrollado por parte de un grupo de investigadores de Australia. El nuevo Programa de Inglés demandaba que los maestros enseñaran varios géneros en sus programas del salón de clases. Se identificaban claramente los géneros del programa que se enseñarían cada año. Los géneros se definieron como categorías o tipos de texto que se encuentran organizados de acuerdo con cierto propósito o función, de tipo social.

Por ejemplo 'la narrativa' se definió en el programa como un género cuyo propósito es entretener. Se dijo que textos específicos dentro del género de narrativa incluían tipos de 'narrativa', 'anécdota' y 'relato'. El nuevo programa sostenía que la enseñanza exitosa de los géneros darían *capacidad* a los estudiantes al ampliar su habilidad para 'componer y comprender el inglés hablado y escrito... con propósitos para tener un amplio rango de propósitos personales y sociales'.

El resto del contexto en el cual Michele vino a enmarcar su problema de investigación involucraba teorías de idioma y de alfabetización tanto como investigación en sociolingüística con las cuales ella estaba familiarizada y las cuales se encontraba leyendo en el momento. Estos textos escritos contenían dos elementos importantes que se referían al contexto de cambios para el Programa de Inglés en Queensland. Primero, la teoría que se derivaba del área de alfabetización crítica sostenía que el idioma y la alfabetización involucran mucho más que meramente un sistema de palabras y reglas del uso del lenguaje de la manera que sugería la 'teoría del género'. Además la investigación en sociolingüística y alfabetización crítica sugería que la educación para la alfabetización basada en las prácticas del salón de clase sirve realmente propósitos escolares y no promueve efectivamente la competencia en el idioma y en los propósitos de alfabetización que se refieran al mundo de todos los días, fuera del contexto escolar. Estos dos elementos derivados de la literatura de la teoría e investigación contradecían los tipos de aseveraciones que se hacían a favor del nuevo Programa de Inglés y los que proponían la teoría de género, cuya labor había dado lugar al desarrollo de la política y del programa por parte del Gobierno. Esto significaba que la idea en que se basaba el programa nuevo sostenía que la educación para el idioma y para la alfabetización basada en las prácticas del salón de clase y que descansaba en el nuevo programa, sería capaz de promover productos de aprendizaje que probablemente no podrían lograr la teoría y la investigación que se hacía sobre sociolingüística y la alfabetización crítica.

El problema para nosotros fue saber cuál posición era más correcta: si el programa tenía probabilidades de ser efectivo, y qué tipo de cosas tendrían que considerarse para maximizar las probabilidades de lograr Pedagogía exitosa. Esto se presentaba como la amplia situación problemática que ella quería investigar.

(b) La pregunta de investigación

Nuestra primera definición o comprensión de un problema de investigación es a menudo solamente provisional. Pudiera ser que tuviéramos que refinar la naturaleza y alcance de nuestro problema muchas veces durante el proceso de clarificación de nuestros procesos de investigación. Como veremos, el proceso de refinar nuestros propósitos de investigación involucra y clarifica no solamente el problema de investigación sino también encuadrar una pregunta o preguntas de investigación que puedan manejarse exitosamente, e identificar nuestros objetivos de investigación. Pudiéramos tener que movernos a través de un cierto número de ‘caminos’ antes de que se establezcan completamente nuestros propósitos de investigación.

No menos importante, una vez que hayamos identificado un problema de investigación aun cuando sea solamente en forma provisional, ya podemos empezar a tratar de hacerlo tan claro y específico como sea posible. Esto significa tomar el problema como una situación o circunstancia que pueda ser definida en términos de algo que se tenga que *resolver*, o como algo para lo cual buscamos una solución o una *respuesta*. Esto significa tener que definir el problema en términos de preguntas. Estas serán preguntas cuyas respuestas nos proveen de una solución o estrategia (completa o parcial) para entendernos del problema.

Simplemente no podemos encaminarnos a entendernos con el problema *sistemáticamente* a menos que tengamos preguntas que guíen y den estructura a nuestra respuesta. (La única alternativa sería que ensayemos soluciones al azar las cuales, por supuesto son precisamente el tipo opuesto de enfoque para realizar investigación). Esto significa volver a presentar el problema de investigación como una pregunta de investigación o, tal vez como una serie de preguntas que enmarcan nuevamente el problema en forma colectiva. Como un ejemplo simple pudiéramos considerar el caso de un vehículo que no arranque. El hecho de que no arranque constituye la situación problemática; la situación que necesitamos investigar. En sentido general, la pregunta de investigación sería ‘¿Por qué no arranca la máquina?’ La respuesta para esta pregunta es necesaria para contestar la pregunta práctica: ‘¿Qué necesita hacerse para corregir la falla de modo que el motor arranque?’

Mientras que esto pudiera parecer más simple, la situación del motor es realmente más compleja. Es complicada de modos que son exactamente paralelos a situaciones de investigación *educativa*. Por ejemplo si tomamos el caso de la máquina de un vehículo convencional e imaginamos a un mecánico que se dispusiera a tratar de averiguar cuál es el problema, este maestro hará uso de conocimiento y experiencia teóricos y prácticos sobre su conocimiento del motor. En este ejemplo, el mecánico es el equivalente del investigador educativo. El mecánico sabrá que el motor involucra más de un ‘sistema’, y que el hecho de que no arranque pudiera ser el resultado de algo que estuviera defectuoso en uno o más de estos sistemas. Por ejemplo, el problema pudiera encontrarse en el sistema de combustible (pudiera haber un taponamiento que necesite limpiarse, o pudiera no tener gasolina, o algo pudiera estar pasando con la gasolina

misma). De manera alternada, el problema pudiera yacer en el sistema eléctrico o electrónico (que no haya chispa). El problema pudiera existir en el sistema mecánico (el pistón pudiera estar trabado). En este ejemplo específico la pregunta original pudiera hacerse más claramente enmarcándola como una serie de preguntas.

Pregunta original 1: ¿Por qué no quiere arrancar la máquina?

Pregunta de investigación:

- 1(a) ¿Hay algún problema en el sistema de combustible? (y si lo hay, ¿Cuál es éste?)
- 1(b) ¿Hay algún problema en el sistema eléctrico? (y si lo hay, ¿Cuál es?)
- 1(c) ¿Hay algún problema en el sistema mecánico? (y si es así, ¿Cuál es éste?)
- 1(d) ¿Hay problemas en más de un sistema? (y si los hay, ¿Cuáles son?)
- 1(e) ¿Hay más de un problema en un sistema determinado?
- 1(f) ¿Hay más de un problema en más de un sistema específico?

Un mecánico experimentado por supuesto ‘hará’ tales preguntas automáticamente y ni siquiera pensará que esta actividad sea investigación. No las escribirá y ni siquiera las *enmarcará* concientemente. Pero su actividad de todos modos tendrá la forma de referirse a preguntas de este tipo. En el contexto de una máquina específica habrá ciertas pistas que animan al mecánico a empezar con una pregunta antes que con otra. Por ejemplo, quizás el modelo de coche es uno para el que todos saben existen problemas eléctricos. O tal vez el mecánico puede olfatear la gasolina que entra en el motor y asumir que el problema no se encuentra en el sistema de combustible, etc. Este es un procedimiento lógico que se basa en conocimiento y experiencia previas importantes. El mecánico pudiera no identificar desde el principio el sistema correcto (o el subsistema) donde se encuentra el problema, pero siguiendo las preguntas lógicamente, él maximiza las oportunidades de encontrar la falla al investigar de una manera sistemática.

Esto es parecido a la situación de investigación en la educación; aunque de manera no similar al mecánico experimentado con gran cantidad de conocimiento de motores y sistemas de motores, el investigador pudiera tener que adquirir cierta información importante o ‘experiencia’ rápidamente, buscándola en lo escrito sobre teoría o investigación. Pudiéramos considerar aquí el caso de un alumno que se encuentra teniendo dificultades con la lectura en el salón. La situación problemática es de poca efectividad en la lectura, en la escuela. La pregunta más general que deba investigarse en relación con el problema es: ‘¿Por qué se encuentra este alumno teniendo problemas con sus tareas de lectura de la escuela?’ Esta pregunta no ayuda mucho, sin embargo, porque hay una gran variedad de fuentes posibles de dificultad. Tal vez el investigador sepa cuáles son algunas de estas posibilidades, pero tal vez no lo sepa. Para empezar a generar algunas preguntas de investigación más específicas de manera paralela a la del mecánico que se mencionó antes quizás sea necesario que el investigador obtenga ‘cierta experiencia’, que equivalga al conocimiento que tiene el mecánico sobre los muchos sistemas que se involucran para hacer que la máquina arranque. Hará esto investigando sobre la teoría y estudios que existen sobre dificultades en la lectura, fallas de aprendizaje de la lectura, poca efectividad en el trabajo escolar, y cosas de este tipo.

Después de consultar algo de lo escrito y quizás platicar con especialistas experimentados sobre lectura, investigadores, etc., nuestro investigador se encontrará en

posición de enmarcar algunas preguntas más específicas (o, dependiendo del tipo de investigación que se esté haciendo, o algunas hipótesis que se puedan poner a prueba). Éstas pudieran incluir preguntas tales como las siguientes.

- ¿Tiene este alumno antecedentes de dificultades de aprendizaje y de bajo aprovechamiento dentro del programa de educación formal?
- ¿Es la dificultad para la lectura un patrón que se encuentra dentro de la historia familiar del alumno?
- ¿Cuál es la percepción que el alumno tiene de sí mismo como lector? (¿Se ve él o ella como buen lector, lector promedio, o lector con faltas, etc?) ¿Cuáles son las percepciones de los adultos que se encuentran a cargo del alumno (los papás, los prefectos, etc.) en lo que se refiere al alumno como lector?
- ¿Lee el niño con eficiencia el material que se le dé y que sea diferente al que lee en su escuela?
- ¿Cuáles son las actitudes del alumno en lo que se refiere a lectura, como actividad?
- ¿Tienen otros estudiantes (o muchos de ellos) de la clase dificultades al leer cuando se encuentran dentro del salón?
- ¿Qué tal leen los mejores amigos del alumno cuando hacen sus tareas de lectura de la escuela?

Las preguntas que el investigador hace pudieran no ser preguntas que ‘tengan una respuesta rápida’—o sea, preguntas cuyas respuestas resuelvan o expliquen el problema como un todo en sí mismas. Más bien posiblemente sean preguntas preliminares diseñadas simplemente para *empezar* un proceso de investigación que pudiera ser que presente muchas preguntas e involucre gran cantidad de recolección de datos de análisis antes de que broten preguntas, soluciones y estrategias que se refieran a varias fases o proyectos. Por ejemplo el investigador pudiera decidir que la única pregunta con la que él puede entenderse bajo las circunstancias presentes es una pregunta como: ‘¿Qué clase de historia familiar en lo que se refiere a la lectura tiene este alumno?’ o ‘¿Qué tipo de actitudes tiene hacia la lectura este alumno (u otras personas que son ‘importantes’ para la vida del alumno—amigos, los miembros de su pandilla de juegos, o los miembros de su familia)?’

Preguntas preliminares específicas como éstas a menudo brotarán de las preguntas que el investigador haga, derivadas de lo escrito sobre teoría o investigación. Esto pudiera incluir todo lo escrito referente a la teoría de investigación sobre la presión del grupo en que el alumno se desenvuelve, acerca de los efectos de las percepciones en lo que se refiere a su actuación, sobre su aversión o resistencia hacia la lectura, o acerca de la naturaleza de las medidas de lectura del salón de clase en comparación con las medidas de lectura exitosa en situaciones que no sean de la escuela, etc.

Las preguntas que los investigadores deciden hacer reflejarán lo que leen, cuáles son sus preferencias o intereses teóricos, cuáles son sus ‘corazonadas’ o experiencias anteriores, su conocimiento que tenga relevancia sobre un alumno específico o de las circunstancias del alumno, etc. Por ejemplo, el investigador pudiera darse cuenta de que los conceptos que las escuelas tienen sobre el fracaso en la lectura a menudo identifican como fracasados a alumnos que sin embargo sí leen en forma efectiva fuera de la

escuela. O el investigador pudiera haber leído acerca de los periodos intermitentes en lo que se refiere a fracaso que ocurren con la escolaridad de un año a otro de maestro a maestro—por ejemplo cuando los niños aprenden bien un año (con un profesor específico) pero muy mal en el siguiente año o en años posteriores con otros educadores, y así sucesivamente.

Para hacer estos puntos más concretos y claros podríamos ahora considerar las preguntas en las que pensó Michele para investigar su problema de investigación sobre el Programa Nuevo de Inglés que se seguiría en las escuelas de Queensland de los años 1991-1996.

Tarea:

Antes de seguir leyendo escriba algunas preguntas posibles que piense que Michele pudiera haber hecho en relación con el problema de investigación que ella había identificado (el cual se describió en la sección anterior).

Michele procedió por medio de un proceso de ‘hacer razonar al cerebro’, un rango de preguntas completamente diferentes que eran directamente *importantes* a su área problemática, pero que también ayudaba a clarificar el *rango* o *alcance* de su área problemática. Estas preguntas que eran diferentes incluían lo siguiente, lo cual fue desarrollado en un periodo muy temprano del estudio de ella.

- ¿Qué tipos de relaciones existen entre los propósitos, lo que se da por hecho, y los contenidos del nuevo Programa de Inglés, las prácticas reales de lenguaje y de alfabetización que puede observarse que ocurren en los salones, y los usos y propósitos de lenguaje y alfabetización que ocurren en la vida de todos los días de los estudiantes de la escuela primaria?
- ¿De qué modos hablan los profesores con los estudiantes acerca del lenguaje?
- ¿En qué prácticas de idioma se ocupan realmente los estudiantes en lo que se refiere a un rango amplio pero típico de contextos sociales cotidianos?
- ¿Qué tipos de propósitos sociales son los que se tocan dentro de las experiencias de la educación para el idioma y la alfabetización de los estudiantes de la escuela primaria? ¿Cuáles propósitos sociales son éstos?. En otras palabras ¿Qué *tipo* de gente se involucra en estos propósitos sociales específicos en su vida diaria?
- ¿Qué criterios se usan para seleccionar propósitos sociales ‘que valgan la pena’ que tengan como medio la lengua y la alfabetización para que sean incluidos dentro de la educación del salón de clases y que se refiera a lenguaje y alfabetización? ¿Quién decide cuáles serán estos criterios?
- ¿De qué maneras logran los profesores que los estudiantes se comprometan en los ‘propósitos sociales’ de lenguaje dentro de las actividades del programa educativo?
- ¿Qué conocimiento y entendimiento tienen los profesores de la vida de todos los días de sus estudiantes y de las prácticas de lenguaje de la vida real de los mismos?

- ¿Cómo se comparan los propósitos que tienen los estudiantes de la primaria *realmente* para usar el idioma con las que los profesores piensan que tienen, o que el Programa de Inglés considera que ya tienen?

Después de pensar sobre estas interrogantes y de la manera en que pudiera ser posible explorar algunas de sus dimensiones principales, Michele obtuvo *una* pregunta de investigación—la que ella llamó una pregunta ‘que abarcara todo’—que involucraba lo que ella pensaba eran las cosas más importantes e interesantes que debía investigar. Resultó que ella hizo la siguiente pregunta como que fuera la primera versión de su pregunta de investigación que abarcara todo:

‘¿Cuáles son los propósitos de lenguaje, las prácticas y percepciones de cuatro adolescentes que viven en Brisbane?’ (Brisbane es la capital de Queensland, Australia y la ciudad en la cual Michele estaba viviendo durante ese tiempo).

Aunque esta pregunta parecía razonablemente clara y directa, una vez que Michele empezó a tratar de desarrollar su diseño de investigación encontró pronto que la pregunta sería demasiado vaga y difícil de manejar, logísticamente hablando. Por ejemplo, se dio cuenta de que la pregunta era demasiado abarcadora. Ella simplemente no podría identificar y documentar *todos* los propósitos y prácticas de idioma que ocurrían en la vida de cuatro adolescentes (aunque cuatro es un pequeño número, relativamente hablando), aun cuando ella se pasara varios años tratando de lograr esta tarea. Sin embargo la manera en que ella había formulado su pregunta abarcadora tendría lógicamente que haber exigido que ella identificara, describiera y analizara cada propósito y práctica de idioma que ocurriera en las vidas de estos adolescentes.

Preguntas:

- Para Michele, dado el encuadre de teoría sociocultural de su estudio, el término ‘ver en la realidad’ fue realmente un aspecto determinante de su pregunta de investigación. ¿Por qué? (Piense en esto en términos de la recolección de datos).
- Identificar los *propósitos* para que una persona haga algo es a menudo una tarea difícil (o sea, a veces no podemos decir cuáles son nuestros propósitos, o hacemos algo para lograr muchos propósitos y no podemos distinguir un propósito de otro. ¿Por qué piensa usted que conservó el término ‘propósitos’ en su pregunta? (Piense en su área y pretensiones del problema de ella que se hicieron en el programa, en lo que se refiere al uso del idioma).
- ¿Por qué necesita el investigador ser capaz de justificar la inclusión de todo término clave en la pregunta principal o abarcadora de investigación?

Además, Michele descubrió que era muy difícil decidir la manera de definir las ‘percepciones’ desde la perspectiva de la teoría sociocultural, la cual era la teoría que ella quería usar en su investigación. También encontró que era difícil desarrollar herramientas y métodos para recolectar datos sobre percepciones y para determinar la confiabilidad de estos datos. Durante el proceso de pensar sobre estos tópicos, Michele

llegó a la conclusión de que las ‘percepciones’ no eran un concepto muy útil o apropiado para el tipo de estudio de investigación que ella pensaba que sería importante hacer. Ella se dio cuenta de que estas pertenecían realmente a un tipo diferente de teoría y a diferentes tipos de tópicos y preocupaciones de los que ella estaba interesada en investigar. Llegar a darse cuenta de esto fue una parte importante para determinar su enfoque más importante de investigación y le dio una idea clara de lo que ella pensaba que era lo importante para investigar.

Finalmente después de haber hecho muchas revisiones de su pregunta original, y después de muchos meses de pensar—durante dicho tiempo ella había experimentado con métodos y herramientas de recolección de datos, leído mucho de lo escrito sobre teoría e investigación importantes, identificado conceptos clave que darían fuerza a su estudio, y analizado su pregunta muy cuidadosamente—Michele logró la versión final de su pregunta de investigación. Ésta era:

‘¿Durante un periodo de dos semanas, qué lenguaje y propósitos y prácticas sociales llevan a cabo cuatro adolescentes que viven en Brisbane, en sus vidas cotidianas?’

Antes de que nos movamos hacia los intentos y objetivos de investigación, vale la pena mirar brevemente dos puntos posteriores que se refieren a preguntas de investigación en relación con problemas de investigación.

Primero, creemos que una razón por la que muchos estudiantes de investigación encuentran difícil enmarcar una pregunta de investigación clara, concisa y que sea fácil de manipular se debe al hecho de que no tienen un problema de investigación ‘auténtico’. Hemos hecho resaltar este asunto en el capítulo que escribimos sobre ‘las consecuencias morales que logramos a través de la investigación cualitativa’ en nuestro libro precedente, *El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización*. Se está haciendo más común que los estudiantes de postgrado se inscriban en cursos basados en investigación para obtener una preparación de más alto nivel. Esto significa que tienen que hacer un proyecto de investigación para obtener esta preparación. Pero esto *no* significa que necesariamente tengan un problema de investigación el cual piensen seriamente que es importante atender. Al contrario, después de haberse inscrito en el programa de postgrado pudiera ser que tengan que enfrentar la pregunta: ‘¿Qué voy a investigar para completar el programa?’

Por supuesto, esto no es cierto para todos o, posiblemente, para la mayoría de los estudiantes de postgrado. Pero sospechamos que lo sea para muchos. Es útil pensar aquí en términos de la experiencia de Michele en lo que se refiere a su propia tesis; ella ya había sido maestra y sabía lo que los profesores tenían que hacer para aplicar e implementar un programa nuevo que se base en teorías y visiones y valores diferentes de los que se tenían anteriormente. Ella sabía que introducir un Programa nuevo crearía muchos desafíos y ella deseaba intentar y hacer algo útil a través de la investigación para lograr que la transición fuera tan exitosa como fuera posible. Ella creía también que como resultado de su experiencia como maestra, la teoría sociocultural y la investigación eran valiosas para entender y dar forma a la educación para la alfabetización. Estos aspectos de su experiencia y lo que ésta le auxiliaba ayudaron a dar a ella un ‘punto de partida’, o base, para su investigación. Ella sabía que cualquier otra cosa que hiciera o no hiciera, que necesitaba usar realmente algún tipo de teoría

sociocultural de su investigación y que ella quería investigar conceptos que eran el meollo específico del nuevo Programa de Inglés: los propósitos y prácticas del lenguaje en relación con los propósitos sociales de los estudiantes de la escuela primaria en lo que se refiere a sus vidas cotidianas, dentro y fuera de la escuela. Esto dio a ella una referencia que podía consultar durante el proceso de clarificar su problema de investigación y colocando los elementos principales de este problema como una pregunta que se pudiera investigar. Este era un punto de referencia que era al mismo tiempo *existencial* (era algo concreto e importante en términos de su propia vida de ella) y *epistemológica* (daba lugar a fenómenos que podían ser entendidos, explicados y conocidos de forma más completa). Sin este punto de referencia Michele podía haber dado vueltas en círculos durante años, tratando de descubrir su propósito de investigación y presentarlo como una pregunta que se pudiera investigar.

Así pues, creemos que siempre que se pueda los estudiantes de investigación deberían tratar y hacer resaltar un problema de investigación que los sitúe genuinamente para hacer programas de postgrado. Éste no necesita ser un problema práctico, sino que debe ser algo sobre lo cual ellos han pensado: ‘hay algo que intriga, que es interesante, que no se espera o extraño aquí, del cual me gustaría saber más’. Siempre es difícil enmarcar una pregunta de investigación concisa y que se pueda manipular. Pero es menos difícil si tenemos una ‘primera piedra’ que nos ayude a darnos cuenta de aquello en lo que realmente estamos interesados, intrigados, y pensamos que es importante o que valga la pena averiguar más de ello. Si uno se encuentra con dificultades para lograr una pregunta clara de investigación, será a menudo valioso preguntarse a sí mismo: ‘¿Tengo realmente un problema que quiero intentar y resolver en este momento?’

El segundo punto que debemos considerar brevemente aquí se refiere al tipo de problemas que pueden ser investigados con utilidad por medio de la investigación *cualitativa* más que bien que, digamos, por investigación cuantitativa o investigación basada en documentos. ¿Por qué, por ejemplo se enfrascó Michele en la investigación cualitativa para entenderse con su problema en lo referente en su dilema de Inglés?

La fuerza y el valor de la investigación cualitativa se encuentran en el hecho de que se enfocan en pocos casos, relativamente, con profundidad. No intente investigar grandes grupos de población por medio de la traducción de datos a números que puedan ser analizados estadísticamente como un medio para tratar de establecer relaciones causales, correlaciones o asociaciones entre los fenómenos. Más bien, la investigación cualitativa conserva los datos y el análisis al nivel de palabras y significados tratando de capturar con profundidad la *calidad* y los *significados* de las experiencias y comprensiones, las prácticas y los propósitos, los objetivos y los valores, las creencias y los deseos, y así sucesivamente, de las personas que fueron seleccionadas como sujetos de investigación. Los investigadores cualitativos creen que pueden contribuir mejor a resolver problemas y a identificarlos, a contestar preguntas y a ofrecer explicaciones para los procesos sociales, los sucesos, tópicos y otros fenómenos sociales si miran a estas cosas con profundidad.

En el caso de la investigación de Michele, ella realmente quería saber algo que le permitiera saber si el nuevo Programa pudiera ayudar a los educandos a lograr sus propósitos sociales más efectivamente enseñándoles un rango dado de géneros de un tipo de camino específico. Hay muchas dimensiones en lo que se refiere a esta pregunta. Pero una de ellas es investigar a profundidad y en detalle cuáles son los propósitos sociales de los individuos de carne y hueso. Y mirar el uso que dan al lenguaje en sus

vidas, la manera en que usan el idioma, y con qué grado de éxito. Si podemos lograr un sentido fuerte de tales cosas, tenemos una buena ‘base de datos’ contra la cual empezar a comparar el contenido y los métodos del Programa, así como los conceptos y los enfoques pedagógicos de los profesores de la ‘vida real’. Habrá muchas otras cosas que son importantes para el problema original de investigación, pero estas cosas son desde luego ‘parte de la ecuación’.

Si nosotros queremos saber a profundidad sobre los propósitos sociales de los jóvenes, y los propósitos para los que usan el idioma, y cómo usan el lenguaje en su práctica cotidiana, y qué tan exitosa o no exitosamente usan el idioma, y si hay una buena relación o no la hay entre estas cosas y el contenido y los métodos de su educación para el idioma y para la alfabetización, es necesario más pronto o más tarde recolectar y analizar datos cualitativos: usando observaciones de actividades y prácticas reales de ciertos jóvenes; entrevistándolos a ellos y a otros participantes en sus rutinas y búsquedas sociales; juntando artefactos materiales que se han producido o se han usado por los jóvenes en sus prácticas diarias; platicando con ellos; pidiéndoles que escriban diarios o artículos, y así sucesivamente. Estos son los tipos de métodos que permiten obtener el tipo de datos que nos capacitan para explorar y entender aspectos importantes de un problema o pregunta, con profundidad. Las investigaciones generales de grandes grupos de población y los enfoques parecidos de recolección de datos no pueden hacerse con este tipo de profundidad.

Cuando la profundidad y el detalle es lo que necesitamos, y cuando no existen suficientes fuentes de datos y reportes de la manera en que estos datos han sido analizados, es apropiado enfrascarnos en la investigación cualitativa. Para que la investigación cualitativa sea la opción apropiada para nosotros, nuestros propósitos de investigación tienen que ser propósitos que se encuentran mejor logrados—o, al menos, que están *bien* logrados—por medio de la recolección y análisis de datos cualitativos. De la manera en que hemos hecho resaltar en otro lugar (Knobel y Lankshear 1999, Lankshear y Knobel 2000: capítulo 4) necesitamos estar seguros de que nuestros propósitos de investigación se encuentran bien logrados por la recolección y el análisis cualitativo de datos, porque la investigación cualitativa exige mucho tiempo, energía, buenas intenciones, confianza y otros recursos escasos de parte de los participantes en la investigación y del mismo investigador.

(c) La intención de investigación

Conforme se hacen más claras para nosotros nuestro problema de investigación y nuestra pregunta abarcadora de investigación, tenemos una idea más clara sobre cuál es nuestra intención de investigación. Una manera de pensar sobre esta intención es verla como que represente una relación entre el problema de investigación y la pregunta de investigación (o las preguntas sobre lo mismo; vea la parte de abajo). Desde esta perspectiva, nuestra intención de investigación es contribuir a resolver nuestro *problema* de investigación dirigiéndonos hacia nuestra *pregunta* de investigación.

Para regresar al ejemplo de la tesis de Michele, a nivel general podría ser posible construir sus intenciones de investigación en términos de que contribuya a la implementación exitosa del nuevo Programa de Inglés, para añadir algo a nuestra concepción real de lo que los alumnos viven por medio del idioma y propósitos sociales y prácticas en el curso de sus vidas diarias. Esta intención es de tipo parcial. No es una

intención para *identificar* o *vencer* un problema. Mas bien, es para hacer una *contribución* realista hacia la manera de entenderse con un problema: que es complicado. De hecho, *muchos* proyectos de investigación individuales pudieran ser necesarios para obtener el conocimiento e información necesarios para maximizar realmente las oportunidades de implementar el Programa de forma tan exitosa como sea posible.

Lo importante para el investigador es llegar a una intención realista y que valga la pena, y tener una idea clara acerca de la contribución final que hará entendernos con un problema desde el punto de vista de nuestra propia investigación. Si logramos obtener este tipo de claridad, también estaremos ayudando a clarificar qué otro tipo de contribuciones útiles podrían lograrse si resolvemos el problema como un todo. Desafortunadamente, a menudo los investigadores tienen intenciones muy ambiciosas y no pueden, por lo mismo, esperar lograrlas. Aunque no es deseable tampoco tener una mira poco ambiciosa, es por costumbre más fácil fijarnos una intención más grande o más ambiciosa si nos damos cuenta de que nuestras intenciones son de lograr muy poco de lo que es tener una intención más pequeña si la hemos fijado demasiado alta al principio de un estudio.

Vale la pena decir aquí de nuevo que *no* estamos diciendo que primero tenemos que identificar nuestro problema y *enseguida* enmarcar nuestra pregunta, y *luego* asentar nuestra intención. Los investigadores generalmente se encontrarán ellos mismos moviéndose hacia atrás y hacia delante entre el problema, la pregunta y el propósito (y los objetivos, como veremos en seguida). Lo que es casi cierto, sin embargo, es que encontraremos difícil decir claramente cuál es nuestra intención de investigación si no tenemos una idea clara de nuestro problema y pregunta de investigación. De ese modo, un investigador llegará probablemente a una aseveración clara de un intento de investigación *después de* haber llegado a tener un cuadro claro del problema y de la pregunta. Pero esto no es simplemente una secuencia lineal de problema \Rightarrow pregunta \Rightarrow de intención. En lugar de eso, el proceso pudiera ser más parecido a una espiral en la cual tenemos progresivamente una idea más clara sobre cada uno de ellos, con la aseveración final de la intención de investigación *siguiendo*, clausurando el problema y la pregunta.

(d) Objetivos de investigación

Una vez más podemos ver que el proceso de identificar nuestros *propósitos* de investigación es realmente complejo, cíclico y con varias facetas. El punto principal sobre nuestros objetivos de investigación es que ellos deberían cubrir *colectivamente* nuestra intención de investigación. Es decir, nuestra lista de objetivos de investigación debe ser 'suficiente de manera necesaria e incluyente' para lograr nuestro intento de investigación. El hecho de lograr nuestros objetivos de investigación debe verse como que proporcione una oportunidad de verlo tan claramente como podamos sobre *el tipo de proceso* que es la investigación. No es un asunto de llegar a la *aseveración definitiva* de los objetivos de investigación, puesto que a menudo no habrá un paquete simple de objetivos para una intención determinada. Nuestra intención pudiera ser satisfecha por varios paquetes de objetivos. Pero lo que tenemos que hacer *siempre* es usar el desarrollo de nuestros objetivos de investigación para pensar en el estudio como un

todo. Por esta razón, nuestros objetivos puede ser que incluyan tales tópicos como clarificar o definir conceptos clave e importantes para el estudio, para desarrollar instrumentos y técnicas apropiadas de recolección de datos, decidir sobre las herramientas y procedimientos de análisis de datos que vamos a usar y así sucesivamente. Los investigadores con más confianza y con más experiencia pudiera ser que piensan en estos objetivos como algo sabido. Pero para los investigadores que empiezan siempre es importante tener presente la importancia de estos tópicos y de que no son solamente cosas simples que deban hacerse. Cuando se tiene experiencia es posible saber rápidamente que tipos de enfoques y métodos de recolección de datos y de análisis de los mismos son apropiados para formas específicas de propósitos de investigación, como localizarlas o llevarlas a efecto. Pero para la mayoría de los investigadores la mayor parte del tiempo hay un desafío que se involucra, para juntar la recolección de datos y los procedimientos de análisis apropiados.

Si regresamos al ejemplo del estudio de investigación doctoral de Michele, antes de describir cuáles realmente *eran* su intención y objetivos de investigación, es útil e interesante considerar algunas de las cosas que ellos posiblemente *podieran* haber sido.

Recordemos que su pregunta de investigación era: ‘¿Qué representaban el lenguaje y los propósitos y prácticas sociales que ostentaban en su vida, cuatro adolescentes que vivían en Brisbane?’ A la luz de esta pregunta de investigación, los objetivos de investigación de Michele pudieran haber incluido cosas tales como las siguientes:

1. proporcionar una definición clara de lo que son los ‘propósitos de lenguaje’ que guíen el proceso de recolectar datos que se refieran a los propósitos de lenguaje de los cuatro jóvenes del estudio
2. proveer una definición clara de ‘prácticas del idioma’ para guiar al proceso de recolección de datos referentes a las prácticas de lenguaje de las cuatro personas del estudio
3. proporcionar una definición clara de los ‘propósitos sociales’ que guíen el proceso de recolección de datos que se refieren a los propósitos sociales de los cuatro muchachos del estudio
4. darnos una definición clara de las ‘prácticas sociales’ que guíen el proceso de recolección de datos que se refieren a las prácticas sociales de las cuatro personas del estudio
5. identificar y emplear todo lo escrito en teoría de investigación importante que nos ayude a producir definiciones claras de los cuatro conceptos clave que se identificaron arriba
6. desarrollar procedimientos y herramientas apropiados de recolección de datos con miras a obtener datos de alta calidad sobre lo que representan las ideas sobre propósitos y prácticas sociales de lenguaje que tienen los cuatro adolescentes
7. lograr y emplear técnicas apropiadas para asegurar que los datos que se van a analizar sean válidas y confiables
8. llegar a obtener criterios para lo que significa *representar* un propósito o práctica social y un propósito o práctica de lenguaje

9. Lograr procedimientos y técnicas apropiadas para analizar datos que revelen los propósitos y prácticas que estos jóvenes representan (de tipo lingüístico o de tipo social)
10. identificar las implicaciones posibles del análisis de propósitos y prácticas para la implementación exitosa del programa en los salones
11. identificar aspectos del programa que pudieran exigir atención especial durante el proceso de implementación y explicar e ilustrar estos aspectos refiriéndose al análisis e interpretación de datos del análisis (los hallazgos de la investigación)

y así sucesivamente.

Estos son ejemplos de objetivos de investigación que son consistentes con la pregunta de investigación y el problema de investigación, tal como se asentó antes. Podemos fácilmente ver, sin embargo, que el proceso de desarrollar aseveraciones de objetivos de investigación puede generar fácilmente un cierto número de preguntas de investigación adicionales que contribuirán a clarificar y dirigirnos a la pregunta de investigación abarcadora. De ahí que, para la pregunta abarcadora de investigación de Michele sobre el lenguaje y los propósitos y prácticas sociales que llevaron a cabo cuatro adolescentes, el proceso de generar objetivos de investigación pudiera producir subinterrogaciones adicionales como las siguientes:

1. ¿Qué es lo que se concibe como un propósito de lenguaje?
2. ¿Qué es lo que piensa que es un propósito social?
3. ¿Qué se concibe como una práctica de lenguaje?
4. ¿Qué se piensa que es práctica social?
5. ¿Qué tipos de teoría hablan de estos conceptos?
6. ¿En qué extensión y de qué maneras proporcionan estas teorías diferentes conceptos diversos de definiciones de propósitos de lenguaje, de propósitos sociales, de prácticas de lenguaje, de prácticas sociales, etc.?
7. Si ocurren diferencias importantes en la definición de conceptos clave entre diferentes teorías, ¿Cuál teoría (y, en consecuencia, cuál definición o concepto) usaré, y por qué?

y así sucesivamente.

Es un proceso lógico y analítico en el que tenemos en mente preguntas que necesitan hacerse para satisfacernos sobre el concepto de que nos estamos dedicando a cubrir en forma satisfactoria nuestros objetivos de investigación y nuestro intento de investigación. Por supuesto es posible que al comprometernos con este tipo de ‘concentración cerebral’ lógico y analítico pudiéramos dar lugar a demasiadas subinterrogaciones individuales específicas (u objetivos de investigación) para resolverlos de forma cómoda. A este punto pudiéramos empezar combinando algunas de ellas o reduciéndolas a aquellas que son más importantes (y que restan importancia a las otras).

Una vez más debemos notar que no habrá ningún paquete correcto o definitivo de preguntas de investigación subsidiarias o subordinadas (a la pregunta abarcadora). El punto importante del ejercicio es que tengamos una idea clara, tanto como podamos, sobre el alcance y naturaleza de nuestros propósitos de investigación y los pasos que

deberemos seguir para lograrlos. Para resumir, nuestros *propósitos* de investigación forman el total de nuestro problema de investigación, de nuestra pregunta de investigación, de nuestro intento de investigación, y de nuestros objetivos de investigación.

Tarea:

Analice la pregunta abarcadora de investigación de Michele, y

1. Diga una aseveración que se refiera a un propósito de investigación, basado en esta pregunta.
2. Proporcione un paquete de objetivos de investigación que sea consistente o compatible con esta pregunta.
3. Genere algunas subinterrogaciones adicionales para que ayuden a guiar el proyecto de investigación basado en el intento de investigación, y en los objetivos que usted haya generado.

A propósito, Michele definió su intento y objetivos de investigación como sigue.

Su propósito de investigación era contestar su pregunta de investigación primaria (o abarcadora) para entender mejor los tipos de programas de alfabetización que se estaban enseñando en las escuelas de los cuatro estudiantes al momento, y la extensión a la cual estos programas de alfabetización se relacionaban con lo que los estudiantes ya se encontraban haciendo con referencia a la alfabetización fuera de la escuela y que probablemente estarían haciendo con la alfabetización cuando fueran adultos. Ella identificó estos objetivos de investigación.

1. Identificar las prácticas de lenguaje y de alfabetización de cuatro adolescentes en un amplio rango de situaciones cotidianas.
2. Identificar las comprensiones actuales de los profesores en lo que se refiere a las vidas de estos adolescentes y de sus prácticas de lenguaje y de alfabetización.
3. Identificar los propósitos sociales que se tenían en las experiencias actuales de aprendizaje de lenguaje y de alfabetización de estos cuatro estudiantes en la escuela.
4. Evaluar la ‘procedencia’ (o ‘correspondencia’) entre los propósitos identificados para los cuales estos cuatro jóvenes usan el lenguaje, y las intenciones que asumen o que provocan sus profesores y los propósitos que se asumen dentro del Programa de Inglés de Queensland.
5. Juzgar cuáles de estos cuatro jóvenes podían usar el lenguaje como un ‘poderoso instrumento cultural y social’ (tal como se mencionó en el concepto del Programa), y por medio de cuáles agentes sociales y de qué modos eran capaces ellos de usar el idioma poderosamente, dentro de qué contextos, y lograr o funcionar hacia qué fines y tareas.
6. Para analizar la naturaleza de la correspondencia entre el Programa nuevo, de las prácticas de idioma y de alfabetización que se observaron en los salones, y las prácticas de alfabetización de los cuatro estudiantes en sus vidas diarias.

Michele no incluyó, pues, más objetivos específicos de ‘orden inferior’ que se refieran a cosas como desarrollar herramientas apropiadas de recolección de datos y procedimientos de análisis de datos de buen tipo. Sin embargo ella asienta explícitamente que ‘estos seis objetivos ... contribuyeron al diseño de recolección de datos que se usó en el estudio y guiaron la selección de los métodos de análisis de datos. El objetivo también dio forma directamente en la manera en que yo escribí el reporte de tesis por que mi análisis de los hallazgos de investigación se organizó de modo que respondiera a cada uno de estos objetivos’ (en conversación entre nosotros).

De los propósitos de investigación al análisis de datos

Debido a que éste es un libro que se refiere a análisis de datos en la investigación cualitativa, es importante explicar la relación que existe entre *propósitos de investigación*—el asunto que tratamos en este capítulo—y los *enfoques* hacia el análisis de datos y *los métodos y las herramientas* de análisis de datos, el cual será el asunto que tratemos en los siguientes capítulos.

El propósito principal que debe observarse es que el enfoque y los métodos que se usan para analizar los datos *tienen que tener cohesión* con los propósitos de investigación. Si el propósito de investigación de uno es identificar la manera en que los adultos entienden en un programa educativo básico lo que significa ser preparado, uno podría usar ‘un sistema de códigos básicos’ (Strauss y Corbin 1990), o ‘análisis taxonómico’ (Spradley 1980) para analizar transcripciones o entrevistas que han sido diseñadas para que produzcan sus respectivos conceptos de alfabetización y de ser persona estudiada. Para lograr este propósito de investigación *no* sería apropiado usar enfoques analíticos tales como ‘análisis lingüístico pragmático’ o ‘sociolingüística interaccional’ y técnicas específicas de análisis que se emplean en estos enfoques. Esto se debe a que el investigador de nuestro ejemplo no se encuentra interesado en la calidad comunicativa (pragmática) o con elementos de interacción social. Los enfoques hacia el análisis lingüístico pragmático y la sociolingüística interaccional que se refieren al análisis de datos serían realmente *contrarios* al propósito de investigación que se ha dado a conocer. Así pues, serían inapropiados. Simplemente no se les podría aplicar a los datos que han sido recolectados de modos que darían información sobre las *concepciones* (de ser estudiadas) de las personas que fueron entrevistadas. Usar el análisis lingüístico pragmático o la sociolingüística interaccional involucraría un *total rompecabezas* entre el propósito de investigación y el enfoque analítico. Serían *contradictorios*.

La relación que existe entre el propósito de investigación y el enfoque y técnicas analíticas puede considerarse también en un nivel diferente. Por ejemplo, pudiera ser que consideráramos un concepto en el cual el investigador se encuentre trabajando con recursos limitados y por un periodo muy corto de tiempo para obtener información que se refiera a los conceptos que los participantes tienen de lo que significa ser ilustrado para ayudar a los responsables del programa para hacer mejoras al curso básico de educación para el próximo semestre. Imaginemos que el investigador se encuentra considerando dos opciones amplias en lo que se refiere al análisis de datos. Una opción es usar algunos enfoques analíticos sofisticados que se deriven del análisis del discurso, del análisis de la conversación o de registrar los sucesos en mapa para analizar los datos

de la entrevista. La otra opción es usar sólo algún enfoque relativamente directo como la codificación básica o el análisis taxonómico. En este segundo ejemplo, no hay problema de *contradicción* o *incompatibilidad* entre el propósito de investigación en lo que se refiere a identificar lo que quieran decir los participantes y usar un enfoque de análisis de datos que se basen en el análisis de la conversación o aun en el registro en mapas. Del mismo modo que el análisis básico taxonómico y de codificación, éstos son perfectamente compatibles, lo mismo que identificar significados derivados de los datos de la entrevista. Sin embargo sería de todos modos inapropiado usar los enfoque más sofisticados y que exigen más, y las técnicas que se basan en el análisis y registro de mapas del discurso o conversación. Esto se debe a que los tipos de resultados de investigación que se necesitan para ayudar a mejorar el programa y el poco tiempo, y los recursos limitados disponibles no permiten usar tales enfoques tan sofisticados y que necesitan tanto tiempo. Serían inapropiados porque usarlos sería infructuoso, ineficiente e innecesario. Mucho de los que nos dirían estos métodos analíticos no serían útiles para el propósito inmediato. Y lo que *sería* útil podría obtenerse más rápida y fácilmente de enfoques tales como el análisis de código básico y taxonómico. En base a eficiencia y elegancia, la mejor opción, con mucho, sería usar la codificación básica y el análisis taxonómico.

Por otro lado, si nosotros tuviéramos un propósito de investigación diferente, tal como entender la manera en que el *poder social* funciona para influir y dar forma a los conceptos de lo que es ser instruido en lo que se refiere a los adultos en programas de educación básica, entonces el análisis de discurso sería un perfecto enfoque ‘lógico y apropiado’ para usarse en el análisis de datos. De hecho sería más útil—porque nos diría más de lo que es importante para el propósito de investigación—de lo que sería el análisis taxonómico o por codificación. Del mismo modo lo sería el análisis de la conversación o cualquier otro enfoque sociolingüístico hacia el análisis de datos (para saber más sobre enfoques sociolingüísticos hacia la investigación (ver Lankshear y Knobel 2000; ver también el capítulo tres de este libro). Al mismo tiempo el registro de los sucesos por medio de mapas probablemente no sería apropiado aquí tampoco, porque se entiende de *la construcción dependiente de significados compartidos* más bien que con significados específicos tales como los que se obtienen a través de las entrevistas.

Mirando hacia delante

En los capítulos que siguen analizaremos enfoques analíticos y métodos o técnicas para entendernos con los datos que se hablan, se observan y se escriben. Lo haremos de ese modo, sin embargo, relacionándolos con ejemplos explícitos de propósitos de investigación para ayudar a consolidar la comprensión de la relación importantísima que existe entre los propósitos y decisiones de investigación, en lo que se refiere al análisis de datos dentro del diseño total de investigación.

Capítulo 3

El análisis de los datos hablados

Introducción

Recolectar y analizar datos hablados como parte de la respuesta que se dé a una pregunta de investigación es un componente común de la investigación cualitativa. Este análisis se enfoca en identificar respuestas analíticas apropiadas a un rango amplio de propósitos de investigación que exige sean analizados los datos hablados. Por ‘datos hablados’ damos a entender el lenguaje oral que ha sido grabado por el investigador. (Ejemplos: textos grabados ‘en vivo’ en los instantes en que la gente habla, los que han sido grabados de la radio o la televisión, el lenguaje hablado transcrito de novelas o periódicos, discursos transcritos que se encuentran disponibles en Internet y cosas parecidas). La preparación de los datos hablados para el análisis por costumbre involucra escribir éstos en un texto (ejemplo: las transcripciones). Sin embargo el análisis de las transcripciones del lenguaje hablado *no* es el mismo proceso que analizar los textos escritos sobresalientes tales como documentos legales, artículos de periódicos, documentos de registro, revistas, etc. Exigen diferentes tratamientos en el análisis. Nos entenderemos con el análisis de los textos escritos disponibles, en el capítulo 5.

‘Los datos’ son pedazos de información que se recolectan para entenderse con problemas y preguntas de investigación.

‘El análisis de datos’ es el proceso de *organizar* estas piezas de información, *identificando sistemáticamente sus características propias* (temas, conceptos, creencias, etc.), e *interpretándolos*.

Organizar los datos que se han recolectado se refiere al proceso de prepararlos de modos que nos permitan obtener de manera inmediata partes específicas del *paquete de datos*. Un paquete de datos es la suma de artículos o piezas de datos que se recolectaron durante el proceso de completar un estudio de investigación. La organización de datos involucra cosas tales como numerar cada línea de una entrevista transcrita, numerar las planas en un cuaderno de campo, colorear los datos de código que se recolectaron de diferentes sitios (ejemplo: salones o escuelas diferentes), convirtiendo las notas de campo escritas a mano en documentos que se puedan consultar (en los que la función de búsqueda en un programa procesador de palabras se pueda usar para obtener piezas de información), y así sucesivamente. La organización de datos puede también querer decir el comienzo para identificar patrones amplios dentro de los diferentes datos que se recolecten, los cuales facilitan el análisis de datos real, del investigador. Para saber más sobre la organización de datos, véase:

- Emerson, R., Fretz, R. y Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

- Stouthamer-Loeber, M. y van Kammen, W. (1995). *Data Collection and Management: A Practical Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3rd edn. Thousand Oaks: Sage.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.

El proceso de identificar en forma sistemática las características importantes de los datos se encuentra siempre alimentado por la teoría y se relaciona directamente con la pregunta de investigación que uno tenga. Involucra aplicar *categorías* que se obtuvieron de una teoría específica, usando *conceptos* que se identificaron como si fueran importantes por el material escrito de que uno disponga o usar un *método* específico de análisis del paquete de datos para dar respuesta a una pregunta de investigación. Este proceso tiene que ver con la interpretación y con mover los datos para obtener sentido de ellos. Los procesos de interpretación generalmente responden a preguntas tales como: ‘¿Qué es lo que sucede aquí?’, ‘¿Qué significa todo esto?’ y ‘¿Qué concepto se puede sacar de todo esto?’ (Schwandt 1997: 4).

Después de analizar algunas características generales del análisis de los datos hablados veremos en más detalle tres enfoques comunes para analizar tales datos: el análisis categórico, el análisis sociolingüístico, y lo que llamamos formas de análisis del discurso ‘post-estructuralista’.

La preparación y organización de datos hablados para analizarlos

No podemos hablar sobre el análisis de datos hablados sin considerar primero la preparación de los datos para ser analizados. Típicamente, los datos hablados que han sido grabados en cinta o video se convierten en un texto escrito que se llama ‘transcripción’ (ver Lankshear y Knobel 2000: capítulo 3). Las transcripciones son representaciones visuales de interacciones verbales. Al preparar los datos hablados para ser analizados, la ‘forma’ y ‘texto’ de la plática se mantienen en el texto escrito. En otras palabras, el lenguaje que se habla no se escribe como prosa, sino como un diálogo. Por ejemplo:

Ejemplo 1:

- Beto: ¿Cómo averiguaste sobre este proyecto?
 Mavis: Bueno, fue a través de Ludmila y Michael, porque yo trabajé con los mismos en otros proyectos, y gracias a ellos, ellos deben haber pensado que yo podría ser capaz de hacer algo en esto.
 Beto: ¿Qué te parece esto hasta ahora?
 Mavis: Creo que es maravilloso y me encantan los niños. Son tan inteligentes.

En este fragmento de la entrevista la naturaleza de *pregunta y respuesta* del intercambio entre Beto y Mavis es muy claro. Ésta es la ‘forma’ que tomo esta parte de la entrevista, así pues, la transcripción se ha organizado de modo que revele esto.

El siguiente ejemplo muestra cómo los investigadores pueden empezar a organizar los datos para consultarlos fácilmente. Cada palabra de la interacción hablada se numera, y cada número se marca con ‘N3’, el cual muestra que ésta es la transcripción

de la tercera entrevista con Nicolás. No hay reglas duras y rápidas para este tipo de organización del trabajo—en este caso, el investigador simplemente inventó los códigos ‘N1, N2, N3’. La única regla que se necesita para organizar datos es asegurarse de usar códigos y colores que representen un sentido para nosotros (los investigadores) y que nosotros podamos recordar fácilmente.

Ejemplo 2:

- N3. 001 Michele: Muy bien Nicolás, ahora la primera cosa que quiero realmente preguntarte hoy es en relación con tu repaso del libro, ¿**Escribiste** eso directamente en la computadora o lo hiciste a mano primero, hiciste un borrador?
- N3. 002 Nicolás: No, siempre uuhh lo escribo normalmente primero en la computadora, así pues...
[y luego-
- N3. 003 Michele: [¿Directo en la computadora?
- N3. 004 Nicolás: Directamente en la computadora.
- N3. 005 Michele: Claro que sí.
- N3. 006 Nicolás: Así que después yo puedo cambiarla completamente =
- N3. 007 Michele: Muy bien.
- N3. 008 Nicolás: = y- y cambiar las palabras de modo que todo se haga más fácil, porque realmente odio escribirlo porque en seguida tu no puedes cambiarlo y:y uuhh ya sabes que- que así se hace mucho más difícil.

Esta transcripción representa la plática de los participantes (Michele y Nicolás) *verbatim* (palabra por palabra) con tanto detalle como sea posible. Mucho más es lo que se ha transcrito aquí que solamente el *contenido* de la entrevista al nivel de palabras. Esta transcripción captura las correcciones que uno hace, asimismo las repeticiones, sonidos de retroalimentación (ejemplo: mmh-hmm), dudas al hablar (por ejemplo: uuhh, uhm, pues), la plática que se traslapo (que se ha marcado por el paréntesis cuadrado), palabras que se alargan (ejemplo: y:y pu:es), énfasis (**con letras negritas**) y las interrupciones (que se han marcado por un guión o raya), para dejar disponible para el análisis todo lo necesario del sonido y textura de la entrevista original. Las transcripciones palabra por palabra de este tipo se usan en etnometodología, análisis de conversación y análisis de discurso. Siguen por costumbre las reglas de transcripción que han sido creadas especialmente para las necesidades de estos tipos de investigación (ver Lankshear y Knobel 2000: 100-102).

En el segundo ejemplo, la teoría de la sociolingüística ha guiado la producción de la transcripción. Esto se debe a que se usó la teoría de la sociolingüística para enmarcar el estudio del cual se tomó este registro de transcripción. Cada duda, corrección de sí mismo e interrupción ‘dijo’ al investigador algo importante que se relacionaba con la respuesta de su pregunta de investigación.

Sea o no apropiado usar transcripciones palabra por palabra en un estudio de investigación, depende del propósito del estudio, del tiempo disponible para que el investigador complete el estudio (una hora de plática grabada en cinta toma cuando menos tres horas para transcribirse), y cómo se analizarán las transcripciones, por ejemplo: imagine que un investigador se encuentra transcribiendo entrevistas para un estudio cuya pregunta de investigación es: ‘¿Cómo definen los adultos que participan en este programa de investigación el concepto de ser letrado?’ En este caso es altamente probable que se necesiten transcripciones palabra por palabra. Por otro lado, si la

pregunta de uno es: ‘¿De qué modos establecen los doctores y los pacientes quién puede decir qué y cuándo, durante las consultas médicas?’, en ese caso las transcripciones palabra por palabra serán necesarias.

Del mismo modo que en la investigación de campo las observaciones no son descripciones neutrales de lo que tuvo lugar (ver Knobell y Lankshear 1999, Lankshear y Knobell 2000), las transcripciones no son representaciones neutrales de lo que se dijo y de la manera en que se dijo. Una transcripción es una *representación* del punto de vista y conceptos del investigador (Cantor, Green, Bradley y Lin 1992: 167; Knobell 1997). El investigador *llega a decisiones* sobre lo que se escribirá, sobre la manera en que éso se escribirá y sobre lo que aparecerá en el libro como resultado. Esto es evidente en lo que se muestra en los ejemplos 3 y 4 enseguida. Forman parte de la misma cita de transcripción tomada de una entrevista entre dos papás en lo que se refiere a la escuela a la que asisten sus hijos; pero la manera en que el participante (Adan) se ‘representa’ en cada ejemplo, es completamente diferente.

Ejemplo 3:

- 036 Adan: Otro’ muchacho que conozco que son de la misma edad, el vocabulario es mucho... es limitado. Ello’ se encuentran usando lenguaje muy simple todo el tiempo. Ello’ están también- mucho lenguaje pobre-
- 037 Michele: Como...
- 038 Adan: La totonaca es una cultura minoritaria en esta escuela, pero es un caso real de cultura minoritaria haciéndose notar... siendo- la cultura *minoritaria* que viene a ser la cultura dominante.
- 039 Michele: Bien, eso es interesante.
- 040 Rebekah: Y nosotros notamos
[mucho eso el año pasado.
- 041 Adan: [Lo notamos
mucho el año pasado porque-
- 042 Rebekah: Tenían algunos estudiantes *real* poderosos de (la) cultura ((risa)).
- 043 Adan: [Quiene’ tenían...
- 044 Rebekah: [Que tenían mu...-
- 045 Adan: Que tenían a los otro’ envuelto’ en lo’ dedo’.

(Nota de los autores: En este ejemplo hemos usado comas para indicar un rasgo de la forma de hablar de Adan en que omite los ‘s’ al fin de muchas de sus palabras. En la entrevista original en inglés, el rasgo fue omitir el ‘g’ al fin de formaciones ‘-ing’ (‘-ando’ en español). Por ejemplo, *doin’* en lugar de *doing*. En inglés, esta práctica muchas veces es una indicación de bajo clase social.)

Ejemplo 4:

- 036 Adan: Otros niños que conozco que tienen la misma edad [como Zac, mi hijo], el vocabulario de ellos es limitado. Todo el tiempo usan lenguaje muy simple. Se encuentran usando mucho lenguaje coloquial.
- 037 Michele: ¿Como cuál?
- 038 Adan: La cultura Totonaca es minoritaria en esta escuela, pero es un caso real de cultura **minoritaria** que se convierte en la cultura dominante (en la escuela).
- 039 Michele: Eso es interesante.
- 040 Rebekah: Y notamos mucho de éso el año pasado, también.
- 041 Adan: Notamos mucho de eso el año pasado porque-

- 042 Rebekah: Ellos tenían algunos **muy** poderosos estudiantes totonaca ((risa)).
043 Adan: Quiénes tenían a los otros enrollados en sus dedos.

El trabajo de dictar que tuvo lugar para producir el ejemplo 4 ha ‘suavizado’ las dudas, las correcciones de las personas y cosas de este tipo que se presentaron en el ejemplo 3, para ampliar el ‘flujo’ del diálogo. Todavía más, los conceptos de Adan o sus ‘expresiones’ han sido escritos deliberadamente en español de todos los días de modo que los lectores no se distraigan por la pronunciación de él. El investigador sabía bien que la gente recibe una calificación negativa si no habla (español correcto, o el inglés, o cualquier otra lengua) y no quería que los lectores hicieran juicios falsos en lo que se refiere al nivel educativo de Adan, su situación socioeconómica o su inteligencia porque esto pudiera ser que ‘interfiriera’ con el propósito que tenía el investigador para hacer el estudio. Por ejemplo, si el estudio que produjo el escrito de transcripción de arriba hubiera sido llevado a cabo como respuesta hacia un racismo creciente en una escuela, el investigador no querría arriesgar dar la impresión de que los padres que son obreros (como Adan) eran más racistas que los padres de la clase media (como Rebekah).

Cualquier concepto en lo que se refiere a analizar los datos hablados necesita tomar en cuenta la naturaleza ‘razonada’ de las transcripciones y reconocer que las transcripciones no representan una ‘realidad’ abstracta. Más bien, reciben la forma que les dé el investigador, directamente. Hay mucha literatura escrita que se refiere a la no neutralidad de las transcripciones, por ejemplo:

- Baker, C. (1997). Transcription and Representation in Literacy. In Flood, J., Brice Heath, S. y Lapp, D. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Simon and Schuster Macmillan. 110-120.
- Green, J., Franquíz, M. y Dixon, C. (1997). The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*. 31(1): 172-176.
- Roberts, C. (1997). Transcribing talk: Issues of representation. *TESOL Quarterly*. 31 (1): 167-171.

En la próxima sección presentaremos el análisis categórico, el primero de los tres enfoque específicos para analizar los datos hablados que se consideraran en este capítulo.

El análisis categórico

El análisis categórico involucra la organización sistemática de los datos en categorías. Una categoría es un agrupamiento de datos que son similares, parecidos u homogéneos (Rose y Sullivan 1996: 232). Por ejemplo, una análisis de género tal como se reconstruye o muestra en las conversaciones pudiera tener tres categorías: ‘varón’, ‘hembra’ y ‘otros’. Un análisis del uso de computadora que llevan a cabo los jóvenes pudiera incluir las siguientes categorías: en el uso escolar, el uso en el hogar, el uso en grupos sociales, el uso en los hogares de otras personas, el uso de café de Internet, y así sucesivamente. De esta manera el análisis cualitativo categórico difiere en forma notable del análisis categórico *cuantitativo* (y los procedimientos de código cuantitativos); el análisis cuantitativo categórico involucra ‘aplicar un paquete preestablecido de

categorías hacia los datos de acuerdo con reglas explícitas, y que no sean ambiguas... [la] mira principal [es] general conteo frecuente de los artículos que tenemos en cada categoría' (Maxwell 1996: 78).

La gente a menudo usa el 'análisis categórico' y 'codificación' como términos equivalentes. Preferimos sin embargo usar 'análisis categórico' para referirse al proceso de lograr tener códigos y categorías de códigos e identificar las relaciones que existan entre ellos, siempre que sea posible. Este proceso pudiera empezar mucho antes de que se recolecte ningún dato, y luego continuar a través de toda la fase de análisis del estudio. De forma alternada, pudiera empezar una vez que la colección de datos ya se encuentra en proceso (como en el caso del estudio de Coffey y Atkinson, que se describe más abajo).

Considérese, por ejemplo, a un investigador que se encuentra investigando los usos que dan los adolescentes a las computadoras. Empieza el estudio teniendo en la mente tres categorías de usos: 'en la escuela', 'en la casa', y 'en los cafés Internet'. Durante la fase del análisis de datos, sin embargo, el investigador pudiera descubrir que sus categorías originales le ayudan a explicar solamente *una parte* de lo que dijeron los jóvenes a los que entrevistó, sobre el uso que hacían de sus computadoras. En otras palabras, dieron al investigador o investigadora muchos datos importantes sobre uso de computadoras que no iban de acuerdo con las tres categorías originales que el investigador tenía y las cuales, de hecho, sugerían la posibilidad de tener otras categorías adicionales importantes. Enseguida el investigador decide que necesita añadir otras categorías: Por ejemplo, 'en los hogares de los amigos o de los parientes', 'por placer', 'para la escuela', 'para hacer deporte', 'para ser un aficionado', 'para comunicarse con los amigos', y así sucesivamente.

Siempre que pensemos en *el análisis categórico* como el proceso de situar los datos sistemáticamente en categorías, pensamos en *la codificación* como una técnica para identificar cosas que son datos y que entran en cada categoría y, cuando sea apropiado, para que nos ayude a *lograr* categorías, en primer lugar. En otras palabras, identificar algo como código se refiere simplemente al proceso de aplicar códigos a los datos.

Por ejemplo, para construir la visualización 3.1 de abajo, el entrevistador pintó de colores todo lo que se refería a sus datos. Todos los datos que se referían a 'el uso de las computadoras en la escuela' fue marcado con código amarillo. Todas las 'cosas escritas de tecnología operacional que identificaron los profesores' recibieron código azul. 'Las actitudes de los profesores hacia la alfabetización' recibieron código verde. En este ejemplo párrafos enteros, oraciones, y aun partes de oraciones recibieron un código que se valía de este sistema de colores. Cualquier cosa en todas las transcripciones que tuvieran que ver con el 'uso de la computadora en la escuela' recibió código amarillo, y así sucesivamente. Enseguida se cortaron los datos en código y se clasificaron—lo cual puede hacerse a mano con un texto escrito, o en la computadora—en su categoría apropiada:

Uso de la computadora en la escuela	Uso de la computadora en el hogar	Uso de las computadoras en los cafés de Internet
<p>‘En la escuela usamos la computadora principalmente para jugar en cosas de matemáticas y de ortografía’.</p> <p>‘El otro día el profesor tuvo dificultad con la computadora y mi amigo y yo tuvimos que reinstalar el ratoncito para él’.</p>	<p>‘Por costumbre cada tarde me encuentro con mis amigos en el espacio Yahoo para platicar’.</p> <p>‘Me gusta usar la función de mensajero instantáneo de mi computadora mientras me encuentro haciendo mi tarea para estar en contacto con mi amigo de la escuela’.</p>	<p>‘No tenemos computadora en nuestra casa, pero de todos modos yo platico en la línea con otros muchachos de América Latina y uso un café de Internet que está fuera de nuestra casa’</p> <p>‘La primera vez que usé una computadora fuera de la escuela fue en un café de Internet’</p>

Visualización 3.1: Cuadro sobre el uso de codigos en el análisis de datos hablados.

Pudiéramos imaginar que en este ejemplo había muchos datos de entrevista transcritos, los cuales no se habían codificado por colores—debido a que las categorías apropiadas para ellos no existían todavía. El investigador hubiera, pues, tenido que mirar cuidadosamente a los datos y encontrar qué sugerían las categorías adicionales que mencionamos arriba. Hubiera tenido que añadir enseguida éstos a las tres categorías con las cuales empezó; les hubiera asignado un color (puesto que éste era su método) y enseguida hubiera empezado a usar estos colores para registrar en código el resto de los datos y situarlos en sus categorías apropiadas.

Podemos ahora mirar dos ejemplos para explorar el análisis categórico con un detalle más amplio.

Ejemplo 1: El uso de la codificación para lograr y refinar las categorías.

Amanda Coffey y Paul Atkinson (1996) usaron el análisis categórico para referirse a la pregunta de investigación: ‘¿Qué es lo que representa una “Tesis Doctoral en Antropología”?’ Su propósito de investigación era intentar y ayudar a mejorar el proceso de producir tesis de doctorado exitosas en Antropología en Inglaterra.

Coffey y Atkinson recolectaron datos entrevistando a profesores de Antropología de toda Inglaterra. No usaron categorías preconcebidas o preexistentes. Mas bien, decidieron dejar que las categorías ‘crecieran’ o ‘emergieran’ de los datos. Para hacer esto transcribieron un paquete de entrevistas y las leyeron una y otra vez hasta que empezaron a aparecer grupos de datos similares que parecían importantes para su investigación. Enseguida empezaron a marcar estos grupos de datos escribiendo ‘distintivos de código’ enseguida de los datos importantes (cf. Strauss y Corbin 1990). En este proceso de poner distintivos pusieron mucha atención a las ‘categorías de aseveraciones’ que realmente usaba la gente que entrevistaban (Coffey y Atkinson 1996: 40). Una de sus transcripciones codificadas tenían esta apariencia, con los datos apareciendo en la columna de la izquierda, y los distintivos iniciales del código en la columna de la derecha (ibid.: 41-42).

Odette Parry: ¿Qué tipo de habilidades, de modo que usted piense que proporciona al proceso real de hacer un doctorado?	habilidades derivadas del doctorado
Dr. Throstle: Es una muy grande de nuevo pienso que en antropología aprendes muchas cosas que tu no aprendes normalmente en un doctorado, lo cual tiene que ver con el trabajo de campo. Eso te prepara para llevar a cabo tu trabajo propio en forma académica y personal; es un entrenamiento sobre habilidades sociales de un tipo muy excitante	trabajo de campo doctorado normal independencia académica independencia personal habilidades sociales exigen
Yo creo que una de las peculiaridades de la Antropología es de modo diferente a la mayoría de las otras disciplinas, ciertamente en ciencias sociales, con las cuales te estás entendiendo—no como la Historia por ejemplo—no empiezas de un cuerpo de documentación de y la conviertes en otro tipo de cuerpo de documentación	peculiaridades disciplinas ciencia social historia gente vidas conversación texto académico
A éso se debe que tome tanto tiempo y que sea tan difícil, porque estas dos cosas son muy diferentes. Y es muy común creo, para los estudiantes de postgrado cuando regresan del campo para reaccionar contra lo que están haciendo, para sentir que lo que están escribiendo es de algún modo una traición, o que se encuentra muy lejos de las relaciones que tenían cuando estaban en el campo.	tiempo difíciles diferencia regresan del campo escribiendo relaciones en el campo
Escribir una pieza más bien fastidiosa de trabajo académico de algún modo se siente como una traición.	fastidiosa trabajo académico traición
Yo creo que uno de los problemas de trabajo de campo, si te ausentas por cierto tiempo—y la mayoría de los antropólogos lo hacen—pierdes contacto hasta cierto punto con tu educación y la cultura de tu ciudad, y luego tienes que regresar a ella, y es a menudo un proceso lento cuando regresas	trabajo de campo tiempo ausencia cultura académica la cultura de tu ciudad regreso

Este fue el primer paso de la codificación de Coffey y Atkinson. Produjo lo que pudiéramos llamar categorías iniciales o preliminares. Enseguida ellos empezaron a agrupar o categorizar sistemáticamente estas categorías iniciales que nacían de las palabras que usaban los profesores que ellos habían entrevistado. A menudo este proceso nuevo involucraba que Coffey y Atkinson inventaran sus propios distintivos codificadores para producir lo que llamaron categorías ‘superordinadas’ (Coffey y Atkinson 1996: 42).

Podemos ver esto en relación con la primera pregunta y respuesta en secuencia de la entrevista. Cuando los investigadores se fijaron con más cuidado en la respuesta del doctor Throstle encontraron que su respuesta está diciendo ‘hay algo en la Antropología que la hace distinta como disciplina y que la diferencia de otras disciplinas’ (1996: 42). Como resultado, Coffey y Atkinson (1996: 43-44) lograron una *categoría superordinal* que ellos llamaron ‘lo distintivo de la Antropología’, y que pudieran usar para buscar otras piezas de datos de los cuales los entrevistados dijeron que ellos pensaban que era ‘especial y distintivo de esta materia [la Antropología]’.

Odette Parry: ¿Qué tipos de habilidades de ese modo piensa usted que le da a uno, el proceso real de hacer un doctorado?

Dr. Throstle: Es una pregunta muy amplia. De nuevo pienso en la Antropología que tú aprendes muchísimas cosas que tú no aprendes normalmente en un doctorado, que se refiere en parte a ser trabajo de campo. Éso te enseña a llevar a cabo lo tuyo propio académicamente y personalmente, es un entrenamiento de habilidades sociales de un tipo muy excitante... lo distintivo de la Antropología

Coffey y Atkinson repitieron este proceso para encontrar muchas otras categorías superordinales. Esto les ayudó a estructurar entrevistas subsecuentes con profesores de Antropología, diseñadas para obtener más información que fuera importante para su pregunta. Estas también actuaron como categorías para analizar el juego completo de datos. Las categorías superordinales hacen posible resumir datos de categorías de ‘orden más bajo’ dentro de categorías de orden más alto, lo cual hace a los datos más manejables y fáciles de interpretar. Al mismo tiempo es importante retener categorías preliminares y/o bajas en orden porque es posible que la información ‘se pierda’ o ‘se altere’ en la transición que existe entre las categorías iniciales y, las superordinales. Para estar seguro de que la información original no se pierda o cambie de maneras que pudieran ser evitadas, es importante ser capaz de revisar la codificación y los significados de los datos en el nivel superordinal con codificaciones anteriores de datos hacia las categorías de más bajo orden. Esto significa que debemos conservar todo tipo de categorías—de las iniciales a las superordinales—y las codificaciones de los datos para estas categorías que pensemos que necesitamos para conservar la integridad de los datos tanto como sea posible.

Tarea:

- ¿Por qué no hicieron Coffey y Atkinson transcripciones especializadas *palabra por palabra* de sus entrevistas, tal como la que se muestra en las páginas 2 y 3?

- ¿Por qué piensa usted que fue importante para Coffey y Atkinson usar las propias ‘categorías de aseveraciones’ de sus entrevistados durante la fase del desarrollo de las categorías iniciales? ¿Qué otro enfoque pudieran haber usado para codificar los datos de la entrevista la primera vez, para desarrollar las categorías iniciales?
- ¿Qué tipo de problema estaban Coffey y Atkinson tratando de resolver (ejemplo: existencial, teórico, práctico)? ¿Cómo lo sabe?

Ejemplo 2: El análisis categórico en relación con el diseño total de investigación

Este ejemplo se centra en algunas de nuestra propia investigación que se refiere a nuevas tecnologías en los salones de clases (Lankshear y Knobel 1997). En este estudio específico nuestro *propósito de investigación* fue investigar la afirmación que cierta gente hacía en lo referente a que usar computadoras y otras tecnologías nuevas en las escuelas probablemente amplificaría en realidad, antes que reducir las diferencias de los logros que tuvieran los estudiantes. Nuestra *pregunta abarcadora de investigación* era:

¿Cuáles son algunas de las complejidades con que se encuentran los educadores que están ciertamente interesados en tópicos de educación adecuada en la época electrónica?

Para ayudarnos a lograr categorías para el análisis de datos y para entendernos con nuestro estudio en forma general, desarrollamos una serie de *subpreguntas* más específicas que estaban implícitas en la pregunta abarcadora. Estas preguntas incluían:

- ¿Qué identifican los profesores de este estudio como que sea una ‘complejidad’ para usar nuevas tecnologías en sus grupos?
- Para los profesores de este estudio, ¿Cuál es la relación que existe entre las nuevas tecnologías y una educación justa para todos?
- Para las escuelas involucradas en este estudio, ¿Cuál parece ser la relación que existe entre las tecnologías nuevas y una educación justa para todos?
- ¿Cuáles parecen ser algunos de los problemas que se asocian con el hecho de usar tecnologías nuevas en los salones de clases para entenderse con asuntos de equidad?
- ¿De qué modos los profesores de este estudio hablan de sus experiencias con tecnologías nuevas en las escuelas? (Por ejemplo: fácil, difícil, placentero, frustrante).
- ¿De qué modos los profesores de este estudio reportan sus respuestas hacia las diferencias sociales en sus salones de clases en lo que se refiere a las tecnologías nuevas?

Desarrollamos un diseño de análisis de datos que estuviera de acuerdo con el modelo presentado en el capítulo 1 tal como sigue:

Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Datos para recolectar	El enfoque hacia el análisis de los datos y hacia los informantes
Para investigar la aseveración de que las nuevas tecnologías en general y las computadoras específicamente—podrían realmente amplificar antes que reducir las diferencias entre los diferentes alumnos.	¿Cuáles son algunas de las dificultades con que se encuentran los educadores a quienes realmente importa los asuntos la educación justa para todos, en la era electrónica?	Datos de entrevista que se refieran a lo que han externado los profesores en lo que se refiere a las dificultades, oportunidades, obstáculos, caminos para seguir y cosas de este tipo con las que se encuentran, en lo que se refiere a entenderse con asuntos de justicia en sus salones de clases en los que se trabaja con tecnologías nuevas. Se presentarán datos como que fueran transcripciones impresas de entrevistas.	Análisis categórico <ul style="list-style-type: none"> • Bogdan y Biklen, 1997 • Coffey y Atkinson, 1996 • Mason, 1996

Visualización 3.2: Cuadro del diseño de análisis de datos para el estudio.

Como se puede ver, teníamos un diseño de análisis de datos muy simple ya que usamos solamente un enfoque analítico—el análisis categórico—para que nos ayudara a responder nuestra pregunta y propósito de investigación. Para empezar nuestro análisis categórico de los datos que recolectamos por medio de entrevistas semiestructuradas, desarrollamos una estructura organizativa tal como se muestra aquí en la visualización 3.3

Desde el punto de vista de los profesores:			
Complejidades	Las relaciones que existen entre las tecnologías nuevas y la educación, para que ésta sea justa.	Problemas	Experiencias con tecnologías nuevas en las escuelas.

Visualización 3.3: Cuadro de la estructura organizativa para el análisis categórico de los datos de las entrevistas

En esta estructura de organización usamos algunas de las subpreguntas que logramos en nuestra pregunta general de investigación como encabezados de categoría para analizar datos que se referían a los puntos de vista de los maestros. De esta manera se pudieron colocar en su lugar piezas importantes de datos debajo de cada encabezado. Nuestro proceso real del análisis categórico de datos de entrevistas de este estudio puede ilustrarse por medio de la siguiente forma escrita que se deriva de una entrevista con un profesor, Daniel.

Nota: En esta y en la siguiente nota escrita se han utilizado las siguientes pautas de transcripción:

(palabras)	las palabras no aparecen claras en la cinta grabada.
((movimientos de cabeza))	acciones sin palabras, gestos que se hacen.
[palabras]	información de contexto que el investigador ha dado.
...	pausa (un punto generalmente representa 0.5 segundos).
=	plática que continúa después de registrar una interrupción o una interjección.
[la persona se interrumpe a sí misma.
Palabra	se da énfasis.
Wo:rd	palabras que se entresacan del texto.
<u>Word</u>	palabras que se dicen con entonación ascendente.

Para saber más sobre los símbolos de transcripciones véase:

- Edwards, J. y Lampert, M. (Eds.) (1993). *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2000). *El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización*. Morelia: IMCED.
- Wilson, J. (1989). *On the Boundaries of Conversation*. Oxford: Pergamon Press.

- D2.001 Daniel: La experiencia que yo tengo de haber trabajado en tecnología en las escuelas ha sido muchísimos desengaños, en términos de tal vez haber sido idealista acerca de lo que esperamos lograr con los muchachos, y qué tipo de trabajo podemos conseguir que ellos realicen, y ese tipo de cosas.
- D2.002 Michele: Así pues te has encontrado que los muchachos no le ponen mucho interés, o-
- D2.003 Daniel: Creo que se refiere al hecho de que a los profesores les falta preparación. Sabes, yo creo es la falta de visión en el- de nosotros, ya sabes. Los muchachos irán a cualquier lugar que los llesves, y tecnológicamente ellos son mejores- como que yo encuentro que los muchachos vienen al laboratorio de computación y, mientras no hay mucho que hacer en ese momento para hacer ahí, se van derecho a trabajar. No necesitan ninguna instrucción, mientras que yo invito a los profesores a entrar y nos encuentran ((cómodos con las computadoras o con lo que sucede en el cuarto)). Pero muchos maestros no quieren comprometerse para hacer todas las cosas que se necesitan hacer ahí.
- D2.004 Colin: ¿Qué quieres decir con ‘ellos no quieren comprometerse’?
- D2.005 Daniel: Bien, ellos sencillamente no muestran (interés). No sé que sea eso. Es simplemente que lo encuentro en la enseñanza del inglés de todos modos, no sé si es- he trabajado en proyectos conjuntos con profesores de matemáticas y de ciencias y con profesores de ciencias sociales y cosas como ésas, pero básicamente con la gente que he trabajado, y he estado en esta escuela más de seis años y he sido el coordinador de tecnología todo ese tiempo, así pues que he estado en virtualmente cada salón de clases con cada profesor que ha pasado por la institución.
- D2.006 Michele: Sí
- D2.007 Daniel: El número de profesores que escogieron tecnología en mi área y que trabajaron en ella es probablemente de uno en diez, o algo parecido. Lo anotamos en el programa de enseñanza; yo mismo hice esto hace años con el jefe de departamento ((de la escuela)), que cada muchacho tenía que completar cuatro o cinco semanas al año usando tecnología de algún tipo. Así pues, teníamos computadoras nuevas y cosas de ese tipo que acostumbrábamos usar. Los profesores lo hacían porque era parte del programa de enseñanza no porque los muchachos se sintieran para nada animados para hacerlo, o ninguna cosa parecida.
- D2.008 Colin: ¿Se interesaban los niños de alguna manera?

- D2.009 Daniel: Sí, yo creo que sí. Bueno, la cosa de novedad- hemos recientemente adquirido un laboratorio de computadoras. Hemos conseguido algunas 486s ligadas con la red a la biblioteca, y cosas de este tipo. Lo que averigüé acerca de lo que era nuevo para nosotros- estábamos usando tecnología en la escuela que tenía cinco años de atraso si se le comparaba con las que los muchachos tenían en su casa. Ya sabes, estamos usando estos pequeños monitores, pantallas pequeñas como éstas ((levanta los dedos para formar un rectángulo pequeño)), pantallas en blanco y negro, y los muchachos en su casa tienen- ¿Es esa una Toshiba? ((apuntando a la computadora reciente de Colin, que se encuentra en el escritorio)).
- D2.010 Colin: ((asiente con la cabeza)).

Trabajando en nuestras subpreguntas realizamos algún trabajo de categorización inicial, del modo siguiente:

Desde el punto de vista de los maestros:			
Complejidades	Las relaciones entre las tecnologías nuevas y la educación con justicia social	Problemas	Lo que se aprendió con las tecnologías nuevas en las escuelas
<p>D2. 007 Daniel: El número de maestros que se decidió por la tecnología en mi área y siguió trabajando con ella es probablemente uno en diez, o algo parecido... Los profesores lo hicieron porque era parte del programa de enseñanza, no porque los muchachos se sintieran animados para practicarla, o nada parecido.</p>		<p>D2.003 Daniel: Yo creo que tienen que ver más con la falta de preparación de los profesores. Sabes, yo creo que es la falta de visión en lo que se refiere a- de nosotros ya sabes.</p> <p>D2.003 Daniel: Pero muchos profesores no quieren comprometerse para hacer todo.</p> <p>D2.009 Daniel: Estábamos usando tecnología en la escuela que tenía cinco años de retraso comparada con la que los muchachos tenían en su casa.</p>	<p>D2.001 Daniel: Lo que he aprendido en el trabajo con la tecnología de las escuelas ha sido muchas desilusiones, en términos de haber sido idealista sobre lo que esperamos lograr con los muchachos y el tipo de trabajo que podemos obtener de ellos y ese tipo de cosas.</p>

Vizualización 3.4: Cuadro del labor inicial de categorización basada en la pregunta(s) de investigación.

<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En esta nota de transcripción, ¿Qué significa ‘D2’. • Explique lo que quiere decir una ‘D2. 007. Daniel’. • Dé justificaciones para cada pieza de datos que se organizó debajo de cada categoría del cuadro 3.4 (ejemplo: ¿Cómo supo el investigador poner ‘D2. 007. Daniel’ en la categoría que tiene el título de ‘complejidades’?).

Como puede verse del ejemplo de la visualización 3.4 y del ejemplo previo de Coffey y Atkinson los distintivos de categoría pueden ser lo que el investigador quiera llamarles, con la advertencia de que el distintivo significa algo para los que lo leen y puede justificarse, y que cada distintivo es ‘consistente internamente, pero distinto de cada uno’ (Marshall y Rossman 2000: 154). Como ya hemos mencionado, llegar a lograr categorías puede involucrar el hecho de poner colores a los datos. Puede también involucrar poner códigos numéricos o alfabéticos a los distintivos de categoría. Por ejemplo, en nuestro estudio, la ‘C’ podría ser usada para referirse a un ejemplo de *complejidad*. ‘NT-E’ podría usarse para referirse a un ejemplo de *tecnologías nuevas y educación con justicia*, identificadas por el maestro. Las transcripciones pudieran hacerse con letra impresa y después cortarse manualmente y colocarlas en sobres o en pequeñas cajas, las cuales serían marcadas con los encabezados de la categoría. De forma alternada, pudieran cortarse y colocarse en una matriz dentro de un programa de procesamiento de palabras (lo cual es lo que hicimos en el estudio que se describe aquí).

Comentario

Mientras los investigadores trabajan con sus transcripciones, categorizando piezas de datos que son importantes o que parezcan especialmente relevantes para sus preguntas de investigación, pudiera ocurrirles que algunas de las presunciones, ideas o predicciones que sirvan para subrayar el problema que generó el estudio en primer lugar, parezcan limitadas o equivocadas. Considérese, por ejemplo, la columna vacía que se encuentra debajo del distintivo de categoría ‘relaciones entre las tecnologías nuevas y la educación con justicia social’ en la visualización 3.4. ¿Por qué se encuentra vacía esta columna, si Daniel ha proporcionado datos relacionados con las otras categorías?. (Como veremos, Daniel no tiene nada que decir en relación a esta categoría a través de un periodo mucho más largo de la entrevista). Una columna vacía como ésta pudiera ser que alertara al investigador en lo referente a un asunto o anomalía que presente el problema original de estudio. Por ejemplo, es posible que haya algo equivocado con la idea de que es razonable fomentar una educación más justa trayendo tecnologías nuevas al aprendizaje que se lleva a cabo en el salón de clases. Como lo muestra la transcripción de la entrevista a Daniel, los educadores tienen dificultades para lograr acceso en la escuela a las computadoras tan modernas o poderosas como las que esos estudiantes se encuentran usando fuera del salón. A menudo los maestros no pueden entrar a Internet o a un buen rango de aparatos electrónicos, y así sucesivamente. Estas dificultades parece que hacen perder la atención que se podría prestar a las necesidades y respuestas en lo que a justicia se refiere.

Por otro lado, las categorías iniciales del investigador pudieran no mostrar ‘la historia completa’ y tal vez necesitarían añadirse categorías adicionales para analizar en conciencia los datos que uno ha recolectado. Por ejemplo, las categorías que necesitan ser añadidas a nuestro análisis de las notas sacadas de nuestra entrevista con Daniel y el paquete de datos de las cuales se derivaron pudieran incluir: ‘el dominio de la ciencia/matemáticas en lo que se refiere a concepciones sobre el uso de tecnologías nuevas en las escuelas’ y ‘control y censura del uso de tecnología nueva’ (ver la transcripción de la entrevista enseguida). Aun más, las categorías existentes pudieran necesitar ser refinadas. Por ejemplo, la categoría problemas pudiera necesitar ser dividida en categorías tales como: ‘problemas de mantenimiento’ ‘problemas que se

tengan con tecnologías pasadas de moda u obsoletas’, ‘problemas que se tengan con el reparto de horarios en el laboratorio de computadoras’, ‘política y promesas que se relacionen con los problemas’ y así sucesivamente. Es muy probable que estos distintivos adicionales de categoría se basen en algo que cierta cantidad de entrevistados digan en el lapso de una entrevista. Por ejemplo, la plática de Daniel sobre la promesa del director de que la escuela tendría acceso a Internet ese año generó el distintivo nuevo de categoría: ‘problemas relacionados con política y promesas’. Éste es un ejemplo de lo que Coffey y Atkinson (1996) dan a entender al permitir que las categorías ‘emanen’ o emerjan de los propios datos.

Sucede a menudo que una pieza de datos pudiera ser puesta en más de una categoría. Esto se debe a que los datos que recolectamos por medio de la entrevista son siempre complejos y nunca limpios y fáciles de extraer. Por otro lado, si uno encuentra que demasiadas piezas de datos (por ejemplo: más del 20%) se adjudican a categorías múltiples, podría significar que los distintivos de categoría existentes son demasiado generales o demasiado amplios para ser de algún uso analítico efectivo, se necesitará que se hagan más exactos de modo que el análisis de los datos de entrevista proporcionen información útil que capacite al investigador para responder en forma efectiva la pregunta (s) de investigación.

Tarea:

Lea la siguiente nota sacada de la entrevista que se hizo a Daniel. Empieza del punto en que terminó la nota anterior.

- D2. 011 Daniel: Sí, eso es exactamente de lo que estamos hablando. Y los muchachos se van a la casa y juegan con sus programas de computadora o trabajan en los monitores bonitos de color en sus casas, y todo ese tipo de cosas. Y encontré que era—parece que sea una cosa no importante, pero me parecía que todo lo que podíamos ofrecerles [en la escuela] era el procesamiento de textos.
- D2. 012 Colin: Sí ((asintiendo con la cabeza)).
- D2. 013 Daniel: Quiero decir, hay mucho más que tú puedes hacer ahora [con las computadoras].
- D2. 014 Michele: Recientemente, de forma precisa, es lo que he encontrado en algunos estudios de casos con los cuales he estado trabajando, que la brecha entre- o sea, esto será muchachos de la escuela primaria de los que hablo, pero aún la brecha en tecnología y lo que había disponible en la escuela era superado con mucho con lo que tenían en la casa. Estuve con un grupo, y una niña estaba platicando del hecho de que ella no se iba a molestar en ir a la biblioteca y realizar ningún tipo de investigación (para su proyecto escolar) porque su papá había comprado recientemente algunas enciclopedias y cosas nuevas que se referían a conocimiento específico en la computadora, y dijo que ya había hecho recientemente su investigación en la casa.
- D2. 015 Daniel: Soy profesor de historia y también de inglés; me entregaron algunas tareas el otro día y hay un niño a quien di clases en un proyecto que se basaba en computadora el año pasado. Vino a verme de nuevo este año, y él tiene todavía la misma cosa (igual que la niña que acabas de mencionar). La calidad de su trabajo comparada con la de los niños que se encuentran consultando la enciclopedia de la biblioteca y ese tipo de cosas; bien, él ha ensayado diferentes tipos de letra y los ha aplicado en su tarea y la calidad de la misma es realmente buena.
- D2. 115 Daniel: Esta escuela tiene algo así como 350 computadoras.
- D2. 116 Michele: ¿Qué tan grande es la escuela?
- D2. 117 Daniel: La escuela tiene más o menos 1200 niños o algo así, de modo que tenemos una computadora para cada cuatro o cinco estudiantes. Pero estas computadoras ya están llegando al final de su valor de uso con los niños. Sabes, yo he tratado de

mantenerlas en buen estado, y ese tipo de cosas, por años y tenemos probablemente sólo más o menos sesenta u ochenta de ellas que se encuentren en condiciones de funcionamiento. Hay cuatro laboratorios de computadoras, lo cual sería 20 o 26 máquinas en cada salón y también hay máquinas para los especialistas que se encuentran en este centro de negocios, el cual tiene más o menos 20 máquinas también. La tecnología se encuentra disponible en la escuela. El director apoya mucho a los profesores para que consigan y hagan sus trabajos con la tecnología, y en este momento creo que ya está lista para usarse. No estoy seguro todavía. El laboratorio donde me encuentro trabajando en este momento, pensé sería nulificado, pero creo mucha gente pensaba lo mismo que yo; sentía que sería [nulificado]. Sabes, se nos prometió entrar a Internet desde el principio de año. Se nos prometió entrada a lo disponible en enciclopedias de computadora de la biblioteca, desde el principio del año. Bueno, básicamente, como dije, estoy trabajando con 26 computadoras que tienen el programa Microsoft, lo cual es-

D2. 118 Colin:

¿Qué sucedió con las promesas?

D2. 119 Daniel:

Bueno, como con el Internet, el director y el coordinador de la computadora de la escuela se encuentran ambos un poco preocupados acerca de lo que se encuentra disponible, ya sabes. Así pues hay este miedo a la pornografía, las recetas para hacer bombas y drogas y todo este tipo de cosas. El cual es un conocimiento al que puede entrarse desde otras fuentes, de todos modos. Pero ellos están preocupados de que sea demasiado fácil llegar a el, así pues nos encontramos con un problema ahí. En realidad, la universidad local se encuentra teniendo sus propios problemas en este momento. De hecho su red de Internet se encuentra en problemas en este momento y hay cierta dificultad en su (), y un problema de virus ahí mismo también, y también están preocupados sobre el correo electrónico de la unidad, también. De acuerdo con nuestro coordinador de computadoras, las personas que se encuentran en la unidad [a través de la cual la escuela dispone de sus servicios de correo electrónico y red] no quieren que nosotros ni los estudiantes usemos mucho el correo electrónico porque se encuentran preocupados sobre lo que los muchachos mandaran. Así pues me encuentro muy frustrado en este momento. La entrada a la red interna existe en la escuela, pero está en una máquina que tienes que desconectar de la red escolar antes de que puedas penetrar en la red internacional. Estamos usando una clave de entrada de 9600 la cual, sabes, obtienes en la red interna y te lleva cinco minutos para moverte de lugar a lugar, y luego pierdes la conexión que ya tenías... yo tenía tanto entusiasmo con esto cuando- tenemos un comité de tecnología y trabajamos en todos estos asuntos durante los dos años pasados, pero no nos hemos dado cuenta todavía, lo cual no quiere decir que no lo vayamos a hacer más adelante.

Usando las categorías que se dieron en el cuadro 3.4 de arriba, complete el análisis categórico de la transcripción de la entrevista del párrafo de arriba.

Preguntas:

- Ahora que usted ya ha completado su análisis categórico, ¿Qué es lo que nota? ¿Qué es lo que le dice esto sobre su análisis categórico?
- ¿Por qué necesita el análisis categórico ser *sistemático*?
- El análisis categórico de los datos hablados funciona mejor cuando se analiza más de una entrevista. ¿Por qué?
- ¿Por qué no presentamos una transcripción palabra por palabra para este ejemplo? ¿Qué le dice esto sobre el análisis de datos hablados que use análisis categórico?
- ¿Por qué es más efectivo analizar y comparar una variedad determinada de transcripciones de diferentes entrevistas y su transcripción, más bien que

solamente una que se recolecte durante el curso de un estudio?

El análisis categórico no se encuentra confinado solamente al análisis de *los datos hablados*. Al contrario, puede aplicarse a un rango amplio de tipos de datos, del modo que mostraremos en los capítulos que siguen. Sin embargo, el análisis categórico es un enfoque excelente hacia el análisis de datos para los investigadores principiantes y que lo usen cuando se encuentren analizando los datos hablados. Esto se debe a que no exige el dominio de herramientas o teorías sofisticadas, ni necesitan ninguna preparación complicada de los datos anteriores al análisis para ser capaz de usarlo efectivamente. Por otro lado, el análisis categórico puede también hacerse tan complejo como el investigador necesite que sea.

Para saber más sobre el análisis categórico, véase:

- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Strategies*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Lampert, M. y Ervin-Tripp, S. (1993). Structured coding for the study of language and social interaction. In J: Edwards y M. Lampert (Eds.), *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 169-206.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Vale la pena hacer resaltar un punto definitivo: Los investigadores a veces aconsejan usar equipo de computadora especializado para identificar y clasificar categorías, al conducir análisis categórico de los datos de entrevista. Sin embargo, estos investigadores han tenido a menudo mucha experiencia previa para categorizar y codificar datos, y saben muy bien cómo funciona el proceso. Están pues en posición de usar el equipo para hacer más eficientemente los tipos de cosas que de otro modo tendrían que ser en forma manual. Ésta es una situación muy diferente a la de los investigadores no experimentados, quienes pudieran pensar que este equipo puede llegar a decisiones importantes para ellos y en realidad el equipo no puede. Esto se debe a que el equipo es una *herramienta* y *no* un investigador, en sí misma. Programas de computadora de código—y resultados como NUDI*ST, HyperRESEARCH, y cosas parecidas tienen limitaciones importante. Éstas incluyen las siguientes:

- El programa de computadora no interpretará categorías,
- Las categorías necesitan ser consideradas cuidadosamente antes y siguiendo el análisis de código y resultado basados en la computadora.
- La computadora pudiera ser que no sea capaz de acomodar categorías ‘vacías’ tales como la que analizamos antes.

Aunque el análisis categórico es a menudo una opción diferente para las necesidades de análisis de datos de uno, en muchos casos la pregunta y propósito de investigación exigirá un enfoque más preciso y detallado. En algunos de estos casos el análisis sociolingüístico pudiera ser una mejor opción.

El análisis sociolingüístico

Introducción

Los enfoques sociolingüísticos hacia el análisis de datos se enfoca en el idioma tal como se usa en interacciones sociales entre una o más personas. Cuando analizamos los datos sociolingüísticamente, identificamos elementos de uso del lenguaje que indican el modo de ver social y cultural de cada persona que habla. También identificamos cosas que se llevan a cabo en el mundo a través del uso del idioma, el modo en que se hacen, y con cuáles consecuencias para la gente, mirando la manera en que la lengua opera como práctica social dentro de contextos específicos ‘capturados’ a través de los datos hablados. Las formas sociolingüísticas de análisis de datos se aplican por costumbre a las transcripciones de conversaciones y otros tipos de interacciones del idioma, entre al menos dos personas. Las herramientas y las técnicas analíticas que provienen de la sociolingüística son numerosas y diversas y se derivan de varios campos de la sociolingüística. Estos campos incluyen la teoría de la actuación del habla, la sociolingüística interaccional, el análisis de la conversación o etnometodología, la lingüística funcional sistémica, y así sucesivamente. Tales enfoques hacia al análisis de datos nos proporcionan diversos tipos de información que pueden ser útiles en un rango amplio de propósitos y preguntas de investigación. La visualización 3.5 resume un rango de herramientas técnicas analíticas populares, derivadas de la sociolingüística. También identifica el tipo de información que puede obtenerse de tales enfoques analíticos. Además, identifica algunos propósitos y preguntas típicos de investigación a los cuales se puede uno aproximar por medio de enfoques sociolingüísticos hacia los datos de análisis, y algunos de los investigadores y teóricos más importantes que laboran en este campo.

Herramienta o técnica analítica	Información que se obtuvo	Preguntas de investigación y sus muestras	Referencias generales
<p><i>De la teoría de actuación del habla</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías [directas e indirectas]. • Claves de compromiso [aseveraciones que funcionan como promesas o negaciones para llevar a cabo acciones]. • Representativas [un acto representativo del habla puede ser juzgado por el valor de verdad que posea]. • Declarativas [o ‘que producen alguna acción’, actos del 	<p><i>Puntos directivos:</i> información que se refiere al nivel de lo que espera el que habla sobre lo que producirá lo que pide (mientras más alto sea el riesgo de ser rechazado, más indirecto probablemente será aquello que pida).</p> <p><i>Características de quien pide:</i> a menudo señalan situación social, género, relaciones, etc.</p> <p><i>Representativas:</i> se usan para medir la fuerza ‘de locución o no locución’ (Hatch 1992: 127) de algo que se diga; o sea el grado hacia el cual se corresponden el significado que se intenta y lo que realmente se dice. SE puede usar para calificar el grado al cual el que habla está dispuesto a sostener lo que dijo.</p>	<p>¿Cómo se señalan los papeles de género en lo que la gente dice durante las entrevistas para casarse con un consejero calificado específico en el curso de tres sesiones?</p> <p>¿Cuáles diferencias culturales de uso existen entre el idioma inglés y el idioma español?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Searle, 1969, 1971 • Austin, 1962 • Hatch, 1992 • Schiffrin, 1994

<p>habla que producen un estado nuevo de cosas—por ejemplo: ‘el grupo se puede ir’].</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresivas. <p>(Fuente: Hatch 1992: 121).</p>	<p><i>Declarativas:</i> proporcionan información sobre quién puede decir qué, cuándo, dónde, y a veces, por qué.</p> <p><i>Expresivas:</i></p> <p>Dan información acerca de cómo se siente alguien, o de lo que él o ella están sintiendo, y pueden también dar información cultural.</p>		
<p><i>De la sociolingüística interaccional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Claves de contextualización: entonación, ritmo del habla, preferencia de palabras, construcciones sintácticas, intertextualidad, señales no verbales, etc. • Marco de interpretación: (por ejemplo: ‘serio, de broma, de negocios, de plática’ Schiffrin 1992: 103). 	<p>Por medio del examen de las claves de contextualización que se encuentran presentes en una conversación transcrita es posible obtener información sobre la confianza de cada persona que habla, su situación social, su grupo social, su grupo cultural, etc.</p>	<p>¿De qué modos establecen seis profesores de escuela primaria de esta región las reglas sociales y normas para sus salones durante las dos primeras semanas de trabajo?</p> <p>¿Qué información cultural se puede entender de las presentaciones habladas que llevan a cabo los niños con sus compañeros en los salones x?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cook-Gumperz, 1981 • Hatch, 1992 • Gumperz, 1982a, 1982b, 1986 • Michaels, 1986 • Schiffrin, 1994
<p><i>Del análisis de conversación y etnometodología</i></p> <p>Este enfoque hacia el análisis de datos hablados se interesa en la producción y reproducción del conocimiento a través de acciones sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Canal de señales abiertas/cerradas:</i> marcan el principio y el final de la comunicación. • <i>Señales de canal de retroalimentación:</i> Indican que se está recibiendo el mensaje. • <i>Señales de intercambio:</i> incluyen repeticiones al hablar, permiten cambio tenue en los turnos de conversación. • <i>Señales de paréntesis:</i> 	<p>Estas pistas también son una demostración del entendimiento social y cultural de una persona en lo que se refiere al uso del idioma dentro de un contexto específico. Identificar el marco interpretativo del todo de una conversación o de segmentos dentro de la conversación da al investigador información que se refiere a la manera en cómo la gente se pone de acuerdo y cómo lo que ella dice y habla debe interpretarse.</p> <p>El canal de señales abiertas/cerradas proporciona información acerca de la calidad de la relación entre los que hablan/los que escriben, etc.</p> <p>Los mensajes de interdependencia proporcionan información sobre el ‘compromiso’ de quien escucha la conversación (que esté escuchando o no).</p> <p>Las señales y cambios en los turnos de quien habla—no las interrupciones, las cuales son algo diferente—pueden señalar solidaridad, afirmación, y cosas de este tipo. Las señales de</p>	<p>¿De qué modos establecen los doctores verbalmente su autoridad durante las entrevistas de consulta?</p> <p>¿Cuáles son las características principales de una entrevista defectuosa?</p> <p>¿Qué identidades los profesores x, y, z construyen por medio de su plática en el salón de clases?</p> <p>¿De qué maneras construyen esta plática de salón de clases sobre lo que <i>significa</i> ‘lectura’ y ‘escritura’ en el salón de clases?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Garfinkel, 1972 • Irving Goffman, 1967 • Deborah Tannen, 1984, 1994 • Taylor y Cameron, 1997

<p>muestran que una pieza específica de información no está ‘conectado con el mensaje del momento’ (Hatch 1992: 26).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prohibiciones rituales</i>: ‘revelan el sistema de marcadores sociales que permiten que la comunicación fluya de un modo apropiado’ (Hatch 1992: 47) 	<p>cambio para hablar en una plática pueden también decir al investigador sobre la calidad de las relaciones que tienen los participantes.</p> <p>Las señales en paréntesis son ‘adiciones’ o información ‘entre paréntesis’ que pueden ayudar al investigador a ver cómo cambian los tópicos dentro de una interacción, lo cual a menudo muestra lo que es importante para quien habla.</p> <p>Las prohibiciones de ritual ‘revelan los modos de los cuales nos presentamos como miembros competentes de nuestra sociedad específica’ (Hatch 1992: 47).</p> <p>El análisis de las prohibiciones rituales y sus efectos es específicamente útil en términos de la comprensión de las reglas de los grupos sociales, de las normas y expectativas en lo que se refiere al uso del idioma.</p>		
<p><i>De la lingüística funcional sistémica</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cohesión. • Nominalizaciones: la liga de verbos como nombres comunes. • Transitividad: el análisis de categorías semánticas; el ‘quién hace tal cosa para quién, quién es que, qué es que, cuándo, dónde, por qué o de qué modo’ (Gerot y Wignell 1994: 52). 	<p>Analizar las nominalizaciones de una conversación puede alentar al investigador en lo que se refiere a echar la culpa a alguien por algo, hacia los efectos de poder escondidos, y cosas de este tipo.</p> <p>El análisis de la transitividad proporciona información acerca de la manera en que los que hablan perciben su mundo y lo representan a través del idioma; por ejemplo, identificar las categorías semánticas, a los ‘actores’ o ‘participantes’ y los ‘procesos’ o verbos que se usan en las conversaciones dan capacidad al investigador para identificar los papeles que tienen las personas en un grupo social; al mismo tiempo que las relaciones que existen entre la gente y los objetos que pertenecen a un grupo social.</p>	<p>¿Cómo podemos entender mejor el Inglés Aborigen para enseñar el Inglés Estandar (literario, educativo) más efectivamente?</p> <p>¿Qué es lo que forma el habla de política efectiva?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerot y Wignell, 1994 • Halliday, 1985 • Martin, 1992 • Wignell, 1998

Visualización 3.5: Una muestra de herramientas y técnicas analíticas específicas disponibles dentro de la sociolingüística.

Ejemplo 1: Analizando ‘aserveraciones-Yo’ para entender la constitución de identidad personal

El análisis sociolingüístico puede ser tan simple y directo como analizar una clase específica de aseveraciones que se hagan en una entrevista. Un enfoque de este tipo se adoptó en un estudio hecho por James Gee y sus colegas (reportado en Gee 2000), quienes analizaron ‘aseveraciones-Yo’. Estas son aseveraciones que involucran pronombres de primera persona tales como ‘yo’, ‘a mí’ y ‘mis’ que hace una persona en una conversación o plática razonada. Gee escogió enfocarse en las aseveraciones-Yo en las investigaciones que hizo de los adolescentes, la identidad, y la alfabetización porque ‘cuando la gente escoge hablar como un yo es importante para la razón de que se encuentra aquí y se muestra como es en y a través del idioma’ (énfasis original, Gee 2000: 415).

Por medio de entrevistas semiestructuradas Gee recolectó datos hablados de seis adolescentes norteamericanos. Tres de estos adolescentes provenían de hogares de la clase media alta y tres de la clase trabajadora. Gee primero identificó todos los ejemplos de las aseveraciones-Yo que ocurrían en las entrevistas y luego subdividió estas aseveraciones-Yo en grupos, de acuerdo con las categorías siguientes (ibid.):

- a. Aseveraciones de conocimiento sobre pensar y saber (por ejemplo: ‘Pienso...’, ‘yo sé...’)
- b. Aseveraciones de afecto/deseo que se refieren a el deseo y la preferencia (por ejemplo: ‘yo quiero...’, ‘me gusta...’)
- c. Aseveraciones de estado y acción sobre los estados o acciones de quien habla (ejemplo: ‘soy maduro’, ‘lo golpeé de nuevo’, ‘yo pagué la cuenta’)
- d. Aseveraciones de habilidad u obligación sobre ser capaz o tener que hacer cosas (ejemplo: ‘no puedo decir nada a ellos’, ‘tengo que registrar mi ruta de entregar periódicos’)
- e. Aseveraciones de logro que se refieren a actividades deseos, o esfuerzos que se relacionan con logros muy importantes, o con distinciones (‘pongo retos a mí mismo’, ‘quiero asistir a MIT a Harvard’)

Las categorías de Gee se obtuvieron en parte directamente de lo que los jóvenes dijeron. Además, sin embargo, tomaron forma también directamente a partir de las teorías sociolingüísticas que asignan un rango de funciones específicas a grupos de ‘palabras del proceso’ o a los verbos. Gee empleó un diseño de investigación relativamente simple, el cual involucró meramente la recolección de datos de entrevista de adolescentes de diferentes clases sociales y los analizó usando cinco categorías de ‘aseveraciones-Yo’ (I-statements, o aseveraciones sobre Yo). En base a este diseño que parece muy simple, Gee obtuvo información que permitió cosechar algunos hallazgos muy interesantes.

Estos hallazgos de investigación se centraron en las diferencias que existen en el uso que hacen del lenguaje los estudiantes de la clase media alta y los estudiantes de la clase trabajadora que participaron en el estudio. Gee encontró que en lo que se refiere a las aseveraciones cognitivas y de logro, los estudiantes de la clase trabajadora en sus aseveraciones-Yo tendieron a enfatizar los afectos y los deseos, las habilidades y las obligaciones, y los estados y acciones. Gee resume sus hallazgos del modo siguiente (2000: 416):

	Clase Trabajadora			Clase Media Alta		
	Sandra	Jeremy	María	Emily	Ted	Karin
Categoría A						
Afecto/Deseo	32	21	28	8	12	13
Habilidad y represión	7	7	7	1	4	2
Estado y acción	39	49	40	24	18	7
Subtotal	78	77	75	33	28	22
Categoría B						
Cognitiva	22	23	23	54	50	65
Logro	0	0.5	2	13	22	13
Subtotal	22	23	25	67	72	78

Gee interpretó estos hallazgos como que significaran que los estudiantes de la clase más alta usaran el lenguaje que se derivaba directamente de su ‘mundo circundante’ y las experiencias de tener padres que son profesionales, y que entendían los discursos escolares y de las instituciones de la esfera pública a un nivel reflexivo o ‘meta’. Este mundo los hacía capaces de ‘distanciarse de las desigualdades sociales, culturales y políticas de nuestra nueva era y sostener una creencia firme en su propio mérito y valor esencial, a pesar de tener un conocimiento muy claro de sus circunstancias privilegiadas’ (Gee 2000: 419). Gee marcó a estos adolescentes como ‘trabajadores de portafolio de tamaño adecuado’: una identidad que es una parte necesaria de llegar a ser un trabajador ‘analista simbólico’ muy capacitado (antes que un trabajador de línea de producción o un trabajador que sirva a una persona) en los nuevos tiempos del capitalismo. Los estudiantes de la clase trabajadora del salón del estudio, por otro lado, parecían enfatizar la ‘interacción dialógica’—los efectos sociales de las instituciones de la esfera pública y el efecto que tenían en sus vidas. Gee apunta irónicamente que a pesar de esta clase de interacción dialógica que se promovía en muchos movimientos de reformación de escuelas, los estudiantes que parecen mostrar tales cualidades la mayoría son alumnos de la clase trabajadora que ‘arrostran un futuro sin una clase trabajadora estable’ (p. 419).

Preguntas:

- ¿Por qué piensa usted que Gee decidió usar seis estudiantes en su estudio (y no digamos, dos o diez)?
- ¿Cuántas entrevistas con cada adolescente necesitó llevar a cabo para recolectar suficientes datos para su estudio? ¿Por qué?
- Gee usa números para sumarizar sus datos, sin embargo su estudio es sin duda de carácter cualitativo. ¿Cómo puede ser esto? ¿Qué sugiere esto para nuestra comprensión de las características de la investigación cualitativa?
- Gee interpreta sus análisis de datos por medio de hacer una referencia a la teoría de ‘el capitalismo nuevo’ (Gee, Hull y Lankshear 1996). ¿Qué otras teorías pudiera él haber usado para interpretar sus hallazgos, y por qué? ¿Cuáles teorías serían inadecuadas para usar para ayudar a interpretar estos datos?

<p>Tarea: Complete el siguiente matriz introduciendo en las columnas vacías lo que ustedes piensen que pudieran haber sido el propósito (s) de investigación y la pregunta (s) de investigación de Gee. Pudiera ser que usted quiera proporcionar una buena variedad de posibilidades alternativas basadas en la información de las otras columnas y la descripción del proyecto de investigación de Gee que se proporciona aquí, y en su artículo (Gee 2000).</p>			
Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Datos para recolectar	Enfoque de análisis hacia los datos y los informantes
		Entrevistas con seis estudiantes de la clase trabajadora y seis adolescentes de la clase media alta	Transcriba las entrevistas y analice las aserveraciones- Yo

Ejemplo 2: Usando un enfoque de lingüística funcional sistémica hacia el análisis de datos para investigar el papel de las narraciones orales en relatos de madre a hija en una vecindad de situación social económica baja.

El análisis sociolingüístico de los datos hablados es útil cuando el investigador quiere concentrarse en una sección específica de una entrevista, o en un tipo de texto específico que se encuentre dentro de una entrevista (por ejemplo: una anécdota, un chiste, una narración, un cuento moralista, un argumento, una exposición, ciertas instrucciones). En años recientes bastantes investigadores cualitativos han mostrado gran interés en varias formas de *narraciones orales* como medio para entender los puntos de vista que tiene la gente sobre el mundo, sus valores, sus creencias, sus prácticas, sus rituales, sus preferencias y no preferencias, sus experiencias de la vida, y así sucesivamente. De acuerdo con Schiffrin, ‘la habilidad de la narrativa para verbalizar y situar la experiencia como texto (localmente y globalmente también) proporciona un recurso para mostrar el propio ser y la identidad’ (1996: 167).

En esta sección tomaremos como nuestro ejemplo una pregunta de investigación que se entiende con el papel de las narraciones orales en las relaciones de madre a hija que existen dentro de un área con problemas económicos de una ciudad metropolitana de Australia. La pregunta de investigación es:

¿Qué papel juegan las narraciones orales en ocho relaciones de madre a hija dentro de una región de bajo nivel económico tradicional en Brisbane?

Escogimos ocho díadas de madre a hija debido al rango de datos que teníamos la esperanza de recolectar, lo admitimos; las díadas se seleccionaron a través de sugerencias hechas en forma oral (amigos de personas que conocíamos, sugerencias de los maestros, etc.); sin embargo, éste no era un problema para nosotros porque nuestro estudio necesitaba *diversidad* y no un muestreo desorganizado. El siguiente matriz (Vizualización 3.6) puntualiza un rango de posibles enfoques analíticos sociolingüísticos hacia la pregunta:

Propósito de investigación	Datos para recolectar	Enfoque hacia el análisis de datos e informantes
Para probar la hipótesis de que las madres y las hijas <i>definen</i> cada una se define a sí misma y quién es la otra, a través de las historias que cuentan a otras personas.	Los datos que se refieren a eventos importantes para las personas, sus experiencias, sus decisiones, sus dilemas morales que arrojaron en el pasado. Muestras del estado personal 'en el momento' dentro de las narraciones (por ejemplo: las justificaciones de ciertas acciones, juicios y evaluaciones y las aspiraciones).	Enfoques sociolingüísticos interaccionales hacia el análisis de datos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Claves de contextualización</i>: Entonación, ritmo del habla, preferencia por ciertas palabras, construcciones de sintaxis, intertextualidad, señales no verbales, etc. • <i>Cuadro interpretativo</i>: La manera en la cual se intenta que los que oyen 'oigan' o reciban la narración (por ejemplo: de broma, seria, reflectiva, de queja).
Para probar la hipótesis de que madres e hijas de este estudio usan narraciones para <i>explicar</i> su situación del momento y del mundo que les rodea.	Datos acerca de entrada a satisfactores y servicios, comparaciones con otras áreas o regiones y con la vida en general, tal como se vive en un área de bajo nivel socioeconómico tradicional. Datos afectivos sobre circunstancias actuales: sentimientos de estar en control o no, sentimientos de 'pertenencia' o 'alienación', sentimientos de optimismo o no, etc.	Enfoques de lingüística funcional sistémica hacia los análisis de datos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Transitividad</i>: El análisis de categorías semánticas; 'el quién=hace=qué=a=quién/qué=es=quién=qué/quién, cuándo, dónde, por qué o de qué manera' (Gerot y Wignell 1994: 52). • <i>Género</i>: Análisis de los tipos textuales reales que se encuentran dentro del género de Narrativa (por ejemplo: recuento, anécdota, chiste).
Para probar la hipótesis de que las historias que las madres de este estudio cuentan a sus hijas son una <i>inducción</i> para vivir en un tipo específico de mundo o vida mundana	Datos que se refieren a instrucciones sobre cómo vivir la vida que se encuentran en las narraciones que la madre dice a su hija, incluyendo aquello de lo que se puede hablar y aquello de lo que no se puede hablar, como entenderse con las costumbres (qué ponerse en ciertos tipos de fiestas, a quién hace la familia amigos y a quién no), como ser una (buena) madre y como ser una (buena) hija etc.	Enfoques de análisis de conversación hacia análisis de datos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prohibiciones rituales</i>: Las prohibiciones rituales 'revelan el sistema de marcadores sociales que permiten que la comunicación fluya de un modo apropiado' (Hatch 1992: 47)

Visualización 3.6: Matriz de respuestas analíticas posibles de tipo sociolingüístico para la misma pregunta de investigación.

Como podemos ver de las tres opciones de análisis de datos que se identificaron en el vizualización 3.6—y son solamente una muestra diminuta del rango total de posibilidades—algunos enfoques sociolingüísticos hacia el análisis de datos hablados 'se enfocan en las técnicas sociolingüísticas que usa un narrador; [y] otros se enfocan en los sucesos de la vida y la forma en que el narrador da a entender sus significados' (Marshall y Rossman 1999:5).

Pregunta:

¿Qué significa esta cita de Catherine Marshall y Gretchen Rossman?

En esta sección nos enfocaremos en el modo en que un enfoque hacia la lingüística funcional sistémica en análisis de datos se puede usar para analizar anécdotas orales que se recolectaron de lo que dicen una madre y su hija (por supuesto, dentro del estudio total, extendimos este análisis a través de todos los datos que se recolectaron de cada una de las ocho díadas; en este momento nos estamos enfocando hacia sólo una díada). Este enfoque hacia el análisis de datos en relación con el diseño de investigación como un todo se resume en el siguiente matriz:

Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Blanco de la investigación	Datos para recolectar	Enfoque del análisis de datos e informantes
Llegar a una conclusión sobre la hipótesis de que las madres y las hijas en áreas tradicionales de bajo nivel socio-económico usan narraciones para explicar quiénes son, cuál es su situación actual y la del mundo que las rodea.	¿Qué papel juegan las narrativas orales en una relación de madre a hija dentro de una región tradicionalmente de bajo desarrollo económico, en Brisbane?	Entender con más profundidad la diversidad que se encuentra en áreas socioeconómicamente desprotegidas en términos de la manera en que las mujeres dan forma a sus identidades y explican sus vidas cotidianas.	Se recolectarán anécdotas orales por medio de entrevistas semiestructuradas .	Lingüística funcional sistémica: <ul style="list-style-type: none">•Gerot y Wignell, 1994•Halliday, 1985•Martin, 1992•Wignell, 1998

Visualización 3.7: Cuadro de un plan para análisis de datos para observar narrativas orales que usen la lingüística funcional sistémica.

Las anécdotas que se analizan abajo se recolectaron en el hogar de una niña de 12 años (Hannah), que vive en un área de Brisbane la cual por décadas ha sido identificada por el Departamento de Educación como que se encuentra en desventaja socioeconómicamente hablando. Los padres de Hannah compraron una casa del área hace casi 20 años. Sin embargo la mamá de Hannah sentía que el corredor de bienes raíces los había hecho tontos. Él los había convencido para que aceptaran una oportunidad que proporcionaba el Gobierno para que compraran la casa sin decir a esta familia acerca de la reputación de la colonia y el estado oficial que tenía, por ser una zona ‘de gente con pocos recursos’ (ver Knobel 1999). En el momento del estudio, el sueldo del papá de Hannah se encontraba entre el 15% de aquellos que ganaban más que cualquier otro trabajador australiano.

Nos enfocamos aquí en las *anécdotas* como que sean nuestra unidad de análisis. Leyendo a través de los datos que recolectamos por medio de varias entrevistas semiestructuradas con Hannah y su madre, identificamos anécdotas como una estrategia

clave de narrativas que Julia usa regularmente para explicar por qué ella sentía que no ‘pertenece’ dentro del área en la cual vivía.

La teoría de lingüística funcional sistémica define una anécdota como un recuento corto de un evento interesante o instructivo, a menudo con una vuelta o final humorosas que la acompañan. De forma estructural, la mayoría de las anécdotas siguen un patrón similar:

Aseveración o comentario de orientación:

- ¿Quién?
- ¿Dónde?
- ¿Cuándo? (opcional)
- Asunto o tópico clave de la anécdota

Evento (s)

- Lo que sucedió, por costumbre en secuencia cronológica.

Mensaje o ‘moral’?

- ¿La razón o razones que tiene el que habla para decir esta anécdota? (por ejemplo: para entretener, instruir, o para explicar)

Evaluación (opcional)

- Un comentario personal (‘odiaría que eso me sucediera’, ‘así pues, al final, fue muy estúpido de su parte haberse salido del coche’).

En esta cita de los datos de la entrevista, las anécdotas han sido sombreado con gris.

H4. 529 Julia: Éste no es mi lugar. No debo vivir en esta área, algo así. No... algo así... De algún modo yo no (doy el tipo) ((risa suave)). Sabes, como que yo fui a las tiendas el otro día y compré esta muda de ropa... nada más de puntada ((risas)). Bueno, otra gente de aquí no hace ese tipo de cosas. Como que, sabes ellos se encuentran como... rascando el dinero.

H4. 530 Michele: Mmm.

H4. 531 Julia: Como que ha sido tan fácil hablar contigo porque estás interesada en la vajilla antigua, los muebles antiguos, la casa antigua, y es sencillamente fácil hablar contigo. Sabes, tú sencillamente no mencionas eso en la escuela. Las otras damas no tienen ese interés, sabes... sencillamente no lo tienen.

H4. 548 Michele: ¿En qué estarían interesadas, pues?

H4. 549 Julia: Mayormente es... ellas hablarán de otras personas, lo cual, es sencillamente algo que me niego a hacer, y es algo que simplemente no me gusta hacer. Si, no, es algo que va más allá del comentario general. Como que entra en la...crítica y...

H4. 550 Michele: Oh, correcto. ¿Así pues, tú no tienes ninguna amiga íntima por aquí?

H4. 551 Julia:1 No. No quise decir nada- o, una mujer de la escuela con la que soy bastante amigable pero... son sencillamente de una clase diferente, ¿Ves? No hay ninguna otra manera de decirlo. Son muy burdas y malas para platicar. Quiero decir que tienes que ser muy cuidadosa con estas personas. Esta gente realmente –quiero decir como que el hermano del esposo de esta mujer ha estado en la cárcel y realmente golpea a la gente porque lo irrita.

Analizando las anécdotas de Julia

Un enfoque útil y sin embargo directo para analizar la estructura de las anécdotas contadas por Julia es voltear los elementos estructurales generales de las anécdotas y hacerlas preguntas:

Aseveración o comentario comienza [opening statement/orientation]:

- ¿Quién se encuentra involucrado en esta anécdota? ¿Qué relación tiene con la persona que habla?
- ¿De qué modos enmarca lo que sigue la aseveración o comentario comienza?

Evento (s)

- ¿Qué sucedió?
- ¿Dónde tuvo lugar el suceso, etc.?
- ¿Cuándo tuvo lugar el evento o fenómeno?
- ¿Qué *significan* o parecen significar estos eventos para la persona que habla?

El mensaje o ‘moral’

- ¿La razón o razones que tiene el que habla para contar esta anécdota? (por ejemplo: entretener, instruir, explicar).

Evaluación (opcional)

- ¿Qué juicio hace el que habla en relación con el mensaje de la anécdota? ¿Qué importancia tiene esto en la aseveración comienza?

Usando un diseño simple de doble columna el investigador puede alinear los datos a lado de las características estructurales de las anécdotas, y responder a preguntas analíticas que se relacionan con cada característica de principio estructural (ver la visualización 3.8).

Anécdota 1	Herramientas de análisis estructural
(1) Este no es mi lugar. No es el lugar en que debo vivir, o algo parecido. Yo no... como que no... realmente yo no (doy el tipo) ((como que se ríe)).	<p>Aseveración o comentario de comienza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Quién se encuentra involucrado en esta anécdota?</i> La aseveración comienza del narrador claramente señala la referencia a sí mismo de esta anécdota. • <i>¿De qué modos enmarca lo que sigue la aseveración o comentario comienza?</i> Las líneas de comenzar inician un tipo de argumento dentro de la anécdota—y del cual se pasa a una anécdota posterior—que Julia no se encuentra en el lugar apropiado porque ella no es como la ‘otra’ gente que vive en la colonia.
(2) Tu sabes, como que fui a las tiendas el otro día y [compré este traje]	<p>Evento (s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué sucedió?</i> Julia fue de compras y adquirió un nuevo traje para ponerse. • <i>¿Dónde está esto tomando lugar?</i> En el área en la cual Julia vive en estos días.

(3)... de puntada ((risas)).	<p><i>¿Cuándo?</i> El otro día Mmm (o sea, bastante recientemente)</p> <p><i>¿Qué significan estos sucesos o parecen significar los mismos, para quien habla?</i> Esto era compra por impulso—Julia cuenta cómo ella actuó por puntada—que ella no tenía que ser cuidadosa con sus gastos, o puesta en estreches, o tal vez no lo pensó muy cuidadosamente (la pausa de Julia antes de decir ‘por pura puntada’ hace ver al que escucha que esta pieza de información es importante).</p>
(4) Bueno, otras personas de este lugar no hacen este tipo de cosa. Como que, ya sabes ellos se encuentran como... rascando el dinero.	<p>El mensaje o ‘la moral’</p> <p><i>¿Las razones que tuvo quien habla para contar esta anécdota?</i> El propósito de Julia parece apuntar en dos sentidos: primero, ella señala claramente para el que escucha que ella no ‘se encuentra rascando el dinero’ porque ella puede comprar ropa por pura puntada (y da a entender que puede hacer esto siempre que guste hacerlo); y segundo, porque ella no tiene que rascar el dinero y puede comprar cosas por pura puntada, entonces ella <i>no es como la otra gente de su colonia</i>.</p>
	<p>Evaluación (opcional)</p> <p><i>¿Qué juicio hace quien habla en relación con el mensaje de la anécdota? ¿Qué importancia tiene esto en la aseveración comienza?</i> Julia no hace una evaluación explícita de la gente que ‘rasca el dinero’ en lugar de eso su evaluación es en realidad su aseveración comienza: ‘este no es el lugar en que debo estar’. Al situar este comentario de evaluación primero, Julia enfatiza su sentido de diferencia con las otras personas que viven en el área, y alerta al que escucha sobre cómo necesita ser interpretada la anécdota, (o sea, Julia no es como las personas de ahí).</p>

Vizualización 3.8: Análisis genérico estructural de una anécdota oral

Comentario

El análisis estructural puede hacerse tan complejo como lo desee el investigador, de acuerdo con su propósito de investigación, su marco de objetivo y tiempo de investigación. La visualización 3.9 presenta un análisis de estructura narrativa mucho más complejo del que hemos usado hasta ahora, como guía.

<p>Contexto cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál parece ser el propósito de o la razón de esta narrativa? ¿mo lo sé? • ¿De qué maneras parece quien escribe lograr o no lograr su propósito aparente, o registrado? ¿Cuál es la evidencia para mi juicio? • ¿Qué efecto parece tener el tipo específico de texto (por ejemplo: narrativa, recuento, anécdota) para contar y recibir la historia? ¿Cómo lo sé? <p>Contexto social</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el objeto central de esta narración? ¿Qué relación tiene con la conversación o entrevista de la cual forma parte? ¿Aparece este objetivo en otras narraciones que ha hecho el mismo narrador, y de ser así qué me dice esto? (¿Aparecen otras narraciones que hagan diferentes relatores?). • ¿Qué ‘dice’ la narración sobre la relación que existe entre el que habla y los que escuchan? ¿Qué efecto tiene esto en la historia y en su recepción? ¿Cuál es mi evidencia? • ¿Qué me dice la narración acerca de los papeles y relaciones sociales de la vida del relator, tal como se ven desde la perspectiva del mismo? (por ejemplo: el papel de las mujeres en las

colonias pobres, el papel de ser madre de una familia específica, el papel de ser un niño de una familia específica). ¿Cómo se compara esto al igualarlo con las narraciones del mismo relator?

- ¿De qué maneras pudiera codificar esta narración explicaciones sobre la vida diaria para el narrador?

Características textuales

Estructura genérica

- ¿Tiene el tipo de texto de la narración una estructura genérica convencional?—por ejemplo: orientación, conflicto, resolución, códigos/evaluación de historias, los eventos de orientación, y códigos de recuentos. (Es decir, en nuestro caso podemos usar esta estructura genérica para hacer aseveraciones que madres ‘iniciar’ a sus hijas para narrar historias en una manera que sea apropiados a las características de la sociedad en la cual viven; Gee 1996, Cazden 1998, Kress 1985, Michaels 1981, 1986).
- ¿Usa el escritor las diferentes etapas efectivamente y apropiadamente?

Cohesión

- ¿De qué modos hace el narrador que su historia tenga *cohesión*? En otras palabras, ¿qué uso hace el narrador de las claves contextualizantes (ejemplo: ‘estábamos viviendo en ese entonces en la calle sur’, o ‘sucedió en la esquina que está cerca del supermercado’). Las ligas cohesivas temporales tales como ‘y entonces’, ‘después de eso’, ‘antes de que tú nacieras’; y ligas de relación cohesiva tales como ‘te acuerdas cómo / cuándo’ o ‘ella estaba casada con mi hermano en esa época’ y aseveraciones de este tipo.

Gramática

- ¿Qué efecto tienen las estructuras gramaticales repetidas en la historia? (por ejemplo: las cláusulas subyacentes harán a la historia mucho más compleja que las estructuras de cláusula simple) ¿Se repiten éstas en otras narraciones?. ¿Qué me dicen el orden gramatical dominante (o sea la sintaxis) o el orden de la oración dentro de una narración oral, si es que me dicen algo? (por ejemplo: al estudiar la sintaxis—el orden de las palabras en una oración—puede ayudarnos a identificar diferencias culturales en el uso que se haga del lenguaje; ver Gee, Michaels y O’Connor 1992, para saber más de esto).
- ¿Qué efectos tienen el tiempo gramatical, los pronombres, las preposiciones y cosas de este tipo para dar a entender el propósito de quien escribe y lo que se halla dentro y para la narración? (piénsese en el análisis de Gee de las aseveraciones-‘Yo que se describieron en esta sección, antes).

Vocabulario

- ¿Qué efecto tienen las preferencias del lenguaje del narrador en relación con el objeto y propósito de quien habla? (por ejemplo: ¿Cómo describe ella el área en la que vive? ¿Qué procesos o verbos usa en relación con ella misma, su hija (s)?, etc.)

Visualización 3.9: Cuadro de una guía para la estructura narrativa compleja

Tarea:

Use la guía para análisis estructural de la visualización 3.9 para analizar la primera anécdota que contó Julia.

Preguntas:

- ¿Qué nota usted? ¿Qué le permitió hacer y ver la guía para análisis que aparece en la visualización 3.9, que nuestro análisis de la visualización 3.8 no le permitió?
- ¿Cuándo elegiría usted usar cada una de ellas? (¿Qué tipo de propósito de investigación necesitaría hacer? ¿Qué clase de pregunta de investigación? ¿Qué tipo de línea temporal?, etc.).
- ¿Sería posible usar *ambas* guías de análisis en el mismo estudio? ¿Por qué / por qué no?

Nuestro análisis se convierte en algo mucho más complejo en forma útil cuando empezamos a analizar las anécdotas de Hannah (la hija de Julia) y compararlas con aquellas que relató su madre. Por ejemplo la siguiente cita se tomó de una transcripción que se grabó más de una semana antes que la transcripción de las anécdotas analizadas antes de Julia, se tomaran. La siguiente anécdota es de alguna manera poco común porque es un ‘deseo’ y, por lo mismo no ha ocurrido realmente pero se justifica el que la usemos porque tiene una estructura de anécdota convencional.

H2. 119 Michele: Ah ¿Qué pasaría si tuvieras tres deseos para ti solita?

H2. 120 Hannah: hmm... hmm... Que mi escuela- que todos mis amigos y toda la gente de mi grupo y mis amigos y todo eso, que- y que mi escuela estuviera más bien en el campo- nosotros vivíamos en el campo. De modo que estamos como acostumbrados al campo, y todavía tengo a todos mis amigos y a los profesores. Porque me gustaría vivir allá. No me agrada vivir aquí.

H2.121 Michele: Por que- ¿Cómo es que [tu-

H2. 122 Hannah: [Oh, me gusta- me agrada vivir aquí, pero me gusta más el campo.

Tarea:

Complete al análisis de la anécdota de Hannah que se empezó abajo en la visualización 3.10.

Anécdota	Herramientas para el análisis estructural
(1) [yo deseo] que mi escuela y todos mis amigos y toda la gente del grupo y los amigos y todo, que—y que mi escuela estuviera más bien en el campo—nosotros vivíamos en el <u>campo</u> .	Aseveración o comentario de comienzo: <ul style="list-style-type: none">• ¿Quién se encuentra involucrado en esta anécdota? Hannah, todos sus amigos, sus profesores, todos los alumnos de su grupo de la escuela?• ¿De qué maneras enmarca la aseveración o comentario de comienzo, lo que sigue?
(2) Así pues como que nosotros pertenecemos al campo y todavía tengo a todos mis amigos y a los <u>profesores</u> .	Evento (s) <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué sucedió?• ¿Qué significan estos sucesos, o parecen significar para el que habla?

(3) Porque me gustaría vivir allá. No me agrada vivir aquí.	<p>Mensaje o 'la moral'</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Las razones que tiene el que habla para contar esta anécdota?</i>
(4) Oh, me gusta – me agrada vivir aquí, pero me gusta más el campo.	<p>Evaluación (opcional)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué juicio hace quien habla en relación con el mensaje de la anécdota?</i> • <i>¿Qué importancia tiene esto en la aseveración de comienza?</i>

Visualización 3.10: Cuadro de un análisis estructural de la forma lingüística funcional sistémica de la anécdota de Hannah.

Hannah también nos dijo que nada le gustaba más que escuchar a su mamá y a sus tías hilvanar cuentos que se referían a crecer en el norte del estado de New South Wales [Australia]. Por supuesto, al mirar nuestro paquete de datos de la entrevista que se colectaron de Julia y Hannah en forma total; Hannah animó a su mamá para que me incluyera en su intercambio de anécdotas al pedirle a Julia que contara eventos específicos que Hannah obviamente sabía de memoria pero las cuales todavía la divertían. Por ejemplo Hannah rogó a Julia que le contara el cuento ‘acerca de los muñecos y la carreta y la barda eléctrica’. Julia contó el cuento añadiéndole cosas y otras añadiduras que le decía Hannah.

Usando nuestros análisis de otras anécdotas que se recolectaron de Hannah y Julia, podemos empezar a construir una interpretación de los datos que sugieren que Hannah entiende que su mamá siente que el hecho de que se encuentren dentro de un área tradicionalmente en desventaja sociológicamente, es un error: Que ellos son gente de clase media, que vive en una colonia de clase más baja. Las anécdotas de Hannah también sugieren que Hannah se da cuenta de que a su mamá no le agrada vivir donde viven, que su situación presente es la de no sentirse parte del lugar, y que el pasado—y especialmente vivir en el campo—es tal vez una vida más feliz, menos complicada y desde luego más placentera. Para Hannah este aprendizaje pudiera ser un poco doloroso, y en el que ella se encuentra entre mostrar lealtad hacia su madre y los sentimientos de alienación de su madre, y las experiencias de la vida de Hannah, en el lugar, en el cual a ella claramente le gusta su escuela y toda la gente que se encuentra en ella.

Por supuesto, hay muchas maneras en las cuales analizar e interpretar los datos que se recolectaron sobre Hannah y su mamá (Honan y otros 2001; Knobel 1999); sin embargo, la lingüística funcional sistémica proporciona al investigador un paquete de herramientas y técnicas útiles para analizar los datos hablados de modos que permiten comparaciones fáciles que se refieran a narraciones recolectadas de una persona o de muchas. Por ejemplo los análisis o interpretaciones que hicimos usando los datos de Hannah y Julia se compararon más tarde con los otros siete análisis de las díadas madre-hija de nuestro estudio, y un repaso rico del uso de narraciones dentro de este grupo fue el que se construyó. Por supuesto, muchos investigadores argüirían que la comparación es un elemento primordial de cualquier investigación rigurosa (cf., Athanases y Heath 1995).

Análisis del Discurso

Introducción

Técnicamente hablando, el análisis del discurso es una rama de la sociolingüística. En términos de enfoques hacia los análisis de datos sin embargo, el análisis del discurso difiere en forma importante de los análisis sociolingüísticos generales (como el análisis de la conversación y la sociolingüística interaccional) de dos modos importantes.

1. En el análisis del discurso, la unidad de análisis de datos (la pieza más pequeña de datos que pueden analizarse y que tengan significado en relación con la pregunta de investigación) por costumbre se enfoca primero en el significado del texto o transcripción total antes de emplear más formas de análisis ‘micro’, de los tipos que tradicionalmente se usan en sociolingüística.
2. El análisis del discurso guarda la atención deliberadamente hacia las relaciones complejas entre el uso del lenguaje, los sistemas sociales y las estructuras o instituciones sociales. De aquí que el análisis del discurso pueda proporcionar información hacia las operaciones de poder, intereses, coerción, constitución de la identidad, la ideología y cosas de este tipo en un nivel *político* de modos que no podrían ser posibles dentro de otras formas de análisis sociolingüístico.

Por esta razón tratamos el análisis del discurso como una sección separada en este capítulo.

Esto se relaciona con un punto importante que se refiere al análisis del discurso. En los libros escritos, ‘el discurso’ significa muchas cosas diferentes para diferentes personas y, en ese sentido, ‘el análisis del discurso’ es ambiguo sistemáticamente. Decir que uno usará el análisis del discurso como el enfoque que uno tenga hacia el análisis de datos no es, en sí mismo, decir algo preciso o claro. Para introducir las versiones de análisis de discurso consideraremos brevemente en esta sección que es necesario distinguir entre dos concepciones muy amplias del discurso. Nos referiremos cautelosamente a éstas como ‘estructuralista’ y ‘postestructuralista’, respectivamente. En esta sección introduciremos dos enfoques hacia el análisis de discurso ‘postestructuralista’.

Muchos lingüistas estudian el idioma como un sistema más o menos autónomo, y a su vez piensan en el discurso como el uso del lenguaje que se da dentro de las situaciones sociales. Aunque ven el sistema del lenguaje interactuando muy cerradamente—íntimamente, por supuesto—con otros sistemas (tales como los sistemas institucionales y sociales y culturales), sin embargo piensan en el sistema del lenguaje como algo autónomo e independiente a la larga, de éstos. Todavía más, tienden a pensar en el sistema del lenguaje en términos estructurales. El sistema es como una gran estructura formada de gramática y vocabulario y cosas de este tipo, y que el significado es un resultado de la estructura del sistema. El significado de un signo es una función de cómo se relaciona con otros signos que se encuentran dentro del sistema estructurado del lenguaje. Lograr significado desde este punto de vista es un asunto de manejar la estructura con eficiencia. Analizar el discurso, de acuerdo con este punto de vista, significa analizar qué aspectos se usan del sistema y cómo están siendo usados (¿Qué

acto del habla se está llevando a cabo aquí?; ¿Qué características genéricas ha usado la persona?; ¿Qué tipo y rango de vocabulario han usado las personas?; ¿Hay dominio de la voz activa o de la voz pasiva?; y así sucesivamente).

Los enfoques postestructuralistas hacia el análisis del discurso se niegan a reducir el discurso en idioma, y rechazan la idea de que el idioma sea un sistema autónomo – aun un sistema autónomo que se encuentre *conectado íntimamente* con otros sistemas. Más bien, ellos piensan en el lenguaje como que sea una cosa integral hacia los *discursos* en el sentido de ‘discurso’ que se asocia con Michel Foucault y otros teóricos postestructuralistas, y el cual se encuentra cercano a lo que Ludwig Wittgenstein llamó una ‘forma de vida’ (‘lenguaje’ como en ‘un juego del lenguaje’). El discurso, en otras palabras, involucra más que solamente el lenguaje, pero los discursos serían imposibles si no hubiera el lenguaje. En términos del análisis de los datos hablados, cuando analizamos transcripciones que usan análisis del discurso, analizamos el uso del lenguaje para ver qué podemos descubrir que se refiera a los discursos involucrados, y usamos nuestro conocimiento de los discursos para entender mejor los usos del lenguaje y los significados y propósitos que logran más o menos eficientemente o, tal vez que no logran para nada.

Podemos entender esto un poquito mejor y considerar algunas herramientas y técnicas básicas para este amplio tipo de enfoque hacia el análisis del discurso mirando el trabajo de James Gee y Gunther Kress.

El enfoque de James Gee hacia el análisis del discurso como que sea análisis de D/discurso

El enfoque de Gee hacia el análisis del discurso se centra en una distinción que hace entre Discurso y discurso. Discurso, con una ‘D’, se refiere a maneras de conducirse la persona en el mundo. Los Discursos involucran maneras específicas de hablar, actuar, pensar, creer, vestirse, leer, escribir, gesticulaciones, movimientos y cosas de este tipo. Cuando nosotros estamos ‘inmersos’ en Discursos diferentes hablamos, actuamos, pensamos, etc. de modo diferente. Por ejemplo, cuando una mujer *está siendo madre* (se encuentra actuando o respondiendo hacia la gente desde el Discurso que corresponde a ser madre), ella se vestirá, hablará, actuará, etc., más o menos de forma diferente que cuando ella está siendo *ejecutiva* (o la esposa de un ejecutivo), o siendo *una vecina* o siendo *una feminista*, o siendo *alguien que ama*, y así sucesivamente. Todos nosotros ‘pertenecemos a’ Discursos múltiples, aunque cualquier par de personas mostrará tendencia a pertenecer a combinaciones diferentes de Discursos y, a menudo, a diferentes versiones de Discursos. Por ejemplo, ser adolescente (en el Discurso de los adolescentes) en los Estados Unidos involucrará una *manera de ser* diferente en cierto sentido a ser un adolescente en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Ser mexicano representará una forma en cierto modo diferente para un abogado que vive en Polanco (en México, D.F.) de lo que representará para un campesino que vive en el campo de Tabasco.

Los Discursos específicos a los que pertenecemos como personas dan forma a nuestras identidades y crean *posiciones sociales* (o perspectivas) desde las cuales somos ‘nombrados’ o ‘invitados’ a hablar y a actuar, y a vestirnos, y a pensar, y a leer y a escribir, y a movernos, y a gesticular, y así sucesivamente. Muchos de los Discursos a los que pertenecemos son Discursos en los que se nos ha encasillado sin que nos demos

cuenta, y en los cuales no hemos escogido ‘penetrar’. Algunas veces, sin embargo, elegimos entrar en un Discurso—lo cual significa tener que aprender cómo *ser* en el modo que es ese Discurso. En algunos casos pudiera ser muy difícil, si no imposible, participar efectivamente en un Discurso específico si no presenta cohesión completa con los otros Discurso a los que pertenecemos y en los cuales nos desenvolvemos bien.

Cuando Gee habla del discurso con una ‘d’, él da a entender extensiones o piezas del lenguaje que tienen un sentido. El punto clave de aquí es que estas extensiones del lenguaje que tienen sentido no presentan el sentido *por sí mismo*, sino solamente a través de su situación dentro de un Discurso (con D mayúscula). Una extensión de lenguaje que tiene sentido en un Discurso pudiera no tener sentido con otro Discurso, o pudiera presentar un sentido diferente dentro de un Discurso diferente. Hablar o escribir a la manera de un Discurso pudiera aún acarrear muchos problemas, o pudiera hacernos objeto de burla o rechazo si se expresara (o se escribiera) en el contexto de un Discurso diferente.

Contra este antecedente podemos mirar al enfoque de Gee que da al análisis de discurso de dos transcripciones. Estas transcripciones se hicieron de grabaciones de dos mujeres que participaban en un curso que fue diseñado para prepararlas para conseguir un empleo. Una de las tareas del curso fue practicar a hacer entrevistas para empleo, e intentar y llevar a cabo una entrevista exitosa. En otras palabras se pedía a las participantes que participaran en el Discurso de ser alguien que busca empleo, o alguien que pudiera otorgar un empleo, y comprometerse en el aspecto específico de ser alguien que busca trabajo que involucra ‘hacer una entrevista para otorgar empleo’.

Antes de mirar las transcripciones y el procedimiento de Gee para analizarlos, es importante entender la teoría que él tiene sobre como la gente *actúa sensiblemente* (materializa significados y propósitos exitosamente) a través de su discurso (secciones de idioma) dentro de los contextos de Discurso. De acuerdo con Gee, actuar sensiblemente involucra usar lo que él llama un ‘sistema referencial’, un ‘sistema de contextualización’ y un ‘sistema ideológico’ (Gee 1988: 36). Éstos se sumarizan en la visualización 3.11.

Sistema referencial	Este se entiende del significado literal <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué quiero decir? • ¿Qué información quiero dar a entender? • ¿Cómo deseo que mi mensaje sea comprendido por el mundo?
Sistema de contextualización	Esto se refiere a las relaciones sociales <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo deseo que lo que yo tenga que decir se contextualice; o sea como deseo que se sitúe en el contexto de lo que ya ha sido dicho, en el contexto de lo que yo concibo que son las relaciones entre mí mismo y los que me oyen, y en el contexto de lo que yo concibo como que todos compartimos en el camino del conocimiento y las creencias?
Sistema ideológico	Esto tiene en cuenta los valores, las creencias y el punto de vista hacia el mundo <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué temas más profundos, imágenes e ideas quiero comunicar que se refieran a mí mismo, mi grupo social o el mundo; esto es, qué ‘punto de vista hacia el mundo’ o ‘ideología’ quiero expresar?

Visualización 3.11: Cuadro de los componentes de los sistemas de discurso.

Una distinción posterior que usa Gee necesitamos mencionar antes de mirar las transcripciones y los análisis de discurso que él hace de ellos: El distingue entre los Discursos primarios y secundarios. El Discurso primario de una persona es lo que ésta presenta en su grupo social cara a cara, con sus iguales (por ejemplo: su familia). Esto da forma a nuestras maneras iniciales de hablar, modos habituales de actuar, puntos de vista, valores, creencias, experiencias y nuestra 'primera' identidad social (Gee 1991: 7, 1992: 108). Los Discursos secundarios hacen socializar a la gente fuera de sus grupos familiares inmediatos, dentro de las instituciones y de otras formas de agrupaciones sociales y de prácticas sociales. Los Discursos secundarios exigen comunicación con personas con las que no intimamos, y esperan que los miembros actúen de modos que se encuentran fuertemente convencionalizados.

Nota: los cortes que aparecen enseguida (‘/’) de las siguientes transcripciones son marcas de prosodia; o sea que indican dónde se detuvo la que habla o cómo ella ‘fraseó’ su plática.

Transcripción 1

Pregunta: ¿Ha tenido usted alguna experiencia previa en empleos que pudiera demostrar que usted ha mostrado iniciativa o que haya sido capaz de trabajar en forma independiente?

1. Bueno /... sí, cuando yo /... muy bien /... tenemos a la agencia Walgreen /
2. Trabajé como operadora de micropelícula /muy bien /
3. Y hubo una tormenta de nieve /
4. muy bien / y había generalmente 6 personas / trabajando en un grupo /
5. uhmm / y solamente llegamos al trabajo la otra muchacha y yo /
6. y teníamos muchísimo trabajo para hacer /
7. y así pues el señor / nos pidió que si podíamos / ya sabes / nosotros /...
8. pensamos que podríamos terminar el trabajo /
9. así pues yo y esta muchacha / ya sabes / lo terminamos todo /

Transcripción 2

Pregunta: Otra pregunta era que ah, este tipo de trabajo frecuentemente involucra usar tu propia iniciativa y mostrar cierto tipo de habilidad para hacer juicios independientes. ¿Tienes alguna... puedes decirme acerca de cualquier experiencia previa que pienses que muestra directamente... que demuestra que tú tengas estas cualidades?

1. Por qué / ... bien/ en lo que se refiere a ser capaz de manejar una oficina /
2. digamos si se me deja sola /
3. me siento muy capaz /

4. Tuve una ocasión cuando uno de mis patrones con los que había estado /
5. ah, antes trabajé para /
6. tuve que hacer / un .. / un viaje por digamos / ah, tres semanas y /
7. el era / ... se me dejó sola.. para / encargarme de la oficina y hacerla funcionar... /
8. Y en esa época / ah yo no tenía lo que tú dirías / mucha experiencia /
9. Pero tenía suficiente experiencia para /.. entenderme con cualquier situación que se presentara mientras él estaba ausente /
10. y aquellas que yo no podía / manejar en el momento /
11. si había alguien que tuviera más experiencia que yo /
12. Yo hacía preguntas / para averiguar / que procedimiento debía usar /
13. si algo se presentaba / y yo no sabía / a quién ocurrir realmente /
14. lo apuntaba / o lo escribía/ en una hoja de papel /
15. de modo que no olvidara que... /
16. si alguien que / estaba más capacitado que yo /
17. pudiera preguntarle sobre el asunto /
18. y como lo podría resolver /
19. Así pues, siento que soy capaz de resolver más o menos cualquier situación /
20. ya sea que sea por mí misma / o bajo la supervisión de alguien /

El análisis del D/discurso

El primer paso que se involucra en el análisis del discurso es mostrar en la transcripción hacia dónde la persona está llevando la información (sistema referencial), estableciendo un contexto, y comunicando temas, valores, ideas, etc. (sistema ideológico). Esto puede hacerse por medio de cualquier sistema de código, tal como los que siguen:

Palabra = sistema de referencia

Palabra = sistema contextualizado

1. Por qué / ... bueno / en lo que se refiere a ser capaz de hacer funcionar una oficina /
2. Digamos si se me deja sola /
3. **Me siento muy capaz** /
4. Se presentó una situación en la que uno de mis patrones para quien /
5. Ah, había trabajado antes /
6. **Tuvo que salir / en ... / un viaje por / ah digamos tres semanas y /**
7. **Él fue / ... se me dejó sola para .. / hacer funcionar la oficina y encargarme de ella /**

Visualización 3.12: Un protocolo para preparar transcripciones que revelen el uso de sistemas referenciales y de contextualización.

Una vez que las transcripciones se han preparado, puede empezar el análisis.

Tareas:

Para usar el protocolo del visualización 3.12, de arriba:

- Identificar los instrumentos y estrategias referenciales a los cuales se refiere

Gee en la segunda transcripción. Las preguntas que se enlistan para el sistema referencial que aparece en la visualización 3.11 será de auxilio aquí.

- Identifíquese los instrumentos y estrategias de contextualización que aparecen en la segunda transcripción de arriba.
- ¿Cómo podría usted usar estas dos dimensiones del análisis, en su propia investigación?

El análisis de la transcripción 1

Gee se enfoca en la extensión a la cual el que habla en la transcripción de la primera entrevista manifieste información y contexto de modos más bien ‘escondidos’ que explícitos, por ejemplo, en lo que respecta al sistema referencial, quien habla da a entender explícitamente que hubo una tormenta de nieve y ella generalmente trabajaba en un grupo de seis personas. Sin embargo, lo que ella *no* hace claro, pero que es muy importante para el éxito de la entrevista, es que a pesar de la tormenta de nieve ella aún fue a trabajar (mientras que la mayoría de los otros no lo hizo). Todavía más, en compañía de solamente otra mujer ella pudo realmente ser capaz de completar el trabajo de seis personas en un día. Y parece que ellas dos hicieron esto sin tener ningún tipo de supervisión, para nada.

En términos del sistema de contextualización, este hablante da información contextual explícita en la línea 1 (una agencia Walgreen). Pero la información contextual que falta se describe solamente en términos de pronombres (‘el hombre’, ‘nosotras’, ‘esta muchacha’, ‘yo’). Esto nos daría la presunción de que la entrevistadora conocía a las personas a quienes se refería la mujer. En muchas (si no en la mayoría) de las situaciones de entrevistas, sin embargo, esta presunción no sería la apropiada. En lo que se refiere al uso que ella hace del sistema de referencia, fallaría el sentido importante que deba hacerse. Sin embargo como sugiere el análisis del discurso de Gee, la primera persona que habla ha hecho realmente en su trabajo el tipo de cosas que la pregunta de entrevista buscaba averiguar. Pero ella pudiera haber fallado en comunicar esto efectivamente si se dan los tipos de cosas que se esperan y que forman parte del contexto del Discurso secundario de la entrevista para empleo que deba darse a trabajadores potenciales.

Mirando este ejemplo en términos de Discurso, el análisis de Gee sugiere que la primera persona que habla hubiera más bien llamado la atención en su entendimiento y experiencia que obtuvo de su Discurso primario que en tener conciencia del Discurso secundario importante. Por ejemplo su uso extensivo de pronombres para contextualizar su relato pertenece a comunicaciones cara a cara entre personas que se conocen. De modo similar, la manera en que ella menciona a la segunda mujer enfatiza la colaboración, antes que hacerse promoción ella misma. Sin embargo las entrevistas para empleo a menudo proponen que las personas se promuevan ellas mismas, y se hagan aparecer ellas mismas del mejor modo posible. Así pues la primera persona que habla pudiera ser una ‘víctima’ si enfatiza el Discurso equivocado a la hora equivocada, y de tener experiencias del tipo ‘equivocado’ de discurso para tener éxito en el contexto discursivo de hacer una entrevista para lograr empleo.

El análisis de la transcripción 2

Si miramos las siete líneas de la transcripción de entrevista codificada que se presentó en el visualización 3.12, es obvio que la segunda persona que habla seleccionó ‘instrumentos referenciales y de conceptualización y estrategias que son usadas de forma convencional, valorizadas y premiadas en tales tareas’ (Gee 1998: 35). Ella informa a la entrevistadora explícitamente que se siente muy capaz y que se le dejó tres semanas para encargarse de la oficina ella sola. Esta calidad de explicitud se mantiene a través de toda la entrevista a nivel de proporcionar información. Lo mismo es cierto en el uso que hace de los instrumentos de contextualización. El contexto es siempre muy explícito y claro ‘si se me deja [sola]’; ‘uno de mis patrones con quienes ... trabajé antes’; ‘si algo se presentaba y yo no sabía, y cosas de este tipo’.

Sin embargo, cuando Gee usa el *sistema ideológico* para analizar la segunda transcripción, él encuentra algo que pudiera ser problemático en esta entrevista. Hace notar que la que habla parece contradecirse:

Ella sostiene en la línea 9 que tiene suficiente experiencia para ‘entenderse con cualquier situación que se presente’ mientras está ausente el jefe. Ella inmediatamente después, en la línea 10, atenúa esta aseveración cuando menciona ‘aquellas [situaciones] que yo no podía manejar’. En seguida menciona a personas que tenían más experiencia que ella (de ese modo quitaba la atención en el hecho de que ella tuviera su propia experiencia) y menciona haber preguntado a ellos qué procedimiento debería seguir para los problemas que ella no podía resolver. ... después de [un] análisis extenso que se enfoque en lo que ella no sabe, más bien que en lo que ella sí sabe, ella concluye en las líneas 19-20 que se siente ‘capaz de enfrentarse casi con cualquier situación, ya sea bajo mi propia capacidad o con supervisión’ (Gee 1988: 36).

Gee interpreta esto como que sugiriera que quien habla considera ser ‘dejada sola en el trabajo como precisamente otra forma de supervisión; en este caso una supervisión a través de un conocimiento y cualidad de experto más grande, de otras personas’ (ibid). Sin juzgar la respuesta de la entrevista como ‘buena’ o ‘mala’, Gee hace notar que ésta ‘entra en conflicto con una ideología que representan muchos sitios de empleo, una ideología de individualismo, autonomía, y seguridad en sí mismo’ (ibid). Todavía más, en términos de la pregunta original de la entrevistadora, y a pesar de su control superior de los sistemas referenciales y de contextualización, la segunda persona que habla no proporciona evidencia que tenga las cualidades que busca la pregunta. En este caso la respuesta proporcionada en la segunda entrevista pudiera ser juzgada menos satisfactoria que la respuesta que se obtuvo en la primera.

Vale la pena hacer notar aquí una forma de labor que este enfoque hacia el análisis del discurso puede lograr, que muchas otras formas de análisis no pueden obtener. En la introducción que hace a este análisis Gee nota que las dos transcripciones fueron inicialmente publicadas y comentadas por los otros autores. Estos autores identificaron la segunda transcripción como una respuesta exitosa a una entrevista de trabajo, y a la primera transcripción como algo que no tuvo éxito. Específicamente, ellos hicieron notar que en la primera transcripción quien habla usa ‘Inglés Negro’ (Black English, o el

dialecto distintivo de los negros de los EU), el cual es raramente aceptable en las entrevistas para obtener empleo; a la larga son correctas aunque el análisis de Gee fue de revelar que la primera persona entrevistada tiene experiencia considerable, la cual no tiene la segunda persona entrevistada. De este modo también se pueden localizar algunas contradicciones en la segunda entrevista. A pesar de esto, es altamente probable que la segunda persona tendría más probabilidades de hacerse de un empleo en base a una entrevista, que la primera. Sin embargo ella conseguiría el trabajo a pesar de *no* tener la experiencia que exige la pregunta, mientras que la primera pudiera ser que no consiguiera un empleo a pesar de *tener* la experiencia que se exige. Esto muestra la manera en que los Discursos son de tipo político, y el modo en que lograr entrada a los Discursos ‘correctos’—los que nos capacitan para hablar en los discursos ‘correctos’—trae ventajas sobre otros que no tienen acceso a los Discursos ‘correctos’ (sin embargo pudieran tener los tipos correctos de experiencia y calidad para tener éxito si se les diera la oportunidad). El análisis de D/discurso es capaz de revelar cómo funciona el mundo a nivel político para dar ventaja a unos y desventaja a otros, y para mostrar la manera en que esto es *arbitrario*; este tipo de análisis de discurso ha sido usado por Gee y muchos otros para mostrar la manera en que los Discursos escolares funcionan para conferir ventaja a miembros de ciertas comunidades de Discurso y poner en desventaja en forma sistemática aquellos que provienen de otras comunidades de Discurso (ver por ejemplo: Gee 1996: capítulo 5 y 6; Michaels 1981, 1986; Heath 1982).

La localización de ‘maneras de hablar organizadas sistemáticamente’: Tres preguntas ideadas por Gunther Kress.

El punto de vista de Kress en lo que se refiere al discurso es similar de modos importantes al que nos da Gee. Kress empieza de la observación cotidiana de que la gente que habla el mismo lenguaje general—por ejemplo: español o inglés—puede sin embargo hablar de modo completamente diferente uno a otro. La diferencia que existe entre el ‘Inglés Negro’ (‘Black English’) y la forma de Inglés Estandar (‘Standard English’) que es evidente en las dos transcripciones de entrevista analizadas por Gee son un buen ejemplo del tipo de diferencias que pueden existir. De forma alternada, en el contexto que existe en las compañías grandes por ejemplo encontramos a menudo que los administradores hablan de forma muy diferente a la que lo hacen los trabajadores piso de la fábrica. Y así sucesivamente. Estas diferencias sin embargo no existen simplemente a nivel de palabras (léxico), o aun a niveles de sintaxis y fonología (Kress 1985: 5). Se extienden a *lo que* la gente puede decir, *la manera* en que puede ver el mundo, los *tipos* de cosas de las que puede hablar (o escribir), la *orientación* que puede tomar en referencia a estas cosas, y así sucesivamente.

Kress dice que para entender qué tipos de diferencia existen empíricamente hablando entre los que usan el lenguaje, por qué existen estas diferencias, y cuál es su importancia, necesitamos partir de la idea de que los que escuchan/ los que hablan/ los que leen/los que escriben, no son personas aisladas sino más bien *agentes sociales* que se encuentran situados dentro de ‘redes de relaciones sociales’ variadas y en lugares específicos dentro de la estructura social. Esto quiere decir también que tenemos la obligación de mirar a las diferencias que existen en el uso del idioma y entre los que usan la lengua, no simplemente en términos *lingüísticos* sino desde una perspectiva que es al mismo tiempo *lingüística y social* (ibid: 6). Desde esta perspectiva encontramos

que los que usan el lenguaje y que hablan/escriben de manera similar uno a otro ‘comparten la membresía’ en instituciones y redes sociales específicas y, por lo mismo, se encuentran inmersos en ciertas prácticas comunes, valores, significados, exigencias, permisos y prohibiciones (ibid). Y cosas de este tipo.

Esto nos lleva a la definición que da Kress del discurso: él sostiene que las instituciones sociales y las agrupaciones y redes sociales tienen en un grado mayor o menor sus propios ‘significados y valores específicos’ (aunque a menudo habrá algún grado en el que se sobrepongan éstos). Además cada uno *articula* estos valores y significados ‘*de modos sistemáticos*’. Esto es, ellos han organizado su lenguaje y han desarrollado maneras sistemáticas para comunicarse, transmitir, regular y gobernar los valores y significados que operan en el interior de su institución o agrupación. Estos ‘modos organizados sistemáticamente’ de hablar (incluyendo la lectura y la escritura) son lo que Kress llama *discursos*. Él dice:

Los discursos son paquetes organizados sistemáticamente de aseveraciones que dan autoridad a los significados y valores de una institución [en un sentido muy amplio de institución]. Más allá de eso, ellos definen, describen y delimitan lo que es posible decir y lo que no es posible decir (y por extensión, lo que es posible hacer y lo que no es posible hacer) con respecto al área importante para esa institución, ya sea de modo marginal o central. Un discurso proporciona un paquete de aseveraciones posibles que se refieren a un área determinada, y organiza y proporciona estructura a la manera en que se platica un tópico, objeto o proceso específico. Al hacer esto proporciona descripciones, reglas, permisos y prohibiciones de acciones sociales e individuales (Kress 1985: 6-7).

Y de ese modo, por ejemplo, la gente que comparte membresía dentro de una red o institución construidas alrededor de un ideal de *desarrollo sostenido* (por ejemplo: tipos específicos de ambientalistas) hablarán de ‘recursos’ y ‘administración de recursos’, ‘el futuro’, ‘ser responsable’ y así sucesivamente, de modos diferentes en lo que se refiere a empresarios económicos, ejecutivos de compañías madereras o mineras, campesinos, taladores y mineros. No solamente *hablarán* de forma diferente sobre cosas de este tipo, sino que las *verán* de forma diferente y las *vivirán* de modo diferente. Por supuesto, algunas cosas que un ejecutivo de una compañía minera *ve* será muy probablemente ‘invisible’ a los ambientalistas de desarrollo sostenido, y viceversa. Un pensamiento que un grupo tendrá será, literalmente, *algo que no piense* el otro.

Diferencias parecidas existen entre los discursos ‘sexistas’ y ‘feministas’. Los discursos sexistas llevan la categoría biológica del sexo (macho/ hembra) ‘dentro de la vida social’ de maneras que exigen y obligan a las mujeres a *ser* y *mirarse* de modos específicos (más bien que de otros), a *hacer* tipos específicos de cosas (y no otras), y así sucesivamente (ibid). Los discursos feministas hablan y definen lo que se concibe como ser una muchacha o una mujer, de modos muy diferentes.

Muchos discursos de este tipo existen, incluyendo los discursos religiosos (de tipos variados), los discursos de la cultura de la juventud, los discursos nacionalistas, los discursos de trabajo, los discursos morales y legales, los discursos educativos, los discursos familiares, etc.

Un punto clave en este momento es reconocer que la membresía en estos discursos da forma a lo que uno puede hacer, ser, pensar, valorar, y cosas de este tipo. Estos discursos juegan un papel poderoso para constituir quiénes y qué somos (y lo que *no* somos). Al mismo tiempo que ellos nos *capacitan* para ser *alguien* (u otro) y *algo* (u otro), clausuran para nosotros otras posibilidades. Aun más, hacen esto de maneras que *naturalizan* su orientación específica hacia, y dan una perspectiva sobre la vida social. En otras palabras, hacen que sus significados y valores parezcan *naturales e inevitables* para sus adherentes, mas bien que contruidos e incluyentes socialmente (lo cual es lo que realmente son). Pero por medio de hacer que parezcan naturales sus valores y significados, los discursos descorazonan a sus adherentes (y pueden casi hacerlo imposible) pensar en intentar conseguir ‘fuera’ de ellos y considerar otras maneras de hacer y de ser.

Cuando analizamos el discurso desde el tipo de perspectiva promovido por Kress, tratamos de entender de qué discurso (s) ‘proviene una persona’ cuando habla o escribe de un tópico determinado. Preguntamos: ‘¿Qué tipo de discurso se encuentra *informando* y definiendo lo que dice sobre este aspecto del mundo?’ ¿Cómo pudiera dar forma posiblemente lo que ella entiende y hace (y no entiende y no hace) en el mundo?. ¿Cómo podemos nosotros como investigadores, realmente *identificar* qué tipo de discurso (o discursos) se encuentra operando dentro de una pieza dada de datos hablados? ¿De qué manera, en otras palabras, podemos nosotros *detectar* el funcionamiento de discursos específicos en los datos hablados?

Como Kress muestra, éste puede ser un proceso completamente directo si uno se encuentra usando un concepto similar al de él. Una vez más podemos ver que los procesos de análisis de datos y las herramientas y técnicas de análisis de datos no tienen que ser misteriosos y difíciles. Basándose en su concepto de discurso y en su teoría de lenguaje como que sean simultáneamente ‘lingüísticas’ y ‘sociales’, Kress proporciona tres preguntas que pueden usarse juntas una con la otra como herramienta para identificar qué tipo de discurso se encuentra operando en una pieza de datos hablados. Esta herramienta se desarrolló inicialmente para analizar textos *escritos*, pero se aplica fácilmente para analizar textos hablados (ver la visualización 3.13).

Análisis crítico de discurso que se refiere a textos escritos	Análisis crítico de discurso que se refiere a textos hablados
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué se escribe acerca de este tópico? 2. ¿De qué manera se escribe acerca de este tópico? 3. ¿Cuántas maneras hay de escribir acerca de este tópico? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué se habla acerca de este tópico? 2. ¿De qué modo se habla acerca de este tópico? 3. ¿Qué otras maneras hay para hablar de este tópico?

Visualización 3.13: Herramienta para el análisis de datos para estudiar discursos que operan en los datos hablados.

Para hacer el proceso aún más fácil podemos añadir una cuestión inicial que deba usarse para preparar las transcripciones para el análisis. Esta primera pregunta sería: ‘¿De qué tópicos se habla en este segmento de datos?’ Esto significa que cuando leemos

los datos localizamos y codificamos el t3pico (s) del cual se habla: por ejemplo, usando un color para localizar los lugares en los cuales se habla de un t3pico espec3fico. Una vez que esto se ha hecho podemos identificar m3s adelante las piezas de dato importantes para considerar *por qu3* se habla del t3pico y *de qu3 manera* se habla de 3l: usando colores, c3digos con letra, o cualquier tipo de c3digo que escojamos. Para identificar qu3 otras maneras hay de hablar sobre el t3pico—lo cual nos ayuda a especificar cu3l es el discurso que se encuentra operando en los datos (puesto que podemos identificar lo que es, en parte por medio de reconocer lo que *no* es)—necesitamos tener conocimiento de otros discursos (o de otras variedades del mismo discurso) que se refieran a ese t3pico. Para esto pudi3ramos apelar a nuestros propios conocimiento y experiencia disponibles, o de otro modo tendr3amos que investigar lo que se ha escrito para completar el habla de an3lisis de discurso para averiguar qu3 *otras* maneras hay de hablar sobre el t3pico.

Ejemplo 1

En la siguiente transcripci3n el contexto es un grupo de una escuela en la que el profesor (T) y los estudiantes (S1, etc.) se encuentran analizando un t3pico.

- T: El matrimonio y el divorcio. ((escribe 'divorcio' en el pizarr3n))
S1: As3 cuando te divorcias, no necesitas un abogado.
S2: En este caso, s3, lo necesitas.
S1: Es muy caro.
S3: () si llegas recientemente a los Estados Unidos puedes, ah divorciarte f3cilmente; no lo necesitas.
T: Mm?
S3: R3pidamente.
T: Antes era muy complicado, un proceso largo. Ah, ahora hay algunos lugares que ofrecen los divorcios muy baratos y muy r3pidos.
S2: ¿Qu3 tal Reno en Las Vegas? [No sabe su geograf3a. Nota de los autores.]
T: Huh.
S2: ¿Qu3 les parece Reno en Las Vegas? [No sabe que Reno y Las Vegas son ciudades diferentes. Nota de los autores.]
S1: S3, yo creo que en Las Vegas s3 puedes.
S3: () r3pidamente lo haces.
T: Entonces 3se es uno de los lugares en donde lo puedes hacer r3pidamente.
(Fuente: Richards 1987, citado en Hatch 1992: 99).

Aunque el profesor indica que el tema de la clase es el matrimonio y el divorcio, es el divorcio solamente el que se analiza en este segmento de datos. Aunque no podemos estar seguros de nada derivado de la secci3n peque3a de datos disponibles aqu3, parece probable que el t3pico se est3 analizando como que sea parte del programa de la escuela. En el primer comentario del estudiante S1 hay una clave de que el asunto pudiera estarse analizando en relaci3n con los aspectos legales puesto que hay una referencia para que se necesite un abogado. Sin embargo m3s adelante, la manera en que el asunto se analiza es desde el punto de vista de lograr divorcios r3pidos y f3ciles. Esto pudiera indicar que se encuentra en operaci3n un discurso 'permisivo' o 'liberal' que concibe al divorcio como algo que es perfectamente aceptable y que 3ste aun espera que el divorcio sea la norma. Desde esta perspectiva, pudiera ser visto como m3s humano terminar el

matrimonio rápidamente, antes que tener un proceso largo que puede intensificar el dolor y la asperidad.

Otra manera de analizar el asunto pudiera tratar al matrimonio como algo sacrosanto, como una unión que ha sido bendita por Dios y jurada en la presencia de Dios. Desde esta perspectiva sería equivocado que el divorcio fuera demasiado rápido y fácilmente disponible, puesto que animaría a la gente a que tomara el matrimonio menos seriamente y a que viera la relación matrimonial como algo desechable.

De manera alternada, los datos podrían leerse en términos del tópico que se analiza desde el punto de vista del mundo rápido ‘en este momento y ahora’, en el cual ‘bueno’ significa ‘inmediato’ y ‘eficiente’ y ‘fácil’; éste podría ser un tipo de discurso—orientado hacia ‘los servicios’, en el cual conseguir una separación es nada más que obtener un servicio, y siendo así debería ser rápido, ‘a pedido’, y tan directamente como fuera posible.

Tarea:

Proporcione su propio análisis del discurso que se encuentra en operación en la transcripción de arriba, usando las preguntas de Kress.

‘Discurso oficial’: Un ejemplo mexicano.

El siguiente es un resumen hecho de la versión estenográfica del programa radiofónico pregrabado *Fox en vivo, Fox contigo*, programa especial para la Cámara Nacional de la Industria de la Radio y la Televisión, que condujo el presidente Vicente Fox Quezada, desde la Residencia Oficial de los Pinos (sistema Internet de la Presidencia 2001).

Presidente Vicente Fox: Hola, ¿Qué tal, amigas y amigos de toda la República Mexicana? Qué gusto estar nuevamente en este sábado; este sábado en el cual vamos a estar hablando del tema más importante que hay: de los niños, precisamente de los chiquillos y chiquillas de todo el país.

Ha sido una semana intensa; todos hemos trabajado fuertemente; llegó ya el fin de semana y, pues, estamos a sus órdenes, listos. Me parece que va a ser un programa excelente el del día de hoy.

Bien, pues en esta semana—como ya señalábamos—ha habido muchas actividades; una de ellas que llegaron las lluvias; estas lluvias tempraneras que han estado presentes en prácticamente todo el país, en unos lados causando problemas, como el que nos acaban de reseñar, donde estuvo efectivamente presente el Ejército mexicano, siempre rápido en su respuesta, en donde hay problemas, donde hay contingencias y por supuesto que también el gobierno del estado, el propio gobernador: por ahí lo vimos atendiendo esta situación.

En otros lados, pues muy benéficas las lluvias, sobre todo en el norte del país, en lo que el estado de Tamaulipas, Nuevo León; sin duda van varios años de sequía continua en estos lugares y estas lluvias de alguna manera traen esperanza; de alguna manera incrementan la cantidad de agua que se tiene en las presas y ojalá éste sea el presagio de una buena temporada de lluvias para este año, a fin de que nuestra gente del campo pueda sacar adelante sus cosechas.

Por el otro lado, bueno, la aprobación en el Senado de la Ley COCOPA merece todo nuestro reconocimiento; ¡Qué esfuerzo le pusieron los senadores! Hoy tenemos ya esta Ley aprobada en el Senado; falta su aprobación en la Cámara de Diputados, pero aquí ya se marca el término de lo que fue el conflicto armado y ahora entramos de lleno en una etapa de desarrollo humano, desarrollo económico, desarrollo de los pueblos indígenas.

Hoy todos en el Gobierno nos pondremos a trabajar para llevar estas oportunidades de desarrollo a cada comunidad indígena. De hecho, ya en los edificios de Guadalupe Tepeyac, de donde se retiró el Ejército, están ya ocupados por las oficinas de Desarrollo Social del gobierno del estado de Chiapas, al igual que por la Secretaría de Desarrollo Social.

Ya están muy activos trabajando, trabajando para llevar apoyo a las comunidades, a las comunidades indígenas; siempre, siempre respetando sus costumbres, tradiciones, historia, pero sobre todo siempre siguiendo las decisiones que les son propias a estas comunidades y ellas son las que nos marcarán el camino; ellas dirán qué es lo que debemos apoyar; qué es en lo que deben invertirse los fondos de presupuesto. Así es que hoy estamos ya en una nueva etapa en este terreno.

Y esta semana, pues tratándose de 'El Día del Niño', que queremos festejar con mucho entusiasmo, vamos a tener la presencia aquí de muchos chiquillos, de muchas chiquillas, de muchos amigochos que han sido reconocidos y premiados por sus resultados en la escuela, por sus calificaciones y, sobre todo, por su entusiasmo.

Y no podía faltar en esta celebración del Día del Niño mi queridísimo paisano, uno que está de mi misma talla, no sé si de la misma edad, el gran Chabelo, el amigo de todos los chiquillos, el amigochito de todas las chiquillas del país. Chabelo, qué tal. ¿Cómo estás?

Xavier López 'Chabelo': Señor Presidente, pues estoy muy contento porque nunca en mi vida me imaginé estar compartiendo un micrófono con el señor Presidente de mi país. Me siento muy honrado, le agradezco mucho la invitación para estar aquí, sobre todo en una fecha como es la de 'El Día del Niño'.

Que yo sepa, aquí nada más festejan un solo día de 'El Día del Niño', no lo festejamos todos los días, ¿no, señor Presidente?

Presidente Vicente Fox: Claro, por supuesto que sí.

Tarea:

Analice este extracto usando tres preguntas de análisis de discurso de Kress. Enseguida conteste las siguientes preguntas:

- ¿Qué ayudan a usted a 'ver' las tres preguntas de Kress que su primera lectura de la transcripción no hizo?
- ¿Qué discursos ve usted que operan en la plática del Presidente Fox?

Para concluir este capítulo hemos enmarcado una actividad diseñada para sintetizar las ideas que se analizaron sobre los datos hablados.

Tarea:

Usando la transcripción de la entrevista del presidente Fox, desarrolle un molde de análisis de datos para un estudio posible de investigación que hubiera generado esta transcripción. En otras palabras:

- Identifique un propósito de investigación que requeriría datos de estos tipos.
- Identifique una pregunta de investigación posible para estos datos.
- Identifique el tipo de datos que se necesitan recolectar para este estudio imaginario (los cuales pudieran incluir otros tipos de datos, además de las entrevistas que se hicieron con el presidente).

- Identifique un enfoque hacia el análisis de datos, centrándose en las opciones de análisis de datos que se analizaron en este capítulo.
- Identifique los libros escritos importantes en que usted pudiera basar sus decisiones, y la implementación de su análisis de datos.