

Las
m
Metodologías
de investigación en

Lingüística
Aplicada

Laura García Landa
Alma Luz Rodríguez Lázaro
(compiladoras)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Universidad Nacional Autónoma de México

José Narro Robles

Rector

Coordinación de Humanidades

Estela Morales Campos

Coordinadora

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Alina María Signoret Dorcasberro

Directora

Bertha López Escudero

Secretaria General

Alma Luz Rodríguez Lázaro

Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos

Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial

Alina María Signoret Dorcasberro

Presidenta

Bertha López Escudero, Alma Luz Rodríguez Lázaro, Lamprini Kolioussi, Béatrice Blin, Viviana Oropeza Gracia, Victoria Zamudio Jasso, María Antonieta Rodríguez Rivera, Vania Galindo Juárez, Arturo Mendoza Ramos, Ramón Zacarías Ponce de León, Víctor Martínez de Badereau, Sergio Ibáñez Cerda, Adelia Peña Clavel, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

Las metodologías de investigación en Lingüística Aplicada

Laura García Landa
Alma Luz Rodríguez Lázaro
(Compiladoras)



Universidad Nacional Autónoma de México

2014

P129 Las metodologías de investigación en Lingüística Aplicada / Alina María
M593 Signoret Dorcasberro... [et al.]; coordinadoras Laura Gabriela García Lan-
da, Alma Luz Rodríguez Lázaro. – 1ª ed. - México : UNAM, 2014.
200 págs. ; 23 cm.
ISBN: 978-607-02-6254-8

I. Lingüística aplicada-investigación 2. Lingüística aplicada-Investigación-Methodolo-
gía I. Signoret Dorcasberro, Alina María, II. Rodríguez Lázaro, Alma Luz III. Burns,
Anne IV. Desmet Argain, Céline Marie-José V. Esparza, Elizabeth Ruiz VI. Ramírez,
Írías VII. García Landa, Laura VIII. Briones Jurado, Lilia Estela IX. Contijoch Escon-
tria, María del Carmen X. Witten, Michael XI. Guillén, Patricia María XII. Preciado,
XIII. Pflieger Biering, Sabine Regina XIV. Castineira, Teresa XV. García Landa, Laura,
coord. XVI. Rodríguez Lázaro, Alma Luz, coord. XVII. t.

Primera edición, diciembre de 2014

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510 México, D. F.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
publicaciones@cele.unam.mx

ISBN: 978-607-02-6254-8

Diseño editorial

Yussell Chávez Callado

Diseño de portada

Daniel Ortega Martínez

Formación

Aideé Santiago

Cuidado editorial

Testo

Georgina Puente García

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de
los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Contenido

Introducción: las metodologías de investigación en lingüística aplicada	9
Capítulo 1	
Breve introducción a la metodología cuantitativa en lingüística aplicada	13
Alma Luz Rodríguez Lázaro	
Capítulo 2	
Metodología de investigación en un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes	25
Céline Desmet	
Capítulo 3	
La construcción simbólica de la realidad: una metodología para el análisis del discurso narrativo	53
Sabine Pflieger	
Capítulo 4	
La entrevista: un recorrido sobre su construcción	81
Laura García Landa	
Capítulo 5	
Exploración de la reflexividad infantil de la palabra	105
Alina María Signoret Dorcasberro	

Capítulo 6	
La metodología del estudio de la mente bilingüe	141
Lilia Briones Jurado	
Capítulo 7	
Estrategias didácticas en un entorno digital para profesores de lengua: método para su análisis	155
Dulce María Gilbón Acevedo	
Capítulo 8	
Un momento significativo en la vida de un docente visto desde tres enfoques cualitativos	183
María del Carmen Contijoch, Anne Burns, Teresa Castineira, Patricia María Guillén, Patricia Preciado, Irías Ramírez, Elizabeth Ruiz Esparza y Michael Witten	
Conclusiones: las metodologías de investigación en lingüística aplicada	209

Agradecemos la colaboración de la
Mtra. Ana Tamarit Amieva en la organización
de la primera fase de esta publicación.

Introducción: las metodologías en la Lingüística Aplicada

La investigación en Lingüística Aplicada en México tiene una historia de más de 35 años de existencia. El trabajo de investigación en esta área surgió en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), apoyado por la Universidad de Edimburgo, en Reino Unido, y el Centro de Lingüística Aplicada de Besançon, en Francia. En 1979 se publicó por primera vez la revista Estudios de Lingüística Aplicada (ELA) y más tarde, en 1981, se conformó la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA). Desde entonces, se han creado por lo menos 22 licenciaturas y 11 programas de posgrado relacionados con el área en el interior de la república mexicana. En tanto que el CELE, ha desarrollado 17 líneas de investigación, cuyo objetivo fundamental es atender problemas de lengua relacionados con distintas áreas de conocimiento: 1) adquisición de segundas lenguas, 2) análisis del discurso, 3) bilingüismo, 4) comprensión de lectura, 5) diseño de cursos, 6) enfoques metodológicos, 7) enseñanza de lenguas (presencial y a distancia), 8) evaluación, 9) formación de profesores (tanto presencial como en línea), 10) interculturalidad, lengua, cultura y literatura, 11) lingüística sistémica funcional, 12) política y planificación del lenguaje, 13) pragmática y semántica, 14) semiótica, 15) terminología, 16) lexicografía y traducción, 17) traducción y traductología (García-Landa y Panameño, 2011).

Al ser un área interdisciplinaria, la Lingüística Aplicada ha recurrido a otras disciplinas para abordar sus propios objetos, como es el caso de la sociolingüística que se ha servido de las herramientas metodológicas de la antropología, la sociología y la psicología social para estudiar diferentes fenómenos lingüísticos. En este sentido, la investigación realizada a lo largo de estos años se ha nutrido de las trayectorias formativas de los profesores e investigadores, así como de los objetos de estudio identificados en una diversidad de contextos: educativos, culturales, sociales, entre otros.

La investigación es un oficio artesanal (Sánchez-Puentes, 2000). Desde este enfoque, es preciso dar cuenta del proceso de investigación y reflexionar sobre las estrategias creadas para la construcción del abordaje metodológico de objetos de estudio concretos. Abunda la literatura que intenta explicar el proceso de investigación desde la perspectiva del deber ser, es decir, desde la mirada del cómo debe ser el proceso de investigación para obtener mayor validez y rigor investigativo; sin embargo, un aspecto menos explorado es aquel que habla del proceso de investigación como un proceso no lineal, lleno de encrucijadas, dudas y toma de decisiones. Lo anterior no está documentado en los libros sobre metodología, sino que forma parte de la experiencia investigativa oculta de cada investigador, de su forma específica de solucionar los problemas que se le presentan durante la confección de su estudio. Este libro recopila las reflexiones epistemológicas de investigadores en el proceso de entramar el abordaje metodológico de su objeto de estudio en el área de la Lingüística Aplicada.

El objetivo de esta publicación es evidenciar los procesos de abordaje metodológico en torno a estudios enfocados en la Lingüística Aplicada, de tal forma que se conozcan los alcances y límites de las metodologías utilizadas. También se pretende mostrar cómo pueden cambiar las herramientas usadas dependiendo del universo teórico-epistemológico del investigador. Se trata de una compilación que reúne experiencias concretas de investigación en Lingüística Aplicada realizadas por profesoras tanto del CELE como de universidades del interior de la república mexicana y el extranjero. Los trabajos presentados enfatizan el proceso de construcción de abordajes metodológicos conforme a sus objetos de estudio.

En el capítulo «Breve introducción a la metodología cuantitativa en Lingüística Aplicada», Alma Rodríguez Lázaro ofrece un panorama general sobre los conceptos relevantes a considerar en los estudios cuantitativos dentro de la Lingüística Aplicada. Se presenta un recorrido que parte de la experiencia de la autora al realizar estudios cuantitativos y que puede servir de apoyo para los investigadores de este campo de conocimiento que se enfrentan por primera vez al reto de elaborar un proyecto con esta orientación investigativa.

En «Metodología de investigación en un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes», Céline Desmet reporta el recorrido metodológico de un estudio exploratorio para conocer las actitudes de

los estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes. Para ello, se sumerge en aproximaciones de orden epistemológico (saber-ser) y deóntico (deber-ser) como ejes que entran su aproximación metodológica.

En «La construcción simbólica de la realidad: una metodología para el análisis del discurso narrativo», Sabine Pflieger da cuenta del interjuego entre el análisis cognitivo de fondo y la superficie discursiva y multimodal para la descripción de fenómenos de la construcción de la realidad a través de la narrativa. Este apartado ofrece una aproximación para las investigaciones del discurso en la Lingüística Aplicada.

«La entrevista: un recorrido sobre su construcción» de Laura García Landa, presenta un panorama epistemológico de la construcción de un guion de entrevista para abordar el concepto de enseñanza de lengua inglesa en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Se destaca, por un lado, el entramado artesanal del conocimiento del objetivo y las preguntas de investigación; por otro, las herramientas teóricas que enmarcan la construcción del guion en un proceso continuo de distanciamiento y acercamiento al objeto de estudio.

El capítulo de Alina María Signoret, «Exploración de la reflexividad infantil de la palabra», da cuenta de las estrategias metodológicas utilizadas para abordar la metacognición de la palabra en niños bilingües. La autora retoma la metodología empleada por Piaget en el área de la psiquiatría y la entrevista clínica para recrearla con el fin de aprehender la lógica infantil desde este enfoque metodológico. Para ello, propone una evaluación a través de un sistema numérico.

El aporte de Lilia Briones, «La metodología del estudio de la mente bilingüe», hace una revisión de las pruebas que se utilizan con frecuencia en los estudios de la mente bilingüe. Evidencia las particularidades y funcionalidad de cada una de ellas en una etapa anterior al abordaje de procesos psicolingüísticos. De esta manera, la autora realiza un ejercicio de vigilancia epistemológica sobre la elección de la aproximación metodológica a partir de un interjuego entre el diseño de una prueba y la complejidad del fenómeno investigado.

Dulce María Gilbón comparte su aproximación constructivista estructural en el proceso de investigación sobre las estrategias didácticas en un entorno digital para profesores de lenguas en «Estrategias didácticas en un entorno digital para profesores de lenguas: método para su

análisis». Desde esta mirada, el objeto de conocimiento se construye conforme avanza la investigación y se actualiza en la medida que se integran esquemas explicativos previos.

María del Carmen Contijoch, Ann Burns, Teresa Castineira, Patricia María Guillén, Patricia Preciado, Irías Ramírez, Elizabeth Ruiz y Michael Witten ponen de relieve la disponibilidad y posibles enfoques metodológicos de corte cualitativo disponibles (*Grounded Theory*, fenomenología y estudio de caso) para analizar la formación docente en «Un momento significativo en la vida de un docente visto desde tres enfoques cualitativos». Lo anterior como resultado de una investigación interinstitucional y colaborativa en un proceso de formación doctoral.

Referencias

- García Landa, L. (2011). La investigación en lingüística aplicada: una identidad en conflicto. En García Landa, L. & V. Panameño (Eds.). *Miradas a los 45 años del CELE*. México: CELE-UNAM.
- Sánchez-Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdés/UNAM. pp. 125-172

CAPÍTULO 1

Breve introducción a la metodología cuantitativa en lingüística aplicada

Alma Luz Rodríguez Lázaro
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
almaluzrl@cele.unam.mx

Introducción

La Lingüística Aplicada, al ser una disciplina que necesita diferentes tipos de aproximaciones para la investigación, recurre con frecuencia a la metodología cuantitativa, la cual suele ser una herramienta para el diseño de estudios y análisis de datos. Muchas veces, los alumnos de esta disciplina enfrentan retos a los que no están acostumbrados y que, generalmente, pueden causarles desinterés o poca motivación al momento de realizar estudios con aproximaciones de este tipo. Afortunadamente, en nuestros días existen numerosos apoyos para las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades donde el positivismo científico no necesariamente es la principal fuente de diseño de investigación para ahondar en temas de estas ramas del conocimiento. No obstante, es importante que los alumnos sean conscientes de la importancia del uso de la metodología cuantitativa y, sobre todo, que esta información esté al alcance de sus necesidades para la investigación. Por ello, el objetivo de este capítulo es brindar un panorama general sobre este tipo de metodología para que, posteriormente, el alumno encuentre en libros especializados (algunos de ellos referenciados al final de este capítulo) mayor información al respecto.

Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa

Dentro de las principales diferencias que podemos considerar entre la investigación cuantitativa y la cualitativa, se puede mencionar que en el método cuantitativo es necesario generar y probar una hipótesis; es un

proceso secuencial, deductivo y probatorio, en otras palabras, a partir de los datos que se obtienen uno infiere si las predicciones son correctas o no sin realizar cambios retrospectivos en el diseño de la investigación. Este método también trata de mantener un control sobre sus variables para que pueda replicarse posteriormente, de este modo, si alguien quiere volver a realizar la misma investigación debe considerar todas las variables que se trataron de controlar y tener un manejo similar.

Por otro lado, el método cualitativo es un proceso inductivo y recurrente, es decir, se puede volver al punto donde se crea que la investigación puede mejorarse, además de reflexionar sobre todo el proceso del estudio. Al no tener necesariamente una hipótesis, aunque sí un objetivo, se cataloga como un proceso con una secuencia no lineal, al contrario del método cuantitativo. Lo más importante de este tipo de aproximación es que en ella se reflexiona a profundidad sobre los significados que se extraen de los participantes u objetos de estudio, los cuales se encuentran en ambientes naturales y con un control mínimo sobre las variables del contexto que rodea la investigación.

Cada una de estas perspectivas de investigación tiene sus diferentes métodos y propósitos. No es objeto de este capítulo discutir las ventajas y desventajas de cada una, pero el investigador debe estar consciente de que las metodologías que emplee dependerán del objetivo de investigación que llevará a cabo. A pesar de esto, es importante recalcar que utilizar estos dos acercamientos en conjunto puede brindar una mayor discusión y reflexión sobre el trabajo realizado, además de que posibilita encontrar factores o variables que no se habían considerado en una u otra perspectiva.

Con esta distinción en claro, seguiremos con las definiciones sobre el tipo de investigación que se tiene como meta consumir.

Tipo de investigación en metodología cuantitativa

Una vez que estemos seguros de que la metodología cuantitativa es la mejor opción para nuestro estudio, es necesario reconocer qué tipo de investigación podemos realizar con los datos que se quieren obtener. En la mayoría de los libros de metodología, como en los de Hernández, Fernández & Baptista (2010) y Kerlinger & Lee (2002), podemos encontrar la siguiente distinción entre los tipos de estudios cuantitativos: exploratorio, descriptivo, correlacional e, incluso, explicativos.

Los estudios exploratorios nos ayudan a examinar un tema que no ha sido abordado de forma contundente, por lo que pueden identificar e, incluso, proponer nuevas perspectivas de investigación. Generalmente, no anteceden de una hipótesis, pues se está «explorando» el campo u objeto de estudio. Un ejemplo de este tipo de aproximación puede surgir a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué opinan los alumnos de la *escuela X*, sobre el sistema de evaluación empleado en sus materias? En este caso, no tenemos una hipótesis que guíe el estudio, simplemente entrevistamos o aplicamos una encuestas para contestar la pregunta. Los datos pueden explicarse tanto numérica como cualitativamente, incluso podemos ahondar más en el tema y pasar de una etapa exploratoria a una descriptiva o correlacional. Así, este tipo de estudios pueden ser un primer paso para otros con diferente rigor metodológico.

Para los estudios descriptivos necesitamos detallar y especificar las características de nuestro objeto de investigación. En este tipo de aproximación predomina la descripción numérica del fenómeno, además es necesario conocer, a través de distintas mediciones, las variables o factores que nos interesa estudiar. Un ejemplo puede ser estudiar a la población de hablantes del Otomí en Querétaro. Como podemos ver, en el caso anterior ya se especificó la población y región que nos interesa estudiar, solo restaría aplicar un cuestionario o encuesta para recopilar los datos que se desea obtener, los cuales podrían ser: ¿cuántos hablantes existen ahora?, ¿cuántos aprendieron esta lengua desde la infancia?, ¿cuáles son sus tradiciones?, ¿cómo transmiten el conocimiento de la lengua?, ¿cuáles son sus rituales?, etcétera. Pese a todo, si se va a considerar la metodología cuantitativa, no podemos quedarnos solo con una entrevista, existen diferentes opciones para cuantificar la información, es decir, a partir de la entrevista puedo tomar únicamente los datos relevantes para mis propósitos; por ejemplo, si de la entrevista obtuve el número de hablantes que aprendieron esta lengua desde la infancia, posteriormente podría transformar los totales a porcentajes y describir la cuestión. Por otro lado, si lo que quiero es conocer cuántos hablantes enseñan a sus hijos esta lengua, podría asignar un 1 a los que contestaron que lo realizan y un 0 a los que no lo hacen, así para fines de análisis de datos, dichos valores proporcionarían la frecuencia de personas que realizaron esta actividad contra las que no.

De esta manera, el diseño cuidadoso del instrumento, ya sea una entrevista, encuesta o la forma en la que se decida recopilar la información, es de suma importancia, por tanto debemos ser cautelosos con la manera en que obtenemos los datos para facilitar su captura en nuestra base de resultados. Por esta razón, es frecuente encontrar cuestionarios con respuestas de tipo cerradas; sin embargo, no hay que dejar de lado las opciones de respuestas abiertas o semi-cerradas, siempre y cuando se relacionen con nuestros objetivos de estudio y nos permitan recopilar información fácilmente. De igual modo, es importante recordar que solo debemos preguntar una cosa en cada ítem que planteemos.

Así, puedo hacer mi objetivo más descriptivo y detallar más la población o muestra que voy a estudiar, por ejemplo, podría intentar saber si los alumnos del grupo A que estudian alemán en la mañana tienen mejores calificaciones al final del semestre que los alumnos del grupo B de alemán que estudian en la tarde.

En contraparte, los estudios correlacionales pueden apoyarnos en la asociación de variables o factores que consideramos importantes para nuestro estudio, dando fuerza, por medio del análisis estadístico, a las predicciones que realizamos antes del levantamiento de datos. Esta fortaleza se debe a que en este tipo de análisis comúnmente se refleja si lo que se obtuvo es *estadísticamente significativo* o no, es decir, a partir de los datos obtenidos podríamos plantear conclusiones contundentes en las asociaciones propuestas al inicio del estudio y, si la muestra es altamente representativa, alcanzar generalizaciones en un tipo de población determinada. Por otro lado, si los resultados no son estadísticamente significativos no quiere decir que nuestra investigación no tiene datos contundentes, por el contrario, es una ventana de oportunidad para revisar si la recopilación de los mismos o la elección de los participantes fueron las adecuadas; además, este tipo de información podría acompañarse por recomendaciones factibles para mejorar futuras investigaciones e incorporar los datos obtenidos previamente con los nuevos, por mencionar un ejemplo.

Vale la pena aclarar que no solo con los estudios correlacionales se pueden obtener resultados estadísticamente significativos, esto también se logra con los estudios descriptivos y explicativos. Lo anterior dependerá de la muestra y los estadísticos que utilicemos para analizar los datos (anova, *t* de Student, X^2 ji o chi-cuadrada, por mencionar algunos), sin

dejar de lado el cuidado que debemos tener en el manejo de las variables y su medición. Para el caso de las Ciencias Sociales se considera un resultado estadísticamente significativo cuando se tiene una significancia de $p \leq 0.5$, que se traduce como la probabilidad de error de 5% en nuestras conclusiones; en otras palabras, nuestra hipótesis se ha comprobado porque nos respalda una probabilidad baja de equivocación.

Veamos el siguiente ejemplo: ¿El tiempo dedicado a estudiar fuera del salón de clases tiene relación con la motivación para estudiar un curso de chino? Podemos percatarnos que en esta pregunta nos interesa conocer dos aspectos o variables: el tiempo dedicado de estudio fuera del salón de clases y la motivación para estudiar esta lengua. Por lo tanto necesitamos correlacionar los datos que proporcionen las mediciones de cada variable.

En el caso anterior, se podría emplear un cuestionario o encuesta para obtener la información del tiempo que dedican a estudiar fuera del salón de clases los alumnos, así como la motivación que tienen para estudiar esta lengua extranjera. La correlación de estas variables tendría que comprobarse por medio de estadísticos y verificar si nuestra hipótesis se confirma o rechaza por los resultados estadísticos. Si a mayor tiempo de estudio mayor es la motivación, entonces tenemos una correlación positiva, pero si por el contrario, a menor tiempo de estudio menor motivación para estudiar chino, estamos frente a una correlación negativa.

En caso de que hayamos obtenido datos interesantes con este último ejemplo, y si se quisiera ahondar más en el tema, podríamos realizar un estudio *explicativo* para conocer las causas o el porqué de estas variables. Empero, necesitaríamos una muestra representativa de la población que nos interesa estudiar, así como determinar cuidadosamente la manera en que obtendremos los datos y la forma de analizarlos. En este tipo de estudio, al igual que en los antes mencionados, se puede hacer uso de las herramientas cualitativas para indagar a profundidad el objetivo de nuestra investigación.

Después de esta recapitulación sobre los tipos de acercamiento de investigación en la metodología cuantitativa, señalaremos la diferencia entre los diseños de investigación de la vertiente experimental y la no-experimental en las Ciencias Sociales.

Diseño de investigación experimental y no-experimental

Con base en nuestros propósitos de investigación, es importante diferenciar si nuestro estudio necesita catalogarse como experimental o no experimental, veamos a continuación la razón de estas dos posturas.

Estudios experimentales

Los estudios experimentales se pueden dividir en *cuasi experimentales* y *experimentales*. Dentro de los primeros, las principales características que los distinguen son que los participantes no se escogen al azar, como en el ejemplo del estudio de los alumnos que aprenden chino. Es común, al menos en el área educativa, encontrarse con grupos asignados por la administración de la escuela con anterioridad, por lo tanto cuando se recaban datos de esta índole no siempre se tiene la oportunidad de formar un grupo de alumnos desde cero. Por otra parte, se intenta controlar ciertas variables como la hora en la que se aplicarán los cuestionarios, si son los mismos grupos de un profesor, la edad de alumnos, el tipo de escuela etcétera.

En contraste, en los estudios experimentales existe un mayor control en las variables que nos interesa medir y, en cierta forma, son más estrictos en cuanto al tipo de la muestra y manipulación de variables. En otras palabras, esta manipulación se puede comprender si un profesor quiere saber si sus alumnos aprenden mejor la gramática del futuro del italiano con cierta técnica o con otra, es decir, hay una intervención por parte del profesor para conocer el efecto de algo, que en este caso es el aprendizaje de la gramática del futuro del italiano. Para ilustrar el propósito del diseño experimental debemos voltear a los estudios de ciencias básicas como la Biología, donde si realizo un estudio con plantas y quiero ver su crecimiento, tengo que controlar múltiples variables al mismo instante como: el tipo de planta, el cuarto o lugar donde se dejará, la temperatura del cuarto donde se encontrará, la cantidad de humedad que existirá, la luminosidad, la frecuencia y el momento del día en el que se regará con agua, la forma de riego, la temperatura del agua con la que se regará, el tipo de tierra en la que se va a plantar, etcétera. Con esto, quiero ejemplificar que cuando se quieren realizar estudios de este tipo en las Ciencias Sociales, hay que tener mucho cuidado en el control de factores internos

y externos de los participantes y de quien llevará a cabo el experimento: género, edad, escolaridad, si tuvo problemas personales el día anterior a la aplicación de la encuesta, factores climáticos, entre otros. Además de tener una muestra al azar, esto es, aunque todos los alumnos de una universidad tienen la misma oportunidad de participar en un estudio, solo se considerarán a aquellos que tengan ciertas características y requisitos relevantes en relación con el objetivo de investigación. Con lo anterior, pretendo subrayar la importancia de no pasar por alto que existen muchas circunstancias o factores que pueden provocar que no obtengamos datos notables, ya sea la falta de cuidado en la selección de los participantes o que el lugar donde se realizó el experimento —o la intervención— no contaba con las condiciones adecuadas o no fueron contempladas en el diseño del estudio. Cuando no se tuvo el cuidado de lo anteriormente señalado, a veces es mejor catalogar nuestro estudio como cuasi experimental y no como experimental.

Entonces, si un investigador desea saber los efectos que pueden surgir a partir de una intervención o manipulación de una técnica o variable sobre cierta muestra, el diseño de los estudios experimentales es una herramienta que nos puede auxiliar para la obtención de información. Por otra parte, si dentro de nuestros objetivos no se encuentra realizar una incursión de este tipo, tenemos como alternativa los estudios no experimentales que se describirán a continuación.

Estudios no experimentales

En este tipo de pesquisa no hay manipulación de variables, lo que nos interesa es observar algún fenómeno o aspecto que consideremos relevante a fin de analizarlo en función de nuestros objetivos de investigación.

En la literatura de la metodología cuantitativa se menciona que, generalmente, se pueden tener dos tipos de vertientes en la investigación no experimental: los estudios transversales o transeccionales y los estudios longitudinales.

Los estudios transversales son aquellos en los que se lleva a cabo una sola medición a una muestra de participantes, la cual puede ser por conveniencia o aleatoria. Cuando se utiliza la muestra por conveniencia (o intencional) se deja claro que la muestra no fue al azar y que por cuestiones «convenientes» al estudio se utilizó esa muestra. Por ejemplo, un profesor

que le interesa saber si sus alumnos prefieren tareas en casa o trabajo en equipo, tiene una muestra por conveniencia, pues ese grupo de alumnos ya le fue previamente asignado por la administración de la institución. Sería muy distinto si el profesor quisiera conocer esta opinión de los alumnos de una escuela, ya que tendría que realizar la recolección de datos de una muestra al azar y representativa de todos los alumnos de dicha escuela.

En contraparte, los estudios longitudinales requieren diferentes mediciones a lo largo de un periodo de tiempo, porque necesitan corroborar si existen cambios en los participantes sobre una variable a través del tiempo. Ante ello, el diseño del grupo o grupos de los participantes juega un rol importante, ya que a partir de este punto, se pueden realizar estudios de tendencia, de cohorte o de panel (para mayor detalle, véanse Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Kerlinger & Lee, 2002).

Para cerrar este apartado, cabe señalar que como investigadores debemos saber qué tipo de diseño se necesita para el levantamiento de datos; asimismo, estar conscientes de que el momento, tiempo de recolección y una posible intervención o manipulación en el grupo, como en el caso de los estudios experimentales, son factores que delimitan y orientan el objetivo de la investigación.

En el siguiente apartado se discutirán los puntos relacionados con las variables y la construcción de hipótesis, elementos centrales en cualquier estudio cuantitativo.

Hipótesis y variables

Para fines de este apartado, es necesario aclarar que una hipótesis es una «explicación tentativa de un fenómeno que se va a investigar» (Hernández, Fernández & Baptista, 2010: 92) y esta deberá estar enmarcada al tipo de estudio que se realizará. Dentro de una misma investigación podemos proponer más de una hipótesis, siempre y cuando sean relevantes para los objetivos de la pesquisa. Por ejemplo, si quisiera realizar un estudio descriptivo, mi hipótesis tendría que decir algo como: *Los alumnos del turno de la mañana tienen menor promedio que los alumnos del turno de la tarde de la escuela X en la materia de Química*. En este caso, estoy hacien-

do una predicción descriptiva (promedio de los alumnos mañana y tarde) y a partir de los datos podré verificar si estoy en lo correcto.

Otro caso puede ser el de una hipótesis correlacional como: *La poca asistencia a clases de los alumnos está relacionada (positivamente) a que cometan errores de tipo gramaticales en los exámenes.* Aquí quiero ver si la variable asistencia a clases tiene una consecuencia sobre la variable errores gramaticales de mis alumnos, por lo que esta predicción se podrá verificar a partir de la recolección de datos por medio de los instrumentos diseñados para tales propósitos.

Antes de continuar, también es necesario aclarar qué es una variable, ya que, independientemente del diseño de nuestro estudio, es lo que vamos a medir y debemos verificar que sean coherentes con nuestro objetivo e hipótesis de investigación. De acuerdo con Dörnyei (2007) y Hernández, Fernández & Baptista (2010) las variables deben ser comprensibles, precisas y concretas; además, deben referirse a una situación real o tener referentes a la realidad; finalmente, deben tener técnicas o procesos para probarlas.

A su vez, las variables se catalogan en independientes (causa de algo; como investigador lo puedo manipular o controlar) y dependientes (efecto que algo tuvo sobre mí, como investigador no lo puedo manipular).

Digamos que tenemos la siguiente formulación: *Las redes sociales determinan el tipo de discurso reportado en adolescentes de escuelas públicas.* En esta hipótesis se manejan dos variables: las redes sociales y el discurso de los adolescentes de escuelas públicas. La primera es una variable independiente porque se puede manipular, esto es, como profesor podría crear un sitio tipo red social en el que los alumnos se comuniquen para ver reflejado el discurso de estos participantes. Mientras que el intercambio de información entre los alumnos será la variable dependiente porque tiene un efecto que se puede observar o medir.

Generalmente, cuanto hacemos mención de las variables dentro de una hipótesis, es recomendable que la variable independiente se enuncie al inicio de esta, ya que indica el efecto que tendrá sobre la variable dependiente, la cual deberá estar en la segunda parte de nuestra proposición.

Asimismo, por cada variable que mencionemos debemos indicar su definición conceptual y operacional. La primera nos ayudará a detallar lo que se entiende por esa variable o cuestión y la segunda permitirá enten-

der la forma o el instrumento con el que se midió u observó la variable. Para ilustrar esta situación, podemos seguir con el ejemplo anterior, en el caso de la primera variable, es decir, *red social*, esta podría definirse desde el punto de vista conceptual como «una plataforma en línea que permite el intercambio de información», mientras que a nivel operacional se podrían medir los siguientes aspectos: ¿por qué la encuentran tan atractiva los alumnos?, ¿la consideran una red social adecuada para sus intereses?, ¿es eficiente o no?, etcétera. En tanto que la segunda variable, el discurso, podría definirse conceptualmente como «una forma de expresión a nivel escrito sobre opiniones suscritas a los participantes» y operacionalmente podría medirse por la cantidad de palabras, si estas reflejan errores de ortografía o por la intención del mensaje, etcétera.

Es importante insistir en la importancia de definir cada una de las variables de forma clara, para que cualquier persona comprenda lo que enmarca cada una de ellas y la manera en que se mediran u observaran. Por ello, en esta sección se revisó cómo la incidencia de cada una puede verse reflejada en la o las hipótesis que se tengan en un estudio.

Una vez definidas las variables que queremos estudiar, tenemos que saber qué tipo de variables son para que, a nivel cuantitativo, utilicemos los estadísticos adecuados para su análisis. No es el objetivo de este apartado ser extensivo sobre lo anterior, pero es relevante indicar que el instrumento que se utilice para obtener información es el que determinará el tipo de medición de las variables (ordinal, nominal, intervalar y de razón, véase Kerlinger & Lee, 2002). Primordialmente, el análisis de datos cuantitativos se beneficiará de la mejor manera posible al utilizar los estadísticos adecuados e inferir apropiadamente los resultados obtenidos de la investigación.

Sumario

Para cerrar este capítulo quisiera recapitular los elementos que debemos considerar para realizar un estudio de índole cuantitativo. En primer lugar, tenemos que revisar el objetivo de estudio para ver si es conveniente un estudio cuantitativo, cualitativo o mixto, como lo propone Dörnyei (2007). Después, es imprescindible delimitar las variables que consideraremos a

fin de determinar si el tipo de estudio que queremos realizar (exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo) nos permitirá obtener lo que nos interesa. Posteriormente, se debe diseñar el tipo de investigación que se llevará a cabo (experimental o no experimental) para vislumbrar el momento en el que se recolectarán los datos y cómo se obtendrán. Además, es necesario tener en mente los múltiples factores que se tienen que controlar o, al menos, considerar para que el estudio tenga la menor cantidad de imprevistos y, por tanto, evitar obtener datos incorrectos o dudosos.

Con toda esta información, es recomendable acudir a libros especializados en metodología cuantitativa para entender a grandes rasgos la naturaleza de este tipo de acercamiento, ya que existe una estrecha relación entre la hipótesis, la forma de análisis de los resultados y la interpretación que se realicen de los mismos. Aunado a esto, es importante contemplar que al momento de realizar la discusión de los datos, se tenga una visión crítica y altamente reflexiva sobre lo que pudo o no afectar los resultados y el alcance que pueden tener en otras muestras de participantes, así como estar conscientes de las oportunidades para mejorar el estudio realizado. Esto servirá para que en futuros trabajos cuyos intereses sean similares se cuiden variables o factores no contemplados con anterioridad y estos proporcionen datos veraces.

Como última reflexión, considero que, al menos para el campo de estudio de la Lingüística Aplicada, es necesario no limitarnos a un solo tipo de investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa, porque finalmente estamos en una disciplina en la que se pueden realizar intersecciones con ambos puntos de aproximación brindando una mejor posibilidad de reflexión ante la pesquisa, todo ello sin perder de vista nuestro objeto y objetivo de análisis.

Referencias

- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica. Texto completo en: <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>
- Borsotti, C. A. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. (2ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Davies, A. & Elder, C. (eds.) (2004). *The Handbook for Applied Linguistics*. Londres: Blackwell Publishing.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. España: Oxford University Press.
- Hernández, R., C. Fernández, & P. Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed). Colombia: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. & H. Lee (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Rodríguez, D. & J. Valldeoriola (2009). *Metodología de la investigación*. España: Universidad Oberta de Cataluña. Disponible en http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Rundbland, G. (2006). *Recruiting a Representative Sample*. Disponible en <http://www.appliedlinguistics.org.uk>

CAPÍTULO 2

Metodología de investigación en un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes

Celine Desmet Argain

**Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
cmjdea@gmail.com**

Introducción

En este capítulo abordo la metodología de una investigación (Desmet, 2004), en la cual llevé a cabo un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes. Si bien, el foco de atención es el estudio mismo, presento adicionalmente, un marco introductorio y parte de la discusión de los resultados obtenidos, con el propósito de que el lector pueda tener una visión más completa y, en todo caso, valorar más objetivamente el trabajo que desarrollé.

Los derechos lingüísticos y las actitudes de los hablantes

En muchas partes del mundo, millones de personas son discriminadas por la lengua que hablan y no tienen derecho a una educación en su lengua materna. No alcanzan los beneficios de la administración, ni de la procuración de justicia y no tienen acceso a los más elementales servicios públicos, porque no hablan la lengua oficial. La piedra de toque sobre la cual giran estos sucesos son los derechos lingüísticos, concretamente, su desconocimiento por gran parte de la población y la falta de reconocimiento por los gobiernos. Esta situación ha provocado que no haya conciencia de su existencia. El tema de los derechos lingüísticos es de reciente factura. Pone en relación dos áreas: los derechos humanos y el lenguaje.

Interesa a varias disciplinas, principalmente a la sociolingüística y al derecho. Forman parte de los derechos humanos y, sin embargo, durante mucho tiempo no se han considerado como tales. ¿Por qué? porque en las leyes, en los convenios internacionales, no se había considerado a las minorías. Un ejemplo es *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948. Este importante documento no incluyó los derechos de las minorías, y no es sino hasta los años setenta cuando algunas naciones reconocen sus derechos lingüísticos. Más recientemente, y frente a una acelerada globalización, surgen en todo el mundo demandas por el respeto a la diversidad lingüística, étnica y cultural. Una cristalización de estas demandas nace en Barcelona, en 1996, cuando, después de años de trabajo, un grupo de lingüistas presenta *La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. México no se escapa de esta situación. Diversas organizaciones indígenas y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) han venido luchando por los derechos y cultura indígenas. Como resultado de sus demandas, en diciembre de 2002, los diputados federales votaron a favor del dictamen de las comisiones unidas de Asuntos Indígenas y de Educación Pública para crear *La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, la cual, entre otros puntos, reconoce el derecho de los mexicanos de expresarse en la lengua indígena que hablan, sin restricciones políticas o sociales. Entonces, los derechos lingüísticos son un tema emergente que, en la actualidad, forma parte de la agenda nacional.

México tiene una riqueza impresionante de lenguas: 56 según estudiosos (Cifuentes, 1998 y Manrique, 1997), 62 según el gobierno.¹ No obstante, la historia de este país muestra que, desde la Colonia, el objetivo de los gobiernos en turno ha sido la castellanización de sus minorías en detrimento de las lenguas indígenas.

Esta política de castellanización ha provocado un desconocimiento y falta de conciencia en torno a los derechos lingüísticos de los diferentes grupos indígenas que viven en México y, como efecto inevitable, se han promovido actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y sus hablantes.

No es sino hasta los albores del siglo XXI (agosto del 2001) que se deroga parte del artículo cuarto constitucional, que contenía un tibio recono-

¹ Información tomada de la página electrónica de la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (desaparecida para dar lugar a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas).

cimiento de la pluriculturalidad del país² y se amplía el artículo segundo. Sin embargo, no basta reconocer la pluriculturalidad de la nación mexicana. Es un paso adelante, pero seguirá siendo letra muerta mientras, en la realidad, se piense que los derechos de las minorías, y entre ellos los lingüísticos, son una amenaza a la unidad y al progreso nacional.

Independientemente de estos magros avances, la relación entre la lengua nacional, el español, y las lenguas indígenas genera un conflicto lingüístico. En otras palabras, se está frente al fenómeno conocido con el nombre de diglosia, la cual consiste en una relación asimétrica entre la lengua dominante y las lenguas dominadas, y conlleva la expansión de la primera y el desplazamiento de las segundas. Esta interacción, junto con las sucesivas políticas del lenguaje impulsadas por los diferentes gobiernos, ha terminado por hacer creer, hasta a los mismos hablantes, que las lenguas indígenas son inferiores y, por lo tanto, no cuentan.

Una manera de cambiar esta realidad es contribuir con estudios e investigaciones en torno a esta problemática. Dentro de este contexto, si bien se han hecho diversos estudios en torno a los derechos lingüísticos dentro de la sociolingüística mexicana (Hamel, 1995b, 1995c; Nahmad, 1998; Pellicer, 1997, 1999), no se ha llevado a cabo alguno sobre el conocimiento y las actitudes de mexicanos hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes. Con esta investigación pretendí hacerlo, como una contribución al estudio, conocimiento y difusión de los derechos lingüísticos. En el estudio exploratorio me propuse llevar a cabo un acercamiento a los derechos lingüísticos en México, los cuales se enmarcan dentro de la sociolingüística del conflicto. En concreto, pretendí conocer, comparar y analizar el grado de conocimiento y las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes.

Trabajé con tres grupos: el primero, compuesto por universitarios indígenas del área de Humanidades; el segundo, por universitarios no indígenas del área de Humanidades y el tercero, y último, por universitarios no indígenas del área de Ciencias.

² En 1992, cuando Carlos Salinas de Gortari era presidente, se agregó un párrafo al artículo cuarto constitucional para reconocer la pluriculturalidad del país. Este reconocimiento no fue gratuito, puesto que se dio posterior a la indignación que provocó la conmemoración del Quinto Centenario del “Encuentro de dos mundos”, la cual tuvo como reacción la creación del movimiento de «500 años de resistencia indígena, negra y popular».

La investigación me permitió dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué conocimiento tienen estos estudiantes universitarios de las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes?

¿Cuál es su postura hacia lo que deben ser las políticas lingüísticas implementadas por el Estado con relación a la promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas?

¿Qué actitudes tienen hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes?

Ahora bien, en lo que al marco teórico se refiere, abordé el estudio a partir de tres ejes, los cuales se encuadran dentro de la sociolingüística del conflicto. Según Flores Farfán (1999: 21), la sociolingüística del conflicto «ha procurado desarrollar investigación empírica en torno a las manifestaciones concretas de la relación conflictiva representada por la presencia del español y las lenguas indígenas en México».

El primer eje concierne a la política del lenguaje, entendida como «la actitud oficial de los órganos de gobierno hacia las lenguas que se hablan en un país» (Manrique, 1997: 39). El segundo está relacionado con los derechos lingüísticos, los cuales:

se refieren a aquellas prerrogativas que parecen atributos naturales y evidentes para todos los miembros de las mayorías lingüísticas dominantes: el derecho a usar su propia lengua en cualquier contexto cotidiano y oficial, particularmente en la educación, como también el derecho a que las opciones lingüísticas del sujeto sean respetadas y que éste no sufra discriminación alguna por la lengua que habla (Hamel, 1995a: 3).

Tanto en la política del lenguaje como en los derechos lingüísticos, llevé a cabo un análisis crítico desde una perspectiva política e histórica que me permitió, por un lado, entender la situación actual y, por el otro, ayudar a enmarcar la visión del Estado mexicano con respecto a estas políticas y estos derechos.

Por último, el tercer eje corresponde al estudio de las actitudes, las cuales se abordarán desde una perspectiva diglósica. Para este efecto, to-

maré como punto de partida la siguiente definición: «la disposición a responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o acontecimiento»³ (Ajzen, 1988: 4).

El estudio

En este apartado, discutiré el estudio que realicé, describiendo la metodología empleada, el perfil de los sujetos participantes y el instrumento diseñado.

Las técnicas de muestreo utilizadas en sociolingüística tienen su origen, en general en la sociología y suelen dividirse entre muestreos de probabilidad y muestreos de no probabilidad. Los primeros distinguen tres clases: muestreo simple al azar, muestreo estratificado al azar y muestreo en racimo o agrupado. Los dos primeros han sido muy utilizados en sociolingüística. Los segundos, más fáciles de aplicar, tienen tres variedades: muestreo accidental, muestreo por cuotas y muestreo intencionado. Este último es el que apliqué en este caso y se define de la siguiente manera: «Se basa en el juicio del investigador para seleccionar a los individuos que deben aparecer en la muestra» (Moreno, 1990: 88). Cabe señalar que los muestreos raras veces aparecen en su versión pura, normalmente se combinan con el fin de adecuarlos a los propósitos de la investigación. El que describo a continuación tampoco escapa a esta característica.

La muestra fue de 30 informantes. A cada uno de ellos le pedí que contestara un cuestionario que permitiera la comparación de las actitudes de los sujetos seleccionados. Escogí el cuestionario como técnica de encuesta por varias razones: se requería que todas las preguntas se presentaran de manera idéntica a todos los informantes, preferí no tener interacción directa con ellos como lo hubiera sido en una entrevista con el fin de no influir en sus respuestas. El tono de voz, una actitud inconsciente hubiera podido ser interpretada erróneamente por los sujetos y llevarlos a modificar sus respuestas. También es muy importante el hecho de que se necesitaba un registro formal. Y, un último punto a favor del cuestionario, es que se pueden alternar diferentes tipos de preguntas. El cuestionario aplicado consta de preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas, las cuales explicaré más adelante.

³ La traducción es mía.

Participaron en total 30 sujetos (13 hombres y 17 mujeres). Las edades fluctuaban entre los 18 y 44 años. Todos compartían algunas características, sin embargo, existían algunas variables que describo a continuación.

Compartían las siguientes características:

Todos eran mexicanos.

Todos eran universitarios.

Todos participaron de manera voluntaria.

Las variables que muestran son:

Informantes indígenas *versus* informantes no indígenas.

Informantes cuya lengua materna es indígena *versus* informantes cuya lengua materna es el español.

Las áreas de pertenencia académica de los informantes son: Humanidades y Ciencias.

Formé tres grupos: uno de 10 universitarios no indígenas de Ciencias (Grupo C), uno de 10 universitarios no indígenas de Humanidades (Grupo H) y otro de 10 universitarios indígenas de Humanidades (Grupo I). En todos los casos, los participantes provenían de tres universidades públicas, dos de ellas ubicadas en la ciudad de México y una en provincia. El criterio de selección responde a su perfil: (1) ser universitarios; (2) estudiar en una universidad pública (en el campo de las Ciencias y de las Humanidades) y, por último, (3) para el grupo I, ser indígenas.

A continuación, presento los cuadros con la información relevante de los sujetos. En cada uno, los números que aparecen entre paréntesis corresponden al número de participantes.

Cuadro 1. Conformación de los grupos por sexo⁴

GRUPO (C)	GRUPO (H)	GRUPO (I)
(6) hombres	(2) hombres	(5) hombres
(4) mujeres	(8) mujeres	(5) mujeres

⁴ Pareciera que la conformación de los grupos (C) y (H) sigue los estereotipos habituales, a saber, que el número de hombres es mayor en la primera área y menor en la segunda, sin embargo no busqué esta coincidencia.

Cuadro 2. Características del grupo C

NIVEL DE ESTUDIOS	CARRERA	EDAD	LENGUA INDÍGENA CONOCIDA
(2) estudian la maestría (8) estudian la licenciatura	(3) Medicina (4) Geografía (1) Actuaría (1) Biología (1) Ingeniería química	(4) de 18 años (5) de 19 a 24 años (1) de 44 años	(1) tiene conocimientos de náhuatl por haber tomado un curso

Cuadro 3. Características del grupo H

NIVEL DE ESTUDIOS	CARRERA	EDAD	LENGUA INDÍGENA CONOCIDA
(1) estudia la maestría (9) estudian la licenciatura	(5) Pedagogía (1) Comunicación (1) Diseño y Comunicación visual (1) Comunicación gráfica (1) Letras hispánicas (1) Filosofía	(3) de 18 años (6) de 19 a 25 años (1) de 32 años	(1) tiene conocimientos de náhuatl por haber tomado una clase de literatura prehispánica

Cuadro 4. Características del grupo I

NIVEL DE ESTUDIOS	CARRERA	EDAD
(10) estudian la licenciatura	(1) Comunicación (2) Educación (7) Educación Indígena	(4) de 25 a 29 años (4) de 33 a 38 años (2) de 40 años

Es pertinente aclarar que no hice una agrupación de los sujetos en función de su edad. Los grupos son muy pequeños y, por esta razón, no consideré que esta variable, para este estudio en particular, arrojara datos relevantes. De hecho, este fue el caso.

Por último, en cuanto a la lengua que hablan, los datos son los siguientes:

Cuadro 5. Lenguas indígenas representadas, grupo I

LENGUA HABLADA	¿DÓNDE LA APRENDIERON?
(3) maya (3) náhuatl (3) mixteco (1) tlapaneco	(9) en el seno de su familia (1) en la escuela primaria

El cuestionario consta de tres partes. La primera pide datos generales de los entrevistados, tales como edad, sexo, carrera, lengua indígena que habla y cómo y dónde la aprendió. La sección dos, la principal, contiene un total de 15 preguntas, las cuales son de tres tipos: cerradas, semiabiertas y abiertas. En las cerradas, los sujetos deben escoger una (preguntas 1 y 2) o varias opciones (preguntas 11 y 13) del total que se les proporciona. En las semiabiertas, los sujetos escogen una o varias opciones y además deben explicar, dar razones o agregar sus propias opciones (preguntas 5, 6, 7, 8, 9 y 10). Por último, en las preguntas abiertas, los sujetos contestan libremente, no hay opciones de dónde escoger (preguntas 3, 4, 12, 14 y 15). La tercera y última sección es una invitación para que los sujetos agreguen o comenten, si lo desean, algo acerca del cuestionario.

Asimismo, las preguntas se dividen en dos grandes categorías: preguntas de carácter deóntico y preguntas de carácter epistémico.

En términos simples, la modalidad epistémica es la que se asocia a la creencia del hablante acerca de algo, es el dominio del *saber-ser*, mientras que en la modalidad deóntica el hablante prescribe o valora algo como correcto o incorrecto, es el dominio del *deber-ser*.

Para los fines de este trabajo, en la categoría epistémica entiendo el conocimiento en un sentido amplio. Este incluye dos aspectos: el primero es el conocimiento en sentido estricto y el segundo son las creencias. Uno es verdadero o cierto y el otro conjetural, respectivamente. En cuanto a la categoría deóntica, esta se relaciona con los conceptos de deber, prohibición y permiso. Esta división es importante porque permitirá ver, en los resultados, cómo se sitúan los sujetos dentro de estas dos categorías.

En seguida, se presentan las preguntas para cada una de las dos categorías.

Preguntas con carácter epistémico

Tema: Las lenguas que se hablan en México

1. ¿Cuántos idiomas, aparte del español, existen en México?
 - a) Menos de 30 ()
 - b) Entre 30 y 50 ()
 - c) Más de 50 ()

Tema: El estatus de las lenguas indígenas

2. El totonaco, el otomí, el mixe, etc. son:
 - a) lenguas ()
 - b) dialectos ()

Tema: El concepto de lengua

3. Para ti, ¿qué es una lengua?
Para mí, una lengua...

Tema: El concepto de dialecto

4. Para ti, ¿qué es un dialecto?
Para mí, un dialecto...

Tema: La ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

12. En marzo del 2003, se publicó La Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. ¿Tenías conocimiento de este hecho?
Sí () No ()
Si contestaste afirmativamente, ¿puedes mencionar algunos de los derechos reconocidos en esta ley?

Tema: Los Derechos lingüísticos. Primera parte

13. Escoge de la siguiente lista únicamente aquellos que consideras derechos lingüísticos.
- () El derecho a la educación preescolar, primaria y secundaria.
 - () El derecho a que tu lengua sea reconocida oficialmente.
 - () El derecho a ser juzgado en tu propia lengua.
 - () El derecho a manifestar tus ideas sin ser perseguido.
 - () El derecho a no ser discriminado por la lengua que uno habla.
 - () El derecho a no ser discriminado por tu origen étnico.
 - () El derecho a recibir educación en tu lengua materna.
 - () El derecho a que tus creencias religiosas sean respetadas.
 - () El derecho a hablar varias lenguas.

Tema: Los Derechos lingüísticos. Segunda parte

14. ¿Habías oído hablar de los derechos lingüísticos antes?
Sí () No ()
¿Dónde?

Tema: El concepto de derecho lingüístico

15. Para ti, ¿qué son los derechos lingüísticos?
Para mí, los derechos lingüísticos...

Preguntas con carácter deóntico

Tema: La impartición de la educación bilingüe

5. ¿Es importante que se imparta educación bilingüe para indígenas (por ejemplo, la enseñanza del español y zapoteco al mismo tiempo) en México?
- a) Sí () porque...
 - b) No () porque...

Escoge una o varias opciones

- c) No sé () porque... () Nunca había pensado en este tema.
() No es un tema que me preocupe.
() No tengo ninguna postura al respecto.
() Otras razones.

Tema: La educación monolingüe

6. ¿Es conveniente que los indígenas reciban una educación escolar únicamente en su propio idioma?

- a) Sí () porque...
b) No () porque...

Escoge una o varias opciones

- c) No sé () porque... () Nunca había pensado en este tema.
() No es un tema que me preocupe.
() No tengo ninguna postura al respecto.
() Otras razones.

Tema: El desarrollo de las lenguas y culturas indígenas

7. ¿Es necesario promover y desarrollar las lenguas y culturas indígenas?

- a) Sí () porque...
b) No () porque...

Escoge una o varias opciones

- c) No sé () porque... () Nunca había pensado en este tema.
() No es un tema que me preocupe.
() No tengo ninguna postura al respecto.
() Otras razones.

Tema: Las acciones para la promoción y desarrollo de lenguas y culturas indígenas

8. Si contestaste “sí” a la pregunta anterior, ¿cuáles de las siguientes opciones deberían volverse obligatorias para promover y desarrollar las lenguas y culturas indígenas?

- () Programas de radio en lenguas indígenas (a nivel local).

- Letreros en lenguas indígenas en hospitales, escuelas, oficinas públicas y carreteras (a nivel local).
- Publicación de periódicos, revistas y libros escritos en lenguas indígenas (a nivel local).
- Que en las secundarias y preparatorias en todo el país se enseñe una lengua indígena como materia obligatoria (una de las que se hablan en la región).
- Otra(s):

Tema: Las lenguas oficiales en México

9. ¿Es pertinente que las lenguas indígenas sean lenguas oficiales igual que el español?
- Sí porque...
- Refleja la diversidad cultural del país.
 - Ayudaría a que no desapareciera ninguna lengua.
 - Todas las lenguas son importantes. No hay unas mejores que otras.
 - Otra(s):
- No porque...
- Pone en peligro la unidad nacional.
 - Cada quien hablaría la lengua que prefiriera
 - Los indígenas son minoría
 - Otra(s):

Tema: La propiedad de los medios de comunicación

10. ¿Es deseable que los indígenas tengan derecho a tener sus propios medios de comunicación (estación de radio, canal de televisión, periódico, etc.)?
- a) Sí porque...
- b) No porque...
- Escoge una o varias opciones
- c) No sé porque...
- Nunca había pensado en este tema.
 - No es un tema que me preocupe.
 - No tengo ninguna postura al respecto.
 - Otras razones.

Tema: Los juicios a indígenas

11. Una persona indígena monolingüe que es juzgada ante la ley:

- a) debería tener derecho a un intérprete. ()
- b) debería saber español. ()
- c) se le debería juzgar en su propia lengua. ()

Como se puede apreciar, redacté las preguntas de tal manera que no guiaran hacia una respuesta en particular; sin embargo, sí quise que los sujetos tomaran postura sobre los temas que les estaba cuestionando.

En suma, en la metodología incluí los siguientes aspectos:

Un muestreo intencionado.

Treinta informantes universitarios divididos en tres grupos.

Un cuestionario escrito de 15 preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas.

Las preguntas diseñadas son de carácter epistémico y deóntico.

Los resultados

En los siguientes dos apartados muestro los resultados obtenidos en dos grandes bloques,⁵ el primero incluye el análisis de las preguntas con carácter epistémico y el segundo las preguntas con carácter deóntico.

Preguntas con carácter epistémico

En esta sección abordé los resultados de las preguntas 1, 2, 3, 4, 12, 13, 14 y 15, las cuales caen dentro de la categoría epistémica. Al respecto recuérdese que este tipo de preguntas tiene que ver con el conocimiento en sentido amplio, que incluye dos aspectos: el conocimiento en sentido estricto y las creencias.

⁵ Para ver la discusión completa de todo el estudio véase Desmet (2004).

Discusión global de las preguntas con carácter epistémico

En este apartado presento una visión general del comportamiento de los sujetos en las preguntas con carácter epistémico. Para llevarlo a cabo, agrupé las preguntas de la siguiente forma:

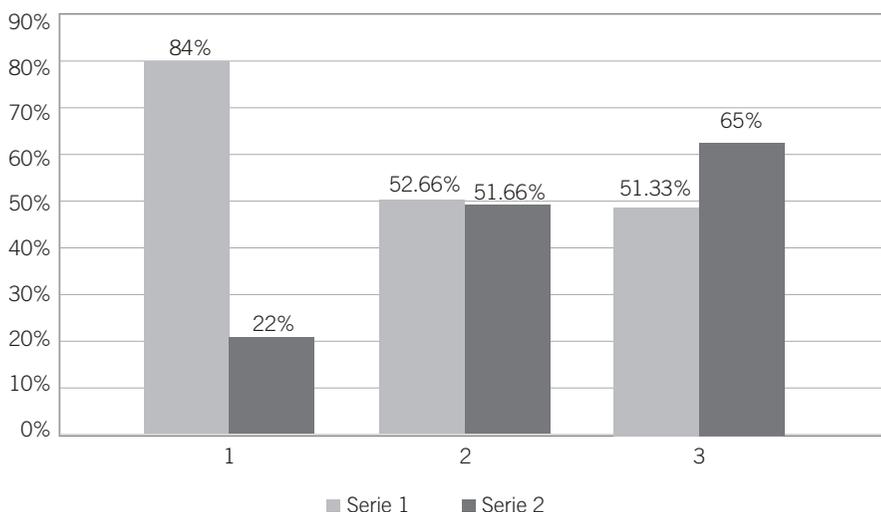
Categoría A: preguntas cerradas (1, 2 y 13).

Categoría B: preguntas abiertas (3, 4 y 15).

Categoría C: preguntas semiabiertas (12 y 14).

En la categoría A, se encuentra el total de respuestas acertadas para cada uno de los grupos, de tal manera que se pueda apreciar el grado de conocimiento de los informantes en cuanto al número de lenguas indígenas (pregunta 1), si son lenguas o dialectos (pregunta 2) y la identificación de derechos lingüísticos (pregunta 13). La gráfica 1 muestra los resultados.

Preguntas cerradas

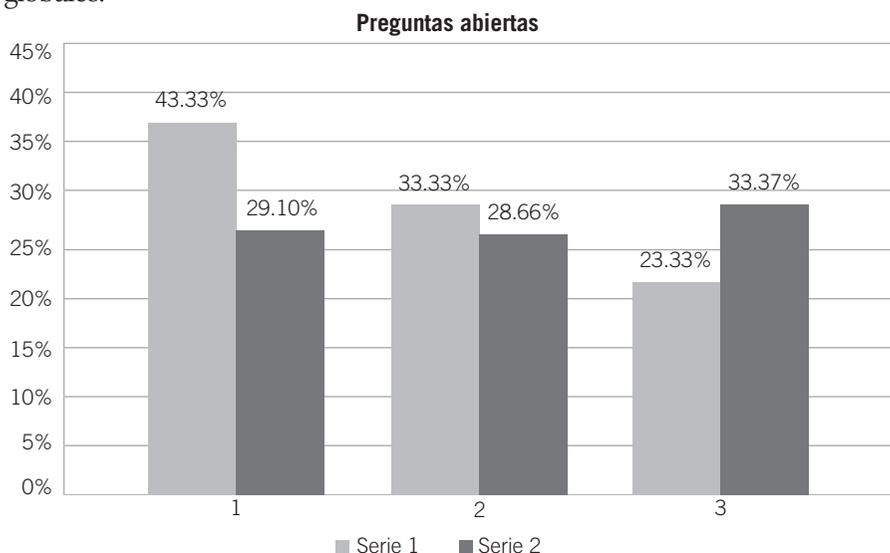


Gráfica 1. Distribución de las respuestas a las preguntas cerradas. La numeración se refiere a los grupos.

(1: Grupo (I); 2: Grupo (H); 3: Grupo (C)) mientras que las series representan los aciertos y desaciertos (Serie 1: Aciertos/Serie 2: Desaciertos).

En la gráfica 1 se puede apreciar que el grupo (I) mostró tener mayor conocimiento de los tres. Es claro que estos sujetos tienen una mejor información; en cuanto a datos concretos están más actualizados. Ahora bien, la información correcta que manejan los sujetos de los grupos (H) y (C) es prácticamente la misma cuantitativamente hablando, con una ligera ventaja del primero. Esto no sucede con la información errónea, en la cual se puede observar que el grupo (C) tiene el porcentaje más alto de desaciertos, el grupo (H) se encuentra por arriba de 50%, pero con 13.34 puntos porcentuales por debajo del anterior, y, por último, lejos de ambos se encuentra el grupo (I) con 22% de desaciertos. Por otro lado, cabe resaltar que tanto en el grupo (I) como en el (H) los aciertos superan a los desaciertos, aunque en este último la diferencia entre las dos series es poco significativa. En cambio, en el grupo (C) la situación es inversa puesto que desconocen mucho más del tema de lo que saben.

A continuación, presento los resultados de la categoría B, que corresponde a las preguntas abiertas del cuestionario. En estas preguntas se les pidió definir los conceptos de lengua (pregunta 3), dialecto (pregunta 4) y derechos lingüísticos (pregunta 15). En la gráfica 2 se pueden apreciar los resultados globales.



Gráfica 2. Distribución de las respuestas a las preguntas abiertas. La numeración se refiere a los grupos.

(1: Grupo (I); 2: Grupo (H); 3: Grupo (C)) mientras que las series representan los aciertos y desaciertos (Serie 1: Aciertos/Serie 2: Desaciertos).

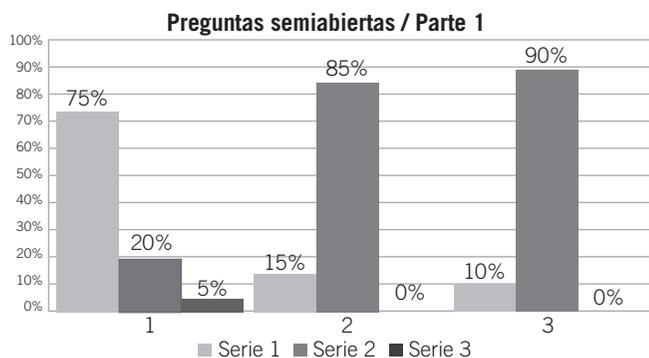
En primer lugar se puede notar que ningún grupo logró alcanzar 50% de aciertos, esto es una definición adecuada de los términos solicitados. Esto muestra que las preguntas abiertas plantean un grado de dificultad mayor que las cerradas, en las cuales el sujeto sólo necesita identificar la respuesta correcta. Aquí es necesaria una reflexión por parte de los informantes. Pero esta no es suficiente, puesto que si no se tiene algo de conocimiento sobre el tema no se puede definir el concepto. Que los tres grupos se encuentren por abajo de 50% muestra que, dejando a un lado el manejo de datos concretos, su conocimiento en la materia es muy pobre.

Por otro lado, al hacer un análisis comparativo de los tres grupos, una vez más el grupo (I) obtuvo el porcentaje más alto en la serie 1, superando en 10 y 20 puntos porcentuales al grupo (H) y (C) respectivamente. El grupo (C) es el que demuestra tener mayor desconocimiento de los conceptos. Ahora bien, en el caso de la serie 2 la situación cambia. El grupo (H) y el (I) tienen porcentajes muy similares, siendo el primero ligeramente mejor. El grupo (C) obtuvo el porcentaje más alto en desaciertos.

¿Qué reflejan estos datos? De la totalidad de los conceptos que manejan los sujetos del grupo (I) y (H), la mayor parte es información correcta. Esto no sucede con el grupo (C), donde la situación es exactamente inversa, de la totalidad de lo que reportan saber la mayor parte es información incorrecta.

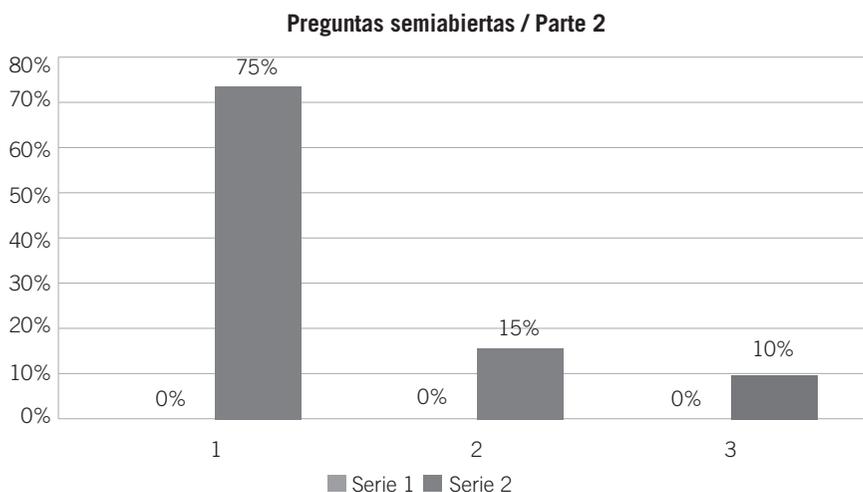
Finalmente, es necesario aclarar que los sujetos incluyeron en sus definiciones aspectos que no definen a los conceptos, pero permiten un acercamiento a sus actitudes.

En las gráficas 3 y 4 se presentan los resultados globales correspondientes a la categoría C, la cual incluye las preguntas semiabiertas 12 y 14. En estas, los sujetos debían contestar si tenían conocimiento de la Ley de Derechos Lingüísticos y de los derechos lingüísticos. La gráfica 3 muestra estos datos.



Gráfica 3. Distribución de las respuestas a las preguntas semiabiertas/ Parte 1. La numeración se refiere a los grupos (1: Grupo (I); 2: Grupo (H); 3: Grupo (C)) mientras que las series representan las respuestas (Serie 1: Sí/ Serie 2: No/ Serie 3: No contestó).

Una vez más, el grupo (I) muestra un mayor involucramiento o un mayor interés en cuestiones que les atañen directamente. Por otro lado, el grupo (H) y (C) admiten en un porcentaje muy alto desconocimiento de los temas en cuestión. Lo importante de esta primera parte de las respuestas es verificar si existe una correlación entre la afirmación de conocer y el conocer mismo. Con respecto a esto, se les pidió informar dónde habían oído hablar de los derechos lingüísticos y si podían mencionar algunos ejemplos contenidos en dicha ley. La gráfica 4 presenta los resultados.



Gráfica 4. Distribución de las respuestas a las preguntas semiabiertas/Parte 2. La numeración se refiere a los grupos (1: Grupo (I); 2: Grupo (H); 3: Grupo (C)) mientras que las series representan el tipo de respuesta de los participantes (Serie 1: Maneja la información; Serie 2: Manejo de información incompleta o errónea).

La única correlación que pude establecer es que los sujetos que contestaron afirmativamente en los tres grupos tienen un manejo de la información incompleta o errónea. Ningún sujeto fue capaz de dar un ejemplo correcto de los derechos lingüísticos contenidos en la ley y algunos, al contestar dónde habían oído hablar de los derechos lingüísticos, proporcionaron una fuente incorrecta, como la Constitución Política o el artículo cuarto constitucional. Otros brindaron información vaga tal como medios de comunicación, propaganda e Internet, sin citar una fuente concreta.

Para terminar la discusión sobre preguntas de carácter epistémico, solo me resta decir que las gráficas permitieron tener una visión más de conjunto con respecto a los datos concretos que manejan, a la reflexión que hicieron al definir conceptos y al grado de interés que muestran sobre el tema. Las gráficas complementan el análisis llevado a cabo a partir de los diferentes cuadros.⁶

A continuación, discuto los resultados de las preguntas de carácter deóntico.

Preguntas con carácter deóntico

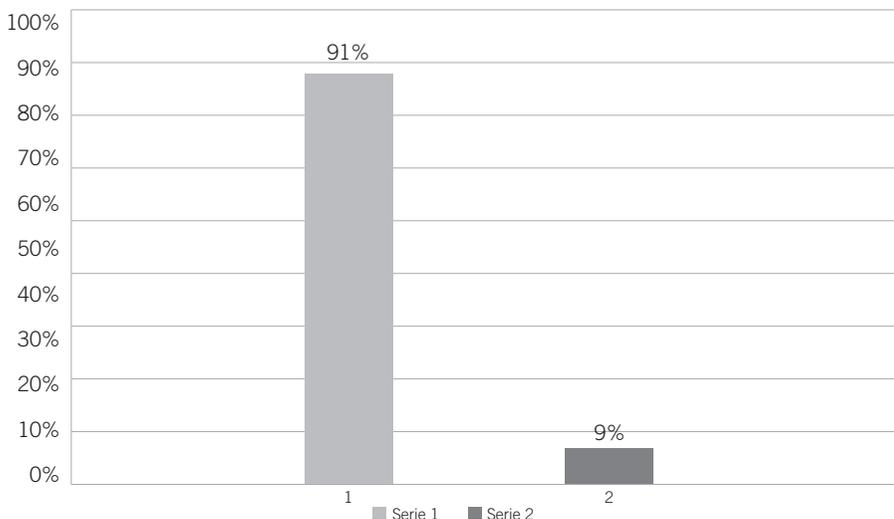
En esta sección, muestro los resultados obtenidos en las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 que fueron clasificadas con carácter deóntico, entendiendo por deóntico el concepto del deber ser, la prohibición y el permiso.

Discusión global de las preguntas con carácter deóntico

Para poder apreciar las tendencias de los informantes hacia las preguntas con carácter deóntico, agrupé las preguntas 5, 6, 7, 9 y 10, porque todas tienen el mismo formato, esto es, se les pide a los individuos tomar postura en torno a lo que consideran deben ser las políticas lingüísticas implementadas por el Estado con relación a la promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas. Abordé esta promoción desde varios ángulos, por ejemplo el tema de la educación bilingüe *versus* la educación monolingüe (preguntas 5 y 6), el derecho a que los indígenas tengan sus propios medios de comunicación o no (pregunta 9), si las lenguas indígenas deberían tener el mismo estatus que el español o no (pregunta 10) y, por último, les pregunté directamente si ellos consideraban necesario que las lenguas y culturas indígenas se promovieran y desarrollaran o no (pregunta 7). La gráfica 5 muestra estas tendencias.

⁶ Los cuadros presentan un análisis detallado de cada una de las respuestas. Por limitaciones de espacio esta información no se encuentra en este artículo. El texto completo de la discusión de los resultados se encuentra en Desmet (2004).

Tendencia hacia la promoción de las lenguas y culturas indígenas



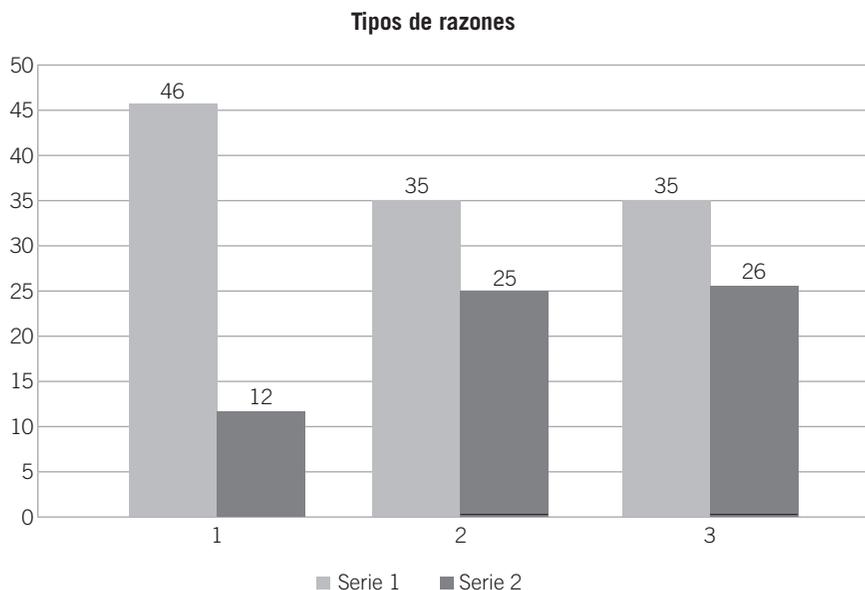
Gráfica 5. Tendencia hacia la promoción de las lenguas y culturas indígenas en el grupo estudiado.

Distribución de las respuestas a las preguntas cerradas. (Serie 1: Sí; Serie 2: No).

Como se puede apreciar, en la gráfica 5 las tendencias son muy claras. La mayoría de los individuos (91%) está a favor de dicha promoción en los términos en los que se les presentaron las preguntas y solo 9% está en desacuerdo en cuanto a cómo se debería llevar a cabo. Es decir, todos contestaron afirmativamente la pregunta 7, la más general, pero no las otras que son específicas, lo cual muestra desacuerdo en esas medidas concretas y no en la promoción en lo general. Ahora bien, lo que vale la pena observar son las razones de sus posturas y las actitudes que subyacen a las mismas.

Cabe recordar que las respuestas negativas que aparecen en las respuestas 6, 9 y 10, no se pueden interpretar como un «no» hacia la promoción de las lenguas y culturas indígenas, sino como un «no» a medidas específicas. Por esto, para poder tener un panorama de sus razones, las agrupé en dos grandes bloques. El primero contempla todas aquellas razones que se inclinan hacia la promoción de los indígenas sin hacer ningún otro tipo de consideración. Es decir, no se piensa en otros factores

externos, como el país, la unidad nacional, etcétera. A estas les llamaré razones «directas». En el segundo bloque incluí las razones que ponen por encima del beneficio de los grupos indígenas: el bien nacional, el español, la unidad nacional, etcétera; las cuales denominaré razones «indirectas». La gráfica 6 muestra el total de razones emitidas por los sujetos que caen dentro de uno u otro bloque. Asimismo, se puede apreciar dónde se ubican los informantes dependiendo de su grupo de pertenencia.



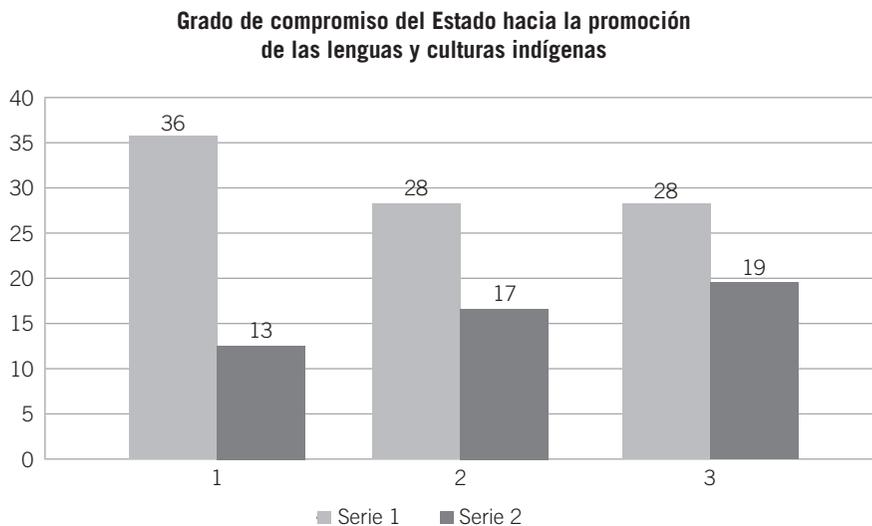
Gráfica 6. Representación de los tipos de razones.

La numeración se refiere a los grupos (1: Grupo (I); 2: Grupo (H); 3: Grupo (C)) mientras que las series representan las razones (Serie 1: Razones directas/ Serie 2: Razones indirectas).

Como se puede observar en la gráfica 6, el total de razones manifestadas por los tres grupos son, en su mayoría, razones directas que suman un total de 116. Las razones tienen que ver con acciones que podrían beneficiar a los grupos indígenas, sin tomar en cuenta otro tipo de factores. El grupo que más se inclina en esta dirección es el (I), seguido por los grupos (H) y (C), los cuales muestran igualdad en el total de razones emitidas en este sentido.

Ahora bien, con respecto a los argumentos o razones que ponen por encima del bien de los indígenas y de sus lenguas, sea el bien del país, la unidad de la nación, la importancia del español o la integración de estos grupos a la sociedad, se puede observar que tanto el grupo (H) como el (C) encabezan este bloque con un total de 51 argumentos, mientras que muy por abajo de ambos se encuentran los sujetos del grupo (I), con tan sólo 12 argumentos. ¿Qué sugiere esta tendencia? Al parecer, no obstante la total inclinación de los tres grupos a favor de la promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, no hay detrás de esta el mismo sentir hacia dichos grupos. En otras palabras, tratándose de una postura general y un tanto abstracta, los sujetos no tienen problemas para manifestar sus simpatías hacia esta causa, pero cuando se trata de poner en marcha políticas lingüísticas específicas que hagan de la promoción y desarrollo algo tangible, hay muchas más reservas por parte de los informantes de los grupos (H) y (C), lo cual sugiere una reticencia marcada en ambos grupos. En los dos casos, se tiende a favorecer al español, a las mayorías no indígenas y a la unidad nacional. Sin decirlo, ambos grupos muestran actitudes que si bien, no son abiertamente negativas, sí favorecen a la lengua dominante.

Para concluir la discusión sobre las preguntas de carácter deóntico, agrupé las respuestas de las preguntas 8 y 11, que obligan a los informantes a escoger entre las opciones presentadas, las que les parecen adecuadas y, por lo tanto, permiten reflejar su postura con respecto a cuestiones específicas, tales como la lengua en la cual deben ser juzgados los indígenas y las acciones concretas que debería adoptar el Estado mexicano para lograr una verdadera promoción de las lenguas y culturas indígenas. Mostré las tendencias desde una perspectiva de mayor o menor compromiso por parte del Estado. Es decir, clasifiqué las respuestas en función de sus simpatías hacia acciones o políticas lingüísticas que implican un fuerte compromiso por parte del Estado, y en función de sus preferencias por aquellas que muestran un menor compromiso. Las primeras sugieren cambios más radicales y las segundas sólo algunas acciones que tendrían muy poco impacto, tanto en poblaciones indígenas como no indígenas.



Gráfica 7. Grado de compromiso del Estado hacia la promoción de las lenguas y culturas indígenas.

La numeración se refiere a los grupos (1: Grupo (I); 2: Grupo (H); 3: Grupo (C)) mientras que las series representan el tipo de compromiso (Serie 1: Compromiso fuerte; Serie 2: Compromiso ligero).

La gráfica 7 resalta que los informantes del grupo (I) muestran mayor simpatía hacia políticas lingüísticas, que implican un fuerte compromiso por parte del Estado para promover las lenguas y culturas indígenas, con un total de 36 respuestas en este sentido. Entre las opciones se encuentran que en las secundarias y preparatorias, en todo el país, se enseñe una lengua indígena; que haya diversos tipos de publicaciones en lenguas indígenas o que a los indígenas se les juzgue en su propia lengua. Tanto el grupo (H) como el (C) están ligeramente por debajo en estas preferencias con un total de 28 respuestas seleccionadas para cada grupo. Sin embargo, la tendencia global en los tres grupos señala una mayor preferencia por acciones que comprometan más al Estado mexicano hacia una promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.

Por el otro lado, se puede apreciar que los informantes de los grupos (C) y (H) tienen más simpatía por aquellas políticas lingüísticas en las cuales el compromiso por parte del Estado hacia la promoción de las lenguas y culturas indígenas es más ligero, mientras que el grupo (I) manifiesta menor interés por estas con tan sólo 13 respuestas seleccionadas.

Dentro de este tipo de políticas se encontrarían opciones, tales como poner letreros en lenguas indígenas en diversos espacios públicos o emplear a un intérprete en lugar de juzgar a los indígenas en sus propias lenguas.

En conclusión, en las razones y opciones escogidas por los informantes del grupo (I) *versus* los informantes de los grupos (H) y (C) se pueden observar las tendencias de hacia dónde deberían dirigirse las políticas lingüísticas del Estado y el compromiso de este hacia la promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.

Valoración de los resultados

En la investigación me propuse llevar a cabo un acercamiento a los derechos lingüísticos en México. En concreto, el objetivo fue conocer, comparar y analizar el conocimiento y las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes. A continuación, presento las respuestas a las preguntas de la investigación, a la luz de los resultados arrojados en el estudio.

La primera pregunta —*¿Qué conocimiento tienen estos estudiantes universitarios de las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes?*— está vinculada principalmente con todas las preguntas de carácter epistémico. Las conclusiones que se desprenden, después de analizar en detalle sus respuestas, son las siguientes:

1. La tendencia general que mostraron los informantes es que el grupo (I) demostró tener más conocimiento sobre los temas específicos con respecto de los otros dos. Asimismo, el grupo (H) tuvo un mejor desempeño que el (C) comparativamente hablando. Es plausible sostener que esta tendencia sea el resultado de un mayor interés por parte de los sujetos del grupo (I) sobre estos temas. Además, su perfil académico los obliga a conocer más al respecto.
2. En los tres grupos se puede apreciar que sus conocimientos son muy pobres y en muchos casos incorrectos. A este respecto cabe recordar que las preguntas de carácter epistémico incluyen dos aspectos: el primero es el conocimiento en sentido estricto, el cual puede ser correcto o incorrecto, y el segundo son las creencias, es decir lo que el sujeto «cree» que sabe, pero en realidad son más conjeturas que manejo de información. En este sentido, es posible

suponer que los sujetos hayan incurrido en manejo de información incorrecta porque la que manejan se basa más en conocimiento conjetural que en conocimientos reales. De cualquier forma, el grupo (C) se destacó por su manejo de información errónea, seguido del grupo (H) y al final el grupo (I).

La segunda pregunta —*¿Cuál es la postura de estos estudiantes hacia lo que deben ser las políticas lingüísticas implementadas por el Estado con relación a la promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas?*— está relacionada con las preguntas de tipo deóntico, es decir, el mundo del deber ser. Las conclusiones que arrojaron los resultados son las siguientes:

1. Todos los sujetos de los tres grupos, de forma unánime, coinciden en que es importante promover y desarrollar las lenguas y culturas indígenas, sin embargo manifiestan diferencias en cuanto a cómo se debe lograr.
2. Para los sujetos del grupo (I) las razones más importantes que justifican la promoción y el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas están directamente vinculadas al beneficio de los indígenas, la supervivencia de sus lenguas y culturas. En cambio, para los sujetos de los grupos (H) y (C) las razones de más peso reflejan de manera contundente la ideología dominante, es decir el «bien del país» y la «unidad nacional», entre otras.
3. En lo que concierne a las políticas lingüísticas que el Estado debería implementar, los sujetos de los tres grupos consideran que debería haber un compromiso fuerte por parte del Estado hacia las mismas. En general, todos manifiestan esta tendencia, no obstante, los sujetos de los grupos (H) y (C) muestran mayor simpatía que los del grupo (I) hacia políticas lingüísticas que tienen menor impacto en la promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.

La tercera pregunta —*¿Qué actitudes tienen estos estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes?*— involucra tanto a las preguntas de carácter epistémico como las de carácter deóntico puesto que, como he sostenido en este trabajo, las actitudes subyacen a las respuestas que proporcionan los informantes. Así pues, las conclusiones a las que llegué son las siguientes:

1. Muchos de los informantes del grupo (H) y del grupo (C) manifiestan una clara adhesión hacia la lengua dominante, lo cual hace suponer que, en el fondo, no consideran que el desequilibrio existente entre el español y las lenguas indígenas debería desaparecer. Es decir, a la larga, la relación (A) > (B) seguiría manteniéndose, junto con las relaciones de poder que este desequilibrio favorece.
2. Asimismo, la mayoría de los sujetos de los grupos (H) y (C) tiene prejuicios hacia las lenguas indígenas, en consonancia con su adhesión hacia el español, lo cual pone de manifiesto que consideran que estas lenguas no tienen las cualidades de verdaderas lenguas.
3. El apoyo que los sujetos de los grupos (H) y (C) expresan hacia la promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas es solo el reflejo de una idealización compensatoria que no logrará la normalización de dichas lenguas y culturas, sino más bien un bilingüismo diglósico, es decir, continuar con la relación de jerarquía entre la lengua (A) y la lengua (B).
4. Los informantes del grupo (I) son ambivalentes en sus actitudes. Por un lado, manifiestan una subvaloración compensatoria hacia las lenguas indígenas, lo cual sugiere que, a pesar de sus conocimientos, hay sentimientos de inferioridad hacia las mismas y, por el otro, declaran su adhesión hacia estas lenguas y en consecuencia buscan acabar con la minusvalía en la que se han colocado las lenguas y culturas indígenas. Queda claro que se encuentran en una situación de tensión entre la lengua y cultura dominante, y las lenguas y culturas indígenas.
5. En suma, si se observan las actitudes de los sujetos de los tres grupos, hay una clara diferencia en cuanto al conjunto de actitudes hacia las lenguas indígenas, quedando de manifiesto que tanto los sujetos del grupo (H), como los del (C) se identifican más con la lengua dominante y, en ciertos sentidos, justifican la relación (A) > (B), mientras que el conjunto de actitudes de los sujetos del grupo (I) está entre una franca adhesión hacia las lenguas indígenas y una subvaloración compensatoria hacia las mismas, lo cual justificaría, de alguna forma, la relación (A) > (B).

Reflexiones finales

La metodología de investigación, utilizada para la investigación que refiero en este documento, resultó de mucha utilidad para develar algunas actitudes de los sujetos hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes. Asimismo, en el diseño de las preguntas me interesaba incluir no sólo una lista de temas relevantes, sino el cruzamiento entre vertientes de análisis como son el carácter epistémico y deóntico de las preguntas. Además, el hecho de que las preguntas fueran de diversa naturaleza: cerradas, semiabiertas y abiertas, no fue azaroso, en algunos casos forzaron a los sujetos a tomar postura en torno a temas delicados. En suma, el cuidado en la inclusión de todos los aspectos arriba referidos en el diseño del instrumento, me permitió acceder a determinada información, que de otra manera, probablemente no hubiera sido reconocida como propia por los sujetos participantes en el estudio.

Referencias

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Inglaterra: Open University Press.
- Cifuentes, B. (1998). *Letras sobre voces: multilingüismo a través de la historia*. México: cieras-ini.
- Flores-Farfán, J. A. (1999). *Cuaterros somos y toindioma hablamos: contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. México: cieras.
- Hamel, R. E. (1995a). Presentación. En *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*. *Alteridades*, 10. México: UAM Iztapalapa. pp. 3-9.
- Hamel, R. E. (1995b). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. En *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*. *Alteridades*, 10. México: UAM Iztapalapa. pp. 11-23.
- Hamel, R. E. (1995c). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. En *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*. *Alteridades*, 10. México: UAM Iztapalapa. pp. 79-88.
- Hamel, R. E. (1998). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria de seminario de educación indígena, septiembre 21-24* (pp. 106-136). Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

- Hamel, R. E. & H. Muñoz (1987). Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad. En Hamel, R. E., Y. Lastra & H. Muñoz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana* (pp. 101-146). México: UNAM.
- Manrique-Castañeda, L. (1997). Clasificaciones de las lenguas indígenas de México y sus resultados en el censo de 1990. En Garza, B. (coord.). *Políticas lingüísticas en México* (pp. 39-65). México: La Jornada Ediciones.
- Nahmad-Sitton, S. (1998). Derechos lingüísticos de los indígenas de México. En *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria de seminario de educación indígena, septiembre 21-24* (pp. 2-20). Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Pellicer, D. (1997). Derechos lingüísticos y educación plural en México. En Garza, B. (coord.). *Políticas lingüísticas en México* (pp. 273-289). México: La Jornada Ediciones.
- Pellicer, D. (1999). Derechos lingüísticos y supervivencia de las lenguas indígenas. En Herzfeld, A. & Y. Lastra, (eds.). *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América* (pp. 1-20). México: Universidad de Sonora.

CAPÍTULO 3

La construcción simbólica de la realidad: una metodología para el análisis del discurso narrativo

Sabine Pflieger

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM

pflieger@unam.mx

Introducción

En la actualidad muchas de las metodologías tradicionales están llegando al límite de su capacidad de análisis, de comprensión y de descripción de la construcción simbólica de la realidad. Especialmente, en el área del análisis del discurso podemos observar un proceso de búsqueda hacia nuevos modelos y metodologías que brinden la oportunidad de ofrecer novedosos esquemas de comprensión y descripción para las prácticas discursivas complejas.

En este capítulo abordaré, en primer lugar, algunos de estos cambios en las metodologías; en segundo término, hablaré de la complejidad de las prácticas sociales y, finalmente, quiero dedicar la mayor parte de esta contribución a la discusión de un modelo para el análisis del discurso narrativo y una metodología que de ahí deriva. Me centraré en exponer la narrativa como una organización básica cognitiva que promete una salida analítica compleja para prácticas complejas.

El devenir en las metodologías en el área de humanidades

En gran parte del siglo XX, las Humanidades se han orientado en métodos y procedimientos de análisis provenientes de las llamadas «ciencias duras». El resultado ha sido la elaboración de estudios orientados a la descomposición y reducción de los fenómenos socioculturales a aspectos pormenorizados, quizás con la esperanza de encontrar elementos básicos de la construcción sociocultural del mundo, equivalentes a elementos bá-

sicos en las Ciencias Naturales. Pero el universo «no está hecho de átomos, sino de historias», traduciendo aquí la famosa cita de Muriel Rukeyser (1968). Los últimos 40 años de estudios nos han enseñado que la reducción de los fenómenos sociales mediante metodologías diseccionantes no nos ha proporcionado mayor iluminación sobre el funcionamiento de la construcción simbólica de las realidades humanas. Pero la construcción simbólica de la realidad en toda su complejidad y su dinámica social inherente pocas veces obedece a reduccionismos. Los significados socio-culturales siempre son emergentes a partir de la interacción de elementos aislados en una organización simple de fondo, hacia un universo de complejidad en la superficie de un fenómeno determinado (Massip-Bonet & Bastardas-Boada, 2013). El físico David Bohm afirma que la realidad no puede ser atomizada y fragmentada porque son precisamente la vida y la mente, los campos en los que es más evidente la experiencia y la observación, y donde la causa formativa actúa en un movimiento fluyente no dividido ni fragmentado (Bohm, 1988: 182).

En las prácticas humanas todo significa, todo tiene que ver, todo influye y todo contribuye a un significado emergente. Este puede ser bastante estable, convirtiéndose así en un patrón sociocultural que puede ser socializado a través de generaciones, o puede ser efímero, de corta duración, dependiendo de un número de factores y del modo en el que se da una interacción. Hay, por tanto, una limitada predictibilidad de las acciones humanas y de sus interacciones (*cf.* Massip-Bonet & Bastardas-Boada, 2013).

Lo único seguro es que el ser humano con su mente, su cuerpo, sus emociones, sus codificaciones culturales, y, sobre todo, su capacidad de lenguaje, produce constantemente significados y construcciones para interpretar su realidad social circundante. Esto significa para los métodos de análisis, que nos tenemos que dedicar tanto a las cuestiones cognitivas de fondo como a las de la superficie discursiva y multimodal para poder llegar a una descripción de regularidades en los procesos sociales que vinculan a los seres humanos y los hacen interactuar.

Cuando digo *cognitivo* lo hago en un sentido amplio de la palabra, entendiendo que la cognición abarca no solamente estructuras y procesos neuronales, sino también psicológicos-emocionales. Y cuando hablo de *discursivo*, me refiero a un universo multimodal y semiótico, no a una superficie exclusivamente textual. Aunado a ello, el ser humano crea memorias fuera de las suyas físicas, en forma de equipos y tecnologías que

permiten constantemente generar nuevas formas de expresión y de relacionarse. Si el invento de la escritura —como una nueva memoria— fue toda una revolución cultural, ni se diga hoy de las computadoras, de Internet, las redes sociales y los *smartphones*.

El ser humano se preocupa constantemente por una óptima comunicación, relación e interacción de su individualidad con la colectividad en la que vive y viceversa. Es la base de su creación cultural y de la formación de grupos y sociedad. Buscar ahí estándares mínimos es tarea de Sísifo, empezar a repensar la naturaleza compleja de las prácticas diversas una imperiosa necesidad.

La lingüística y sus metodologías

Quiero ilustrar lo anteriormente dicho desde la óptica de la lingüística. Gran parte del siglo XX estuvo influenciado por las dicotomías binarias con las cuales se diseccionaron las unidades discursivas. Lo que tuvo un éxito rotundo en la fonética/fonología, esto es, la distinción mínima entre diferentes sonidos, la descripción y al análisis de estos, no es transferible a unidades léxicas, oracionales o discursivas. El estudio del léxico aislado nos ha proporcionado avances notables, pero también hemos visto como un estudio semántico por sí mismo no nos ayuda para distinguir fenómenos de polisemia o el carácter metafórico inherente del lenguaje. La pragmática arrojó un entendimiento más profundo a ciertos aspectos no resueltos con anterioridad, pero sigue la segregación de las subdisciplinas en la lingüística que frecuentemente dificulta relacionar los elementos singulares hacia una descripción más holística de la significación, sobre todo si las unidades de análisis son discursivas.

El lenguaje como fenómeno no es un objeto aislado, sino más bien es algo que la cognición humana lleva a cuevas en toda su extensión, a lo largo y ancho de nuestra mente. «Language piggybacks on cognition and is at the heart of human interaction», dice Steven Levinson (1995: 231). Por eso el lenguaje es tan multidimensional y complejo, porque no es algo aislado en nuestra mente, sino que refleja todos los elementos de la estructura mental, desde elementos del sistema visual-espacial como por ejemplo, nociones de *figura-fondo*; obedece a patrones físicos-biológicos como la *corporeidad* y la *dinámica de fuerzas*; o conecta con el sistema límbico, transportando *emociones* y *estados anímicos* con otras estructu-

ras organizacionales de la mente y del entorno, tal como sucede en la *integración conceptual* y los *procesos de categorización*.

Desde esta perspectiva, la realidad y su conceptualización simbólica difícilmente pueden ser seccionadas y divididas. A lo que sí podemos llegar es a «distinguir, focalizar, enfatizar, pero sin desunir, sin romper lo real» como afirma Bastardas-Boada (2011). Ese es nuestro gran desafío en las ciencias socioculturales en el mundo contemporáneo.

El estudio de fenómenos complejos de las prácticas humanas siempre implica que debemos tener en cuenta una especie de doble reduccionismo, conocido como las metodologías *bottom up* y *top down* para hacer interactuar diferentes niveles de análisis y unirlos hacia una perspectiva más holística y completa de la realidad circundante. Esto implica, entre otras cosas, mover el foco desde el individuo hacia la colectividad, en el sentido de descubrir aquellas regularidades cognitivas individuales que posibilitan formar y hacer sociedad, o sea, una construcción colectiva de una realidad circundante y viceversa, como la colectividad determina las conceptualizaciones del individuo. Gran parte del siglo XX y del incipiente XXI se concentraron y siguen concentrándose en el estudio del individuo, pero nos demuestran que la o las colectividades son capaces de generar múltiples significados y son capaces de hacer emerger nuevas comunidades (véase Facebook y Twitter), esto es, relaciones sociales *ad hoc*.

El reto radica en saber construir nuevos modelos inter y transdisciplinarios de análisis para los fenómenos sociolingüísticos. Los obstáculos radican en el uso del lenguaje para las descripciones y los conceptos, en cómo hacer funcionar epistemológicamente acercamientos desde la neurología, la sociología y la psicología con descubrimientos propiamente del lenguaje y como incluir el propio investigador y sus conceptualizaciones dentro de un modelo de análisis viable.

El paradigma cognitivista

El paradigma cognitivista trata de resolver algunos de los problemas de análisis y de descripción dentro de la complejidad sociolingüística. Si bien no se puede dar una respuesta a todo (ni es la meta del programa cognitivista), lo que se hace es ofrecer otro tipo de acercamiento a la construcción de significación. Bastardas-Boada (2011) formula algunas de las cuestiones de fondo para las metodologías en el campo de la lingüística.

¿Cómo se construyen las ideas con las que pensamos el mundo y nos guiamos en él? Si postulamos la existencia de una ‘facultad de lenguaje’ en el cerebro-mente, ¿de qué manera(s) se (inter)relaciona esta con otros sistemas de actividad cerebro-mental necesarios para una comprensión integrada de los fenómenos significativos y comunicativos?

La problemática radica en que el lenguaje en sí no es objeto, sino un sistema complejo, es abierto, adaptativo y dinámico, no cerrado ni al individuo, ni a una sola apreciación. Por lo tanto, podemos resumir en este punto que cualquier metodología contemporánea tendría que dar cuenta de la significación lingüística, fonético-fonológica, morfosintáctica, tonal, gestual, cognitiva, sociopragmática; aunado a las dimensiones superiores que intervienen en la decisión del comportamiento (socio)lingüístico, grupal o político, por mencionar solamente a algunos.

Ciertamente todo un programa. Pero quizás sirva que inicialmente entendamos a la Lingüística Aplicada como una disciplina que ve a la lengua como *complejo* y no como *objeto*,¹ como un área con muchas posibilidades interdisciplinarias para dar nuevas lecturas al fenómeno lingüístico.

La narrativa se ubica en este entorno teórico-metodológico, en tanto la entendamos como un complejo mecanismo de la mente para reunir diferentes aspectos cognitivos en lenguaje. Narrativa es una integración conceptual que crea un denso tejido de significación para las emociones, experiencias, vivencias, creencias y evaluaciones vinculadas a un evento y una interacción determinada.

La estructura de la narrativa

Todos sabemos intuitivamente que «narrar»² contiene otros y más elementos que «decir» o «comunicar», y si deseamos compartir una experiencia, generalmente no pedimos que se nos «reporte», sino solicitamos

¹ Cf. Michael Talbot, «los electrones no existen en la forma en que lo hacen los objetos», citado en Bastardas-Boada, A. (2011).

² «Narrar». Consiste en relatar las interacciones dinámicas —reales o imaginarias— que se producen entre determinados sujetos, los sucesos que los implican o en los cuales participan, los estados mentales que manifiestan o que es dable derivar de las acciones y los entornos físicos en que los hechos tienen lugar, todo lo cual, se presenta en una secuencia temporal, causal y motivacionalmente estructurada. Las acciones de «decir» o «comentar» carecen de esta semántica espacio-temporal causal.

que se nos «cuenta». Esto, porque la narrativa es el proceso básico de cognitivizar las experiencias. Narramos para construir consensos discursivos, sean opiniones, ideas o evaluaciones y creamos con ello modelos probables del mundo. El compartir historias vividas en forma narrativa es una manera de relacionarse, de «acicalarse» mediante el lenguaje y crear así comunidad (*cf.* Pflieger, 2014).

En segundo lugar, siendo la capacidad de narrar un proceso tan natural de la condición humana como la capacidad de expresarse lingüísticamente, resulta apremiadora la hipótesis de que la narrativa sea un modo básico de la cognitivización (Pinker, 2007: 133).³ La narrativa se relaciona con muchos, probablemente todos los sistemas cognitivos, compartiendo estructuras y principios con estos, e imprimiéndoles sus propios parámetros.

La narrativa se convierte así en una modalidad esencial de nuestra mente, de nuestra cognición, para construir nuestro mundo y nuestra condición humana (*cf.* Bruner, 1991).⁴

Constantemente transmitimos historias sobre hechos particulares y sobresalientes con la finalidad de entender a través de estos el mundo físico espacio-temporal (*cf.* Talmy, 2000). Esto es una actividad cognitiva constante, *online*, que absorbe importantes recursos mentales y energéticos de otros sistemas cognitivos y de nuestro organismo. Basta con ver

³ Pinker reflexiona sobre los modos del pensamiento que son automáticos y arraigados en el lenguaje: «When a thought process becomes automatic, it gets deeply embedded in the language system as a cognitive reflex, and its internal workings are no longer consciously available, any more than we have conscious access to finger motions in tying our shoes»

⁴ *Cf.* También las reflexiones de Bruner, J. (2002). Bruner sostiene aquí que la mente tiene dos estructuras fundamentales para procesar información y construir el mundo: una estructura narrativa frente a otra estructura paradigmática (no-narrativa). Mediante «productos culturales» como el lenguaje y otros sistemas simbólicos se estructura la realidad que nos rodea. La estructura narrativa se caracteriza —según Bruner por una extensión de tiempo y espacio en la que uno se ocupa de eventos particulares de determinadas figuras. La condición humana es la base de la preocupación narrativa. Por un lado, están los actores, intenciones, situaciones e instrumentos de una acción, y, por otro lado, el panorama de la conciencia, el sentir, saber y pensar de quienes intervienen en la acción. Las figuras de la narrativa tienen valores, creencias, deseos y evaluaciones que pueden ser interpretados hermenéuticamente de modo que la serie de eventos constituye una historia. Véase también este contexto la idea de la modalidad narrativa que se ocupa de las intenciones y acciones humanas, en Ricoeur, P. (1985).

cómo los niños se dejan absorber completamente por una historia, de tal suerte que se olvidan del mundo que los rodea, o cómo nos cuesta trabajo dejar el mundo de una novela o de una película que nos cautiva.

Lo que se obtiene en narrativa es una combinación ilimitada y creativa de selecciones, proyecciones e integraciones de determinados modelos mentales que funcionan por analogía con experiencias, sensaciones y otros estados perceptuales y emocionales. La narrativa permite la perfecta simulación de escenarios dentro de dominios socioculturales específicos. Los modelos cognitivos de la realidad reducen las propiedades estructurales requeridas y los principios operatorios de lo que se desea simular. Narrar es un proceso de crear escenarios probables del mundo buscando sustratos prototípicos de situaciones, sucesos y secuencias de comportamiento en concordancia con modelos de escenarios y acciones previos, así como determinadas constelaciones emotivas vividas. Tenemos una *mente literaria* porque «we imagine realities and construct meanings. The everyday mind performs these feats by means of mental processes that are literary» (Turner, 1996: 11).

Este proceso puede ser abordado desde ángulos diferentes. La propuesta de nuestro modelo de la narrativa se sitúa epistemológicamente en el paradigma de una «explanation based theory» (Herman, 2003: 10), es decir, de una teoría interesada en las bases cognitivas del funcionamiento de la narrativa como modalidad de la cognición. El acercamiento se basa en la idea de entender las historias como *proceso* cognitivo (Herman, 2003: 12), o cómo se relaciona la modalidad cognitiva narrativa con la construcción de significación social con modelos y marcos conceptuales cognitivos-simbólicos.

Los modelos y marcos de la narrativa

Mediante los marcos y modelos de la narrativa se obtiene una configuración de esquema de un episodio singular, de acuerdo a principios cognitivos más universales y en analogía a parámetros físicos (por ejemplo, *dimensión, distancia, extensión*). Toda experiencialidad cognitivizada en la narrativa presenta en mayor o menor medida esta configuración esquemática básica. Podríamos describirla como el fondo espacio-temporal sobre

la cual se construye un primer ordenamiento de la estructura ideacional proposicional.

Los modelos y marcos de la narrativa inscriben las acciones y eventos aislados en modelos de episodios e historias de vida. Eventos son acciones o pequeñas historias espacio-temporales alrededor de un actor. Este actor es central en la conceptualización de la acción y, posteriormente, del evento. Estudios recientes sobre cómo los sujetos realizan la construcción de significación en discursos narrativos (Litman & Passoneau, 1993) muestran que la intención no es inferida en pistas de unidades aisladas, sino en la agrupación de informaciones múltiples secuenciadas alrededor de figuras tipificadas. Aquí la narrativa correlaciona con el principio cognitivo de *chunking* (Miller, 1956). El conceptualizador construye el evento mediante la secuenciación de múltiples pistas que le ofrece el discurso ordenándolos en marcos alrededor de actores del mismo. Esto le permite no solamente proyectar acciones sobre eventos, sino también integrar el conjunto de la información con la propia experiencialidad individual, así como una vivencia colectiva cultural. Ilustremos este postulado con el siguiente ejemplo:

- (1) *The candle **blew out**. (se apagó la vela)* (Talmy, 2000: 214)
- (2) Ana entró a la habitación en penumbras. De repente sintió un soplo helado, escuchó un quejido suave y **se apagó** la vela que traía en la mano.

En el ejemplo de Talmy (1) podemos ver el evento complejo regido por un verbo *to blow* y su satélite *out*. Además hay un actor no mencionado, pero un agente implícito, responsable del estrato causal: un ente apagó la vela. El caso en (2) es diferente. Si bien, aquí tenemos la misma construcción semántico-sintáctica, es decir, un ente implícito apagó la vela, tenemos un actor que conecta las diferentes acciones (entrar a la habitación, sentir soplo helado, etcétera.) hacia una estructura ideacional supraordinada, el *episodio* que, a su vez, es parte-todo de una historia de vida, la de «Ana».

El ejemplo en (2) es un evento complejo que forma un episodio como parte de una historia de vida. De ahí que tiene una calidad narrativa. El ejemplo en (1) es meramente un enunciado en el que el evento

y la acción colapsan en uno. La acción con el actor «Ana» (2) adquiere calidad de fragmento (episodio) de una historia de vida más amplia, que nos motiva, en segundo lugar, a recurrir a *chunks* accionales almacenados en nuestra memoria episódica que nos permiten hipotetizar sobre el actor no explicitado (se apagó la vela). La lectura individual conecta instantáneamente experiencias similares previas, vividas, leídas, vistas o contadas y genera hipótesis sobre el actor más factible o prototípico que pueden ir desde «un fantasma» hasta «el espíritu de un familiar de Ana», pero definitivamente algo que relacione este fragmento con la historia de vida de «Ana» más que una causa física como «el viento». Partimos siempre de lo más prototípico, porque requiere de menor esfuerzo mnemónico. En la narrativa esto no significa que lo más prototípico sea una causa física, sino probablemente una causa psicológica o sociológica. Toda experiencia está conectada a un actor que la personifica. El actor funge como un espacio genérico para la integración de diferentes acciones dentro de un episodio. Él es quien abraza las acciones y los episodios y les confiere valor en un modelo de historia de vida. La experiencialidad se conecta a actores *tipo*. Son categorías mentales abstractas con rasgos conceptuales más estables. Los rasgos conceptuales estables de los actores *tipo* forman un modelo mental idealizado (MCI) de una persona. Lo que llamamos un arquetipo conceptual (Langacker, 2002: 420).

Con un actor en el centro se generan los mitos, que no son otra cosa que acciones-narraciones arquetípicas que ofrecen marcos conceptuales familiares para cualquier persona en una comunidad de práctica determinada. La naturaleza del mito es genérica, simplificada, generalizada y acumulativa. El mito provee un anclaje conceptual para integrar rápidamente cada nueva información, sin la necesidad de ir estableciendo cada vez una nueva escala de perfiles y dominios de referencia. Son fáciles de identificar colectivamente e individualizables experiencialmente. De esta manera, los mitos transmiten o comunican narraciones de significados básicos y colectivos. Estas acciones-narraciones están a nivel básico de la configuración de la estructura mental profunda.

Visto así, un discurso narrativo no solo es algo socioculturalmente relevante sobre el que se construye la significación, sino también es un modelo mental idealizado (MCI) con una historia arquetipo, con un actor arquetipo y una o más acciones arquetípicas, a partir de las cuales se puede conceptualizar el saber humano sobre la naturaleza, sus reglas físicas, sus actores y las creencias y evaluaciones de sus acciones, y con ello, es coetánea de la humanidad.

La conceptualización narrativa es una integración conceptual

La integración conceptual es uno de los procesos fundamentales del *modus operandi* de la narrativa. También podríamos decir que la narrativa misma es una integración conceptual. Esta sucede *tras bambalinas* (*cfr.* Coulson, 2000) de toda actividad cognitiva. Constantemente relacionamos elementos de una estructura mental profunda de primer o segundo orden con otras estructuras de mayor particularidad.

El *blending* es un proceso creativo de la mente para integrar rasgos de marcos conceptuales de diferentes espacios mentales en un único espacio que provee a través de esta fusión, un significado emergente. También es un primer bloque de construcción para establecer diferentes relaciones semánticas entre elementos separados en diferentes espacios mentales. Por la naturaleza del estudio casuístico en la presente investigación, indagamos especialmente en los procesos de integración conceptual para la construcción de un estrato de (efecto) y causa. Esto nos permite ahora agrupar todos los datos expuestos con anterioridad para reunirlos en un modelo básico de la narrativa que presento a continuación.

El modelo de la narrativa

En múltiples ejemplos hemos podido observar cómo los parámetros y principios de la narrativa posibilitan un comportamiento colectivo de los elementos cognitivos singulares en diferentes marcos, produciendo mapas conceptuales complejos con un significado emergente. Para representar gráficamente a la narrativa nos servimos nuevamente del modelo de la integración conceptual de Fauconnier y Turner (2002: 46).

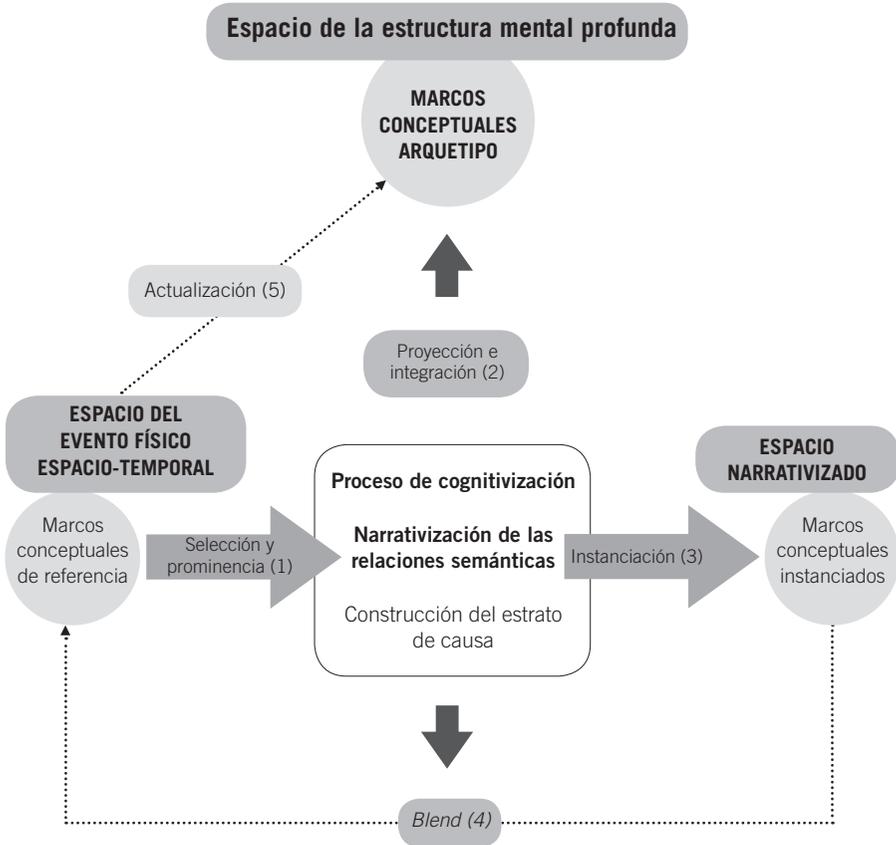


Gráfico 1: El modelo básico de la narrativa.
Adaptado de Fauconnier y Turner (2002: 46).

Este modelo ilustra tanto los elementos sistémicos de la narrativa, como su funcionamiento mediante la integración conceptual y la dinámica de fuerza. De acuerdo con ello, tenemos en la narrativa tres espacios mentales de ingreso diferentes. A la izquierda, se encuentra el espacio del evento físico espacio-temporal con sus marcos conceptuales. En la parte superior, se ubica el espacio de la estructura mental profunda con los modelos y marcos de las tres etapas evolutivas de cultura y cognición supra-modales. Finalmente, a la derecha, el espacio narrativizado con marcos discursivos.

El proceso de la narrativa se desencadena mediante un conceptualizador que realiza una selección de rasgos conceptuales de marcos del evento, dándoles así prominencia (1). Esta selección y prominencia se proyecta a los modelos y marcos de la estructura mental profunda, donde se integra con rasgos conceptuales de modelos y marcos de esta estructura (2). Rigen este proceso de la proyección e integración conceptual, los parámetros cognitivos que marcan un proceso de cognitivización del estrato de causa. El resultado es la narrativización en una superficie discursiva, es decir, la narración (3). Los marcos instanciados en una superficie discursiva construyen una versión narrada del evento físico, una integración conceptual, el *blend* (4), lo cual lleva a una reorganización o actualización de los marcos de la estructura mental profunda (5).

Paso ahora a detallar la metodología que resulta del planteamiento de la narrativa como una organización básica de la cognición y cómo aplicar estos conocimientos al análisis de discursos.

La metodología narrativa

Mediante el modelo de la narrativa se pueden detectar las regularidades en los procesos y mecanismos de la construcción de significación. La metodología para la narrativa que se presenta a continuación se inscribe en el paradigma del análisis crítico del discurso (Wodak & Meyer, 2001; Van Dijk, 1993; Fairclough, 1995) y busca la descripción de eventos sociales relevantes (desastres naturales, eventos sociopolíticos o humanitarios, etcétera) y su posterior conceptualización en un grupo o sociedad en diferentes medios (redes sociales, medios masivos de comunicación, etcétera). La metodología consta de diferentes pasos secuenciados de observación, descripción y análisis, con la finalidad de abarcar un fenómeno complejo de la realidad en su contexto natural. La meta es formarse una idea general y obtener una comprensión global de los procesos de la construcción de significación dentro de discursos narrativos en diferentes medios a partir de un estudio de caso. Es un método sociocomplejo, ya que permite estudiar el fenómeno en un entorno o una situación únicos y de una forma lo más intensa y detallada posible. La tabla a continuación detalla los pasos metodológicos a seguir:

	PASO METODOLÓGICO	DESCRIPCIÓN
1	<p>Relato del evento</p> <p>Relato del evento mediático (producto discursivo)</p> <p>Sinopsis del producto discursivo</p>	<p>Se relata brevemente el evento, su contexto sociocultural y político para conocer el (los) conflicto(s) subyacente(s) y entender lo que está en juego en la conceptualización.</p> <p>Se relata brevemente el evento mediático: su dimensión, duración, productos discursivos, y su impacto nacional e internacional. Se toman en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conflicto social subyacente; • la polarización de diferentes grupos e intereses; • la referencia a narraciones constitutivas, culturalmente codificadas en una comunidad de práctica (nacimiento, muerte, héroes, rituales sociales); • el impacto del evento que lo inscribe en una memoria colectiva con un «antes» y un «después» marcado; • la descripción de la dimensión emocional y psicológica del evento para una comunidad de práctica; • la descripción del estrato de causa. <p>Se elabora una breve sinopsis del producto discursivo.</p>
2	<p>Descripción de los marcos del evento</p>	<p>Se describen cuáles son los marcos conceptuales constitutivos del evento.</p>
3	<p>Descripción de los marcos discursivos</p> <p>Descripción de los espacios genéricos de actuación</p>	<p>Se identifican los marcos conceptuales manifiestos en la superficie discursiva del estudio de caso. Se buscan correlaciones con los marcos constitutivos del evento y se describen marcos adicionales o inhibidos.</p> <p>Se relacionan los espacios genéricos (personajes) a los marcos discursivos.</p>

4	Segmentación del material discursivo	Se procede a la segmentación del material discursivo en unidades de análisis. La segmentación de capítulos, episodios y escenas se efectúa de acuerdo a los marcos conceptuales y discursivos, así como los espacios genéricos de actuación.
5	Análisis del estrato de causa	<p>Se analizan los procesos de la integración conceptual (<i>blending</i>) y procesos de la dinámica de fuerzas.</p> <p>1. Procesos de <i>blending</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descripción de los rasgos del arquetipo de un marco conceptual; • análisis de los rasgos arquetípicos dinamizados de los espacios de actuación en los marcos del discurso; • relación del personaje con su modelo de arquetipo (modelo cognitivo idealizado MCI); • muestra de la integración conceptual de rasgos en gráficos; • descripción y análisis del <i>blend</i>. <p>2. Procesos de la dinámica de fuerzas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descripción del esquema psicodinámico de oposición principal y de los esquemas sociodinámicos subordinados; • análisis de instanciaciones lingüísticas y visuosimbólicas en unidades de diálogo con la descripción de turnos, de la dinámica de fuerzas y de un guion general de la interacción en cuanto a sus fuerzas; • descripción y análisis del significado emergente y su relevancia para la construcción del conflicto narrativo.

6	Descripción de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un mapa conceptual de la construcción narrativa del evento; • Explicación de significado(s) emergente(s); • Descripción la actualización de los mitos.
---	-------------------------------	---

Tabla 1: Pasos metodológicos para el análisis complejo de la narrativa.

Veamos los seis pasos metodológicos con mayor detalle. El primer paso consiste en relatar el evento (si hay un evento real de fondo), formular una relatoría del evento mediático y elaborar una sinopsis del producto discursivo. Se relata críticamente el evento dentro del contexto sociocultural y político para poder entender el o los conflictos sociales de fondo y conocer los actores que se enfrentan en él en la pugna por los espacios. Esto se hace en el sentido de un análisis crítico del discurso (*Cfr.* Wodak & Meyer, 2001) guiado por un lema formulado por Horkheimer (1973: 83) de que ningún método concreto puede producir resultados últimos y fiables sobre cualquier objeto de investigación, por eso hay que tener una actitud crítica e histórica, para luchar con el estudio a favor de la emancipación con un carácter dinámico entre teoría y práctica.

La finalidad del primer paso es obtener un relato inicial para conocer los mecanismos y las relaciones que se generan alrededor de un evento en una comunidad de práctica, sirviéndose de y contribuyendo a, teorías cognitivas en el rango medio (*cognición*), teorías micro sociológicas (*interacción*), teorías del discurso (*análisis crítico del discurso, ACD*) y, finalmente, teorías lingüísticas (*semántica*). Posteriormente, se relatan las circunstancias que llevan el acontecimiento de fondo a nivel de la mediatización del evento mediático (el evento social en un medio de difusión y distribución determinado). Esto implica una relatoría:

- del conflicto, potencialmente dañino para la estabilidad de la sociedad;
- de la polarización de diferentes grupos e intereses;
- de narraciones constitutivas, culturalmente codificadas en una comunidad de práctica (conceptos culturales relevantes, rituales sociales diversos, etcétera);
- del impacto que puedan inscribir las narraciones en una memoria colectiva como un «antes» y «después» del evento;

- de la cercanía emocional y psicológica⁵ del evento para la comunidad de práctica en cuestión.

También es necesario y relevante elaborar el tejido de las diferentes relaciones semánticas que construyen el estrato de causalidad, tanto del evento como del evento mediático. Después de lo cual se explicitan las razones por las cuales se selecciona el producto discursivo representativo y se procede a la elaboración de una sinopsis del mismo.

En un segundo paso metodológico, se describen los marcos conceptuales constitutivos del evento físico espacio-temporal, lo cual incluye una investigación transversal de diferentes productos discursivos en diferentes medios (periódicos, estudios académicos, reportes de investigación) para conocer los rasgos conceptuales recurrentes dentro de los marcos constitutivos.

Una vez que se ha elaborado un esquema de los marcos conceptuales del evento, se puede proceder a la descripción de los marcos conceptuales de la narración en el discurso seleccionado. Esto implica encontrar las correspondencias entre marcos del evento y marcos del discurso, así como la descripción de otros marcos conceptuales que exhibe la superficie discursiva y que no se encuentren de manera constitutiva en el evento. Los marcos conceptuales en el discurso se manifiestan en espacios genéricos de actuación que, generalmente, corresponden a los personajes de la narración, por lo que hay que establecer una relación entre los marcos conceptuales y los actores que los representan. Se describen brevemente los rasgos conceptuales mediante la referencia a instanciaciones discursivas acumuladas, a lo largo de la narración.

Estos pasos previos permiten ahora, en un cuarto paso metodológico, segmentar el material discursivo para obtener unidades de análisis intersubjetivamente validables. Esta segmentación se efectúa de acuerdo a criterios cognitivos, no de la superficie discursiva. Ya que se cuenta con los

⁵ Aquí reproducimos un ejemplo del trabajo metodológico del análisis crítico del discurso (ACD), como lo proponen Norman Fairclough y Siegfried Jäger (cf. Wodak & Meyer, 2001) que presenta múltiples coincidencias con nuestras formas de abordar el fenómeno discursivo. En el entendido de que el análisis crítico del discurso significa centrarse en un problema social que tenga aspecto semiótico y, de alguna manera, implica el análisis de: *a*) la red de prácticas en las que esté localizados; *b*) la relación de la semiósis que mantiene con otros elementos de la particular práctica de que se trate; *c*) el discurso (la propia semiósis); *d*) análisis estructural (orden del discurso), análisis interaccional, interdiscursivo, lingüístico y semiótico.

marcos conceptuales constitutivos y adicionales del discurso, se hace una relación de estos, adscribiéndoles los espacios genéricos de actuación que presenta la superficie discursiva. Este es un primer ordenamiento que corresponde a la construcción *online* que realiza un conceptualizador-receptor de la narración (*cf.* Nischik, 1982) y provee las herramientas necesarias para ordenar, ahora sí, estructuras de la superficie como capítulos, episodios, escenas u otros criterios formales que exhibe la modalidad y medialidad del discurso. Con las unidades de análisis establecidas, se posibilita ahora una mirada a la construcción de significación en el estrato de causa.

En un quinto paso, se analizan los procesos de *blending* y los procesos de la dinámica de fuerzas. En los procesos del *blending* se procede, en un primer momento, a determinar los rasgos que corresponden a un arquetipo conceptual determinado, posterior a lo cual, se analizan las intervenciones verbales y visuosimbólicas en búsqueda de estos rasgos arquetípicos dentro del marco conceptual en cuestión. Los rasgos que no se dejan clasificar como arquetípicos son los rasgos dinámicos y mediáticos que constituyen una actualización del arquetipo. En una representación gráfica se puede visualizar la integración conceptual entre los rasgos instanciados de un personaje y su relación a un arquetipo conceptual. El *blend*, o integración conceptual resultante, se describe con suficiente amplitud.

En cuanto al análisis de la dinámica de fuerzas, se procede a la descripción del esquema psicodinámico principal, que resulta de la acumulación de interacciones entre un agonista y un antagonista determinado. Para ello, se representan los diálogos del enfrentamiento junto con su descripción en un guion de fuerzas y un esquema de oposición global. Cuando se han analizado todas las interacciones entre agonista y antagonista, se procede a un análisis global del esquema psicodinámico de oposición en la narrativización; después, se procede al análisis de los esquemas sociodinámicos de oposición que agregan estructura conceptual adicional al esquema de oposición principal.

Ambos procesos revelan el significado emergente del estrato de causalidad global y permiten proceder al sexto y último paso metodológico: la elaboración de un mapa conceptual de los resultados obtenidos de la construcción emergente de un concepto, así como la actualización de las narraciones de los marcos y modelos de la estructura mental profunda.

Un ejemplo de análisis

El ejemplo de análisis que presento a continuación trata de la construcción narrativa del periodista investigador como un *alter ego* de la sociedad civil y su resignificación a mártir. El entorno son los feminicidios de Ciudad Juárez que atrajeron a muchos periodistas investigativos con la meta de arrojar luz sobre las causas de la muerte de más de 1000 mujeres (cf. Pfleger, 2010).⁶ El *corpus* para este trabajo lo componen ocho narrativas periodísticas, seis en formato de novela periodística y dos producciones audiovisuales. Todas las producciones narrativas tienen en el centro a un periodista, real o ficticio, que investiga los feminicidios en la frontera norte de México.

Los pasos metodológicos uno a cuatro (relato del evento, relato del evento mediático, sinopsis del producto discursivo, descripción de los marcos del evento y del discurso) no se pueden realizar en detalle dentro del marco limitado de esta contribución, así que nos concentramos en los procesos de integración conceptual (para mayor referencia cf. Pfleger, 2011).

El periodista investigador como *alter ego* de la sociedad

Vamos a ver a continuación algunos de los ejemplos discursivos de nuestro *corpus* en los que el periodista investigador funge como *alter ego* de la sociedad con rasgos de un héroe social. El lugar del periodista investigador es el de un personaje que actúa en nombre de la sociedad, siempre en busca de las respuestas que esta demanda. En el caso que presento aquí, el periodista investigador se desempeña en la búsqueda de respuestas a los feminicidios de Ciudad Juárez. Para ello, les presento a continuación algunos ejemplos discursivos extraídos del *corpus*:

Así, recordar se volvió para mí un mandato [...]

Que otros sepan lo que recuerdas. Y puedan leer anotado con tinta roja para entender lo que está escrito en negro. (González Rodríguez, 2002: 286)

⁶ El trabajo de análisis del cual se presentan aquí fragmentos, fue un trabajo realizado para el VIII Coloquio de Lingüística en la ENAH en octubre del 2010. Detalles del análisis pueden ser obtenidos vía correo electrónico a la autora.

Permítanme, amables lectores, generosos siempre, explicarles Ciudad Juárez (Loret de Mola 2005: 16)

A eso vine mi amigo, a recoger historias (Loret de Mola, 2005: 34)

A menos que se haga algo para impedirlos, estas muertes continuarán. [...]

Este libro fue escrito porque hay vidas en juego (Washington, 2005: 24).

Escribiré un libro sobre el caso criminal más importante de México (Bard, 2002: 35).

Ustedes me caen bien. La próxima vez que vengan espero estar todavía con vida para que nos volvamos a ver (Fernández & Rampal, 2008: 16).

Alma: Erika, si en verdad eres periodista, todo lo que está pasando aquí te tiene que interesar (*TID*/ Cap. 2, E3, 28:16 – 31:24).

Tomemos ahora los ejemplos discursivos y, con ellos, llenemos los espacios del modelo de la integración conceptual de la narrativa (*Cfr. El modelo de la narrativa*) para ver qué significado emerge a través del *blending*:



Gráfico 2: Integración conceptual 1/ El periodista investigador como *alter ego* de la sociedad civil.

En el gráfico 2 vemos cómo los ejemplos discursivos llenan los espacios correspondientes, alrededor del caso de los feminicidios en Ciudad Juárez. Los referentes de los periodistas investigadores se encuentran en el espacio de la izquierda (*Sergio González, Rafael Loret de Mola, Diana Washington*). En el espacio de la parte superior se almacena un arquetipo conceptual del periodista investigador con rasgos menos dinámicos y más estables, que sirve de anclaje conceptual de segundo orden. El medio de comunicación agrega estructura conceptual adicional, porque les da vida y cara a espacios de actuación que encarnan periodistas investigadores ficticios (*Erika, Lauren, Toni*). En el espacio de la derecha tenemos las instanciaciones discursivas antes mencionadas. El significado emergente de esta integración conceptual, de esta fusión de los distintos espacios, es la del periodista investigador como un moderno *héroe social* que se aboga a los temas sociales realmente difíciles. Trabaja con mucha audacia y responsabilidad para servir a su público, tal como lo denotan las instanciaciones discursivas: «un mandato», para «entender», «explicar», «a recoger historias». Los periodistas tienen una misión y trabajan porque «hay vidas en peligro». Tienen que ayudar a esclarecer los hechos en un entorno peligroso en lo que puede ser considerado «el caso criminal más importante de México». Los feminicidios son un hecho que forzosamente tiene que interesar al periodista investigador, siempre que este se asuma como tal. El periodista investigador se adentra a lugares en los que matan (hay vidas en juego), pero no le da miedo. Cumple con su trabajo para servir a la verdad. Esto lo convierte en alguien con rasgos sobrehumanos, ya que se atreve a hacer lo que otros actores de la sociedad civil no se atreven. El periodista no le teme a la muerte, le teme a no entregar su nota de manera puntual. Cuando siguen la pista a la historia, se convierten en parte de las historias que narran, conscientes del peligro potencial. Bard expresa esta construcción del periodista de la siguiente manera:

Fue en ese momento cuando [Toni] comprendió plenamente que había atravesado el espejo, que ya no era sólo un periodista. Su descubrimiento lo había convertido en **un héroe** [*negritas son más*] de la crónica de sucesos. (Bard, 2002: 186).

La resignificación del periodista a mártir moderno

Así, en un primer paso obtenemos una integración conceptual del periodista investigador como *héroe social*, porque investiga sobre temas y en lugares peligrosos, por tanto asume un rol que le correspondería a la autoridad. Casos como los feminicidios de Ciudad Juárez, se sustraen de la experiencialidad social, esto es, no hay un marco de referencia a la cual podemos recurrir para entender de dónde viene la violencia, no podemos explicar el porqué de tantas muertes y tampoco podemos concebir la brutalidad de los hechos. El periodista investigador es «nuestro héroe», quien nos acerca los hechos con historias que podemos comprender. Y no solamente eso. El periodista investigador es el agonista-héroe que simultáneamente nos provee con los rasgos de su antagonista, sea este la autoridad corrupta o el crimen organizado.

Para comprobar esta adjudicación de rasgos semánticos adicionales que definen el agonista y los antagonistas de las narraciones periodísticas, nos servimos metodológicamente del modelo de la dinámica de fuerzas (Talmy, 2000). En términos cognitivos podemos trazar, entre el agonista y los antagonistas de una narrativa, una trayectoria en una dimensión espacio-temporal. En esta trayectoria, se hace patente una *fuerza* que presiona sobre los procesos de movimiento de ambos actores. Las fuerzas, ya sean de índole física, sociológicas o psicológicas, entre el agonista y los antagonistas, agregan un movimiento narrativo, mismo que aporta rasgos semánticos a la construcción del espacio de actuación del periodista investigativo.

El periodista como agonista o *héroe*,⁶ en el transcurso de sus investigaciones en Ciudad Juárez (la trayectoria), se enfrenta a sectores y personajes antagonistas que tratan de impedir su trabajo, amenazándolo e incluso asesinándolo (fuerza).⁷

En la narrativa, esta dinámica de fuerzas supone un movimiento o, podríamos decir, un desplazamiento del agonista de su trayectoria inicial. Existen fuerzas muy físicas, como un golpe o empujón que pueden causar

⁶ Cfr. Los conceptos de la narratología rusa, por ejemplo Todorov, T. (1968). *Poétique*. París: Seuil.

⁷ Periodistas mexicanos muertos o desaparecidos desde 2000, cfr. *Reporteros sin Frontera*, www.rsf.org.

un movimiento directo del actor-agonista (tambalearse o caerse), pero en la construcción de un conflicto narrativo, las fuerzas que presionan sobre el agonista son mayoritariamente de naturaleza psicológica (presión, amenaza) o sociológica (despedido, traslado, desprecio social).

El marco de acción-narración arquetípico de la relación del agonista (la fuerza) con los antagonistas (la resistencia) es un esquema de *oposición*, con una polaridad básica de *presionar/inhibir*.⁸

En el caso que nos ocupa aquí, los antagonistas del periodista se personifican primordialmente en una autoridad corrupta o en representantes del crimen organizado, mismos que impiden que el periodista avance con sus investigaciones y dé con las causas de los feminicidios. Veamos en lo siguiente algunos ejemplos discursivos:

(policía)

¿Hacia dónde se dirige?

(periodista)

Ciudad Juárez.

[...] Nos detienen, naturalmente.

(Loret de Mola, 2005: 26)

La señora Washington no quiso hablarme de su familia por razones de seguridad.

(Loret de Mola, 2005:72)

Aquí la vida en general no vale nada, y la suya [de periodista] aún menos. (Bard, 2002: 137)

(amenaza de un empleado de la Secretaría de gobernación al periodista)

Vine a checar que te portaras bien, ¿eh? Pórtate bien...

(González Rodríguez, 2002: 285)

(un par de sujetos en el restaurante)

Te estamos vigilando. Ten cuidado...

(González, Rodríguez 2002: 278)

⁸ Este parámetro básico del marco accional arquetípico puede tener toda un gama de variaciones tipificadas, de acciones diversas, con instanciaciones lingüísticas como: tratar/ impedir, forzar/resistir, buscar/esconder y muchos otros.

(el jefe de la policía)

Váyanse lo más rápido que puedan, antes de qué... si me explico, ¿verdad?

(TID/Cap. 7/1:00:00 – 1:06:20)

Bueno, ¿qué no entienden que sus vidas corren peligro?

(TID/Cap. 10/2:00:00)

(el jefe de prensa)

Great Lauren, but be careful you're not a cop.

(Nava, G. 2006: 10:00:00)

(Nota que se dejó en el cuerpo de un periodista asesinado)

Esto me pasó por dar información a los militares y escribir lo que no se debe. Cuiden bien sus textos antes de hacer una nota.

La anterior integración conceptual del *héroe social* se dinamiza a través de estos esquemas de fuerzas antagónicas, proporcionándonos con estructura semántica adicional para caracterizar al agonista. El nuevo rasgo que adquiere el periodista investigador *cum* héroe es el de «víctima», porque el periodista es amenazado, torturado e incluso asesinado por «las fuerzas del mal» cuando trata de averiguar lo que pasa en Ciudad Juárez.

El periodista se convierte en víctima, igual que las víctimas a las que investiga. Con su trabajo vive en constante oposición a la autoridad y sus representantes, además se enfrenta solo al crimen organizado que trata de ocultar la verdad. Y, dado que, el periodista investigador se había construido anteriormente como un héroe social, esto es, alguien que lucha *en lieu* de otros, su nueva condición le confiere simultáneamente un carácter de héroe-víctima o *mártir*.

La palabra *mártir* significa literalmente «testigo», quien por medio de su muerte, ratifica con sangre su testimonio.⁹ Recordemos en este punto que Ciudad Juárez es el espacio testimonial del periodista en el que se desenvuelve y donde encuentra sus historias. Si anteriormente era un «ser de luz», un héroe que aventura a enfrentarse a las fuerzas del mal, ahora se convierte en una víctima que «ofrece o sacrifica» su persona a cambio de luchar por la verdad.

⁹ <http://www.wordreference.com/definicion/m%Elrtir>.

El periodista investigador ahora no solamente es admirado y aplaudido por la sociedad, sino también recibe todas las veneraciones de esta por su heroica labor. Esta estructura semántica adicional nos permite integrar los nuevos rasgos y describir la resignificación del héroe a mártir mediante el siguiente gráfico 3:

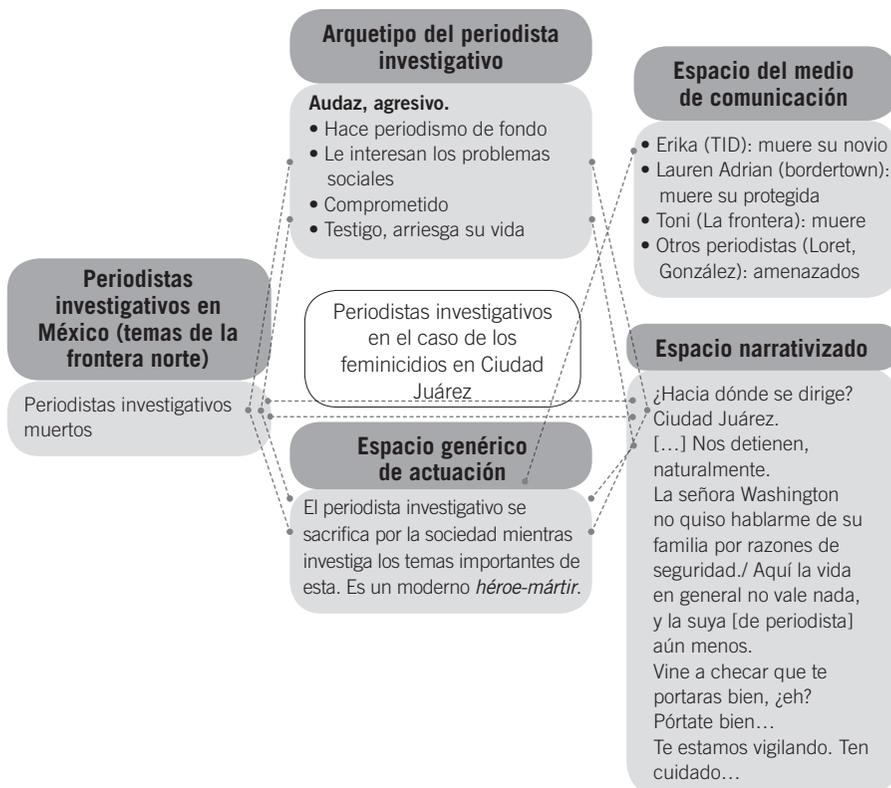


Gráfico 3: Integración conceptual 2/El periodista investigador como *héroe-mártir* de la sociedad civil

En el gráfico 3 llenamos los espacios correspondientes con la nueva información discursiva que narrativiza los hechos de la frontera norte en la que murieron muchos periodistas investigadores que trataron de averiguar cuál era el fondo de los hechos. Con ello, se dinamiza la construcción inicial que partió de un modelo del arquetipo del *periodista investigador* (audaz, agresivo, temas sociales, testigo, comprometido) a *héroe social* (un

mandato, para entender, explicar, a recoger historias, porque hay vidas en peligro) para, finalmente, tener una resignificación de *mártir* (La vida no vale nada, te estamos vigilando, sus vidas corren peligro). Al ofrecer su vida, el periodista narrativizado se convierte en un testigo, cuyo testimonio se ratifica mediante constantes amenazas, torturas o la muerte. En la construcción social es un mártir, el único personaje que arriesga todo por averiguar la verdad. La estima social es alta, porque en él se deposita la confianza de estar realizando un periodismo que difunde «aquello que alguien no quiere que se sepa» (Faundes, 2006), o lo que la sociedad civil no quiere hacer. Con ello, el trabajo del periodista investigador se hace esencial e indispensable para «el pueblo, la sociedad civil, los ciudadanos, el bien común de la sociedad» (Faundes, 2006).

A modo de conclusión

El periodista investigativo cumple una función social más allá de su quehacer periodístico: en aquellos eventos experiencialmente distantes toma un rol de mediador que acerca lo lejano, lo foráneo. Es el testigo para la sociedad que narra los hechos no solamente como un *alter ego* de quien o quienes plantean sus dudas, preguntas e inquietudes, sino también como un héroe y mártir que arriesga su propia vida en función de la causa mayor. Más de 40 periodistas investigativos han muerto desde 1983 a la fecha en la zona fronteriza alrededor de Ciudad Juárez.

En lo breve de este espacio hemos intentado demostrar como ciertas herramientas del análisis crítico del discurso dentro de un paradigma cognitivista y sociocomplejo, concretamente los procesos de la *integración conceptual* y la *dinámica de fuerzas* en narrativa, pueden ser valiosos aliados a la hora de plantearse la construcción de un concepto sociosimbólico o cómo se resignifica un concepto existente en un grupo o sociedad.

Referencias

- Bastardas-Boada, A. (2011). *Lingüística y psicología. Una interdisciplinariedad necesaria* (versión electrónica). Disponible en: http://sites.google.com/site/complexityforsocialscientists/inter--and-transdisciplinarity#_ftn19.

- Bohm, D. (1988). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. Nueva York: Norton.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18 (1): 1-21.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Nueva York: Farrer.
- Coulson, S. (2000) *Semantic Leaps: Frame-Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- Fauconnier, G. & M. Turner (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Nueva York: Basic Books.
- Faundes, J. (2006). *El rol del periodista y su marco ético*. (versión electrónica). Disponible en: <http://www.saladeprensa.org/art656.htm>
- Geertz, C. (2005/1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goody, E. N. (1985). *Social Intelligence and Interaction*. Cambridge: CUP.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Herman, D. (ed.) (2003). *Narrative and the Cognitive Sciences*. Stanford: CSLI Publications.
- Hüther, G. (1999/2007). *Die Evolution der Liebe. Was Darwin bereits ahnte und die Darwinisten nicht wahrhaben wollen*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Kleiber, G. (1995). *La semántica de los prototipos*. Madrid: Visor.
- Langacker, R. (2002). *Reference Point Constructions. From syntax to cognition, from phonology to grammar* (pp. 413-451). Berlín/Nueva York: De Gruyter.
- Levinson, S. (1995). Interactional Biases in Human Thinking. En Goody, E.N. (ed.) *Social Intelligence and Interaction* (pp. 221-260). Cambridge: CUP
- Litman, D. J. & R. Passoneau (1993). Empirical Evidence for Intention-Based Discourse segmentation. Human Reliability and Correlation with Linguistic Clues. *Computational Linguistics*, 19: 60-63.
- Massip-Bonet, À. & A. Bastardas-Boada (eds.) (2013). *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Springer.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. *The Psychological Review*, 63: 81-97.
- Pfleger, S. (2009). *Frontera, mujeres y hombres oscuros. La conceptualización narrativa del mundo: un estudio de caso de la construcción mediática del feminicidio de Ciudad Juárez*. (Tesis de doctorado no publicada). México: UNAM.
- Pinker, S. (2007). *The Stuff of Thought*, Nueva York: Viking.

- Ricoeur, P. (1985) *Temps et récit III. Le temps raconté*. París: Seuil.
- Rukeyser, M. (1968). The Universe is Made of Stories, not of Atoms. En *The Speed of Darkness*. Nueva York: Random House.
- Talmy, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics, Volume I: Concept Structuring Systems*. Cambridge, MA/Londres: MIT Press.
- Taylor, J. R. (1995). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283.
- Wodak, R. & M. Meyer (2001). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Referencias del corpus

- Bard, P. (2002). *La frontera*, México: Grijalbo
- Fernández, M. & J. Rampal (2008) *Ciudad de las muertas. La tragedia de Ciudad Juárez*. Madrid: Debate (actualidad).
- González Rodríguez, S. (2002). *Huesos en el desierto*. México: Anagrama.
- Loret de Mola, R. (2005). *Ciudad Juárez*. México: Océano.
- Nava, G. (2006). *Bordertown (la ciudad del silencio)*. (DVD).
- Rodríguez, Fernando (2005). *Tan infinito como el desierto* (DVD). TV Azteca/Westlake Entertainment.
- Ronquillo, V. (2004). *Las Muertas de Juárez*. México: Planeta.
- Washington Valdez, D. (2005). *Cosecha de Mujeres*. México: Océano.

CAPÍTULO 4

La entrevista: un recorrido sobre su construcción

Laura García Landa
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
laura.garcia@cele.unam.mx

Introducción

En este artículo se reflexionará acerca de la entrevista, las implicaciones metodológicas que involucran su construcción, aplicación y análisis. Con base en estas reflexiones, se presentará el recorrido del diseño de un guion de entrevista para un estudio particular sobre el profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y su concepto de enseñanza de la lengua inglesa. Concluiremos con algunas consideraciones epistemológicas acerca de la elaboración de la entrevista para este estudio en particular.

¿Qué es una entrevista?

La entrevista es un instrumento a través del cual se recupera la oralidad de los sujetos en relación con el campo simbólico de estructuración donde se desenvuelve. A través de este campo simbólico es posible captar y comprender el sentido imaginario que expresan los sujetos de investigación, según el momento y la problemática en que o desde la cual se plantea la pregunta. A partir de su postura epistemológica el investigador puede preguntarse:

1. ¿Cuál es el problema de investigación?
2. ¿Cuál es el propósito?
3. ¿Desde qué soporte se construye el edificio de mi investigación?

4. ¿Bajo qué lógica construyo?
5. ¿Cuáles son los límites y la elasticidad de los conceptos?
6. ¿Cuál es mi sello particular en la investigación?
7. ¿Cómo concibo mi información?
8. ¿Qué me juego con las preguntas?

Lo anterior obliga al investigador a elaborar un análisis de los autores y problemáticas alrededor de su objeto de investigación para apropiarse de ellas. Es preciso puntualizar el tratamiento teórico, dar cuenta de sus diferentes dimensiones y hacer un marco de reflexión sobre los conceptos con el propósito de poder utilizar los instrumentos para trabajar el objeto de investigación y aterrizarlo a un campo semántico de significación. De ahí que las preguntas que se elaboren busquen ser estructuras abiertas, donde la asociación libre tenga lugar para que el entrevistador recupere la experiencia discursiva de los sujetos en tanto vivencias que conforman sus trayectos biográficos. Es imperante reflexionar sobre cómo debe trabajarse el objeto de estudio en un entorno de realidad dentro de una institución, para que al objetivarlo provoque un reencuentro del objeto en cuanto conocimiento.

En este sentido, concebir una entrevista implica:

1. *Naturalidad*. Establecer un sentimiento de confianza y de relación. Interesarse, ser cuidadoso, dar libertad, ser honesto, establecer conexiones, no hacer prejuicios.
2. *Curiosidad*. Mostrar un deseo genuino por saber (conocer opiniones y percepciones de los hechos). Si las preguntas están mal formuladas o el entrevistado se desvía del objeto de las mismas, apelar al tacto y discreción para ver si se puede hurgar más y retomar el rumbo de la entrevista. Buscar y prestar atención a palabras clave, indicadores de importancia, peculiaridades o anormalidades, interesarse por hacer algo lo más rigurosamente posible.
3. *Espontaneidad*. Captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados manteniendo la distancia. El entrevistado proporciona la estructura y las preguntas del investigador. Evitar conducción o sugerencia. No adoptar ninguna postura como «investigador», «experto», «burócrata», sino relacionarse con el entrevistado persona a persona. No usar un lenguaje especializado ni ropa llamativa, ves-

tirse acorde con el entorno que se estudia. Establecer un hiato de credibilidad por medio de varios encuentros, varias entrevistas.

4. *Forma y carácter de las entrevistas.* La entrevista es un proceso libre de conversación y discusión, abierto, democrático, bidireccional e informal; una relación simétrica entre entrevistador y entrevistado en la que intervienen la voluntad, la tolerancia y la permisividad. Demanda recoger los datos tal y como son, no como se les fuerza a que sean; contar con todas las autorizaciones requeridas(...) asegurar derechos legales y morales del investigador; garantizar la protección de la identidad; escuchar al entrevistado (compromiso); convenir con él para grabar la conversación y darle el derecho de corregir la transcripción; así como, ofrecerle la posibilidad de elegir momento y lugar de la entrevista (cuando se tenga la posibilidad). Durante la misma hay que mantener un tono relajado y menos competitivo, asimismo, adoptar una cultura intermedia y ciertas formas del lenguaje según el interlocutor (Camarena, 2004).

La entrevista no puede atrapar conductas, solo objetos del discurso. No captura el hacer, sino que genera significados a través de la oralidad de los otros. Es importante saber qué queremos sobre el tema y mantener ciertos niveles de formalismo: confianza, naturalidad y curiosidad intuitiva. Esto para que una vez acotado el objeto y con un marco de referencia claro, me pregunte: ¿por qué utilizo un guion de entrevista y en qué me apoya para contestar a mi pregunta de investigación? Todo objeto de investigación nos habla de un contexto delimitado por un campo de acción del problema y un marco epistemológico. Por ello, en el siguiente apartado, abordaremos sus implicaciones metodológicas.

¿Qué implica metodológicamente hacer una entrevista?

La entrevista se inserta en una postura epistemológica centrada en el sujeto. La forma en que materializa los hechos se considera una realidad digna de ser analizada, ya que detenta la apropiación del sujeto de ciertas construcciones discursivas que dan sentido e identidad al yo, según su mirada o experiencia particular.

Supone también la manera en que el investigador se ha integrado al proceso de subjetivación, lo emocional que apela a nuestro sujeto de co-

nocimiento, lo que le impulsa a investigar, lo que le atrapa, sujeta y distancia de su objeto. Una investigación comprende formas de empezar a construir una realidad, el hacer de vida, el hábito intelectual, elementos que erigen un marco epistémico constituyente del yo. Conlleva observar condiciones que den posibilidad de comprender las cosas y, al mismo tiempo, mantener un balance entre implicarse y distanciarse del objeto de investigación. Pensar, reflexionar por qué, cómo, a qué se debe lo que hago, lo que soporto, lo que estoy dispuesto a escuchar. Ver y observar desde diferentes marcos de construcción cómo el entrevistado nombra y argumenta, en el entendido de que una mayor argumentación –en términos de las condiciones empíricas–, se legitima, tiene sentido y está bien construida. Es preciso soportar la diferencia como parte constitutiva del trabajo de investigación, ya que el entrevistado no siempre dice lo que deseamos oír.

Desde la óptica del investigador, adopto una postura interpretativa hermenéutica y hago una subjetivación del análisis. Me baso en lo dicho y con ello interpreto. Realizo el análisis con cierto marco conceptual y exploro los imaginarios de los sujetos, me pregunto ¿desde qué marco los interpreto?, ¿asumo una postura de valoración del otro?, ¿interpreto desde los datos conceptuales?, ¿reporto con mucho matiz la parte que no se ve?, ¿hasta que punto incluyo información que deseo pero que no se relaciona con la pregunta de investigación? Además me planteo las preguntas: ¿qué opera?, ¿qué quiero fundamentar en el discurso del otro?, ¿qué quiero legitimar de mí? Lo anterior, forma parte del dispositivo de vigilancia epistemológica. Si surge una nueva categoría en la investigación, es importante suspender juicios como parte del dispositivo metodológico y descifrar las cadenas de significación, trabajar la exterioridad, su lógica de producción (economía, política, cultura, historia), partiendo de que todo discurso se construye elijo un pasado, lo percibo y me lo apropio. Las estructuras de significación cambian con el tiempo. No existen códigos establecidos para la interpretación. Hay articulación de significados entre los hechos. Dentro de la transcripción valorativa, hay que buscar significados que le den sentido público a lo que estoy diciendo; es decir, que le den valor y sentido a la acción simbólica.

Como investigador planeo lo que quiero preguntar para que me digan lo que quiero saber, una especie de indicio de acción policiaca. ¿Qué

quiero preguntar al otro? El otro exterioriza y en eso encuentro lo que yo pregunto e interpreto. Delimito las preguntas y el objeto de estudio, cómo se articulan las cadenas de producción. Defino objetos y situaciones para que me lleven de regreso a mi propósito: ¿qué pasa en el proceso de apropiación?, ¿cuáles fueron las condiciones que me llevaron a *X*?, ¿cómo hacer para que esto le lleve a sentir *X*? Encuadro al entrevistado, prefiguro situaciones hipotéticas. Las prácticas y los signos del discurso del entrevistado se entienden a partir de esferas de significación: religión, ciencia, arte, etcétera. ¿Desde dónde construyo? ¿Qué quiero construir? ¿Cómo construyo las preguntas y qué quiero? ¿Cuál es el motivo central de preguntar lo que pregunto? ¿Cuál es el sustento de la oralidad? ¿Qué argumento doy para sostener una pregunta en la investigación? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Por qué? Reflexiono sobre el preguntar y sobre cuál es el contenido de la pregunta. El yo que requiere ser preguntado. La práctica, el sentir del docente a partir de ciertos subconscientes, identidad según quién, cómo se trabaja a través de las preguntas, red semántica de cómo trabaja el concepto de identidad (reconocimiento). Que las preguntas reconstruyan el concepto. ¿Qué contiene la pregunta? ¿A dónde me lleva? ¿A qué apelan? ¿Qué busco? Para ello, se precisa delimitar tema y objeto de estudio.

Hacer una entrevista desde un punto de vista metodológico también implica mantener una constante vigilancia epistemológica sobre el proceso; es decir, se interviene de manera respetuosa en el espacio del entrevistado. Cómo esa persona hace un conocimiento de sí misma, cómo expresa su visión del mundo, en términos de sustancia, expresión, sentido y significados. Cuando hacemos una entrevista hacemos un contrato. Llegamos a un acuerdo de carácter moral. Es una forma de entender su visión de cultura. El hecho es una representación simbólica, el sentido de verdad del otro, apropiación de la realidad. ¿Cómo podemos ir haciendo ciertas correlaciones con los significados? El propio guion se va validando con las descripciones del sujeto, el entrevistador retoma hilos sueltos, solicita fechas y datos. Una vez que termine, se verifica que la entrevista concuerde, es decir, que está ordenada en términos de lo que sabe y se apropia de lo que cuenta. Se busca una triangulación teórica y metodológica. En este sentido, el entrevistador pregunta en términos de lo que quiere sin rebasar el ámbito de lo privado y establece una delimitación consciente del principio del placer desde donde se ubica para comprender.

La confección de las preguntas del guion de entrevista también demandan una reflexión epistemológica relacionada con la designación del objeto de conocimiento, el cual guía el tipo de preguntas a elaborar. El discurso generado a partir de las preguntas requiere un tratamiento particular: describir el discurso en su disposición propia (forma y génesis en la que fue construido), recuperar significados a través de trayectos (búsqueda de origen, resignificación y rejustificación en el ir y venir de la temporalidad discursiva) (De Certeau, 1985). Del mismo modo, supone buscar las condiciones de existencia del discurso, construir la significación propia a partir de los datos de los entrevistados. Incluso, precisa referir el discurso al campo práctico en el cual se despliega, la forma de apropiación que yo hago a partir del lugar desde donde habla el entrevistado.

Bleger (1983) y Jackson (1992) han sugerido otros aspectos importantes a considerar para llevar a cabo la conducción de las entrevistas dentro de este marco epistemológico:

1. *Auto observación*. Vigilar la aparición y grado de intensidad de la ansiedad y manejarla tratando de comprender los factores que la originan. Operar de manera disociada manteniendo cercanía y, a la vez, distancia de la identificación proyectiva al observar y controlar lo que ocurre para graduar el impacto emocional y la desorganización ansiosa. El entrevistador asume los papeles que promueve el entrevistado, pero no por completo para no romper el encuadre de la entrevista; debe estar atento a su reacción como efecto del comportamiento del entrevistado; asimismo, reconocer los problemas de transferencia que tiene el entrevistado con el tema. La tensión por este ejercicio de auto observación genera una reestructuración tanto para el entrevistador como para el entrevistado.
2. *Campo*. Se configura por las variables que dependen del entrevistado (modalidades de la personalidad) y la relación de este con el entrevistador. El entrevistador controla la entrevista, pero el entrevistado la dirige. Cada entrevista tiene un contexto definido con su propio conjunto de variables y constantes en función de las cuales se dan los emergentes, es dinámico en el sentido de que hay variables que intervienen durante la entrevista (Bleger, 1983).

3. *Transferencia*. Actualizar sentimientos, actitudes y conductas inconscientes durante la entrevista (Bleger, 1983). Se expresan a través de frases o palabras con un tono específico. El entrevistador detalla a partir de la descripción y emite una interpretación sobre la intención o valoración que el entrevistado da a sus palabras, ya que todo proceso simbólico genera una transferencia en términos de su producción y de su cotidianeidad. Por eso nos apela, nos designa una situación de significación.
4. *Contratransferencia*. Son las respuestas del entrevistador a las manifestaciones del entrevistado o su efecto sobre él (Bleger, 1983). El entrevistador necesita estructurar su pensamiento para poder comunicarse. A lo largo de la entrevista se da un proceso de reordenamiento y reestructuración del sujeto.
5. *Reconocimiento*. El entrevistador se reconoce, se constituye, se disloca y se reestructura en la diferencia con el otro. Los sujetos son diversos. Ese reconocimiento provoca crisis y tensión pero al ubicarlas las reconstruye para comprenderse a sí mismo y reflexionar sobre el proceso.
6. *Obligatoriedad*. Grado de exigencia en el que se pone en juego el deseo y el placer del entrevistador en el acto de comprender. Este asigna un lugar al entrevistado y, luego, se obliga a respetarlo.

Otro tipo de consideraciones que marca De Certeau (1985: 225) son las siguientes:

1. *Concepto de historia*. La historia de la oralidad no es cronológica, sino de procesos, biográfica, de historias de vida (grafía, descripción). Se evoca desde el presente y se regresa al pasado, ya sea remoto o mediato. La biografía está circunscrita a la práctica profesional, donde los sujetos se constituyen en un entramado de procesos que conforman un espacio de transformación. Existe una autonomía relativa en la que el entrevistado construye su propia identidad.

2. *Discurso oral*. El discurso oral de un sujeto está condicionado a la espacialidad y a la temporalidad, lo que le permite tener una posición desde su propio horizonte cultural. Cuando el entrevistador realiza la entrevista pregunta por cuestiones sobre las que el entrevistado no ha reflexionado. Estas preguntas apelan a condiciones diferenciales de producción temporal o espacial de cómo se construye la realidad y que le da legitimidad. A diferencia de la historia escrita, el sujeto en la oralidad construye una experiencia discursiva en una espiral, relacionada con una génesis retrospectiva (Foucault, 1986). El discurso de los entrevistados va y viene. El guion sirve de gatillo que proyecta y estructura el campo del pensar y del hacer, a partir del cual el entrevistado es conducido a pensar, reflexionar y decir. La experiencia discursiva permite dislocar y reconstruir.
3. *Concepto de huella*. Lo que me dicen los sujetos (la oralidad) es una huella irreparable que se escribe para atrapar la palabra, pero no su significado. Es probable que el entrevistador al escuchar y transcribir las entrevistas, relacione esta oralidad con significados que antes no había pensado.
4. *Invencción*. Los relatos de los sujetos se generan en entornos que nos permiten traducir la manera en que se inventan a sí mismos (según la época, la cosmovisión o los interlocutores) desde un posicionamiento específico (teoría, tipo de escritura, momento de la vida, grado de concientización del suceso o temática).
5. *Desplazamiento del yo y los otros en ellos*. Se da una resignificación tanto del entrevistado como del entrevistador conforme se va avanzando en el proceso de entrevista y la experiencia discursiva emerge de esta. Se produce un cambio de pensamiento y transformación del investigador que lo convierte en «otro semejante», y a través de esta lente se aproxima al proceso de producción de conocimiento.
6. *Diferencia estructural y la escritura*. Al realizar el proceso de interpretación es imprescindible identificar el nivel estructural desde el que se escribe. Interpretar demanda la observación del sujeto entrevistado en su lugar de origen; es decir, la experiencia discursiva emanada de la entrevista. Exige, además, una apropiación del discurso del entrevistado desde otro lugar a partir del cual el entrevistador lo interpreta a la luz de sus marcos teóricos y del campo interpretativo.

7. *Elementos para la interpretación del discurso.* Es importante que se dé una transformación durante el proceso de interpretación para generar conocimiento, a través de un ejercicio de distinción entre semejanzas y diferencias. En este sentido se da una escritura del relato al desestructurar al otro y al nombrarlo de otra manera.
8. *Minucia.* El análisis del discurso del entrevistado demanda un trabajo minucioso que implica conocimiento, compenetración, inscripcón y apropiación tanto de los datos teóricos como de los empíricos.
9. *Ruptura oceánica.* Relatar o narrar el discurso analizado comprende hacer una mirada retrospectiva que se modifica y recompensa a lo largo del proceso de escritura, durante el cual pueden reordenarse los planteamientos iniciales. Lo que el investigador creía que era un error epistemológico se puede transformar en la verdad del otro.
10. *Plano ético.* Se da una ruptura de creencias o conjeturas iniciales. Es preciso asumirlas y elaborar un cambio en las apropiaciones del objeto estudiado. Es válido corregir la ruta en el proceso. El viaje rejuveneció algunas cosas pero envejeció otras, lo que se creía en un principio cambió y el proyecto se replanteó.
11. *Acto literario.* El guion es un acto de creación literaria que nos permite entender los procesos subjetivos como elementos legítimos y constitutivos de la verdad que tiene derecho a ser escuchada.

Finalmente, haremos algunas anotaciones con respecto a la validez del registro a través de las entrevistas.

No es un problema del instrumento el trabajar con ordenamientos de otros que se teorizan y se explicitan en términos ontológicos. El relato se construye por el registro. Tiene que ver qué se entiende por oralidad. La escritura proporciona un dispositivo de validación. No se puede recuperar al otro en su plenitud. La validación se construye al conocer el contexto que da sentido a lo que se expresa, ya que se puede ver al entrevistado en una variedad de contextos, describir sus opiniones y descifrar sus sentidos sin cuestionar su valor de verdad dentro de una postura lógico-científica.

La oralidad del otro tiene que ver con los procesos de subjetivación, construcción, visión según ha percibido su entorno. Por lo tanto, no podemos decir que lo que dice el entrevistado es falso. Su discurso nos

permite comprender los niveles de apropiación, cómo los sujetos construyen sus redes, su lógica. Ahí podemos hacer triangulaciones, pero no para validar. Se trata de descifrar códigos, de contrastar lo teórico con mis datos para descubrir un juego que marca el nivel de profundidad de análisis de los datos de la entrevista. ¿Cómo se valida? A través de una buena estructuración del guion, el piloteo, ver desde qué mirada habla el sujeto. No se valida el discurso del otro. Se necesita una comprensión y profundización para realizar el análisis, así como cierta tolerancia a la diferencia y a la diversidad.

Guion de entrevista

Consideraciones generales en el diseño de un guion de entrevista

Es preciso considerar que el guion de entrevista tiene como hilo conductor una red conceptual, la cual se van retomando en cada etapa. Atrapamos las condiciones propias de una costumbre, forma de vida, a partir de una red conceptual que uno trae de los guiones de entrevista. Es importante contextualizar al sujeto para ubicar el discurso y el contexto ¿cuál es el campo simbólico en el que se produce el habla?, ¿cómo se enuncia/se procesa la cultura? Intentamos comprender su particularidad, pensar en su lógica de significación. No perder de vista que el otro es distinto. A través del grupo de preguntas que construyamos, aparecerán diferentes subsistemas de la complejidad del objeto de estudio. Las preguntas son tentáculos que permiten comprender esa complejidad, que dan cuenta de ciertos objetos. Al recortarlo, vamos ubicando el sistema simbólico (objeto de investigación), marco conceptual fijo a través del marco de referencia que permite problematizar (puntualizar qué quiero del tema, hasta qué quiero, cómo lo exteriorizo en el hecho), y dislocar dudas para darle un cierre al objeto (Geertz, 2000).

El entrevistador mantiene un terreno intermedio, respetando la intimidad del entrevistado. Establece contacto y hace que la gente se sienta cómoda. Conoce al entrevistado y lo comprende antes de la entrevista. Las entrevistas no estructuradas contienen aspectos del tema del investigador que resultan evidentes y que tiene el interés de cubrir. Por ello, es importante orientar al entrevistado sobre qué hablar. Resulta útil tener a la mano una guía para la inclusión de todos los aspectos (Bleger, 1983). Si

se entrevista a un maestro sobre métodos de enseñanza, nos podemos preguntar ¿por qué adoptó una forma de enseñanza?, ¿cómo la explica el maestro?, ¿cómo la practica (con el apoyo de la observación)?, ¿cuáles son sus virtudes/defectos?, ¿cómo la compara con otras formas?, ¿cómo recibió las opiniones de los demás hacia él?, ¿cuáles fueron los resultados?, ¿por qué ha hecho esto?, ¿qué pasó con usted cuando este alumno...?, ¿qué habría hecho usted si...?, para aclarar o extender. También surgen marcos alternativos de trabajo que proporcionan su propia estructura, debido a que existen escenarios que solo pueden surgir del entrevistado.

Consideraciones a tomar al elaborar las preguntas del guion

Las preguntas de los guiones van de lo general a lo particular, de preguntas introductorias a profundidades, del pasado al presente. Desde la ubicación y definición del lugar (su condición) ¿por qué trabaja allí?, ¿cómo llegó a ser docente?, pasando por cómo se identifican con el exterior ¿cómo se significa?, hasta las formas de apropiación de ese sujeto. Demandan rigor, es decir, apegarse al hecho, a la integración, al equilibrio. Si se sostiene, es verosímil, es convincente. Como describen datos de observación minuciosos, las preguntas deben plantearse con el mayor detalle posible para, posteriormente, poder interpretarlas a la luz de los conceptos teóricos. No se trata de tener muchos conceptos, sino de comprender su magnitud. Los títulos de los apartados dan cuenta de los hechos empíricos que se toman de las vivencias de los autores (Camarena, 2004). Lo anterior, aporta un campo epistemológico de producción de conocimiento que exigirá ubicar conceptos centrales y secundarios para luego interpretarlos. El profesor teoriza sobre su práctica a través de la entrevista.

Habrá que considerar un campo estructurante para el investigador y las condiciones de desempeño de la entrevista, para ello es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los sujetos se posicionan de las prácticas por su biografía compartida (desde qué contexto biográfico).
2. Los sujetos se posesionan de las prácticas por sus procesos de formación institucional (presento y respeto lo que dicen aunque luego lo interpreto).

3. Los sujetos se poseionan de las prácticas por imágenes reconocidas dentro de un saber. Identificación, apropiación (cómo se constituyeron las génesis positivas y negativas. Idealidad hacia el futuro. Nadie construye idealidad si no la ha vivido).
4. Los sujetos se poseionan de las prácticas por un ideal de ser (yo quiero). Comprender para trascender (ideal del ser yo).
5. Los sujetos se poseionan de las prácticas en relación con un estilo de vida. (Marcan cosmovisiones, formas de comunicación, de interrelación).
6. Los sujetos se poseionan de las prácticas en un reconocimiento de sí mismos. (Yo me autodefino, soy diferente, cómo se valora a sí mismo, cómo lo valoran otros) (Camarena, 2002).

Consideraciones operativas para el entrevistador

Al realizar la entrevista es preciso:

1. Tener claro el orden del guion. Utilizar una fuente de 14 puntos o más grande. Llevar preguntas en tarjetas con una argolla. Aprenderse el guion.
2. Quitar el no de las preguntas.
3. Adoptar la postura del muerto (Lacan, 2008), no reflejar nada sino preguntar: ¿algo más que me quiera decir? Cuidando la expresión facial.
4. Mantener el campo vital (en ángulo para niños, diagonal para adultos). (Lewin, 1978).
5. Evitar que nuestra imagen distraiga al otro (vestimenta, peinado, etcétera).
6. Delimitar la forma de conducirnos y el propósito de por qué lo estamos citando (Bleger, 1983).
7. Conocer la forma de preguntar y manejar las entonaciones.
8. Considerar también:
 - Contexto de vida (historia)
 - Noción del campo institucional
 - Campo sobre el modelo teórico
 - Prospectiva, ¿qué opina de esto en función de...o a partir de...? (Camarena, 2002).

9. Tomar en cuenta que surgen otras preguntas en el momento. «Con respecto a esto último que acabas de decir, ¿me puedes explicar a qué te refieres?» Grabar bien cómo dijo la frase, preguntar textualmente cómo él/ella lo dijo. Técnicas para retener frases: libreta taquigrafía, apuntar rápido.
10. Involucrarse activamente en el papel del escucha (contacto ocular, posición del cuerpo). Búsqueda de signos de desarrollo, indicios como escalas de prioridades en los personales del entrevistado, y de lo extraño. Indicadores para entrevistas posteriores.
11. Apoyar al entrevistado, evitando contraindicaciones, buscando opiniones, solicitando aclaraciones o explicaciones, indagando posibles comparaciones, persiguiendo la lógica del argumento, complementando con información ulterior donde parezca haber huecos en la explicación tratando de abarcar más, reformulando las cosas si es necesario, expresando incredulidad y asombro, elaborando resúmenes ocasionales o pidiendo que se corrobore la información. También se recomienda formular preguntas hipotéticas y, en ocasiones, adoptar el papel de «abogado del diablo».
12. Hacer notas de campo (cómo se recogieron los hechos, tiempo, lugar).
13. Registrar la impresión que se tenga sobre la actitud del entrevistado (investigación/investigador) (Woods, 1995).

Después de hacer las preguntas

1. Ser ordenados, idear un sistema de ordenamiento propio, índices, numerar citas, cómo se van a ir presentando las citas (Camarena, 2004).
2. Grabar y transcribir son tarea del investigador.
3. Validar los relatos partiendo de los marcos.

Construcción de un guion de entrevista

La construcción de un guion de entrevista implica que el investigador tenga en mente de manera muy clara su objetivo de investigación. Que las preguntas del guion conduzcan hacia la obtención del tejido discursivo a partir del cual obtendrá evidencia empírica sustentada para construir

sus argumentos en el informe o reporte de investigación. En este sentido, es fundamental tener presente cuáles son los elementos de constitución, preguntas, objetivos, propósitos del estudio, las posturas teóricas sobre el objeto (posturas de autores), el marco epistemológico en el que se insertan las redes conceptuales y las posturas según un contexto determinado. Lo anterior, permitirá construir un guion de entrevista que encuadre el proceso de entrevista y que enfoque tanto al entrevistador como al entrevistado dentro de la normatividad, apropiación y simbolismo de un campo determinado. Entre más preguntas permitan dar cuenta de los diferentes ejes del objeto, más clara será la entrevista.

Para ejemplificar utilizaremos un estudio cuyo objetivo particular fue conocer el concepto de enseñanza de la lengua inglesa de los profesores de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Particularmente, se deseaba averiguar cuál era la configuración discursiva del significante «enseñanza de la lengua inglesa» y cuáles eran sus elementos constitutivos.

Encontramos pertinente utilizar la entrevista como herramienta para obtener los datos (configuraciones discursivas) de los profesores del CCH con respecto a la enseñanza del inglés porque la oralidad, como modo narrativo de conocimiento:

parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices (...) puede (...) ser exhibida en (...) descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen (Bolívar, 2002: 9).

En la literatura revisada, una de las críticas metodológicas se orientaba a cómo recuperar lo individual dentro del discurso de los profesores entrevistados. Los conceptos «representaciones sociales», «espacio biográfico», «análisis político del discurso» e «historiografía»¹ constituyeron las herramientas teóricas a través de las cuales se construyó el guion para este efecto. A partir de estas herramientas, nos percatamos de la importancia de dar

¹ Siguiendo a De Certeau (1985) la historiografía es un espacio de inscripción de prácticas, un trayecto no lineal en forma de espiral, búsqueda de origen, de resignificación, de rejustificación. En ella se disloca y se reconstruye la identidad.

cuenta de la subjetividad de cada actor educativo entrevistado, vinculándolo con lo institucional (el CCH y la UNAM), así como con el campo general de la enseñanza del inglés; es decir, sin perder el vínculo con lo social. En ese interjuego de relaciones, fue posible captar tanto el anclaje² como la objetivación³ de las representaciones sociales a partir de la construcción discursiva de los entrevistados.

Así las cosas, nos dimos a la tarea de construir el guion considerando los elementos que se mencionaron en el apartado *Consideraciones a tomar al elaborar las preguntas del guion*, de este capítulo (p. 91-92).

La construcción de un guion a partir de los elementos mencionados, produjo material empírico rico y suficiente para poder hacer una descripción minuciosa y un análisis del hecho. Existía una correlación directa entre lo que se decía del hecho y lo que se representaba del mismo, entre el planteamiento de la teoría y lo empírico. No hay contradicción de significados y sentidos. Debemos tener claridad en el concepto. Cuál es la construcción del hecho, la vida que lo circunda, la vivencia cotidiana de la observación y de la entrevista. El rigor lo da el conocimiento de causa, integrar el dato empírico y la interpretación al análisis. Se promueve una teoría del detalle (Geertz, 2000).

En la parte operativa, fue necesario detallar –de manera desglosada y ordenada–, cada uno de los elementos que configuran la técnica de obtención del dato empírico. Asimismo, enunciar –a manera de recordatorio y contención– los datos que el investigador esperaba obtener por cada

² Se refiere al «enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos (...) También se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra (...) se trata de la inserción orgánica (de un conocimiento) dentro de un pensamiento constituido» (Jodelet, D., 1986: 486. «La representación social: fenómenos, concepto y teoría». (Moscovici, S., 1986).

³ De acuerdo a Moscovici «se trata de acoplar la palabra a la cosa». es decir, «la objetivación es la disposición particular de los conocimientos concernientes al objeto de la representación social» (...) concierne a todo proceso de elaboración social de una representación que tiene como cometido instrumentar el modelo científico y reconstruirlo alrededor de valores y sistemas de categorías disponibles. En síntesis «la transformación de una teoría estructurada en un conjunto de relaciones con autonomía y extensión variables es la primera condición para constituir una representación social» (Moscovici 1979: 84).

pregunta, lo cual sirvió de marco durante la entrevista misma y después en la etapa del análisis. Lo anterior, se aprecia en el ejemplo de guion de entrevista para el estudio sobre la configuración discursiva de la enseñanza del inglés en el CCH, que se detalla a continuación:

Los sujetos se posicionan de las prácticas por su biografía compartida (desde qué contexto biográfico).

Pregunta:

1. ¿Cómo llegó a ser profesor de inglés del CCH?
 - a) Historia de la elección de profesor
 - b) Motivaciones, influencia
 - c) Intereses, presiones
 - d) Ideología

Los sujetos se poseionan de las prácticas por sus procesos de formación institucional.

Preguntas:

2. ¿Cómo se ubica en esta institución?
 - a) Condición laboral
 - b) Reconocimientos
 - c) Relación con colegas y autoridades dentro de la institución
 - d) Prácticas docentes
 - e) Actualización

3. Describa cómo beneficia su enseñanza al alumno del CCH
 - a) Aprendizajes
 - b) Productos
 - c) Metodologías
 - d) Enfoques
 - e) Logros
 - f) Fracasos

4. Describa ampliamente un día típico de enseñanza.
 - a) Actividades
 - b) Comportamientos
 - c) Tareas
 - d) Metodología
 - e) Material
 - f) Aprendizaje
 - g) Relación profesor alumno
 - h) Enfoque

Los sujetos se posesionan de las prácticas por imágenes reconocidas dentro de un saber. Identificación, apropiación. (Cómo se constituyeron las génesis positivas y negativas. Idealidad hacia el futuro. Nadie construye idealidad si no la ha vivido).

Pregunta:

5. ¿Cuál es su percepción acerca del enfoque de enseñanza del inglés en el CCH?
 - a) Creencias
 - b) Ideas
 - c) Opiniones
 - d) Valoraciones

Los sujetos se posesionan de las prácticas por un ideal de ser (yo quiero). Comprender para trascender (ideal del ser yo).

Pregunta:

6. ¿Cómo visualiza la enseñanza del inglés en el CCH a la luz de los nuevos enfoques o metodologías de enseñanza-aprendizaje?
 - a) Percepciones que conducen a nuevas visiones
 - b) Conversiones de experiencias
 - c) Incidencia del cambio cultural sobre los modelos de pensamiento y de conducta que modifican profundamente las experiencias.

Los sujetos se poseionan de las prácticas con relaciones a un estilo de vida. (Marcan cosmovisiones, formas de comunicación, de interrelación).

Preguntas:

7. ¿Cuál es mi papel como profesor de inglés del CCH?
 - a) Cosmovisión
 - b) Actividades
 - c) Rutinas
 - d) Tareas
 - e) Vocación

8. ¿Qué piensa usted del inglés? ¿Por qué?
 - a) Creencias
 - b) Suposiciones
 - c) Conocimientos
 - d) Estereotipos
 - e) Actividades

Los sujetos se poseionan de las prácticas en un reconocimiento de sí mismos. (Yo me autodefino, soy diferente, cómo se valora a sí mismo, cómo lo valoran otros). (Camarena, 2002).

Pregunta:

9. ¿Qué es ser profesor de inglés en el CCH?
 - a) Conceptos
 - b) Valoraciones
 - c) Autoestima
 - d) Percepciones
 - e) Experiencias

La descripción minuciosa del guion permitió recuperar los elementos que, en ese momento en particular, configuraban la enseñanza del inglés del CCH: enseñanza, lengua, identidad e institución. La recuperación del discurso a través de las tareas de clasificación, categorización y apropiación del discurso obtenido mediante las preguntas del guion fue un ejercicio de construcción historiográfica, en el sentido de que reconstruyó la

significación del objeto enseñanza de lengua inglesa en el CCH, tal y como lo concibe Geertz (2000) cuando habla de la descripción densa.⁴

En el ejercicio de la escritura de la historia se pierde el límite entre el dato teórico y el dato empírico (cómo entró, cómo lo recupera, cómo se asimila el concepto y se asocia a lo que ya se dijo). Por lo tanto, se hace preciso nombrar y explicar para dar lugar al intercambio simbólico, a la descripción y a la emisión de argumentos. La redacción de la historia debe hacerse con detalle, describirse tal cual sin dar juicios de valor. Deben observarse los hechos para darles sentido y reconstruirlos. En otras palabras, ordenamos y nombramos las condiciones de existencia que queremos conocer. No es sólo describir, sino darle una apropiación a partir de la teoría (Geertz, 2000).

Algunas reflexiones

La construcción de una entrevista supone, como cualquier quehacer intelectual, un ejercicio de reflexión constante sobre el propio deseo de hacer una investigación acerca de un objeto en particular, sobre la manera de cuestionarse el objeto de investigación, sobre los implícitos de cada decisión en el proceso de elaboración y reelaboración de definiciones, interpretaciones, rutas de acceso y de salida al objeto (Bleger, *obligatoriedad*;⁵ Bordieu, *vigilancia epistemológica*;⁶ Foucault, *experiencia de investigación*⁷).

⁴ Véase nota 12, sobre la *descripción densa*.

⁵ Grado de exigencia donde también se pone en juego el deseo y el placer en el acto de comprender. Asigno un lugar que quiero y luego este me obliga a respetarlo.

⁶ Cuando hacemos una entrevista, hacemos un contrato. Llegamos a un acuerdo de carácter moral. Forma de entender su visión de cultura. El hecho es una representación simbólica, el sentido de verdad del otro, apropiación de la realidad.

⁷ Desplazamientos de ciertos conceptos teóricos y del sujeto, como un proceso no lineal sino en movimientos prospectivos y retrospectivos. (Foucault 1986: 11), dudar a cada paso (reserva e inquietud). No siempre se sabe todo. Conocer el objeto para elegir formas de cuestionamiento o de análisis acordes. Reformulación teórica y metodológica. Escuchar las sugerencias de otros. Se encuentran vericuetos cuando se quiere poner algo en términos de falso-verdadero. Curiosidad que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si solo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? (Foucault 1986: 12), Pensar distinto de cómo se piensa o percibir distinto de cómo se ve indispensable para seguir contemplando y reflexionando. Trabajo filosófico, trabajo crítico sobre el trabajo de sí mismo. Empezar el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto. Explorar lo que puede ser cambiado mediante el ejercicio que hace de

Al mismo tiempo, coloca en una situación incómoda de ansiedad y de cuestionamiento permanente que obliga a permanecer a una distancia considerable del objeto para evitar, en el caso de las entrevistas, involucrarse con el entrevistado en una relación médico-paciente (Bleger *auto observación*⁸). Implica adentrarse en el mundo del otro y construir una historia verosímil a partir de los elementos interpretados en su discurso, y en consonancia con ciertos campos de significación que guían nuestra búsqueda (Bleger, *contratransferencia*⁹, reconocimiento; De Certeau, *historia de la oralidad*¹⁰). Requiere localizar y analizar los campos de la manera más minuciosa posible, de tal suerte que los elementos reunidos constituyan el insumo para elaborar nuestra historia: sus personajes, sus eventos, sus indicios, su temporalidad, su espacio. Comprende una dosis de razonamiento y de creatividad en cada etapa de construcción.

Objeto del discurso en las entrevistas

El objeto del discurso en las entrevistas es hacer visible lo invisible, es simbolizar, objetivizar, atrapar el significado del discurso emitido por los entrevistados, al compartir sus conocimientos, sus experiencias, sus valores, sus creencias durante el proceso de la entrevista. A través de su discurso podemos emprender una tarea de resimbolización, de interpretación acorde con nuestra búsqueda, podemos hacer desplazamientos simbólicos (Bleger, *transferencias*¹¹) que nos permiten dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

un saber que le es extraño. Un ejercicio de sí en el pensamiento.

⁸ Vigilar la aparición y grado de intensidad de la ansiedad para ser manejada comprendiendo los factores que la originan. Operar de manera disociada manteniendo cercanía y a la vez distancia de la identificación proyectiva al observar y controlar lo que ocurre para graduar el impacto emocional y la desorganización ansiosa.

⁹ Respuestas del entrevistador a las manifestaciones del entrevistado o su efecto sobre él (Bleger, 1983).

¹⁰ Biografía circunscrita a la práctica profesional donde los sujetos nos constituimos en un entramado de procesos que construyen en un espacio de proceso determinado. Autonomía relativa donde construye su propia identidad (Bleger, 1983).

¹¹ Actualización en la entrevista de sentimientos, actitudes y conductas inconscientes. (Bleger, 1983).

Metodología de las entrevistas

Para poder simbolizar es imprescindible observar cuidadosamente la construcción de la entrevista desde su concepción como una forma de conocimiento, pasando por el proceso de plantearnos una entrevista para abordar nuestro objeto, la confirmación o no de su adecuación, las implicaciones inherentes al proceso tanto para los entrevistados como para el entrevistador. La construcción propiamente del guion, nutrida por la conceptualización teórica y empírica (Geertz, *descripción densa*¹²). La observación y la experiencia del investigador, la aplicación de las entrevistas y sus efectos colaterales, la transcripción de entrevistas, la organización de la información, la localización de campos de significación, la construcción de redes semánticas, la reorganización de la información, el análisis de los datos, la interpretación y la escritura de nuestra historia (De Certeau, *huella, invención, desplazamiento, diferencia estructural, elementos de interpretación del discurso, minucia, ruptura oceánica, plano ético, acto literario*¹³).

¹² El interés del investigador surge de las características del texto, donde hay un reconocimiento del lector que le transporta (política del detalle, de la minucia) (descripción densa) (análisis del hecho). Existe una correlación directa entre lo que se dice del hecho y lo que se representa del hecho, entre el planteamiento de la teoría y lo empírico. No hay contradicción de significados y sentidos. Tenemos que tener claridad en el concepto. Cuál es la construcción del hecho, la vida que circunda alrededor del hecho, la vivencia cotidiana de la observación y de la entrevista. El rigor lo da el conocimiento de causa, integrar el dato empírico y la interpretación al análisis. Se promueve una teoría del detalle. No sabemos dónde está el límite entre el dato teórico y empírico (como entró, cómo lo recupera, cómo se asimila el concepto y lo asocia a lo que ya dijo). Se hace preciso nombrar y explicar para dar lugar al intercambio simbólico. La descripción y la emisión de juicios. No se emiten juicios de valor, se controlan. Se redacta el detalle, se describe tal cual sin dar juicios de valor. Veo hechos, les doy un sentido y los reconstruyo. Sentidos prácticos que tienen que ver con formas de interactuar. Ordenamos y nombramos las condiciones de existencia que queremos conocer. No es sólo describir sino darle una apropiación a partir de la teoría (Geertz, 2000).

¹³ El discurso oral está condicionado a la especialidad y a la temporalidad, el sujeto se diferencia a partir de su apropiación de la cultura (De Certeau, 1985: 225). Huella: la oralidad es una huella irreparable, lo que me dicen los sujetos probablemente tenga que ver con un significado que nunca habían pensado, al escucharla y transcribirla. Invención: los relatos de los sujetos se generan en entornos que nos permiten traducir una forma en la que estos sujetos están ahí (el otro y su tiempo, cosmovisión, significados), desde acá (teoría, escritura, tiempo, consciente). Desplazamiento: yo me resignifico al conocer al otro y también resignifico a los otros.

Todo este proceso, matizado por la experiencia propia, constituye la metodología de la entrevista.

La entrevista

La entrevista es entonces un campo de configuración discursiva. El discurso –atrapado en el espacio y tiempo de la entrevista–, se convierte en un libro, que al ser abierto actualiza sentidos, dependiendo de nuestros horizontes cultural y social, y los resignifica para darle sentido a nuestra propia historia de vida, que nos permitirá construir mi historia, mi percepción sobre la misma, limitada por mis propios *juegos del lenguaje*.¹⁴

Referencias

Bleger, J. (1983). *Temas de psicología: entrevistas y grupos*. Nueva visión: Buenos Aires.

Se activa el proceso de transferencia y contatransferencia. Cambio de pensamiento, transformación, me convierto en otro semejante. Diferencia estructural: separar al otro desde su lugar de origen, observar al sujeto en su lugar de origen, se apropia del sentido de la observación, el otro también soy yo. El otro es la mirada interpretativa. Lo observa en un lugar desde otro lugar donde yo lo interpreto. Elementos de interpretación del discurso: trabajo de regreso, relato, detengo o desestructuro al otro, lo nombro. El sentido es el vínculo entre el ir y el venir. Si no hay modificación no hay producción de conocimientos. Minucia: acto de conocimiento, compenetrarse, inscribirse, apropiarse. Ruptura oceánica: el trabajo de regreso, se modifica y va recompensando al escrito, ver al sujeto como portador de legitimidad. Plano ético: cambio de apropiaciones del objeto estudiado, el viaje rejuveneció las cosas pero envejeció otras, esto creía y esto cambié y esto me llevó a plantear el proyecto así. Acto literario: entender los procesos subjetivos como elementos constitutivos de verdad, tienen su derecho de ser escuchados y de ser escritos, son legítimos.

¹⁴El nombre no designa necesariamente al mismo objeto siempre «puedo darle límites rígidos al concepto de número así, esto es, usando la palabra “número” como designación de un concepto rígidamente delimitado, pero también puedo usarla de modo que la extensión del concepto no esté cerrada por un límite. Y así es como empleamos de hecho la palabra “juego” ¿Pues de qué modo está cerrado el concepto de juego? ¿Qué es aún un juego y qué no lo es ya? ¿Puedes indicar el límite? No. Puedes trazar uno: pues no hay ninguno trazado. (Pero eso nunca te ha incomodado cuando has aplicado la palabra “juego”» Wittgenstein (1952: 89).

- Bolivar, A. (2004). De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (Consultado el día 9 de junio de 2004).
- Camarena, E. (2002). *Investigación y pedagogía*. México: Gernika.
- De Certeau, M. (1985) *La escritura de la oralidad*. México: UIA.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI Editores.
- García Landa, L. (2007) El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente. Tesis doctoral inédita. México: UNAM.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Paideia.
- Lacan, J. (2001/2008). *Escritos 2*. Buenos Aires/México: Siglo XXI Editores.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Marta Laffite y Julio Juncal (trads.). Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ana María Finetti (trad.). Buenos Aires: Anesa Huemul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II, Pensamiento y vida social*. España: Paidós. Notas del seminario “Entrevistas: reconstruyendo la oralidad” (de febrero a mayo de 2004). En Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Wittgenstein, L. (1952/2012). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Marco Aurelia Galmarini (trad.). Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 5

Exploración de la reflexividad infantil de la palabra¹

Alina María Signoret Dorcasberro
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
alina@unam.mx

Introducción

El objeto de este trabajo es presentar metodologías e instrumentos de exploración y medición de la reflexividad infantil preescolar y escolar, respecto de la *palabra*. Para ello, contextualizaremos el problema, describiremos la cognición infantil y la reflexividad de la *palabra* para, finalmente, presentar diferentes instrumentos de exploración y medición.

El estudio de la metacognición de la palabra es un campo fructífero que puede ayudar a entender el desarrollo psicológico del niño. Dado su carácter abstracto, permite analizar y entender la evolución del pensamiento hasta la formación de las operaciones formales. Retomando las ideas de Piaget (1997: 62), podemos considerar que este problema conlleva el estudio del pensamiento en el niño dado que para él «pensar» es «hablar», «no estamos aquí en terreno artificial, sino en pleno “centro de interés” de los niños».

Por otro lado, este nivel de análisis ayuda también a entender el proceder psicolingüístico infantil frente al sistema lingüístico en su conjunto, ya que:

¹ Esta investigación fue realizada con el apoyo de la Dirección General Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), en el marco del posgrado en Lingüística. Expreso un particular agradecimiento a mi asesora principal, la Dra. Cecilia Rojas Nieto, por su continuo y paciente acompañamiento en la elaboración de este trabajo. Agradezco, asimismo, a la Dra. Rebeca Barriga Villanueva y a la Dra. Silvia Rojas-Drummond –miembros de mi Comité tutorial–, por su apoyo incondicional.

El léxico, además de incluir los rasgos específicos que identifican cada lengua, proporciona un puente de unión entre forma y significado. En el léxico se combina información de todos los diferentes niveles lingüísticos acerca de las palabras que forman parte de nuestro vocabulario (fonológica/ortográfico, morfológico, sintáctico y semántico), convirtiéndose así en un punto de encuentro conveniente para la interacción de otros componentes del lenguaje (Aitchison, 1987, en Sánchez-Casas, 1999: 598).

En esta misma dirección, Berthoud (1979, 1980) considera que el estudio de la palabra es idóneo para analizar la conciencia lingüística del infante, pues permite recabar datos sobre la representación que tiene de la correspondencia entre referente y signo lingüístico, sobre la arbitrariedad de dicha relación, así como de su concepción acerca del hecho de que la palabra esté compuesta por elementos y sea parte de entidades como la frase.

El manejo metacognitivo de la palabra contribuye también a entender otras habilidades psicolingüísticas puesto que impacta, por ejemplo, en una de las tareas educativas centrales del niño: el desarrollo de la lectoescritura. «El reconocimiento de las palabras determina la actividad de la lectura dado que es una condición previa necesaria para la comprensión» (Gombert, 1990: 209). El manejo de la palabra permite la comprensión oral y escrita, que posibilita, a su vez, la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognitivo.

Este nivel de estudio arroja, asimismo, ventajas metodológicas. La mayoría de los trabajos que estudian las habilidades metalingüísticas se basan en el análisis de la conciencia de la palabra o de la sintaxis (Bialystok, 2001), y proporcionan puntos de comparación que pueden orientar la discusión e interpretación tanto teórica como empírica futuras. Por otro lado, este constituyente lingüístico puede ser tangible y medible dado que, en términos de Karmiloff-Smith (1992), puede ser reescriturado desde un alto nivel de conciencia y explicitud y, por consiguiente, puede ser objeto de metacognición. No es el caso para otros niveles orales, como las reglas que determinan la cohesión del discurso.

En el marco del programa de posgrado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 2009 se llevó a cabo un

estudio acerca de la reflexividad infantil de la palabra (Signoret, 2009). El objetivo de este capítulo es presentar los sustentos metodológicos de esa investigación.

Cognición infantil

El psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) es el pionero de los estudios del desarrollo intelectual infantil. Estudió la formación de la inteligencia, de la lógica y del pensamiento en los niños. Para Piaget, el desarrollo cognitivo es «una cadena ininterrumpida de acciones, simultáneamente de carácter íntimo, coordinador, y el pensamiento lógico es un instrumento esencial de la adaptación psíquica al mundo exterior» (Piaget & Inhelder en Delval, 1982: 38). Considera que el desarrollo no se lleva a cabo de manera idiosincrásica, de forma aleatoria, personal y desordenada. Piensa en cambio que «existe una cierta “necesidad evolutiva” que hace que el desarrollo pase en todas las personas por unos determinados estadios que constituyen auténticos universales evolutivos de nuestra especie» (Palacios, 1991: 19). Para el psicólogo suizo, esta evolución desemboca en una meta determinada, en una cima evolutiva, la cual consiste en alcanzar el desarrollo de las operaciones formales. En esta etapa el niño ha desarrollado la capacidad de pensar abstracta, reversible y descentralizadamente.

Piaget propone que existe un sustrato biológico que permite el desarrollo de las estructuras de la inteligencia, y ese desarrollo, a su vez, influye en el aprendizaje. Considera que, excepto en los periodos sensorio-motor y preoperatorio –en donde la inteligencia es de tipo egocéntrico o irreversible y centrado–, existe una lógica en las etapas del desarrollo. La forma en que se desenvuelve el pensamiento conlleva y se basa en una lógica que el niño construye actuando en su entorno. Ese desarrollo es progresivo e ininterrumpido. La adquisición de las estructuras primarias es indispensable para la adquisición de estructuras intelectuales más elaboradas.

Piaget propone los siguientes cuatro periodos aproximativos de desarrollo.

1. Periodo sensoriomotor:

En una etapa temprana, el niño descubre su entorno gracias a los reflejos congénitos (a la aprehensión, la succión, la visión), desarrolla una inteligencia práctica basada en el «aquí y en el ahora», y alrededor de los ocho meses empieza a trabajar sobre la permanencia del objeto, es decir, a construir el hecho de que el objeto existe aunque no esté presente. El niño *trabaja* con base en dos informaciones: está *vs* no está el objeto. La permanencia del objeto es la base primaria de la representación y de la conservación de las cantidades.

2. Periodo preoperatorio:

En una etapa posterior, el niño se deja llevar por lo que ve, por lo que percibe, tiene entonces un pensamiento intuitivo y objetivo. Piensa que todo el mundo piensa como él, durante el juego, él juega con *sus* reglas. Tiene entonces un pensamiento egocéntrico e irreversible.

Empieza a utilizar signos (palabras, imágenes, símbolos) para denotar una acción u objeto. Comienza también a hacer algunos juicios, de lo particular a lo general –pensamiento inductivo–, de lo general a lo particular –pensamiento deductivo–, pero sin lógica –pensamiento transductivo–. Piensa con base en analogías. Trabaja con objetos y con cantidades discontinuas y continuas. Desarrolla la habilidad de anticipar y de evocar y la capacidad lingüística de relacionar el significante con su significado correspondiente.

3. Periodo de las operaciones concretas:

En una etapa subsiguiente, el niño tiene un pensamiento concreto, es decir, que se deriva de una realidad concreta, tangible. Tiene además un pensamiento reversible, puede ir y venir en dos perspectivas, dimensiones y relaciones. Por ello, puede, por ejemplo, juntar y separar las fichas de un juego. Su reversibilidad es simple, consiste en regresar al punto de partida. En esta etapa, el infante está trabajando ya con su lógica, con su reversibilidad de pensamiento. Con ella construye representaciones de clases y de serie de cantidades, de peso, de volumen, de densidad. Por otra parte, ha

desarrollado la habilidad de llevar a cabo operaciones, esto es, acciones interiorizadas. Ya es capaz, entonces, de hacer cálculo mental.

4. Periodo de las operaciones formales:

En la cima del desarrollo cognitivo el niño no necesita haber tenido la experiencia para realizar acciones. Puede trabajar sobre lo virtual, lo hipotético. Su pensamiento conlleva operaciones de inducción, de deducción, se basa en la lógica formal. Lleva a cabo operaciones combinatorias –combina juicios y objetos– a partir de un método sistemático y las dos reversibilidades, es decir, que «reúne en una misma organización total las inversiones y las reciprocidades separadas hasta ese momento» (Piaget & Inhelder en Delval, 1982: 112).

Los aportes de otros autores son valiosos para entender la cognición infantil. Según Karmiloff-Smith (1992) en un inicio, el niño tiene un pensamiento de un nivel procedural. En esta misma perspectiva, Alexander Luria (2000) piensa que el infante de edad temprana dispone de un pensamiento primitivo y que su habla se funde en la acción directa; esto es, no se separa del campo perceptivo inmediato y, por ello, reproduce situaciones visuales establecidas desde la experiencia como repetir e imitar reacciones estereotipadas. Tiene así una representación *simpráxica* de la realidad.

Karmiloff-Smith (1992) plantea igualmente que a esa edad, el niño produce representaciones con base en datos implícitos (I), inflexibles y burdos. Estos datos no son verbalizables, tienen formas correctas y holísticas sin reflexión metalingüística; por ende, existe una ausencia de errores. Dichas características pueden permanecer en edades más avanzadas.

En una etapa intermedia, el niño produce datos semiexplícitos (E1), flexibles, manipulables metacognitivamente pero no verbalizables. Produce errores y auto-reparaciones espontáneas y sistemáticas; descompone el «todo» y usa sus componentes; además, sobremarca sus hipótesis.

Luria y Yudovich (1994) proponen que en la cima del desarrollo cognitivo emerge el pensamiento abstracto y el habla del niño se independiza de la acción directa. Asimismo, el niño denota la abstracción de la calidad o acción del objeto, produce conceptos abstractos, categoriza, sistemati-

za y generaliza los fenómenos del mundo exterior. Esta etapa corresponde al pensamiento operatorio de Piaget (1997), e incluye datos explícitos (E2/3), según Karmiloff-Smith. Esos datos son esquematizables o verbalizables y pueden ser manejados desde una reflexión metalingüística; son formas correctas, explicaciones y justificaciones metalingüísticas acerca del todo y de sus componentes. En términos de Luria (2000) y Luria & Yudovich (1994), el niño tiene un pensamiento con *carácter sinsemántico* desde el cual basa su reflexividad. Por ejemplo, organiza sus representaciones lingüísticas como «un sistema de signos que están enlazados unos con otros por su significado y que forman un sistema de códigos que pueden ser comprendidos incluso cuando no se conoce la situación» (Luria, 2000: 31).

Reuniendo los aportes de los diferentes autores, proponemos una organización tripartita de la cognición del niño preescolar y escolar. Una primera fase que cubre de los tres a los seis años de edad podría denominarse fase preoperatoria, implícita y simplráxica; una segunda fase de los siete a ocho años de edad que podría llamarse concreta, semiexplícita y semisimplráxica; y una tercera fase, que comprende de los nueve a los 12 años de edad que sería formal, explícita y sinsemántica. Cabe aclarar que el rango de edades de esta propuesta puede variar debido a que, como lo plantea Piaget (1992: 196), «la marcha de la inteligencia no es continua (...) y supone aparentes retrocesos, ondas sucesivas, interferencias, y “periodos” de longitud variable».

La reflexividad de la palabra

La palabra como signo

Para estudiar los diferentes niveles de conceptualización del niño respecto a la palabra, Piaget (1997) se basa en las siguientes características del pensamiento infantil:

- El *realismo nominal*, esto es, el hecho de que el niño no diferencia el signifiante y el significado del referente, y de esa forma «el nombre parece formar parte de la esencia de las cosas, hasta condicionar su misma fabricación» (Piaget, 1997: 62).

- El *animismo*, es decir, «el pensamiento del niño parte de una indiferenciación entre los cuerpos vivos y los cuerpos inertes» (Piaget, 1997: 198).
- La *descentración del pensamiento*, esto es, al hecho de que durante su crecimiento el niño deja su pensamiento egocéntrico primitivo, es decir «la confusión del yo y del mundo» (Piaget, 1997: 192) y, progresivamente, diferencia su entorno de él mismo.

Según Piaget, en una etapa temprana sustentada en un pensamiento preoperatorio, animista y en el realismo nominal, el niño no puede interpretar la palabra como un signo lingüístico, dado que se centra en el referente y funde en él el significante y el significado. En términos de la psicología clínica, este fenómeno se podría deber al hecho de que el niño de temprana edad «no posee la facultad, que se adquiere más tarde, de distinguir entre fantasía, alucinación y realidad» (Freud, 1966, 2003: 57).

La desintegración y separación de los componentes de la amalgama *referente-significante-significado* y, por ende, la ideación del signo lingüístico, es un proceso lento que culmina entre los 11 y 12 años, según Piaget (1997). A esa edad, desde un pensamiento formal y descentrado, el niño es capaz de visualizar tanto el referente como el significante y el significado, así como la arbitrariedad de su relación.

En su estudio sobre la reflexividad infantil de la palabra, Piaget (1997) observa primero la reflexión ontológica acerca del origen y el lugar de las palabras. Con base en la metodología de la entrevista clínica, Piaget propone un análisis de la representación de la palabra como *nombre*. El concepto *nombre* nombra. Intuye así que una de las primeras y principales tareas de la reflexividad de la *palabra* del niño es su función designativa. Esta hipótesis se percibe en la siguiente representación de un niño preescolar: «El nombre es para llamar».

Piaget observa, posteriormente, la reflexión lógica acerca del signo lingüístico, es decir, acerca de su conformación de un *significante* –o imagen acústica–, y de un *significado* –o representación mental–, y del carácter *arbitrario* de esta relación con la realidad. La reflexión lógica es más compleja, según Piaget, y termina entre los nueve y 12 años. Este autor no explora los más altos niveles de conciencia acerca de la arbitrariedad del signo lingüístico –por ejemplo, el nivel explícito E3, según Karmiloff

Smith–, sino que nada más evalúa que el niño sabe que «los nombres dejan de estar ligados a las cosas» y «prueba simplemente el declive del realismo ontológico» (Piaget, 1997: 80).

En cuanto al origen de los nombres, el niño presenta tres niveles de respuestas según su edad. Entre los tres y seis años –o desde un pensamiento preoperatorio con realismo nominal y animismo, implícito (I) y simpráxico–, los nombres hacen parte de la cosa, son una de sus propiedades, y el niño confunde así la forma lingüística con el objeto. Un ejemplo sería «El nombre de “*nubes*” viene de las nubes». En una fase posterior, entre los siete y ocho años –o desde un pensamiento concreto, semiexplícito E1 y semisimpráxico–, los nombres fueron simultáneamente inventados por los creadores de las cosas. El realismo nominal decrece, el nombre procede de los hombres pero ha sido hecho con la cosa y puede ser todavía parte intrínseca de ella. La siguiente hipótesis infantil denota este nivel de pensamiento: «El nombre del Sol viene del cielo, de Dios, de los primeros hombres, la gente». En la tercera etapa sustentada por el pensamiento formal, explícito E2 y sinsemántico del niño de nueve a 12 años, el nombre no es parte de la creación de la cosa, sino que se debe a los hombres en general, se debe al sujeto que reflexiona sobre el referente. La siguiente propuesta está sustentada en este nivel de pensamiento: «Es un señor que ha llamado al Sol, “Sol”, y después nosotros hemos seguido».

La progresión infantil del lugar de los nombres, se organiza de forma similar. En la fase preoperatoria, implícita (I) y simpráxica de los tres a los seis años, el nombre forma parte de la esencia de la cosa, es intrínseco a ella y es invisible. Esta representación se observa en: (El nombre agua) «Está dentro porque hay agua». En la fase concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica de los siete a los ocho años de edad, el nombre ya no está en la cosa; sin embargo, aún no se localiza en el sujeto pensante, sino que está en todas partes en donde ha sido pronunciado –por ejemplo, en el aire, en nuestra voz, en nuestra boca, donde se lo ha pronunciado, en el medio ambiente–. Esta segunda etapa muestra la creencia de que el pensamiento está a la vez en lo interno, en nosotros, y en lo externo, en el medio ambiente. «El proceso es centrípeta y no centrífuga. El nombre viene del objeto y llega en la voz, luego, ciertamente, es lanzado al exterior por la voz, pero en ningún caso emana directamente de un “pensamiento interior» (Piaget, 1997: 75). Basado en un pensamiento animista que ha evolucionado, el niño de esta edad relaciona el movimiento con el conoci-

miento del nombre, y considera que solo los animales y las plantas saben su nombre. Esta idea se observa en: «El perro sabe su nombre, los cerillos no “porque no están vivos”». En la tercera etapa formal, explícita E2 y sin-semántica del niño de nueve a 12 años, el nombre está ligado al sujeto pensante, es exterior al sujeto. El niño descubre que los nombres están en nosotros y vienen del interior, y declara que están «en nuestras cabezas y en el pensamiento. Está en las personas que lo conocen». Respecto al animismo, el niño entre los nueve y 12 años, rechaza la idea de que las cosas saben sus nombres.

Finalmente, para el estudio de la arbitrariedad del signo lingüístico, el niño de tres a seis años de edad piensa que el signo es la cosa misma, por ejemplo, el Sol se llama Sol «porque hace como si fuera Sol». El niño de siete a ocho años mezcla diferentes hipótesis. Por un lado, el nombre contiene todavía la idea de la cosa y, por otro, ha sido inventado por los hombres pensantes –por ejemplo, «¿por qué se llama el Sol como se llama?: “porque ellos han creído que era más bonito nombre y brillaba”» (Piaget, 1997: 61-83). En la última fase, el niño de nueve a 12 años piensa que el nombre no contiene nada en sí mismo y es puro signo. Ha percibido el carácter arbitrario de los nombres.

La palabra como unidad lingüística

Al igual que la reflexividad de la palabra como signo, numerosos autores plantean que el desarrollo de la reflexividad de la palabra como unidad lingüística es un proceso lento y paulatino que culmina a los 12 años. En su primer año, el niño entiende las palabras de contenido con significado inmediato y holístico sin poder reproducirlas, y al término de ese lapso, empieza a emitir palabras que tienen la función de frases. La producción de estas palabras es el sustento de la aplicación de reglas morfológicas y sintácticas que inicia aproximadamente a los dos años de edad. El siguiente cuadro presenta algunos de los autores que describen esta evolución.

EDAD	PROCESO	AUTOR
1-3 años	<p data-bbox="290 291 792 352">El niño es sensible a los límites de la palabra antes de poder hablar.</p> <p data-bbox="290 388 792 765">El niño empieza a comprender palabras entre los ocho y 10 meses. En su adquisición temprana, produce enunciados de una sola palabra, de palabras de contenido. Posteriormente, entre los 16 y 30 meses, aparecen las marcas flexionales y, más tarde, sintácticas. El desarrollo lexical puede ser así el sustento del desarrollo gramatical, es decir, que la combinación de palabras emerge cuando el repertorio lexical del niño ha alcanzado un rango de 50-100 lexemas, y la morfología aparece cuando este repertorio se conforma de 400-600 palabras.</p> <p data-bbox="290 802 792 890">Las primeras palabras surgen entre los 12 y 15 meses, y son réplicas de las palabras usadas por el adulto.</p> <p data-bbox="290 927 792 1112">En la fase holofrástica la palabra tiene la función de frase. De esta manera, «el aspecto semántico del lenguaje se desarrolla desde el todo a la parte, desde la frase a la palabra, y el aspecto externo del lenguaje va de la parte al todo, de la palabra a la frase».</p> <p data-bbox="290 1149 792 1529">De un año seis meses a los tres años, el niño progresa en el manejo del contenido psíquico de la palabra, le da primero un carácter afectivo e inicia la fase simpráxica. La palabra tiene un significado inmediato y difuso, y la función elemental y designativa representacional objetual que se limita a designar un objeto. El significado es difuso, dado que el niño amplía el campo semántico y referencial de la palabra según el contexto, o resalta diferentes rasgos del objeto según la acción y la situación.</p>	<p data-bbox="816 291 1057 319">Gleitman <i>et al.</i> (1988)</p> <p data-bbox="816 388 1020 449">Bates, Dale & Thal (1996)</p> <p data-bbox="816 802 1000 829">Berthoud (1979)</p> <p data-bbox="816 927 1048 954">Vygotsky (1982: 297)</p> <p data-bbox="816 1149 952 1177">Luria (2000)</p>

Cuadro 1. La reflexividad de la palabra en el niño de uno a tres años de edad.

A los tres años, el significado permanece fuertemente vinculado al contexto inmediato y su marcación sigue siendo holística. Sin embargo, la relación entre significante, significado y referente es más precisa y estable. El manejo de cada uno de estos niveles es inconsciente, el niño los fusiona y realiza una amalgama de los tres. De esta manera, el sujeto de esta edad es incapaz de llevar a cabo una reflexión metalingüística de la palabra. El niño de cuatro a seis años desarrolla diferentes tipos de representaciones de la palabra. Se aleja paulatinamente del contexto inmediato y empieza a tener conciencia de la palabra de contenido, de su significante y de su significado. No obstante, sigue utilizando la estrategia de amalgama de la etapa anterior y se remite, principalmente, al referente. Considera también que la palabra es la emisión misma, es una unidad de significación o una frase. Son escasos los niños de esta edad que empiezan a percibir las palabras funcionales como palabras. Se ahonda en esta descripción en el siguiente cuadro.

EDAD	PROCESO	AUTOR
3-4 años	En el niño de tres años, la referencia objetual de la palabra adquiere exactitud y estabilidad.	Luria (2000)
	El niño no es capaz de llevar a cabo una reflexión metalingüística.	Berthoud (1991)
	El niño de tres años no sabe qué es una palabra. Hace tres tipos de hipótesis acerca de la relación palabra-referente, la hipótesis del todo-objeto; la hipótesis taxonómica; y la hipótesis de la exclusividad mutua. El niño entre tres y cinco años piensa que una nueva palabra se refiere a un todo, y no a sus sustancias, a sus constituyentes, al color, textura, tamaño, forma, etcétera. Extiende una palabra a objetos de la misma taxonomía. Las palabras nuevas se refieren a categorías de nivel básico en vez de subordinados (por ejemplo, <i>perro</i> en vez de <i>cocker</i>); aplica las nuevas palabras a categorías semejantes para las cuales	Karmiloff-Smith (1992)

3-4 años	<p>no tienen aún lexemas (por ejemplo, <i>perro para gato</i>), maneja superordinados, interpreta los pronombres como frases nominales y no como palabras. Las adquisiciones de la primera infancia están en el nivel I, el nivel no consciente o procedural.</p> <p>El niño percibe la palabra y su estructura fonética como parte integrante del objeto. La palabra está unida al objeto, a sus propiedades. Este fenómeno resulta de un nivel de cognición esencialmente inconsciente.</p> <p>El niño vive un realismo nominal, tiende a tratar los nombres como parte de los objetos a los cuales se refieren y no como signos arbitrarios.</p> <p>Los niños de tres años tienen 60% de éxito en distinguir palabras en una oración de dos a siete palabras, los niños de cuatro tienen 90% de éxito.</p>	<p>Vygotsky (1982) Hakes <i>et al</i> (1980)</p> <p>Piaget (1997)</p> <p>Fox & Routh (1975)</p>
4-6 años	<p>Entre los cuatro y cinco años, los niños no son capaces de separar ni de permutar o invertir las palabras. Los nombres y los adjetivos concretos son más fácilmente identificables que las preposiciones, conjunciones, pronombres posesivos y otras palabras funcionales.</p> <p>Los niños de cuatro años tienen 73% de éxito para reconocer palabras de una sílaba en frases de dos a tres palabras; a los cinco años, se incrementa a 90% de éxito; y a los 6 años alcanza 98%. Tienen un mayor éxito en el procesamiento de frases con nombres y adjetivos, que de frases con verbos.</p>	<p>Huttenlocher (1964)</p> <p>Tunmer & Bowey (1981)</p>

4-6 años	<p>La representación de la palabra del niño de cuatro a cinco años se sitúa en el nivel E1. Algunos niños de cuatro años, y la mayoría de los de cinco años, consideran que las palabras funcionales y de contenido son palabras y pueden diferenciar entre palabra y frase. Sin embargo, se observa que aún a los seis años –o más tarde–, existen problemas para detectar las palabras funcionales como palabras.</p> <p>Entre los cuatro y cinco años, la palabra es un «segmento de la emisión desprendible».</p> <p>El niño de cinco años toma en cuenta los referentes reales denotados por la frase (por ejemplo, para él, en «el puerco ha comido mucho» hay 19 palabras porque «el puerco comió mucho, mucho, mucho»). Este tipo de respuestas desaparece a los siete años.</p> <p>A los cinco años, los recortes de la frase en palabras son recortes basados en unidades de significación.</p> <p>El niño de cinco a seis años no es capaz de segmentar las palabras orales en fonemas y no tiene la suficiente metacognición para separar la palabra de su referente, para descubrir la arbitrariedad del código. El niño de entre cinco y seis años empieza a desarrollar la habilidad metalingüística y es capaz de: <i>a)</i> disociar en el signo su aspecto formal de su significado e interesarse en las relaciones de dependencia, similitudes y diferencias que unen los signos; <i>b)</i> segmentar los signos (...), e identificar las sílabas y los morfemas pertinentes en el sistema.</p>	<p>Karmiloff-Smith (1992)</p> <p>Ferreiro (2002: 162)</p> <p>Berthoud (1980)</p> <p>Bialystok (1986)</p> <p>Piaget (1929), Liberman <i>et al.</i> (1974), Tunmer y Fletcher (1981), Tunmer y Nesdale (1982), Pinto (1993: 123)</p>
----------	--	--

4-6 años	<p>Las capacidades de segmentación son muy reducidas en la edad del preescolar. En cuanto a la segmentación de una frase en palabras, los sujetos de cuatro a cinco años la dividen en unidades semánticas; los de cinco a seis dan los principales componentes (nombres, verbos, tema); y los de seis a siete son capaces de separar las tres primeras palabras de la frase.</p> <p>Entre los cinco y seis años, el niño considera la palabra como la enunciación misma (por ejemplo, «una palabra es algo que se habla»), y puede concebir una frase como palabra.</p> <p>Los seis años es una edad de transición en el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño, empieza a pensar <i>con</i> y <i>sobre</i> la lengua.</p> <p>A los seis años, la palabra se diferencia de la realidad física que refiere y de la actividad comunicativa gracias a la cual es emitida (por ejemplo, «una palabra es una parte de una frase»).</p> <p>Los niños de seis años descubren y saben explícitamente que tanto los lexemas de contenido como los funcionales son palabras. La representación de la palabra del niño ha alcanzado el nivel E2/3.</p> <p>El niño de seis a siete años interpreta literalmente el significado de las palabras.</p> <p>Entre los seis y siete años, la palabra es una unidad formada por letras que denota una realidad extralingüística. De esta forma, las palabras funcionales no son palabras.</p>	<p>Karpova (1966)</p> <p>Berthoud (1979: 363)</p> <p>Barriga (2002)</p> <p>Berthoud (1979: 354)</p> <p>Karmiloff-Smith (1992), Gombert (1990), Berthoud (1980)</p> <p>Gombert (1990)</p> <p>Berthoud (1979: 354)</p>
----------	---	--

4-6 años	<p>Una palabra «larga» es una palabra con esa característica, pero además se refiere a un objeto voluminoso (por ejemplo: «locomotora, cocodrilo»). Esta misma lógica se aplica para las palabras «cortas».</p> <p>La segmentación en palabras es excepcional (30% de éxito) antes de los siete años.</p>	Berthoud (1980)
----------	---	-----------------

Cuadro 2. La reflexividad de la palabra en el niño de tres a seis años de edad.

La reflexión metalingüística de la palabra se consolida con la edad. Entre los siete y ocho años, el niño sigue amalgamando el significado y el significante con el referente; sin embargo, este mecanismo va perdiendo fuerza. Simultáneamente, es capaz de manejar con una conciencia mayor ante los constituyentes de la palabra y de la frase. Se dan más precisiones de las representaciones de esta edad en el cuadro 3.

EDAD	PROCESO	AUTOR
7-8 años	<p>Se observa el realismo nominal hasta esta edad; no obstante, la confusión del signo y la cosa empieza a desaparecer. Esta distinción progresiva de los signos y de las cosas se debe a la adquisición de conciencia de su propio pensamiento, esta tiene lugar entre los siete y ocho años. Dicha conciencia depende de factores sociales: «el contacto con otro y la práctica de la discusión fuerzan al espíritu a adquirir su subjetividad y a notar de este modo los procesos del pensamiento propio».</p> <p>El niño de siete a ocho años considera la sílaba como «palabra» oral, en cambio reconoce la palabra gráfica.</p> <p>Entre los siete y ocho años las palabras de contenido y funcionales son constituyentes de la frase constituida, a su vez, por letras.</p>	<p>Piaget (1997: 83)</p> <p>Ferreiro (2002)</p> <p>Berthoud (1979)</p>

Cuadro 3. La reflexividad de la palabra en el niño de siete a ocho años de edad.

Entre los ocho y 10 años de edad, el niño es capaz de distinguir el significado, el significante y el referente, así como la relación arbitraria que los une. Puede reflexionar acerca de la palabra y sus constituyentes, y de las reglas gramaticales que la vinculan con otras unidades de la frase. Finalmente, entre los 11 y 12 años el niño ha separado la palabra de su contexto inmediato y puede concebirla en una red de relaciones paradigmáticas con otras palabras y conceptos. La palabra ocupa una posición determinada en una estructura sistémica y forma parte de una red semántica jerárquica que incluye hiperónimos, hipónimos, cohipónimos y antónimos. Esta capacidad cognitiva le permite al niño llevar a cabo operaciones metalingüísticas conscientes. Algunos de los autores que estudian esta etapa están representados en el cuadro siguiente.

EDAD	PROCESO	AUTOR
9-10 años	El niño de ocho a nueve años interpreta el significado de las palabras centrándose en los rasgos físicos.	Gombert (1990)
	El niño de ocho a 10 años tiene 50% de éxito en cuanto a la segmentación de la frase en palabras.	Berthoud (1980)
	A los nueve años, el niño detecta las palabras funcionales.	Huttenlocher (1964)
	Entre los nueve y 10 años, el significado es una parte inherente de la palabra. Se vislumbra la relación entre la palabra como unidad significante y los objetos significados. La palabra es también una parte del discurso con ciertas reglas gramaticales.	Berthoud (1979)
	Los nombres son localizados «en la cabeza», esta evolución es semejante para la noción de pensamiento, es decir, que entre los 10 y 11 años se piensa que el pensamiento es inmaterial.	Piaget (1997)

11-12 años	El niño logra la segmentación de las palabras.	Berthoud (1980)
	El niño de 11 a 12 años es capaz de darle una dimensión polisémica a la palabra.	Gombert (1990)
	El niño ha consolidado el manejo del contenido sinsemántico de la palabra.	Luria (2000)

Cuadro 4. La reflexividad de la palabra en el niño de nueve a 12 años de edad.

Con base en los cuadros anteriores, vislumbramos que del primer año a los 12 años la reflexividad infantil de la palabra progresa de un nivel de pensamiento sensoriomotor, a un nivel preoperatorio, implícito (I) y simplráxico, alcanza un nivel concreto, semiexplícito E1 y semisimplráxico, y desemboca en un nivel de pensamiento formal, explícito E2/3 y sinsemántico. En su evolución el niño aprende no nada más a usar la lengua, sino que se vuelve también un pequeño lingüista y aprende a reflexionar sobre ella. Percibe y reflexiona acerca de «la segmentación de la cadena hablada en unidades lingüísticas significantes; del análisis del mundo en objetos y eventos relevantes para la codificación lingüística; y del mapeo entre las unidades, los objetos y eventos en el nivel léxico y sintáctico» (Karmiloff-Smith, 1992: 36). Maneja y reconoce las palabras de contenido, las cotidianas, las concretas, las científicas, las abstractas y las funcionales; entiende, asimismo, el carácter convencional y arbitrario de la palabra y sus relaciones lingüísticas dentro de categorías más amplias como la frase.

Instrumentos de exploración y medición de la reflexividad infantil de la palabra como signo y como unidad lingüística

La metodología de la entrevista clínica

Piaget (1997) ideó la técnica de la entrevista clínica para estudiar las representaciones del niño acerca del mundo y de la realidad durante las diferentes etapas de su desarrollo cognitivo. Durante esta entrevista, el experimentador debe saber observar, dejar hablar al niño sin truncar o desviar sus respuestas, aprovechar la información que genera a pesar de seguir sus hipótesis de trabajo. Debe también conocer el lenguaje infantil

e interactuar con él. Los ejemplos citados a continuación son testimonio de este lenguaje.

Existen cinco tipos de reacciones observables en esta exploración.

1. Si la pregunta molesta y aburre al niño, si no hay comprensión y no provoca una respuesta adaptativa, este va a contestar cualquier cosa. Piaget denomina este tipo de respuesta, la respuesta del no importa qué. Un ejemplo sería «¿Cuánto hacen 3 y 3? 4 o 10 o 100» (Piaget, 1997: 25).
2. Cuando el niño da una respuesta a la que no cree, pretendiendo divertirse, cuando por evitar reflexionar inventa su respuesta, se trata de la fabulación. Un ejemplo sería «¿Por qué los osos tienen cuatro patas? ¿por qué han sido malos, y Dios los ha castigado?» (Piaget, 1997: 24). Este tipo de respuesta está muy presente en el niño de cuatro a cinco años.
3. Cuando el niño está influenciado por el experimentador y contesta en función de él, se trata de la creencia sugerida.
4. Cuando el niño no ha reflexionado sobre el asunto que plantea la pregunta, pero realiza una reflexión acerca de sus propias representaciones y estructura cognitiva e idea una respuesta en el momento de la entrevista, emplea una respuesta denominada creencia disparada que aporta evidencia del nivel de reflexividad que puede alcanzar el niño en el momento de la exploración.
5. Cuando la pregunta incide en una zona conceptual que el niño ya ha considerado, o que ya ha sido objeto de su reflexión, este da una respuesta ágil que expone su propio pensamiento y creencias, da una respuesta espontánea que es iluminadora del nivel de reflexividad alcanzado.

Para interpretar los datos, es importante saber reconocer cada tipo de respuesta. La *creencia sugerida* es momentánea y poco rigurosa, dado que una simple contra sugestión un poco diferida, o la repetición de la pregunta en otro momento, la puede modificar. Este tipo de respuestas no tiene relación con las otras creencias de la entrevista y no permite hacer analogías con el pensamiento de otros niños.

Otra de las respuestas poco estable, y sin relación con otros momentos de la entrevista, es la respuesta de *no importa qué*. Se puede analizar

el grado de inestabilidad con técnicas que sirven para profundizar la pregunta y observar si tiene raíces sólidas. Una de ellas es volver a hacer el interrogatorio, modificando la redacción de las preguntas.

La *fabulación* es libre y personal, no genera un mismo tipo de respuesta en niños de la misma edad.

En cambio, las respuestas que exponen las creencias *disparadas*, elaboradas *in situ* y las respuestas que acusan las creencias *espontáneas* –con una historia de reflexión previa a la entrevista–, suelen ser sistemáticas, resistentes y duraderas. Establecen redes semánticas con otros datos de la entrevista. Ambas «resisten a la sugestión; tienen raíces profundas (...); presentan una cierta uniformidad en los niños de la misma edad; duran varios años y decrecen progresivamente en vez de ceder terreno bruscamente; se fusionan con las primeras respuestas justas, es decir, con las respuestas debidas a la presión del ambiente adulto» (Piaget, 1997: 28).

Para interpretar los datos es importante saber que el niño es poco sistemático, coherente y deductivo, se contradice y, en vez de sintetizar y analizar, yuxtapone las afirmaciones. «El pensamiento del niño está más cerca de un conjunto de actitudes que nacen a la vez de la acción y del ensueño (...) que del pensamiento, consciente de sí mismo y sistemático del adulto» (Piaget, 1997: 31).

Es necesario entonces saber interpretar la respuesta del niño como una estructura independiente, sin buscar la lógica y la coherencia del pensamiento adulto. El pensamiento del niño está sustentado por imágenes, esquemas motores y relaciones, que no están reflejados por el lenguaje utilizado. Hay que saber, por ende, que «cuando se interroga al niño, este traduce su pensamiento en palabras, pero estas palabras son necesariamente inadecuadas» (Piaget, 1997: 32). De esta manera, habría que tratar las respuestas centrales de esta técnica –por ejemplo, las *disparadas* y las *espontáneas*–, como síntomas más que como realidades.

Las respuestas del tipo 1, 2 y 3 deben ser eliminadas de la interpretación del estudio dado que, por su falta de rigor y sistematicidad, son de poco interés para el psicólogo. En cambio, las respuestas 4 y 5 son valiosas para estudiar el pensamiento del niño.

Para interpretar las respuestas de los niños es necesario además considerar que el error piagetiano es un error inteligente, que da evidencia de los niveles de desarrollo alcanzados en la conceptualización o solución de un problema. Hay que distinguir entonces claramente las características de las

respuestas en términos de la actividad reflexiva que manifiestan o sugieren, frente a la valoración de la pertinencia del contenido que expresan. Un dato reflexivo y un dato verdadero no son equivalentes. En efecto, en términos piagetianos no hay equivalencia entre una respuesta justa, adecuada o verdadera.

Instrumentos de exploración de la palabra como signo

Para entender la reflexividad infantil de la palabra como signo lingüístico, Piaget (1997: 62) propone la siguiente entrevista clínica, organizada en ocho preguntas.

1. Dime tu nombre y, luego, dime el nombre de esto (se le enseñan diferentes objetos); ¿qué es, entonces, un nombre?;
2. ¿Cómo comenzaron los nombres? ¿cómo comenzó el nombre del Sol?
3. ¿Cómo hemos sabido que el Sol se llama así?
4. ¿Dónde están los nombres? ¿Dónde está el nombre del Sol? ¿Dónde está el nombre del lago?
5. ¿Las cosas saben su nombre? ¿Saben las nubes que se llaman nubes o no lo saben?
6. ¿El Sol siempre ha tenido su nombre o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después?
7. ¿Por qué se llama el Sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos (o el Popocatépetl) de ese modo?
8. Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. ¿Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, verdad? ¿Habríamos podido, al principio, llamar a los Pirineos «Salève», y al Salève «Pirineos» (Popocatépetl e Iztaccíhuatl)? ¿Se podría haber llamado el Sol «Luna» y la Luna «Sol»?

Cuadro 5. Exploración de la palabra como signo lingüístico: el origen y el lugar de los nombres; el valor intrínseco de los nombres en el niño (Piaget, 1997: 61-83).

Con estas preguntas se esperan las siguientes respuestas:

EDADES	PREGUNTAS	EJEMPLOS
	I. Reflexión ontológica	
PREGUNTA 1	<i>Dime tu nombre y luego, dime el nombre de esto (se le enseñan diferentes objetos); ¿qué es, entonces, un nombre?</i>	

	Nos aseguramos aquí que el niño sabe lo que es un nombre, y estudiamos su representación de la existencia de éstos, del vínculo entre palabra y objeto, y del <i>origen de los nombres</i> .	
3-6 años	El nombre forma parte de la cosa.	«El nombre es para llamar», «se ve por fuera todos los nombres», «¿El nombre? ¡Es el nombre!».
7-8 años	El nombre fue creado por los hombres, pero fue hecho con la cosa.	
9-12 años	Se debe al sujeto que reflexiona sobre la cosa.	
PREGUNTA 2	<i>¿Cómo comenzaron los nombres?, ¿cómo comenzó el nombre del Sol?</i> Esta pregunta trata también el <i>origen de los nombres</i> . Se resuelve hacia los 9-10 años.	
3-6 años	Los nombres hacen parte de la cosa, son una de sus propiedades.	«El nombre de “nubes” viene de las nubes».
7-8 años	Fueron inventados por los creadores de las cosas. El realismo nominal decrece, el nombre procede de los hombres pero ha sido hecho con la cosa y puede ser todavía parte intrínseca de ella.	«¿Cómo ha empezado el nombre del Sol? La gente, los primeros hombres», «el nombre del Sol viene del cielo, de Dios, de los primeros hombres, la gente».
9-12 años	No es parte de la creación de la cosa y se debe a los hombres en general, se debe al sujeto que reflexiona sobre la cosa.	«Porque Dios ha dicho», «Es un señor que ha llamado al Sol, “Sol”, y después nosotros hemos seguido».

<p>PREGUNTA 3</p>	<p><i>¿Cómo hemos sabido que el Sol se llama así?</i></p> <p>Al igual que las preguntas 1 y 2, esta pregunta trata la representación del <i>origen de los nombres</i>, y es la consecuencia natural de la pregunta 2. Las tres etapas que conlleva corresponden lógicamente y cronológicamente a las tres etapas de la pregunta 2. Se resuelve también hacia los 9-10 años.</p>	
<p>3-6 años</p>	<p>Se lleva el realismo nominal al máximo. El nombre no es una etiqueta sino que, de manera invisible, está en la cosa, al sólo verla se ve su nombre. La esencia de la cosa no es un concepto sino que es la cosa misma. El niño confunde así el pensamiento y las cosas en que se piensa.</p>	<p>«Es porque lo vemos».</p>
<p>7-8 años</p>	<p>Fueron dichas por Dios. No se puede ver el nombre de las cosas con sólo mirarlas.</p>	<p>«Dios nos ha dicho los nombres».</p>
<p>9-12 años</p>	<p>Los nombres son inventados por los hombres.</p>	<p>«Es Dios, que ha dado en la cabeza a estos señores», « de padre a hijos».</p>
<p>PREGUNTA 4</p>	<p><i>¿Dónde están los nombres? ¿Dónde está el nombre del Sol? ¿Dónde está el nombre del lago?, etcétera.</i></p> <p>Esta pregunta trata el <i>lugar de los nombres</i>. Es un poco difícil y se resuelve también hacia los nueve o 10 años.</p>	
<p>3-6 años</p>	<p>El nombre de las cosas forma parte de la esencia de la cosa, es intrínseco a ella y es invisible.</p>	<p>«Está dentro porque hay agua».</p>

7-8 años	El nombre no está en la cosa, se desprende de la cosa pero el niño no lo localiza aún en el sujeto pensante sino que está en todas partes en donde ha sido pronunciado, en el aire, en nuestra voz, en nuestra boca, donde se lo ha pronunciado, en el medio ambiente. También contesta que en «ningún sitio», esta es una respuesta primitiva que se encuentra en niños que tienen una relación con la primera etapa.	«Está en su voz, en el aire ambiente, en la boca».
7-8 años	Esta segunda etapa presenta un dualismo de lo interno y lo externo y confirma la creencia de que el pensamiento está a la vez en nosotros y en el medio ambiente. Esta creencia puede ser legítima considerando que la palabra debe atravesar el aire para alcanzar el oído de los interlocutores, pero si el niño admite que los nombres están en el aire ignora completamente que proceden del interior. «El proceso es centrípeto y no centrífugo. El nombre viene del objeto y llega en la voz, luego, ciertamente, es lanzado al exterior por la voz, pero en ningún caso emana directamente de un “pensamiento” interior» (Piaget, 1997: 75).	
9-12 años	Aquí el nombre está ligado al sujeto pensante, es exterior al sujeto. El niño descubre que los nombres están en nosotros y vienen del interior. El niño declara que están en la «cabeza».	«En nuestras cabezas y en el pensamiento. Está en las personas que lo conocen».

PREGUNTA 5	<p><i>¿Las cosas saben su nombre? ¿Saben las nubes que se llaman nubes o no lo saben?», etcétera.</i></p> <p>Con esta pregunta se estudia si en las primeras etapas del realismo nominal, participa el animismo y si, por el hecho de que las cosas saben su nombre, el nombre está situado en las cosas. Esta pregunta concierne así el <i>lugar de los nombres</i>.</p>	
3-6 años	Piensan que sí.	Sí
7-8 años	Los niños de siete años ligan el movimiento con el conocimiento del nombre y consideran que sólo los animales y las plantas saben su nombre.	El perro sabe su nombre, los cerillos no «porque no están vivos».
9-12 años	Rechazan el hecho de que las cosas saben sus nombres.	No
PREGUNTA 6	<p><i>¿El Sol siempre ha tenido su nombre o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después?</i></p> <p>Al igual que la pregunta 1, 2 y 3, esta pregunta trata el <i>origen de los nombres</i>. Es la contraparte de la pregunta 2. Es importante evitar plantearlas conjuntamente dado que las respuestas de la 2 influirían en esta. Generalmente, ambas preguntas generan datos que concuerdan. Esta pregunta está resuelta entre los nueve y 10 años.</p>	
3-6 años	El niño considera que las cosas no existen antes de tener un nombre.	«Sí, tenía su nombre cuando había nacido», «ha tenido siempre su nombre».
7-8 años	Fueron dichas por Dios.	

9-12 años	Afirma lo contrario.	
	II. Reflexión lógica	
PREGUNTA 7	<p><i>¿Por qué se llama el sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos de ese modo?</i></p> <p>Hasta aquí Piaget estudia el realismo ontológico de los nombres, su existencia, su lugar, su origen. En las preguntas 7 y 8, estudia el realismo lógico, es decir, si los nombres son signos cualquiera o tienen un valor lógico intrínseco. Esta pregunta trata del <i>valor intrínseco de los nombres</i>. Esta pregunta es la más difícil, y se resuelve hacia los 10-12 años.</p>	
3-6 años	Por sus características físicas.	«Porque hace como si fuera Sol», «Porque brillaba».
7-8 años	Fueron dichas por Dios.	«Porque el sol tiene más luz (...), y los que han encontrado este nombre han encontrado que éste iba mejor».
9-12 años	El realismo nominal desaparece bajo su forma ontológica. Alrededor de los 10 años, todos los nombres conllevan la idea de la cosa. Posteriormente, hay acuerdo entre el nombre y la idea, el nombre «va» bien, contiene todavía un poco la idea de la cosa y se podría encontrar otros nombres que contengan la misma idea.	«Porque ellos han creído que era más bonito nombre y brillaba», «sí, porque es la misma cosa», «es un nombre que han encontrado», «sí, porque los hombres habrían podido cambiar los nombres».
	El nombre no contiene nada en sí mismo y es puro signo. El niño ha aprendido el carácter arbitrario de los nombres.	«Por nada, es un nombre».

	El realismo de forma lógica solo está en vía de desaparición hacia los 11 u 12 años. Este ha nacido del realismo ontológico, pero dura más tiempo.	
PREGUNTA 8	<p><i>Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. ¿Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, verdad? ¿Habríamos podido al principio llamar a los Pirineos «Salève», y al Salève «Pirineos»? ¿Se podría haber llamado el Sol «Luna» y la luna «Sol»?</i></p> <p>Al igual que la pregunta 7, esta pregunta trata el <i>valor intrínseco de los nombres</i> y se resuelve entre los 10 y 12 años.</p>	
3-6 años	Los niños contestan que no y confunden el signo y la cosa.	«No, porque el Sol hace calor y la Luna es para alumbrar».
7-8 años	Fueron dichas por Dios.	
9-12 años	Contestan que sí. Entienden que si se cambian los nombres nadie se daría cuenta. Empiezan a entender el carácter «arbitrario» de las cosas y se observa un declive del realismo ontológico. Los nombres dejan de estar ligados a las cosas y se convierten en signos.	

Cuadro 6. La evolución de la representación del origen y el lugar de los nombres, y del valor intrínseco de los nombres en el niño preescolar y escolar (Basado en Piaget, 1997: 61-83).

Medición de la palabra como signo

La progresión cognitiva tripartida según tres bloques de edades infantiles preescolares y escolares –por ejemplo 3-6 años, 7-8 años y 9-12 años–, son

clasificados por intervalos, cada uno con cantidades extremas para lograr un sistema de evaluación significativo. Las respuestas preoperatorias, implícitas (I) y simpráxicas son cuantificadas con una decena; las respuestas concretas, semiexplícitas E1 y semisimpráxicas, con una centena; y, finalmente, las respuestas formales explícitas E2 y sinsemánticas con un millar. Cada respuesta específica no es acumulable, sino que una sola hipótesis en determinada área de reflexión genera el puntaje máximo de esa área, siendo así el puntaje general máximo de 3 330. Obtenemos así el siguiente cuadro evaluativo:

ÁREAS DE LA REFLEXIVIDAD DEL SIGNO LINGÜÍSTICO	PUNTAJE
I. Reflexión ontológica	
Origen de los nombres	
Respuesta preoperatoria, implícita (I) y simpráxica	10
Respuesta concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica	100
Respuesta formal, explícita E2 y sinsemántica	1000
Lugar de los nombres	
Respuesta preoperatoria, implícita (I) y simpráxica	10
Respuesta concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica	100
Respuesta formal, explícita E2 y sinsemántica	1000
II. Reflexión lógica	
Arbitrariedad del signo lingüístico	
Respuesta preoperatoria, implícita (I) y simpráxica	10
Respuesta concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica	100
Respuesta formal, explícita E2 y sinsemántica	1000
Total:	3330

Cuadro 7. Sistema de medición de la reflexividad de los niños acerca de la palabra como signo.

Instrumentos de exploración de la palabra como unidad lingüística

En la literatura acerca de la metacognición de la palabra como unidad lingüística se vislumbran diferentes propuestas metodológicas para el estudio y la recolección de datos empíricos. Estas se exponen en el siguiente cuadro:

AUTOR	MÉTODOS DE EXPLORACIÓN
Huttenlocher (1964)	Se le pide al niño invertir enunciados de dos palabras.
Karpova (1966)	Se le pide al niño la cantidad de palabras que componen una frase.
Fox & Routh (1975)	Se presentan frases de dos a siete palabras y el niño debe mencionar «un pedacito» de la frase escuchada.
Tunmer & Bowey (1981)	El niño debe marcar cada palabra escuchada con un golpe con la mano en la mesa. Las palabras son únicamente de una sílaba.
Bialystok (1986)	<p>Los niños cuentan las palabras representándolas con un cuadrado de cartón. Se utilizan cuatro tipos de frases o proposiciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compuestas únicamente de palabras unisilábicas 2. Con palabras bisilábicas 3. Con palabras polisilábicas 4. Con palabras compuestas de morfemas independientemente significantes <p>Las frases se presentan en orden y en desorden.</p>
Karmiloff-Smith (1992)	<p>El niño debe contar palabras o decir qué es una palabra. Requiere del nivel E2/3 de reescrituración para lograrlo.</p> <p>Un narrador cuenta una historia y efectúa pausas cuando aparecen palabras de categoría cerrada y palabras de categoría abierta. El niño tiene que repetir «la última palabra», o «la última cosa» que dijo el narrador cada vez que paró de hablar.</p>

	Para contestar tiene que decidir en dónde se segmenta la cadena hablada en lo que para él es una palabra. Necesita del nivel E1 para lograrlo.
	Se le pregunta al niño «qué es una palabra», y se le presentan palabras funcionales y de contenido. El niño debe decirle a su oso cuándo escucha una palabra. Se le presentan palabras funcionales y de contenido, y se le dice: «Dile al osito si X es una palabra».

Cuadro 8. Instrumentos de medición de la metacognición de la palabra como unidad lingüística.

Otra de las metodologías es la que propone Berthoud que incluye las siguientes tareas:

- Definir el concepto de palabra: ¿Sabes lo que es una palabra? ¿Qué piensas?
- Decir si un enunciado oral de siete palabras sencillas incluye palabras y por qué.
- Mencionar palabras largas, cortas, complejas.
- Inventar una palabra.
- Contar las palabras que incluye determinado enunciado oral.

Cuadro 9. Método de exploración de la metacognición de la palabra y de la relación referente y signo lingüístico (basado en Berthoud, 1979, 1980).

Estas metodologías permiten estudiar tanto el dominio metasemántico –el reconocer la arbitrariedad y convencionalidad del signo lingüístico–, como el metalexical –el aislar las palabras y reconocerlas como elementos del léxico–.

Medición de la palabra como unidad lingüística

En la etapa preoperatoria, implícita (I) y simpráctica, se observan datos inflexibles, holísticos y no verbalizables. Formas correctas sin reflexión metalingüística. Ausencia de errores.

La etapa concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica es una etapa de construcción y transición que conlleva diferentes áreas. Al inicio de la reescrituración se nota una convivencia de hipótesis, de sobremarcaciones lingüísticas y de sincretismos –por ejemplo, una mezcla y cohabitación de varias reescrituraciones o hipótesis lingüísticas–. Según Vygostky (1982), los sincretismos son reflejo de una confusión de pensamiento. Esta zona es entonces una zona mixta. En una primera etapa de la zona mixta, cohabitan respuestas correctas con sincretismos –reflejo de la etapa holística anterior y de un inicio de reescrituración–; en una segunda etapa, respuestas incorrectas con sincretismos.

Posteriormente, el niño percibe los constituyentes de la palabra, los desmantela y se remite a ellos para conceptualizar el constructor de palabra. Es una zona parcial. En esta etapa parcial, el niño percibe el signo lingüístico en el contexto de la frase, denota algunos de ellos y omite otros.

Un área más consolidada es cuando el niño emite respuestas correctas sin sobremarcaciones, pero no puede justificarlas. Es considerada como la zona concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica exhaustiva.

Finalmente, la etapa formal, explícita E2 y sinsemántica incluye justificaciones lingüísticas y la etapa formal, explícita E3 y sinsemántica incluye definiciones.

Para medir la reflexividad de la palabra como unidad lingüística, ideamos un sistema de puntaje organizado en intervalos que «indica tanto el orden de las categorías como la distancia exacta entre ellas» (Levin, 1979: 6).

Al igual que para el puntaje de la representación de la palabra como signo lingüístico, para ser contrastante y significativo, el sistema de puntaje de la palabra como unidad lingüística abarca cantidades extremas. Con la escala de una decena se categoriza las respuestas preoperatorias, implícitas (I) y simpráxicas; con la escala de las centenas, se clasifica las respuestas concretas, semiexplícitas (E1) y semisimpráxicas; y con la escala del millar se califica las respuestas de mayor conciencia, es decir, las hipótesis formales, explícitas E2 y sinsemánticas y/o las justificaciones –por ejemplo, un millar–, y las hipótesis formales, explícitas E3 y sinsemánticas y/o las definiciones –por ejemplo, dos millares–.

Estos puntos no son acumulativos al considerar que una sola respuesta en determinada categoría, muestra la aprehensión de la característica denotada en ella. De esta manera, el máximo puntaje para el

grado de abstracción y explicitud de las respuestas infantiles medido en función del grado de completud lingüística de las respuestas infantiles es de 3 630. Con estas propuestas numéricas, la puntuación que organiza las respuestas de los niños es la siguiente:

GRADO DE COMPLETUD LINGÜÍSTICA DE LAS RESPUESTAS	
I. Respuestas preoperatorias, implícitas (I) y simpráxicas	10
II. Respuestas concretas, semiexplícitas E1 y semisimpráxicas	
ZONA MIXTA: Respuestas correctas basadas en el realismo nominal + sobremarcación y sincretismos. Respuestas incorrectas basadas en el realismo nominal + sobremarcación y sincretismos. Respuestas correctas + sobremarcación y sincretismos de diferentes niveles lingüísticos.	100
ZONA PARCIAL: Descomposición del todo (palabra o frase) en componentes y uso de uno o varios de ellos.	200
ZONA EXHAUSTIVA: Respuestas semiexplícitas consolidadas pero no verbalizables.	300
III. Respuestas formales, explícitas y sinsemánticas	
Respuestas exhaustivas E2: Justificaciones consolidadas, exhaustivas, correctas, explícitas y verbalizables.	1000
Respuestas exhaustivas E3: Definiciones consolidadas, exhaustivas, correctas, explícitas y verbalizables.	2000
	Total: 3630

Cuadro 10. Puntaje de las hipótesis de los niños acerca de la palabra como unidad lingüística.

Análisis estadístico

Los datos de la representación de la palabra como signo lingüístico y como unidad lingüística, pueden ser procesados estadísticamente con base en la estadística paramétrica –la estadística que se organiza en torno a la curva normal–, o a partir de las medidas de tendencia central que permiten entender el comportamiento de la mayoría de una población o las tendencias que más caracterizan una distribución, es decir, las tendencias del «centro» de ella. Las medidas de tendencia central son la *moda* que se refiere a la categoría que ocurre más frecuentemente. La *mediana* es el punto más próximo al medio. La *media* es «la suma de un conjunto de puntajes dividido entre el número total de puntajes del conjunto» (Levin, 1979:42).

Las medidas de tendencia central son insuficientes para interpretar el comportamiento de todo un conjunto de datos, se necesita además tomar en cuenta los puntajes diseminados alrededor del centro de la distribución –es decir, la *media*–, para tener conclusiones completas y acertadas. Una de las medidas de dispersión y variabilidad más conocida es el *rango*. Es una medida rápida y fácil que consiste en la diferencia entre el puntaje más alto y el más bajo de la distribución.

Conclusión

La tarea de investigar la reflexividad infantil de la palabra no es fácil, dado que está sustentada en una estructura cognitiva muy distinta a la que tiene un adulto. De esta manera, el investigador debe conocer con detalle las características cognitivas del niño –el pensamiento preoperatorio, implícito (I) y simpráxico; el pensamiento concreto, semiexplícito E1 y semisimpráxico; el pensamiento formal, explícito E2/3 y sinsemántico–, y las respuestas que estos pueden generar.

La metodología que toma prestada Piaget de la Psiquiatría –la entrevista clínica–, muestra tener gran solidez y un riguroso conocimiento infantil. En efecto, mientras las preguntas que la conforman puedan sorprender a un adulto, son muy familiares para un niño y provoca en él un diálogo fluido. Esta solidez metodológica consiste, asimismo, en generar respuestas idénticas en diferentes contextos y tiempos. En la investigación realizada en el marco del posgrado en Lingüística de la UNAM a

principios del siglo XXI, Signoret (2009) encuentra las mismas respuestas infantiles que encontró Piaget en el siglo XX.

Este estudio siguió fielmente y con éxito la metodología propuesta por Piaget, como lo plantea el texto eje de este libro. Sin embargo, mostró que la tarea investigativa es también una creación o una recreación. En efecto, al haber aprehendido la lógica del pensamiento infantil desde el enfoque piagetiano, permitió ampliar los instrumentos metodológicos al establecer un diálogo con otros autores y ofrecer un sistema numérico de evaluación.

Se concluye así que el acto de investigar es un acto colectivo donde el investigador es seducido por los aportes epistemológicos de ciertos autores, los entiende, los respeta, los hace suyos y los transforma aportando nuevos paradigmas.

Referencias

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Bates, E., P. Dale & D. Thal (1996). Individual differences and their implications for Theories of Language Development. En Fletcher, P. & B. MacWhinney (eds.). *Handbook of Child Language* (pp. 97-151). Oxford: Blackwell.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1979). L'élaboration du concept de mot chez l'enfant. En *Educateur*, 13: 362-65.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1980). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. (Tesis de doctorado). Ginebra: Imprimerie Nationale.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1991). Jugements métalinguistiques portés par des enfants de quatre à neuf ans sur le bilinguisme et son utilité. En *Archives de Psychologie*, 59: 225-39.
- Bialystok, E. (1986). Children's concept of word. En *Journal of Psycholinguistic Research*, 15: 13-32.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire savoir dire*. París: PUF.
- Bruner, J. S. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Linaza, J. L. (comp.). México: Alianza.

- Delval, J. (1982) *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- Ferreiro, E. (2002) Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp.151-71) Madrid: Gedisa.
- Fox, B. y Routh, D.K. (1975) Analyzing Spoken Language into Words, Syllables and Phonemes. A developmental study. En *Journal of Psycholinguistic Research*, 4: 331-42.
- Freud, S. (1966, 2003). *La interpretación de los sueños*. Madrid: Alianza.
- Gleitman, L. R., H. Gleitman, B. Landau & E. Wanner (1988). Where learning begins: initial representations for language learning. En Newmeyer, F. (ed.). *The Cambridge Linguistic Survey, vol. III: Language: Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. París: PUF.
- Hakes, D. T., J. S. Evans & W. E. Tunmer (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlín: Springer-Verlag.
- Hall, C. J. (1997). *Palabras concretas, palabras abstractas y rasgos categoriales en el léxico mental bilingüe*. En Barriga, R. & P. M. Butragueño (eds.). *Varia Lingüística y Literaria* (363-381). México: El Colegio de México.
- Huttenlocher, J. (1964). Children's language: word-phrase relationship. En *Science*, 143: 264-65.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Londres: The MIT Press.
- Karpova, S. N. (1966) The Preschooler's Realization of the Lexical Structure of Speech. (resumido por Slobin, D. I.). En Smith, F. & G.A. Miller (eds.). *The genesis of language: A psycholinguistic approach*. Cambridge: The MIT Press.
- Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México: Editorial Harla.
- Liberman, I., D. Shankweiler, W. F. Fischer & B. Carter (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. En *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212.
- Linaza, J. L. (comp.). (1986). Introducción. En Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 9-30). Madrid: Alianza.
- Luria, A. R. & F. I. A. Yudovich (1994). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Luria, A. R. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Editorial Visor.
- Palacios, J. (1991). Introducción a la psicología evolutiva: historia, conceptos y metodología. En Palacios, J. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp.15-35). Madrid: Alianza.

- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul.
- Piaget, J. (1992) *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1933/1997). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. & B. Inhelder (1982). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinto, M. A. (1993) Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. En *Scientia paedagogica experimentalis*, xxxi: 119-47.
- Sánchez-Casas, R.M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En De Vega, M. & F. Cuetos (eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 597-650). Valladolid: Trotta.
- Signoret, A. (2009) *Bilingüismo, cognición y metacognición: efectos del bilingüismo en la reflexividad infantil sobre el nombre y la palabra* (Tesis Doctoral). México: CELE-UNAM.
- Tomasello, M. (1999). *The Social Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2001). Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life. En Bowerman, M. & S. Levinson (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development* (pp.132-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunmer, W. E. & J. A. Bowey (1981). The Development of Word Segmentation Skills in Children. En Nesdale, A. R., C. Pratt, R. Grieve, J. Field, D. Illingworth & J. Hogben (eds.). *Advances in Child Development: Theory and Research*. Perth: University of Western Australia Press.
- Tunmer, W. E. & C. M. Fletcher (1981). The Relationship between Conceptual Tempo, Phonological Awareness, and Word Recognition in Beginning Readers. En *Journal of Reading Behavior*, 13: 173-86.
- Tunmer, W. E. & A. R. Nesdale (1982). The Effects of Disgraphs and Pseudo-Words on Phonemic Segmentation in Young Children. En *Journal of Applied Psycholinguistics*, 3, 299-311.
- Vygotsky, L. S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras escogidas* (pp. 9-348). Madrid: Editorial Visor.
- Vygotsky, L. S (1983/2000). Desarrollo del lenguaje oral. En *Obras escogidas* (pp. 169-182). Madrid: Editorial Visor.

Capítulo 6

La metodología del estudio de la mente bilingüe

Lilia Briones Jurado

Centro de Enseñanza de Lenguas, Valle de México

Universidad Autónoma del Estado de México

liliabriones@gmail.com

Introducción

En el estudio de la mente del hablante bilingüe se han utilizado numerosas pruebas para investigar de qué manera se encuentra representado u organizado el léxico. Estas pruebas han sido objeto de críticas o perfeccionamientos a medida que la investigación en esta área se ha especializado, por lo que ahora es posible entender que unas u otras pruebas nos ayudan a entender y explicar mejor ciertos fenómenos psicolingüísticos específicos. En este capítulo haré una breve reseña de algunas pruebas que se han diseñado, así como las ventajas y aportaciones que el uso de cada una ha brindado al entendimiento del léxico bilingüe.

En los comienzos de la investigación en esta área, fue el trabajo de Durgunoglu y Roediger (en Sánchez-Casas, 1999) el que reveló que las asimetrías y divergencias en las conclusiones de diferentes estudios eran resultado del diseño de investigación y de las pruebas utilizadas. Por ejemplo, con respecto a la discusión de uno o dos sistemas de memoria, la cual sigue siendo una de las discusiones más importantes, estos autores descubrieron que en tareas que involucraban características conceptuales o semánticas (como *priming semántico*), los resultados favorecían la idea de un solo sistema de memoria bilingüe, y por el contrario, en las pruebas que implicaban características lingüísticas de las palabras los resultados favorecían dos sistemas separados de memoria.

En este sentido, ha sido difícil generalizar los resultados de las investigaciones debido a la complejidad del estudio del bilingüismo. Por una parte, los investigadores han tenido que cuidar, sobre todo, las variables

que pueden influir en los resultados de los estudios, tales como la edad, la competencia en las dos lenguas, la edad de adquisición de la segunda lengua (L2), entre otras. Asimismo, como Sánchez-Casas (1999) menciona, los investigadores también cuidan las variables que son propiamente lingüísticas, las cuales definen el efecto que diferentes características morfológicas, fonológicas o semánticas de las palabras tienen en la forma en que los hablantes las almacenan o activan. La consideración de las particularidades de cada prueba, así como de otros factores que influyen en la representación léxica, ha enriquecido las contribuciones de cada investigación.

Uno de los elementos presentes en una gran variedad de pruebas es el llamado «tiempo de reacción», el cual se ha utilizado desde las primeras investigaciones para medir la cantidad de palabras que los bilingües podían recordar de listas de palabras en la L1 o L2. En la década de los ochenta, la herramienta metodológica más común fue el *índice de reacción*, el cual fue usado en las pruebas que se describen a continuación, ya que puede ayudar a entender la facilidad para acceder al vocabulario.

Debido a que algunas de estas pruebas han sido utilizadas, principalmente, para investigar el desarrollo y características del bilingüismo, es necesario mencionar junto con ellas los modelos que se han propuesto para representar distintos procesos psicolingüísticos. Como se verá más adelante, las pruebas difieren en sus características y no miden exactamente lo mismo, además de que existen a su vez distintas subpruebas que los investigadores han diseñado para lograr resultados más precisos. Asimismo, se ha hecho en ocasiones una combinación de varias de ellas con este mismo fin. Las investigaciones que se mencionan en cada prueba son sólo algunos ejemplos del uso que se ha dado a dichas pruebas, pero de ninguna manera limitan su aplicación.

Traducción

A nivel de producción, la traducción oral es una de las pruebas más utilizadas y consiste en que a los participantes de un estudio se les muestran palabras en la L1 o L2 para que las traduzcan. La traducción es una tarea que ha sido usada extensivamente para investigar el acceso al léxico en la producción bilingüe, en consecuencia, el investigador tiene que considerar y controlar la dirección de traducción. De Groot y Poot (1997) desta-

can que la traducción se ha usado principalmente con dos propósitos, revelar los procesos subyacentes de la traducción y entender la estructura de la memoria bilingüe. Estos dos objetivos se han visto entrelazados, ya que cuando los investigadores identifican una variable que influye el proceso de traducción, rastrean la causa de dicho factor en el hablante bilingüe.

En la década de los ochenta surgió un nuevo debate en el campo de la psicolingüística en torno al desarrollo del sistema bilingüe. Potter, Kwok-fai, Von Eckardt y Feldman (1984) crearon un modelo de organización léxica que ha sido reconocido como uno de los más importantes hasta ahora. La mayor proposición de estos autores se refirió a los patrones de conexión entre las dos lenguas, los cuales ya habían sido destacados por otros investigadores. Potter *et al.* (1984) propusieron y probaron dos modelos. En el *modelo de mediación verbal* los bilingües acceden a las palabras en la L2 a través de palabras en la L1, mientras que en el *modelo de concepción conceptual* los bilingües acceden a ambas lenguas a través de conceptos. Con el fin de probar estos modelos, se llevaron a cabo dos experimentos con bilingües con mayor y menor competencia. Además de utilizar tareas de categorización semántica y de nombrar dibujos, en este estudio la traducción fue un instrumento clave para entender los resultados, los cuales favorecieron el segundo modelo. Una de las variables más importantes en este estudio fue el nivel de competencia en la L2, pues los resultados de algunos estudios subsecuentes con estudiantes principiantes cuestionaron los resultados de esta investigación. Sin embargo, la contribución más importante de Potter *et al.* (1984) fue la de considerar el nivel conceptual en la organización del léxico, lo cual ha servido como marco de referencia teórica y empírica.

Los resultados obtenidos en otros estudios apoyaron la noción de una hipótesis del desarrollo, como por ejemplo la propuesta por Kroll y Stewart (1994) llamada *modelo jerárquico revisado*, la cual representa la forma en que las palabras son organizadas en la mente. La primera suposición importante de este modelo fue la asimetría entre los dos sistemas de la lengua debido a la suposición de que la L1 siempre será mayor debido a que los bilingües son más competentes en esa lengua. Este modelo también mostró diferencias en la dirección y fuerza de las relaciones entre los sistemas, siendo los vínculos léxicos más fuertes de la L2 a la L1 y los vínculos conceptuales más fuertes con las palabras de la L1. Sin embargo, esta disposición se va modificando a medida que el bilingüe adquiere ma-

yor fluidez y competencia en la L2. Como consecuencia de este modelo se podría explicar que la traducción de L1 a L2 es más lenta, ya que el léxico de la L1 se activa a través de conceptos, mientras que la traducción de la L2 a la L1 es más rápida pues el léxico de la L2 se activa a través de mediación verbal. Además del uso de dibujos para probar estas hipótesis, la prueba de traducción fue una herramienta esencial.

La traducción puede realizarse en varias formas, dos de las más comunes son la producción de traducción (*translation production*) y el reconocimiento de traducción (*translation recognition*). De Groot y Comijs (1995) mencionan que la primera forma ha sido utilizada principalmente en el estudio de la representación léxico-semántica, que implica forma y significado de las palabras organizadas en el léxico bilingüe. En particular, el *modelo de distribución conceptual*, propuesto por Van Hell y De Groot (Kroll y Tokowicz, 2005) ha sido investigado a partir de esta herramienta, pues el modelo propone que las traducciones o equivalentes exactos entre las lenguas son muy pocos, ya que los significados de las palabras en la L1 y la L2 se traslapan en algunos aspectos o sólo comparten algunos nodos conceptuales.

En comparación con la traducción oral, el reconocimiento de traducción requiere de menos tiempo para recolectar los datos. De Groot y Comijs (1995: 472) consideran que una de las principales diferencias (además de las prácticas) entre estas dos pruebas, reside en que en la producción se tiene que tomar en cuenta el acceso al nivel fonológico de las palabras, mientras que en el reconocimiento el proceso se centra en la decisión léxica. Otra de las diferencias señaladas por estas autoras es el procesamiento que estas pruebas examinan, ya que la prueba de reconocimiento puede analizar la producción de manera más superficial, y que la atención reside en el reconocimiento de los vínculos directos entre las representaciones de forma de las palabras entre la L1 y la L2. En tal caso, la memoria conceptual estaría involucrada en menor medida en el reconocimiento que en la producción. Es por esta razón que estas autoras recomiendan el uso de las dos pruebas combinadas, para obtener resultados más completos. Por ejemplo, en una serie de experimentos De Groot y Comijs (1995) examinaron las variables características de las palabras que influyen en estas dos pruebas, tales como, imaginabilidad, disponibilidad en el contexto, precisión en la definición, familiaridad, frecuencia y

tamaño. Pero en general, las similitudes entre los efectos obtenidos en las dos tareas son mayores que las diferencias.

En cuanto a la producción de errores que se cometen durante la traducción, ha sido difícil analizarlos pues lo que se mide es el tiempo de reacción. Por el contrario, como mencionan Tokowicz, Michael y Kroll (2004: 255), en algunos estudios del discurso monolingüe sí se han clasificado los errores con el fin de identificar el nivel en el cual suceden. Generalmente, los errores de significado o semánticos, que ocurren cuando una palabra relacionada en significado con la palabra que se intenta traducir se dice, son contrastados con omisión o errores por no responder.

Nombrar dibujos

Otra de las tareas más comúnmente usadas en la investigación del léxico ha sido la de nombrar objetos en la L1 o L2 que aparecen ilustrados en dibujos. De acuerdo con Snodgrass (1993: 84), se puede explicar la basta literatura en este tipo de pruebas debido, por una parte, a que es un recurso muy utilizado en la educación ya que desde edad temprana a los niños se les enseña por medio de visuales. Por otra parte, la investigación en bilingüismo recurrió a su uso a partir de hacerse preguntas con respecto a los pensamientos o asociaciones que se activan al encontrarse con un dibujo de un objeto y la palabra que lo denomina tanto en la primera como en la segunda lengua.

Las críticas que se han hecho a la prueba de nombrar dibujos han sido con referencia al tipo de procesamiento que implica esta prueba. Kolers y Brison (1984) comentan que las pruebas que utilizan imágenes o dibujos parten de la suposición de que la información de diferente origen está representada en la mente en una sola forma, es decir, un código conceptual común al que el bilingüe accede ya sea por medio de la lengua o por medio de una representación pictórica de la información. Sin embargo, estos autores mencionan que no resulta tan obvio asegurar que ambos procesos son de la misma naturaleza. Por una parte, las palabras pueden ser más fácilmente clasificables en términos gramaticales o semánticos, mientras que las imágenes que encontramos en nuestra vida cotidiana varían en gran medida por ser unas más realistas o simbólicas, de tipo fotográfico, entre otros. Asimismo, estos diferentes tipos de imágenes se usan con muy diversos propósitos y provocan reacciones igualmente va-

riadas. Si es difícil encontrar una traducción totalmente equivalente en dos lenguas, resulta muy difícil pensar que existe un solo conjunto de representaciones en el que los símbolos pueden ser reducidos en varias lenguas. Otra de las dificultades con el uso de dibujos o imágenes es que pocas veces se pueden expresar a través de ellos conceptos abstractos o aquellas categorías en las cuales los objetos difieren mucho unos de otros.

Empero, esta herramienta ha sido ampliamente usada para estudiar el bilingüismo, y además, ha ayudado a entender de mejor manera este fenómeno. Anteriormente se mencionó el uso de esta prueba en la investigación de Potter *et al.* (1984) para investigar los modelos de mediación. Kroll y Potter (1984) también realizaron algunas de las primeras investigaciones sobre la representación léxica. De acuerdo con estas autoras, los resultados de pruebas realizadas con palabras y objetos fueron muy similares y permiten suponer que comparten una organización común conceptual. No sólo utilizaron una prueba de decisión léxica, sino una prueba con dibujos llamada *object decision task*, en la cual incluyeron dibujos de objetos reales así como otros llamados no-objetos. Los resultados mostraron que había una gran similitud en los tiempos de reacción a palabras y dibujos, lo cual asemeja el procesamiento de decisión léxica y decisión sobre objetos. En algunas investigaciones subsecuentes se cuestionaron dichos resultados, como el de Chen y Leung (1989), quienes también se utilizaron este tipo de tareas. Los resultados demostraron que la mediación conceptual fue más común con estudiantes con mayor nivel de competencia y la mediación verbal fue más común para los principiantes. Kroll y Tokowicz (2005) y Kroll y De Groot (1997) han realizado revisiones que cubren evidencia positiva y adversa acerca de este modelo, pero sobre todo han hecho observaciones importantes acerca de las condiciones de investigación que han afectado los resultados. Una nueva conclusión sugiere que no es posible aplicar el modelo jerárquico revisado a todas las condiciones de aprendizaje, especialmente considerando características específicas de las palabras.

Priming

El paradigma de *priming* consiste en presentar visualmente una palabra (*prime*) seguida de otra palabra que los participantes tienen que nombrar o traducir (*target*). La presencia del prime puede tener «efectos» (*priming*)

effects) que pueden ser *facilitatorios* o *inhibitorios*. Este tipo de prueba ha sido ampliamente usada porque permite a los investigadores controlar características de las palabras tanto en el prime como en el target, así como el lenguaje en que ambos son presentados o incluso en la forma de presentarlos, pues también se pueden utilizar imágenes.

Un gran número de estudios ha utilizado el priming con diferentes propósitos e instrumentos, sin embargo, uno de los más importantes ha sido el estudio de la caracterización de las palabras a nivel semántico y sintáctico. Es importante mencionar aquí algunas consideraciones relevantes para todo tipo de investigación, y que son esenciales en las pruebas de priming. Grosjean (1998: 140) menciona que se deben tomar seriamente características de las palabras que se utilizan en una investigación como por ejemplo, su categorización como cognado, palabra concreta o abstracta, categoría gramatical, frecuencia, descripción fonética y ortográfica en las dos lenguas, carácter animado o inanimado, entre otras. En este sentido, Hall (1997) desarrolló un estudio para reunir información acerca de las conexiones léxicas de sustantivos concretos y abstractos, verbos y preposiciones usando el paradigma de priming. Los resultados del estudio mostraron que los tiempos de reacción de reconocimiento entre palabras concretas y abstractas fueron diferentes, por lo cual fue posible concluir que las palabras abstractas tienen diferentes representaciones en las lenguas, mientras que las conexiones de los sustantivos concretos son resultado de las percepciones hechas a través de los sentidos y algunas veces independientemente de la información lingüística.

Otra dicotomía importante es aquella del estatus de los cognados. Sánchez-Casas (1999: 633) define este estatus como la relación entre palabras en dos lenguas en tanto que comparten significado y características lingüísticas (cognados), o sólo significado (no-cognado). La investigación sobre la representación léxica de estas palabras ha sido realizada por medio de priming. Una de las conclusiones de Sánchez-Casas (1999) es que ni la similitud ortográfica ni la semántica de forma aislada pueden explicar las conexiones entre las dos lenguas de estas piezas léxicas.

Es importante aclarar que definir las características de las palabras no es tarea sencilla, ya que para algunos investigadores los cognados son palabras similares en dos lenguas, mientras que para otros son idénticas. Una solución que Grosjean (1998) plantea es la de definir claramente las

características de las palabras a investigar, y replicar los estudios existentes usando los mismos grupos de palabras.

Reconocimiento de palabras

Las dos pruebas más conocidas en estudios de reconocimientos de palabras son las pruebas de decisión léxica y las de nombrar palabras (De Groot, Brogwaldt, Bos & Van den Eijnden, 2002). La decisión léxica implica, además de la identificación de una palabra, la discriminación de palabras y no-palabras. En esta prueba los participantes tienen que contestar afirmativa o negativamente si reconocen una palabra, o responder en la lengua en la cual identifican la palabra. La discriminación es el componente esencial de la tarea, y este aspecto está determinado por diversas variables, tales como la frecuencia de aparición de la palabra en la lengua o su familiaridad para los participantes. Por lo tanto, es muy importante analizar qué efecto tienen estas características en la decisión léxica. En el reconocimiento visual, se pueden incluir palabras aisladas o palabras en enunciados. En el caso de los enunciados, se proporciona un contexto lingüístico que afecta la identificación. En contraste, la tarea de nombramiento de palabras es una herramienta que requiere no sólo reconocer la palabra sino también pronunciarla. Cualquiera de estos dos procesos puede ser el foco de atención de la prueba.

Estas dos pruebas se han utilizado a menudo en la investigación de la *selectividad del lenguaje*, es decir, si el acceso a las representaciones mentales depende de la lengua en la cual se está realizando una tarea, y se han combinado con condiciones de priming semántico. Por ejemplo, si hay activación de la L1 cuando se está leyendo un texto en la L2. Uno de los modelos de procesamiento que se han propuesto es el llamado Modelo de Activación Interacción Bilingüe (BIA), compuesto por tres niveles de representación conectados entre sí en las dos lenguas. Dijkstra y Van Heuven (2002: 178) mencionan que por medio de este modelo se han podido investigar efectos de palabras definidas como *orthographic neighbors* (palabras ortográficamente parecidas en dos lenguas), *interlingual homographs* (palabras que son ortográficamente idénticas pero distintas en significado) y cognados, los cuales apuntan hacia un modelo integrado del léxico y un tipo de acceso no selectivo. El primer estudio de este tipo fue realizado por Caramazza y Brones (en Duyck, Van Assche, Drieghe

& Hartsuiker, 2007). En esta investigación se estudió el acceso léxico en bilingües por medio del reconocimiento de cognados. Las palabras que se utilizaron fueron equivalentes en traducción y compartían rasgos ortográficos y fonológicos en dos lenguas. Caramazza y Brones (en Duyck *et al.*, 2007) encontraron que los bilingües participantes respondieron más rápidamente a los cognados en la L2 que a las palabras control en esta prueba, lo cual sustenta la hipótesis de que la propiedad de cognado de una palabra facilita su identificación, debido a que la representación léxica en la L1 del cognado también se activa en la representación de la L2.

Este modelo solo da cuenta del reconocimiento de representaciones ortográficas, sin considerar el nivel fonológico ni semántico. Debido a esta limitación se propuso el BIA+ (Dijkstra & Van Heuven, 2002), el cual incluye estos aspectos, además de una módulo acerca del tipo de tarea y estrategias que cada una de ellas implica. El proceso de reconocimiento de palabras implica que la presentación de una palabra activa un número de candidatos léxicos en las dos lenguas de acuerdo con las características fonológicas y ortográficas que comparten. Este tipo de reconocimiento se puede llevar a cabo de manera visual o auditiva. En esta última, los factores que determinan el reconocimiento son diferencias o similitudes semánticas y fonológicas en las dos lenguas, además de las características propias de los participantes.

Una de las observaciones que se hacen a este tipo de investigaciones sobre selectividad es que las pruebas tienen que cuidar que el diseño de la misma no provoque precisamente la activación de las dos lenguas. Grosjean (1998: 142) menciona que se debe cuidar este aspecto al explicar los resultados, ya que puede ser confuso decidir si se debieron a cuestiones de representación y procesamiento del léxico o al mismo diseño de la prueba.

Asociación de palabras

Este tipo de prueba se ha utilizado principalmente para investigar los componentes de significado que están traslapados en el léxico de dos lenguas al nivel conceptual. Con el fin de diferenciar los distintos niveles de representación Pavlenko (1999:211) propuso distinguir estos niveles de la siguiente manera. El nivel *léxico* comprende las propiedades fonológicas y morfosintácticas de las palabras, mientras que en el nivel *semánti-*

co se encuentra el significado y la relación de unas palabras con otras y, finalmente, en el nivel *conceptual* se encuentra información multimodal a partir de la experiencia cotidiana. Es en esta última categoría que los hablantes acceden a nociones culturales tales como el espacio, el tiempo o las emociones en cada una de las lenguas. Paradis (1997) considera que el nivel léxico comprende tanto la características de forma como de significado de las palabras, pues ambos corresponden al ámbito lingüístico, mientras que el nivel conceptual abarca representaciones no-lingüísticas.

La prueba de asociación de palabras está diseñada para reflejar el procesamiento conceptual, ya que involucra directamente la recuperación de los significados de las palabras. Asimismo, puede reflejar el efecto de características en la palabra estímulo tales como: concreto o abstracto, cognados o no cognados, y categorías gramaticales. De Groot y Van Hell (1998: 195) mencionan que la prueba tradicional de asociación de palabras tiene dos versiones. En la versión *aislada (discrete)* los participantes realizan una sola asociación a una palabra usada como estímulo. En la versión *continua (continued)* los participantes producen todas las asociaciones posibles a una palabra dentro de un cierto tiempo. Al final de la prueba se compara el tiempo y tipo de respuesta considerando si en los resultados hay traducciones o respuestas iguales a la palabra estímulo. Por ello, es necesario considerar cuidadosamente las características de las palabras estímulo con el fin de encontrar su influencia en los resultados.

Esta prueba también puede hacerse en forma monolingüe o bilingüe, solo que en esta última los participantes asocian el mismo conjunto de palabras primero en una de las lenguas y, posteriormente, en la otra lengua. En este caso el investigador analiza las respuestas asociativas que involucran solo una o las dos lenguas. Por ejemplo, Dong, Shichun y MacWhinney (2005) utilizaron una prueba en la que presentaron una palabra (*head word*) y siete palabras relacionadas en mayor o menor medida con la palabra principal, y una palabra que no está relacionada en modo alguno. Los participantes ordenaron la relación de cada palabra con la palabra principal. Al finalizar, los resultados de los hablantes nativos se compararon con los de estudiantes que tenían diferentes competencias en L2 para observar si la competencia es un factor que determina el desarrollo de un nivel conceptual más parecido al de un nativo hablante.

Relatos orales o escritos

Con el fin de examinar temas como el procesamiento conceptual o la relatividad lingüística, se ha propuesto la realización de otro tipo de pruebas que complementen la aplicación de algunas que se mencionaron anteriormente, esto debido a que el procesamiento conceptual implica analizar la construcción de categorías que no se ciñen al procesamiento lingüístico. En este sentido, Pavlenko (1999) menciona que las pruebas clásicas de representación conceptual (algunas de las cuales han sido reseñadas en este capítulo) pueden y deben ser usadas únicamente para estudiar procesamiento léxico. Con el fin de acceder a representaciones conceptuales esta autora sugiere que se usen dichas tareas acompañadas de otras diseñadas exclusivamente a este fin y donde la lengua se pueda usar en contexto. Asimismo, esta autora propone que se utilicen estudios de carácter diacrónico y longitudinal con la intención de estudiar el aspecto dinámico de la representación conceptual. En consecuencia, las investigaciones en este campo plantean el uso de la lengua en contexto como requisito para acceder al nivel conceptual. Por ejemplo, Kecskes y Cuenca (2005) llevaron a cabo un análisis de relatos en dos lenguas realizados por estudiantes en una escuela de inmersión. Estos investigadores consideran que esta metodología ofrece una condición contextualizada de uso del lenguaje que no se logra con otras tareas donde se utilizan palabras aisladas.

En ese sentido Pavlenko (2005) ha sugerido que el nivel conceptual del léxico bilingüe es tan complejo y dinámico que se deben combinar pruebas tradicionales (tales como traducir o nombrar dibujos) con otras pruebas de discurso como juegos de rol o relatos. En estas pruebas se puede desarrollar un contexto más natural de uso de la lengua. Esta autora ha estudiado la memoria autobiográfica de autores bilingües con el propósito de investigar aspectos de biculturalidad que se expresan en los recursos discursivos de cada lengua. Otros estudios han utilizado este tipo de mediciones para investigar fenómenos relacionados. Hohenstein (2006) utilizó una prueba en la que los participantes describieron oralmente en sus dos lenguas una serie de videos en los que se mostraban actos de movimiento direccional. De esta manera fue posible investigar diferencias y transferencias lingüísticas en la descripción de patrones de movimiento,

lo cual contribuye a la investigación en que se representa, organiza y activa el léxico a nivel conceptual.

Conclusiones

La revisión de algunas de las pruebas que se utilizan con mayor frecuencia en el estudio de la mente bilingüe nos ayuda a entender las particularidades de cada una, así como su funcionalidad para investigar diferentes procesos psicolingüísticos. Como se mencionó anteriormente, el estudio de la mente bilingüe es sumamente complejo, por lo cual hay pocos estudios que puedan cubrir una gran cantidad de factores que desempeñan un papel decisivo en la representación léxica. Es por ello que se ha enfatizado la necesidad de definir más puntualmente cada uno de los factores que están involucrados en el diseño de las pruebas, desde la noción de bilingüismo, así como a los bilingües que participan en los estudios.

La rigurosidad con la que se diseñan estas pruebas necesariamente responde a la complejidad del fenómeno que se está investigando. Asimismo, un diseño metodológico cada vez más crítico ha permitido crear nuevas tareas y advertir del riesgo que existe de utilizar las mismas pruebas para investigar procesos diferentes, pues es necesario discernir qué pruebas permiten estudiar procesos como el acceso al léxico, y cuáles otras están diseñadas para estudiar procesos como representación léxica o conceptual. Es por ello que es necesario entender estas consideraciones con el fin de que las pruebas correspondan con claridad a las características de cada investigación.

Referencias

- Chen, H. C. & Y. Leung, (1989). Patterns of lexical processing in a nonnative language. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15 (2), 316-325.
- De Groot, A. M. B., S. Borgwaldt, M. Bos, & E. Van den Eijnden (2002). Lexical decision and word naming in bilinguals: language effects and task effects. En *Journal of Memory and Language*, 47: 91-124.

- De Groot, A. M. B. & H. Comijs (1995). Translation recognition and translation production: comparing a new and an old tool in the study of bilingualism. En *Language Learning*, 45 (3): 467-509.
- De Groot, A. M. B. & R. Poot (1997). Word translation at three levels of proficiency in second language: the ubiquitous involvement of conceptual memory. En *Language Learning*, 24 (2): 215-264.
- De Groot, A. M. B. & J. G Van Hell (1998). Conceptual representation in bilingual memory: effects of concreteness and cognate status in word association. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (3): 193-211.
- Dijkstra, T. & W. J. B. Van Heuven (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (3): 175-197.
- Dong, Y., G. Shichun & B. MacWhinney, (2005). Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 8 (3): 221-238.
- Duyck, W., E. Van Assche, D. Drieghe & R. Hartsuiker (2007). Visual word recognition by bilinguals in a sentence context: evidence for nonselective lexical access. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 33 (4): 663-679.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 1: 131-149.
- Hall, C. (1997). Palabras concretas, palabras abstractas y rasgos categoriales en el léxico mental bilingüe. En Barriga, R. & P. M. Butragueño (eds.) *Varia lingüística y literaria* (pp. 363-381). México: El colegio de México.
- Hohenstein, J., A. R. Eisenberg & L.R. Naigles (2006). Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish-English bilingual adults. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 9 (3): 249-261.
- Keckes, I. & I. M. Cuenca (2005). Lexical choice as a reflection of conceptual fluency. En *International Journal of Bilingualism*, 9 (1): 49-67.
- Kolers, P. A. & S. J. Brison (1984). Commentary: On pictures, words, and their mental representation. En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23: 105-113.
- Kroll, J. F. & A. M. B. De Groot (1997). Lexical and Conceptual Memory in the Bilingual: Mapping Form to Meaning in Two Words. En De Groot, A. M. B. y J. F. Kroll (eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 169-199). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.

- Kroll, J. F. & M. Potter (1984). Recognizing, words, pictures, and concepts: a comparison of lexical, object and reality decisions. En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23: 29-66.
- Kroll, J. F. & E. Stewart (1994). Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. En *Journal of Memory and Language*, 33: 14.
- Kroll, J. F. & N. Tokowicz, (2005). Models of bilingual representation and processing. Looking back and to the future. En Kroll, J. F. & A. M. B. de Groot (eds.). *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches* (pp. 255-272). Nueva York: Oxford University Press.
- Paradis, M. (1997). The cognitive neuropsychology of bilingualism. En De Groot, A. M. B. & J. F. Kroll (eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 331-354). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Pavlenko, A. (1999). New approaches to concepts in bilingual memory. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 2 (3): 209-230.
- Pavlenko, A. (2005). Bilingualism and thought. En Kroll, J. F. & A. M. B. de Groot (eds.). *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches* (pp. 433-453). Nueva York: Oxford University Press.
- Potter, M. C., S. Kwok-Fai, B. Von Eckardt & L. B. Feldman (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23: 23-38.
- Sánchez-Casas, R. M. (1999). El léxico del hablante bilingüe. En De Vega, M. & F. Cuetos (eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 597-649). Valladolid: Editorial Trotta.
- Snodgrass, J. G. (1993). Translating versus Picture naming. En Schreuder, R. & B. Weltens (eds.). *The Bilingual Lexicon* (pp. 83-111). Amsterdam: John Benjamins.
- Tokowicz, N., E. B. Michael & J. F. Kroll (2004). The roles of study-abroad experience and working-memory capacity in the types of errors made during translation. En *Bilingualism: Language and cognition*, 7 (3): 255-272.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact. Findings and problems*. Nueva York: The Hague Mouton Publishers.

CAPÍTULO 7

Estrategias didácticas en un entorno digital para profesores de lenguas: método para su análisis

Dulce María Gilbón Acevedo
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
gilbon@unam.mx

Introducción

La educación a distancia cada vez cobra más importancia por las ventajas que ofrece a las instancias gubernamentales encargadas de mejorar y ampliar la oferta educativa y por la oportunidad que brinda a la población de continuar sus estudios. Por tanto, es necesario determinar si en los cursos en línea que ofrecen las instituciones educativas en general, y universitarias en particular, se están utilizando propuestas de actividades y estrategias didácticas idóneas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. El estudio de Gilbón (2008) responde a esa necesidad. Su resumen puede consultarse en Gilbón (2013).

En este capítulo se aborda solamente una parte de la estrategia metodológica utilizada por la autora. Al inicio se explica cómo la revisión bibliográfica permitió orientar y dar fundamento al análisis de la estructura didáctica del espacio de conocimiento de un diplomado en línea para la actualización de los profesores de lenguas, estudio realizado de 2005 a 2008. La estrategia metodológica, aproximativa y multidimensional, consistió en seis fases en las que fue posible observar, cada vez con mayor detalle, tanto las propuestas de actividad como las estrategias didácticas subyacentes al diseño de cuatro módulos.

Las tablas y matrices utilizadas para el análisis pueden servir de base para el estudio de cursos en línea o el diseño de otros cursos. Sin embargo, se consideró importante dar inicio con la caracterización de la investiga-

ción con el fin de destacar la importancia y complejidad del diseño didáctico y la necesidad de profundizar en su estudio.

Caracterización de la investigación

La metodología del estudio que reporto conjuga investigación educativa y lingüística aplicada. Puede caracterizarse como estudio de casos (Stake, 1994, 1995) e investigación de desarrollo (Moreno, 1986: 36), en tanto que parte del análisis del diseño didáctico de un programa educativo en línea (Actualización en Lingüística Aplicada, a Distancia, para profesores de lenguas) que fue desarrollado en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extrajeras (CELE), y se espera que sus resultados sirvan para la creación de otros programas en línea, así como la percepción del diseño didáctico como un ámbito de investigación en expansión. Cabe aclarar que existe una diversidad de aproximaciones teórico metodológicas disponibles para el abordaje de un estudio sobre educación en línea, por lo que antes de optar por alguna, decidí partir de las consideraciones que Duval y Hernández (2000) discuten.

Estos autores se refieren a tres concepciones distintas sobre el conocimiento científico: esencialismo, constructivismo positivista y constructivismo estructuralista, las cuales a su vez parten de distintas nociones de objetividad. Era necesario elegir la postura que asumiría ante mi objeto de estudio y delimitar sus alcances, por lo que la revisión de las tres concepciones anteriores orientó mi decisión.

El esencialismo parte a su vez de tres concepciones entrelazadas: la ontológica (los objetos están definidos por su esencia), la epistemológica (conocer es descubrir la esencia del objeto) y la metodológica (la observación y la experimentación se diseñan para descubrir propiedades del objeto). Desde esta perspectiva, el investigador busca descubrir y describir algunas de las propiedades intrínsecas de su objeto de estudio.

En cambio, nos dicen Duval y Hernández, desde la perspectiva del constructivismo positivista se «renuncia a la idea de que el objeto en sí es cognoscible», por lo que solo aprehendemos de él su manifestación fenoménica. Así, los procedimientos observacionales y experimentales buscan determinar la respuesta del objeto a condiciones particulares; con esos resultados vamos elaborando el objeto que es, entonces, «el resultado de

una construcción similar a la de un rompecabezas» (Duval & Hernández, 2000: 22). En esta concepción la teoría tiene un valor heurístico.

Por último, en el constructivismo que estos autores llaman estructural, los objetos por conocer son aquellos que se van construyendo a medida que se realiza la investigación y la estrategia de las observaciones es guiada por esquemas explicativos previos.

Consideré de particular relevancia esta última concepción para la caracterización de este estudio, pues reflejaba el proceso seguido. Inicialmente había planeado identificar indicadores de desarrollo docente en los documentos electrónicos del programa en línea que habíamos impartido a seis grupos, es decir, los mensajes que los aprendientes enviaban a los espacios de aprendizaje como la carpeta y el foro, producto de las actividades realizadas por ellos. Sin embargo, descubrí que para observar esa realidad, necesitaba primero analizar la conformación de la arquitectura o estructura didáctica de los módulos y unidades, por lo que elaboré primero cuadros con la información que obtuve de mi revisión de la bibliografía especializada, para después elaborar matrices de las características que esperaba observar. Dichos cuadros y matrices son una construcción externa al objeto de estudio y pude diseñarlos a partir de los esquemas explicativos construidos durante la conformación del marco teórico y mi propia reflexión respecto al proceso de diseño.

Duval y Hernández (2000: 24) también señalan que «el modelo teórico, planteado *a priori*, se constituye por las relaciones que perfilan distintas estructuraciones posibles de la realidad bajo estudio». Así, al redactar la parte del marco teórico correspondiente al diseño de entornos de aprendizaje me fue posible caracterizar los distintos espacios y las estrategias didácticas propias de estos entornos, aspectos que no había conceptualizado como tales al diseñar los módulos. Posteriormente, esto me facilitó estructurar las matrices para el análisis y plantear si sería posible encontrar evidencias de alfabetización electrónica, (a la que después llamo alfabetización ciberdidáctica por referirse al diseño de actividades en línea) a lo largo del diplomado, como indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras. Dicha posibilidad surgió durante la revisión biblio-hemerográfica y la discusión con otros colegas en dos de los seminarios del doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras: *Nuevas tecnologías en el campo de la educación y Didáctica*, así como mi reflexión personal.

En la actualidad, numerosos investigadores están realizando análisis de los contenidos en ambientes electrónicos desde distintas perspectivas y utilizando diferentes instrumentos. Por ejemplo, Schneider y Foot (2004) expusieron varios métodos empleados en las investigaciones que exploran los fenómenos sociales, políticos y culturales que ocurren en la red de redes considerándola en un plano macro. Conuerdo con su afirmación en cuanto a que los medios basados en la red requieren de nuevos métodos de análisis de su forma y contenido, junto con los procesos y patrones de producción, distribución, uso e interpretación. Estos autores identifican tres grupos de enfoques metodológicos para el estudio de la gigantesca red en su conjunto: discursivo o retórico, estructural o de características (*features*) y sociocultural. Guardando las proporciones, en el microestudio que emprendí utilicé el segundo enfoque, pues analizo características específicas del sitio: propuestas de actividades y estrategias didácticas del espacio de instrucción o conocimiento, posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras, específicamente producto de su alfabetización ciberdidáctica.

Otra metodología utilizada ampliamente se denomina *electronic ethnography* o *virtual ethnography* (Hine, 2000, 2005), la cual se emplea para observar la actuación e interacción de los aprendientes y tutores en los foros, aspecto que ha sido muy estudiado en este campo y que en un inicio consideré analizar. Sin embargo, en la revisión de la bibliografía descubrí que los autores que hacían referencia a estrategias didácticas o actividades, lo hacían de manera prescriptiva, sin dar cuenta de la forma en que los profesores/diseñadores las empleaban en la realidad, a excepción de Barberà (2004) y Gándara (2004). Empero, estoy consciente de que será importante realizar un estudio etnográfico de la comunidad virtual que genera el programa bajo estudio, pues daría cuenta de la otra cara de la moneda. Una cosa es plantear o proponer actividades a los aprendientes y otra es ver, describir y explicar cómo las llevan a cabo. Para ello será necesario poner en práctica métodos virtuales de investigación: *computer-mediated discourse analysis*, *social network analysis*, *virtual focus groups*, *online ethnography*, *web experiments* desde una nueva perspectiva que Hine (2005) propone: *Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge* (SCSSK).

Por otra parte, uno de los autores que enfoca aspectos metodológicos es Phippen (2004), quien clasifica en dos grupos las técnicas usadas en la evaluación de la conducta de las comunidades virtuales para satis-

facier metas de investigación específicas 1) Entrevistas, encuestas, etcétera, de los grupos de usuarios dentro de la comunidad y 2) análisis de documentos –correos electrónicos y foros de discusión– para identificar conducta, actitudes, etcétera, en la comunidad. Para este estudio analicé documentos electrónicos no mencionados entre los dos grupos de técnicas referidas por Phippen (2004): las unidades en formato *html* del espacio de instrucción o construcción del conocimiento, específicamente, las actividades y estrategias didácticas presentadas en cada una de las unidades de cuatro módulos, como antecedente importante al estudio de la comunidad virtual.

Otra investigación realizada en España para la detección de necesidades de formación en el uso de las TIC, utilizó una perspectiva metodológica dentro del paradigma interpretativo, «el cual se preocupa de comprender e interpretar la realidad en profundidad, en un contexto y tiempo determinado, a través de descripciones y registros rigurosos, para que posteriormente, en virtud de los antecedentes y hallazgos encontrados se tomen decisiones para la innovación y mejora educativa» (Canales, 2006: 1). Así, podría ubicar este estudio dentro del paradigma interpretativo puesto que también intenta «comprender e interpretar la realidad en profundidad en el contexto de la formación del docente de lenguas en un programa que dura un año, a través de descripciones y registros rigurosos de sus propuestas de actividades y estrategias didácticas subyacentes», que huelga decir son totalmente distintos a los que realizó Canales, pero cuyos hallazgos servirán para tomar decisiones para la innovación y mejora educativa en el CELE de la UNAM.

En cuanto al *proceso* de la investigación decidí trabajar en seis fases de análisis:

1. Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación de conocimiento y uso de Internet por las formadoras.
2. Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos.
3. Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006.
4. Análisis cuantitativo de recursos de Internet utilizados en tres módulos.

5. Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet en los espacios de instrucción de cuatro módulos (indicadores de la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras/diseñadoras).
6. Validación del análisis con las descripciones realizadas por tres diseñadoras/tutoras y su relación con el estudio preliminar de su conocimiento de Internet.

La integración de los resultados me permitiría describir y explicar la naturaleza del objeto de estudio (estrategias didácticas para cursos en línea [ciberestrategias], como indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras) y planificar mejor programas subsecuentes.

Por todo lo expuesto anteriormente, esta investigación puede caracterizarse de la siguiente manera:

- Es un estudio de casos instrumental en el que se analizaron las propuestas de actividades y estrategias didácticas utilizadas en el espacio de instrucción de un programa en línea (como posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras y parte de una concepción sobre el conocimiento científico: constructivismo estructuralista).
- Las participantes son las formadoras/diseñadoras de los módulos del diplomado analizado y el foco de atención es su alfabetización ciberdidáctica.
- Las técnicas utilizadas fueron: análisis de contenido de documentos digitales conforme a cuadros y matrices elaboradas *ex profeso*, descripciones grabadas y transcritas, y revisión del análisis por las formadoras.
- Se diseñaron tablas y matrices para las distintas fases del análisis. La perspectiva metodológica puede caracterizarse como un paradigma interpretativo en el que la investigadora fue observadora participante en un proceso con seis fases de análisis y una de integración de resultados. Las categorías fueron construidas durante el proceso.

Análisis del espacio de conocimiento de un programa educativo en línea

Al inicio de la investigación decidí optar por una estrategia aproximativa en el sentido de que avanzaría en el análisis intentando profundizar en la comprensión de mi objeto de estudio en cada fase. Pronto fue evidente que el análisis de la estructura de los módulos tendría que ser necesariamente multidimensional para que incluyera los aspectos que había revisado en la bibliografía consultada. Posteriormente, se determinaron los componentes a enfocar en las seis fases de la investigación.

Selección de los módulos para el análisis

Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron cuatro módulos impartidos de 2005 a 2006 y una diseñadora/formadora de tres de ellos.

MÓDULOS	ESTRUCTURA	DURACIÓN (EN HORAS)
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? 	seis unidades	30
<ul style="list-style-type: none"> Autonomía en la enseñanza de lenguas 	seis unidades	60
<ul style="list-style-type: none"> Procesos de evaluación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas 	cuatro unidades	60
<ul style="list-style-type: none"> Problemas en la enseñanza de lenguas 	seis unidades	60

Objetos de estudio

Los objetos de estudio en los que se centró esta investigación fueron las propuestas de actividades y las estrategias didácticas de un programa en línea desarrollado en el CELE para la formación continua de profesores de lenguas, como indicadores de desarrollo docente de las formadoras. El diplomado consta de dos módulos obligatorios y dos que se eligen entre los

ocho disponibles (60 horas de duración cada uno) En total, se requirieron 210 horas de trabajo en línea y se cursa en un lapso de un año.

Para esta investigación se analizaron únicamente las unidades, y respectivas propuestas de actividades, de los cuatro módulos impartidos al grupo 06 entre 2005 y 2006.

En el análisis de las actividades, inicialmente, consideré partir de la teoría de la actividad, la cual establece que el aprendizaje emerge de la actividad práctica, socialmente organizada y mediada por herramientas que unen la mente con los objetos y eventos del mundo real, según lo señala Young (2004), a partir de Blanton *et al.* (1997) y Kaptelinin (1996). La teoría de la actividad relacionada con el aprendizaje en red es considerada por Young como un vehículo apropiado, con base en la explicación de Lim (2002) de que la: «relación entre la actividad humana y las herramientas cognitivas puede desencadenar cambios en las actividades, el currículo y las relaciones interpersonales en el medio ambiente, y se ven recíprocamente afectadas por los cambios que causa la tecnología». Kaptelinin y Nardi (2006: 31) explican que la teoría de la actividad es un enfoque empleado en psicología y otras ciencias sociales, cuyo propósito es entender a los seres humanos individuales, así como las entidades sociales que componen, en sus circunstancias de vida cotidiana, a través del análisis de la génesis, estructura y procesos de sus actividades. Los planteamientos de esta teoría subyacen a la estrategia metodológica que diseñé, a mis objetivos y objeto de estudio, así como al diseño de mis propios instrumentos para el análisis.

Análisis de las propuestas de actividades y estrategias didácticas

Dado que existen numerosos investigadores que tipifican o clasifican una gama amplia de estrategias y actividades, previo al análisis, integré en una tabla las técnicas y estrategias didácticas mencionadas por ocho autores, organizadas en nueve grupos, tomando como base las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano (2002) para cursos convencionales y desde su aproximación secuencial para la enseñanza (Anexo). Después de añadir aspectos específicos de cursos en línea, utilicé dicha tabla para identificar las estrategias didácticas empleadas para el diseño de las propuestas de actividades en cada uno de los módulos de la muestra.

En la tabla 1 expongo la tipología de estrategias didácticas que propongo a partir de las dimensiones del aprendizaje identificadas por Marzano (2000) y que sirvió para elaborar la tabla comparativa que se presenta en el Anexo:

DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE Marzano (2000)	TIPOLOGÍA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN EN LÍNEA CONFORME A SU PROPÓSITO. Gilbón (2008)
I. Actitudes y percepciones efectivas en relación al aprendizaje.	A. Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje en un ambiente virtual. B. Organizativas (para la presentación del contenido del curso). C. Para el uso de los recursos en red.
II. La adquisición e integración del conocimiento.	D. Para la adquisición e integración del conocimiento (declarativo y procesual).
III. La extensión y refinamiento del conocimiento.	E. Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior.
IV. El uso significativo del conocimiento.	F. Para el uso significativo del conocimiento (experienciales).
V. Hábitos mentales productivos.	G. De fomento a procesos metacognoscitivos. H. Para la interacción y la colaboración.

Tabla 1. Categorías propuestas para una tipología de estrategias didácticas para cursos en línea, con base en las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano en 2000 para cursos convencionales del nivel elemental.

- A partir de estas categorías procedí a integrar en la tabla que se presenta en el Anexo las estrategias mencionadas por Marzano (2000: 15-16), Díaz & Hernández (2002: 142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk & Reynolds (1997) y Marcelo *et al.* (2002) para cursos en línea. A continuación presento el total descri-

to por cada uno. Cabe aclarar que dichos autores se refieren a lo siguiente:

- Marzano (2000: 15-16): ocho *dimensiones* del aprendizaje, así como 33 *actividades, tareas, técnicas y estrategias*.
- Díaz & Hernández (2002: 142): 18 *estrategias docentes*.
- Peirce (2001): 17 *estrategias* para enseñar a pensar y promover el desarrollo intelectual en cursos en línea.
- Bonk & Reynolds (1997): 29 *técnicas* para pensamiento crítico y creativo.
- Marcelo *et al.* (2002): 14 *estrategias didácticas* para un aprendizaje activo en teleformación basadas en Horton (2000) y Silberman (1998).

Pese a esta diversidad de denominaciones, los autores coincidieron en las cinco siguientes:

- Survey, Question, Answer (SQA), resumen y analogía (Marzano, Díaz y Bonk & Reynolds).
- Estudio de casos y debate en foro (Bonk & Reynolds, 1997; Peirce, 2001; y Marcelo *et al.*, 2002).

Como puede apreciarse, realmente la coincidencia es mínima. De ahí la importancia de partir del análisis para intentar clarificar los conceptos.

En el caso de tareas o actividades complejas, como las que generalmente se encuentran en las unidades analizadas, era necesario observar el uso de distintas estrategias al interior de cada bloque de propuestas de actividades.

Posteriormente, utilicé la categorización de estrategias didácticas que había elaborado como lista de cotejo para el análisis de las estrategias utilizadas en cada uno de los módulos. Por lo anterior, decidí referirme a estrategias didácticas en el Anexo, en el que incluyo 80 estrategias didácticas identificadas en el estudio que se reporta.

Matrices para el análisis

Con la información obtenida sobre diseño de actividades, técnicas o estrategias didácticas (llamadas así por los diversos autores consultados)

seleccioné aspectos que debía observar en el diseño de las propuestas de actividades en entornos digitales. Elaboré las siguientes matrices para un análisis secuencial y multidimensional de los documentos digitales en las seis fases mencionadas anteriormente.

Matrices para cada fase:

- Análisis preliminar de aspectos didácticos del Módulo Introductorio. A partir de mi revisión de la literatura, elaboré una primera matriz para registrar los aspectos que darían cuenta de la estructura didáctica del módulo. En el lado izquierdo y de forma vertical incluí cada una de las actividades de los módulos. Esta matriz podría servir después tanto para el diseño de actividades como para su análisis, pues ayudaría al profesor/diseñador a aclarar de antemano cada uno de los aspectos que contiene.

ACTIVIDAD	ESPACIOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	PROPÓSITO	CONOCIMIENTO O HABILIDAD A DESARROLLAR	DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE	TIPO DE INTERACCIÓN

También elaboré una segunda matriz para analizar en todas las unidades los espacios de aprendizaje utilizados, el tipo de conocimiento abordado (respecto al trabajo en línea o el contenido conceptual) y la habilidad a desarrollar (uso de las distintas herramientas, metacognición y exploración de sitios). Como mencioné anteriormente, durante esta fase también realicé un estudio preliminar del nivel de conocimiento de Internet por parte de las formadoras con la rúbrica propuesta por Johnson (2002).

- Identificación de actividades propuestas con el uso de recursos en Internet. Todos los módulos promueven habilidades de consulta y de búsqueda de información en la red, pero faltaba determinar en qué medida. Por lo tanto, utilicé la sección correspondiente del Anexo y preparé una tercera matriz con los siguientes aspectos.

MÓDULO	ACTIVIDAD PROPUESTA/HABILIDAD CIBERNÁUTICA A DESARROLLAR		
	consulta	búsqueda	integración

- Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006, con base en los aspectos incluidos en la tabla 1 como listas de cotejo.
- Análisis cuantitativo de recursos utilizados en tres módulos, para lo cual elaboré una cuarta matriz con las siguientes secciones:

COMPARACIÓN DE TRES MÓDULOS DEL DIPLOMADO ALAD OFRECIDOS EN 2006						
Módulo	Actividades	Estrategias docentes empleadas	Textos/ hipertextos base	Sitios para consulta	Cuadros interactivos	Material complementario

Para mostrar con más detalle actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en la red, junto con la lista de sitios sugeridos en cada módulo, elaboré la quinta matriz como sigue:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL USO DE LOS RECURSOS EN RED (CONSULTA, BÚSQUEDA E INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN) EN EL MÓDULO «AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS»		
Actividad	Estrategia didáctica	Sitios

Las cinco matrices utilizadas para el análisis podrían servir para que los académicos analicen otros cursos en línea y, posteriormente, diseñen las propuestas de actividades de sus cursos, pues el análisis ayuda a obtener una mejor comprensión de los diversos aspectos que contienen.

- Validación del análisis de las estrategias didácticas o ciberestrategias.

Una vez realizado el análisis de las estrategias didácticas utilizadas en las propuestas de actividades en cada módulo, consideré necesario validar el análisis con cada una de las formadoras que habían participado en el diseño y tutoría de los módulos, por lo que procedí a entrevistarlas y grabar su descripción de las actividades y estrategias utilizadas. Con autorización de estas formadoras, procedí a transcribir sus descripciones y compararlas con el análisis realizado previamente. Fue necesaria una segunda sesión para que ellas revisaran mis apreciaciones y añadieran información.

Las instrucciones que les fueron leídas fueron las siguientes:

Como parte del estudio que actualmente realizo para identificar indicadores de desarrollo docente en el programa en línea ALAD impartido por el CELE, estoy entrevistando a varias diseñadoras del contenido, quienes también han fungido como tutoras.

En esta ocasión las preguntas son respecto a las estrategias docentes utilizadas en el módulo a tu cargo, es decir los medios, procedimientos o recursos empleados para promover el aprendizaje.

Usaremos como base una versión impresa de las unidades del módulo para que menciones la o las estrategias que a tu parecer subyacen a cada una de las actividades planteadas para el módulo en línea.

Dedicaremos una hora a esta entrevista, si hay tiempo, podré cotejar contigo el análisis que hice de dichas estrategias. Si no nos diera tiempo, te agradeceré me concedas una segunda sesión para dicho cotejo.

Mil gracias de antemano.

Las transcripciones de dichas descripciones conforman los apéndices 8 a 10 de Gilbón (2008), en los que las dos primeras columnas fueron llenadas por la investigadora y, posteriormente, se añadieron los segmentos de las descripciones aportadas por cada diseñadora/formadora respecto a cada actividad. Los rubros incluidos en las matrices mencionadas se ejemplifican en la sexta matriz:

UNIDAD 1. Descripción de la actividad	ESTRATEGIA/S DIDÁCTICA/S	DESCRIPCIÓN POR LA DISEÑADORA/FORMADORA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR ELLA EN EL DISEÑO DE LAS PROPUESTAS DE ACTIVIDAD

El avance en las sucesivas fases del análisis y mi lectura y relectura de la literatura hicieron posible visualizar mejor el alcance y la pertinencia de la metodología para los objetivos planteados en el estudio.

Sinopsis

En este capítulo abordé cuatro aspectos: caracterización de la investigación, análisis del espacio de conocimiento de un programa educativo en línea, caracterización de las estrategias didácticas utilizadas e instrumentos de análisis.

En el primer apartado presenté algunos de los postulados epistemológicos y teóricos que me permitieron caracterizar a esta investigación como sigue:

- *Estudio de casos instrumental*: propuestas de actividades y estrategias didácticas (ciberestrategias) utilizadas en el espacio de instrucción de un programa en línea (como posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras)
- *Concepción sobre el conocimiento científico*: constructivismo estructuralista.
- *Participantes*: formadoras/diseñadoras de los módulos.
- *Foco de atención*: alfabetización electrónica y posteriormente ciberdidáctica.
- *Técnicas utilizadas*: análisis de contenido de documentos digitales conforme a seis matrices elaboradas *ex profeso*, descripciones hechas por las formadoras, grabadas y transcritas, revisión del análisis por las formadoras.
- *Instrumentos*: tablas y matrices diseñadas para las distintas fases del análisis. Rúbrica sobre el conocimiento de Internet por las formadoras (Johnson, 2002) y hoja de respuestas complementaria (Gibón, para este estudio)

- *Perspectiva metodológica*: paradigma interpretativo.
- *Postura*: observadora participante.
- *Proceso*: seis fases de análisis y una de integración de resultados.
- *Categorías*: construidas durante el proceso.

En el segundo apartado de este capítulo expuse que para el análisis del espacio de conocimiento del diplomado, opté por una estrategia aproximativa y multidimensional que consistió en seis fases en las cuales podría observar, cada vez con mayor detalle, tanto las propuestas de actividad como las estrategias didácticas subyacentes. Dichas fases fueron:

- Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación de conocimiento y uso de Internet por las formadoras.
- Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos.
- Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006.
- Análisis cuantitativo de recursos de Internet utilizados en tres módulos.
- Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet en los espacios de instrucción de cuatro módulos.
- Validación del análisis de estrategias con las descripciones realizadas por tres diseñadoras/tutoras y su relación con el estudio preliminar de su conocimiento de Internet, para determinar su posible relación con su alfabetización ciberdidáctica.

La fase de validación prevista me permitió por un lado, compartir la información obtenida con las formadoras que habían aceptado participar en el estudio, por el otro, identificar aspectos coincidentes y posibles discrepancias en mi análisis.

La integración de los resultados hizo posible describir y explicar la naturaleza del objeto de estudio (propuestas de actividades y estrategias didácticas para cursos en línea como indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras) del diplomado analizado y planificar mejor programas subsecuentes.

Referencias

- Barberà, E. (2004). *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Bonk, C. J. & T. H. Reynolds (1997). Learner-Centered Web Instruction for Higher-Order Thinking, Teamwork, and Apprenticeship. En Khan, B.H. (ed.). *Web-based Instruction*. Inglaterra, Cliffs: Educational Technology.
- Canales, R. (2006). Estudio de opinión y necesidades formativas de profesores, en el uso e integración curricular de las TIC, para sustentar una propuesta de formación orientada a la innovación didáctica de aula. En *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 5, disponible en <http://ddd.uab.cat/record/16207>
- Díaz-Barriga A., F. & G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. (2ª. Edición). México: McGraw Hill.
- Duval, G. & G. Hernández (2000). Realidad y conocimiento científico. En Del Río, N. (coord.). *La producción textual del discurso científico*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Freeman, D. (1987). Moving from Teacher to Teacher Trainer: Some Thoughts on Getting Ttarded. *tesol. Newsletter* 21 (3): 5-7.
- Freeman, D. & J. Richards (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Gándara, M. (2004). *Estrategias de uso de contenidos de utilidad educativa potencial*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Gilbón A., D. M. (2008). *Alfabetización ciberdidáctica para formadores*. Disertación no publicada. Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gilbón A., D. M. (2013). Alfabetización ciberdidáctica para los formadores/diseñadores de cursos en línea. En Ruiz-Velasco, E. (coord.). *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Innovación Educativa* (pp.183-216). México: CONACYT- Posgrado en Pedagogía-Díaz de Santos.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. Londres: Sage.
- Hine, C. (ed.) (2005). *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet*. Oxford: ERG.
- Johnson, D. (2002). *Self-Evaluation Rubrics for Teacher Internet Use*. Disponible en: <http://www.doug-johnson.com/dougwri/rubrics2002.html#int>
- Kaptelinin, V. & B. A. Nardi (2006). *Acting with Technology. Activity Theory and Inte-*

raction Design. Cambridge: MIT.

- Marcelo, C., D. Puente, M. A. Ballesteros & A. Palazon (2002). *E-Learning, teleformación, diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marzano, R. (2000). *Dimensiones del aprendizaje*. Gómez, L. F. (trad.) Guadalajara: ITESO.
- Moreno, B. G. (1986). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México. Editorial Progreso.
- Peirce, W. (2001). *Strategies for Teaching Thinking and Promoting Intellectual Development in Online Classes*. Disponible en <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/ttol.html>
- Phippen, A. D. (2004). An Evaluative Methodology for Virtual Communities Using Web Analytics. En *Campus-Wide Information Systems*, 21 (5): 179-184. Disponible en <http://emeraldinsight.com/1065-0741.htm>
- Schneider, S. & K. Foot (2004). The web as an object of study. En *New Media and Society*, 6 (1): 114-122. Disponible en <http://www.sagepublications.com>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En Denzin, N. & Y. Lincoln (eds.). *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage.
- Young, K. (2004). Towards an Integrated Theoretical Approach to Examine Learning Within Web-Based Environments. En *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 1: 2134-2142. Disponible en <http://dl.aace.org/15709>

Anexo

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA CURSOS CONVENCIONALES Y CURSOS EN LÍNEA, CON BASE EN SEIS AUTORES Y DATOS DERIVADOS DEL ESTUDIO DE GILBÓN (2008)								
A) Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia didáctica		Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Ofrecer tutorial					*			
Proporcionar menú								*
Incluir mapa del sitio								*
Dar a conocer el objetivo o propósito general								*
Dar a conocer la forma de trabajo y de evaluación								*
Presentar la iconografía del sitio								*
Ofrecer formas de contacto								*
Ofrecer formas de contacto	académico							
	técnico							
	administrativo							
	social							*
Solicitar exploración del sitio								*
Incluir carta de bienvenida								*
Presentar calendario de actividades								*
Incluir menú de herramientas								*
Brindar enlaces a software a utilizar								

B) Organizativas (para la presentación del contenido del curso)		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales			Cursos en línea			
Tipo de estrategia didáctica		Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002: 147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Utilizar a manera de organizador previo	Menú de actividades				*			*
	Diagrama de flujo			*				
	Tabla/Matriz							*
	Modelo			*				
	Cuadro sinóptico							*
	Mapa conceptual							*
	Diagrama			*				
	Presentación							*
	Índice interactivo							*
	Menú de herramientas							*
	Objetivos o intenciones		*					
	Tablón de anuncios					*		
Organizadores gráficos	*		*					

C) Para el uso de los recursos en red		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente Incluir instrucciones o ligas de ayuda a:		Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Tutoriales								
Correo								*
Messenger								*
Buscadores								*
Programas (software)								*
Apoyo técnico								*
Uso de herramientas del sistema	Carpeta ind							*
	Foro							*
	Bloc de notas							*
	Galería							*
Ofrece sitios para consultar								*
Uso de correo electrónico								
Utilizar blogs, wikis, WQest								*

D) Para la adquisición e integración del conocimiento		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente		Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Insertar preguntas en el texto base			*					
Usar actividad focal introductoria			*					
Usar discusión guiada			*					
Usar señalizaciones			*					
Solicitar consulta de sitios								*
Plantear	pregunta inicial					*		
	preguntas que susciten reflexión	*	(3 tipos)					
	SQA	*	*	*				
Provocar disonancia cognitiva					*			
Utilizar aprendizaje cognitivo práctico y virtual							*	
Solicitar	búsqueda de información en la red					*		
	recuperación, clasificación de la información							*
	discriminación, selección							*
	mnemotecnias	*						
	consulta en diccionario especializado							*
	Esquema o mapa conceptual		*	*				
	Identificación de información	*						
	cuadro sinóptico		*					
	mapa semántico o mapa mental							*
elaboración de fichas								*

Utilizar	Animación						*
	Asociación						*
	Gráficas		*				
	Rompecabezas					*	
	Completar frases						*
	Crucigrama						*
	Cuestionario interactivo						*
	Demostración en video interactivo DVD						*
	Ejemplos						*
	Ejemplo gráfico						*
	Entrevista grabada				*		
	Puntos de vista opuestos				*		
	Esquema interactivo						*
	Explicación						*
	Explicación y práctica					*	
	Hipertexto base						*
	Imágenes, caricaturas		*				
			(5 tipos)				
	Indagación guiada			*			
	Juegos						*
Lectura secuenciada					*		
Lista de cotejo			*				
Lluvia de ideas			*		*		
Lluvia de ideas invertida			*				

Utilizar	Modelo/s						*
	Presentación en Power Point						*
	Reorganización						*
	Sopa de letras						*
	Texto base		*				
	Encuesta como act. de prelectura				*		
	Argumento intermedio				*		
	Reflexión inicial						*
	Modelado virtual						*
	Autoaprendizaje electrónico					*	
	Tutorización inteligente					*	

E) Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia didáctica		Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Solicitar	Jerarquización			*				
	Clasificación	*		*				
	Comparación	*		*				
	Contraste			*				
	Gradación			*				
	Abstracción	*		*				
	Metáfora	*		*				
	Analogía	*	*	*				
	Continuar una historia			*				
	Predecir	*						
Solicitar	Elaboración		*					
	Resumen	*	*	*				
	Clarificar	*						
	Inducir	*						
	Deducir	*						
	Confirmar							*
	Preguntar	*						
	Repetir	*	*					
	Reformular		*					
	Crítica			*				
	Pros y contras							*
	Análisis de errores	*						
	Análisis de valores	*						
Creación de imágenes	*							

	Alternativa de solución						*
	Preguntas planteadas por el alumno						*
	Retomar actividad anterior		*				
	Recapitulación						*

F) Para el uso significativo del conocimiento (Experienciales)	Autores que las mencionan						
	Cursos en convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente Plantear, utilizar, proponer:	Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Posibilidad de elección de actividad							*
Estudio de casos			*	*	*		
Solución de problemas	*		*				
Problema situado		D.B (2004)					
Proyectos (telemáticos)						*	
Realizar encuesta							*
Observación <i>in situ</i>							*
Simulaciones, juego de roles			*				
Toma de decisiones (en el Chat)	*						
Debates virtuales						*	*
Elaboración de ensayo							*
Presentar resultados en forma novedosa (caricatura, receta de cocina, crucigrama, etc.)							*
Creación de página web personal							*
Publicación de resultados en la red (galería)							*
Realizar entrevista							*
Cubiculos virtuales						*	

Laboratorios virtuales						*	
Solicitar dibujos o actuación	*						
Escritura creativa			*				
Indagación experimental	*						
Usar <i>WebQuest</i> , <i>MiniQuest</i> , etc.							*
Utilizar programas como <i>inspiration</i> , <i>Slidestory</i> , <i>Writeboard</i> , etc.							*

G) De fomento a procesos metacognoscitivos	Autores que las mencionan						
	Cursos en convencionales		Cursos en línea				
Tipos de estrategia docente	Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Establecer ruta de aprendizaje individual y cálculo de tiempo disponible							*
Solicitar diario personal			*	*			
Fomentar automonitoreo	*						
Utilizar carpeta personal							*
Cuestionarios de autoevaluación			*	*			
Frases célebres							*
Usar imágenes							*
Planeación	*						
Consideración de los recursos	*						
Sensibilización a la realimentación	*						
Pensamiento crítico	*						
Pensamiento creativo	*						
Asignar observadores del proceso	*						*
Ofrecer realimentación oportuna y sustantiva	*						
Moderación de la impulsividad	*						

H) Para la interacción y la colaboración	Autores que las mencionan						
	Cursos en convencionales		Cursos en línea				
Tipos de estrategia docente	Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Crear un café virtual para socializar					*		
Solicitar intercambio de información por correo electrónico							*
Argumento y refutación			*				
Administrar foro							*
Organizar lista de discusión por equipos							*
Establecer lineamientos (<i>netiquette</i>)				*			
Enviar un mensaje semanal por correo indicándoles detalles sobre el programa				*			
Invitar a activarse a quienes no hayan participado en el foro				*			
Nombrar responsables del resumen de la discusión en el foro por semana							*
Solicitar voluntarios para iniciar o resumir la discusión en el foro							*
Plantear preguntas que generen discusión				*			
Solicitar que compartan información en foro							*
Debate en foro			*	*	*		
Dar oportunidad de elegir el papel que desempeñarán en el equipo							*
Reorientar la discusión							*
Dar ánimo				*			
Organizar sesiones de chat				*			

Crear y mantener abierta la lista de contactos en MSN							*
Trabajo en grupos					*		
Torneo de equipos					*		
Intercambio grupo a grupo					*		
Aclarar que un curso en línea consume el mismo tiempo que uno cara a cara				*			
Grupos cooperativos						*	
Comunidades v. de aprendizaje						*	
Círculos de aprendizaje						*	
Equipo de oyentes					*		
Totales	33	18	29	17	14	10	80

Original, basado en las dimensiones del aprendizaje de Marzano (2000: 15-16) y Díaz & Hernández (2002: 142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk & Reynolds (1997), Marcelo et al. (2000) y Barberà (2004) para cursos en línea.

CAPÍTULO 8

Un momento significativo en la vida de un docente visto desde tres enfoques cualitativos

María del Carmen Contijoch, Universidad Nacional Autónoma de México

carmen@unam.mx

Anne Burns, Macquarie University

anne.burns@ling.mq.edu.au

Teresa Castineira, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

tere_castineira@yahoo.com

Patricia María Guillén, Universidad Autónoma de Tlaxcala

charitopat@hotmail.com

Patricia Preciado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

patriciapreciado@hotmail.com

Írías Ramírez, Universidad Autónoma de Tlaxcala

iraisramirez15@hotmail.com

Elizabeth Ruiz Esparza, Universidad de Sonora

elruiz@guaymas.uson.mx

Michael Witten, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

michaelwitten1@yahoo.com

Introducción

La investigación cualitativa es un paradigma que con el paso de los años ha ido ganando reconocimiento. Ahora se considera, como Denzin y Lincoln (1994: 1) sugieren, «un campo de investigación en su propio derecho». En este paradigma, el investigador utiliza una variedad de estrategias y métodos para obtener conocimiento sobre un problema, situación o fenómeno específico en estudio. La investigación cualitativa puede definirse como «un proceso investigador de entendimiento que se basa en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano» (Creswell, 1998: 15). Una de las características de la investigación cualitativa, como reconocen varios autores, (Denzin & Lincoln, 1994; Creswell, 2003; Richards, 2003), es que tiene que ver con

hechos que ocurren en nuestras vidas cotidianas. Además, los investigadores cualitativos estudian acontecimientos en sus ambientes naturales, tratando de interpretar y comprender los fenómenos que estudian. Por lo tanto, explorar, analizar y estudiar una situación que ocurre en un ambiente educativo es completamente apropiado dentro del paradigma de la investigación cualitativa.

La investigación presentada en este capítulo es resultado de un trabajo interinstitucional y colaborativo desarrollado durante un curso de investigación cualitativa dentro del programa de doctorado en Lingüística Aplicada de la Universidad Macquarie bajo la supervisión de la doctora Anne Burns. El capítulo describe tres análisis de un solo conjunto de datos a través de tres diferentes tradiciones dentro del paradigma de la investigación cualitativa. Las reflexiones obtenidas como resultado de estos análisis son preliminares y sería necesario realizar una investigación de mayor envergadura para poder comprender e interpretar estas experiencias, y así dar cuenta con precisión sobre la naturaleza del fenómeno investigado.

El objetivo de esta investigación es tratar de caracterizar un momento significativo en la vida de un profesor, así como qué similitudes y diferencias hay entre esos momentos, si acaso hubiera alguna. Al hacer esto, esperamos mostrar algunos de los procedimientos metodológicos complejos que se siguen al realizar investigación cualitativa y de cómo esta puede enfocarse desde diversas perspectivas al dar cuenta de las experiencias vividas por los profesores participantes.

Con base en un modelo proporcionado por Creswell (1998), Richards (2003: 13) identifica siete tradiciones cualitativas principales que son relevantes para la enseñanza de lenguas extranjeras: la etnografía, la teoría fundamentada, la fenomenología, el estudio de caso, la historia de vida, la investigación-acción y el análisis conversacional. Ilustraremos los procedimientos metodológicos considerados en el uso de tres de estas tradiciones: la teoría fundamentada, la fenomenología y el estudio de caso. Los participantes, los procedimientos de recolección de datos y las preguntas de la investigación del estudio se describen a continuación, ya que son elementos comunes a los tres análisis. Por otro lado, considerando aspectos éticos del estudio, los nombres de los participantes no serán mencionados.

Participantes

Los participantes de este estudio incluyeron a 13 formadores de profesores, de los cuales 10 son mujeres y tres, hombres. Todos los participantes tienen grado de maestría en Enseñanza del inglés como lengua extranjera (TESOL, por sus siglas en inglés) o en lingüística aplicada. Todos ellos son profesores de lengua con amplia experiencia en la enseñanza de inglés en instituciones de educación superior de índole pública. Algunos de ellos cuentan también con experiencia considerable en el área de formación de profesores a nivel universitario. Once participantes provienen de México, uno es originario de Costa Rica y uno de los Estados Unidos de Norteamérica. Siete participantes trabajan en el estado de Puebla, dos en Tlaxcala, uno en Morelos, uno en Sonora, uno en Veracruz y uno más en la Ciudad de México.

Recolección de datos

El procedimiento para la recolección de datos se desarrolló al realizar una tarea preliminar al inicio del curso de «Investigación cualitativa» como parte del doctorado en Lingüística Aplicada. La profesora del curso solicitó a cada uno de los 13 participantes que escribiera una narrativa sobre sí mismos entre 750-1000 palabras en la que describiera un momento o acontecimiento particularmente significativo en sus carreras docentes. El informe podía estar escrito en cualquier formato con el que los participantes se sintieran cómodos. Se aclaró que los informes se compartirían entre los compañeros de clase como un ejercicio de análisis de datos cualitativos durante la sesión intensiva del curso.

De acuerdo con Cohen y Manion (1994), los informes de esta naturaleza deben considerarse dentro de un contexto de episodios sociales. Para estos autores, un episodio puede definirse como un fragmento coherente de vida social. Los informes son auténticos, originales y de naturaleza personal. Para propósitos de este estudio, cada investigador excluyó su propia narración de su análisis y, por lo mismo, cada uno leyó 12 episodios. Esta fue una forma de establecer una distancia ente la información y el trabajo que se desarrolló. Sin embargo, la familiaridad con el grupo de participantes y el proceso en que se involucraron, ofreció al investigador lo que Charlotte Linde (comunicación personal en Woods (1996: 43) lla-

ma «competencia del miembro», la cual proporciona la comprensión que logra el miembro sobre cuestiones relevantes, dado que el fenómeno en estudio tiene que ver directamente con los participantes involucrados. De ahí que dentro de la estructura de cada episodio se esperaba encontrar una contextualización de la situación, la descripción del momento cumbre del conflicto y un desenlace, como se explica más adelante. Cabe añadir que otra de las características de estos episodios es su naturaleza práctica, ya que explora cuestiones que se relacionan directamente con la enseñanza y el desarrollo del profesor. Es necesario enfatizar que al presentar los hallazgos de estos análisis, de ninguna manera estamos haciendo afirmaciones contundentes o definitivas sobre la naturaleza del fenómeno examinado.

Para efectos de una mejor comprensión de cómo es posible estudiar un mismo fenómeno desde distintas perspectivas cualitativas, se abordarán las siguientes consideraciones metodológicas en las diferentes tradiciones. En primer lugar, se presenta el antecedente teórico de cada tradición; en segundo lugar, se ofrecen las razones por las que uno de estos enfoques fue seleccionado. En tercer lugar, se describen los procedimientos de análisis de datos, así como la manera en la que se identificaron las diferentes categorías. Finalmente, se presentan los resultados.

Al analizar los datos de los episodios personales, de acuerdo a los procedimientos de cada tradición, surgieron entonces las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué caracteriza un momento significativo en la vida de un profesor?
2. ¿Cuáles son las similitudes en la naturaleza de esos momentos, si acaso hay alguna?
3. ¿Cuáles son las diferencias, si hay alguna?

La teoría fundamentada

La primera tradición presentada es la teoría fundamentada. De acuerdo con Charmaz (2003) la teoría fundamentada puede referirse a un método de investigación, pero también al producto de la investigación. La flexibilidad de ese enfoque permite al investigador emplear un proceso recurrente e inductivo de análisis de datos.

Saldaña (2003) ofrece una breve definición de la teoría fundamentada:

La teoría fundamentada es el desarrollo de un proceso humano o social que es transferible a poblaciones y contextos más amplios por medio de la codificación sistemática y el análisis comparativo de datos cualitativos. La codificación –el etiquetamiento sumativo de procesos formativos– avanza de un inicio inductivo y abierto hacia un enfoque más deductivo y focalizado, con el propósito de descubrir una categoría central que integre todos los códigos anteriores (Saldaña, 2003: 48).

Esta definición centra su atención en el tipo de análisis requerido y su carácter inductivo, abierto y sistemático, y aunque es bastante precisa de lo que conlleva la teoría fundamentada como un procedimiento analítico, no aclara lo suficiente el propósito de realizar la actividad. Creswell (1998: 56) afirma de modo bastante simple que «la intención de un estudio de teoría fundamentada es generar o descubrir una teoría, un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relacione con un situación particular». Continúa diciendo que «las teorías deberían estar “fundamentadas” en datos del campo, especialmente en las acciones, interacciones y el proceso social de la gente» (Ibid, p. 56). En el caso de esta investigación, los datos emergen de los episodios de los participantes a partir de una realidad dentro de un contexto social determinado. En este sentido, la teoría fundamentada resulta un enfoque idóneo para explorar lo que caracteriza un momento significativo para un docente.

La teoría fundamentada entra en un paradigma constructivista, que asume una ontología relativista y una epistemología subjetivista, lo que permite al investigador realizar interpretaciones de un fenómeno al combinar sus observaciones con las observaciones provistas por los participantes (Denzin & Lincoln, 1998). Lo que es fundamental en este proceso es que el investigador empieza a descubrir significados dentro de los datos. Strauss y Corbin (1998: 159) subrayan que «la teoría puede generarse inicialmente a partir de los datos». Denzin y Lincoln (1998: 4-5) señalan que el investigador cualitativo entonces puede «vincular las partes al todo, señalando las relaciones significativas que operan en las situaciones y mundos sociales estudiados». Los mismos autores recomiendan un

diseño de investigación que debería incluir un enfoque claro sobre una pregunta de investigación, el propósito del estudio, la información que contestará la pregunta de investigación y las estrategias de recolección de datos que obtendrán de manera efectiva esa información. En este sentido, los datos obtenidos permitieron al investigador identificar significados recurrentes e irlos comparando a lo largo del análisis, estableciendo estas relaciones a través de las categorías iniciales que emergieron en el mismo proceso de análisis, como se describe a continuación.

Procedimientos de análisis de datos de la teoría fundamentada

Creswell (2007: 66-67) presenta un formato estándar para el proceso de análisis de datos en la teoría fundamentada que se siguió en este estudio. Este formato sigue cuatro fases que incluyen:

- *Codificación abierta.* El investigador forma categorías iniciales de información acerca del fenómeno a estudiar mediante la segmentación de la información.
- *Codificación axial.* El estudioso reúne los datos y los reacomoda en formas nuevas después de la codificación abierta. En esta fase, el investigador identifica categorías centrales que influyen en el fenómeno, especifica acciones o interacciones que se derivan del fenómeno central, identifica los contextos que tienen influencia en el fenómeno y esboza los hallazgos del fenómeno.
- *Codificación selectiva.* El investigador identifica una «trama» y escribe una historia que integra y, a la vez, une a las categorías identificadas en la codificación axial. Esta fase normalmente incluye la presentación de hipótesis condicionales.
- *Matriz condicional.* Aunque muy rara vez se encuentra en estudios de teoría fundamentada, esta fase consiste en el desarrollo de un retrato visual que esclarezca las condiciones sociales, históricas y económicas que influyen en el fenómeno central.

Esta estrategia de análisis se eligió por diversas razones. En primer lugar, el tipo de datos del episodio personal del que se disponía para el análisis parecía prestarse para el proceso sistemático descrito anteriormente. En segundo lugar, un análisis sistemático de datos habla del rigor

metodológico, así como da cuenta de la validez o credibilidad del estudio. Finalmente, permite que el investigador adopte lo que Hornberger (1994) describe como una visión etnográfica, émica y holística que puede crear una imagen completa del hecho estudiado desde el punto de vista de los participantes.

Teniendo los puntos anteriores en mente, se decidió seguir la recomendación de Watson-Gegeo (1988) de que las categorías iniciales deben surgir de los datos obtenidos y no usar un conjunto de categorías *a priori*, utilizando las palabras de los participantes cuando fuera posible, en un esfuerzo por excluir las suposiciones existentes del investigador acerca del fenómeno. Sin embargo, Woods (1996: 42) señala que «hasta cierto punto, las suposiciones implícitas *a priori* existirán inevitablemente por parte del investigador». Por lo tanto, se puso un cuidado especial para asegurarse de que los significados descubiertos en los datos provinieran de los participantes y no de las nociones preconcebidas del investigador acerca del fenómeno, enfocándose este en lo que los términos significaban para cada profesor de acuerdo con los datos emergentes. Además, establecer el rol de investigador y proporcionar pequeñas citas de las voces de los participantes para apoyar las interpretaciones del investigador, ayudó a establecer un respaldo para los resultados (Edge & Richards, 1998).

Procedimientos de codificación para el estudio

Con el fin de realizar la codificación abierta, cada uno de los 12 episodios se leyó y los temas se anotaron en pequeñas fichas de archivo para descubrir, comparar y contrastar los temas que surgieron. A cada grupo se le dio un nombre de categoría y las categorías se escribieron en diferentes tarjetas de color. Por ejemplo, algunas de las categorías iniciales están relacionadas con la atmósfera en el salón de clase, la naturaleza de la enseñanza, el profesor como profesional, el comportamiento de los alumnos. Estas categorías se agruparon otra vez bajo una categoría más amplia y más incluyente. Por ejemplo, las categorías: «técnicas», «estrategias» y «metodologías» se combinaron en la categoría más amplia, «estrategias». De los datos surgieron ocho categorías más amplias: «emociones», «contexto», «descripciones», «problemas», «estrategias», «retos», «expresiones de tiempo», «experimentos» y «consecuencias».

Las categorías codificadas como «expresiones de tiempo» y «consecuencias» sugerían un orden cronológico. Por lo tanto, para realizar una *codificación selectiva* y ver la interrelación de los códigos, se llevó a cabo otra lectura de los 12 reportes. La categoría «reto» se eligió como principal porque parecía servir de vínculo entre las categorías «problemas», «experimentos» y «estrategias» de los 12 episodios. El siguiente ejemplo es parte de los datos que se tomaron de uno de los episodios en que el participante 1 se refiere a la existencia de un problema.

Hablé con mis colegas sobre el problema... así que urgía hacer algo. Lo pensé una y otra vez... de repente se me ocurrió que si les daba algunos minutos... para escribir... lo que no les había gustado... me podría ayudar a modificar mis técnicas de enseñanza. (Participante 1).

Las siguientes partes de los datos de otro episodio (Participante 2) implican una secuencia de la categoría «experimento» en que se sugiere una relación similar.

No era tarea fácil manejar la instrucción explícita en las estrategias de lectura en el salón de clases... decidí trabajar en estrategias de lectura como parte de mi proyecto de investigación para el proyecto de maestría. (Participante 2).

Por lo tanto, las categorías «experimentos» y «problemas» se combinaron en la categoría más amplia «causas» dado que ambas categorías hablan de lo que los profesores identificaban como la causa de un problema dentro del aula. De las seis categorías que quedaban, cuatro podían secuenciarse al poner en juego «emociones», «estrategias» y «experiencias de aprendizaje» y «contexto», quedando entonces dentro de una categoría denominada «influencias existentes», mientras dos intervenían en dos momentos de este orden cronológico que se ubicaron dentro de la categoría de «consecuencias». El siguiente proceso (véase Figura 1) surgió de los datos que «cuentan la historia principal de todos los participantes como grupo» (Jones & McEwen, 2002: 167).

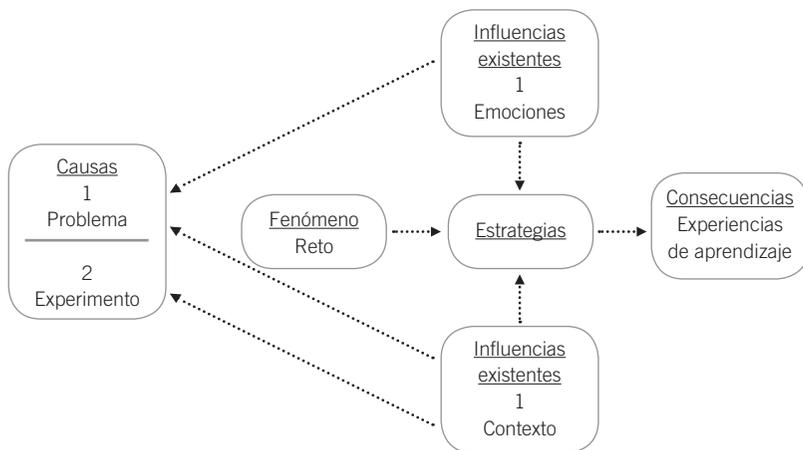


Figura 1. Proceso de un reto en la enseñanza que se volvió significativo.

Hallazgos

Los datos sugieren que un momento significativo en la enseñanza para este grupo de profesores representa un proceso. En su núcleo, hubo un reto en la enseñanza que se hizo significativo, como se muestra en la *matriz condicional* (Figura 1). El momento significativo no fue el problema o el experimento. Fue una reflexión sobre el problema o el experimento y el deseo de hacer algo, lo que al final se volvió una experiencia de aprendizaje significativa, como lo expresa la siguiente participante:

Un día regresé a casa y me tomé un tiempo para estar sola y pensar «¿por qué estaba yo reaccionando de esa manera?» Me tomó un tiempo darme cuenta que lo que realmente me estaba afectando era que ese era un grupo que le gustaba retarme (Participante 4).

Las experiencias de aprendizaje pueden verse reflejadas en las siguientes evidencias proporcionadas por los participantes 3 y 4, cuyas categorías fueron etiquetadas como «problema» y «experimento» respectivamente:

De este entendimiento... los temas no eran relevantes... Decidí usar un enfoque basado en tareas... el esfuerzo extra que hice al buscar y adaptar material nuevo para lograr los objetivos del curso valió la pena. (Participante 3).

Me interesó... hacer que el curso fuera más humanista... También disfruté y aprendí... el rol del profesor es crucial... tanto los estudiantes como el profesor aprenderán de cada uno... crear un buen ambiente... (Participante 4).

Las «causas» del «reto» fueron o bien un «problema» que el profesor tenía que enfrentar, como en el caso de los participantes 1 y 3, o un «experimento» que el profesor quería llevar a cabo, como en las evidencias de los participantes 2 y 4. Los «experimentos» se concibieron intencionalmente después de algún tipo de curso de educación para profesores, como sugieren los datos de este participante:

Habiendo iniciado mi carrera de enseñanza de lenguas sin ninguna educación formal... empecé a asistir a conferencias... cursos... después de reflexionar sobre toda la información... empecé a trabajar de esta forma con el propósito de aplicar algo nuevo... (Participante 5).

Los participantes respondieron al «reto» planeando una variedad de estrategias didácticas alternas. El resultado de la aplicación de las estrategias siempre fue una experiencia de aprendizaje que podía ser positiva o negativa. En uno de los episodios, el impacto negativo pudo verse reflejado cuando una participante renunció a su trabajo por un tiempo (Participante 6). En casi todos ellos, las consecuencias fueron positivas. Las influencias determinantes encontradas fueron las «emociones» y el «contexto». La parte emocional es inevitable, permea la naturaleza de la docencia. Las siguientes evidencias negativas hablan de estos sentimientos:

Era inevitable que al salir del salón, tuviera esa sensación de frustración y a la vez la decepción que a pesar de todos mi esfuerzos, los alumnos no estaban motivados (Participante 6).

Sentía que la clase era un peso tremendo en mis hombros, qué puedo decir, mi sonrisa desapareció en la primera semana de clases (Participante 3).

Por otro lado, la satisfacción expresada a partir de la resolución del conflicto, se ejemplifica a partir de la siguiente evidencia:

Este evento me ayudó a tener mucho más confianza en mí misma y confiar en el entendimiento que tengo sobre lo que es realmente la práctica profesional (Participante 8).

Si el «reto» fue originado por un problema, los profesores experimentaron fuertes emociones al principio y durante la aplicación de sus estrategias para responder al reto. Sin embargo, cuando el «reto» representó un experimento, los profesores solo fueron objeto de emociones mientras ponían en práctica estrategias para lograr resultados positivos en su experimento. Por esta razón, las «emociones» no apuntan al «experimento» en la Figura 1. En cambio, el «contexto» sí ejerció una influencia, tanto en las «causas» como en las «estrategias» que los profesores eligieron.

Después de haber presentado un análisis por medio del marco conceptual de la teoría fundamentada, el trabajo ahora examinará los mismos datos a través de un marco fenomenológico. Dentro de este marco, como explica Creswell (2003), el investigador «identifica» la esencia de las experiencias humanas que se relacionan con un fenómeno particular. La fenomenología se considera una filosofía (Husserl, 1970) y un método. Los procedimientos y la forma en que los investigadores entendieron este suceso aparecen ejemplificados con mayor detalle en la siguiente sección.

El enfoque fenomenológico

Este enfoque cualitativo asume que la naturaleza de la realidad es subjetiva y consiste en variables complejas que se entrelazan e involucran al individuo y su relación con otros individuos y sus contextos (social, histórico, económico y geográfico, entre otros). En vista de que la realidad es

subjetiva, nunca puede ser captada en su totalidad; sin embargo, la interpretación de un fenómeno (fenomenología) puede contribuir al reflejo de la realidad.

Creswell (1998: 51) ilustra la naturaleza de este enfoque: «Los investigadores buscan la estructura invariable (o esencia) o el significado central subyacente de la experiencia y enfatizan la intencionalidad de la conciencia donde las experiencias contienen tanto la apariencia externa como la conciencia interna con base en la memoria, la imagen y el significado.». La búsqueda de la esencia de las cosas, vista como la estructura invariante de una experiencia, nos llevará a considerar las ideas como objetos culturales vinculados a actos de expresión. Una experiencia puede definirse como un intercambio continuo de procesos corporales (percepción y emociones) y el mundo externo.

El origen de la fenomenología puede encontrarse en la filosofía, la sociología y la psicología. De acuerdo con Van Manen (2002), existen diferentes orientaciones en la fenomenología (por ejemplo, trascendental, existencial, hermenéutica, histórica, ética y lingüística, entre otras). El enfoque fenomenológico considera la descripción e interpretación de la experiencia vivida, que es el primer paso hacia la construcción del conocimiento. Por lo tanto, la fenomenología puede producir información relevante que puede llevar a la creación de teorías e hipótesis. Como la recolección de datos en esta tradición se hace básicamente a través de herramientas introspectivas, este tipo de investigación revela cualidades de la experiencia difíciles de obtener mediante otras formas de investigación.

La fenomenología también ofrece la interpretación de ciertas conductas desde el punto de vista de la persona que vive la experiencia, lo cual la convierte en información «de primera mano». No se hace ningún juicio sobre estas conductas, lo cual puede permitir a los lectores de este tipo de información hacer sus propias inferencias, dependiendo de sus propios marcos de referencia y de la evidencia proveniente de los datos. Tomando en consideración las características de este enfoque, se optó por decidir que los datos obtenidos a través de los participantes podían analizarse a la luz de la fenomenología y de esta manera caracterizar este momento significativo.

Una desventaja probable de este enfoque es que, por lo general, los informes se reúnen *a posteriori*, lo cual significa que el investigador depende de la memoria y de las imágenes del sujeto, quien debido al transcurso del

tiempo, puede no ser absolutamente preciso. También es probable que debido al paso del tiempo, se otorgue un significado diferente a la información dada. No obstante, esta característica también puede considerarse un aspecto positivo, pues lo que guarda nuestra memoria puede ser lo que consideramos esencial de la experiencia vivida. La esencia de un fenómeno puede permanecer en nuestra memoria sin ninguna alteración de su identidad.

Para ilustrar el enfoque metodológico, a continuación se ofrecen dos ejemplos. El primer enfoque sigue la tradición conocida como fenomenología de la percepción (Langer, 1989) mientras que la segunda ilustra la fenomenología existencial (Heidegger, 1962; Husserl, 1970).

Análisis mediante el procedimiento de la fenomenología

El procedimiento que se siguió para encontrar el vínculo entre una experiencia y una idea se realizó en tres etapas. En la primera etapa, la experiencia pasó por el proceso de *bracketing*: un «momento significativo» se consideró un objeto tal como se muestra en su «apariencia externa», que en este caso fue la descripción escrita de varios acontecimientos. En su «conciencia interna», la experiencia está constituida por las acciones conscientes implícitas de recordar e interpretar esos acontecimientos. Realizar el *bracketing* es especialmente difícil en este tipo de investigación, ya que requiere de la total suspensión de las creencias que tenga el investigador. Hay algunos fenomenólogos, tales como Merleau-Ponty (Parent, 1993), que afirman que el *bracketing* es imposible, puesto que todo lo que hacemos está determinado por el conjunto de creencias y suposiciones que yace en nuestro interior. Sin embargo, se debe intentar hacer en la medida de lo posible.

El *bracketing* puede intentarse dejando que la información «descanse», es decir, el investigador deja de trabajar con los datos, y si es posible, de pensar en ellos durante un tiempo (un par de días o una semana). Cuando el investigador vuelva a trabajar con los datos, es posible que los vea bajo una luz diferente, lo cual puede facilitarle dirigir la atención a información que antes había pasado por alto. Así es como se logró el *bracketing* en este estudio para esta parte del proceso.

El siguiente paso fue organizar los temas y las declaraciones derivados de las descripciones escritas de este «objeto» en categorías (codificación abierta) para determinar qué era sobresaliente y recurrente. La siguiente

etapa consistió en una clasificación de las formas en que se recuerda un «momento significativo». En esta etapa, los temas recurrentes se ordenaron en cuanto a los años de experiencia, las emociones producidas por las experiencias pasadas y la manera en que estas experiencias fueron mencionadas considerando el conocimiento actual.

En la etapa final, se interpretaron los patrones que aparecieron en los informes escritos de una experiencia. Esta experiencia se recuerda como un momento de conflicto al que siguieron acciones enfocadas a encontrar una solución. Este patrón se detectó a pesar de la diferencia en los temas mencionados, los años de experiencia, los antecedentes y el género de los participantes, así como de las emociones diferentes que se expresaron en la información proporcionada.

Hallazgos del análisis realizado mediante la fenomenología de la percepción

La estructura recurrente de un «momento significativo» consistió en:

- El recuerdo de una cantidad de acciones acompañado por una emoción.
- El conjunto de acciones y emociones resultantes de un momento revelador.
- La observación de un momento revelador a la luz del conocimiento actual.

Un momento significativo implica la transformación de la experiencia en conocimiento por medio de un proceso de concientización. Esto se hace patente a través de las siguientes evidencias:

Nunca pensé que un cambio en mi actitud resultaría, pero sorprendentemente, resultó. Mis alumnos comenzaron a comportarse diferente, y hasta se mostraban más amables y atentos (Participante 7).

El involucrar a los alumnos y darles unos minutos para que reflexionen sobre las clases y darles la oportunidad de expresar lo que piensan sobre la manera en la que yo enseñaba, los hizo poco a poco estar más interesados en aprender inglés (Participante 2).

Mediante el análisis de los datos disponibles, los patrones que surgieron se interpretaron como transformaciones que ocurren en el desarrollo de una carrera docente. Esta interpretación tentativa sugiere que en la experiencia previa, un profesor se enfrenta a retos que tienen que ver principalmente con los roles asignados a profesores y estudiantes, tal y como lo expresa el siguiente participante:

Los alumnos se negaban a hablar en inglés o en español, literalmente, rehusaban participar en las actividades y fue entonces que empecé a experimentar problemas de disciplina (Participante 9).

Conforme se va desarrollando la práctica docente, los profesores se sienten confrontados por sus limitaciones individuales con respecto a los demás. En la experiencia posterior, los profesores se sienten desafiados por limitaciones personales, además de las limitaciones que les presenta el entorno. Empero, las acciones y reacciones que conllevan a la adquisición de un conocimiento del docente no necesariamente emergen a partir de un conflicto como lo demuestra la siguiente evidencia:

El proyecto me hizo crecer tanto profesional como humanamente ya que pude ver a los aprendientes como seres humanos con necesidades y anhelos y no solamente como estudiantes que estaban ahí porque tenían que pasar mi materia (Participante 12).

Aunque parece prematuro formular una interpretación, es posible anticipar que sí existe una relación entre la noción de un momento significativo y el desarrollo de las carreras de los profesores.

Hallazgos del análisis realizado mediante la fenomenología existencial

Siguiendo los procedimientos de la fenomenología, las características del fenómeno se eliminan y sustituyen para definir cuáles de estas características son esenciales. Se encontró que en los episodios en que los profesores sentían que aprendieron algo, había una emoción opuesta a la empatía. Los profesores se sentían en conflicto. Expresaron claros sentimientos de

confusión, frustración, decepción, inseguridad, vergüenza, preocupación, impotencia y sentían que no valían. Cuando hay una conciencia de estos sentimientos, hay un proceso de reflexión que lleva al profesor a pensar en una solución al conflicto. Uno de los profesores escribió:

Pasé muchas noches despierto buscando una respuesta / Empecé a pensar en mi docencia previa y en mis estudiantes / Pensé en ello una y otra vez (Participante 8).

Los episodios expresan de manera explícita los sentimientos/procesos de pensamiento antes mencionados. Parecía que los momentos significativos propiciaron procesos de crecimiento. Estos procesos implican aprendizaje. Debido a los avances en neurología, sabemos que la emoción y la cognición trabajan juntas en nuestros cerebros para desarrollar conocimiento. En las narrativas de los participantes, parece que la emoción, más que la cognición, hace que un momento sea «significativo».

Husserl sostiene que la conciencia no es nada sin la impresión, que es la razón por la que los sentimientos dejan una «impresión sensible» en nosotros cuando experimentamos algo (citado en Moreno & Sastre, 2003: 63). De estas percepciones surgen varias preguntas. ¿Deberíamos promover la reflexión de «momentos significativos» para alentar el crecimiento de los profesores? ¿Cómo podrían esos momentos incluirse en la etapa de prácticas?

Bajo este proceso de crecimiento parece haber un sentido de responsabilidad, un compromiso con los estudiantes o con lo que enseñar significa para cada profesor. Esto puede verse en la siguiente evidencia que deja entrever también el papel de guía que el propio profesor se otorga en el aula:

Era mi deber esforzarme lo más posible, antes que nada en el nivel del salón de clases / el compromiso que tengo con los estudiantes para guiarlos en el proceso de aprendizaje (Participante 10).

A la luz de lo anterior, las emociones negativas parecen tener un ímpetu que empuja a los profesores a buscar soluciones a los conflictos con que se enfrentan en su práctica diaria. Cada vez que se encuentra una solución, la empatía vuelve y se llega al aprendizaje. Este aprendizaje puede

traducirse en crecimiento profesional. Para mostrar nuevamente este último aspecto, se muestra el siguiente fragmento:

Después de todo lo que trabajé con los materiales y la aplicación de las tareas, me sentí mucho mejor que antes, o al menos eso creo (Participante 4).

A través de esta breve muestra del análisis fenomenológico, se advierte que fue posible identificar la esencia del momento significativo. Aquellos momentos significativos contienen elementos comunes (contexto, conflicto, problema, escenario educativo, solución) y están permeados por emociones tanto positivas como negativas.

Después de haber presentado un análisis mediante un marco fenomenológico, los mismos datos se examinarán ahora mediante un marco del estudio de caso. Los estudios de caso ciertamente son populares en el área educativa. Conllevan descripciones intensivas y análisis del objeto de estudio que pueden incluir uno o más temas (Smith, 1978). También es posible usar procedimientos de recolección de datos diferentes con el fin de entender cabalmente el suceso, proceso o actividad en que el investigador está trabajando.

El enfoque de estudio de caso

Esta investigación se considera un estudio de caso porque «El centro de la investigación debería ser una unidad particular o un grupo de unidades: instituciones, programas, sucesos... y el objetivo debería ser el proporcionar una descripción detallada de la(s) unidad(es)» (Richards, 2003: 20). En este caso, el grupo de unidades a analizar son los 12 episodios narrativos mencionados anteriormente. Van Lier (2005: 196) y Creswell (1998: 61) sostienen que debe haber algún tipo de «finitud» al interior de los grupos o instituciones a estudiar. Esta «finitud» puede consistir en un contexto o un grupo de objetivos en común. La «finitud» dentro de este grupo particular de estudiantes/escriutores de doctorado puede verse en las características señaladas en la introducción de este reporte. Es importante destacar el hecho de que todos los profesores que participaron comparten el objetivo común del desarrollo profesional.

Este será un análisis integral basado en datos de temas específicos que surgieron en el caso (Creswell, 1998: 63). Brown y Rogers (2002: 47) afirman que:

En el estudio de caso, a diferencia de los experimentos, tenemos poco o ningún control sobre cómo la forma o **contenido** [énfasis nuestro] de los datos aparecerán. En este sentido, hay *casualidad* en lo que encontraremos y en la relevancia que lleguen a tener los resultados.

Este análisis se ha complementado con ciertos elementos del análisis del discurso para enfatizar «la forma en que las versiones del mundo, de la sociedad, los sucesos se producen en el discurso» (Potter, 1997: 146). La combinación de estos dos enfoques al análisis servirán como medio de triangulación (véase Burns, 1999: 163-165) con el fin de agregar validez a los resultados obtenidos. Los datos que se analizaron se produjeron mediante una técnica introspectiva/retrospectiva en el sentido de que los informes fueron «posteriores a una tarea mental dada y en la que la información consiste en focos de interés, descripciones, explicaciones e interpretaciones seleccionadas» (Brown & Rodgers, 2002: 56).

Análisis y hallazgos del caso

En una descripción de un momento significativo, Edge (2002: 131-133) narra lo que considera un *momento decisivo* en su desarrollo profesional. En resumen, describe su sentimiento de desesperación cuando se enteró de que uno de sus libros ya no se iba a publicar. Este hecho lo hizo considerar, con la ayuda de sus colegas, lo que sería el siguiente paso en su carrera. Entonces decidió seguir con sus intereses y escribió otro libro. Desde una perspectiva de análisis de textos, estos episodios pertenecen al género de la narrativa, de acuerdo con la gramática sistémica (véase Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000: 217-227). Describimos el suceso significativo de Edge porque la mayoría de los informes analizados también describen *momentos decisivos* en las carreras de los profesores. Al mismo tiempo, ocho de los informes analizados presentan un patrón de

narrativa en que los escritores siguieron los pasos que a continuación se mencionan:

- *Orientación* (los profesores por lo general describen su contexto laboral),
- *Complicación* (una situación problemática),
- *Resolución* (la solución del problema después de una reflexión), y
- *Coda* (evaluación de la solución) (*ibid.*).

Como afirma Prior (1997: 67), «El conocimiento ordenado textualmente concentra y estabiliza el orden de cosas como aparecen dentro de un ámbito más amplio de discurso». En el siguiente nivel de análisis, varias categorías surgieron de los datos: las actitudes de profesores y estudiantes, profesores principiantes, la importancia del estudiante y otras. Este análisis no pretende abarcar todas las categorías, por lo tanto, tres de las más recurrentes se mencionarán, analizarán e ilustrarán.

Creencias de los profesores

Generalmente se acepta que las teorías, creencias y suposiciones personales de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje se derivan de fuentes tales como la personalidad, el conocimiento y la experiencia. Estas creencias guían a los profesores en su práctica diaria (véase Burns, 1996; Donaghue, 2003). En el *corpus* analizado, las creencias de los profesores se manifiestan, ya sea implícita o explícitamente, y adoptan varias formas. Una de las formas se representa mediante la responsabilidad del profesor tal y como uno de los participantes menciona:

Decidí que si volvía a mi puesto de profesor en la Universidad, participaría en todas las cuestiones académicas y políticas que involucraran a mis estudiantes para su beneficio. Haría mi mayor esfuerzo para que mis clases de lengua fueran más interesantes, dinámicas y fueran más significativas para mis estudiantes (Participante 8).

La responsabilidad también surge cuando uno de los participantes escribe:

Pero creo que no fue hasta fines de los noventa cuando me volví más reflexivo y más consciente de mi responsabilidad en mi trabajo como formador de profesores (Participante 3).

Otra creencia es la del profesor como moderador, como se expresa en las siguientes afirmaciones:

El compromiso que tengo con los estudiantes es guiarlos en el proceso de aprendizaje para que les resulte más fácil (Participante 9),

No sólo daba instrucciones, sino que hablaba un poco más y aclaraba dudas individuales en privado (Participante 3).

Otra creencia es la del profesor como negociador, como menciona este participante:

El primer día de clases negociamos los temas que ellos [los estudiantes] querían tratar y establecimos reglas básicas para el salón de clases (Participante 11).

El siguiente extracto refleja la filosofía del profesor acerca de la enseñanza:

Las prácticas didácticas comparten la característica de tratar de enseñar temas de la mejor manera posible y ser **humanista** (Participante 4). [énfasis nuestro].

Estos extractos claramente muestran algunas de las creencias pedagógicas que los profesores tienen y que emergieron a raíz de la exposición narrativa de ese momento significativo.

La frustración/desesperación de los profesores debido a situaciones didácticas problemáticas

Esta categoría se encuentra en nueve de los episodios narrativos y los profesores indican de forma explícita sentimientos de frustración y desesperación. Una profesora que se da cuenta de que sus estudiantes no tenían el nivel adecuado de inglés para entenderla escribe:

Me sentía tan **frustrada** que pensé que estaba perdiendo mi tiempo. Me sentía **impotente** y sentía que no valía nada (Participante 4).

Otra profesora que tenía problemas de disciplina expresa su sentir de esta manera:

Al final de la primera semana, estaba **frustrada** (Participante 9).

Otra participante más, preocupada porque sus alumnos fueron etiquetados como «especiales» menciona lo siguiente:

Recuerdo que me **molesté** por la vaguedad de este sentimiento y ha sido un motivo de preocupación entender las razones de mi **incomodidad**. (Participante 11).

Es interesante observar las elecciones léxicas (en negritas) que muestran la fuerza de esos sentimientos. Estas elecciones se relacionan con la cuestión de «actitud», especialmente con «afectar» y «juicio» de acuerdo con la teoría de la valoración (para mayor información o véase <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisaloutline/framed/AppraisalOutline.htm>). Esos sentimientos negativos conducen a la siguiente categoría, en la mayoría de los casos.

Toma de decisiones después de la reflexión

En términos textuales (narrativa), esta es la parte que lleva a la resolución de un problema (véase Butt *et al.*, 2000: 217-227). Un profesor que se dio cuenta de que el material didáctico era inapropiado para sus alumnos escribe:

Desde que me di cuenta de esto... decidí usar un enfoque basado en tareas para desarrollar... (Participante 3).

Otro profesor que encontró una técnica para tratar con alumnos desmotivados dice lo siguiente:

Lo pensé una y otra vez... de repente me vino a la mente que si les daba algunos minutos todos los días para escribir lo que les había gustado... (Participante 2).

Uno de los profesores que se describe como principiante y que se enfrentaba a las actitudes negativas de sus estudiantes relata:

De algún modo **me di cuenta** de que mostraba demasiada autoridad y poder... así que **decidí** hacer algo de inmediato. Ciertamente, ¿un cambio para mantener el poder? Si uno está solo enseñando a un grupo y no hay enseñanza en equipo, ¿me comporto de la misma forma? (Participante 5).

Como se advierte en estos extractos, los procesos reflexivos que experimentaron los profesores, contribuyeron a la resolución del conflicto pero también al enriquecimiento personal del profesor y, en consecuencia, a su desarrollo profesional.

Comentarios finales

La noción de un momento significativo varía de un profesor a otro. Sin embargo, el *corpus* analizado sugiere que en la mayoría de los casos, la solución de un problema después de una reflexión constituye un momento significativo. Para una profesora, un momento significativo constituía sus reflexiones acerca de la enseñanza en equipo que escribía en su diario. Dos profesores describieron sus momentos significativos como la realización de actividades didácticas exitosas, mientras que para otra profesora un momento significativo fueron los resultados de un proyecto de investigación de acciones. Todos estos episodios narrativos de alguna manera constituyeron momentos decisivos en las carreras de los profesores, que fueron memorables y ameritaban escribir sobre ellos.

Estudios de esta naturaleza pueden brindar un mayor entendimiento de la práctica docente sin importar bajo qué enfoque cualitativo se explore, dado que cada uno de ellos brinda la oportunidad de entender la realidad de la experiencia vivida en un determinado contexto. En específico, los episodios narrativos pueden usarse en contextos educativos para mostrar cómo la reflexión puede conducir al cambio (véase Szesztay, 2004). También pueden ayudar a los profesores a formular y reformular una teoría, ya que se necesita contar con información y análisis más sólidos. Sin embargo, es importante tener en mente que «sin teoría, la investigación es imposiblemente estrecha. Sin investigación, la teoría es simple contemplación desde el sillón» (Silverman, 2000: 86).

Conclusión: el desafío de la investigación cualitativa

Este capítulo tuvo el propósito de ilustrar algunos de los retos más complejos de llevar a cabo una investigación cualitativa y los diferentes enfoques que pueden utilizarse para estudiar un tema de investigación específico. Estos datos exploran las decisiones desafiantes a las que inevitablemente se enfrenta el investigador cualitativo durante el «caótico» proceso de hacer este tipo de investigación. Los investigadores también demuestran que realizar una investigación cualitativa implica un proceso continuo de desarrollo de habilidades de investigación y un entendimiento gradual de las opciones metodológicas de las que solo se puede disponer exponiéndose de cerca a la información sin procesarla.

Los tres análisis ilustran muy bien la importancia de 1) entender los diversos enfoques de los que un investigador cualitativo puede disponer; 2) saber algo acerca de las tradiciones metodológicas desde las que se derivan dichos enfoques; 3) apreciar las técnicas analíticas disponibles; 4) encontrar modos de interpretar los análisis, y 5) interpretar el significado de la investigación como un ejemplo que puede ilustrar posibles patrones más amplios. Como se señaló anteriormente, las conclusiones reales a las que llegamos como resultado de estos análisis son preliminares y se requiere de una mayor investigación para poder hacer afirmaciones contundentes acerca de la naturaleza de un momento significativo en las vidas de los profesores. Sin embargo, el capítulo ilustra muy bien algunas

de las opciones de las que disponen los investigadores cualitativos y las cuestiones que surgen al tomar decisiones metodológicas.

Referencias

- Brown, J. D. y Rodgers, T.S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1996). Starting all Over Again: from Teaching Adults to Teaching Beginners. En Freeman, D. & J. C. Richards (eds.). *Teacher learning in language teaching* (pp.154-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Butt, D., R. Fahey, S. Feez, S. Spinks & C. Yallop (2000). *Using Functional Grammar: an Explorer's Guide*. Sydney: NCELTR.
- Charmaz, K. (2003). Grounded Theory. En Lewis-Beck, M., A. E. Bryman & T. F. Liao (eds.), *The Sage Encyclopedia of Social Research Methods* (pp. 440-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cohen, L. & L. Manion (1994). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Enquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. (2ª edición). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln (1991). Handbook of Qualitative Research. En Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln, (eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (p. 134). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Edge, J. & K. Richards (1998). May I See Your Warrant? Justifying Outcomes in Qualitative Research. En *Applied Linguistics*, 19 (3): 334-356.
- Edge, J. (2002). *Continuing Cooperative Development: A Discourse Framework for Individual as Colleagues*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Donaghue, H. (2003). An Instrument to Elicit Teachers' Beliefs and Assumptions. En *ELT Journal*, 57 (4): 344-351.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Nueva York: Harper. (Trabajo original publicado en 1927).
- Hornberger, N.H. (1994). Ethnography. En Cumming, A. (ed.). Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. *TESOL Quarterly*, 26: 673-703.

- Husserl, E. (1970). *Logical investigation*. Nueva York: Humanities Press.
- Jones, S. R., & M. K. Mcewen (2002). A Conceptual Model of Multiple Dimensions of Identity. En Merriam, S.B. & Associates (eds.). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (pp. 163-174). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Langer, M. (1989). *Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception*. Florida: Florida State University Press.
- Moreno-Marimón, M. & G. Sastre-Vilarrasa (2003). Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario. En Vynyamata, E. (coord.), Alzate, R., Brurguet, M., Curbelo, N., Dantí, F., Moreno, M., Muñoz-Belmar, A. Muñoz, B., Pallás, C., Quera, P., Sastre, G. *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (pp. 61-70). Barcelona: Graó.
- Parent, J.M. (1993). *Antología de fenomenología*. México, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Potter, J. (1997). Discourse Analysis as a Way of Analysing Naturally Occurring Talk. En D. Silverman (ed.). *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp.144-160). Londres: Sage Publications.
- Prior, L. (1997). Following in Foucault's Footsteps: Text and Context in Qualitative Research. En Silverman, D. (ed.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 63-79). Londres: Sage Publications.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Enquiry in TESOL*. Basingtoke: Palgrave.
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal Qualitative Research: Analyzing Change Through Time*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Londres: Sage Publications.
- Silverman, D. (Ed.). (1997). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. Londres: Sage.
- Smith, L. M. (1978). An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography and Other Case Studies. En Shulman, L. (ed.). *Review of Research in Education*. Itasca III: Peacock.
- Straus, A., & J. Corbin (1998). Grounded theory methodology. En Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 158-180). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Szestay, M. (2004). Teachers' Ways of Knowing. En *ELT Journal*, 58 (2): 129-136. *The Appraisal Website*. Consultado el 3 de septiembre de 2014 en: <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisaloutline/framed/AppraisalOutline.htm>
- Van Lier, L. (2005). Case study. En Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second*

- Language Teaching and Learning* (pp. 195-208). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van Manen, M. (2002). *Orientalizations in Phenomenology*. Consultado el 3 de septiembre de 2014 en <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/2.html>
- Watson-Gegeo, K. A. (1998). Ethnography in ESL: Defining the essentials. En *TESOL Quarterly*, 22 (4), 575-592.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conclusiones: las metodologías de investigación en lingüística aplicada

El quehacer metodológico posee un carácter histórico y social que actualiza las prácticas investigativas de un campo en particular desde los horizontes teóricos, corrientes de pensamiento o escuelas, prácticas, reglas, normas y conductas que conforman los diferentes paradigmas. Cada uno de ellos estructura la actividad científica en la que se generan *habitus* e identidades diferenciadas al interior de las comunidades científicas (Sánchez-Puentes, 2000).

Las experiencias metodológicas vertidas en este volumen dan cuenta del juego dialéctico entre las diferentes concepciones formales y subjetales o idealistas de la Lingüística Aplicada, según los objetos de estudio que se abordan (Jiménez, 2007). Desde el ámbito de las concepciones formales, el objetivo es conocer con mayor profundidad el objeto de estudio: su definición, la construcción del objeto lingüístico, la elaboración de teorías deductivas y racionales a través del método científico y la verificación de teorías lingüísticas. Por el contrario, las concepciones subjetales o idealistas buscan conocer más profundamente al sujeto, construir modelos, elaborar técnicas de corte crítico y verificarlas. Estas experiencias transforman la realidad y la reconfiguran desde una perspectiva diferente. La relación dialéctica abre espacio para la transformación del objeto y la reconstitución de su identidad a partir de la articulación de los elementos reales y subjetivos, y de sus aproximaciones en el *continuum* que va desde la descripción hasta la comprensión de un objeto de estudio. Así, por ejemplo, los acercamientos epistemológicos de Signoret y de García Landa contrastan al abordar y nombrar los objetos del mundo del niño, en el primer caso, y al nombrar la enseñanza del profesor de inglés desde aproximaciones conceptuales distintas de la entrevista: entrevista clínica y entrevista como espacio biográfico, en el segundo. Sin embargo, lo más revelador de estos estudios es proporcionar un testimonio reflexivo de la práctica de llevar a cabo procesos de investigación.

Reflexionar sobre los procesos de investigación nos permite comprender mejor la actividad científica y la construcción de esta a partir de aprehensiones cognoscitivas diferentes, de dispositivos teóricos y modelicos específicos que responden a paradigmas científicos particulares. Nos permite tener acceso a los tres niveles de conocimiento que señala Jiménez (2007): el análisis del propio proceso cognoscitivo, la estructura cognoscitiva y el resultado cognoscitivo.

Como apuntan Rodríguez y Ziccardi (2000), además de Calderón y Lucatello (2011), la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades es responsable de la intelección de opciones de cambio, la anticipación de riesgos, y la definición de proyectos y cursos de acción posibles y deseables. La investigación en estas áreas ha intervenido en la comprensión de la vida económica, política y social de las naciones, en la consolidación de los grandes sistemas democráticos y en los grandes debates de temas ideológicos y culturales.

Como parte de este sistema, el conocimiento generado por la investigación desarrollada en Lingüística Aplicada constituye una fuerza motriz del crecimiento económico y la cohesión social, en el sentido de que fundamenta la toma de decisiones para la definición de políticas públicas. Las instituciones de educación superior representadas en este volumen contribuyen, en este sentido, a generar conocimiento, para cumplir con el papel fundamental de la generación y movilización del conocimiento y la formación de recursos humanos capaces de desempeñarse creativamente y adaptarse a los cambios (Rodríguez & Ziccardi, 2000).

Si bien, la transformación del objeto de estudio es un objetivo genuino y muy bien logrado por las autoras de este volumen, avistamos otras posibilidades de articulación metodológica para incidir en procesos de cambio en entornos educativos, laborales, sociales, entre otros. No obstante, aún tenemos retos importantes.

Se precisa la identificación de objetos de investigación emergentes como aquellos que surgen de las nuevas formas de comunicación a través de Internet, las redes y la telefonía celular; o bien, los que emanan de las nuevas prácticas en una sociedad del conocimiento en que la comunicación surge en entornos interculturales y en los que el procesamiento y disponibilidad informativa precisa ser cada día más ágil y con una disposición particular al diálogo intercultural. Los temas sobre la relación sociopragmática, la expresión de emociones (afecto), la actitud y la mo-

tivación, precisan también atención especial en una sociedad en la que una de las mayores enfermedades comienza a ser el estrés y la depresión, generada por las condiciones de vida, tanto laborales como personales. También los desafíos que plantean los procesos de migración interna y externa a nuestra área. Lo anterior demanda:

- a) La creación de redes de investigación;
- b) La internacionalización del trabajo académico;
- e) El abordaje multidisciplinario de fenómenos complejos;
- g) La articulación micro-macro, desde la micro;
- h) El abordaje sociocultural, histórico, político e ideológico;
- i) El reconocimiento de que estudiamos identidades y competencias múltiples y cambiantes;
- j) La conciencia de que damos cuenta de procesos modernos de transformación social y que también fundamentamos proyectos de una sociedad moderna
- k) El impacto del conocimiento, su potencial innovador y transformador (Pacheco, 2000; Kaplan, 2002).

La atención a estos desafíos requiere revertir:

el conjunto de contingencias e inercias que han dominado la trayectoria histórica y los escenarios de la vida institucional y académica (para) promover el establecimiento de estructuras abiertas y flexibles capaces de replantear, para las ciencias sociales y las humanidades, escenarios más instituyentes que abarquen desde las formas de organización y funcionamiento de las respectivas comunidades, hasta las prácticas cotidianas que definen formas de trabajo individual y de grupo. (...) La viabilidad institucional y académica de esta tarea (...) es responsabilidad tanto de la administración institucional como de la comunidad académica involucrada. A la primera le corresponde abrirse tanto a las múltiples posibilidades ofrecidas por los cambios sociales y culturales como a los requerimientos de nuevas formas de pensar la vida institucional y la organización de los grupos. A la segunda, le compete la reflexión colegiada acerca de los vínculos que ésta guarda con los procesos de conocimiento, los intereses puestos en juego y las posibilida-

des de promover cambios incluso, en cuanto a la formulación de concepciones innovadoras del conocimiento. En ambos casos, las inercias existentes y los intereses creados representan los obstáculos más importantes por enfrentar (Rodríguez & Ziccardi, 2000: 5).

La investigación en Lingüística Aplicada demanda una mejor gestión de recursos económicos para llevar a cabo investigación, una articulación de las problemáticas locales con las mundiales, una mayor articulación teórico-metodológica interdisciplinaria que refuerce la capacidad reflexiva y creativa, ampliar la perspectiva de análisis comparado, extender los espacios académicos a través de la creación de redes académicas con proyectos comunes en el nivel local, nacional e internacional, ensanchar los criterios de evaluación de la producción académica a favor de la diversidad investigativa, fomentar el liderazgo institucional, instigar una mayor congruencia entre los distintos niveles y dimensiones clave del establecimiento académico, impulsar la integración, la interlocución y cooperación entre instituciones y grupos de investigación, instrumentar proyectos de investigación de largo alcance.

Referencias

- Calderón, C. & S. Lucatello (2011). *Investigar para incidir: reflexiones sobre los desafíos y tareas del científico social contemporáneo*. México: Instituto Mora.
- Jiménez, J. L. (2007). *Metodología de la investigación lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Kaplan, R. (2002). Research Approaches in Applied Linguistics. En Kaplan, R. (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pacheco, T. (2005). *La organización institucional de la investigación social y humanística en la unam*. En: <http://serpiente.dgsca.mx/ceiich/educación/Pacheco.htm>
- Sánchez-Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM/Plaza y Valdez.
- Rodríguez, R. & A. Ziccardi (coords.). (2000). Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México. En *Academia Mexicana de las Ciencias. Sección de Ciencias Sociales y Humanidades*. México. En: http://www.amc.mx/Noticias/propuesta_para%20el%20desarrollo.htm

Las metodologías de investigación en Lingüística Aplicada

editado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), se terminó de imprimir el 29 de enero de 2015, en los talleres de Gráfica Premier S.A. de C.V., ubicados en 5 de febrero no. 2309, colonia: San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, municipio: Metepec, Estado de México. El tiro consta de 300 ejemplares impresos en offset sobre papel bond ahuesado de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Kepler 10,6/13.9 pts en cuerpo de texto y Trade Gothic LT Std para las cabezas y demás elementos.

