

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS
PROFESORES DE LENGUAS PROPIAS DURANTE LOS DOS
PRIMEROS AÑOS DE FUNCIONAMIENTO DE LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO).**

UN ESTUDIO DE CASO

TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR EN
FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)
PROGRAMA DE DOCTORADO DEL BIENIO 1994-1996 DE
"DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA"

PRESENTADA POR CRISTINA BALLESTEROS GÓMEZ

DIRIGIDA POR EL DOCTOR MIQUEL LLOBERA I CANAVES.

BARCELONA, 2000

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

Resulta evidente, por lo expuesto anteriormente, que el objeto de estudio es complejo y extremadamente delicado. Por ello, estimamos que el método cualitativo es el adecuado para interpretar las creencias de los profesores y contrastarlas con sus propias actuaciones. En este capítulo vamos a fundamentar la opción metodológica que hemos aplicado para desarrollar esta investigación, y a describir la forma y el funcionamiento de los distintos instrumentos utilizados para la recogida de datos y el tipo de análisis a que estos datos han sido sometidos.

4.1. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

De forma muy general, en el ámbito de la investigación entendemos por "método" el modo de generar y recoger los datos y la manera en la que esos datos son analizados. La elección del método viene determinada por la naturaleza misma de la investigación y por su objetivo. Para la generación o la recogida de los datos se pueden aplicar múltiples instrumentos cuya descripción, forma de funcionamiento, presupuestos y limitaciones nos ayudan a entender no sólo el resultado del estudio sino el proceso en sí mismo. Los métodos de generar o recoger datos y la forma de analizarlos no son independientes del paradigma de investigación al que cada estudio en concreto se adscribe. Según las bases teóricas sobre las que se asienta, cada paradigma aplica la metodología que le resulta coherente.

4.1.1. LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL.

Los paradigmas de investigación social son modelos explicativos de la realidad social que se construyen sobre unos supuestos básicos: el ontológico, el epistemológico, el de relación del ser humano con su entorno y el metodológico, que se deriva de los tres anteriores (Burrell y Morgan, 1979). Desde un punto de vista filosófico, el primer supuesto se refiere al "ser" objetivo o subjetivo de la realidad social, a su entidad externa o interna respecto al individuo. El segundo supuesto se refiere a las bases del conocimiento: su naturaleza y forma, su adquisición y comunicación entre seres humanos. Las posturas extremas respecto a este supuesto radican en la concepción del conocimiento como algo objetivo, susceptible de ser transmitido, de un positivismo comtiano, o por el contrario, como algo subjetivo que debe experimentarse, interpretativo. En el tercer supuesto, la oposición se establece entre una concepción "determinista" del hombre, como producto de su entorno, y una concepción "voluntarista" que consideraría al ser humano como creador de su entorno y controlador del mismo.

La primera postura en los tres supuestos anteriores constituye una aproximación objetiva a la ciencia social porque suscribe una visión que trata el mundo social como algo externo donde se pueden analizar las relaciones y regularidades entre factores determinados. A esta postura "nomotética", que concibe al mundo como regido por leyes y normas generales, le conviene una opción metodológica cuantitativa dirigida a descubrir esas leyes generales. La segunda postura, en cambio, favorece una visión alternativa de la realidad que acentúa la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la creación e interpretación del mundo social. A esta postura "idiográfica" le conviene una opción metodológica cualitativa, aunque la cuantitativa no sea despreciable. El siguiente cuadro de Burrell y Morgan (1979) sintetiza las dimensiones subjetiva/objetiva para analizar la naturaleza de la ciencia social:

Aproximación subjetiva		Aproximación objetiva
Nominalismo Antipositivismo Voluntarismo Idiográfica	Ontología Epistemología Naturaleza humana Metodología	Realismo Positivismo Determinismo Nomotética

A partir de los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos básicos, Guba y Lincoln (1994) proponen también una detallada y ya clásica comparación entre cuatro

paradigmas de investigación: positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo. Estos dos últimos estarían en relación con el paradigma interpretativo, la aproximación subjetiva anterior, que se vale de métodos cualitativos de investigación.

4.1.2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Desde el punto de vista de la investigación social, el rechazo del investigador objetivo y externo, que está en la base del positivismo, se basa en la idea de que el comportamiento de un individuo sólo se puede entender si el investigador comparte el marco de referencia. En consecuencia, la ciencia social es entendida como un compromiso subjetivo, como un medio para tratar la experiencia directa de la gente dentro de contextos específicos. Por su importancia para la investigación educativa mencionaremos la psicología, psicología social y sociología que han entrado dentro de la corriente anti-positivista y, particularmente, las escuelas sociológicas de pensamiento como la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico que están en la base de dicha investigación.

La base filosófica de Husserl (1913) y Schutz (1962), desde la sociología, han sentado los fundamentos de una tradición fenomenológica preocupada por la comprensión del marco de referencia del actor social. La etnometodología (Garfinkel, 1967) busca entender los logros sociales en sus propios términos, desde dentro. Para ello, se dirige a los mecanismos por los cuales los participantes de una relación social alcanzan y sostienen la interacción, las asunciones que hacen, las convenciones y prácticas que adoptan.

El interaccionismo simbólico cuyos fundamentos debemos buscar, entre otros, en Mead (1934) atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea. Según Blumer (1969) el interaccionismo simbólico se fundamenta en tres principios básicos: 1) las personas actúan respecto de las cosas o de las otras personas sobre las bases de los significados que estas tienen para ellas; 2) los significados son productos sociales que surgen en la interacción: una persona aprende a ver el mundo a partir de las otras personas; 3) las personas asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismas a través de un proceso de interpretación. Bernstein (1974) llama la atención sobre la excesiva preocupación por los significados de las situaciones y los modos como se negocian esos significados por parte de los interactuantes.

El autor va más allá al afirmar que el proceso en el cual se interpretan y definen las situaciones es en sí mismo un producto de las circunstancias en que se sitúa. En esas situaciones se debe tener en cuenta las relaciones de "poder" que hacen que uno de los actuantes imponga "su" situación frente a la de otro u otros.

Las distintas ramas que conforman el paradigma interpretativo confluyen en el objetivo de penetrar dentro de la persona y entenderla desde su interior, de rechazar formas y estructuras externas. Por ello, en este paradigma la teoría es emergente y se eleva desde situaciones particulares. Glaser y Strauss (1967) explican la "grounded theory", es decir, la teoría que se "fundamenta" sobre datos generados en el acto de investigación, que no es anterior al acto de investigación sino resultado de él y que ha de tener sentido para aquellos a quienes se aplica. La teoría deja de ser universal para pasar a ser tan polifacética como el comportamiento humano de las situaciones en que se apoya.

4.1.3. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL MÉTODO.

Denzin y Lincoln (1994) proponen una definición genérica investigación cualitativa:

"Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attending to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials (case study, personal experience, introspective, life story, interview, historical, interactional, and visual text) that describe routine, problematic moments and meanings in individuals' lives. Accordingly, qualitative researchers deploy a wide range of interconnected methods, hoping always to get a better fix on the subject matter at hand"

Esta exposición impresionista de métodos aplicables a la investigación cualitativa lleva a los autores a la metáfora según la cual el investigador es un "bricoleur" cuya producción, investigación, es una construcción emergente que cambia y adopta distintas formas a medida que los instrumentos, técnicas y métodos se van aplicando.

Taylor y Bogdan (1986) definen la metodología cualitativa como aquella que "produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". La metodología cualitativa presenta unas características que la hacen apropiada para la investigación interpretativa y la alejan sustancialmente del modelo positivista. Los mismos autores las recogen en diez puntos muy precisos:

- 1)" La investigación cualitativa es inductiva.

- 2) En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo.
- 3) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- 4) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- 5) El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- 6) Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
- 7) Los métodos cualitativos se basan en las acciones humanas.
- 8) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- 9) Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- 10) La investigación cualitativa es un arte"

En efecto, la investigación cualitativa sigue un diseño flexible que la hace susceptible de ser modificada y rediseñada. El contexto y la situación en que se desarrolla la investigación debe ser minuciosamente explicado porque es determinante para la comprensión de los fenómenos estudiados. El investigador cualitativo adopta una actitud empática respecto a las personas estudiadas, procura liberarse de prejuicios y ser lo menos intrusivo posible en el campo de recogida de datos. Por otro lado, la dimensión humanista de este tipo de investigación se deriva de la voluntad del investigador de mantenerse cerca de los sujetos estudiados y procurar entenderlos desde la perspectiva de ellos mismos. Finalmente, desde el momento en que el investigador aplica su creatividad para conjugar métodos y estrategias y los adapta a las necesidades del estudio de manera libre y flexible se puede hablar de la dimensión artística.

El método cualitativo ofrece multitud de instrumentos, sistemas, estrategias para abordar la recogida de datos: la entrevista, la observación participante o no participante, los documentos personales, los cuestionarios o los relatos de vida son, todos ellos con sus distintas variantes y posibilidades, distintas maneras de aproximación a lo que los sujetos de la investigación dicen, hacen y piensan. En nuestro estudio hemos utilizado la entrevista, el cuestionario y la observación como fórmulas para la generación y obtención de datos y, en consecuencia, hemos triangulado los resultados del análisis de los datos que han surgido a través de distintos sistemas. Remitimos, pues, a los apartados donde se hallan las descripciones y las justificaciones del uso de cada uno de esos instrumentos (cf.4.2.1. y ss.).

4.1.4. BASES FILOSÓFICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Las fuentes del pensamiento cualitativo se remontan al siglo XVIII, a la obra tardía de Emmanuel Kant " Crítica de la razón pura" (1781), que supuso un hito en el pensamiento occidental. La revisión de las ideas de objetividad analítica, que René Descartes había propuesto en el "Discurso del Método" (1637) y que constituyen la base de la tradición cuantitativa, llevó a Kant a la idea de que la percepción humana no sólo deriva de la evidencia de los sentidos sino también del aparato mental que organiza las impresiones recogidas por esos sentidos. Esta idea rompe con el objetivismo cartesiano desde el momento en que defiende que el conocimiento humano se basa en última instancia en la comprensión, un ejercicio intelectual que va más allá de la experiencia y toma en cuenta los procesos internos del sujeto pensante. Esta forma de la epistemología kantiana abre las puertas al subjetivismo, al idealismo, al perspectivismo y al relativismo.

Siguiendo la línea de pensamiento neokantiano, Dilthey (1976, original 1900) ahonda en la idea de la dimensión transcendental de la mente humana para "comprender" (Verstehen) en contraste con la idea cartesiana de "explicar" (Erklärung) la realidad. La otra idea fundamental del autor se refiere a la "experiencia" (Erlebnis) que pone en comunicación los estados interiores y exteriores de la existencia humana. Según Dilthey, esta concepción de la experiencia se relaciona con la idea de libertad y voluntad en el sentido de que la voluntad humana está libre para responder a múltiples circunstancias. La relación entre el individuo y la sociedad, que constituye la matriz histórica y cultural del mismo, son fenómenos susceptibles de ser explorados por las ciencias sociales.

A finales del siglo XIX, el pensamiento neokantiano se expande por el Reino Unido y Estados Unidos, en una vertiente de estudios más sociales que históricos, y sienta las bases de la investigación antropológica.

4.1.5. LA ETNOGRAFÍA.

Como rama de la antropología descriptiva, la etnografía se ocupa de la descripción, desde una perspectiva científica, de una comunidad de gente, una raza o un grupo cultural. El carácter descriptivo de esta disciplina es relativo puesto que las observaciones del investigador etnográfico son guiadas siempre por su propia imagen del mundo, la cual determina qué datos

son relevantes y cuáles no. A pesar de ello, el etnógrafo social adopta una perspectiva que le permite observar su propia conducta y la de los demás con el fin de comprender el mecanismo de los procesos sociales y sus actores desde dentro.

Las corrientes teóricas más recientes apuntan la idea de que una etnografía, en su acepción como informe final de una investigación, consiste en la "interpretación desde dentro" (Wolcott, 1973) de la situación que se ha estudiado y que se llega a ella a través de un cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de descripción densa (Geertz, 1973, 1983). Esta descripción densa viene dada por la asunción de que cada elemento de la escena (objeto, expresión verbal, gesto, conducta...) está sujeto a percepciones e interpretaciones diversas de los actores presentes, de forma que siempre están presentes estructuras de significado situadas a diferentes niveles. La agudeza del observador consiste en detectar más y más niveles y en saber relacionarlos con escenarios socio-culturales más amplios que sugieran modelos teóricos que den sentido a la interpretación (Pulido 1995).

Vidich y Lyman (1994) proponen un recorrido histórico que remonta el uso de la descripción etnográfica al siglo XVI, a la época de los grandes descubrimientos. Hasta el siglo XIX, la etnografía habría ido pareja a la expansión colonial de los países europeos y se habría caracterizado por definir a los pueblos, razas y culturas descubiertos desde la perspectiva del colonizador, cuyo objetivo sería un intento de aculturación sistemática de pueblos a los que consideraba "salvajes", "bárbaros" e "incivilizados" desde la óptica de la civilización occidental.

Los comienzos del siglo XX se caracterizan por la existencia de lo que R. Rosaldo (1989) llama el "etnógrafo solitario": el científico que va a la búsqueda del nativo en una tierra remota, realiza un trabajo de campo y vuelve para escribir su informe y teorizar sobre lo visto. Malinowski, Radcliffe-Brown, Mead y Bateson serían los clásicos que habrían sentado las bases del método etnográfico aunque, desde una perspectiva actual, sus posturas compartieran todavía la ideología colonial. Por otra parte, la existencia de los indios nativos del territorio de Estados Unidos dio lugar también a una larga tradición de estudios etnográficos, tutelada por la política gubernamental para los indios, que consideraba a estos como muestras vivas de un pasado que se podía reconstruir. En el contexto de los estudios de

los indios nativos de U.S.A, dos etnógrafos, Cushing y Radin, adoptaron una postura heterodoxa respecto a la oficial al intentar explicar el mundo de los indígenas desde la perspectiva de estos. Cushing sufrió un proceso de "nativización" profundo y Radin aprendió la lengua, explicó los símbolos y ritos y reconoció la historicidad del pueblo estudiado desde el punto de vista del mismo. La postura de estos dos etnógrafos cuestionaba la de los "clásicos etnógrafos solitarios".

Del interés por el exotismo más o menos remoto del "otro" se pasó al interés por el "otro" que se encontraba cerca. En efecto, en los años treinta, la etnografía como método de investigación se identifica con el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago (Park, Burgess, Thomas, Wirth y Whyte, entre otros) que vuelve su mirada hacia las ciudades y encuentra en ellas numerosas pequeñas comunidades (judíos, negros, chinos, polacos...), o individuos "fuera de norma" (delincuentes, drogadictos, homosexuales, suicidas...) dignos de ser estudiados. La "escuela de Chicago" pone el énfasis en las historias de vida y en la observación participante y desarrolla una metodología interpretativa que mantiene el análisis cercano a las palabras usadas por el propio enunciador.

Tras la segunda guerra mundial se impone un paréntesis de receso en el que el método cuantitativo domina todos los campos de investigación. Sin embargo, los años sesenta y setenta suponen un periodo de fermento creativo para la etnografía, que se plantea rigurosos estudios cualitativos (Bogdan y Taylor, Cicourel, Glaser y Strauss, Lofland...) enmarcados en nuevas interpretaciones teóricas (fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, etc.). Al mismo tiempo, se produce un retorno a los textos de la escuela de Chicago como fuente de inspiración (Denzin, 1970).

De los años ochenta a nuestros días la importancia de los métodos cualitativos de investigación no ha hecho sino aumentar. La etnografía se ha visto reforzada por nuevos objetivos, intereses, teorías y sistemas de recogida y análisis de datos. Geertz (1973 y 1983) propone una nueva perspectiva que toma las representaciones culturales y sus significados como puntos de partida. El autor sugiere que todo texto antropológico no es sino una interpretación de una interpretación. La cuestión está en saber cuál es la presencia del investigador en el texto de su informe o determinar con qué autoridad puede hablar el

investigador en una época en la que no existen reglas firmes de evaluación ni criterios determinados.

4.1.5.1. ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Dentro de la exposición cronológica anterior, el año 1954 supone un punto de encuentro entre la etnografía y la escuela. George Spindler reunió a antropólogos y educadores en la Conferencia de Stanford, en la cual se gestaron las bases de lo que en las últimas décadas se conoce como antropología de la educación. La antropología nos presenta la educación, en general, como un proceso complejo y polifacético de transmisión cultural; la educación formal y el sistema escolar son formas particulares de ese proceso. La escuela es un lugar donde entran en contacto grupos sociales diferentes (profesores, alumnos, administración, familias...) y, como consecuencia, los conflictos que se producen en la sociedad en la que la escuela está inscrita, se reflejan y reproducen también en la vida cotidiana de la propia escuela.

A partir de los años setenta se ha aplicado con gran éxito el método etnográfico a la investigación en el ámbito escolar. La etnografía en educación otorga una importancia capital a la palabra: observar y analizar lo que dicen los protagonistas (profesores y alumnos) se convierte en el instrumento principal mediante el cual se pueden aprehender los complejos mecanismos que se ponen en funcionamiento en el aula. Este tipo de investigación se ha presentado como alternativa a los sistemas cuantitativos basados en la estadística o a los experimentos fundamentados en aplicar una determinada pedagogía a unos grupos y comprobar su efecto mediante un grupo de contraste. En efecto, tradicionalmente los estudios en el campo de la educación han sido realizados por investigadores que no estaban en contacto con la práctica del aula y que servían al fin de una teoría determinada. Sin embargo, la tendencia actual es la de reunir en la misma persona al investigador y al profesor (Stenhouse, 1975). Para Woods (1986) la etnografía presenta condiciones particularmente favorables para que la investigación educativa se conjugue con la práctica docente. Si el significado literal de etnografía es el de "descripción del modo de vida de una raza o de una comunidad", de sus creencias, valores y motivaciones interpretados desde dentro del grupo y desde la perspectiva del propio grupo, resulta evidente que el profesor, solo o en colaboración

con investigadores externos, se encuentra en una posición privilegiada para desarrollar estudios etnográficos de su propio entorno.

La etnografía educativa puede considerar los aspectos más lingüísticos de la interacción en la línea de Hymes (1961, 1984), pero puede conducir también a lo que Stenhouse (1975) denomina "investigación-acción". Esta fórmula consiste en el diagnóstico de un problema en un contexto específico, en el intento de resolverlo en colaboración y con participación en el mismo contexto y en una autoevaluación cuyo fin último sería mejorar la práctica pedagógica (Elliott, 1987). Este tipo de investigación lleva implícito lo que van Lier (1988) llama "conscious awareness", es decir, el proceso de reflexión del profesor sobre su propia práctica.

4.1.5.2. EL ESTUDIO DE CASO.

En el marco de la etnografía, la investigación que se centra en estudio de casos se basa en la observación de las características de una unidad individual que puede ser un individuo, un grupo, una escuela o una comunidad. El estudio de caso no es, pues, una opción metodológica sino que viene determinado por la elección del objeto que va a ser estudiado. Stake (1994, 1998) propone una tipología de estudios de casos dependiente del foco de interés que proyecte el investigador. Para el autor existe el "estudio de caso intrínseco" en el que se persigue entender mejor el caso en cuestión; existe también el "estudio de caso instrumental" en el que el interés por el caso en sí pasa a un segundo término de manera que se convierte sólo en un medio para entender otras situaciones; finalmente, existe el "estudio de caso colectivo" en el que los diversos casos que se focalizan pueden ser similares o no serlo pero cada uno presenta su individualidad. Si se estudian como colectivo es porque se espera una mejor comprensión de un colectivo aún mayor del que éste sería representativo.

Hamilton (1980) argumenta las diferencias radicales entre el estudio de casos y el estudio experimental (de muestras) en educación. Uno y otro proyectan imágenes diferentes del mundo social (natural/artificial), tienen diferentes nociones sobre el comportamiento humano (perspectiva activa/ perspectiva pasiva) y representan conceptos diferentes de la práctica científica (interpretación en contexto/generalización). Este último aspecto relativo a la transferibilidad y generalización de la etnografía que describe e interpreta un solo caso resulta siempre controvertido. También se puede argumentar que los estudios cuantitativos a menudo llegan a generalizaciones y banalizaciones de poco valor explicativo. Sin embargo,

contra quienes dicen que el resultado del estudio de un caso no se puede generalizar, se debería argumentar que la finalidad del estudio es la comprensión desde una perspectiva émica del fenómeno que se da en el caso; que el resultado al que llega el investigador, la interpretación que tiene del caso, no acaba en sí mismo sino que el lector del informe de investigación hace una aportación interpretativa nueva e introduce nuevas significaciones que pueden suponer generalizaciones en sí mismas lo que Wilson (1979), Kennedy (1979) y Walker (1983) llaman "reader or user generalizability".

4.2. LA OPCIÓN METODOLÓGICA DE ESTA INVESTIGACIÓN.

Toda la exposición anterior sobre la investigación cualitativa y sobre la etnografía justifica la base sobre la que hemos decidido el carácter que va a tener este estudio. Creemos conveniente ahora exponer algunas peculiaridades del lugar que nosotros mismos ocupamos dentro de esta investigación, porque pueden ser importantes para cualquier valoración que se haga sobre los resultados obtenidos. La embarazosa situación que se produce cuando alguien debe hablar de sí mismo en público tiene su primera demostración en las dudas que se plantea al tener que aludirse. En este caso, nuestra presencia en todo el texto del informe adopta la primera persona plural, llamada "de modestia", o alusiones tales como "observadora", "investigadora" cuando optamos por la tercera persona. A pesar de ello, utilizaremos el YO en el fragmento que aparece a continuación porque se refiere a la situación personal de la investigadora en el contexto general de la investigación.

Así pues, mi condición de profesora de uno de los dos centros donde he llevado a cabo este estudio me coloca en una situación de privilegio para cumplir con uno de los requisitos imprescindibles de la etnografía: la perspectiva interpretativa desde dentro. Mi conocimiento del "campo" y de los sujetos de investigación es anterior al período del estudio y, en consecuencia, no ha sido necesario un período de adaptación al "escenario", ni ha habido lugar para la "nativización" puesto que, como "indígena" de la escuela que soy, lo que he procurado es tomar toda la distancia posible para obtener una perspectiva adecuada.

He disfrutado de las ventajas de accesibilidad al medio que mi situación propiciaba y también de la benevolencia de mis compañeros al aceptar ser sujetos colaboradores en la

investigación. La percepción que tengo sobre la actitud que han mantenido con respecto a mí, durante los dos años que ha durado el trabajo de campo, me lleva a afirmar que en ningún momento me han visto como alguien que "saliera" del contexto para juzgarlo o evaluarlo. Creo firmemente haber gozado de su confianza y espero no defraudarla. De hecho, cuando redacto el informe de este trabajo, siempre concibo que el destinatario, por derecho propio, es en primer lugar aquellos que han trabajado conmigo para hacerlo posible. Por otra parte, aunque reuno en mí la condición de profesora e investigadora, este estudio no tiene carácter de investigación-acción al que antes aludíamos por cuanto que no planteo un problema al que haya que buscar una solución. En cuanto a las observaciones que he realizado, no puedo definir con exactitud si son participantes o no-participantes. Mi actitud en el aula ha sido no participante pero mi condición de miembro del claustro me convierte en observadora que participa activamente en el contexto de lo que se observa y por tanto lo configura en parte.

En suma, este es un estudio de caso sobre un colectivo de profesores, realizado dentro de un enfoque interpretativo y etnográfico porque busco la comprensión de lo que creen y hacen mis compañeros con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua en un momento de profundo cambio del sistema. Al mismo tiempo, es también un intento por comprender mi propia postura sobre el tema.

En los apartados siguientes nos vamos a ocupar de los sistemas de recogida de datos que hemos empleado en este estudio: el cuestionario, la entrevista y la observación en el aula. Justificaremos su uso, describiremos su aplicación y el método de análisis que hemos aplicado. También comentamos las limitaciones que cada método ha presentado. Finalmente describimos la triangulación de resultados que hemos llevado a cabo.

4.2.1. CUESTIONARIOS.

4.2.1.1. JUSTIFICACIÓN DE SU USO.

El cuestionario es uno de los sistemas para obtener información más ampliamente empleado en el ámbito de la investigación social. Del Rincón y otros (1995) define el cuestionario como un instrumento que "consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito". Para Nunan (1989), el cuestionario es una de las "técnicas de elicitación", junto a la encuesta y la entrevista, en las que el investigador "no hace nada al

objeto o sujeto de investigación, sino que simplemente observa y le pregunta con el fin de obtener datos". En la misma línea, Openheim (1992) considera que, en un cuestionario, la función de la pregunta es la de elicitar, de la manera menos distorsionadora posible, una particular comunicación de un informante al que creemos en posesión de ciertas ideas, actitudes o informaciones relativas al objeto de investigación.

Cohen y Manion (1990) no proponen una definición para el cuestionario independiente del concepto "encuesta" sino que lo tratan bajo el epígrafe de esta. De su exposición se deduce que consideran el cuestionario como la concreción verbal de las preguntas de una encuesta y se limitan a señalar algunas posibles dificultades en la construcción de las preguntas. Estos autores citan a Davidson (1970) para referirse a las propiedades que debe poseer un buen cuestionario:

"ser claro, sin ambigüedades y realizable uniformemente; su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes y codificadores [...]; debe ayudar a atraer el interés de la gente que participa en él de forma voluntaria, animar a la cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible de la verdad".

Todos los autores coinciden en que para diseñar un cuestionario se debe partir de tres supuestos básicos: el objetivo de la investigación, los destinatarios del cuestionario, y las condiciones materiales con las que se cuenta. La verbalización de las preguntas es el otro tema clave en el diseño de los cuestionarios. Openheim (1992) propone una serie de fallos que deben ser evitados en el momento de la formulación: las preguntas dobles, las dobles negaciones, los enunciados complejos, las ambigüedades, las presuposiciones, las palabras connotadas, etc.

Tuckman (1972) clasifica las preguntas por el modo de formularlas y por el modo de responderlas. Por su formulación, las preguntas pueden ser directas o indirectas, generales o específicas, interrogativas o afirmativas (en este último caso con propuestas diversas para la respuesta). Las preguntas, por el modo de la respuesta, pueden ser estructuradas/ no estructuradas. Las repuestas estructuradas proponen al informante las posibilidades de respuesta. De esta manera encontramos la "respuesta de escala" o estructurada por medio de gradación; la "respuesta de rango" que se debe ordenar por la importancia de las propuestas; la "repuesta de lista de comprobación" en la que se debe seleccionar una de las propuestas; la

"respuesta categorizada", una forma sencilla de lista de comprobación en la que se debe seleccionar una entre dos posibilidades. Las respuestas estructuradas presentan una gran ventaja por la facilidad de cuantificación y codificación; por el contrario, las respuestas no estructuradas dejan en libertad al informante para que se exprese con sus propias palabras. El resultado puede ser cualitativamente muy rico pero es difícil de codificar y analizar.

Openheim (1992) aborda una serie de aspectos relativos al efecto que las preguntas, una vez facilitadas al informante, producen en este. El autor llama la atención sobre el hecho de que, cuando el cuestionario está diseñado no constituye una forma estandarizada de estímulos. Por el contrario, cada informante puede presentar un grado distinto de comprensión de las preguntas, unos grados diferentes de información, reacción y expectativas ante ellas. En relación a esto, otro aspecto importante es el que se deriva del hecho de que el investigador no está interesado en todo el universo mental del informante sino sólo en la parte que le resulta suficiente y más representativa para sus fines, es decir, en una suerte de "muestra" del universo mental del que responde el cuestionario. Por un lado, este carácter de "muestra" exige que las preguntas sean adecuadas, equilibradas y fáciles de responder al completo; por otro lado y como consecuencia de lo anterior, la formulación debe ser asequible, el contenido apropiado al tema, y el contexto, la secuenciación y las categorías de respuesta (si las hay) deben ayudar al informante sin sesgar las respuestas.

El diseño del cuestionario exige, de parte del investigador, una actitud empática que le guíe para conseguir la necesaria cooperación del informante. Conviene no perder de vista que sin la colaboración de estos la investigación no podría llevarse a cabo y que, en consecuencia, la realización del estudio depende de su voluntad de ayudar a sacarlo adelante. Además de evitar los fallos en las formulaciones de las preguntas, a que nos hemos referido anteriormente, resulta de gran ayuda y estímulo una presentación atractiva, unas instrucciones claras para cumplimentarlo y el uso abundante de fórmulas de amabilidad para solicitar la colaboración.

En nuestro estudio hemos empleado hasta seis modelos distintos de cuestionario como una forma más, junto a la entrevista, de elicitar información. La descripción de estos modelos va a ser el tema del apartado siguiente. Parte de nuestros cuestionarios son estructurados y parte no estructurados. La decisión de optar por uno y otro sistema de respuesta ha dependido del

objetivo que la información obtenida tenía en el marco global de la investigación. En efecto, ya hemos aludido en otro lugar a que el estudio se desarrolla a dos niveles de extensión y profundidad. Por un lado, nos interesa un nivel más amplio y superficial que se refiere a la explicación del contexto en que se implanta el cambio educativo (la actitud de todos los profesores del centro donde se desarrolla el estudio respecto a ese cambio). Por otro lado, focalizamos el estudio, de una forma más incisiva, en las creencias y representaciones que los profesores de lengua tienen sobre la enseñanza de esta materia. Las preguntas de respuesta estructurada nos permiten cuantificar y expresa de forma porcentual ciertas posturas de los profesores frente al cambio. Sin embargo, utilizamos la pregunta de repuesta abierta o no estructurada cuando necesitamos matizaciones o queremos que el colaborador manifieste su pensamiento sin cortapisas. Así pues, el resultado del cuestionario de respuesta estructurada tiene como objetivo la explicación del contexto mientras que el de respuesta abierta se dirige más a la introspección de las ideas y creencias de los profesores de lengua. En ocasiones, como en el cuestionario 3, junto a la respuesta de escala se propone también un comentario libre sobre el ítem en cuestión porque la respuesta libre matiza la esquematización de la respuesta estructurada. También hemos utilizado este mismo cuestionario para obtener información precisa sobre una serie de aspectos de enseñanza de la lengua que no había sido posible elicitarse a través de la entrevista. De esta manera, el cuestionario se presenta como sistema complementario cuando la entrevista resulta insuficiente.

A pesar de que pasos importantes en la planificación de un cuestionario son los que se refieren al muestreo y al cuestionario piloto (Davidson 1970), en nuestro caso este estadio se ha suprimido porque el pequeño número de participantes eliminaba de entrada la posibilidad de selección de una muestra. De la misma manera, el número de participantes ha hecho que, en algunos cuestionarios, no se llevara a cabo la codificación sino que el informe final recogiera de forma descriptiva todas las opiniones. Otro aspecto importante es el que se refiere a la consistencia y a la validez de los cuestionarios. El tipo de pregunta que hemos utilizado en nuestros cuestionarios no es tanto "factual" como "actitudinal" o de opinión (Openheim 1992). La respuesta a este tipo de preguntas depende naturalmente de la idea del colaborador y de su estado de ánimo, pero también se deja influir por la formulación, el énfasis y el contexto. Es decir, los resultados dependen, por un lado, de una actitud interna relativamente estable y, por otro, de una serie de factores determinantes. Una sola pregunta

dedicada a obtener información sobre un tema determinado puede dar un resultado sesgado e inconsistente. Sin embargo, si se proponen una serie de preguntas referidas al mismo tema, se reduce la posibilidad del sesgo determinado por los factores fluctuantes. En cuanto a la validez, es este un concepto que remite a la capacidad que tiene un instrumento para medir lo que se supone debe medir. En nuestro caso, el uso del cuestionario de preguntas actitudinales no persigue tanto la medida como la información de un estado de opinión. La ausencia de un criterio externo, salvo en el caso del cuestionario 3, con el que comparar los resultados de las opiniones recogidas hace muy difícil, tanto en nuestro caso como en general en todos los cuestionarios de preguntas actitudinales, establecer la validez. En efecto, la validez actitudinal es una de las mayores dificultades en la investigación social para la que no se vislumbra todavía una clara solución.

Nuestros cuestionarios proponen preguntas que esencialmente tienen que ver con el pensamiento del informante y, en consecuencia, somos conscientes de la dificultad de verificación y consistencia. Sin embargo, en el caso del cuestionario 3, la triangulación a que se somete el resultado, con los puntos de vista de la observación y de la Reforma, es determinante para desvelar las contradicciones en las creencias de los profesores.

4.2.1.2. CUESTIONARIOS APLICADOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

En esta investigación hemos empleado seis modelos de cuestionario como instrumentos para la obtención de datos útiles. Cada uno de ellos ha tenido unos destinatarios específicos y ha buscado una información distinta. Los denominaremos numéricamente del 1 al 6 para su descripción. Este orden de presentación coincide también con el orden cronológico en que cada uno de ellos fue propuesto a los participantes.

CUESTIONARIO 1.

Fue diseñado y aplicado entre mayo y junio de 1996. El objetivo de este cuestionario era conocer el estado de opinión, las expectativas y las actitudes de los profesores de secundaria ante la inminente implantación de la ESO, que se iba a producir en septiembre de 1996. Los destinatarios fueron, pues, todos los profesores (37) del centro más antiguo. La información resultante formaría parte de la descripción del contexto general inicial en el que se iba a desarrollar la investigación más específica del área de lenguas propias. Por su forma, el cuestionario 1 es amplio y diverso. Está dividido en cinco partes. En la primera parte las

preguntas son casi exclusivamente directas, estructuradas con formulación interrogativa y de respuesta categorizada (SÍ/NO). La información que se busca es la preparación que han recibido los profesores para el nuevo sistema. He aquí las preguntas propuestas en la primera parte del cuestionario inicial:

1) *¿Consideras que has recibido suficiente información sobre la Reforma, por parte de la Administración?* *SI..... ()
*NO..... ()

2) *¿Has asistido a los cursos sobre la Reforma propuestos por la Administración para tu asignatura?* *SI..... ()
*NO..... ()

3) *¿Ha llegado a tu centro información sobre la Reforma en publicaciones u otros medios?*
*SI..... ()
*NO..... ()

4) *¿Has leído esa información?*
*SI..... ()
*NO..... ()

5) *¿Consideras que la información sobre la Reforma que la Administración ha proporcionado es:*
*Suficiente SI..... ()
NO..... ()
*Satisfactoria SI..... ()
NO..... ()

6) *Fuera de lo propuesto por la Administración, ¿has participado en algún curso o seminario que directa o indirectamente trate sobre el tema de la Reforma?*
*SI..... ()
*NO..... ()

7) *¿Has leído bibliografía que directa o indirectamente aborde el cambio pedagógico?*
*SI..... ()
*NO..... ()

8) *¿Has solicitado algún tipo de asesoramiento pedagógico sobre la Reforma de los que propone la Administración?*
*SI..... ()
*NO..... ()

9) *¿Has participado en algún debate o reunión curricular sobre la Reforma?*
*SI..... ()
*NO..... ()

10) ¿Te interesa el cambio que la Reforma propone?

*SI ()

*NO ()

11) La implantación de la Reforma Educativa es, según tu opinión:

*Un problema ()

*Un reto profesional..... ()

*Una necesidad..... ()

*Una obligación..... ()

En el cuadro siguiente aparece la segunda parte del cuestionario. Esta parte combina las preguntas categorizadas, las de lista de comprobación (elegir una respuesta entre varias propuestas) y las respuestas de rango (numerar por orden de importancia...). Indagamos la postura personal ante lo nuevo.

1) ¿Consideras que es conveniente un cambio en el sistema de enseñanza actual?

*SI ()

*NO ()

*Indiferente..... ()

2) De estos tres aspectos, ¿cuál es a tu juicio el más importante para que se produzca un cambio positivo?

*Más y mejores medios ()

*Cambio de actitud de los profesores ()

*Contexto social favorable ()

3) Los alumnos llegan al instituto con 12 años. Este aspecto es en tu opinión: *Positivo ()

*Negativo ()

*Indiferente..... ()

4) ¿Deseas impartir este primer año el primer curso de ESO?

*SI ()

*NO ()

*Indiferente..... ()

5) ¿Has impartido clases a alumnos menores de 14 años alguna vez?

*SI ()

*NO ()

6) ¿Qué sentimientos te produce impartir clases a alumnos de 12 años? Marca hasta tres de ellos:

*Decepción ()

*Curiosidad ()

*Temor..... ()

*Inseguridad..... ()

*Malestar ()

*Optimismo..... ()

*Otros..... ()

7) ¿Crees que impartir clases a alumnos de primer ciclo desaprovecha las posibilidades docentes de un profesor de Bachillerato?

*SI ()

*NO..... ()

8) ¿Te consideras preparado para abordar la docencia de alumnos de 12 años?

*SI ()

*NO..... ()

9) Señala numerando de 1 a 8 por orden de importancia los aspectos que en tu opinión son más relevantes para afrontar con éxito la Reforma:

*Formación del profesorado..... ()

*Trabajo en equipo..... ()

*Asesoramiento y ayuda puntual ()

*Cambio de actitudes ()

*Aumento de recursos ()

*Más autonomía en los centros ()

*Elaboración de materiales..... ()

*Intercambio de experiencias.. ()

10 Consideras el hecho de que los alumnos trabajen en grupo

*Positivo ()

*Negativo ()

*Indiferente..... ()

11 Si tienes una clase con alumnos de diversos niveles de capacidad y tienes que formar varios grupos, los dividirás:

*Por su nivel de capacidad..... ()

*Mezclando las capacidades ()

*Por libre, según sus afinidades ()

*No pienso hacer grupos ()

En el cuadro siguiente aparece la tercera parte del cuestionario. La fórmula para preguntar es de afirmación y el tipo de respuesta debe surgir de la lista de comprobación. Se busca información sobre opiniones y expectativas de los profesores.

1) Para que la Reforma tenga éxito lo fundamental es que:

*Baje la ratio alumnos/profesor..... ()

*Cambien las actitudes y creencias
de los profesores ()

*Cambien los métodos de enseñanza..... ()

2) Creo que lo que más me va a costar del nuevo sistema es:

*Adaptarme a la edad de los alumnos..... ()

*Atender a la diversidad..... ()

*Dar más autonomía al alumno ()

*Mantener un contacto más
estrecho con los alumnos..... ()

*Que los alumnos participen
más activamente en clase..... ()

- 3) *Para la programación de los créditos comunes y variables del curso próximo voy a usar:*
- *Mis materiales y los del equipo del área ()*
 - *Los materiales que proponen las editoriales. ()*
 - *Mis materiales y los de las editoriales..... ()*
- 4) *Creo que para cambiar las actitudes y las prácticas pedagógicas actuales de los profesores convendría:*
- *Un reciclaje teórico sobre los estudios psico-pedagógicos actuales ()*
 - *Objetivar lo que se hace en clase a través de un observador externo competente ()*
 - *Trabajar en equipo, intercambiando experiencias con los otros miembros del equipo/área..... ()*
 - *No conviene cambiar nada de esto ()*
 - *Actualización sobre el contenido de la materia ()*
 - *Ejemplos prácticos y reflexión teórica posterior..... ()*
 - *Reciclaje basado en reflexión sobre la práctica de situaciones concretas en el aula, con ejemplos de innovaciones..... ()*
 - *Otros ()*
- 5) *Los profesores suelen hacer cursos de formación o reciclaje de su asignatura; esos cursos:*
- *Inciden en la práctica pedagógica..... ()*
 - *No suelen aplicarse luego en el aula ()*
 - *Se hacen para acumular puntos..... ()*
 - *Se hacen como desarrollo personal..... ()*
 - *No hacen cursos por propia iniciativa..... ()*
- 6) *La mejor formación permanente del profesorado sería:*
- *La que él se procura leyendo o en cursos..... ()*
 - *La que le brinda la Administración ()*
 - *El asesoramiento puntual en el propio centro por parte de un especialista ()*
 - *Reflexionar sobre su propia práctica pedagógica..... ()*
 - *Otros ()*

La cuarta parte adopta la forma de dos columnas en las que aparecen respectivamente posibles aspectos positivos y negativos en relación a la edad más temprana de los alumnos de la ESO y a su falta de selección. El tipo de formulación es, pues, enunciativa y el profesor se debe limitar a marcar los tres aspectos positivos y negativos que le parecen más relevantes. Los enunciados recogen los comentarios y lugares comunes que circulaban entre los profesores antes de enfrentarse a una edad y una diversidad de alumnos que iban a constituir para aquellos la gran novedad del nuevo sistema. La finalidad de esta parte del cuestionario

es obtener información sobre la conceptualización de los profesores sobre los nuevos alumnos de la ESO.

<i>ASPECTOS POSITIVOS</i>	<i>ASPECTOS NEGATIVOS</i>
<p><i>Los alumnos:</i></p> <p><i>*Serán más motivables ()</i></p> <p><i>*Se puede intervenir antes en su desarrollo..... ()</i></p> <p><i>*Se les puede tratar mejor individualmente..... ()</i></p> <p><i>*Serán más manejables..... ()</i></p> <p><i>*Atenderán más a aspectos concretos..... ()</i></p> <p><i>*El tratamiento más individualizado permite conocer mejor su situación socio-familiar..... ()</i></p> <p><i>*Trabajar con estas edades puede ser una experiencia interesante..... ()</i></p> <p><i>*Al tener más profesores, se acostumbrarán antes a distintas formas de actuar..... ()</i></p> <p><i>*Otros</i></p>	<p><i>Los alumnos:</i></p> <p><i>*Se desconoce el nivel que tienen.....()</i></p> <p><i>*Falta información de las escuelas de procedencia.....()</i></p> <p><i>*Están acostumbrados a los hábitos de los maestros.....()</i></p> <p><i>*Tienen menos capacidad de abstracción.....()</i></p> <p><i>*Tienen actitudes más infantiles.....()</i></p> <p><i>*Son menos autónomos.....()</i></p> <p><i>*Exigen mayor esfuerzo de motivación ... ()</i></p> <p><i>*Se bajará el nivel para que todos lleguen a él()</i></p> <p><i>*No hay costumbre con alumnos de esta edad.....()</i></p> <p><i>*No vienen seleccionados.....()</i></p> <p><i>*Otros</i></p>

La quinta parte es un conjunto de preguntas indirectas, de respuesta abierta, cuyos enunciados están extraídos de las directrices que la Reforma educativa propone en el nuevo sistema. Promueve la reflexión sobre el papel del profesor, del alumno y de la evaluación en el nuevo sistema. En el anexo IV aparecen recopiladas todas las respuestas-comentario que se dieron a cada uno de los fragmentos del documento para la Reforma educativa. He aquí el modelo de la quinta parte del cuestionario 1:

¿Podrías comentar alguno de los siguientes extractos de la Reforma Educativa sobre distintos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje? Te agradezco el tiempo y el esfuerzo que supone este último tramo de la encuesta.

1) "Es necesario que el profesor, "en equipo", pueda adaptar su enseñanza a las situaciones concretas de los alumnos y del centro, a partir de los currículos facilitados por la Administración"

- 2) *"La diversidad no se entiende como una desigualdad sino como el descubrimiento de los potenciales de cada individuo"*
- 3) *"El profesor debe encontrar la metodología más válida a cada objetivo y esforzarse para mejorar una práctica pedagógica siempre propensa a la rutina y al anquilosamiento"*
- 4) *"Se propone cada vez más la formación permanente del profesorado como una tarea que se debe realizar en equipo y en el mismo centro donde se trabaja"*
- 5) *"Es necesario un nuevo marco de incentivos que, lejos de querer conseguir un comportamiento igualitario de todo el profesorado, defina itinerarios diferentes que permitan, a quien quiera, acceder a diferentes niveles de profesionalidad"*
- 6) *"El concepto de educación escolar es incompatible con una concepción "transmisiva" de la enseñanza que acentúe el polo del profesor-enseñante y obvie la aportación individual y el proceso de construcción del alumno"*
- 7) *"La concepción "constructivista" del aprendizaje escolar gira en torno del "aprendizaje significativo", que se basa en la capacidad de relacionar lo nuevo con lo ya conocido (importancia de los conocimientos previos), y en la "funcionalidad" (aplicar lo aprendido a otras situaciones y contextos)"*
- 8) *"Aprender estrategias de aprendizaje, "aprender a aprender" es consustancial al aprendizaje significativo.*
- 9) *"Es importante establecer canales fluidos de comunicación en el aula, junto a un clima de relación basado en la aceptación, seguridad y confianza entre los alumnos y con el profesor"*
- 10) *"Es necesario conocer los conocimientos previos de los alumnos, extraídos de su propia experiencia"*
- 11) *"Es necesario optar por una enseñanza adaptativa, basada en el ajuste de los métodos a las características del alumno para el tratamiento de la diversidad"*
- 12) *"La evaluación no debe entenderse como un instrumento de clasificación de los alumnos sino como un medio de seguimiento de lo que se enseña y se aprende y, por tanto, como un instrumento que ha de permitir extraer información para mejorar todo el proceso"*
- 13) *"Más que pensar en un nivel ideal e igual para todos habría que proponer la manera de conseguir unos mínimos que permitieran, posteriormente, aprender de manera autónoma"*
- 14) *"La autoevaluación del alumno y la co-evaluación con el alumno son también buenos sistemas para despertar la conciencia del que aprende"*

.....

El análisis al que se ha sometido la gran cantidad de datos que este extenso cuestionario ha aportado es eminentemente cuantitativo y el resultado se expresa en términos porcentuales y

aproximativos en las tres primeras partes. El resultado de la cuarta parte se expresa mediante la ordenación preferencial de las respuestas dadas. La quinta parte, por tratarse de respuestas abiertas, exigiría un análisis de tipo cualitativo e interpretativo. Como la parte de la investigación que ocupan los datos del cuestionario 1 se propone tan solo describir el contexto, reducimos el cúmulo de respuestas a las líneas generales de actitudes que los profesores muestran ante estos aspectos globales del nuevo sistema.

LIMITACIONES DEL CUESTIONARIO 1.

El cuestionario 1 constituye un instrumento de recogida de datos muy útil para dibujar el perfil promedio de las actitudes, expectativas, creencias y preparación profesional que los profesores del antiguo bachillerato tenían a las puestas de la implantación de la ESO. Son datos necesarios para describir el contexto inicial en que se desarrolla esta investigación. Para este cuestionario, el número de participantes ha sido muy alto: 28 de 37, es decir, un 75%. Esta alta participación y la forma en que se han contestado a los distintos segmentos del cuestionario nos conducen a las siguientes apreciaciones:

.....-las preguntas de las partes I, II, III y IV, cuya formulación exigía señalar simplemente las respuestas categorizadas, de lista de comprobación o de ordenación de rango, han sido respondidas casi al completo,

.....-la parte V del cuestionario, que consistía en comentar de forma abierta algunas directrices de la Reforma, tuvo una participación más irregular que describimos a continuación.

Esta parte no fue tenida en cuenta por cinco profesores que devolvieron en blanco los espacios dejados para la respuesta libre. Uno de estos cinco profesores hace un comentario global sobre los enunciados de las preguntas; aparece recogido en el anexo IV. Un caso muy puntual es el del profesor que se burla abiertamente de esta parte del cuestionario y lo devuelve con dibujitos y exclamaciones de chanza. Siete profesores contestan de manera más o menos breve: una línea, un comentario de aquiescencia o reprobación, etc. El grupo más numeroso de profesores, 13, se explaya bastante en sus respuestas aunque puede dejar, a veces, alguna pregunta sin contestar. Por último, dos profesores contestan ampliamente a unas pocas preguntas y dejan la mayoría sin comentario. En el anexo IV aparecen todas las respuestas-comentarios que se dieron a cada uno de los fragmentos del documento para la Reforma educativa.

Este comportamiento mostrado por los participantes a la hora de contestar el cuestionario y algunos comentarios verbales nos llevan a considerar que el cuestionario es excesivamente largo y que la parte V, por su carácter tan distinto al resto de las partes, ha sufrido las consecuencias del cansancio del participante y la sorpresa al encontrar que, al final, se le propone escribir sus propias ideas en lugar de adscribirse a unas propuestas dadas. Probablemente, la parte V del cuestionario debería haberse presentado de forma independiente, antes o después del resto, o mediante una formulación que no exigiera la redacción personal. A pesar de estos inconvenientes, el cúmulo de respuestas personales documenta muy bien el estado de ánimo de los profesores y su percepción sobre las directrices de la Reforma.

Por otra parte, no todas las preguntas para cuya respuesta se propone una lista de comprobación incluyen un ítem con el enunciado "OTROS". Este fallo nuestro ha impedido que el participante pudiera aportar cualquier otra idea personal que no se ajustara a las propuestas en la lista y, en consecuencia, ha dado a esas respuestas un carácter excesivamente inducido o dirigido por parte del que pregunta. Los resultados del cuestionario 1 para la descripción del contexto aparecen en el epígrafe 5.1.

CUESTIONARIO 2.

Fue diseñado y aplicado en junio de 1997. Los destinatarios fueron los 17 profesores del extinguido bachillerato, en el centro más antiguo, que durante el curso 1996-97 habían impartido clase, por primera vez, a los alumnos de ESO. Sólo se pasó, pues, en el centro más antiguo. El objetivo de este cuestionario era conocer las actitudes e ideaciones de los profesores tras la prueba de fuego que había constituido el primer año de implantación del nuevo sistema de la ESO. La información resultante formaría parte de la descripción del contexto general intermedio, de un período de dos cursos, en que se desarrollaba la investigación del área de lenguas propias. Por su forma, constituye un cuestionario de 13 preguntas dirigidas al participante según la fórmula de interrogación directa. Esta vez se ha optado por las respuestas abiertas para las que se destinaba un espacio en blanco razonable.

Las siguientes preguntas parten siempre del supuesto de la experiencia adquirida tras un curso con los alumnos de primero de ESO. Teniéndolo en cuenta:

- 1) Dadas las circunstancias de tu seminario, ¿has impartido este primer curso de forma voluntaria o forzosa?*
- 2) ¿Crees que convenía un cambio en el sistema de enseñanza?*
- 3) Para que este cambio sea positivo ¿qué estimas como imprescindible?*
- 4) ¿Cómo te has sentido con los alumnos de doce años?*
- 5) ¿Qué sentimientos o sensaciones has tenido a lo largo de este año? ¿Han variado con el tiempo?*
- 6) ¿Has organizado a los alumnos para que trabajen en grupo?*
- 7) ¿Qué estrategias de adaptación has tenido que desarrollar como profesor?*
- 8) ¿Qué ha sido para ti lo más negativo de este curso?*
- 9) ¿Y lo más positivo?*
- 10) ¿Cómo calificarías brevemente los siguientes aspectos?*
 - * atención a la diversidad*
 - * participación de los alumnos*
 - * adaptación a la menor edad del alumno*
- 11) ¿Qué metodología ha sido la más adecuada para estos alumnos?*
- 12) ¿Cómo han funcionado los materiales empleados (libros, material propio, otros...)?*
- 13) ¿Se han cumplido las expectativas que tenías sobre la ESO? ¿En qué sentido?*
¿Algún comentario adicional? ¡GRACIAS!

Dadas las características de las respuestas abiertas, se ha optado por tratar los datos a modo de un informe descriptivo en el que unas veces se recogen las respuestas dadas textualmente y otras se cuantifican las que coinciden o se contraponen. Todo ello contribuye a dibujar un perfil de actitudes e ideaciones, fruto de la experiencia de un año con los alumnos de la ESO, que da cuenta de las diferencias entre las expectativas que albergaban los profesores antes de la implantación del nuevo sistema y la realidad tras un año de práctica.

LIMITACIONES DEL CUESTIONARIO 2.

Para este cuestionario, que se hizo llegar a 17 profesores, la participación ha sido de 12, es decir, un 70%. Ligeramente inferior que en el cuestionario 1 pero alta a pesar de todo. Contrariamente al modelo anterior, hemos procurado formular unas preguntas de la manera más neutra posible y evitar todo tipo de propuesta previa para que fuera el participante quien expresara sus propias ideas. El resultado ha sido muy rico y variado. No hemos pretendido interpretar las respuestas sino describirlas y agruparlas para dibujar el panorama anímico que los profesores dejan traducir. La descripción que surge del cuestionario 2 aparece en el apartado 5.1. relativo al contexto.

CUESTIONARIO 3.

El cuestionario 3 fue diseñado y aplicado en marzo de 1998. Los destinatarios fueron los seis profesores de lenguas primeras, tres del instituto más antiguo y tres del instituto de nueva creación, que son objeto de análisis en esta investigación. El objetivo de este cuestionario, que es nominal o firmado, consiste en que cada profesor-informante defina su postura o su grado de adscripción a una serie de propuestas del documento para la Reforma en el área de lenguas propias.

Fue la propia dinámica de la investigación la que hizo aconsejable este cuestionario porque en las entrevistas, como se verá más adelante, no surgían ciertos temas referentes a la didáctica de la lengua y, sin embargo, se necesitaba conocer la postura del profesor sobre ellos para poder contrastar lo declarado con lo observado en el aula. La finalidad de este cuestionario es, pues, obtener información concreta, declarada por cada uno de los profesores-informantes, sobre una serie de aspectos de didáctica de la lengua y de didáctica general propuestos por la Reforma.

Por su forma, el cuestionario 3 está constituido por 27 preguntas formuladas a la manera de afirmaciones desde la perspectiva del profesor, el cual aparece aludido en primera persona. Como respuesta se propone una escala de 1 a 5 en la que los participantes deben señalar su grado de adscripción, siendo 1 la mínima y 5 la máxima. Además, cada pregunta puede matizarse con un comentario abierto sobre cuya importancia se insiste.

*1) Tomo en consideración los conocimientos previos
de los alumnos y los integro en las actividades
iniciales de la secuencia didáctica que sea 1 2 3 4 5*

- 2) *Reconduzco las actividades de clase en la medida en que los alumnos manifiestan sus predisposiciones o sus respuestas.....* 1 2 3 4 5
- 3) *Conduzco al alumno a explicitar sus respuestas, a elaborarlas dejándole tiempo y dándole apoyo.....* 1 2 3 4 5
- 4) *Explico los criterios de evaluación previamente.....* 1 2 3 4 5
- 5) *Animo a los alumnos a la autoevaluación según criterios definidos en común previamente* 1 2 3 4 5
- 6) *Motivo al alumno induciéndole a razonar sus propios argumentos para que afloren sus errores.....* 1 2 3 4 5
- 7) *Procuro atender a temas variados, según los intereses de los alumnos* 1 2 3 4 5
- 8) *En ocasiones, utilizo el trabajo en grupo para salvaguardar la autoestima de los alumnos y fomentar redes de relación que permitan el trabajo en colaboración.....* 1 2 3 4 5
- 9) *Uso flexiblemente el espacio en clase y organizo a los alumnos de distintas maneras según lo exija la actividad* 1 2 3 4 5
- 10) *Uso, a veces, materiales auténticos, no didactizados* 1 2 3 4 5
- 11) *Propongo actividades de la vida corriente, no específicamente didactizadas.....* 1 2 3 4 5
- 12) *Trabajo específicamente la oralidad.....* 1 2 3 4 5
- 13) *Procuro por el uso comunicativo de la lengua, con prácticas de distintos niveles, registros y adecuación de los mismos.....* 1 2 3 4 5
- 14) *Hago ver a los alumnos las matizaciones necesarias para comunicar el mismo mensaje en situaciones distintas* 1 2 3 4 5
- 15) *Les enseño a discernir en el uso de la lengua en relación con las diferencias de status* 1 2 3 4 5

- 16)Presento a los alumnos, para su comprensión lectora, textos cotidianos, con sentido fuera del aula..... 1 2 3 4 5
- 17)Para la comprensión lectora, les presento textos para que busquen información precisa 1 2 3 4 5
- 18)Trabajo las diferentes tipologías textuales..... 1 2 3 4 5
- 19)Procuró que los alumnos se interesen tanto por la forma como por el contenido de los textos..... 1 2 3 4 5
- 20)Procuró dar los conocimientos mínimos de terminología metalingüística, sólo los términos corrientes de la vida cotidiana 1 2 3 4 5
- 21)Hago ver los conceptos estéticos de metáfora, comparaciones, etc. aunque no necesariamente los etiqueto..... 1 2 3 4 5
- 22)Me interesa trabajar la conceptualización..... 1 2 3 4 5
 Me interesan las habilidades 1 2 3 4 5
 Me interesan los procedimientos 1 2 3 4 5
- 23)En clase son importantes las interacciones
 *alumno-alumno 1 2 3 4 5
 *profesor-alumno..... 1 2 3 4 5
 *alumno-profesor..... 1 2 3 4 5
 *profesor-clase 1 2 3 4 5
 *alumno-clase..... 1 2 3 4 5
 *grupo-clase 1 2 3 4 5
- 24)La presencia de contenidos de área en mis clases es:
 *expresión oral 1 2 3 4 5
 *expresión escrita 1 2 3 4 5
 *comprensión oral 1 2 3 4 5
 *comprensión escrita..... 1 2 3 4 5
 *léxico..... 1 2 3 4 5
 *gramática..... 1 2 3 4 5
 *lengua y sociedad..... 1 2 3 4 5
- 25)Hago referencias culturales y recorro a otras asignaturas para preparar actividades de clase..... 1 2 3 4 5
- 26)Hago trabajar a los alumnos a ritmos distintos según sus posibilidades 1 2 3 4 5

27) *Mis clase son eminentemente prácticas y la teoría y explicaciones son mínimas* 1 2 3 4 5

El análisis al que se somete el cuestionario 3 es doble, porque aparecen datos cuantitativos, a través de la escala, y cualitativos, a través de los comentarios abiertos. El análisis cuantitativo nos puede dar un resultado del grado de adscripción para cada propuesta de la Reforma por parte de cada uno de los participantes y un resultado conjunto de los seis participantes sobre la adscripción a cada una de las propuestas de la Reforma en el área de lengua.

Para cada participante, como ya dijimos, la escala muestra una mínima adscripción de 1 y una máxima de 5. Si sumamos los número marcados en cada pregunta obtendremos una adhesión a las propuestas de la Reforma mayor cuanto más se acerque al 210 máximo (resultado de multiplicar el 5 máximo por 42: el número total de propuestas más subpropuestas). La escala de totales se encuentra entre el 210 máximo y el 42 mínimo y 105 es la adscripción media. La suma de las respuestas en escala de cada uno de nuestros informantes nos dio el siguiente resultado según la adscripción declarada. El orden de mayor a menor es: Lucrecia (159), Violeta (153), Arnau (144), Lucas (136) Pamela (130) y Jonás (101).

Por otra parte, también para cada participante, la adscripción declarada a cada propuesta de la Reforma ha sido contrastada con la adscripción observada en las grabaciones en video de la misma propuesta de manera que se ha podido obtener un resultado triangulado desde la perspectiva del informante, de la del observador y de la referencia prescriptivo-indicativa de la Reforma. Volveremos a referirnos a esto en el apartado metodológico dedicado a la observación en el aula (cf.4.2.4.).

Dijimos anteriormente que el análisis cuantitativo se podía enfocar desde el punto de vista global de la suma de los seis participantes con respecto a cada una de las propuestas de la Reforma. Como cada participante puede optar en la escala por un mínimo de uno y un máximo de cinco, y como son seis los participantes, la adscripción máxima sería el 30 y la mínima la representaría el 6, siendo el 18 el punto medio. Así pues hemos atribuido la siguiente valoración:

- Muy alta: entre 24 y 30
- Media alta: entre 18 y 23
- Media baja: entre 12 y 17
- Muy baja: entre 6 y 11

De este modo, hemos llegado a la conclusión de que 6 propuestas de la Reforma para el área de lengua obtenían una adhesión muy alta por parte de los profesores, 21 obtenían una adhesión media-alta, 12 la obtenían media-baja y para 3 era muy baja. La especificación pormenorizada de estas propuestas aparecen en el apartado de análisis de datos.

Respecto a los comentarios abiertos que permiten un análisis cualitativo debemos precisar que, excepto en un caso, todos los participantes han matizado las respuestas dadas a través de la escala, en todas o en parte de las preguntas. esas matizaciones nos dan pistas, en ocasiones, sobre cómo ha entendido la propuesta el participante o sobre cómo no la ha entendido. Precisamente, esos comentarios nos resultan muy valiosos en el momento de ver las limitaciones de este cuestionario.

LIMITACIONES DEL CUESTIONARIO 3.

La aplicación de un cuestionario formulado en escala nos ha mostrado la manejabilidad y el rendimiento de los cuestionarios cuantificables que permiten análisis desde diversas perspectivas. Sin embargo, como la finalidad de toda esta investigación consiste en llegar a conocer las ideas y creencias propias de los profesores y ver la traducción de esas ideas en actos pedagógicos congruentes con ellas, la adscripción que los profesores han atribuido a las propuestas de la Reforma que el cuestionario propone no ha tenido siempre el correlato en la acción de aula. En ocasiones, algunos de los participantes no ha respondido a las preguntas, es decir, no ha señalado en la escala ni ha hecho comentarios. Otras veces los comentarios evidencian que la propuesta no ha sido comprendida y que hay una contradicción entre lo señalado y lo expresado libremente. También las contradicciones internas se hacen evidentes al responder de forma opuesta a propuestas muy similares. Para un tipo de investigación interpretativa como esta, los datos más valiosos son siempre los que surgen del participante de forma no mediatizada. Por ello, esta encuesta es válida en cuanto que aborda temas referentes a la didáctica de la lengua que de manera espontánea no han surgido en las declaraciones orales de los profesores. Tenemos claro que las actuaciones e ideas que aparecen en el cuestionario son las orientaciones más o menos prescriptivas de la Reforma

educativa, que no son las ideas de los profesores y que lo que estos hacen al responder a las escalas es asumir o rechazar ideas ajenas. Por ello hemos optado por complementar la escala mediante el comentario libre.

CUESTIONARIO 4.

Fue aplicado en junio de 1998. Los destinatarios fueron los 20 profesores del centro más antiguo que durante el curso 1997-98 habían impartido clase a alumnos de ESO y los tres profesores de lengua del centro de nueva creación que colaboran en esta investigación. El objetivo de este cuestionario es conocer las actitudes e ideas de todos los profesores que han impartido clases de ESO tras otro año de experiencia. La información resultante forma parte de la descripción del contexto general en que se desarrolla la investigación y da cuenta del estado de ánimo de los profesores en el momento en que el trabajo de campo termina. Por su forma, constituye un cuestionario de 17 preguntas, dirigidas al participante según la fórmula de interrogación directa. Las respuestas son abiertas:

- 1) *¿Impartiste clase de ESO el curso anterior?*
- 2) *¿Crees que convenía un cambio en el sistema de enseñanza?*
- 3) *Para que el cambio sea positivo ¿qué estimas como imprescindible?*
- 4) *¿Cómo te has sentido con los alumnos de doce/trece años?*
- 5) *¿Qué sentimientos o sensaciones has tenido a lo largo de este curso?*
- 6) *¿Han variado respecto a los del año anterior?*
- 7) *¿Qué estrategias de adaptación has tenido que desarrollar como profesor?*
- 8) *¿Has cambiado alguna de estas estrategias del año pasado a este?*
- 9) *¿Qué ha sido para ti lo más positivo de este curso?*
- 10) *¿Y lo más negativo?*
- 11) *¿Han variado estos aspectos positivos y negativos respecto al año anterior?*
- 12) *¿Cómo calificarías brevemente estos aspectos?*
 - * *atención a la diversidad*
 - * *participación de los alumnos*

** adaptación a la menor edad de los alumnos*

13)¿Qué metodología ha sido la más adecuada para estos alumnos?

14)¿Has cambiado la metodología respecto al curso pasado?

15)¿Cómo han funcionado los materiales empleados (libros, material propio, otros...)?

16)¿Se van cumpliendo las expectativas que tenías sobre la ESO? ¿En qué sentido?

17)¿Algún comentario adicional? ¡GRACIAS!

Como en el cuestionario 2, dadas las características de las respuestas abiertas se ha optado por tratar los datos como un informe descriptivo en el que unas veces se recogen las respuestas dadas por los participantes de forma textual, otras veces se cuantifican las que coinciden o se contraponen. El cuestionario 4 tiene pues conexiones con los cuestionarios 1 y 2 porque da cuenta de las diferencias entre las expectativas que dibujan los profesores antes de la implantación del nuevo sistema (cuestionario 1), entre la actitud tras un año de experiencia (cuestionario 2) y tras dos años de experiencia (cuestionario 4).

LIMITACIONES DEL CUESTIONARIO 4.

Este cuestionario se hizo llegar a 23 profesores, pero sólo seis lo respondieron. Este 26% de participación es sensiblemente inferior al 81% inicial y al 70% intermedio y podemos inferir una bajada notable del interés de los profesores o cierto cansancio al encontrar un cuestionario muy semejante al que ya habían respondido un año antes. Sea como sea, a pesar de la baja participación, hemos obtenido unos datos que dibujan bien el estado anímico de los profesores al acabar la primera etapa del ciclo de la ESO. Como en los cuestionarios con los que guarda relación, no hemos pretendido interpretar las respuestas sino simplemente describirlas y agruparlas. El informe aparece en la descripción general del contexto (cf.5.1.).

CUESTIONARIO 5.

El cuestionario 5 es un instrumento que completa la observación en el aula. Se ha aplicado al finalizar cada una de las observaciones y los destinatarios han sido los seis profesores de lengua que colaboran directamente en esta investigación. El objetivo consiste en conocer la opinión de cada profesor sobre el objetivo de cada sesión de clase observada, las sensaciones, la percepción que ha tenido sobre hechos relevantes o sobre la presencia del observador. En

suma, conocer la perspectiva del profesor para triangularla con la del observador y con la más objetiva de la grabación.

Por su forma, consiste en un formulario con cinco preguntas directas de respuesta abierta. La respuesta debía darse al acabar la clase o muy poco después con el fin de que los recuerdos concernientes a la sesión no se desvirtuaran, Por ello, el cuestionario debía ser forzosamente breve. La respuesta abierta es la que nos pareció más conveniente porque lo que se pretendía era incluir una descripción de la postura del profesor en el informe de cada sesión de clase.

OBSERVACIÓN EN EL AULA: CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES

PROFESOR.....CURSO.....FECHA.....

- 1) ¿Cuál era el objetivo de la clase de hoy?*
- 2) ¿Qué has percibido como más y como menos conseguido en la clase de hoy?*
- 3) ¿Cómo calificarías la clase de hoy respecto a un tipo de clase promedio?*
- 4) ¿Puedes mencionar algún hecho especial, en los alumnos o en ti mismo, de la clase de hoy?*
- 5) ¿Cómo has percibido la presencia del observador?*

LIMITACIONES DEL CUESTIONARIO 5.

Los seis profesores que colaboran en esta investigación han respondido al cuestionario después de cada sesión de clase observada. Creemos que la brevedad del formato ha contribuido a que la respuesta se diera, casi siempre, al acabar la clase. El tipo de respuesta abierta no permite sino la citación de manera más o menos literal de las declaraciones del colaborador. Esto era lo que se pretendía, porque esas declaraciones están incluidas en los informes de observación que incluyen los puntos de vista del observador, de los alumnos, del profesor y de la grabación. Ver los informes de observación en el anexo III.

CUESTIONARIO 6.

Al igual que el cuestionario 5, este cuestionario es un instrumento que completa la observación en el aula. Sus destinatarios son los alumnos de cada una de las aulas donde se

ha llevado a cabo la observación. Estos lo han respondido después de cada sesión de clase en un tiempo de unos 5 a 10 minutos. El objetivo era conocer la manera como los alumnos percibían los contenidos y actividades de clase, la actuación del profesor y las expectativas que tenían.

Por su forma, consiste en un cuestionario de 8 preguntas formuladas de manera interrogativa directa y dirigidas al alumno. El tipo de respuesta es abierto pero limitado por el espacio en blanco que se proporciona a cada pregunta:

OBSERVACIÓN EN EL AULA: CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS

PROFESOR.....FECHA..... GRUPO.....

- 1) Escribe muy brevemente lo que has hecho hoy en esta clase.*
- 2) De lo que has hecho hoy en esta clase ¿hay algo completamente nuevo para ti? ¿El qué?*
- 3) ¿Qué te ha gustado más de lo que hoy has hecho en esta clase?*
- 4) ¿Has entendido todas las explicaciones que te ha dado el/la profesor/a?*
- 5) ¿Hay algo de lo que hoy has hecho en clase que no te haya quedado claro? ¿El qué?*
- 6) ¿Te gusta la forma como el/la profesor/a ha hecho la clase de hoy? ¿Por qué?*
- 7) ¿Crees que tú has puesto de tu parte la atención y el esfuerzo suficientes? ¿Por qué?*
- 8) ¿Qué otras actividades te hubiera gustado hacer hoy o que se hicieran otros días?*

Los datos resultantes de este cuestionario constituyen el punto de vista del alumno dentro del informe de observación de las clases, y permiten, como hemos mencionado anteriormente, la triangulación con los puntos de vista del observador, del profesor y de la grabación.

LIMITACIONES DEL CUESTIONARIO 6.

El cuestionario seis ha presentado algunos problemas derivados de su forma. En cuatro de las ocho preguntas se formulaban dos cuestiones de manera que la segunda siempre pretendía conocer los motivos de la primera respuesta. Esta segunda pregunta tenía por objetivo evitar que los alumnos respondieran con un simple "sí/no" a la primera cuestión. A pesar de este correctivo, en muchas ocasiones no se han conseguido más que respuestas brevísimas. Apenas hay argumentación. Por otra parte, ha resultado complejo trabajar con los datos

aportados por estos cuestionarios porque si bien el número de las preguntas era reducido, el número de los participantes oscilaba entre los 15 y los 25 en cada ocasión. Aunque la brevedad de las respuestas aligeraba la recopilación, la diversidad de algunas opiniones no permitía más que enumerar y reproducir las respuestas literalmente. En cada informe de observación de clase aparece la descripción de la opinión de los alumnos. Ver anexo III.

4.2.2. ENTREVISTAS.

4.2.2.1. JUSTIFICACIÓN DE SU USO.

Además de los cuestionarios, a los que hemos aludido en el apartado anterior, y de la observación en el aula, que trataremos en el siguiente, el sistema para la obtención de datos introspectivos que hemos utilizado en este estudio es la entrevista, una de las maneras más comunes de obtener información en la investigación social. Por nuestra parte, el empleo de este método se justifica porque permite "generar" (Mason, 1996), más que "recoger", información sobre aspectos subjetivos de los informantes: creencias, valores, actitudes, conocimientos y opiniones que son susceptibles de ser interpretados desde la perspectiva del propio sujeto enunciadador. Suscribimos la idea de Mason en el sentido de que es más apropiado hablar de "generar datos" que de "recoger datos" precisamente porque, desde una perspectiva más cualitativa, una cosa es la fuente de datos, otra el método que se aplica para obtenerlos y otra el resultado de la aplicación. En efecto, Mason apunta a que el investigador cualitativo no va a "recolectar" datos que existen previamente sino que, por el contrario, intenta "generar" datos a partir de las fuentes elegidas (informantes). Este matiz es determinante porque implica que el método que se aplica no es una simple técnica o procedimiento para llegar a los datos sino que tiene implicaciones intelectuales, analítica e interpretativas.

Así pues, el propio investigador es el instrumento de la investigación. El rol implica no sólo obtener respuestas sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Si tenemos en cuenta que la investigadora, en nuestro caso, es compañera de los informantes, compartiremos con Taylor y Bogdan (1986) la idea que define las entrevistas cualitativas en profundidad como:

"reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas".

Burgess (1988) recoge esta idea de "conversación" y le añade la finalidad como característica determinante. Para el autor, una entrevista etnográfica en el campo de la investigación educativa no es sino una "conversation with a purpose".

Nuestro estudio no se vale sólo de la entrevista como único medio para generar información, sino que también constituye una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. En efecto, a través de ella, hemos podido describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos y también acontecimientos que ocurrieron en el pasado.

Desde un punto de vista más comunicativo, Matthey (1990) pone el énfasis en la relación que se establece entre entrevistador y entrevistado, entendiéndolo que los datos que se obtienen en una entrevista de investigación son esquemas que el informante construye expresamente para el entrevistador y dependen de la relación que se establece entre ambos protagonistas y de los roles que definen antes y durante la interacción. En la misma línea, Pekarek (1993) insiste en la importancia de la gestión de los roles en las entrevistas semi-directivas de investigación. Para la autora, la entrevista semi-dirigida es, por una parte, una forma de diálogo social, con una dimensión pública en la que entrevistador y entrevistado desempeñan papeles asimétricos y una dimensión privada en cuanto personas. Por otra, la entrevista es un elemento metodológico en un proceso científico en el que la dimensión pública y privada del entrevistador puede presentar conflictos referentes a la objetividad y subjetividad.

Este interés por el control de los roles de los interactuantes en la entrevista es, sin embargo, reciente y característico de los "etnógrafos postmodernos". Kvale (1996) propone las metáforas del "minero" y del "viajero" para explicar las posibles posturas del entrevistador según que intente desenterrar un conocimiento preexistente y "enterrado" en el interior del entrevistado o que, por el contrario, "construya" el conocimiento juntamente con él. La metáfora del viajero, que conviene a nuestro modo de investigación, remite a la corriente

constructivista postmoderna que incluye el método conversacional para la investigación social. El autor conceptualiza la entrevista como una conversación profesional y la define como "una entrevista cuyo propósito es obtener descripciones sobre el mundo del entrevistado para interpretar el significado de los fenómenos descritos". Por su parte, Stake (1998) insiste en la necesidad de que el entrevistador actúe como guía y pone en guardia sobre las entrevistas que siguen el capricho del entrevistado. Estas pueden decir mucho sobre él, pero poco sobre lo que el entrevistador necesita saber acerca del objetivo de la investigación.

Fontana y Frey (1994), en una breve síntesis histórica, explican de qué manera el uso de la entrevista como método para la obtención de datos ha pasado por diversas fases de predominio cualitativo o cuantitativo respectivamente. La entrevista etnográfico-cualitativa para recabar "historias de vida" es uno de los métodos utilizado por la llamada escuela de Chicago que, ya en los años veinte y treinta, la aplicó para el estudio psico-social de las actitudes. En los años cuarenta, en cambio, la entrevista se usó como instrumento para cuantificar los datos en las grandes instituciones americanas de estudio de opinión como el Bureau of Applied Social Research, el National Opinion Research Center o el Survey Research Center. El ímpetu y prestigio científico de los estudios cuantitativos se ha extendido durante décadas en las universidades. La entrevista cualitativa, como método en la investigación etnográfica junto a la observación participante, se ha ido abriendo paso de nuevo desde mediados de los sesenta, retomando el espíritu de la escuela de Chicago, pero ha asumido rasgos característicos del rigor científico de la cuantificación: el énfasis en la codificación de los datos de Glaser y Strauss (1967) o la importancia que da Spradley (1980) a la secuenciación de la entrevista etnográfica son representativos de la tendencia.

Del Rincón y otros (1995) presentan, por un lado, una detallada síntesis de las distintas modalidades de entrevistas según el grado de estructuración, de directividad, de número de participantes; por otro, una minuciosa planificación de la entrevista que aborda los siguientes aspectos: el objetivo, la selección de los informadores, el contenido y naturaleza de las preguntas, su organización y secuenciación, las relaciones entre entrevistador y entrevistado, la formulación de las preguntas y la forma de registrar las respuestas. Goetz y Le Compte (1988) abordan el tema de la transcripción de la entrevista y también profundizan en la

cuestión de las tipologías de preguntas y realizan una síntesis comparativa de las propuestas de diversos autores, en especial de Spradley (1979), Schatzman y Strauss (1973) y Lofland (1984). Consideramos que una revisión minuciosa de todos estos aspectos queda fuera de los límites de esta justificación de uso y que podría ser objeto de un estudio independiente.

Un tema fundamental relativo a la entrevista es el de las consideraciones éticas que se derivan de su puesta en práctica. Los tres aspectos éticos tradicionales se refieren al "consentimiento informado", es decir, la aceptación por parte del entrevistado a participar en la entrevista, una vez ha sido informado detallada y sinceramente acerca de los fines de la investigación; al "derecho a la privacidad" o protección de la identidad de los sujetos; y a la "protección contra los daños" morales, principalmente, que se pudieran derivar del resultado de la investigación. A este respecto Fontana y Frey (1994) insisten en la necesidad, por parte del entrevistador o investigador, de actuar con sentido común y responsabilidad moral. Burgess (1988) da cuenta de una serie de situaciones éticamente delicadas con las que se ha encontrado a lo largo de su estudio y llama la atención sobre la necesidad del mantenimiento de la confidencialidad cuando el entrevistado apela a ella.

Mason (1996) trata el tema mucho más profundamente y formula una serie de preguntas sobre los aspectos éticos que inciden en las preguntas que se plantean en una entrevista: en cómo se proponen, en la relación de poder que se establece entre entrevistador y entrevistado, en el grado de libertad con que el entrevistado concede su consentimiento informado, en el derecho que el entrevistador se arroga para interpretar y analizar los datos, publicarlos o reproducirlos... La autora manifiesta sus dudas sobre la posibilidad de informar detalladamente a los entrevistados sobre el propósito de la investigación, pero insiste en que el investigador responsable debe estar preparado para reconocer este hecho y pensar sobre las implicaciones que conlleva.

El objetivo que persigue nuestra investigación, como se ha dicho más arriba, es revelar las ideas, creencias y representaciones que unos determinados profesores tienen sobre el concepto de lengua y la didáctica de la lengua en una situación de cambio. Este objetivo justifica el uso de un tipo de entrevistas de investigación, para explorar ámbitos internos de los sujetos, que calificaremos por su modalidad como semi-estructuradas, dirigidas e individuales por el número de participantes. Por el contenido y naturaleza de las preguntas,

nuestras entrevistas interrogan sobre: creencias y opiniones, características personales y contextuales y situaciones, experiencia, comportamiento y acciones. Cada uno de nuestros informantes ha intervenido en dos entrevistas separadas por un largo intervalo de tiempo. A pesar de esta distancia temporal, la segunda entrevista supone una continuidad de la primera por lo que la secuenciación de las preguntas sigue este orden temático conjunto: 1) datos personales, 2) opiniones sobre el presente de la enseñanza de la lengua, 3) opiniones sobre el pasado y el futuro de la enseñanza de la lengua, 4) comportamiento y acciones en relación a lo propuesto por la Reforma, 5) opiniones sobre conceptualización de la enseñanza de la lengua. La secuenciación responde a una voluntad de progresar de una menor a una mayor dificultad, al tiempo que busca la creación del "rapport", al que aluden Goetz y Le Compte (1988), que facilite la confianza entre nosotros y el entrevistado. En nuestro estudio, la relación entre entrevistador y entrevistados presenta algunas peculiaridades importantes que se derivan del hecho de que el entrevistador pertenece profesionalmente al colectivo de los entrevistados. Al igual que estos, impartimos docencia en uno de los centros donde se lleva a cabo la investigación; con tres de los entrevistados tenemos en común muchos años de experiencia docente.

La proximidad del entrevistador con respecto a los entrevistados le coloca en una situación de privilegio que, no obstante, presenta algunas desventajas. Por una parte, el conocimiento de la identidad social de las personas (biografía, status y roles) puede facilitar la confianza, la colaboración y la comprensión del contexto. Sin embargo, desde otro punto de vista, tal como apunta Mason (1996) esta proximidad entre entrevistador y entrevistados puede condicionar la libertad que tendrían los informantes para acceder o no a colaborar si fueran colaboradores desconocidos. Estas consideraciones remiten a las posturas éticas a las que nos referíamos anteriormente.

En suma, hemos elegido la entrevista como estrategia para "generar" unos datos específicos a partir de unas fuentes: nuestros entrevistados. Estos han accedido a producirlos por y para nosotros. En un acto de comunicación único, que podríamos calificar con Burgess de "conversación con un propósito", nuestros colaboradores han expuesto sus ideas y creencias a través de textos verbales que hemos recogido en grabaciones en audio. Hemos transformado estos productos verbales en discursos escritos a través de una transcripción detallada y los

hemos analizado según métodos que exponemos más adelante. Consideramos, finalmente, que los resultados a los que hemos llegado dependen del modo en que se ha planteado el marco de las preguntas, de la postura metodológica, del diseño del proyecto y del proceso de investigación que se sigue. Esta relativización de los resultados es, sin embargo, absolutamente coherente con la perspectiva cualitativa con la que hemos abordado nuestra investigación que, desde presupuestos constructivistas, defiende la validez de las ideas y representaciones de los individuos siempre que su explicación se lleve a cabo desde una perspectiva émica. A continuación describimos el contexto, la realización y los métodos de análisis de las entrevistas aplicadas en esta investigación.

4.2.2.2. ENTREVISTAS REALIZADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

En una investigación de tipo cualitativo y longitudinal, cuyo trabajo de campo se ha extendido durante dos años, es frecuente que se acumule una cantidad de datos que, a la hora del análisis, forzosamente deben desecharse por excesivos o porque las circunstancias de la propia investigación así lo aconsejan. Este es el caso de nuestras entrevistas: a pesar de que se han realizado 18, sólo se han tenido en cuenta 12 a la hora del análisis. El motivo de este excedente viene dado por el hecho de que, inicialmente, se ha entrevistado a un total de seis profesores de lenguas propias en el centro más antiguo, por la posibilidad de que cualquiera de ellos impartiera clases de ESO en el bienio 1996-1998. A lo largo de esos dos cursos han sido sólo tres profesores los implicados en la docencia de la secundaria obligatoria, por lo que las entrevistas que inicialmente habíamos hecho a los tres profesores no implicados han quedado descartadas. Las otras tres que no se tienen en cuenta son las realizadas a los tres profesores del antiguo centro al finalizar el primer año de observación. Se trata de unas entrevistas posteriores a las observaciones de clase que comentan esas observaciones. Como quiera que los otros tres profesores colaboradores se incorporaron un año más tarde a esta investigación y que no les hemos podido hacer entrevistas intermedias, decidimos prescindir también del análisis de las tres entrevistas a las que hemos hecho alusión para evitar una descompensación de datos que pudieran desequilibrar la información que de nuestros seis colaboradores tenemos.

Aclarado lo anterior, nos centraremos en la descripción de las entrevistas que sí han sido analizadas en este trabajo. Básicamente se trata de dos modelos de entrevista: la que se hace antes de la observación de clases y la que se hace al terminar esta. La primera entrevista para

Arnau, Lucas y Violeta se realizó en septiembre de 1996, antes del inicio del nuevo sistema de la ESO que en aquellos días era ya inminente. La primera entrevista para Pamela, Lucrecia y Jonás se realizó en octubre de 1997. Lucrecia y Pamela se incorporaban en septiembre de ese año a los centros donde se lleva a cabo la investigación y Jonás llevaba ya un año en el centro de nueva creación. Con ellos, el equipo de colaboradores quedaba completo.

La segunda entrevista para los seis colaboradores se realizó en junio de 1998, cuando la ESO ya completaba dos años de andadura y acababa su primera etapa al tiempo que el periodo de trabajo de campo de este estudio llegaba a su término. Todas las entrevistas han sido realizadas en los propios centros, en horas libres de docencia o al finalizar el horario de la mañana o de la tarde. Se ha buscado un lugar tranquilo: el seminario, un despacho, un aula vacía, para conseguir un ambiente relajado y silencioso. La duración no excede casi nunca los 45 minutos, tiempo que consideramos límite para no cansar al entrevistado. Las grabaciones en audio han sido buenas en todas las ocasiones excepto un caso en que hubo que repetir parte de la entrevista porque no quedó registrada.

De los tipos de entrevista a que nos hemos referido anteriormente, decidimos aplicar la entrevista semidirigida o semiestructurada. El objetivo consistía en obtener la mayor cantidad de datos posible sobre los temas referentes a "lengua", "Reforma", "alumno", "enseñanza", "aprendizaje" o palabras próximas. Convenía que nuestros informantes se expresaran libremente pero era necesario marcar el campo temático sobre el que deseábamos que hablaran. Así pues, preparamos una serie de preguntas sin la intención de formularlas todas sino más bien como un recordatorio para el entrevistador. Los contenidos de dichas preguntas en los dos modelos de entrevista y las circunstancias de cada uno de nuestros informantes los exponemos a continuación.

LA PRIMERA ENTREVISTA.

Para diseñar las preguntas de la primera entrevista tuvimos primero que plantearnos cuáles eran los datos que nos iban a interesar para nuestra investigación y qué circunstancias concurrían en nuestros colaboradores. El cuadro siguiente muestra el guión orientativo que comentamos a continuación:

- 1) Edad. Años de docencia.*
- 2) ¿Has impartido clase a alumnos menores de 14 años?*

- 3) *¿Has asistido a cursos de formación sobre la didáctica de la lengua y la literatura?*
- 4) *¿Eres lector habitual de revistas y publicaciones sobre la didáctica de la lengua y la literatura?*
- 5) *¿Pertenece a algún grupo de trabajo sobre la didáctica de la lengua y la literatura?*
- 6) *¿Has elaborado material didáctico? ¿De qué tipo?*
- 7) *¿Dominas el vocabulario de la Reforma?*
- 8) *¿Crees que es necesario un nuevo enfoque en la didáctica de la lengua y la literatura?*
- 9) *¿Qué es lo que hoy por hoy no funciona en la enseñanza de la lengua y la literatura?*
- 10) *¿Cómo es el modelo actual de enseñanza de la lengua y la literatura y cuál es el enfoque que propone la Reforma?*
- 11) *¿Crees que el modelo teórico de lengua que tienes se adecúa al modelo que propone la Reforma?*
- 12) *¿Qué es a tu modo de ver el "aprendizaje significativo"?*
- 13) *¿Cómo relacionarías el triángulo: profesor-alumnos-contenido?*
- 14) *¿Has revisado el material didáctico de las editoriales? ¿Te satisface?*
- 15) *¿Qué consideras imprescindible para programar una secuencia didáctica?*
- 16) *¿Qué es a tu juicio lo más problemático que vas a encontrar?*
- 17) *¿Qué concepto tienes de la diversidad? ¿Cómo piensas abordarla en clase?*
- 18) *Una evaluación inicial en el área de lenguaje, ¿qué elementos debería incluir? ¿A qué aspectos debería dar preeminencia?*
- 19) *¿Qué concepto tienes de los errores que cometen los alumnos?*
- 20) *¿Qué es a tu juicio una evaluación formativa?*
- 21) *¿Qué opinión tienes de la autoevaluación del alumno?*
- 22) *¿Cómo evaluarías los procedimientos y las actitudes?*
- 23) *¿Crees que actualmente realizas en clase prácticas docentes que se pueden encuadrar en el marco de la Reforma?*
- 24) *¿Qué destrezas crees que se deben trabajar más?*
- 25) *¿Sueles trabajar en colaboración con los otros miembros del seminario?*
- 26) *¿Cómo ves el trabajo en equipo que se avecina?*
- 27) *¿Deseas impartir primero de ESO este próximo curso?*
- 28) *¿Cómo crees que incidirá el primer curso de ESO en el contexto general del centro?*
- 29) *¿Cuáles son, en general, tus expectativas ante la Reforma?*
- 30) *¿Qué estrategias de adecuación a la Reforma crees que vas a poner en práctica?*

Para empezar necesitábamos conocer aspectos académicos y profesionales de los profesores, por ello una primera serie de preguntas de la entrevista se refiere a estos temas. La información obtenida forma parte de la explicación del contexto (preguntas 1 a 6 y 25 a 27, que aparecen más adelante). La primera entrevista se realizaba antes de la puesta en funcionamiento de la Reforma educativa y en el momento en que el antiguo sistema estaba dando los últimos coletazos. Parecía adecuado preguntar, pues, por lo que se extinguía y por lo nuevo, de manera que una serie de preguntas se refieren al antiguo y al nuevo sistema (preguntas 7 a 11 y 28 a 30). Siguen luego algunas preguntas sobre didáctica general desde un enfoque de los nuevos presupuestos de la Reforma (preguntas 12 a 17 y 19 a 22). Las preguntas referidas específicamente al área de lengua (preguntas 18, 23 y 24) no tienen en

esta primera entrevista tanto peso como en la siguiente, porque, al principio, nos interesa más conocer el contexto y la ideación de los profesores sobre el sistema general docente.

LA SEGUNDA ENTREVISTA.

Como hemos apuntado anteriormente, la segunda entrevista se realizó a los seis profesores de lengua colaboradores, en junio de 1998. En esas fechas, las observaciones de clase habían terminado y nuestro trabajo de campo estaba a punto de finalizar. Por esas fechas, los profesores habían acumulado una experiencia didáctica en la ESO de uno o dos cursos y, así como en en la primera entrevista hablaban de expectativas y aspiraciones, podían ahora hablar de realidades. Al igual que en la primera, el tipo de entrevista que se ha seleccionado para la segunda es el semiestructurado, es decir, una serie de preguntas que el entrevistador utiliza como guión de los temas que le interesan, pero que no suponen un esquema rígido. Por el contrario, el entrevistador se muestra dispuesto a seguir las argumentaciones del entrevistado, sin cortarle. En cuanto a la duración, aunque el propósito es que las entrevistas no excedan de los 45 minutos, los hábitos verbales de tres de nuestros informantes han hecho que este tiempo se sobrepase ampliamente.

En esta entrevista las preguntas giran en torno al tema de la lengua y su enseñanza. Nos interesa saber qué concepto tienen los profesores sobre lo que supone enseñar lengua (preguntas 1 y 2). También nos interesa conocer en qué medida el peso de la propia formación académica del profesor incide en el modelo de lengua que imparte como docente y el grado de consciencia que sobre ese aspecto se tiene (preguntas 3 y 4). La pregunta 5, pretende conocer la postura de los profesores sobre los distintos aspectos desde los que se puede abordar el tema de la lengua; la declaración sobre estos aspectos debería ser congruente con la que se hiciera al responder las preguntas 6, 7 y 8 que se refieren directamente al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. La pregunta nueve incide en aspectos sociales de funcionamiento de aula e intenta conocer la idea del profesor sobre su propia función y la de los alumnos. La pregunta 10 pretende que el entrevistado haga balance de la experiencia del nuevo sistema. Finalmente, la pregunta 11 es una suerte de "metacuestión": a través de ella pretendemos que el colaborador emita un juicio sobre su propia colaboración y sobre las expectativas que tiene puestas en este estudio. Las respuestas

dadas a esta pregunta constituyen parte de la descripción del contexto (cf.3.4.). He aquí las preguntas que sirvieron como base para la segunda entrevista:

- 1) *¿Qué es para ti enseñar lengua?*
- 2) *¿Ha variado tu concepción del modelo de lengua que debes enseñar con el tiempo y los cambios recientes?*
- 3) *¿Qué relación tiene tu concepto de lengua con el modelo predominante en los años de tu formación académica?*
- 4) *¿Ha variado esa concepción desde entonces ahora?*
- 5) *El currículo de lengua propuesto por el Departament contiene seis apartados: Lengua oral, Lengua escrita, Literatura, Léxico, Gramática y Lengua y Sociedad ¿Qué importancia les das tú a esos epígrafes?*
- 5) *¿Qué entiendes por enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua? ¿Cómo se traduce en el aula?*
- 6) *¿Podríamos decir que tus clases de lengua son comunicativas?*
- 7) *Lengua y democracia, lengua y prejuicios sociales, lengua y su uso: ¿podrías comentarme estas ideas?*
- 8) *Aula, alumno, grupo, profesor: ¿podrías establecer las relaciones que se te ocurren, la situación que ocupa cada uno de ellos?*
- 9) *Tras dos años de experimentación de la Reforma, ¿cuál es tu opinión de su eficacia en el área de lengua?*
- 10) *¿Qué te ha parecido esta entrevista y las anteriores que hemos realizado?*
- 11) *¿Qué expectativas tienes sobre este trabajo en el que colaboras?*

4.2.2.3. LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Los métodos de transcripción de un texto oral pueden ser muy diversos. Cada método debe adecuarse al sistema de análisis de discurso que se vaya a aplicar cuando el texto oral se haya convertido, por obra de la transcripción, en un texto escrito.

En nuestro caso, para el tipo de análisis que vamos a aplicar y al que nos vamos a referir más adelante, nos interesa el contenido y la forma, entendiendo como forma más la estructura superficial de la enunciación que los aspectos paraverbales de la misma. Así pues, las convenciones de transcripción van a ser muy simples y no se van a detener en cuestiones de prosodia, solapamiento o inflexiones de voz u otros aspectos útiles en el análisis de la conversación. Las convenciones de nuestra transcripción son las siguientes:

- * El entrevistador aparece siempre mediante la abreviatura "E."
- * Los profesores colaboradores aparecen mediante las abreviaturas: "A." (Arnau), "J." (Jonás), "L." (Lucas), "LR." (Lucrecia), "P." (Pamela), "V." (Violeta).
- * Cada intervención de entrevistador o entrevistado comienza y acaba con puntos suspensivos para recoger la continuidad de la conversación.

* El sistema de puntuación se reduce al uso de la coma, punto y coma, signos de interrogación, paréntesis, comillas y puntos suspensivos.

*El punto seguido y el punto y aparte se han suprimido y, consecuentemente, también las mayúsculas a las que su uso daría lugar.

* Los puntos suspensivos, además de marcar el inicio y final de la intervención de cada interlocutor se usan con profusión dentro de cada intervención para marcar unidades de sentido en la enunciación.

* Las comillas señalan, en el interior de las intervenciones de los entrevistados, la enunciación en estilo directo que se deriva del monólogo interior.

* Para preservar el anonimato de personas o lugares nombrados por el entrevistado, en lugar de estos aparece: "XXX".

* Las risas y las pausas largas son los dos únicos aspectos paraverbales que se señalan. Se explicitan mediante paréntesis de esta manera: "(risas)", "(pausa larga)".

* Para facilitar la codificación, las líneas se han numerado, iniciando la numeración en cada página. De esta manera las referencias a la transcripción se hacen siempre con los siguientes datos: nombre del entrevistado, año de la entrevista, número de la página y número de la línea.

La transcripción de las doce entrevistas que se han tenido en cuenta para su análisis en esta investigación, realizadas según las convenciones que acabamos de exponer, se encuentra en el anexo I.

4.2.2.4. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.

En este estudio se han aplicado dos métodos distintos para el análisis de las entrevistas. Tanto para la primera (junio 1996 y octubre 1997) como para la segunda (junio 1998) se ha aplicado un método de análisis de discurso que describe la construcción de la referencia por parte del entrevistado y las relaciones que este establece frente a dicha referencia (lo llamaremos "análisis relacional"). La segunda entrevista, además, se ha analizado siguiendo el método de análisis estructural (lo llamaremos "análisis estructural").

La decisión de analizar doblemente la segunda entrevista surge de la necesidad de comparar los resultados obtenidos por uno y otro método para comprobar su consistencia. En última instancia, lo

EL ANÁLISIS RELACIONAL.

Nuestro tipo de análisis es tributario del modelo de análisis cualitativo, inspirado en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago, que C. Deprez (1993, 1995) aplica en el campo del estudio de las "creencias y representaciones" de los aprendices de lenguas. C. Deprez coincide con Grize (90) en la idea de que hay que buscar "en lo que alguien dice lo que puede informar al observador sobre las representaciones que tiene (o que se hace) de las cosas o los fenómenos de los que habla" y todo ello sin separar lo cognitivo de lo afectivo y sin dejar de lado los juicios de valor de los informantes. También las ideas de Bruner (1991) sobre la legitimidad científica de los relatos autobiográficos y sobre la importancia de la forma en la narración son tenidas en cuenta por la autora.

Este análisis parte de la idea de que el entrevistado ha construido, con y para el entrevistador, una serie de relaciones de las que hay que señalar los elementos y analizarlas con los instrumentos enunciativos. El análisis se hace en dos grandes bloques:

- 1) la construcción de la referencia
- 2) la posición del entrevistado en relación a esa referencia

1) La construcción de la referencia es la materialización de la propia entrevista que se hace interactivamente: por una parte, el entrevistado responde a los temas pertinentes que determina el entrevistador a través de las preguntas; por otra, este último lleva a cabo una selección de la masa de datos discursivos que tiene a su disposición en el momento del análisis.

2) La posición del entrevistado en relación a la referencia aludida se construye sobre tres ejes:

a) el semántico: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados de los que surgirán los campos semánticos

b) la posición del sujeto: viene dada por el uso que el sujeto hace de los pronombres personales y su posición espacio-temporal

c) la evaluación de la referencia: viene dada mediante los juicios, las opiniones del sujeto enunciativo.

Estos tres ejes se materializan en el discurso mediante unos procedimientos retóricos y modos de enunciación cuyo análisis admite tres pasos:

1) Análisis distributivos de los contextos: consiste en rastrear las palabras clave a lo largo de todo el discurso, contabilizar el número de ocurrencias, determinar los términos y temas en los que dichas palabras surgen y los campos semánticos y constelaciones significativas que generan.

2) Análisis discursivo: consiste en determinar la posición que el sujeto adopta en el discurso y en la evaluación que el sujeto hace de la referencia a través de los siguientes indicadores:

a) Para la posición del sujeto es determinante el uso que este hace de:

* los pronombres personales y de las formas impersonales porque son indicadores de implicación o no-implicación, de inclusión, exclusión o diferenciación,

* los parámetros espacio-temporales: aquí-allí, antes/ahora,

* los verbos modales que colocan al sujeto respecto a la acción en posturas de deber u obligación, voluntad, capacidad...

b) Para la evaluación de la referencia es determinante el uso que el sujeto hace de:

* las valoraciones expresadas a través de adjetivos, adverbios, juicios, verbos de sentimiento, de opinión, inferencias, implícitos, marcadores de contradicciones, de impotencia, de reticencia, las contradicciones más relevantes...,

* las comparaciones, atribuciones, identificaciones...

3) Análisis textual: consiste en determinar características de la producción del discurso como texto y da cuenta de aspectos de este tales como:

* género del discurso (que en este caso es invariablemente la entrevista),

* la interacción con el interlocutor (entrevistador en este caso) en el sentido de retomar las palabras de la pregunta para iniciar la respuesta, pedir aclaraciones, incluir al entrevistador en el propio discurso. También lo "difícil de decir", porque pueda resultar molesto para quien habla o para quien escucha, forma parte del análisis textual,

* el dominio sobre el propio discurso: la enunciación de las ideas de forma lineal y no digresiva o, por el contrario, la aparición de anacolutos, digresiones... el empleo de ejemplos, anécdotas, citas de palabras de otros...

* la explicitación del diálogo interior: el uso de la segunda persona ("tú" con valor de "yo"), los marcadores de dudas,

* la transparencia u opacidad que muestra el texto a la hora de ser interpretado.

EL PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS RELACIONAL EN ESTE ESTUDIO.

Siguiendo las convenciones que antes hemos descrito y con la fidelidad que la calidad de la grabación en audio ha permitido, las entrevistas han sido transcritas y se han convertido en la base de datos sobre la que se va a aplicar el sistema de análisis relacional.

El primer paso es, naturalmente, la lectura atenta y repetida de todo el texto y el subrayado con distintos colores de las diferentes palabras-clave, a medida que aparecen en el discurso. El uso de un color para cada una de las palabras-clave facilita enormemente el rastreo de la palabra y los temas asociados a lo largo de todo el texto. ¿Quién determina las palabras-clave? En principio, hemos seleccionado una serie de términos que hacen referencia al tema que nos ocupa: LENGUA, REFORMA o ESO, ALUMNO. Serían estas las palabras "ajenas" al entrevistado pero exigidas por los objetivos de la propia investigación. Existen luego las palabras que afloran del propio discurso, que se imponen por su recurrencia y que encierran significados particulares para cada colaborador. Serían las palabras "propias" del entrevistado

El recuento del número de ocurrencias de las palabras-clave, propias y ajenas, y la búsqueda de los términos asociados en los contextos próximos es el paso siguiente. Tanto las palabras-clave como los términos de su constelación aparecen en fragmentos del discurso que constituyen las "unidades temáticas de referencia". Estos temas de referencia para cada una de las palabras-clave se encuentran diseminados a lo largo del discurso y se deben identificar con la indicación, entre paréntesis, del año de la entrevista, la página y las líneas en que aparecen.

El paso siguiente es extraer los fragmentos alusivos a cada uno de los temas de referencia, citarlos textualmente e ir procediendo, fragmento a fragmento, al análisis discursivo que más arriba hemos descrito, es decir, determinar la posición del sujeto y su evaluación de la referencia a través de los indicadores pertinentes. Es necesario aclarar que, en la citación literal de los fragmentos, nos valemos a veces de los corchetes y puntos suspensivos para indicar que se ha suprimido algún párrafo superfluo, que no altera el significado global del texto.

Revisados todos los temas de referencia de cada una de las palabras clave se procede a la redacción de una síntesis de las ideas y creencias del profesor sobre ellos. Finalmente, en la segunda entrevista, la de junio de 1998, se analizan aspectos globales del conjunto del discurso, lo que, en la descripción del método de análisis del punto anterior, hemos llamado "análisis textual". Las ideas y creencias que surgen de este análisis de los datos "declarados" constituyen uno de los tres vértices del análisis global. Los otros dos nos los proporcionan el análisis de las observaciones de clases (que describimos en el capítulo siguiente. (cf.4.2.3.) y el análisis del cuestionario 3 referido a las propuestas de la Reforma (que describimos en 4.2.1.2.).

LIMITACIONES DEL ANÁLISIS RELACIONAL.

La principal crítica que se puede hacer a este sistema de análisis no se debe tanto al método en sí cuanto a un aspecto de su aplicación en esta investigación. Nos referimos a que somos conscientes de que la determinación que hace el propio investigador de parte de las palabras-clave, las que hemos llamado "palabras-clave ajenas", supone un cierto grado de dirigismo para un estudio que se esfuerza en interpretar los datos obtenidos de la manera más natural y espontánea posible.

Otra limitación importante es la que se deriva de la transformación a que se somete el lenguaje empleado por los profesores, al pasarlo por el filtro del análisis. En efecto, el resultado de esa transformación supone un alejamiento de los términos espontáneos a través de formas más abstractas, que inevitablemente pierden parte de las connotaciones que el hablante les atribuye.

Conscientes de estos límites, decidimos analizar otra vez la segunda entrevista (junio 1998), aplicando un método distinto. Por una parte queríamos corregir el dirigismo antes aludido y también mantenernos más cerca del lenguaje de los informantes; por otra, queríamos comprobar la consistencia de los resultados, comparando los que surgían de uno y otro método. En el punto siguiente describimos el segundo sistema de análisis aplicado: el análisis estructural.

EL ANÁLISIS ESTRUCTURAL.

Este análisis estructural se trata de un método inductivo, aplicado especialmente en el campo de la investigación sociológica, que se basa en el conjunto de principios del análisis estructural de textos narrativos inspirados en los trabajos de Benveniste (1966), Barthes (1981), Hiernaux (1977), Greimas (1986). Para nuestro análisis hemos tomado como modelo la aplicación llevada a cabo por Demazière y Dubar (1997) que, como sociólogos, se proponen descubrir la diversidad de puntos de vista de los informantes e introducir un orden fundamentado sobre los materiales recogidos (grounded theory de de Glaser y Strauss, 1967).

Mediante este sistema se quieren evitar dos tendencias frecuentes en el análisis de textos: por una parte la tendencia a "ilustrar" mediante fragmentos del discurso analizado, las ideas preconcebidas por el investigador; por otra parte, la tendencia a la paráfrasis que da la impresión de "restituir" la palabra a quien la dijo al hacerle hablar por sí mismo (citación literal).

Para no caer en estas posturas, este método divide el texto de la entrevista en fragmentos que presentan cierto grado de homogeneidad con el fin de llegar a la coherencia interna del pensamiento del entrevistado. Dicha coherencia se debe poder representar en un esquema que respete las fórmulas enunciativas empleadas por el sujeto enunciadador. A través de la comparación de los esquemas finales producidos por los análisis de las entrevistas de distintos informantes, se establece la existencia de sistemas de significación (ideas y creencias de los profesores en nuestro caso) claramente diferenciados.

El procedimiento del análisis incluye los siguientes pasos:

- 1) Codificación
- 2) Recodificación
- 3) Establecimiento de oposiciones
- 4) Establecimiento de la lógica interna del discurso (universo de creencias)
- 5) Representación esquemática

1) Sistema de codificación.

Acabamos de referirnos a la división del texto de la entrevista en fragmentos que presenten cierto grado de homogeneidad. Si consideramos que el análisis estructural de una narración

consiste en articular los episodios de la historia (sus "secuencias", que nosotros llamaremos "referencias") con la postura de sus personajes (sus "actantes") para descubrir la lógica de su discurso frente al destinatario (sus "argumentos"), la codificación consistirá en atribuir a cada fragmento del discurso (que puede ser una frase o un párrafo) una letra: R para las referencias, T para los actantes y A para los argumentos, y añadir un número según el orden de aparición. Esta primera codificación debe cubrir la integridad de la entrevista transcrita. He aquí los criterios de asignación de cada fragmento a una de las categorías:

* se consideran referencias (R) todas las unidades que describen acciones o informaciones sobre hechos

* se consideran como índices de actantes (T) todas las unidades que hacen intervenir a un personaje (incluido el YO) y que describen una relación

* se consideran como argumentos (A) todas las unidades que contienen juicios, valoraciones, justificaciones sobre un hecho, un actante o cualquier otro objeto. Se considerarán argumentos, pues, la manera específica de defender una tesis, la afirmación de convicciones, el intento de convencer al interlocutor de la propia visión del mundo y de las propias creencias. Se puede dar el caso de que una misma unidad pueda ser codificada como referencia o argumento.

Para facilitar la identificación de referencias, argumentos y actantes a lo largo de todo el discurso, se dividirá la entrevista por el orden de aparición de las preguntas. De esta manera cada referencia, argumento o actante irá precedido por la letra P (pregunta) y el número del orden de aparición.

2) Recodificación de referencias, argumentos y actantes.

a) Referencias: Consiste en agrupar las referencias por su homogeneidad temática en lo que llamamos la "referencia-tipo" (RT) y asignarles un número de orden. Una vez establecidas las referencias-tipo de todo el discurso, se intenta un primer resumen usando las fórmulas más características del entrevistado, haciendo especial hincapié en las que se repiten.

b) Argumentos Consiste en agrupar los argumentos por su homogeneidad temática en "unidades-argumentales" (UA) y asignarles un número de orden. De este modo conseguimos reunir los argumentos diseminados en todo el discurso que se refieren a un mismo tema y observar la postura del sujeto frente a él.

c) Actantes: Consiste en rastrear a lo largo de todo el discurso los contextos en los que cada actante, incluido el YO del sujeto enunciador, codificado e identificado por un número, aparece. Detectar la forma en que cada uno es aludido y las atribuciones que el sujeto hace a cada uno de ellos.

3) Establecimiento de oposiciones.

Desde Saussure, toda la tradición estructural ha consistido en analizar cualquier conjunto significativo como un sistema de oposiciones entre elementos diferenciales o rasgos distintivos (los análisis de Jakobson y Levi-Strauss resultan paradigmáticos). Podemos encontrar oposiciones en las referencias, en los argumentos y en los actantes, es decir en cada uno de los paradigmas en que hemos estructurado el discurso. Pero el sentido lo obtendremos al establecer la relación de esos paradigmas en la coordenada sintagmática, es decir, cuando se ponen en relación unos con otros.

4) Establecimiento de la lógica interna del discurso.

La lógica interna del discurso se obtiene al poner en relación las unidades de oposición de cada paradigma que se refieren al mismo tema. En este paso, es necesario mantenerse cercano a las fórmulas utilizadas por el propio enunciador para mantener los significados que este les ha atribuido. Finalmente, el universo de creencias que surge de este paso del análisis se debe poder representar visualmente en un esquema susceptible de ser comparado con el resultado de los análisis de otros sujetos enunciadore.

5) Representación esquemática.

El universo de creencias de cada uno de los profesores puede ser representado de forma esquemática mediante mapas conceptuales que pueden ser comparados entre sí.

PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS ESTRUCTURAL EN ESTE ESTUDIO.

La aplicación del sistema de análisis estructural, que acabamos de describir, a los textos en que se han convertido las entrevistas transcritas supone una labor minuciosa y enormemente trabajosa. En este sistema es básica la numeración de las preguntas propuestas en la entrevista (siguiendo el orden cronológico en que fueron formuladas al entrevistado), porque el número de cada pregunta es uno de los elementos de la codificación como explicaremos más adelante.

El primer paso consiste, pues, en asignar la categoría de referencia o de argumento (según la definición del apartado anterior) a cada unidad de sentido en que se pueda dividir cada una de las respuestas dadas por el entrevistado, al tiempo que se señalan los actantes que aparecen en todo el fragmento. Para codificarlas, se asigna la letra "R" para las referencias, la letra "A" para los argumentos y la letra "T" para los actantes, y un número, por orden de aparición, que comienza siempre en el 1 para cada pregunta. Por ejemplo, la primera unidad de sentido aparecida en la pregunta nº 3, que hayamos considerado "argumento", se codificará: P3 A1. Si fuera una referencia se codificaría P3 R1, si se refiere al actante: P3 T1. La asignación de las categorías "referencia" y "argumento" no resulta siempre clara de modo que, a veces, una misma unidad de sentido puede repetirse en ambas categorías. Todas las respuestas de la entrevista se someten a esta atomización, que organizada visualmente en columnas, deja el texto categorizado y a punto para la selección (cf.anexo II).

El siguiente paso consiste en rastrear todas las referencias codificadas y agruparlas según el tema a que se refieran. Cada reunión temática de referencias constituye lo que llamamos una "referencia tipo" (RT), la ordenamos numéricamente y la nombramos con el tema de referencia. De todas las referencias tipo se extrae un resumen, utilizando las fórmulas más características de las palabras del entrevistado. Por último, de la lectura atenta del resumen de las referencias se debe poder extraer las oposiciones fundamentales que confieren sentido a la lógica interna del sujeto enunciador. Con los argumentos se procede exactamente de la misma manera. Cada reunión temática de argumentos constituye lo que llamamos una "unidad argumental" (UA). A diferencia del tratamiento conjunto dado a las referencias tipo, en cada unidad argumental se propone una reflexión, se detectan las palabras más recurrentes o más significativas que el sujeto enunciador ha empleado y, si existen, se marcan las oposiciones subyacentes en la enunciación.

Los actantes, como ya se dijo, son los personajes narrativos y los identificamos mediante la letra "T" seguida de un número que coincide con el orden de aparición en el discurso. El análisis de los actantes puede ser muy minucioso, como en el caso de Pamela en que se describe siempre quienes son los personajes, cómo se les nombra, en que contextos aparecen esos nombres y qué oposiciones se encuentran.

Así pues, a través de un método inductivo, obtenemos una ordenación de todos los datos que, en síntesis, se resumen en un cuadro con las oposiciones detectadas. Es entonces el momento del análisis real que consiste en dar significado a las distintas oposiciones desde la lógica interna de quien las ha enunciado y manteniendo, en lo posible, su misma forma de enunciación. De este análisis final surgen las ideas y creencias de los profesores que constituyen el objeto del análisis. Finalmente, este resultado es susceptible de ser representado en un esquema visual que ordena todos los elementos de la ideación de cada profesor, de manera que los esquemas visuales de los seis profesores que intervienen en esta investigación pueden ser comparados. Las ideas y creencias de los profesores, puestas de manifiesto por este método, pueden compararse también con las surgidas del análisis relacional y, junto a estas, constituyen uno de los tres vértices de la triangulación a la que nos hemos referido anteriormente.

LIMITACIONES DEL ANÁLISIS ESTRUCTURAL.

Si lo comparamos con el análisis relacional, este análisis estructural proporciona unos resultados más cercanos a los datos originales proporcionados por los informantes, lo cual parece más conveniente para el enfoque cualitativo de esta investigación. Por otra parte, se atenúa la intervención o manipulación previa por parte del investigador, por cuanto que no es este el que propone el rastreo de palabras-clave preestablecidas. Junto a estas ventajas nos hemos encontrado, no obstante, con el problema que supone determinar qué fragmentos del discurso se consideran referencias y cuáles, argumentos. La dificultad proviene del hecho de aplicar este sistema de análisis, que es más propio de la sociología y más eficaz para textos provenientes de entrevistas no directivas (como los relatos biográficos), a textos provenientes de entrevistas semiestructuradas, en las que los temas han sido seleccionados por el investigador y en las que se habla más de ideas que de acciones. En efecto, en nuestras entrevistas era difícil determinar acciones y algo más fácil detectar los argumentos.

4.2.3. OBSERVACIÓN EN EL AULA.

En este apartado justificamos por qué hemos elegido el método de observación directa para la recogida de datos. Describimos el procedimiento y los instrumentos que hemos empleado para ella. Explicamos el sistema de transcripción y análisis de los datos resultantes de la

observación. Finalmente aludimos a la eficacia y a las limitaciones que este método ha presentado en nuestra investigación.

4.2.3.1. JUSTIFICACIÓN DE SU USO.

La observación ha sido un instrumento para el conocimiento humano desde que el hombre se empezó a interesar por el estudio del mundo social y natural en que estaba inmerso. De alguna manera toda investigación social es una forma de observación participante porque no se puede estudiar el mundo social sin formar parte él (Hammersley y Atkinson, 1994). Para Augusto Comte, creador en el siglo pasado del positivismo científico, la observación es uno de los cuatro métodos de investigación, junto con la comparación, el análisis histórico y la experimentación. La observación se aplica tanto a la investigación experimental, que crea situaciones deliberadamente diseñadas para garantizar la generalización y el control de la muestra, como a la investigación cualitativa, que se desarrolla en los contextos naturales, con los actores interactuando en la corriente de la vida cotidiana.

Para simplificar, se suele considerar la existencia de dos tipos de observación: participante y no-participante. Adler y Adler (1994) citan una tipología más afinada que la de Gold (1958) según la cual se podría establecer un continuum en el que el observador participante tendría estas posibles combinaciones, dependiendo del grado de implicación: completo participante, participante como observador, observador como participante y observador completo. La observación participante es el método de la etnografía por excelencia y supone la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario de estos últimos, con el fin de generar datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1986). Aunque tradicionalmente, el instrumento para observar es el propio observador, las nuevas tecnologías (fotografía, aparatos de grabación de audio y video y films) hacen posible una observación objetiva y diferida, no participativa, que facilita el análisis de los comportamientos y declaraciones.

Taylor y Bogdan (1986) proponen una detallada descripción del recorrido de una observación participante: la entrada en el campo, la negociación del rol del observador, el establecimiento del "rapport" o la aceptación sincera del observador por parte de los observados, la búsqueda de informantes-clave, consejos para la convivencia en el terreno de estudio, las tácticas de

campo, la formulación de preguntas, la toma de notas, la descripción del escenario y de las personas, las formas de registrar diálogos, acciones, la retirada del campo, la ética de actuación, la triangulación de resultados. Por otra parte, los autores proponen también lo que llaman la época de "vagabundeo" o tiempo empleado por el observador para orientarse en el medio que debe observar; también previenen contra la "nativización" o peligro de perder perspectiva y objetividad a medida que el observador se va acostumbrando al medio.

La observación participante se propone captar los fenómenos observados en su estado natural, sin alterar ninguna de sus constantes. Este objetivo fuerza al observador a no ser intrusivo ni distorsionar la situación que contempla. Sin embargo, se produce lo que Labov (1969) dio en llamar la "paradoja del observador", es decir, un observador es siempre un elemento ajeno a la situación que observa y no sabe nunca si la situación que presencia sería de otra manera en su ausencia.

La crítica más común que se hace a los informes de observación participante es su carácter subjetivo, polarizado, impresionista, idiosincrásico y falta de medidas exactas cuantificables que los diferencian de los resultados de encuestas cuantificables (Cohen y Manion, 1990). La "nativización" es otro de los argumentos que se esgrime en su contra. Estas críticas se hacen siempre desde el punto de mira de la validez interna (que el resultado de la investigación represente el hecho real estudiado), y de la validez externa (que el resultado de la investigación sea aplicable a otras situaciones). La réplica a estas críticas vendría desde los supuestos émicos de la investigación interpretativa según los cuales el mundo se estructura subjetivamente y posee significados particulares para sus habitantes, desde cuya perspectiva deben ser entendidos. La generalización no es una condición "sine qua non" en la investigación que se vale del método de observación participante.

4.2.3.2. LA OBSERVACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

La investigación en el campo educativo puede realizarse sobre aspectos muy distintos dependientes de los fines que se persigan. Si la Administración educativa encarga un macroestudio del resultado de la implantación general de un sistema nuevo de enseñanza, los métodos utilizados y los resultados obtenidos serán muy distintos de los que surjan de otro estudio que, paralelamente, se proponga estudiar los efectos de ese mismo sistema en un aula concreta. La observación es un instrumento de investigación educativa que se adaptaría al

estudio de la situación concreta del aula y, en cambio, se desecharía para el macroestudio por inoperante.

La observación aplicada al mundo de la escuela puede tener diversos objetivos, entre ellos: observar para describir, observar para modificar, observar para aprender, observar para evaluar y observar para entender. La observación la puede llevar a cabo un sujeto externo (el investigador, el inspector, el profesor en prácticas) o un sujeto de la propia escuela (un profesor en su aula). El inspector y el profesor en prácticas se limitarán a redactar un informe que dé cuenta de los aspectos concretos que tenían previstos de antemano. El investigador seguirá el proceso que hemos apuntado más arriba para "hacerse" con el medio que quiere entender desde dentro (método etnográfico), o bien, aplicará unos instrumentos de observación (parrillas de categorías) para describir pautas de comportamiento. El profesor puede distanciarse de su propio entorno y decidir observar lo que sucede en su aula para entender las causas de una situación, para modificarla o transformarla (Woods, 1986; Hargreaves, 1967; Harmsley y Atkinson, 1994, Anguera, 1992).

Sea cuales sean los fines y los sujetos que observan, el de la educación es un mundo complejo que se compone de personas y que está lleno de los significados que esas personas le confieren. La observación participante puede llegar a comprender esa complejidad pero exige mucho tiempo y energía y una cantidad de datos tan abundante que su categorización y análisis resulta enormemente confusa. Así pues, a pesar de que la observación participante es el método más puro de la investigación etnográfica, la observación no-participante, es decir, la que se reduce a observar desde el fondo del aula de la manera menos intrusiva posible, con o sin elementos mecánicos (audio, video), ha llegado a ser la más común.

4.2.3.3. LA OBSERVACIÓN EN EL AULA DE LENGUA

En general, la investigación educativa en el aula comienza en el mundo anglosajón, hacia los años cincuenta, como prácticas de entrenamiento para futuros profesores. Se trata de un tipo de observación en la que los estudiantes en prácticas se limitan a presenciar las clases de profesores experimentados con el fin de aprender a partir del modelo. Un gran impulso en el terreno de la observación en el aula se debe al estudio del modo en que se aprenden las lenguas extranjeras en contextos formales, que se desarrolla extraordinariamente a partir de

los años setenta. En efecto, una serie de autores inician la "investigación en el aula" al proponerse averiguar cuál es el comportamiento de profesores y alumnos, cuando interactúan en clase, que conduce a un mejor resultado para el aprendizaje o la adquisición de la lengua. Para registrar ese comportamiento, las dos posibilidades son: la observación directa por parte del investigador o el uso de un aparato mecánico (audio o video).

El pionero en la creación de los métodos de observación en el aula es Flanders (1970), cuya parrilla de observación de diez categorías ("Interactional Analysis") no es específica para la clase de lengua pero contribuye a que los profesores reflexionen sobre su estilo didáctico es directivo o no-directivo. Moskowitz (1971) adapta este método a la didáctica de la lengua extranjera en la versión que llama "FLInt" (Foreign Language Interaction). Fanselow (1977a) crea "FOCUS" (Foci for Observing Communications Used in Settings), una parrilla de observación, repetidamente usada, en la que el objetivo no es sólo el profesor sino también los alumnos. Allen, Fröhlich y Spada (1984) crean COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) para distinguir las clases comunicativas de lengua de las que se centran prioritariamente en el profesor o en la forma. El objetivo de esta serie de instrumentos de observación es describir, no juzgar, las acciones que realizan en el aula los protagonistas. En general, son varios los observadores presentes en el aula y registran, en tiempo real, todas las incidencias en las distintas categorías del instrumento de observación. El contraste entre los resultados obtenidos por cada observador prueba la consistencia de los resultados.

Por su parte, como resultado de las clases observadas y transcritas, Sinclair y Coulthard (1975) intentan desarrollar una metodología del análisis del discurso. Considerando el discurso del profesor y de los alumnos como discurso público interactivo, analizan los intercambios que se producen en una sesión de clase y llegan a determinar una serie de unidades, universalmente aplicables, en que esta puede ser dividida: lección, transacción, intercambio, movimiento y acto.

Por otro lado, el papel fundamental que tiene la palabra en el proceso de enseñanza aprendizaje encuentra en la interacción entre profesores y alumnos un material excelente para el análisis del discurso y la conversación generados "en" y aportados "al" aula (Llobera, 1996). La etnografía de la comunicación aplicada al aula se vale de la observación mediante

audio y video, de la revisión de documentos escritos (diarios de clase, programaciones, etc.) para capturar la palabra en su contexto de uso y convertirla en un objeto susceptible de ser descrito y analizado. Autores como Gumperz(1988), Nunan (1989), Cazden (1988), Allwright y Bailey (1991), L. van Lier (1988), A. Tusón, 1995b) han profundizado en el análisis y refinado las categorías para penetrar en el discurso de aula y considerarlo como el instrumento con el que se construye conjuntamente los valores, las creencias y las actitudes de quienes lo utilizan.

4.2.3.4. OBSERVACIÓN COMO OPCIÓN METODOLÓGICA EN ESTE ESTUDIO.

Hemos comentado anteriormente que teníamos ciertas dudas para determinar qué tipo de observación es el que nosotros hemos adoptado en esta investigación. Desde el punto de vista de la forma en que ésta se ha llevado a cabo, nuestra opción se puede definir como "observación no-participante" por cuanto que se ha realizado desde el fondo del aula, con el apoyo de una cámara de video, e intentando ser lo más invisibles posible. Al haber utilizado la filmación, hemos obtenido dos perspectivas distintas: la percepción de la cámara y la nuestra propia, de manera que ámbas han podido ser contrastadas.

Por otro lado, sin embargo, podríamos considerar nuestra postura como "observación participante" desde el momento en que el centro donde llevamos a cabo la investigación es nuestro lugar de trabajo habitual y los profesores colaboradores son nuestros compañeros. En este sentido, nuestro profundo conocimiento del contexto nos coloca más en la postura participante que en la no-participante.

La observación en el aula que se realiza en este estudio tiene como finalidad captar las acciones didácticas, de la misma manera que la entrevista se propone captar las ideas didácticas de los profesores sobre el modo de enseñar lengua. Como hemos dicho en otros momentos, el propósito es triangular las acciones de los profesores con las ideas que declaran y todo ello con respecto a un punto de referencia: el de la Reforma educativa. La descripción del funcionamiento de nuestras observaciones en el aula y el método que hemos usado para analizar los datos que de ella hemos obtenido es el tema del apartado que sigue.

4.2.3.5. OBSERVACIONES EN EL AULA REALIZADAS EN ESTE ESTUDIO.

En el planteamiento general de este estudio una parte fundamental consiste en comprobar la congruencia entre lo que los profesores declaran hacer, lo que hacen en el aula y lo que la Reforma propone que se haga. Para llegar a esta triangulación, hemos observado la actuación en el aula de los profesores, hemos descrito lo observado directamente por nosotros, hemos revisado repetidamente las grabaciones en video, transcrito algunos fragmentos y, finalmente, hemos analizado todos los datos y llegado a unas conclusiones. Este ha sido el proceso y el método de observación.

Como hemos apuntado en el apartado que se refiere al protocolo de demanda de colaboración, se pidió a los profesores de lengua, que se hicieron cargo de los cursos de ESO en los años 1996-97 y 1997-98, el permiso para entrar en el aula, observar y grabar en video algunas sesiones de clase. Ninguno tuvo inconveniente en ello, aunque, como es lógico alguno preguntó quién iba a ver los videos posteriormente. A todos se les dio garantías de que las grabaciones serían usadas exclusivamente por nosotros para el análisis de los datos.

En el curso 1996-97 se observaron sesiones de clase de Arnau, de Violeta y de un tercer profesor que no ha integrado el grupo de profesores analizados en esta investigación porque dejó de impartir clases de ESO al año siguiente. En el curso 1997-98 se incorporaron Lucas, Pamela, Jonás y Lucrecia al equipo de profesores de lengua de la ESO y, por tanto, algunas de sus sesiones de clase fueron observadas entonces. De Arnau y Violeta también se volvieron a observar clases en este segundo año, por lo que la cantidad de datos que tenemos de estos dos profesores es bastante mayor que la del resto (apuntamos aquí que somos conscientes de que este desequilibrio en el número de horas dedicado a la observación de los profesores puede haber sesgado los resultados de alguna manera). Por otro lado, las tres primeras observaciones practicadas en las clases de Violeta no fueron grabadas porque queríamos que los alumnos se acostumbraran primero a la presencia del observador y posteriormente a la de la cámara con el fin de que uno y otra tuvieran la mínima incidencia posible en el desarrollo de las sesiones de clase. Además, tanto con Violeta como con Arnau y con el profesor que no se ha tenido en cuenta, al que antes nos hemos referido, estuvimos probando en las primeras sesiones los instrumentos de observación y, en suma, aprendiendo a observar.

En conjunto realizamos observaciones en 28 sesiones de clase. De ellas, 25 han sido tenidas en cuenta para el análisis y de estas tenemos 21 grabadas en video. He aquí la distribución por profesores:

Profesores	Sesiones de clase grabadas	Total sesiones de clase observadas
Violeta	5	8
Arnau	6	6
Lucrecia	3	3
Lucas	2	2
Pamela	3	3
Jonás	2	3
TOTAL	21	25

Tanto en el primero como en el segundo año las observaciones se hicieron en el segundo trimestre del curso. La decisión de hacerlas en ese período se debe a que creemos que es el momento en que la adecuación entre el grupo y el profesor se ha consolidado, las rutinas de clase están aprendidas y las prisas por terminar el programa, que caracterizan el tercer trimestre, no han llegado todavía. En cuanto a la determinación de los días horas y grupos precisos de observación dependió de la disponibilidad de los horarios de los profesores y del observador.

En cuanto a los alumnos, el observador decidía junto a cada profesor la conveniencia de que uno u otro les informara, en la primera sesión de observación o antes, sobre la presencia del observador y la cámara en clase y les pidiera la colaboración necesaria para contestar al cuestionario 6 (cf.4.2.1.2.). En algunos casos fueron los profesores los que pusieron en

antecedentes a los alumnos, en otros casos fue el observador quien lo hizo. Por nuestra parte, la manera de plantearlo a los alumnos consistió en explicarles que estábamos realizando un estudio sobre la manera en que se trabajaba en las clases: cómo se enseñaba y cómo aprendían; insistimos en dejar muy claro que no estábamos allí para evaluar su comportamiento ni la actuación del profesor, que no íbamos a intervenir en absoluto en las clases y que les rogábamos que, en lo posible, olvidaran nuestra presencia y realizaran las clases normalmente. También pedíamos su colaboración para contestar al cuestionario 6 al final de la sesión. Hubo pocas preguntas por parte de los alumnos y las que surgieron se referían a las grabaciones en video porque creían que iban a salir por televisión (!).

4.2.3.6. INSTRUMENTOS Y PROCESO DE LAS OBSERVACIONES.

Para realizar las observaciones hemos utilizado, pues, cuatro instrumentos de recogida de datos:

- 1) la cámara de video
- 2) la parrilla de observación
- 3) las notas de campo
- 4) los cuestionarios (para alumnos y para profesores)

1) Hemos usado dos **cámaras de video** distintas, una en cada año de observación. La primera nos proporcionó unas grabaciones de baja calidad, particularmente en lo que se refiere al sonido, y su tamaño y escasa manejabilidad hicieron que la mayor parte del tiempo estuviera fija. La segunda, de pequeño tamaño, permitió el movimiento en barrido de toda la clase por lo que tenemos muchos más documentos de la actuación de los alumnos en el segundo año que en el primero. La calidad del sonido fue incomparablemente mejor y facilitó la transcripción de algunos fragmentos de las sesiones de clase. La cámara y el observador estuvieron siempre colocados al fondo de las aulas, de frente o en diagonal con respecto a la colocación del profesor y de la pizarra. Esta ubicación es la menos molesta para el desarrollo de la clase pero, si bien recoge con fidelidad las intervenciones orales del profesor, resulta bastante ineficaz para recoger las de los alumnos.

2) La **parrilla de observación**, cuyo modelo aparece a continuación, es un instrumento con el que se puede recoger una gran cantidad de datos de forma relativamente rápida. Algunas de las casillas ofrecen la enumeración de las situaciones posibles de manera que basta con marcarlas, tras una somera observación, para obtener el dato.

OBSERVACIÓN EN EL AULA DE.....	
FECHA..... HORA..... PROFESOR.....Nº ALUMNOS.....	
TIPO DE SESIÓN.....DISPOSICIÓN DE AULA.....	
Agrupamiento alumnos	solos, pares, grupos...
Técnica de trabajo:	práctico, observación, individual, grupo...
Materiales	
Actividades	
Grados de ayuda	
Metodología:	instructiva, inductiva, autónoma, colectiva...
Formas de ayuda:	*resumen de conocimientos *focalización de aprendizaje *insistencia en el error *explicación pasos de proceso *preparación de contenidos *explicación técnicas estudio
Presencia contenidos de área:	*expresión/comprensión oral *expresión/comprensión escrita *literatura *léxico *gramática *lengua y sociedad
Tipologías textuales	
Predominio de	*conceptualización *habilidades *procedimientos
Referencias culturales	
Referencias interdisciplinarias	
Referencias evaluadoras	*tipo de evaluación *control aprendizaje
Tratamiento diversidad	
Tipo interacción	
Observaciones alumnos/profesor	

3) Toma de **notas de campo**. Los datos obtenidos mediante la parrilla de observación de forma rápida y objetiva, aun siendo muchos, no bastan para describir lo que el observador capta en el aula. Por ello, además de utilizar la parrilla, el observador va tomando nota de todo aquello que le parece relevante en la sesión de clase. Así como la parrilla de observación es un instrumento sincrónico: descripción congelada de aspecto de la clase, las notas suponen una relación diacrónica de los hechos, un relato matizado del desarrollo de la clase con reflexiones del observador incluidas. En el momento de redactar el informe de observación, al que nos referimos en el punto siguiente, estas notas constituyen el punto de vista del observador y se contrastan con los de los alumnos y el profesor.

4) Los **cuestionarios**. Al acabar cada sesión de clase, se facilitaba el modelo de cuestionario 5 (cf.4.2.1.2.) a los profesores y a los alumnos, el modelo 6 (también descrito en ese apartado). Las preguntas dirigidas al profesor (cinco en total) tenían por objetivo global conocer la percepción que este había tenido sobre la clase que acababa de tener lugar. Por ello se preguntaba sobre el objetivo de la clase y sobre la menor o mayor consecución del mismo, sobre el lugar que ocuparía esa clase respecto al promedio de clases y sobre el aspecto que considerara más relevante. También debía comentar cómo había percibido la presencia del observador.

Las preguntas dirigidas a los alumnos (un total de ocho) también pretendían conocer la percepción que estos habían tenido sobre la clase. Para ello se les rogaba que escribieran brevemente las actividades que habían hecho. Se les preguntaba si de esas actividades había alguna completamente nueva para ellos. También se quería saber el grado de comprensión de las explicaciones dadas por el profesor, sus preferencias respecto a lo hecho en clase y su opinión sobre la actuación concreta del profesor. Finalmente se les invitaba a que reflexionaran sobre su propia actuación en clase (qué grado de atención y esfuerzo habían realizado) y también a que expusieran otras actividades que les gustaría realizar. Los datos aportados por ambos cuestionarios aparecen también en el informe de observación que constituye el paso siguiente.

4.2.3.7. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS OBSERVACIONALES.

Una vez descritos los instrumentos y el funcionamiento de la recogida de datos en la observación, continuamos con la exposición del proceso de redacción del informe y del

análisis de las grabaciones en video. En efecto, el tratamiento que se da a los datos que hasta ahora hemos recogido nos lleva a:

- 1) redactar un informe de observación
- 2) analizar las grabaciones

1) La redacción del informe, tal como suelen hacer los etnógrafos y antropólogos en general, se realiza en el mismo día en que se ha observado en el aula una sesión de clase, cuando las imágenes están todavía frescas en la mente del observador. La redacción del informe recoge:

- 1) todos los datos objetivos marcados en la parrilla de observación,
- 2) todos los comentarios subjetivos que el observador ha recogido en sus notas de campo,
- 3) el resumen de las respuestas dadas por el profesor en el cuestionario 5 y
- 4) una aproximación cuantitativa (a veces la citación literal) de las respuestas dadas por los alumnos al cuestionario 6.

Este informe es presentado al profesor. Los comentarios o la discusión que se deriva de la lectura del mismo no se han tenido en cuenta en esta investigación porque excedería los límites que nos hemos propuesto. Sin embargo, hemos considerado este paso como algo importante desde el momento en que los profesores asumen los informes como fiel reflejo de lo realizado en clase y desde el punto de vista de la implicación de los colaboradores en el proceso de realización de los análisis. La mayoría de estos informes incluyen al final la transcripción de uno o dos fragmentos de la sesión de clase como explicaremos a continuación. Todos estos informes aparecen recopilados en el anexo III. El conjunto de datos contenidos en el informe, una vez sancionados por el profesor, podrán contrastarse con los que surjan del análisis de las grabaciones en video cuyo proceso abordamos a continuación.

2) El análisis de las grabaciones en video de las sesiones de clase de cada profesor se basa en:

- a) el repetido visionado de las cintas;
- b) la focalización del análisis en determinados aspectos de las actuaciones de clase, desde la óptica de las propuestas de la Reforma. Un instrumento utilizado para este análisis es esta parrilla de observación que recoge los aspectos de interés:

TABLA DE OBSERVACIÓN DE LAS	Profesor
-----------------------------	----------

GRABACIONES DE CLASE: ASPECTOS DE LA REFORMA.	Curso fecha hora
Detección de los conocimientos previos.	
Protagonismo del alumno: seguimiento de la reflexión del alumno. Modificación esquema de clase.	
Conduce al alumno a detectar por sí mismo los errores.	
Explica los criterios de evaluación. Autoevaluación.	
Potencia el esfuerzo del alumno. Hace preguntas que exigen respuestas elaboradas.	
Motiva al alumno	
Atiende a la diversidad: trabajo a varios ritmos, trabajo en grupos...	
Flexibilidad del uso del espacio y de la agrupación.	
Uso de materiales auténticos.	
Lengua oral	
Lengua escrita	
Literatura	
Lengua y sociedad	
Gramática y léxico	

Además, el análisis de las grabaciones en video se detiene en estos otros aspectos:

- * rasgos predominantes de la actuación del profesor que se repiten en todas las clases,
- * protagonismo en el aula (profesor/alumnos),
- * amplitud de los turnos de palabra (profesor y alumnos),
- * contenidos de área que se han trabajado,
- * número y carácter de las actividades (lugar que ocupan los procedimientos y hábitos),
- * modo de trabajo de los alumnos.

c) la transcripción de fragmentos de algunas sesiones de clase grabadas

d) y la selección de puntos concretos dentro de los fragmentos que ilustren rasgos relevantes en la dinámica de clase.

En la fase "c", decidir qué fragmento va a ser transcrito no es tarea fácil. En principio se desestiman los momentos del visionado en los que aparece la clase trabajando en la realización de alguna actividad y, en cambio, se pone mucho interés en los momentos del visionado en que se produce mayor interacción en el sentido que sea (profesor-alumno/os, alumno-profesor, alumno-alumno...). De esos momentos, se focalizan aquellos que podemos considerar, según la terminología de Woods (1996), como "puntos calientes" (hotspots) o momentos relevantes de la dinámica enseñanza-aprendizaje.

Las convenciones de transcripción de las grabaciones en video siguen, en líneas generales, las empleadas para las grabaciones en audio de las entrevistas (cf.4.2.2.3.). Sin embargo, así como la calidad de la grabación en audio permite un grado de fidelidad de transcripción muy alto, la dificultad de la banda sonora del video para captar las intervenciones de los alumnos, y en ocasiones también las del profesor, hacen difícil la transcripción. A las convenciones de transcripción de las entrevistas habría que añadir las siguientes:

- * Los turnos de intervención de los alumnos se consignan con la abreviatura "A" seguida de un número, por orden de intervención, cuando esta intervención está bien singularizada. Cuando los alumnos intervienen al unísono se consigna entre paréntesis así: "(a coro)".

- * Cuando toda o parte de la intervención del profesor o del alumno no es perceptible, se consigna así "?????"

- * Entre paréntesis se dan muchas indicaciones que traducen movimientos o actitudes.

- * Una breve indicación entre paréntesis ubica el fragmento en el contexto general de la sesión de clase.

La citación literal de ciertos puntos concretos de estos fragmentos de clase transcritos tiene, sobre todo, una función ilustrativa. En efecto, una vez detectada cierta tendencia en la actuación del profesor o de los alumnos o de las actividades, el pasaje que la muestra se convierte en prueba de la misma. También los datos que han aparecido en el informe de observación, a que antes hemos aludido, ayudan en el análisis de las grabaciones como complemento o como contraste.

El resultado de todos estos análisis constituyen el vértice de "lo visto" (observado), de la misma manera que el resultado del análisis de las entrevistas y los cuestionarios constituía el vértice de "lo dicho" (declarado). El tercer vértice lo constituye "lo prescrito", en mayor o menor grado, por las propuestas de la Reforma. Así pues, el paso siguiente en nuestra metodología consiste en la triangulación de estos puntos de vista, proceso que pasamos a describir en el apartado siguiente. Pero antes nos detendremos en reflexionar sobre las limitaciones que este instrumento de recogida y análisis de datos ha presentado.

LIMITACIONES DE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA.

Ya nos hemos referido anteriormente a la "paradoja del observador" de Labov. Aunque aparentemente, nuestra presencia en las clases ha tenido una incidencia relativamente pequeña, no estamos en disposición de saber qué grado de "artificialidad" ha producido en el desarrollo de las sesiones. La afirmación que más repiten los profesores cuando son preguntados sobre la percepción que han tenido de la presencia del observador es que este apenas se ha notado. Sin embargo, en algunos casos tenemos indicios que contradicen estas afirmaciones. ¿Cómo entender, si no, a la profesora que afirma que la presencia de la cámara la motiva especialmente hasta el punto de maquillarse más el día de la grabación? Creemos, en efecto, que los profesores hacen un esfuerzo por mantener la naturalidad de la rutina diaria pero el hecho mismo de tener que hacer ese esfuerzo ya supone una alteración de la misma. Por el contrario, la incidencia en los alumnos es distinta: es una cuestión de tiempo. En su caso, se está más pendiente de la cámara la primera vez que la segunda, al inicio de la sesión que al cabo de un cuarto de hora.

Otro aspecto mejorable de la observación de clases llevada a cabo en esta investigación se refiere al número de horas de observación dedicado a cada participante. En efecto, hemos compartido más tiempo con Violeta y Arnau que con el resto de profesores y ello, a la hora

del análisis, puede conducir a un desequilibrio de la cantidad de datos y conocimientos que sobre unos y otros tenemos. También el lugar que ocupan las horas de clase en el horario de los profesores y los alumnos es un factor, a la hora de realizar las observaciones de clases, que debe tenerse en cuenta. No es comparable una clase de primera hora de la mañana con una de última hora. Por ello, todas las sesiones de clase observadas deberían haber estado situadas en la misma franja horaria para evitar diferencias ostensibles. Finalmente, nuestro método de análisis de las observaciones grabadas en video está todavía en una fase muy rudimentaria y necesita mayor afinamiento en la determinación de unidades de análisis y codificación de las mismas.

4.2.4. COMPARACIÓN Y TRIANGULACIÓN.

4.2.4.1. JUSTIFICACIÓN DEL USO DE LA TRIANGULACIÓN.

En la medida en que se ha ido desarrollando el uso de métodos cualitativos de investigación, la aplicación de la triangulación para abordar el estudio de fenómenos sociales es cada vez más frecuente. Cohen y Manion (1990) definen la triangulación como "el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano" y apuntan también que:

"...las técnicas triangulares en las ciencias sociales intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cualitativos y cuantitativos".

La tendencia actual a la aplicación de este sistema múltiple podría explicarse por el hecho de que la aplicación de un sólo método puede distorsionar el retrato del fragmento de la realidad que se investiga. La triangulación, en cambio, puede mitigar los posibles desenfoques que provocan las zonas difusas entre categorías.

Denzin (1970) defiende un amplio concepto para la triangulación y propone una tipología aplicada en la investigación. Para el autor, puede darse 1) **triangulación en el tiempo**: cuando se toma en consideración los factores de cambio y proceso mediante la utilización de diseños longitudinales y transversales; 2) **triangulación en el espacio**: cuando se emplean técnicas culturales cruzadas; 3) **niveles combinados de triangulación**: aborda más de un nivel de análisis (individuo, grupo, sociedad) en investigación social; 4) **triangulación de**

teorías: utilización de teorías alternativas u opuestas para tratar un único punto de vista; 5) **triangulación de investigadores:** que incluye a más de un observador; y 6) **triangulación metodológica:** cuando se usa el mismo método en diferentes ocasiones o métodos distintos sobre el mismo objeto de estudio.

En el campo de la educación, los tipos más adecuados de triangulación son los espacio-temporales, los de investigadores y los de métodos. Los temas u objetivos de investigación para los que se aplica la técnica triangular, en una u otra modalidad, suelen ser: los resultados del proceso de enseñanza, los fenómenos complejos en enseñanza, la evaluación de distintos métodos de enseñanza, los aspectos controvertidos de la educación o los estudios de caso. Algunos problemas referentes a la utilización de la triangulación los apuntan McCormick y James (1983) cuando argumentan que:

"...no existe garantía absoluta de que un número de fuentes de datos que aparentan proporcionar testimonio respecto al mismo proyecto, de hecho lo haga así [...] En vista de la aparente naturaleza subjetiva de la interpretación cualitativa, se consigue la validación cuando otros, particularmente los sujetos de la investigación, reconocen su autenticidad..."

Los autores proponen obtener la "validación del informante" registrando las reacciones de los sujetos ante los informes de resultados de la investigación. Si el investigador se propone la triangulación de métodos, debe decidir de antemano qué métodos va a usar, cómo los va a combinar y cómo va a usar los datos que resulten. La elección de los métodos dependerá del carácter más o menos cuantitativo o cualitativo de la investigación. La combinación de los métodos dependerá en gran parte de los objetivos del estudio. En cuanto al tercer aspecto, dependerá de los dos anteriores y de las clases de datos que se acumulen. Cuando los datos son interpretativos o cualitativos, el investigador intenta extraer sentido o explicaciones de los mismos datos o, si es conveniente, negociar el sentido con los sujetos que son su fuente, en orden a validarlos como apuntábamos anteriormente. En el momento de triangular, no es de esperar que se pueda o se deba alcanzar un consenso completo entre los datos. El principio fundamental del método interpretativo es que actores diferentes en la misma situación tengan sentidos diferentes y que cada sentido sea igualmente válido.

En nuestro caso la perspectiva triangular está ampliamente representada en diversos estadios de la investigación. Por una parte, al tratarse de un estudio cuyo trabajo de campo se extendió durante dos años y al haber aplicado los mismos sistemas de recogida de datos a intervalos,

podemos hablar de un tipo de "triangulación en el tiempo", según la terminología de Denzin (1970).

Por otra parte, se dan también aquí la "triangulación de métodos", tanto para la recogida de datos como para el análisis de los mismos. En efecto, para la recogida de datos se han aplicado los cuestionarios, las entrevistas y la observación participante. En cuanto al análisis, las mismas entrevistas se someten a dos tipos distintos: el relacional y el estructural, la mecánica de los cuales hemos visto ya en el apartado correspondiente.

El punto de vista desde el que se aborda la observación de las sesiones de clase es múltiple: los informes de cada sesión observada incluyen la opinión del profesor, de los alumnos, del observador y, en una instancia posterior, el punto de vista de la cámara de video que ha recogido objetivamente el desarrollo de las actividades de aula. Estos informes son sometidos a la revisión por parte de cada profesor correspondiente por lo que se practica la "validación del informante" a la que se refieren McCormick y James (1983). Por otra parte, el resultado del análisis de los datos generados por las entrevistas no depende exclusivamente de nosotros sino que es discutido con otro investigador y sometido a una prueba de interpretación dual. Finalmente, el objetivo global del estudio se basa en la triangulación de tres vértices epistemológicos:

- 1) el de las ideas, creencias y representaciones de los profesores con respecto de la enseñanza de la lengua,
- 2) el del conocimiento práctico que se materializa en las actuaciones de aula de los profesores,
- 3) el que subyace en la renovación del sistema de enseñanza de la lengua que propone la Reforma.

En el apartado siguiente vamos a describir el procedimiento que hemos seguido para llegar al objetivo global de investigación de que acabamos de hablar. Obviamos la descripción del resto de triangulaciones por cuanto que se han venido describiendo a lo largo de todo el capítulo metodológico.

4.2.4.2. DESCRIPCIÓN DE LA TRIANGULACIÓN Y COMPARACIÓN APLICADAS EN ESTE ESTUDIO.

Hagamos una breve recopilación de cuáles son los pasos dados en la descripción del método empleado para la realización de este estudio. Hasta este momento, hemos justificado el uso de tres instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, entrevistas, observaciones de aula), hemos descrito el funcionamiento concreto y el sistema de análisis de los datos obtenidos a partir de ellos; también hemos dado cuenta de las limitaciones que presentaban. La continuidad del proceso atraviesa dos fases:

1) **la comparación de resultados**

2) **la triangulación de resultados.**

1) Con los resultados con los que contamos hasta ahora, las **comparaciones** que podemos establecer están a distintos niveles:

a) Cada profesor se puede comparar consigo mismo, en el nivel de lo declarado, por cuanto que tenemos resultados de datos que fueron obtenidos diacrónicamente (las entrevistas de 1996 ó 1997 y 1998); podemos establecer, pues, la consistencia o el cambio de creencias y representaciones con el paso del tiempo.

b) Los seis profesores son susceptibles de ser comparados entre sí, en el nivel de lo declarado, a través de los esquemas visuales resultantes del análisis estructural de las entrevistas de 1998.

c) El resultado del análisis de lo declarado por cada profesor puede ser comparado con el resultado del análisis de lo observado en su actuación de aula para establecer el grado de congruencia o discrepancia interna entre lo dicho y lo hecho.

d) Los grados de congruencia o discrepancia de todos los profesores pueden ser comparados entre sí.

2) La **triangulación** supone poner en relación, por una parte, las creencias declaradas por nuestros informantes sobre distintos aspectos de la enseñanza aprendizaje, por otra, las acciones de aula, en consonancia o discordancia con esas creencias, y, por otra, algunas propuestas de la Reforma educativa en el campo de las relaciones sociales de aula y en el área de lengua. Todo ello, con el fin de establecer el grado de congruencia o discrepancia de cada profesor con respecto a sus propios pensamientos, a sus propias acciones y a las prescripciones que le llegan del exterior.

Los aspectos sociales y del área de lengua sobre los que tenemos resultados aparecen sintetizados en el cuadro contiguo, que ha servido como instrumento de análisis y cuyo funcionamiento pasamos a describir. Este cuadro surge, particularmente, a partir del cuestionario 3 (marzo 1998) que ya describimos al hablar de los cuestionarios (cf.4.2.1.2.). En efecto, se trata de la recopilación sintetizada de los items que en aquel cuestionario eran propuestos como preguntas y cuya base son las propuestas de la Reforma.

Recordemos que en el cuestionario la respuesta a cada item se daba en una escala de 1 a 5, siendo 1 la mínima adscripción a lo propuesto por el item y 5, la máxima. El cuadro anterior se estructura en tres partes fundamentales: un primer cuerpo describe el item referente a la propuesta de la Reforma; un segundo cuerpo recoge los resultados declarados de la adscripción de los profesores a cada item; el tercer cuerpo recoge los resultados de lo observado en en el aula respecto a cada item también.

La adscripción declarada a cada uno de los items proviene directamente del cuestionario 3, según estas equivalencias:

ALTA (A): 5; MEDIA ALTA (MA): 4; MEDIA o NEUTRA (N): 3; MEDIA BAJA (MB): 2; BAJA (B): 1. Puede darse el caso de que el profesor no haya respondido a la pregunta, es decir, no haya marcado un número en la escala. En ese caso, se consigna mediante la convención "ND", es decir, "No Declarado" que va a aparecer en el cuadro resumen contiguo.

La adscripción observada a cada item es atribuida por el observador y proviene de todas las fuentes de observación que antes hemos descrito. La escala de adscripciones aquí sigue las mismas equivalencias que para la adscripción declarada. Puede darse el caso de que la observación no haya detectado una actuación de aula que corresponda a determinado item, es decir, una propuesta de la Reforma que no haya aparecido en el aula. En ese caso, se consigna con la convención "NV": "No Visto" que va a aparecer en el siguiente cuadro resumen. La situación NV de determinados items debe ser tratada con toda la reserva. No significa que la práctica que no se ha visto hacer nunca se dé. Simplemente, la observación está acotada a un determinado número de sesiones de clase

y no se ha llevado a cabo en todas las clase; por ello, es posible que lo no visto en determinadas clases sí aparezca en otras no observadas.

El paso siguiente consiste en la suma, por grados de adscripción, de todos los items, tanto de la parte declarada como de la parte observada. El resultado numérico se consigna en el cuadro que aparece a continuación en cuya columna final aparece el grado de discrepancia entre lo declarado y observado con respecto a cada item.

A partir de estos resultados numéricos se puede representar gráficamente la coincidencia o discrepancia de los puntos de vista del profesor y del observador. Sobre unas coordenadas cuya vertical recoja el número de items (hasta 15, porque la adscripción de de los profesores nunca ha sobrepasado este número en ninguno de los grados) y en cuya horizontal aparezcan los grados de adscripción, las líneas resultantes (profesor en línea continua y observador en línea de puntos) muestran visualmente la proximidad o lejanía de ambos puntos de vista y de estos respecto a la Reforma (cf.5.4.6.3. en la parte final).

Una vez descritos los instrumentos y el proceso de recogida de datos, la constitución del corpus y los sistemas de análisis, en el capítulo siguiente vamos a aplicar dichos sistemas al estudio de los datos.