

APORTACIONES DEL ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL DISCURSO Y DE LA ETNOGRAFÍA CONSTITUTIVA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ¡Error! Marcador no definido.

JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Comunicación presentada en congreso:

(1996): *Aportaciones del análisis sociolingüístico del discurso y de la etnografía constitutiva a la investigación educativa.*

XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián, 2 a 5 de Julio de 1996.

San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía y Universidad del País Vasco, vol. II, 141-142.

Los estudios que vamos a comentar poseen un enfoque decididamente **interdisciplinar**. Investigadores procedentes de los ámbitos de la **sociología**, la **lingüística**, la **sociolingüística**, la **antropología** y la **psicología** de inspiración socio-cultural convergen en un espacio común enormemente atractivo y que tiene múltiples implicaciones para la investigación social y educativa. En primer lugar vamos a comentar algunos rasgos de la investigación sobre el lenguaje, el discurso y la comunicación. En segundo lugar expondremos los estudios de F. Erickson y de H. Mehan.

En la temática de la **comunicación** (sobre esta perspectiva, cf.: Cazden, 1986; Cazden, 1988; Stubbs, 1978; Young et al., 1992, Mata, 1993; Erickson, 1982;

Erickson, 1992) han influido, además de los enfoques etnometodológicos, varias corrientes: los **análisis del contexto**, presentes en la obra de Bateson y de M. Mead; la **etnografía de la comunicación**, desarrollada por antropólogos de orientación lingüística y con métodos de observación participante; los **análisis de la interacción y la presentación del self** de Goffman; el **análisis conversacional** propio de la sociología; y la comprensión de la acción comunicativa en términos de **práctica discursiva** (Habermas, Bourdieu, Foucault, Bakhtin) (cf. Erickson, 1992, 202-203).

Según Young (1992, 4073-4075), la investigación lingüística ha seguido **dos métodos diferentes**. Una orientación, la **empírico-lógica**, se ha preocupado por el desarrollo de categorías objetivas y ha puesto el acento en la generalización de los resultados. Otra orientación, la **interpretativa**, se ha centrado en los aspectos semánticos (el significado de lo dicho) y pragmáticos (la forma en que los participantes usan el lenguaje para interactuar entre sí). Esta tendencia interpretativa está representada en el Reino Unido por D. R. Barnes y en Estados Unidos por H. Mehan.

Cazden (en lo sucesivo seguimos a Cazden, 1986) comienza comentando los dos tipos de estudios diferentes sobre el proceso de enseñanza: el enfoque de **proceso-producto** (al cual hemos aludido en el capítulo uno) y el enfoque **descriptivo**. Como ejemplo de autor

ubicado en el paradigma de proceso-producto podemos citar a Flanders y el análisis codificado de la interacción en el aula. Los enfoques descriptivos e interpretativos sobre el lenguaje en el aula se suelen agrupar bajo la etiqueta de enfoque sociolingüístico. En el origen de este enfoque hay que mencionar los trabajos de D. Hymes, Cazden, Cicourel, Sinclair, Coulthard y Stubbs.

Los **supuestos** del enfoque del discurso son los siguientes (en Cazden, 1986, 632-633):

- (1) La interacción cara a cara, entre docentes y alumnos y entre alumnos, está regida por **reglas específicas del contexto**.
- (2) Las actividades tienen estructuras de participación, con derechos y obligaciones anejos. Los **indicios contextuales**, verbales y no verbales, indican cómo deben entenderse las emisiones. Las **reglas** para la participación son implícitas y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma.
- (3) El significado es **específico del contexto**, y el mismo mensaje puede cumplir funciones múltiples.
- (4) A través del tiempo se desarrollan **marcos de referencia** que guían la participación individual. A veces se pueden producir choques entre distintos marcos, explícitos o encubiertos, como consecuencia de la existencia de percepciones diferentes aprendidas con anterioridad.

(5) La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone **exigencias comunicativas complejas**, tanto a los profesores como a los alumnos.

El aula, como indica Mata (1993, 22), es un escenario socio-cultural de interacción y un contexto organizado según una serie de reglas específicas. El aula es diferente de otros contextos comunicativos, en el sentido de que en ella están presentes, a la par, los modos de expresión oral y escrito. Además, en la clase, la **secuencia comunicativa** no tiene los dos elementos que suele tener en la vida diaria (preguntas y respuestas), sino tres (preguntas, respuestas y evaluación). Para los alumnos, la **competencia comunicativa** presenta un gran problema. Dado que las reglas sobre reparto de los turnos de palabra, sobre el control del habla y sobre las funciones del lenguaje son implícitas y dependen del contexto de cada situación particular, el estudiante debe inferir estas pautas para lograr ser un miembro competente del aula. Esto explica la enorme complejidad de la vida del aula. Al tratarse de un contexto social compartido, la significación no es algo preexistente, sino que se construye conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de la comunicación. El significado, pues (y esto está en consonancia con las ideas de G. H. Mead, de Blumer y de otros autores del interaccionismo simbólico), no se transmite; se construye en un espacio intersubjetivo (cf. Mata, 1993, 24).

Una de las aportaciones del enfoque sobre el discurso en el aula consiste en el análisis de los componentes de la **lección**. Los investigadores describen una secuencia básica compuesta de tres elementos: **iniciación** por parte del docente, **respuesta** del alumno y **evaluación** del docente (cf. Mehan, 1979). Otro de los aspectos estudiados se refiere a los rasgos del registro del habla docente. El habla de control (dirigida al control de la conducta de los estudiantes y al control del habla misma), el léxico especial, los rasgos prosódicos, los indicadores de incertidumbre, el humor y las expresiones de afecto son algunas de las cuestiones sobre las que han investigado los sociolingüistas. Los profesores utilizan el lenguaje con funciones primordialmente metacomunicativas, para mantenerse en contacto con los alumnos. Por ejemplo, para atraer o llamar la atención, controlar la extensión en el uso de la palabra, verificar o confirmar la comprensión, resumir, definir, revisar, corregir o especificar un tema (cf. Stubbs, 1978, 180-182; Edwards y Mercer, 1987).

Existen muchos otros temas sometidos a indagación, como por ejemplo el habla de los alumnos, pero dejamos de lado su discusión y nos limitamos a mencionar algunas ideas sobre las investigaciones de Erickson y Mehan. De Erickson vamos a comentar su influyente trabajo de 1982 sobre el **discurso del aula como improvisación** y las relaciones entre la **estructura de tareas académicas** (ETA) y la **estructura de**

participación social (EPS) (cf. Erickson, 1982). Erickson parte de la conversación entre alumnos y profesor entendida como la improvisación colectiva del significado y de la organización social. En la tarea escolar, docente y estudiantes recurren a dos bloques de conocimiento sobre el procedimiento a seguir: conocimiento de la ETA y conocimiento de la EPS. La ETA es un conjunto reglado de limitaciones en función de la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase. El entorno de la tarea académica viene definido por cuatro elementos: a) la lógica de la sucesión temporal de la materia; b) el contenido informativo de los distintos pasos sucesivos; c) las indicaciones del "meta-contenido" sobre los diferentes pasos y las estrategias para completar la tarea; y d) los materiales físicos a través de los cuales se manifiestan las tareas y con los que se llevan a cabo éstas.

La EPS es un conjunto reglado de limitaciones relativo al reparto de derechos y deberes de los miembros que interactúan en el grupo. El ámbito de la tarea de participación social se define en función de cuatro elementos: a) las barreras sociales de acceso a personas y otras fuentes de información durante la clase; b) el reparto de derechos y deberes de comunicación entre los miembros; c) la secuencia y distribución temporal de los diversos intervalos funcionales de la interacción; y d) las acciones simultáneas de todos los implicados en la interacción

(Erickson, 1982, 326-327). Erickson aclara que sus trabajos asumen la definición weberiana de lo social en términos de la acción que tiene en cuenta las actuaciones de los demás. Este autor analiza la estructura de las lecciones e indica que el habla en las clases se sitúa en un **punto intermedio entre la espontaneidad informal y el ritual formal**. Las lecciones, como hechos de habla, son un **Jano bifronte**, pues por un lado los miembros acuden a las normas culturales comunes de interpretación y actuación que poseen, pero por otro lado deben de estar abiertos a las circunstancias únicas que se presentan en cada ocasión concreta (Erickson, 1982, 337). Según Erickson, al considerar la lección en el marco de la socialización, debemos tener presentes estos dos elementos para dar cuenta de una teoría de la sociedad. Existen tres niveles de organización: la sociedad y la cultura en general, las situaciones específicas y los individuos específicos, así como procesos de relación entre estos niveles. Esta postura permite superar, según Erickson (1982, 338-339), el **contextualismo radical** y el **determinismo del individuo hipersocializado**, tanto en su versión sociológica (Durkheim) como en su versión psicológica (Skinner, Freud).

En una investigación fuertemente influida por el enfoque etnometodológico, y en concreto por Cicourel, Erickson plantea el papel de los orientadores escolares como **gatekeepers** ("Porteros") que guardan las puertas de acceso a la movilidad social (sobre esta

investigación, cf. Coulon, 1988, 87-90). Erickson analizó (en colaboración con Shultz) ochenta **entrevistas de orientación** celebradas entre un orientador y otros tantos alumnos. El análisis de las grabaciones de estas entrevistas puso de manifiesto que los orientadores no tratan a los estudiantes en base a criterios objetivos y universalistas, sino que diferencian el trato en función de si los estudiantes establecen un buen grado de comunicación, hablando de ellos mismos y de intereses comunes con el orientador. Los estudiantes que logran hacer esto se benefician de una orientación más positiva, mientras que los estudiantes que no lo logran suelen ser desalentados en sus expectativas intelectuales y formativas. Según Erickson, estos hechos revelan que la orientación es una maquinaria institucional oculta, capaz de aprehender en un instante, a través de elementos aparentemente intrascendentes de la presentación del yo (como el lenguaje, los gestos y la apariencia física), la pertenencia de clase de los sujetos, sobre la cual, aparentemente, se formula el consejo orientador. En las entrevistas de orientación resulta muy importante la actitud inicial que se plantea el orientador en base a los sesgos que pone en marcha. A partir del comienzo mismo de la entrevista, el orientador determina la estructura subsiguiente del encuentro, facilitando el diálogo en unos casos y limitándolo en otros (extractos de dos ejemplos de estas entrevistas se pueden consultar en Mehan, 1987, 127-130). Los trabajos de Erickson y de sus colaboradores son muy minuciosos y rigurosos desde

el punto de vista metodológico y han favorecido el desarrollo de criterios de calidad y de validez de la investigación interpretativa (cf. Erickson, 1986; Coulon, 1988, 90).

El estudio de las interacciones en clase y en otros contextos de la tarea escolar se pone de relieve en la obra de Mehan (sobre este autor, cf. Mehan, 1979; Mehan, 1987; Lapassade, 1991, 157-171; Coulon, 1988, 80-83). Mehan publicó un importante artículo, **Structuring school structure** ("La estructuración de la estructura escolar"), en 1978, que viene a ser el manifiesto fundacional de la **etnografía constitutiva**, enfoque que tiene muchos puntos en común con la orientación etnográfica e interaccionista del sociólogo británico P. Woods (cf. Lapassade, 1991, 157-158). Para Mehan, las estructuras sociales no son fenómenos ya constituidos, sino realizaciones sociales regidos por principios interaccionales. Frente al enfoque convencional que entiende la socialización, siguiendo la tradición durkheimiana, como el proceso por medio del cual se transmite la cultura de una generación a la siguiente, Mehan define la **socialización** como el proceso por el cual las personas se convierten en **miembros competentes** de su comunidad (cf. Lapassade, 1991, 158-159; Mehan, 1979, 126-130).

En un libro muy influyente, Mehan ha discutido el sentido de la etnografía constitutiva, mostrando la utilidad del enfoque para la comprensión y para la

mejora de la práctica escolar (cf. Mehan, 1979). A continuación mencionamos las principales aportaciones de este importante trabajo. El capítulo primero de su libro tiene el revelador título de **Looking inside schools** ("Mirando dentro de las escuelas"). Mehan critica los enfoques teóricos y metodológicos que no miran dentro de la escuela. La posición geneticista, la posición de la infancia temprana y la posición económica radical no son capaces de dar cuenta de las diferencias que encontramos dentro de las escuelas. Para Mehan constituye una ironía metodológica el hecho de que los investigadores que dicen estar preocupados por estudiar la influencia de la escolarización no hayan examinado de una manera directa el proceso de la educación. Mehan también cuestiona los **estudios correlacionales**, porque estas investigaciones no consiguen explicar una buena parte de los hallazgos, rara vez proporcionan resultados similares sobre el mismo asunto y producen interpretaciones contradictorias. Los datos reunidos son estáticos, abstractos y probabilísticos. Finalmente, Mehan se distancia de la investigación sobre la **cuantificación de la interacción en el aula** (Flanders), así como de la investigación etnográfica y de los **métodos de campo** de la antropología, porque a su juicio los informes etnográficos poseen carácter anecdótico, porque rara vez proporcionan criterios claros sobre las razones de inclusión o de exclusión de los datos en las explicaciones y porque no conservan el corpus de material sobre el que está basado el análisis.

La alternativa de Mehan es, como hemos dicho, la etnografía constitutiva, que está caracterizada por estos cuatro rasgos: a) la **recuperabilidad de los datos**, puesto que son grabados en soporte vídeo; b) el **tratamiento comprensivo de los datos**, basado en la inducción analítica; la **convergencia de perspectivas** entre el investigador y los participantes; y d) el **nivel interaccional del análisis**.

La recomendación central de los estudios constitutivos de la escuela es que "hechos sociales objetivos" como la inteligencia de los estudiantes, el rendimiento académico, los itinerarios de la carrera de los estudiantes y los "patrones de conducta rutinarios" así como las disposiciones organizativas de la clase son llevadas a cabo ["accomplished"] en el curso de la interacción entre profesores y estudiantes, orientadores y estudiantes, directores y profesores, etc. En consecuencia, los etnógrafos constitutivos estudian las actividades estructurantes y los hechos sociales educativos que esas actividades contribuyen a constituir, en vez de limitarse a la descripción de patrones recurrentes o a la búsqueda de correlaciones entre variables antecedentes y consecuentes (Mehan, 1979, 18).

Mehan trata de mostrar el modo como los seres humanos constituyen o construyen el mundo social. Citando a Freire, se distancia tanto del **objetivismo** como del **subjetivismo**. Cognición y conducta se reclaman mutuamente. El tratamiento de la cultura en términos puramente cognitivos y puramente comportamentales es una forma de alienación, puesto que separa a la cultura de los modos en que es constituida por la experiencia humana (Mehan, 1979, 129-130).

En su investigación, Mehan analiza, en colaboración con Cazden (investigadora que ejerció como maestra de enseñanza primaria durante un curso escolar completo), los registros en video y audio de un cierto número de horas de clase a lo largo de todo el curso escolar. Una de las aportaciones de este estudio es el análisis de la triple secuencia (ya mencionada antes) de: **iniciación** del profesor, **respuesta** del alumno y **evaluación** del docente. Mehan ofrece muchos ejemplos de registros de habla para documentar la utilidad de este enfoque y las múltiples funciones que cumple.

Al comentar las conclusiones de **Learning lessons** ("Aprendiendo lecciones"), Mehan se muestra muy preocupado por la corroboración de los resultados, potenciada, en el caso de la etnografía constitutiva, por la reproducibilidad del corpus de datos analizado y por la **generalizabilidad estructural** (no estadística). Mehan opina que las interacciones estudiadas no son azarosas, sino que siguen patrones secuenciales específicos ordenados de una cierta manera. El discurso es una actividad social y el tratamiento de la actividad del aula como un discurso llevado a cabo en un contexto específico refuerza el punto de vista del lenguaje como interacción.

Mehan distingue las interpretaciones del uso del lenguaje libres del contexto de las **interpretaciones dependientes de un contexto específico**. El autor se sitúa en esta segunda perspectiva. El estudio del uso

del lenguaje en situaciones evaluativas es muy elocuente. Frente a los modelos deficitarios, Labov mantuvo que el déficit no se encuentra en el niño, sino en la situación evaluativa amenazante, ejemplificada en el caso de un niño negro que es examinado por un adulto blanco en un contexto escolar bajo procedimientos formales. Las diferentes investigaciones llevadas a cabo y que Mehan comenta demuestran que existen **discontinuidades** entre los patrones de interacción en el hogar y en la escuela y que el lenguaje hay que comprenderlo en el contexto específico en que tiene lugar. Por ejemplo, el tipo de preguntas normalmente realizado en casa no prepara adecuadamente para las preguntas "escolares". Mehan retoma aquí las ideas finales del libro comentado antes (cf. Mehan, 1979), a saber, que se hace precisa una diferente y más flexible organización de las escuelas para posibilitar la acomodación de los niños a ellas (Mehan, 1987, 117-123).

El análisis llevado a cabo por los sociolingüistas del discurso entre profesores y estudiantes en contextos variados (el aula, sesiones de orientación, grupos de toma de decisiones, situaciones de administración de exámenes y otras pruebas educativas) pone de manifiesto que los alumnos necesitan aprender a interpretar los contextos y que las **normas interpretativas** de estos contextos son de carácter implícito. Mehan se muestra muy sensible a las consecuencias negativas que esto puede tener para los estudiantes que están en desventaja a la hora de

decodificar los requerimientos implícitos en la vida del aula (Mehan, 1987, 123-133).

BIBLIOGRAFÍA.-

Cazden, C.B.(1986). El discurso en el aula. En M.C. Wittrock(Ed.) (1986). **La investigación en la enseñanza. III. Profesores y alumnos.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1990, 627-709.

Cazden, C.B.(1988). **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC.

Coulon, A.(1988). "Ethnométodologie et éducation". En **Revue Francaise Pédagogie**, 82, 65-101.

Edwards, D. y Mercer, N.(1987). **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC.

Erickson, F.(1982). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H.M. Velasco et al.(Eds.) (1993). **Lecturas de Antropología para educadores.** Madrid: Trotta.

Erickson, F.(1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock(Ed.) (1986). **La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1989, 195-301.

Erickson, F.(1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En M.D. LeCompte et al.(Eds.) (1992). **The Handbook of Qualitative Research in education.** San Diego: Academic Press, 201-226.

González Monteagudo, J.(1996). **Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico.** Sevilla: Universidad de Sevilla. Dpto. de Teoría e

Historia de la Educación. Tesis Doctoral inédita

Lapassade, G.(1991). **L'Ethnosociologie. Les sources anglo-saxons**. Paris: Méridiens Klincksieck.

Mata, M. de la (1993). "Interacción social, discurso y aprendizaje en el aula". En **Investigación en la Escuela**, 21, 21-29.

Mehan, H.(1979). **Learning Lessons. Social organisation in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press.

Mehan, H.(1987). Language & schooling. En G. Spindler & L. Spindler(Eds.) (1987). **Interpretive Ethnography of education: At home & abroad**. Hillsdal, N.J.; Lawrence Erlbaum, 109-136.

Stubss, M.(1978). Mantenerse en contacto: algunas funciones de la charla del profesor. En M. Stubss y S. Delamont(Eds.) (1978). **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona: Oikos-Tau, 169-191.

Young, R.E. et al.(1992). Modelos lingüísticos de enseñanza y aprendizaje. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993). **Enciclopedia Internacional de Educación**. Barcelona-Madrid: Vicens-Vives/MEC, vol. 7, 4072-4082.