

Las  
m  
Metodologías  
de investigación en

Lingüística  
Aplicada

Laura García Landa  
Alma Luz Rodríguez Lázaro  
(compiladoras)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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



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

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

### Usted es libre de:

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

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

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

### Bajo los siguientes términos:



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



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



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

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

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



## CAPÍTULO 8

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

**María del Carmen Contijoch, Universidad Nacional Autónoma de México**

**carmen@unam.mx**

**Anne Burns, Macquarie University**

**anne.burns@ling.mq.edu.au**

**Teresa Castineira, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

**tere\_castineira@yahoo.com**

**Patricia María Guillén, Universidad Autónoma de Tlaxcala**

**charitopat@hotmail.com**

**Patricia Preciado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

**patriciapreciado@hotmail.com**

**Írías Ramírez, Universidad Autónoma de Tlaxcala**

**iraisramirez15@hotmail.com**

**Elizabeth Ruiz Esparza, Universidad de Sonora**

**elruiz@guaymas.uson.mx**

**Michael Witten, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

**michaelwitten1@yahoo.com**

## Introducción

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

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

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

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

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

## Participantes

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

## Recolección de datos

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

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

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

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

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

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

## **La teoría fundamentada**

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

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

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

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

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

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

### Procedimientos de análisis de datos de la teoría fundamentada

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

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

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

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

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

### Procedimientos de codificación para el estudio

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

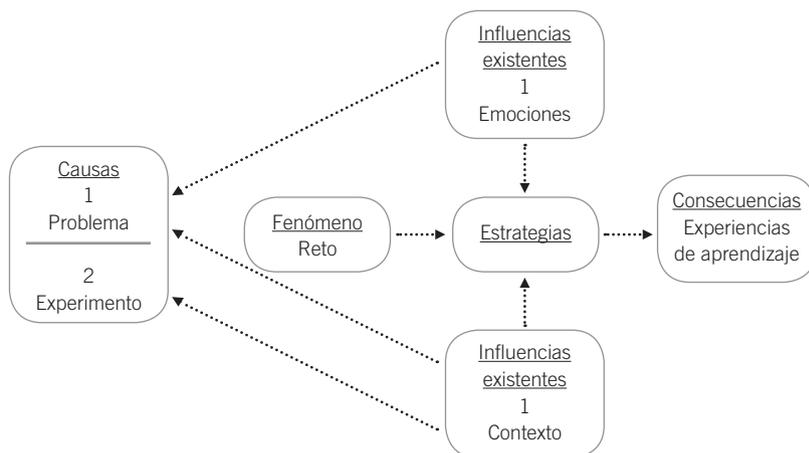
Las categorías codificadas como «expresiones de tiempo» y «consecuencias» sugerían un orden cronológico. Por lo tanto, para realizar una *codificación selectiva* y ver la interrelación de los códigos, se llevó a cabo otra lectura de los 12 reportes. La categoría «reto» se eligió como principal porque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

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

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

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

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



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

## Hallazgos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **El enfoque fenomenológico**

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Análisis mediante el procedimiento de la fenomenología**

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

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

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

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

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

### Hallazgos del análisis realizado mediante la fenomenología de la percepción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Hallazgos del análisis realizado mediante la fenomenología existencial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **El enfoque de estudio de caso**

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

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

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

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

### Análisis y hallazgos del caso

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

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

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

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

### Creencias de los profesores

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

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

La responsabilidad también surge cuando uno de los participantes escribe:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Toma de decisiones después de la reflexión

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

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

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

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

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

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

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

## Comentarios finales

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

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

## **Conclusión: el desafío de la investigación cualitativa**

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

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

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

## Referencias

- Brown, J. D. y Rodgers, T.S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1996). Starting all Over Again: from Teaching Adults to Teaching Beginners. En Freeman, D. & J. C. Richards (eds.). *Teacher learning in language teaching* (pp.154-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Butt, D., R. Fahey, S. Feez, S. Spinks & C. Yallop (2000). *Using Functional Grammar: an Explorer's Guide*. Sydney: NCELTR.
- Charmaz, K. (2003). Grounded Theory. En Lewis-Beck, M., A. E. Bryman & T. F. Liao (eds.), *The Sage Encyclopedia of Social Research Methods* (pp. 440-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cohen, L. & L. Manion (1994). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Enquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. (2ª edición). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln (1991). Handbook of Qualitative Research. En Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln, (eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (p. 134). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Edge, J. & K. Richards (1998). May I See Your Warrant? Justifying Outcomes in Qualitative Research. En *Applied Linguistics*, 19 (3): 334-356.
- Edge, J. (2002). *Continuing Cooperative Development: A Discourse Framework for Individual as Colleagues*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Donaghue, H. (2993). An Instrument to Elicit Teachers' Beliefs and Assumptions. En *ELT Journal*, 57 (4): 344.351.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Nueva York: Harper. (Trabajo original publicado en 1927).
- Hornberger, N.H. (1994). Ethnography. En Cumming, A. (ed.). Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. *TESOL Quarterly*, 26: 673-703.

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

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