



PANEL: LA ETNOGRAFÍA SOCIOLINGÜÍSTICA: ENFOQUES Y RESULTADOS

PANEL 1: La etnografía sociolingüística: enfoque y métodos

La construcción de corpus sociolingüísticos en la investigación etnográfica escolar: dilemas asociados.

Miguel Pérez Milans
Departamento de Lingüística, Universidad Autónoma de Madrid.
España
Miguel.milans@uam.es

EMIGRA Working Papers núm.107
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen/ Abstract

Esta presentación muestra algunos de los retos más importantes que se afrontan en la construcción de un corpus digital de datos recogidos a partir de una etnografía sociolingüística de la escuela. Desde la recogida de los datos hasta su tratamiento y gestión, la perspectiva crítica, interaccional y etnográfica con la que miramos al espacio social de la escuela tiene implicaciones directas en la definición de los fenómenos relevantes para nuestra investigación y en la selección de los recursos tecnológicos más idóneos para su estudio. La exploración de las posibilidades que actualmente ofrece el mercado para el diseño de corpus digitales en investigación social nos ha puesto de manifiesto muchas de sus ventajas, aunque también algunas dificultades y dilemas sobre las que es preciso reflexionar. La consideración de unas y otras, y su influencia a lo largo de todo el desarrollo de la investigación, nos servirá como excusa para analizar las principales decisiones que hay que abordar en el proceso y las consecuencias éticas, teórico-analíticas y administrativas de las mismas.

Palabras clave / Keywords: corpus sociolingüísticos, corpus digitales, etnografía escolar

Cómo citar este artículo: **PÉREZ MILANS, M.** (2007) “La construcción de corpus sociolingüísticos en la investigación etnográfica escolar: dilemas asociados” *EMIGRA Working Papers*, 107. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **PÉREZ MILANS, M.** (2007) “La construcción de corpus sociolingüísticos en la investigación etnográfica escolar: dilemas asociados” *EMIGRA Working Papers*, 107. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



1. Introducción

El desarrollo de la sociolingüística en las últimas décadas ha visto cómo la reflexividad metodológica, que supone que los métodos de documentación de la interacción social no son nunca neutrales, ha pasado a ser uno de los ámbitos de discusión más destacados (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton and Richardson 1992, Heller 2001a, 2001b, Sarangi and Cadlin 2001, Rampton 2006). De hecho, ésta se ha convertido en una de las exigencias más importantes para la mejora de la práctica investigadora en el seno de las diferentes tradiciones de análisis del discurso en interacción. Entre estas tradiciones, por ejemplo, destaca la defensa de la reflexividad que se hace tanto desde los estudios de corte más etnográfico (Cliffort and Marcus 1986, Marcus and Fischer 1986, Anderson 1989, Fine 2000), como desde los más etnometodológicos (Schegloff 1984, Mondada 2003), desde aquellos que han tratado de integrar ambas perspectivas (Erickson 2001, Hamo, Blum-Kulka & Hachohen 2004) o desde los provenientes de la etnografía sociolingüística interaccional (Rampton 1995, 2006, Heller 2001a, 2001b). En todos ellos se incide sobre la propia figura del investigador y su naturaleza como agente que, junto con sus participantes, construye la realidad social que estudia.

Es aquí, por lo tanto, donde ubicamos nuestra experiencia de investigación, de manera que en los siguientes apartados, y con la intención de aportar al debate que aún está en marcha, mostraremos cuáles son los dilemas que fuimos encontrando en el proceso de construcción de nuestro corpus de investigación. Para ello, y en el marco de la etnografía sociolingüística crítica (Martín Rojo 2007, en preparación), nos apoyamos en todos los trabajos que en los últimos años han profundizado en la reflexividad metodológica y en sus implicaciones para el estudio de las interrelaciones entre fenómenos interaccionales, institucionales y sociales.

Comenzaremos examinando el tipo de datos que para nosotros resultaba relevante (apartado 2). A continuación, abordaremos los desafíos metodológicos que la recogida de ese tipo de datos supuso en nuestro trabajo de campo, en el que el uso de las nuevas tecnologías digitales jugó un papel fundamental (3). Fruto del uso de tales recursos tecnológicos, el siguiente apartado (4) analizará las implicaciones analíticas en el proceso de construcción de un corpus de datos digitales en la investigación social.

Después, se mostrará el también marcado carácter teórico de la representación de las interacciones contenidas en tales corpus a través de la transcripción (5), a partir de lo cual el texto termina con un cierre final (6)

2. ¿Por dónde empezar? Los fenómenos relevantes

De acuerdo al tipo de investigación sociolingüística, etnográfica y crítica, nos habíamos propuesto estudiar la gestión de la diversidad lingüística y cultural en la institución educativa de la Comunidad de Madrid, para lo cual nos acercamos a diversos centros de Educación Secundaria Obligatoria de dicha Comunidad. Sin embargo, la forma en que nos aproximamos a éstos, lejos de ser un paso sencillo y natural, libre de toda carga ideológica, implicaba consideraciones teóricas con consecuencias



metodológicas directas. Entre estas consideraciones, algunas de las más importantes tenían que ver con qué tipos de fenómenos serían considerados datos relevantes para nosotros.

En relación con el tipo de fenómenos relevantes para nuestra investigación, la elección del marco de la etnografía sociolingüística interaccional, derivada a su vez de la corriente de la *etnografía de la comunicación* (Gumperz 1982), tenía consecuencias metodológicas importantes para la definición de qué tipos de datos iban a ser recogidos en aquel espacio social que representa la institución escolar. Por un lado, el interés por la dimensión interaccional implicaba centrar la atención sobre el conjunto de los recursos lingüísticos a través de los cuales los participantes construían situacionalmente significados sociales y culturales en el proceso de interacción. Por otro lado, la distinción entre las perspectivas de análisis émicas/éticas propia del método etnográfico (Headland, Pike & Harris 1990, Hornberger 1995) articuló todas las fases analíticas de la investigación, desde la recogida de los datos y su tratamiento, hasta su representación.

Por ello, y en relación con ambas dimensiones del marco etnográfico seleccionado, la naturaleza de los datos relevantes para nuestra investigación ha sido diversa. Por un lado, el conjunto de las interacciones registradas en su contexto natural y situado de enunciación, el aula, y a lo largo de unidades didácticas completas, la lección, han sido el centro principal de nuestro análisis. Por otro lado, sin embargo, este análisis ha sido contextualizado con otras fuentes de información obtenidas en el propio campo, de y sobre los participantes, y no generadas fuera del contexto de estudio: los materiales didácticos utilizados por los participantes en el curso de la acción (libros de texto, cuadernos, fichas, etc.), los cuadernos de campo de los investigadores, entrevistas a estudiantes y profesores, los registros de notas de los estudiantes, la documentación institucional (el *Proyecto Educativo de Centro* o la *Programación General Anual*), los datos estadísticos sobre la diversidad cultural de las aulas y escuelas incluidas en la investigación, e incluso fotografías de las aulas, de los centros educativos y de los alrededores.

Todos estos tipos de datos, a los cuales nos referimos como *red de datos contextuales* (Alcalá Recuerda 2006), demarcan el contexto que nosotros usamos inicialmente para el análisis etnográfico e interaccional, así como para la posterior triangulación de los datos y perspectivas (véase Cherryholmes 1988, Jick 1979, y Schensul, Schensul & LeCompte 1999, para una revisión de las formas de triangular datos cualitativos y cuantitativos al servicio de una investigación etnográfica). De hecho, y siguiendo a Hornberger (1995), estos tipos de datos nos permiten explorar las identidades sociales y culturales (definiciones de profesores, estudiantes y de la escuela), los marcos generales en los que se desenvuelven los participantes (definición de la enseñanza y aprendizaje) y las normas concretas de actividad (en el aula), revelando también la complejidad de la actuación compensatoria en la reproducción de sus discursos político-legislativos y en las prácticas pedagógicas e interaccionales cotidianas.

Sin embargo, esta *red contextual de datos* también tuvo algunas implicaciones teóricas y metodológicas en el proceso de construcción del corpus, ya que incluía datos de muy diferente naturaleza y formato. Por lo tanto, nuevas decisiones y dilemas hubieron de ser abordadas.

3. ¿Cómo recoger los datos? El trabajo de campo en la era digital

La naturaleza multidimensional y multimodal de los fenómenos relevantes para nuestra investigación requería del uso de diversos recursos tecnológicos para su captura y tratamiento, lo cual nos condujo a la exploración de las posibilidades de un mercado digital que, como consecuencia de su aportación a la construcción de corpus digitales, ya es parte del presente de numerosas investigaciones sociales. Precisamente, esta exploración nos ha puesto de manifiesto muchas de las ventajas de estos nuevos recursos, aunque también muchas de las dificultades y dilemas que implica el uso de éstos. Estas contradicciones, no obstante, se enmarcan dentro de los trabajos que, en los últimos años, han señalado algunos de los desafíos más importantes cuando se usan grabaciones audiovisuales en el trabajo de campo (Erikson 1992, Goodwin 1994, Mason 2002, Mondada 2003, Hamo, Blum-Kulka & Hacoheh 2004).

En relación con el impacto analítico, el uso de grabaciones digitales resulta un aspecto de mucha importancia en términos teóricos y analíticos, ya que es una práctica de investigación a través de la cual se construyen datos para su posterior análisis (Goodwin 1994, Erickson 1992, Mason 2002, Mondada 2003, Hamo, Blum-Kulka & Hacoheh 2004). De hecho, hay muchas decisiones prácticas que tomar cuando se hace uso de herramientas de video y de audio, todas ellas teniendo consecuencias en la representación de los eventos y de los participantes. Una de estas decisiones, por ejemplo, concierne a la posición de los instrumentos de grabación en la escena. Siguiendo a Mondada (2003), éramos conscientes de que dicha posición tiene una incidencia en la forma en que se representa la escena grabada, de manera que las voces o perspectivas de determinados participantes pueden ser privilegiadas o marginadas dependiendo de dónde se coloquen, por ejemplo, los micrófonos. En algunas aulas, a los investigadores sólo se les permitió el uso de grabaciones de audio pero no de video, de manera que las decisiones tomadas tuvieron que ver con la posición de los micrófonos y de la grabadora de audio. En estos casos, siempre se trató de que los instrumentos de grabación fueron colocados más cerca de los estudiantes que de los profesores, ya que los últimos suelen hablar más alto que los primeros. De hecho, es así como conseguimos, como investigadores, distanciarnos de la perspectiva del profesor en la interacción de aula, evitando aquellas representaciones homogéneas e institucionalmente construidas de la comunidad educativa.

En otras aulas, sin embargo, tanto los profesores como los padres de los estudiantes permitieron el uso de las cámaras de video, de forma que las decisiones también concernían a aspectos como desde dónde grabar o hacia adónde enfocar. Estas decisiones, de nuevo, también tenían implicaciones teóricas, aunque no podían ser tomadas antes del trabajo de campo ya que dependían del papel específico que cada investigador ocupaba en el aula. En nuestro caso, destacaremos dos situaciones posibles. En primer lugar, algunos investigadores pudieron posicionarse con la cámara de video al frente del aula, de modo que la situación les permitía enfocar a las caras de los participantes además de hacer cambios constantes en el zoom y en la dirección del enfoque en el curso de la actividad. De esta forma, las acciones paralelas podían ser capturadas y enfocadas en el transcurso de la acción, teniendo entonces implicaciones para la discusión: por una parte, el cambio de zoom y de dirección de enfoque proporcionan una perspectiva interna del investigador en cada momento de la actividad;



por otra parte, esta perspectiva hace también difícil la recuperación, para posteriores análisis, de las acciones que todos y cada uno de los participantes de la escena llevan a cabo en cada momento, ya que no todos los participantes están dentro del campo de visión a cada instante (véase Grimshaw 1982: 121-144, para una discusión sobre las ventajas y desventajas del uso de una cámara fija o móvil en la investigación).

En segundo lugar, otros investigadores jugaron un papel de profesor de apoyo en el aula, de manera que en estos casos fue imposible para ellos sentarse al frente de la clase y junto a la cámara de vídeo. En estas circunstancias, la cámara tenía que ser instalada en un lugar fijo del aula con un enfoque lo más amplio posible para capturar las acciones de todos los participantes durante toda la actividad. Sin embargo, esta opción también tenía sus propias implicaciones: por una parte, permitía una cobertura de imagen muy amplia de la interacción; por otra, esta particular participación del investigador hacía difícil la adopción de una perspectiva externa de la actividad, perdiendo así oportunidades para centrar la atención en acciones concretas y particulares en el curso de la actividad.

El uso de los recursos tecnológicos no agotó los dilemas metodológicos en la misma fase de recogida de datos, sino que provocó también nuevos desafíos en la gestión y el tratamiento de éstos, como se verá en los siguientes apartados.

4. ¿Y después qué? El tratamiento y la gestión de datos en un corpus digital¹

A menudo ocurre que, en la construcción de corpus de datos para investigaciones etnográficas, la reflexividad metodológica sólo se reconoce en relación con la recogida e los datos interaccionales y con la representación de los mismos en las transcripciones, quedando así la gestión y el tratamiento de dichos datos recogidos como una mera transacción técnica intermedia que no requiere de consideración teórico-metodológica alguna. De hecho, muchos de los trabajos metodológicos de referencia en el campo de la etnografía sociolingüística apenas consideran esta última cuestión (Erickson 1992, Schensul, Schensul & LeCompte 1999, Duranti 2000, Mason 2002, Rampton 2002, Mondada 2003, Hamo, Blum-Kulka & Hachohen 2004, Nussbaum & Unamuno 2006).

Sin embargo, nuestra experiencia, al contrario, nos ha mostrado cómo en ese proceso de gestión de las grabaciones digitales realizadas en el trabajo de campo se han de tomar numerosas decisiones que, si bien revestidas de carácter técnico, implican también una forma de representar los datos, esto es, un análisis de los mismos (véase también, en esta línea, el trabajo de Saferstein 2004). Estas decisiones, no obstante, se tomaron en cada una de las cinco fases de construcción de nuestro corpus que se describen a continuación, cada una de ellas asociadas a diferentes *softwares* o soportes informáticos digitales.

En primer lugar, las grabaciones realizadas con cámaras de vídeo y grabadoras de audio digitales, en el trabajo de campo, requerían ser volcadas a un ordenador (usamos *Cool Edit 2000*, para audio; *Pinnacle Studio v.8*, para vídeo). De hecho, este volcado permitía la gestión posterior de todas las grabaciones como archivos

¹ Agradecemos de manera muy especial el apoyo y asesoramiento que hemos recibido de Antonio Pastor Cuevas, informático del Departamento de Lingüística General de la Universidad Autónoma de Madrid. Sin él hubiera sido completamente imposible abordar la construcción de nuestro corpus de datos en el formato que aquí se describe.

informáticos. Sin embargo, este volcado no implica simplemente el trasvase de las grabaciones de un soporte (cámaras y grabadoras) a otro (ordenador), sino que conlleva además una decisión analítica específica sobre la segmentación del continuo de las grabaciones contenidas en los aparatos de grabación. Así, por ejemplo, si no se quiere que las cuatro horas de grabaciones que contiene una cinta de una grabadora de audio DAT (Digital Audio Tape) queden contenidas en un mismo archivo, entonces, hay que decidir dónde realizar las segmentaciones, lo que a su vez está guiado por una concepción específica de las unidades de análisis de la investigación.

En segundo lugar, y dada la limitación del espacio disponible en los discos duros existentes actualmente en el mercado, estas grabaciones digitalizadas en el ordenador necesitaban ser comprimidas para posibilitar una cómoda manipulación (usamos *Cool Edit 2000*, para generar archivos de audio en formato MP3; *Canopus Pro-coder*, para generar archivos de vídeo en formato Mpeg-2). De nuevo, este proceso tampoco resulta ser neutral. Así, el tipo de compresión de los archivos de vídeo y de audio tiene una repercusión directa en la forma en que representamos las actividades contenidas en ellas, ya que, sobre todo en el caso de las grabaciones de vídeo, una alta compresión implica saltos de imagen como consecuencia de la eliminación de multitud de fotogramas por cada segundo de grabación. La elección del modo de compresión, por lo tanto, también está guiada por la forma en que los investigadores conceptualizan la interacción y se aproximan a su estudio.

En tercer lugar, la construcción de nuestro corpus de datos también requirió, en ocasiones, de la edición de los archivos ya digitalizados y comprimidos (usamos *TMPGenc* para cortar y pegar fragmentos de vídeo; *Cool Edit 2000*, para fragmentos de audio), como es el caso de aquellas grabaciones realizadas en programas educativos en los que la actividad de aula no se regía por los intervalos de tiempo comunes en las aulas ordinarias. En estos casos, los límites de actividad en estas aulas no ordinarias pueden superar la capacidad máxima de una sola cinta de grabación, de manera que es necesario juntar en un mismo archivo aquellos que corresponden a diferentes cintas grabadas y volcadas al ordenador de forma consecutiva y separada. Un vez más, este proceso supone una decisión analítica, ya que el hecho de que no haya límites temporales institucionalmente definidos que guíen la segmentación de las interacciones de aula (con ciclos, por ejemplo de 45 minutos para cada materia y profesor) hace que el cortado y el pegado de grabaciones contenidas en distintos files sea acorde con los tipos de actividad de interés para el análisis.

En cuarto lugar, y una vez volcadas, comprimidas, segmentadas y codificadas todas las grabaciones objeto de análisis, se hacía necesario el catalogado de las mismas, de forma que cada una de ellas pudieran ser reconocida y vinculada con el resto de datos recogidos en cada interacción (usamos *File Maker*). Por ello, el tipo de herramienta utilizada y el modo de catalogado se inscribe en el mismo diseño metodológico de la investigación, ya que supone una representación de la forma en que los diferentes datos se interrelacionan entre sí para formar una red contextual de datos particular. En quinto y último lugar, el conjunto de los datos ya procesados y catalogados exigía ser organizado para una posterior explotación de los mismos, de manera que los investigadores pudieran acceder fácilmente a ellos para los sucesivos y detallados análisis de cada una de las interacciones registradas (usamos *Transana V. 1.22*). En

definitiva, se requería una estructura digital sobre la que vertebrar el conjunto de los datos del corpus. Sin embargo, la elección del formato a utilizar supone una nueva decisión metodológica, por cuanto la forma en que los datos se organicen y se muestren está ya condicionada por las preguntas de investigación que de partida diseñaron del trabajo de campo.

Así pues, el corpus finalmente construido se compone de un conjunto de datos (de audio, de vídeo y de texto) tratados, organizados, agrupados y vinculados entre sí de acuerdo a decisiones metodológicas que, como tal, son el reflejo de concepciones determinadas del objeto de estudio. Por lo tanto, los recursos digitales detallados no fueron simples herramientas en los márgenes de la investigación, sino que también resultaron ser agentes en el propio proceso de construcción de los datos.

Pero es preciso que en este punto nos detengamos para examinar de qué forma la naturaleza multimodal y compleja de las grabaciones contenidas en ese corpus digital se vio desafiada en el mismo proceso de transcripción de las interacciones. No obstante, el dilema más importante durante dicho proceso fue cómo representar en dichas transcripciones la complejidad de las actividades que semejante entorno visual proporcionaba para el análisis.

5. ¿Cómo mostrar los datos para análisis posteriores? Transcripción y representación

La disponibilidad de un corpus digital como el descrito en el apartado anterior, en el que los investigadores podíamos acceder a todas interacciones con toda su naturaleza audiovisual multimodal, y que a la vez suponía una herramienta para la transcripción de las mismas, puso enseguida de manifiesto nuevos desafíos metodológicos. De hecho, estos desafíos se enmarcan en la discusión existente sobre cómo el propio proceso de transcripción en las ciencias sociales es también en sí mismo un procedimiento analítico no neutral mediante el cual el investigador toma decisiones teóricas que implican una representación determinada de la acción que tiene lugar y de los participantes que toman parte en ella (Ochs 1979, Psathas & Anderson 1990, Bucholtz 2000, Mondada 2003, Hamo, Blum-Kulka & Hachohen 2004, Nussbaum 2006). La transcripción, en este sentido, es un ejercicio de poder que tiene lugar en el momento que el transcriptor decide qué transcribir (qué es dicho por quién y cuándo) y cómo hacerlo (las convenciones utilizadas) (Bucholtz 2000). De hecho, en estas decisiones hay muchos aspectos que difícilmente pueden ser representados, como lo son el conjunto de recursos semióticos que envuelven la producción verbal de los participantes en una situación concreta (Heritage & Atkinson, 1984). Además, la transcripción es también un objeto cultural, de manera que los formatos de representación de aquello transcrito se insertan en marcos construidos socioculturalmente que inducen interpretaciones particulares en el lector acerca de las elaciones de contingencia entre los turnos de participación, la prioridad temporal y la prominencia espacial de los diferentes elementos presentados en el texto (Ochs 1979).

En definitiva, la transcripción es una práctica social a través de la cual el investigador participa del objeto estudiado construyendo los datos de investigación mediante procesos de categorización lingüística (Mondada 2003, Nussbaum 2006).

Con la intención de compartir con el resto de la comunidad investigadora las motivaciones teóricas y políticas de nuestro acercamiento a la transcripción, y en la

línea de estas argumentaciones, los principales desafíos que tuvimos que abordar se refieren al qué y al cómo del proceso de transcripción, ambos con implicaciones en la representación de la actividad de aula y de sus participantes.

En relación con el qué de la transcripción, la mirada con la que nos aproximamos al espacio de la escuela y a las relaciones entre sus participantes, que a su vez había condicionado las decisiones metodológicas tomadas en la ubicación de los micrófonos durante la recogida de los datos en el trabajo de campo, tuvo también un impacto en la forma como determinamos qué nos interesaba transcribir. Por ello, tratamos de reflejar todas las interacciones que tenían lugar en el aula en cada momento, incluyendo las conversaciones que los estudiantes mantienen entre sí, durante las clases, en paralelo a la participación de la profesora. De hecho, consideramos que aquellas conversaciones paralelas eran muy importantes para entender qué actividades y marcos de participación se estaban construyendo en la interacción. En particular, encontramos que esas conversaciones paralelas eran oportunidades magníficas para estudiar los procesos de cooperación o resistencia al orden interaccional y social que es constantemente (re)construido en las aulas. Así es como entendimos, como señala Mondada (2003), los peligros de las transcripciones que, relegando esas conversaciones a un segundo plano (no transcribiéndolas o tan solo usando etiquetas como “ruido” o “bullicio”), construyen una representación de la interacción de aula desde la perspectiva del profesor, es decir, naturalizan una representación asimétrica de acuerdo con el ideal de lo que se considera una actividad de clase “prototípica” (aquella en la que el profesor habla y los estudiantes escuchan).

En relación con el cómo de la transcripción, es decir, el formato de transcripción, dos fueron las decisiones más importantes a considerar. En primer lugar, la selección de las convenciones de transcripción a utilizar tiene una incidencia directa en la forma en que se representa a los participantes de la actividad. No obstante, no se puede olvidar el sesgo con que todo lector se acerca a un texto escrito en el que se representa un discurso oral (Bucholtz 2000, Mondada 2003). Así, las diferentes decisiones en el momento de representar dicho discurso oral en un texto escrito, del que siempre se espera una estandarización en todos los niveles lingüísticos, puede provocar reacciones muy distintas en el lector: por un lado, el uso de una transcripción fonética-fonológica (por ejemplo, siguiendo el sistema IPA) para mostrar de una forma precisa todos los sonidos pronunciados por los participantes puede representar su discurso, a pesar de su poder descriptivo, de una forma muy técnica que dificulte el acceso del lector al texto; por otro, el uso de una transcripción semi-estándar en la que se utilicen los signos de escritura convencionales para mostrar los sonidos exactos que pronuncian los participantes puede inducir al lector a representar a éstos como ignorantes, a pesar de su utilidad para mostrar la variación lingüística; por último, el uso de una transcripción estándar en la que se estandaricen todas las pronunciaciones promueve la “normalización” del discurso de los participantes, a pesar de que lo muestra de una forma muy transparente al lector.

A este respecto, nuestras convenciones de transcripción están basadas en las utilizadas por Gallardo (1998), que a su vez fueron basadas en el sistema utilizado por Ochs (1979b), ya que, de acuerdo con nuestro enfoque, se centran en los fenómenos pragmáticos y sociolingüísticos de la interacción. Así, estas convenciones nos permiten



analizar cuestiones como la gestión de los turnos de participación, los actos de habla, la selección de lenguas y el posicionamiento de los participantes en la escena a través de los recursos verbales, para-verbales y no verbales.

En segundo lugar, y como resultado del acceso a las grabaciones audiovisuales, tuvimos que posicionarnos también acerca de cómo representar los recursos verbales y no verbales en el texto, ya que, a pesar de la prioridad que tradicionalmente se ha conferido a los aspectos verbales de la interacción, ambos son cruciales para interpretar lo que ocurre en cada momento de una interacción (Schegloff 1984). De nuevo aquí, como en el caso de las convenciones de transcripción, son varias las opciones que se pueden seguir, todas y cada una de ellas con implicaciones: por una parte, la presentación separada y distinguida de ambos tipos de recursos (izquierda-derecha, con el texto dividido en dos columnas, o arriba-abajo dentro de cada turno de participación), si bien facilita la lectura de la transcripción, (re)produce un sesgo que tiene de a considerar ambos recursos como sistemas independientes, y no como recursos situados y co-construidos interaccionalmente, y en el que los datos no verbales ocupan una posición secundaria contextualizando los datos verbales; por otra parte, la presentación indistinta e indiferenciada resuelve la anterior crítica, aunque tiene el inconveniente de que puede hacer más farragosa la lectura de la transcripción; por último, también se puede optar por el uso de alguna marca de distinción (por ejemplo, insertando entre corchetes uno de los dos tipos de datos) al tiempo que se respeta la inter-ocurrencia, si bien de nuevo la decisión de insertar uno de los dos tipos de datos entre corchetes puede seguir suponiendo una consideración secundaria de los mismos. En nuestro caso, nosotros nos decidimos por la última de las opciones descritas para reflejar la secuencialidad y la interactividad de los recursos verbales y no verbales en el proceso de construcción de significado.

6. Cierre

Cada uno de los apartados de este capítulo muestra que el desarrollo de un marco como es el de la etnografía sociolingüística crítica requiere y lleva implícita una continua reflexividad metodológica. La descripción de los diferentes dilemas metodológicos abordados en cada una de las etapas de nuestra investigación ha puesto de manifiesto vinculaciones bidireccionales entre, por una parte, nuestros planteamientos ideológicoteóricos y, por otra, el tipo de corpus de datos construido a través de las diferentes fases descritas (trabajo de campo, construcción del corpus de datos y transcripción).

Las diferentes opciones y decisiones tomadas, por lo tanto, han sido el fruto de un recorrido reflexivo a través del cual hemos tratado de dejar claro nuestro papel como productores de datos, y no simplemente como recolectores. En este sentido, asumimos nuestra localización espacio-temporal en el mismo espacio que analizamos, reconociendo de esta manera que la realidad no está ahí fuera esperando a ser capturada por el investigador, sino que es co-construida continuamente, y en contextos espaciales y temporales particulares, por todos los agentes participantes, entre los que también se encuentra dicho investigador.

Referencias

- Alcalá Recuerda, Esther (2006). *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Unpublished doctoral dissertation, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Anderson, Gary (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. *Review of Educational Research* 52, 249-270.
- Bucholtz, Mary (2000). The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics* 32, 1439-1465.
- Cameron, Deborah, Elizabeth Fraser, Penelope Harvey, Ben Rampton and Kay Richardson (1992). *Researching Language. Issues of Power and Method*. London: Routledge.
- Cherryholmes, Cleo (1988). Construct Validity and the Discourses of Research. *American Journal of Education* 96, 421-457.
- Cliffort, James and George Marcus (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, Frederick (1992). Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: Margaret LeCompte, Wendy Millroy and Judith Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press.
- Fine, Michelle, Lois Weis, Susan Weseen and Loonmum Wong (2000). For Whom? Qualitative Research, Representations and Social Responsibilities. In: Norman Denzin and Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition). Sage: London.
- Gallardo, Beatriz (1998). *Comentario de textos conversacionales*. Madrid: Arco Libros, D.L.
- Goodwin, Charles (1994). Professional Vision. *American Anthropologist* 96, 606-633.
- Grimshaw, Allen (1982). Sound-Image Data Records for Research on Social Interaction: Some Questions and Answers. *Sociological Methods and Research* 11, 121-144.
- Gumperz, John (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Headland, Thomas, Kenneth Pike and Marvin Harris (eds.) (1990). *Emics and Etics: The insider/Outsider debate*. London: Sage Publications.
- Heller, Monica (2001a). Undoing the Macro/Micro Dichotomy: Ideology and Categorisation in a Linguistic Minority School. In: Nikolas Coupland, Srikant Sarangi and Christopher Cadlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Longman.
- Heller, Monica (2001b). Discourse and Interaction. In: Deborah Schiffrin, Deborah



- Tannen and Heidi Hamilton (eds.), *Handbook of Discourse and Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Heritage, John and Maxwell Atkinson (eds.) (1984). *Structures of Social Action*. Cambridge and New York: Cambridge University Press
- Hornberger, Nancy (1995). Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes. *Language and Education* 9 (4), 233-248.
- Jick, Todd (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly* 24, 602-611.
- Marcus, George and Michael Fischer (1986). *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: Chicago University Press.
- Martin Rojo, Luisa (2007). Viaje a nuestras aulas, In L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE.
- Martín Rojo, Luisa (en preparación). Doing critical sociolinguistic ethnography in schools. En Martín Rojo (ed.) *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin: Mouton.
- Mason, Jennifer (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mondada, Lorenza (2003). Observer les activités de la classe dans leur diversité : choix méthodologiques et enjeux théoriques. In : Joan Perera, Luci Nussbaum and Marta Milian (eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multolingües*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- Nussbaum, Luci (2006). La transcripció com a pràctica social. *Actas del VII Congreso de Lingüística General*, 18-21 de Abril de 2006, Barcelona.
- Nussbaum, Luci and Virginia Unamuno (eds.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Server de Publicacions.
- Ochs, Elinor (1979a). Transcription as Theory. In: Elinor Ochs and Bambi Schieffelin (eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ochs, Elinor (1979b). Planned and Unplanned Discourse. In: Talmy Givón, (ed.), *Syntax and Semantics*, 12, New York: Academic Press.
- Psathas, George and Tim Anderson (1990). The 'Practices' of Transcription in Conversation Analysis. *Semiotica* 78, 75-99.
- Rampton, Ben (1992). Scope for Empowerment in Sociolinguistics. In: Cameron, Deborah, Elizabeth Fraser, Penelope Harvey, Ben Rampton and Kay Richardson (eds.), *Researching Language: Issues of Power and Method*. London and New York: Routledge.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben, Roxy Harris and Constant Leung (2002). Methodology in the Analysis of Classroom Discourse. *Applied Linguistics* 23 (3), 373-392.

Rampton, Ben (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saferstein, Barry (2004). Digital Technology and Methodological Adaptation: Text on Video as a Resource for Analytical Reflexivity, *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 197-223. In: Srikant Sarangi and Christopher Candlin (eds), *Making Methodology Matter*.

Sarangi, Srikant and Christopher Candlin (2001). 'Motivational Relevancies': Some Methodological Reflections on Social Theoretical and Sociolinguistic Practice. In: Nikolas Coupland, Srikant Sarangi and Christopher Cadlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Longman.

Schegloff, Emanuel (1984). On Some Gestures' Relation to Talk. In: J.M. Atkinson and J. Heritage (eds.), *Structures of Social Interaction: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 266-296.

Schensul, Stephen, Jean Schensul and Margaret LeCompte (eds.) (1999). *Ethnographer's Toolkit*. Walnut Creek, CA: Sage.

