

# LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona

## Resumen

En este artículo se muestra, en primer lugar, una aproximación a las funciones generales de la universidad y su relación con: a) la *generación de conocimiento* y la *transformación social*; b) la formación del alumnado en *investigación (cualitativa)*. Después, realizamos una reflexión didáctica sobre la *enseñanza de la investigación cualitativa* en educación finalizando con una propuesta docente.

## Abstract

In this article is shown, in the first place, an approximation to the general functions of the university and its relation with: a) the generation of knowledge and the social transformation; b) the students training in (qualitative) research. Later, we carry out a didactic reflection on the teaching of qualitative research in education finalizing with an educational proposal.

## INTRODUCCIÓN

Una tarea fundamental de todo docente universitario consiste en realizar una planificación del proceso didáctico en relación a una asignatura; planificación que tradicionalmente se plasma en la concreción de los objetivos generales de la misma, la identificación de los bloques (estructura y contenido), la selección de las estrategias docentes y metodológicas así como la evaluación prevista. Sin embargo, creemos que la función docente universitaria requiere abordar otras di-

mensiones ineludibles que subyacen, implícita o explícitamente, al diseño curricular de una materia, entre otras, el *contexto institucional* en el cual se enmarca el desarrollo de la misma y, especialmente, una reflexión sobre el *conocimiento didáctico del contenido*.

## EL MARCO INSTITUCIONAL: LA UNIVERSIDAD

La planificación docente hace imprescindible identificar y clarificar el contexto ins-

titucional en el que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que constituye la realidad concreta para la cual se elabora. El marco institucional ofrece ciertas posibilidades para el desarrollo de la función docente al tiempo que impone algunas limitaciones. Para concretarla, debemos acomodarla, entre otros factores, a los fines sociales y educativos a los que precisa responder la universidad de hoy. ¿Qué demandas hace la sociedad a la Universidad? Aunque esta es, obviamente, una cuestión compleja, podemos arrojar sobre ella alguna luz si nos remitimos, por ejemplo, al texto legal en el que se recogen sus funciones y finalidades<sup>1</sup>. Y cabría destacar tres elementos importantes. El primero, la dedicación de la Universidad a **la docencia y la investigación**, al servicio de la sociedad; segundo, una preocupación por **promover el saber** en un sentido amplio: crear, desarrollar, transmitir y criticar, la ciencia, la técnica y la cultura; y, en tercer lugar, **favorecer la formación profesional y personal** del alumnado universitario potenciando la adquisición de un aprendizaje autónomo continuado y una formación humanística permanente.

Es cierto que vincular la Universidad a la sociedad aproximando las enseñanzas a las necesidades sociales es uno de los objetivos fundamentales que pretende desarrollar la LOU pero, es cierto, también, que la institución universitaria ha sido situada históricamente entre una función de *vehículo de*

*continuidad cultural* y, al tiempo, de *transformación social*; la Universidad, entre el “claustro” y la “palestra” utilizando las palabras de Candau (1990):

“El dramático dilema es el eterno dilucidar si la primacía de la acción intelectual es la búsqueda del saber para hallar las explicaciones teóricas y prácticas acerca del cotidiano quehacer, o bien si esta acción debe dirigirse de modo primario a la transformación de la sociedad” (Albornoz, 1986; en Bartolomé, 1990: 27).

Bartolomé (1990) apuntaba hace ya una década una posible vía para solventar de algún modo esta dicotomía: avanzar en niveles de *compromiso* en la función social de la universidad, superando el modelo academicista e incluso el crítico, cuando no se involucra en acciones prácticas de denuncia, para plantear dicha función de forma más operativa mediante el desarrollo vital de las funciones universitarias, docencia, investigación y difusión, y a través de formas nuevas de relación humana y de un modo diverso de entender y ejercer el poder.

La imagen de la universidad “claustro” ha ido evolucionando hacia una universidad “palestra” en la que no se pueden disociar ciencia y transformación social. La ciencia al servicio de las necesidades sociales; por tanto, la universidad debe preocuparse, no sólo de la construcción del saber científico, de la búsqueda de la verdad, si no, también,

---

<sup>1</sup> En el artículo primero de la reciente aprobada *Ley Orgánica de Universidades* (LOU; Diciembre, 2001) quedan así recogidas: Artículo 1º: Funciones de la Universidad: 1. *La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.* 2. *Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico. d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.*

de la formación de profesionales comprometidos con el cambio social y por la defensa de determinados valores humanos<sup>2</sup> (Bartolomé, 1990; Candau, 1990; Galino, 1990).

## COMETIDO Y FUNCIONES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: ¿HACER CIENCIA O ENSEÑAR A HACERLA?

El subtítulo que hemos añadido a este apartado sobre las funciones y cometidos de la institución universitaria “¿Hacer ciencia o enseñar a hacerla?”, palabras que hemos tomado de Medina Rubio (1996), quiere señalar y destacar la importancia de la *investigación educativa* en el ámbito universitario, no tanto desde el punto de vista de su función generadora de conocimiento (por no citar otros matices que, acertadamente, recogen las palabras de Bartolomé (2000) que incluimos a continuación) sino, desde el reconocimiento de que **la formación académica universitaria la debe incluir de forma prioritaria:**

“Si la investigación sirviera fundamentalmente al profesorado para promocionar académicamente, si lo que nos interesara fueran los índices de impacto de nuestras producciones en revistas internacionales especializadas, entonces no tendría sentido proponerla también al alumnado. Pero si constituye una vía de acceso a la realidad, un servicio útil a la educación, ¿por qué

no facilitar a nuestros alumnos y alumnas este camino?” (p. 10).

De esa forma, y como señala Medina Rubio (1996), una universidad que merece ese nombre es aquella que no sólo “hace ciencia” sino que, también, “enseña a hacerla”. Nos conducen estas afirmaciones a considerar lo que algunos autores, por ejemplo, Círculo de Educación Personalizada (1996), De Miguel (1986), denominan “*investigación formativa*”, expresión que se utilizó por primera vez en la Conferencia de clausura del VII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Granada en 1980. La investigación formativa es un tipo de investigación propio, exclusivo de la institución universitaria, en el que tiene más interés el proceso que el producto:

“La *investigación formativa* es aquel tipo de investigación que siendo investigación, es decir, planteándose y resolviendo problemas nuevos o resolviendo viejos problemas de nueva manera, tiene como finalidad el desarrollo de la aptitud personal para investigar” (p. 571).

Los aspectos clave y el sentido que pensamos adopta ese “enseñar a hacer ciencia” que conlleva, a su vez, el “aprender a hacer ciencia” son los siguientes. En primer lugar, la **formación en investigación educativa** capacita al alumnado en las habilidades y procedimientos necesarios para *generar conocimiento* liberándolo de un destierro intelectual en el que se convierte en un mero consumidor acrí-

<sup>2</sup> Estas ideas confirman los supuestos que subyacen a las corrientes sociohistóricas de la ciencia y, fundamentalmente, la nueva sociología de la ciencia. En ese sentido y, en relación a lo que venimos exponiendo, apuntamos aquí algunos aspectos clave:

- La ciencia es algo más que pensamiento, es una actividad, una acción transformadora de la realidad.
- La ciencia tiene lugar en un contexto social. La pragmática de la ciencia cobra una gran relevancia.
- Más allá de cuestiones epistemológicas y metodológicas, la axiología de la ciencia debe replantear el debate sobre la ciencia y los valores.

tico, y reproductor acrítico en su futuro profesional, de los diversos planteamientos disciplinares. Decía hace varios años Landsheere (1977: 86), en relación al maestro/a, que todo el mundo coincide en desear que los enseñantes, a lo largo de su carrera, se conviertan en consumidores de los resultados de la investigación, y en la medida de lo posible, productores o coproductores también de investigación y desarrollo. Si no se alcanza este objetivo, el enseñante será casi siempre un artesano, a veces artista, pero nunca miembro de una profesión científica.

Por otro lado, nos parece importante señalar que existe un cierto desfase en la formación académica universitaria en cuanto a la inclusión en el curriculum del *conocimiento sustantivo* (modelos, teorías, tipologías, conceptos...), ampliamente presente, y el *conocimiento sintáctico* (en general, los procedimientos a través de los cuales se genera el conocimiento sustantivo), con menor presencia en los planes de estudio actuales, los cuales, conjuntamente, configuran el contenido de las distintas disciplinas. Pensamos que la comprensión por parte del alumnado de los diversos procedimientos de investigación, así como de cuestiones relacionadas con la validez, tendencias, perspectivas, enfoques metodológicos, etc. les ofrece la oportunidad de tomar en consideración y afrontar de forma crítica y fundamentada el aprendizaje del contenido propio de los estudios que están cursando.

Asimismo, y por último, cabría matizar que no cualquier tipo de investigación permite desarrollar los objetivos sociales que se han identificado más arriba para la institución universitaria. Debemos afrontar críticamente los retos que la sociedad actual supone para el avance de la investigación educativa (Bartolomé, 2000).

## LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La constante búsqueda y profundización en la literatura relacionada con la investigación cualitativa que venimos desarrollando desde hace varios años como tarea fundamental de nuestra acción docente e investigadora nos ha revelado la existencia de publicaciones que abordan específicamente *la enseñanza de la investigación cualitativa*. El primer artículo hallado no llamó especialmente nuestra atención pero el descubrir no sólo nuevos artículos (Cobb y Hoffart, 1999; Fontes y Piercy, 2000; Lincoln, 1997; Page, 1997a, 1997b, 2000; Stallings, 1995; Stark y Watson, 1999; Wolcott, 1997; Yates, 1997) sino, también, capítulos de libro dedicados a esta cuestión (Hutchinson y Webb, 1990; Webb y Glesne, 1992) e, incluso, un capítulo en el que se recopilan diversas iniciativas internacionales sobre la *enseñanza de la investigación-acción* (McKernan, 1999: 263-279), nos hizo mantenernos alerta respecto a la importancia de esta temática y ponernos en contacto con diversos autores para solicitarles sus escritos. No conocíamos publicaciones similares en torno a la enseñanza de la investigación de carácter cuantitativo y la lectura de estos trabajos nos ha ayudado a reflexionar sobre nuestra propia propuesta docente, no sólo en cuanto a los contenidos a impartir sino también en relación a su estructuración, la forma que deben adquirir para ser transmitidos, su relación con otros aspectos y cuestiones metodológicas, etcétera.

De alguna forma, esta literatura confirma la importancia de las ideas introducidas por Shulman (1986) sobre el conocimiento de base del profesorado. Fue este autor quien introdujo el concepto de *conocimiento de*

*contenido pedagógico*<sup>3</sup> que hace referencia al conocimiento específico que los/as docentes desarrollan acerca de cómo hacer comprensible a los/as estudiantes la materia que enseñan o dicho de otro modo a la peculiar representación que el docente hace de la misma para ser presentada, enseñada, al alumnado<sup>4</sup>. Las ideas de Shulman, vienen a reivindicar que las aportaciones conceptuales, científicas y culturales que se articulan en torno a una disciplina deben seleccionarse y estructurarse para que sirvan a las *finalidades didácticas* de su enseñanza.

En ocasiones, olvidamos que además del conocimiento de la materia, los/las docentes, debemos desarrollar un conocimiento específico que se refiere a la forma de enseñar nuestra materia y hacerla significativa para nuestro alumnado. Si bien el conocimiento de la materia es imprescindible para su enseñanza, no genera por sí mismo pistas de cómo hacerlo accesible a los alumnos/as; es necesario que el docente transforme ese saber en formas didácticamente eficaces. El contenido disciplinar debe ser reorganizado y transformado teniendo en cuenta a los estudiantes, al currículo y al contexto. Esa *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) consiste, fundamentalmente, en encontrar nuevas representaciones del contenido que tengan virtualidad didáctica, fruto

de un largo proceso, que es propio de los docentes expertos. Este conocimiento no consiste únicamente en disponer de un elevado número de ejemplos, analogías o representaciones, sino que está caracterizado por un *razonamiento pedagógico* (Wilson y otros, 1987) que facilita la generación de aquellas transformaciones.

Poseer un profundo conocimiento de la materia, en nuestro caso “Investigación cualitativa en educación”, aunque importante, no sería suficiente para poder representarla de forma didáctica para su enseñanza, puesto que ninguna disciplina científica está pensada para ser enseñada ni en su estructura sustantiva (hechos, conceptos y teorías de la disciplina) ni en la sintáctica (normas y procedimientos para establecer la verdad o falsedad de los postulados de la disciplina). La selección de los contenidos, su organización y secuenciación así como la forma en que se pretende que el alumnado construya un conocimiento significativo acerca de los mismos son, también, aspectos fundamentales para el establecimiento del conocimiento pedagógico de la materia.

En lo que sigue, entonces, presentamos una síntesis de los aspectos más relevantes relacionados con la *enseñanza de la investigación cualitativa*, reflexiones sobre la transformación didáctica del contenido disciplinar<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Otros autores denominan a este componente “Conocimiento Didáctico del Contenido”.

<sup>4</sup> Queremos hacer notar que así como se han realizado algunos trabajos sobre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes universitarios, cómo aprende el alumnado (Hernández Pina, 1993) son muy recientes los estudios orientados a investigar esa “otra cara de la moneda” de la enseñanza, como son los estudios sobre el conocimiento didáctico de las materias (cómo enseña el/la docente). Esta línea de investigación es más reciente y contamos con algunas investigaciones en el nivel de primaria y secundaria (Marcelo, 1996). Los estudios en el ámbito académico universitario son escasos.

<sup>5</sup> Queremos señalar que muchas de las cuestiones que se han articulado a partir de la bibliografía encontrada han sido también objeto de debate y reflexión, en numerosas ocasiones, por parte del profesorado implicado en la tradicionalmente conocida como “subárea de métodos” la cual ha venido desarrollando un esfuerzo por articular de forma coherente los planes docentes de las diversas asignaturas metodológicas de los diferentes

Una de las primeras lecturas que realizamos fue el capítulo “Mirar hacia adelante: preparar investigadores cualitativos” de Elliot W. Eisner (1998: 263-284). El autor realiza una descripción muy interesante y completa acerca de las necesidades formativas de los investigadores cualitativos y algunas de sus implicaciones curriculares. Eisner señala que la formación de estos profesionales requiere: desarrollo de la perspicacia, o conocimiento; desarrollo de las destrezas de representación; destrezas en el uso y la generalización de la teoría; comprender los presupuestos epistemológicos; elaborar una propuesta de investigación; comprender la materia temática.

El *desarrollo del conocimiento* supone, entre otros aspectos, poseer sensibilidades refinadas al respecto de un dominio de interés que permiten, por ejemplo, descubrir aquello que es significativo en un escenario. El *desarrollo de las destrezas de representación* requiere conocimiento acerca de la epistemología de las diversas formas simbólicas. Es importante que el alumnado desarrolle una comprensión de las maneras en las que se representa el mundo. Para ello es necesario encontrar modelos de narrativa o interpretación que permitan apreciar las diversas formas de representación. También es oportuno fomentar *destrezas en el uso y la generalización de la teoría*. Dadas sus importantes funciones, una de las tareas bá-

sicas en la preparación de investigadores cualitativos es la práctica en la utilización de la teoría para justificar y dar sentido a lo que se descubre y describe. Utilizar la teoría de esta manera no es sencillo, en parte a causa de lo general de la teoría y de la especificidad cualitativa de los acontecimientos. Por otra parte, el análisis de las cualidades del mundo social constituye una fuente rica para la construcción de una teoría. Como señala Eisner, es más probable que aparezcan nuevos conceptos cuando se experimentan nuevos fenómenos. *Comprender los supuestos epistemológicos* es un aspecto fundamental en la formación de los investigadores y, sin embargo, pocas veces se abordan de manera crítica los presupuestos y valores en los que, tanto estudiantes como profesorado, hemos sido socializados. Señala Eisner que, como resultado, rara vez se alcanza una conciencia crítica de los métodos estudiados. Asimismo, en contra de la idea demasiado extendida y, en ocasiones, no bien entendida de que no es necesario planificar los procesos de investigación cualitativa se hace oportuno formar a futuros investigadores en la *elaboración de una propuesta de investigación*. Por último, el autor apunta la necesidad de que los investigadores cualitativos en educación posean cierta competencia en las materias temáticas que investigan.

---

planes de estudio en los que el Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) está implicado. En ese sentido nos parece interesante los encuentros nacionales que el área MIDE ha venido desarrollando los últimos años. Se han celebrado cinco reuniones de ámbito nacional (Salamanca, 1993; La Coruña, 1996; La Laguna, 1998; Murcia, 2000; Huelva, 2002) con el objetivo de reflexionar y adoptar posturas conjuntas desde las distintas Universidades del Estado en cuanto al contenido de las materias troncales del Área, ofrecer algunas líneas de acción en cuanto a la optatividad que en general debe ofertar nuestra área de conocimiento en los diferentes planes de estudio, debatir sobre los procedimientos y recursos metodológicos más adecuados para la impartición de las diversas asignaturas. Las directrices marcadas en estas reuniones en cuanto a los objetivos generales y específicos propios del área constituyen un punto de partida consensuado para el diseño y concreción de los diferentes programas en cada Universidad que debe tener en cuenta, a su vez, los aspectos contextuales que la modelan (<http://www.uv.es/aidipe/>).

Webb y Glesne (1992), por su parte, señalan que la enseñanza de la investigación cualitativa se enfrenta con *problemas generales asociados con las asunciones del alumnado* acerca de la misma. Una de ellas supone entender que método es igual a técnica, en el sentido que ahora exponemos. Algunos alumnos/as creen que la formación en investigación cualitativa proporciona procedimientos que seguidos fielmente producirán resultados de investigación garantizados. Esta visión mecanicista reduce los métodos a un conjunto de técnicas, una receta a seguir. El alumnado que confunde métodos y técnica espera aprender un conjunto de procedimientos pero tiene poco interés en comprender cómo o por qué esos procedimientos “trabajan” y se fundamentan. Estas expectativas son inconscientes y pocos reflexionan sobre esta cuestión. *Hacer investigación* simplemente significa seguir los procedimientos adecuados. Por otra parte, el alumnado que contempla los métodos como una fórmula se angustia cuando constata que la fidelidad al método aunque necesaria no asegura por sí misma el descubrimiento de nada interesante o resultados válidos. Asimismo asume que las técnicas nos permiten distanciarnos de la impredecibilidad de la acción humana y algunos se sorprenden al comprobar que los métodos cualitativos no sitúan al investigador en un “lugar seguro” sino que, por el contrario, lo ponen en contacto cercano con la realidad y con la experiencia misma de investigar. En resumen, señalan estos autores que

“la enseñanza de la investigación cualitativa constituye un desafío porque hace que el estudiante se cuestione asunciones dadas por supuesto acerca de muchos aspectos: el propósito de la investigación, el uso de los métodos, la naturaleza del conocimiento y qué significa ser humano” (p. 772).

Cobb y Hoffart (1999) y Lincoln (1997) señalan que muchos estudiantes llegan a los estudios de doctorado con poca o nula preparación previa en los contenidos que hemos señalado más arriba. Lincoln, además, denuncia que muy a menudo estos alumnos/as no sólo no poseen una formación básica en esta orientación metodológica sino que tampoco una sólida fundamentación en los métodos cuantitativos que a menudo se presume preceden la formación en investigación cualitativa.

En cuanto al profesorado, diversos autores (Cobb y Hoffart, 1999; Stallings, 1995) coinciden en señalar que frecuentemente los docentes asignados para enseñar los contenidos asociados a la investigación cualitativa poseen poca preparación y no han dirigido ni realizado ellos mismos estudios de carácter cualitativo.

En otro orden de cosas, algunas de las cuestiones que deben responderse en la elaboración de un curso general sobre metodología de investigación son las siguientes: ¿qué contenidos deben formar parte? y ¿cómo deben ser presentados las diferentes metodologías en relación entre sí? (Yates, 1997). De alguna manera, también la enseñanza de la investigación cualitativa, si atendemos por ejemplo, a la importancia de los fundamentos epistemológicos que antes señalaba Eisner, debe responder a una reflexión crítica y una postura explícita respecto a estas preguntas.

Un lugar donde se puede manifestar esta respuesta es en la selección de los textos metodológicos que apoyan la enseñanza de la materia. Dice Yates que la aparición de los textos que emergieron en la década de los 80 acerca del valor del estudio de casos y la metodología cualitativa frente a los tradicionales procedimientos cuasi-experimentales

no se argumentó metodológicamente sino que tuvo una justificación educativa y social. Las bases para mejorar la práctica del profesorado, desarrollar innovaciones en el curriculum y concebir los profesionales de la educación como sujetos y no como objetos en la investigación educativa requería procedimientos “iluminativos”, a pequeña escala y más cualitativos. Los textos eran, y nosotros añadimos que continúan siendo, de dos tipos: las *taxonomías relativistas* presentaban las diferentes opciones metodológicas como si fueran paquetes de técnicas disponibles para el alumno que se convertía en un consumidor de métodos. Aunque se incluían algunos comentarios acerca de los supuestos sobre la naturaleza de investigación inherente a los diversos enfoques, los métodos aparecían de manera descontextualizada de cuestiones educativas y sociales. En la segunda perspectiva, que el autor denomina una *taxonomía teleológica*, la presentación de las metodologías está relacionada con una progresión histórica que supone una adecuación cada vez mayor de los enfoques al estudio de la realidad social y educativa. Ambas posturas son el reflejo de algunas de las cuestiones fundamentales sobre las controversias paradigmáticas en investigación educativa que han impregnado los discursos sobre la legitimidad de la integración de paradigmas en los últimos años.

Continuando con las cuestiones antes señaladas, Yates (1997) explica que en la facultad a la que pertenece ha habido numerosos debates sobre si es adecuado ofertar un curso de metodología separado de campos particulares substantivos de investigación

¡Cuántas veces ha sido objeto de discusión o simplemente de diálogo entre nuestro profesorado! Su tesis es que a través de determinadas cuestiones relevantes (por ejemplo, la desigualdad en el acceso a la educación o género y educación) se pueden proporcionar las bases para reflexionar acerca de los relativos méritos, poder, pertinencia e interacciones entre los enfoques cuantitativos, cualitativos y posmodernos. Ciertamente es que la investigación no se produce en el vacío, por lo tanto la formación en métodos de investigación cualitativa deberá reflexionarse también a la luz de cómo se incorporan determinados contenidos educativos que sirvan para la propia enseñanza de la materia.

Recientes debates, por ejemplo, en la revista *International Journal of Qualitative Studies in Education* (Lincoln, 1997; Page, 1997a, 1997b; Wolcott, 1997; Yates, 1997) nos remiten a una decisión didáctica muy específica, con derivaciones curriculares concretas y decisivas, a saber: si se formará *sobre* métodos de investigación cualitativa (el alumnado recibiría dicha formación básicamente a partir de lecturas sobre procesos de investigación cualitativa desarrollados por otras personas) o se involucrará al alumnado en un proyecto de investigación en la práctica<sup>6</sup>. En relación a esta cuestión, y en nuestro país, puede revisarse la aportación de Gil y Jaén (2002) sobre la enseñanza de la investigación cualitativa a través de la *realización de proyectos*.

Autores como Page (1997a) defienden, por ejemplo, que en lugar de enseñar el método etnográfico, en lugar de *hacer* etnogra-

---

<sup>6</sup> En nuestra Facultad esta diversidad aparece en Pedagogía y Psicopedagogía: mientras que el alumnado de Pedagogía que cursa la asignatura “Investigación cualitativa en educación” elabora y desarrolla un *proyecto de investigación* en la práctica, el alumnado de Psicopedagogía se acerca a los métodos cualitativos a partir de la *lectura de informes* y artículos que ilustran la utilización de los diversos métodos.



fía, sus alumnos/as *leen* etnografía. Lincoln (1997), por su parte, sostiene que constituye ésta una opción didáctica interesante pero que la realidad es que el alumnado no sabe enfrentarse de manera crítica a la lectura de los textos. La mayoría de autores y docentes involucrados en la enseñanza de la investigación cualitativa defienden la utilidad e importancia de que el alumnado *viva* desde su inicio hasta el final (preparación de propuesta y realización de informe, e incluso difusión) la investigación (Wolcott, 1997). Ya hemos comentado la importancia que se atribuye a la formación en investigación a través de la investigación. Así, algunos nos hablan del “Modelo metodológico de formación mediante la investigación” (Alanís, 1996) o de la “investigación formativa” (Círculo de Educación Personalizada, 1996; De Miguel, 1986) y son más los que defienden la importancia de que el alumnado realice actividades propiamente dichas de investigación:

“No basta que los espacios existan o estén abiertos, se requiere conquistarlos, caminarlos con propio pie, puesto que a investigar se aprende investigando (p. 59... Generar un proyecto específico de investigación representa para el estudiante una experiencia formativa fundamental, pues empieza a ‘experimentar el paso de lo teórico a lo práctico por sí mismo’ y a darse cuenta que la ruptura del *guión* entre docencia-investigación y teoría-práctica no es un problema que se resuelve tan sólo con el análisis y la discusión de ‘la problemática’ educativa en las aulas, por doctas que sean las reflexiones emanadas de ese ejercicio intelectual” (Alanís, 1996: 91).

Hace ya quince años que De Miguel (1986) en su análisis sobre “La investigación educativa en los currícula de la enseñanza

universitaria” reivindicaba la necesidad de formar a los profesionales de la educación en investigación y, entre otras conclusiones, afirmaba lo siguiente:

“Poca atención y/o precisión de los aspectos metodológicos relativos a la iniciación de los alumnos en trabajos de investigación reales dentro del ámbito educativo (investigación formativa) a pesar de que dicha actividad práctica resulta imprescindible para la formación de investigadores” (p. 135).

y reivindicaba la inclusión de prácticas de investigación en los currícula puesto que dicho aprendizaje no puede quedar, según el autor, relegado exclusivamente al tercer ciclo.

Landsheere (1977), refiriéndose a los/as maestros/as, señala once objetivos sobre los cuales perfila la formación en investigación de estos profesionales, y añade uno importante que es:

“integrar y traducir en actividades, mediante la práctica de la investigación, nociones teóricas aportadas por los cursos de psicología y pedagogía. (...) la experiencia muestra que un estudiante obligado a construir una investigación toma conciencia, a veces por primera vez, de la vaguedad de muchos de sus conocimientos, de su incapacidad de aplicarlos a lo real o incluso de la falta de valor práctico de teorías pedagógicas seductoras, pero incapaces de resistir el choque de la operativización” (p. 200).

Por otra parte, Rath (1971), citado en Stenhouse (1987: 131), nos recuerda que una actividad (de aprendizaje) es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de *compartir* con otros la *planificación* de un proyecto, su *realización* o los *resultados* de una actividad. Asimismo, asignar proyectos es una poderosa forma de

que el alumnado dirija su atención hacia las cuestiones fundamentales de la asignatura y que las *discusiones* en clase sobre ellas sean más personales, *significativas* y provechosas (Webb y Glesne, 1992). En este contexto, en el que se realiza un proyecto real, señala este autor que una de las tareas fundamentales del profesor es crear una atmósfera en la que los alumnos/as puedan exponer y discutir abiertamente la investigación que están realizando; el objetivo es ayudarles a desarrollar los hábitos de una *continua reflexión* y *cuestionamiento* de sus datos, métodos, teorías y de ellos mismos.

Entre los *recursos* más señalados para el aprendizaje de los diversos procedimientos y técnicas asociados a los métodos cualitativos se insiste en la necesidad de utilizar el visionado de cintas de vídeo, por ejemplo, de aulas en tiempo real que muestren la enseñanza en una variedad de campos y niveles educativos. El alumnado debe ser capacitado en una de las tareas más importantes del investigador cualitativo: observar. Eisner (1998) señala que aunque existen diferencias entre ver un vídeo de un profesor o una clase y estar presente en el aula, las cintas de vídeo poseen importantes ventajas:

“los vídeos pueden verse una y otra vez (...) las diferencias en la interpretación, incluso en la descripción, crean un ambiente para la deliberación, el debate y el tipo de recogida de evidencias que contribuye al desarrollo del conocimiento educativo (...) como proceso de discusión y análisis, cuanto más se ve más se dice (...) Es importante que estas cintas de vídeo no estén montadas. Los aspectos grises y aburridos de la vida

en el aula son importantes y realizan funciones psicológicas significativas” (p. 269).

Otro recurso imprescindible, especialmente si se opta porque el alumnado realice una investigación en un contexto concreto, es el acceso a las aulas y centros educativos reales, o a cualquier otro escenario educativo no formal:

“las texturas y los olores de las aulas, la experiencia de tener que enfrentarse con la propia intrusión en una clase llena de niños o adolescentes, simplemente no existe cuando se observa una cinta de vídeo en un aula universitaria” (p. 270).

Para finalizar este apartado simplemente queremos remarcar la idea de que no debemos olvidar que nuestra tarea docente será formar a profesionales educativos en el enfoque cualitativo de investigación. Desde esta perspectiva, no son los instrumentos de lápiz y papel los que se deben “fiabilizar” y “validar” sino que, fundamentalmente, es el investigador, el que debe experimentar y desarrollar por sí mismo, en primera persona, ese **proceso formativo** y acreditativo de un buen profesional de la investigación, sensible, responsable y crítico.

## UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En este apartado presentamos una propuesta de organización de contenidos de la asignatura “Investigación cualitativa en Educación”<sup>7</sup> y de los bloques que estructuran las

---

<sup>7</sup> Asignatura optativa de segundo ciclo (4,5 créditos) de la licenciatura en Pedagogía. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. Debe entenderse esta propuesta como un marco general que permite seleccionar los temas en los que se desee profundizar (tópicos, métodos, etc.) en función de las características del grupo clase y de las áreas temáticas en las que se quiere realizar un especial énfasis.

unidades didácticas. En relación al *contenido*, se ha tenido en cuenta su relevancia teórico-epistemológica, su relevancia metodológica, su potencialidad para favorecer el aprendizaje de la propia materia, su funcionalidad y utilidad para la práctica profesional del alumnado, y su aplicación en la transformación y mejora de la realidad educativa. Asimismo, también hemos incorporado en su diseño algunos elementos tomados a partir de lo expuesto en el apartado anterior sobre la enseñanza de la investigación cualitativa. Por otra parte, la consideración de *criterios socioacadémicos* ha supuesto un análisis institucional, socioprofesional y curricular (Facultad, enseñanzas, planes de estudio, perfiles académico-profesionales, formación previa en investigación cualitativa, asignación de créditos) previo a la selección y estructuración del contenido. Por último, hemos considerado, también, los avances que en el Área se han ido realizando en torno a las decisiones sobre diseño curricular de las materias metodológicas.

Las reflexiones y debates sobre los contenidos básicos que debería incluir la investigación educativa han sido constantes en los diversos departamentos de nuestra Área. En relación a esta cuestión se han realizado algunas propuestas como, por ejemplo, las de Dendaluce (1988; 1998) o el propio trabajo acometido por diversas comisiones en los encuentros nacionales<sup>8</sup>.

Cada uno de los bloques propuestos presenta una cierta unidad y coherencia interna

existiendo, al tiempo, una continuidad conceptual entre los mismos. Sin embargo, insistimos sobre el carácter interactivo de muchas de las temáticas que se abordan en el programa y que nos llevan a considerar la estructuración por bloques de una manera abierta, flexible y dinámica. Sería un error concebir la organización de los bloques como una visión ordenada y lineal del proceso de investigación cualitativa en educación. Todo lo contrario. Sería alterar la propia estructura epistémica del contenido. Recordemos, por ejemplo, la flexibilidad y dinamicidad que caracterizan los diseños cualitativos, la relación dialéctica de los procesos de recogida y análisis de datos y sus derivaciones e implicaciones para la propia identificación del área a investigar, focalización de la observación, etc. Decimos que la concreción del “problema” en los estudios cualitativos es una *demarcación conceptual abierta* en múltiples sentidos; abierta en cuanto a su contenido puesto que el investigador desconoce *a priori*, exhaustivamente, su naturaleza; abierta en cuanto a su comprensión por cuanto es susceptible de inesperadas e insólitas ramificaciones; abierta, por cuanto el significado admite profundidad, además de densidad y extensión. En muchas ocasiones, al entrar en contacto con la realidad el investigador reformula objetivos, rediseña estrategias de recogida de información, selecciona informantes... También, debe enfrentarse a cuestiones y dilemas éticos mucho antes de comenzar su estudio y, por

---

<sup>8</sup> El documento elaborado tras la reunión celebrada en la Universidad de Murcia (14-15 septiembre de 2000) propone los siguiente núcleos temáticos para la planificación de la docencia de la “subárea de Métodos”: I. Racionalidad científica y Epistemología; II. Bases epistemológicas de las Ciencias de la Educación; III. Modalidades de Investigación Educativa; IV. Planificación y desarrollo de la Investigación Educativa; V. Métodos de Datación en Investigación Educativa; VI. Elaboración de instrumentos de datación; VII. Métodos de análisis e interpretación de datos en la Investigación Educativa; VIII. Fuentes y recursos informáticos para la Investigación; IX. Comunidades e Instituciones de Investigación Educativa; X. Investigación y desarrollo en Educación.

<b>BLOQUE I. BASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN</b>	
Tema 1.	Perspectivas epistemológico-teóricas en la investigación educativa
Tema 2.	La investigación cualitativa en el marco de los paradigmas de investigación educativa
Tema 3.	Aproximación histórica a la investigación cualitativa
Tema 4.	Necesidades científicas, sociales y educativas a las que da respuesta la investigación cualitativa
<b>BLOQUE II. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>	
Tema 5.	Aproximación conceptual a la investigación cualitativa
Tema 6.	El proceso general de investigación cualitativa
Tema 7.	Fuentes de documentación informatizadas sobre y para la investigación cualitativa
Tema 8.	Calidad y ética en la investigación cualitativa
<b>BLOQUE III. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN</b>	
Tema 9.	Principales estrategias de aproximación a la realidad en la investigación cualitativa
Tema 10.	La observación participante en la investigación cualitativa
Tema 11.	La entrevista como estrategia de recogida de información en la investigación cualitativa
<b>BLOQUE IV. PRINCIPALES TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>	
Tema 12.	La investigación narrativo-biográfica
Tema 13.	La investigación etnográfica: la comprensión desde dentro de la realidad educativa
Tema 14.	La investigación educativa orientada al cambio y la mejora de realidades socioeducativas: la investigación-acción
Tema 15.	La investigación evaluativa de corte cualitativo
Tema 16.	Otras tradiciones de investigación cualitativa
<b>BLOQUE V. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	
Tema 17.	El análisis de datos cualitativos
Tema 18.	Los programas informáticos en el análisis de datos cualitativo
Tema 19.	Interpretación e integración teórica en el análisis de datos
Tema 20.	El informe de investigación

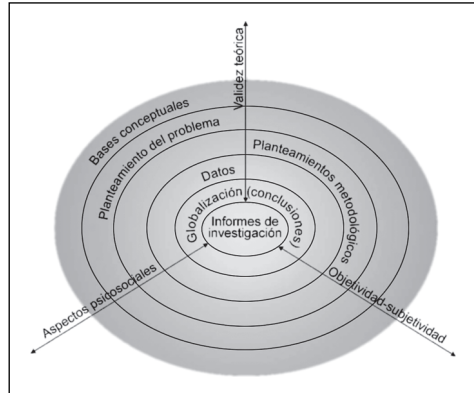
*Bloques y temas de la asignatura “Investigación cualitativa en educación”*

supuesto, durante el desarrollo del mismo; aspectos que denotan que el proceso de investigación cualitativa abarca no sólo cuestiones técnicas o instrumentales sino, tam-

bién, morales. Asimismo, debe previamente, y no concluido el proceso, prever de qué manera asegurará las cuestiones de rigor científico.

De hecho, las mismas bases epistemológicas se hallan en íntima relación con las cuestiones éticas y de calidad de la investigación; como señala Smith (1990) uno no se ha cuestionado seriamente la naturaleza de la investigación social y educativa hasta que no se ha enfrentado a una reflexión profunda sobre las cuestiones relacionadas con los criterios de validez. Y así, podríamos enumerar muchas otras dimensiones del proceder en investigación cualitativa que nos advierten de la necesaria e imprescindible interconexión entre los diversos temas que engloban los diferentes bloques. En este sentido, las reflexiones y sugerencias de Dendaluce (1998) acerca de la organización curricular de las materias metodológicas, han venido a confirmar nuestra propia visión de cómo debe desarrollarse el contenido de la asignatura que estamos analizando. En su artículo sobre *Algunos retos metodológicos* este autor aborda la situación de la *investigación educativa* desde diversos planos (conceptual-epistemológico, operativo-organizativo, y formativo-didáctico). En relación a este último aspecto nos dice:

“Con mentalidad de pluralismo integrador y como un punto de partida para una posible clarificación de ideas se propone que en los cursos de iniciación a la metodología de la investigación, *incluso en los cursos de profundización, se estructure la docencia* en torno a los **aspectos críticos**, explicando cuál es la esencia del aspecto crítico que se estudia; qué cuestiones se plantean y cómo las resuelven las distintas metodologías cuantitativas y cualitativas; cómo le afectan las **líneas transversales**<sup>9</sup> y, si se quiere, exteriorizar qué podrían aprender los unos



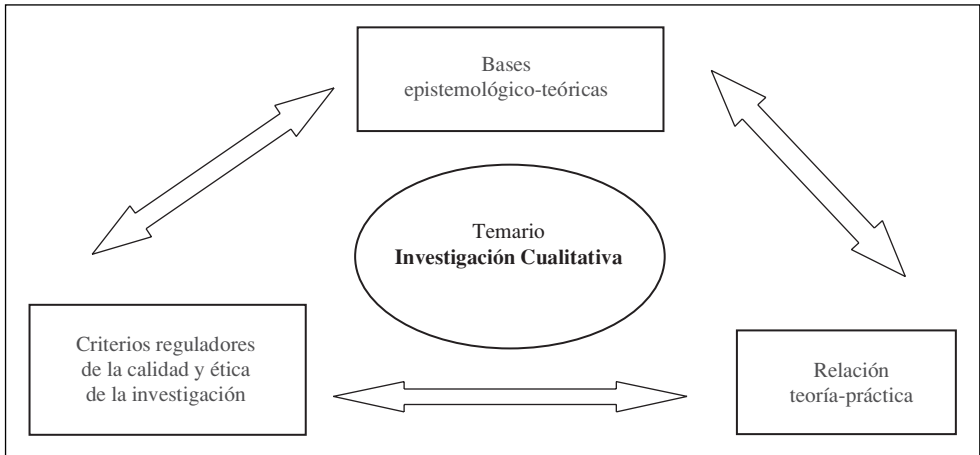
Articulación curricular de las líneas transversales y los aspectos críticos de la investigación educativa. Elaboración propia, basado en Dendaluce (1998).

de los otros, las posibles prestaciones mutuas” (p. 21).

En el gráfico anterior hemos representado la relación entre los aspectos críticos de la investigación educativa y las líneas transversales señalados por Dendaluce (1998). Para nosotros, los *ejes fundamentales o dimensiones transversales* que estructuran y dan coherencia al desarrollo de los contenidos de la asignatura y que, pensamos, deben constituir un punto de referencia constante en su docencia son:

- las *bases epistemológico-teóricas* de la investigación cualitativa,
- la *relación teoría-práctica*, sus implicaciones en el proceso general de investigación cualitativa, y
- los criterios reguladores de la *calidad* de la investigación y las cuestiones éticas relacionadas con los estudios cualitativos.

<sup>9</sup> Dendaluce (1998) señala que debería plantearse la posibilidad de contemplar las bases conceptuales como una línea transversal.



*Dimensiones transversales en la enseñanza de la investigación cualitativa.*

De esta forma, comprometidos con la formación de profesionales de la educación en metodología cualitativa de investigación consiste para nosotros un reto didáctico construir el curriculum de la asignatura a través del desarrollo de los diversos temas no de una forma lineal, estanca, técnica, sino, descubriendo en qué medida los ejes transversales se hallan presentes, afectan, modelan, están en relación, con todos y cada uno de ellos, al tiempo que aquellos se hallan también interrelacionados entre sí. Tarea a la que desde nuestra experiencia docente del día a día tratamos de contribuir.

## REFERENCIAS

- ALANÍS, A. (1996): *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México, Trillas.
- ALBORNOZ, O. (1986): Dudas y dilemas. La educación superior latinoamericana. *Nueva Sociedad*, 84 (julio-agosto), 116-128.
- BARTOLOMÉ, M. (1990): El compromiso social de la Universidad en el marco de sus funciones básicas, en LÓPEZ FRANCO, E.; FERNÁNDEZ OCHOA, C.; FLECHA, C. y TORRES, I. (eds.). *La función social de la Universidad. Jornadas "Universidad para los 90"*. Madrid, Narcea, pp. 27-46.
- BARTOLOMÉ, M. (2000): *Hacia dónde va la investigación educativa. Lección inaugural curso 2000-2001*. Barcelona, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.
- CANDAU, V.M. (1990): La Universidad hoy: entre el "claustro" y la "palestra", en LÓPEZ FRANCO, E.; FERNÁNDEZ OCHOA, C.; FLECHA, C. y TORRES, I. (eds.). *La función social de la Universidad. Jornadas "Universidad para los 90"*. Madrid, Narcea, pp. 47-54.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, AIQUE.
- CÍRCULO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA (1996): La investigación formativa en la universidad, en GARCÍA HOZ, V. (ed.). *La educación personalizada en la universidad*. Madrid, Rialp, pp. 570-576.
- COBB, A. y HOFFART, N. (1999): Teaching qualitative research through participatory coursework and mentorship. *Journal of Professional Nursing*, 15(6), 331-339.

- DE MIGUEL, M. (1986): La investigación educativa en los currícula de la enseñanza universitaria. *Educator*, 10, 123-144.
- DENDALUCE, I. (1998): Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.
- DENDALUCE, I. (ed.) (1988): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- FONTES, L. y PIERCY, F.P. (2000): Engaging students in qualitative research through experiential class activities. *Teaching of Psychology*, 27(3), 174-179.
- GALINO, A. (1990): Misión de la universidad, en LÓPEZ FRANCO, E.; FERNÁNDEZ OCHOA, C.; FLECHA, C. y TORRES, I. (eds.). *La función social de la Universidad. Jornadas "Universidad para los 90"*. Madrid, Narcea, pp. 55-63.
- GIL FLORES, J. y JAÉN MARTÍNEZ, A. (2002): La realización de proyectos como eje de la estrategia docente en la enseñanza de los métodos de investigación educativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, 101-114.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993): Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 117-150.
- HUTCHINSON, S. y WEBB, R.B. (1990): Teaching qualitative research, en MORSE, J. (ed.). *Qualitative nursing research: a contemporary dialogue*. Londres, Sage, pp. 301-321.
- LANDSHEERE, G. (1977): *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid, Narcea.
- LINCOLN, Y.S. (1997): Reading responsibly: ethnography and prudential caring. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 161-164.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, Morata.
- MARCELO, C. (1996): Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. *Didáctica general y didáctica específica*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- MEDINA RUBIO, R. (1996): Los fines de la universidad, en GARCÍA HOZ, V. (ed.). *La educación personalizada en la universidad*. Madrid, Rialp, pp. 131-154.
- PAGE, R.N. (1997a): Teaching about validity. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), 145-155.
- PAGE, R.N. (1997b): A thought about curriculum in qualitative research methods. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), 171-173.
- PAGE, R.N. (2000): Future directions in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 100-108.
- RATHS, J.D. (1971): Teaching without specific objectives. *Educational Leadership*, Abril, 714-720.
- SHULMAN, L. (1986): Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- SMITH, J.K. (1990): Alternative research paradigms and the problem of criteria, en GUBA, E.G. (ed.). *The paradigm dialog*. Londres, Sage, pp. 167-187.
- STALLINGS, W.M. (1995): Confessions of a quantitative educational researcher trying to teach qualitative research. *Educational Researcher*, 24(3), 31-32.
- STARK, S. y WATSON, K. (1999): Passionate pleas for "passion please": teaching for qualitative research. *Qualitative Health Research*, 9(6), 719-730.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª edición). Madrid, Morata.
- WEBB, R.B. y GLESNE, C. (1992): Teaching qualitative research, en LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. (eds.). *The handbook of qualitative research in education*. California, Academic Press, pp. 771-814.

- WILSON, S.M.; SHULMAN, L. y RICHERT, A.E. (1987): 150 Different Ways' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching, en CALDERHEAD, J. (ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. Londres, Casell, pp. 104-124.
- WOLCOTT, H. (1997): Validating Reba: a commentary on "Teaching about validity". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 157-159.
- YATES, L. (1997): Research methodology, education, and theoretical fashions: constructing a methodology course in an era of deconstruction. *Qualitative Studies in Education*, 10(4), 487-498.