

**RETOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN  
CUALITATIVA EN EDUCACIÓN  
CONFERENCIA DE CLAUSURA DEL I ENCUENTRO  
INTERNACIONAL DE INVESTIGACION CUALITATIVA EN  
EDUCACIÓN.  
UPEL-IPB. Barquisimeto. Venezuela. Septiembre de 2005**

**Dra. M. Paz Sandín Esteban**  
Universidad de Barcelona. España

**Resumen**

El presente trabajo corresponde a la Conferencia de Clausura impartida en el "I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación" (Barquisimeto, 2005). En ella se abordan diversas cuestiones relacionadas con la *enseñanza de la investigación cualitativa* en el nivel universitario y en el ámbito pedagógico. La capacitación metodológica de los futuros profesionales de la educación nos sitúa como formadores ante el reto de dirigir nuestra acción docente, de forma simultánea, hacia el saber, y hacia los estudiantes. Así, a lo largo de este ensayo se hace especial hincapié en los siguientes aspectos: a) la necesidad de los espacios, institucionales y curriculares; b) la necesidad de incorporar y ampliar la visión sintáctica de las disciplinas en la formación; c) la importancia de otras miradas; d) la mirada cualitativa; e) la formación epistemológico-teórica; f) el yo como instrumento; g) la recurrencia entre la recogida y el análisis de la información; h) hacer ciencia o enseñar a hacerla; i) el conocimiento didáctico del contenido.

**Palabras clave:** enseñanza, investigación cualitativa, formación

**Abstract**

**CURRENT CHALLENGES OF QUALITATIVE RESEARCH TRAINING  
IN EDUCATION**

The present work corresponds to the conference imparted in the "I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación" (Barquisimeto, 2005.)

Various questions related to the teaching of "qualitative research" are approached at the university level and at the pedagogic environment. The methodological training of education professionals locates us before the challenge of directing our educational action in a simultaneous way, toward the knowledge, and toward the students. Thus, this essay particularly emphasizes the following aspects: a) the need for institutional and curricular spaces; b) the necessity to incorporate and enlarge the syntactic vision of the disciplines during training; c) the importance of other perspectives; d) the qualitative glance; and the epistemological-theoretical formation; f) the use of the "self" as an tool; g) the recurrence between the collection and the analysis of the information; h) to make science or to teach how to make it; i) the didactic knowledge of content.

**Keywords:** teaching, qualitative research, education

**INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo corresponde a la Conferencia de Clausura que tuve oportunidad de impartir en el "I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación", celebrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa" (Septiembre, 2005). En ella se abordan diversas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la investigación cualitativa en el ámbito educativo y, especialmente, comparto mis dudas y también mi experiencia como formadora en ese ámbito desde hace ya más de una década. En el ensayo que tienen en sus manos he mantenido intencionalmente el formato y el tono que utilicé en aquel momento puesto que quisiera conservar la intensidad con la que preparé el discurso y con la que intenté transmitirlo en el auditorio.

Al elaborar esta conferencia he querido, sobre todo, preguntarme; preguntarme, para entender; para pensarme, para ayudarles a comprender mi entender. De alguna forma, he intentado un cierto ejercicio fenomenológico que me ha llevado a indagarme de forma atenta y consciente sobre mi propio proyecto y experiencia pedagógica como formadora en investigación cualitativa.

En otros escritos tienen la oportunidad de encontrar de forma más pausada, estructurada y quizá más académica mi pensamiento acerca de la investigación cualitativa, sus límites y posibilidades (Sandín, 2003a), su enseñanza en el marco universitario (Sandín, 2003b) (Sandín, 2004) o sus especificidades éticas o de rigor (Sandín, 2000). Como dije, aquí me expresaré de una forma más vivencial rescatando aquellos aspectos que después de varios años de docencia me parecen más relevantes en cuanto a la *formación metodológica de los profesionales de la educación* y, básicamente, alrededor de cuestiones acerca de cómo y porqué incorporar la formación en investigación cualitativa.

Para ello articularé mi discurso a lo largo de nueve dimensiones: a) la necesidad de los espacios, institucionales y curriculares; b) la necesidad de incorporar y ampliar la visión sintáctica de las disciplinas en la formación; c) la importancia de otras miradas; d) la mirada cualitativa; e) la formación epistemológico-teórica; f) el yo como instrumento; g) la recurrencia entre la recogida y el análisis de la información; h) hacer ciencia o enseñar a hacerla; i) el conocimiento didáctico del contenido.

Pero, desde este momento, ya puedo señalar un primer elemento reflexivo para todas aquellas personas implicadas en la docencia: el reto de la formación, al que muchas universidades nos enfrentamos en la actualidad, exige que en algunos aspectos, nos distanciamos un tanto de nuestro papel de especialistas en un área de conocimiento determinado para adentrarnos en el rol de docentes, de profesionales de la enseñanza, que debemos transformar el conocimiento que poseemos sobre una disciplina, en una estructura pedagógica transmisible y asimilable: el objetivo fundamental es ayudar a otras personas, nuestro alumnado, a aprender, en este caso, investigación cualitativa en educación.

#### **LA NECESIDAD DE LOS “ESPACIOS” INSTITUCIONALES, CURRICULARES**

Pero que hoy estemos aquí reunidos abordando cuestiones relacionadas con la formación en investigación cualitativa en educación, es posible, porque ustedes han abierto un espacio para reflexionar sobre ello. Este

encuentro, impulsado desde un campus pedagógico, es una muestra, en primer lugar, de que el auge de la metodología cualitativa en las prácticas de investigación social se refleja en una preocupación creciente por la docencia y la formación metodológica Y, por otro, no menos trascendental, significa un reconocimiento institucional hacia la investigación cualitativa.

La importancia de abrir espacios organizativos, institucionales, curriculares no es baladí. Por ejemplo, si releen el libro de Goetz y LeCompte (1988) acerca de la etnografía educativa hallarán mención a los esfuerzos, en las décadas de los años 50 y 60, entre otras iniciativas, de Solon Kimball, por entonces en el Teachers College de la Universidad de Columbia y George Spindler de la Universidad de Stanford para consolidar el área interdisciplinar de la antropología educativa. Estos autores, contribuyeron a introducir la antropología en los programas formativos, su utilización en la política educativa, en la formación del profesorado, en el curriculum y en la investigación. En definitiva, esos actos nos recuerdan que si no hay espacios, no hay presencia.

Es imprescindible que desde las universidades hagamos un esfuerzo colectivo por aumentar la representación y el impacto de la investigación cualitativa en educación en campos amplios. Entiendo que estos procesos no son inmediatos, que requieren un tiempo, una reflexión, un proyecto, unos motivos, un deseo. En la facultad a la que pertenezco, la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, la investigación cualitativa se ofrecía hace años de forma tímida y breve. Desde hace una década, aunque de forma optativa, se imparte en diversas asignaturas con entidad propia. Se abren espacios, se comienza a caminar. Suelo recordar a mis alumnos y alumnas que “están haciendo historia” y que posiblemente dentro de unos años, también podamos leer en algún libro que “a finales de los años 90 en nuestra Universidad comenzó a emerger y a reconocerse en la institución, en las prácticas, en la docencia, en el curriculum y en la investigación, el enfoque cualitativo. Desde aquí mi más sincero deseo que *Vds.* continúen con esta andadura.

## LA NECESIDAD DE INCORPORAR Y AMPLIAR LA VISIÓN SINTÁCTICA DE LAS DISCIPLINAS EN LA FORMACIÓN

Pero la necesidad de abrir espacios curriculares a la formación metodológica en general, y en investigación cualitativa, en particular, también la justifico desde otros argumentos como el que ahora les mostraré. Y, para ello, me alejo un tanto de un vocabulario coloquial y me permitirán hacer referencia a la distinción entre estructura sustantiva y estructura sintáctica de las disciplinas. De forma general podemos distinguir en toda disciplina, en todo saber, un componente sustantivo y otro sintáctico. El primero, hace referencia a los hechos, conceptos y teorías de la disciplina y, el segundo, a los métodos de investigación utilizados para generar aquél conocimiento. Pues bien, a partir de esta distinción, sugeriría dos tareas: la primera, realizar una valoración del curriculum de sus planes de estudio analizando “cuánto” se dedica a la “formación sustantiva” (asignaturas que se refieren al campo teórico, de intervención en la práctica profesional, de asesoramiento, etc.) y “cuánto” a la “formación sintáctica” (materias que específicamente aborden cuestiones relacionadas con los procedimientos de investigación, sean del enfoque que sean). En resumen, valorar, en primer lugar, ¿qué nivel de presencia tiene la formación en investigación? y, después, en la formación metodológica que se imparte, ¿qué lugar ocupa la investigación cualitativa en educación?

Es lógico que exista un cierto desequilibrio entre ambas partes, menos presente, quizá en los estudios de doctorado por su orientación hacia la formación investigadora (situación que, tampoco, se da en muchos casos). Lo importante es que seamos conscientes de que generalmente la formación del alumnado se basa fundamentalmente en el conocimiento de la estructura sustantiva del contenido de las diversas materias. Aunque los docentes introduzcamos en nuestras clases, investigaciones, estudios, proyectos, artículos de investigación o ejemplos a través de los cuales se muestran resultados o se genera o construyen diversos conceptos, teorías o modelos, el énfasis en su utilización se sitúa fundamentalmente en el contenido sustantivo, declarativo de la materia y no en la valoración y análisis de las

formas, procedimientos (contenido o estructura sintáctica) a través de los cuales aquél conocimiento se ha generado (métodos).

Por lo tanto, en general, nos encontramos con esta situación en los estudios superiores: a) por un lado, un cierto desfase, desequilibrio, desproporción entre formación teórica y metodológica y b) por otro, una enseñanza “en paralelo” de ambas, una cierta “desconexión”. A mi modo de ver, ello propicia una “retórica de evidencias” en la que incurre un discurso fundamentalmente sustantivo. Y, además, conlleva la pérdida de valiosas oportunidades de aprendizaje que podría ofrecer, por ejemplo, una mirada sintáctica del contenido de cualquier asignatura, es decir, asumir la metodología de investigación como un eje transversal del contenido de las diversas materias. Personalmente, es una idea que siempre he defendido en mi propia universidad y a la que modestamente intento contribuir desde mi responsabilidad docente.

De manera similar argumentaba Lawrence Sthenhouse (a quien recordarán entre otras aportaciones por su contribución a la idea de incorporar la investigación en el desarrollo del curriculum y como base de la enseñanza) en la conferencia inaugural que impartiera en 1979 en la Universidad de East Anglia. Releyendo este texto me pareció muy sugerente su defensa de la articulación entre lo que él refería como “instrucción” e “indagación” (que podríamos equiparar a lo que les he presentado como eje sustantivo y eje sintáctico, respectivamente) y recojo aquí algunas de sus palabras: “el conocimiento que enseñamos en las universidades se gana a través de la investigación; y he llegado a creer que semejante conocimiento no puede ser enseñado corrientemente, excepto a través de alguna forma de enseñanza basada en la investigación.

Los fundamentos de esta creencia son epistemológicos. El conocimiento que ofrecemos se falsifica a menudo cuando se presenta como resultado de una investigación, al margen de un entendimiento del proceso de la investigación que es garantía de tales resultados (...) el propósito de la enseñanza en su más plena ambición es desarrollar una comprensión del problema de la naturaleza del conocimiento a través de una exploración de

la procedencia y garantía del conocimiento específico que hallamos en nuestro campo de estudio. Cualquier educación que no consiga esto deja a los que la reciben en desventaja con relación a quienes han seguido cursos en donde se haya logrado. Porque estamos refiriéndonos al *insight* que suscita simple competencia y posesión de información para un poder intelectual, de un tipo que pueda emanciparse” (Stenhouse, 1987, pág 162-164).

En resumen, la formación metodológica del alumnado incide en dos aspectos clave. En primer lugar le capacita en las habilidades y procedimientos necesarios para interpretar conocimiento, liberándolo de un destierro intelectual en el que se convierte en un mero consumidor y reproductor acrítico del mismo. Y, por otra parte, le permite la adquisición de competencias investigadoras para participar como un agente activo en su construcción.

#### **LA IMPORTANCIA DE OTRAS MIRADAS, “SI NO LO CREO NO LO VEO” (VON FOERSTER)**

Hasta aquí, hemos hablado de la importancia de los espacios y de las derivaciones de un aprendizaje que incluya o excluya la formación metodológica. Reconocida la necesidad y significado de esta presencia, quisiera ahora retomarla desde lo que he denominado la “importancia de otras miradas”.

La mayoría coincidiríamos en reconocer la gran influencia que ha ejercido, y posiblemente sigue ejerciendo, sobre nuestra formación y actuación profesional el enfoque, llamémosle, tradicional de investigación. Nos enseñaron a “mirar la realidad” con unas gafas y a través de ellas construimos todo. Pues bien, definiendo que es necesario, no digo, cambiar de gafas pero sí, al menos, tantearlas, ensayarlas... Que alguien decida probar otra mirada, animarse a ver el mundo de la educación desde otras perspectivas indagativas, es proceso y producto de muy diversas, complejas, aleatorias e impredecibles situaciones, intuiciones, interrogantes... que incluyen una mezcla de dimensiones biográficas personales y profesionales,

contextuales, éticas, políticas, institucionales. Incluso, puede ser que uno, no sienta la necesidad de ese impulso. Como docentes, debemos ayudar al alumnado a que experimente esa atracción. Pueden vivenciarla personalmente a través de la realización de una investigación propia (volveré sobre esta posibilidad más tarde) o podemos exponerles ante la evolución del pensamiento de otras personas que hayan realizado este recorrido. Por ejemplo, en clase, suelo aprovechar la introducción de la bella monografía sobre *la vida en las aulas* escrita por Jackson a finales de los años 60, uno de los autores a los que se le atribuye haber acuñado el término *curriculum oculto* (Jackson, 1991). En ella narra como tras una época de desarrollo profesional exitoso y reconocido en el campo de la investigación psicológica tradicional, comienza a experimentar un cierto desencanto y una percepción de lo “alejado” que se encuentra de los problemas y situaciones reales de la práctica educativa; un encuentro fortuito con un grupo de antropólogos que básicamente le descubre la “cercanía” con la que se relacionan con sus “sujetos” de estudio le anima a “colgar su bata blanca” e introducir una nueva visión del aula que alimenta interrogantes novedosos y que le situará ante la necesidad de modificar y ampliar sus habilidades perceptivas, metodológicas e instrumentales. En definitiva, Jackson realiza lo que algunos autores han venido a denominar un ejercicio de deconstrucción o desaprendizaje (Medina, 2003): un cuestionamiento y examen crítico de las estructuras (teóricas, conceptuales, metodológicas...) que hemos asumido, con frecuencia, de forma acrítica durante nuestra trayectoria formativa y profesional.

Personalmente he tenido la oportunidad de experimentar un recorrido similar al de Jackson y al de muchas otras personas. Como estudiante, fui formada en los métodos digamos “positivistas” de la Pedagogía Experimental; además, me interesé enormemente por la estadística informática y cursé asignaturas sobre análisis multivariable aplicado a la educación. Permítanme que les muestre uno de los modelos de los que como alumna, y valórenlo desde esa perspectiva, más orgullosa me sentí en aquella etapa: es un gráfico que muestra el resultado de un estudio sobre las relaciones multidimensionales de una serie de variables dependientes e independientes y su incidencia en el rendimiento académico. Podría analizar

este relato desde muchas perspectivas, pero aquí lo quiero utilizar para resaltar que, después de varios años he sido consciente de que en aquella época yo no era consciente del perfil de “mi mirada” sobre la investigación educativa, no había pensado sobre mi forma de pensar la investigación. Involucrarme progresivamente en estudios de carácter cualitativo me ha sugerido otras imágenes, interrogantes, me ha hecho buscar respuestas en contextos diferentes... y ante todo me ha llevado a asumir que hay “otras miradas”, que puedo “mirar” el ejercicio de la actividad investigadora desde otros lugares.

Es así que pienso que el conocimiento de una única visión generará únicas miradas sobre la realidad, únicas explicaciones e intervenciones sobre la misma. Es más, no estaría demasiado de acuerdo con aquella socorrida frase que a veces se ha dicho, a los alumnos, por ejemplo, “piensa en la naturaleza de tu problema de investigación y elige el método adecuado” ¿qué método elegirán, si sólo poseen “unas gafas”, es más ¿es posible que expresen temáticas desde otras miradas, si no poseen esa mirada? Desde aquella postura, se defiende la elección del enfoque metodológico según su pertinencia o adecuación al objeto/sujeto estudio. Primero “objeto”, después “método.

Pero, realmente, ¿en función de qué se eligen o identifican unos u otros sujetos/objetos de investigación? Yo me atrevería a decir que los enfoques de investigación funcionan a modo de paradigmas, retomando el término kuhniano, como artefactos culturales que nos socializan en determinadas maneras de concebir la investigación educativa, su naturaleza, presupuestos, finalidad y sus formas de indagación. Abrir espacios a la formación en investigación cualitativa en educación, abrirá nuestros horizontes, proponiendo retos, cuestiones, interrogantes complementarios y alternativos. Como nos diría el recientemente fallecido Von Foerster “uno debe comprender lo que ve, o de lo contrario no lo ve”, en definitiva, “si no lo creo, no lo veo” (1994).

## ¿QUÉ NOS HARÍA “VER” UNA “MIRADA” CUALITATIVA A LA REALIDAD?

Pero, ¿qué nos haría ver una “mirada cualitativa” a la realidad?, ¿qué entendemos por investigación cualitativa en educación? A lo largo de los días se han abordado en este encuentro distintas dimensiones de este enfoque y no es el objeto de esta ponencia adentrarnos en ello pero sí me permitirán que les explique que es uno de los interrogantes que suelo plantear a los estudiantes al comienzo de las asignaturas metodológicas que imparto: ¿qué es investigar?, les pregunto, ¿qué es la investigación educativa? Parecería que la respuesta no debiera ser demasiado difícil y, sin embargo, si nos diéramos un espacio para compartir lo que *Vds.* están pensando, posiblemente, necesitaríamos todo el tiempo de esta conferencia, y más. Posteriormente les sugiero que escriban en un papel qué entienden por investigación cualitativa, y lo guarden hasta dentro de unas semanas pues lo utilizaremos para revisar cómo ha evolucionado su pensamiento en relación a esta materia: pueden escribir una frase, una palabra, un verbo, un adjetivo... cualquier término que asocien a la investigación cualitativa. Si la tarea de definir “¿qué es investigar en educación?, era algo costosa, la cuestión se complica al añadir el adjetivo de “cualitativa”.

¿Y por qué me hago esta pregunta, e involucro a mis alumnos y, en este caso a ustedes, a pensar en ella? Porque estamos hablando de formación, de enseñanza y aprendizaje, y la imagen, las experiencias, las prácticas, las ambigüedades, el discurso que manejemos acerca de la investigación cualitativa (qué es, finalidad, fundamentación teórico-epistemológica...) inevitablemente va a modelar y perfilar el enfoque formativo de la misma. Así, analizar y reflexionar cuál es nuestra “imagen” de la investigación cualitativa, y la de nuestro alumnado, me parece una tarea importante que como docentes no podemos dejar de lado; esta labor reclama una actitud reflexiva que debe acompañar nuestra trayectoria profesional y personal de forma recurrente al desarrollo de nuestras prácticas y nuestros discursos, manteniendo una postura abierta y una sensibilidad hacia el aprendizaje que como docentes y alumnos adquirimos en ese emocionante viaje que nos propone el enfoque cualitativo de investigar en educación. Desde mi

experiencia, entiendo que la comprensión de qué es la investigación cualitativa es algo que se va adquiriendo y reformulando paulatinamente a medida que vivimos, sentimos, compartimos, hacemos, comunicamos, aprendemos, enseñamos, el propio hacer investigador. Volveré más tarde sobre esta idea.

Y retomando la pregunta que antes les hacía, “¿qué es la investigación cualitativa?”, y si pudiéramos sintetizar las ideas e imágenes que sobre ella suelen manejarse, posiblemente podríamos articularlas en cuatro grandes grupos según se refieren a: a) planteamientos epistemológico-teóricos, b) métodos, c) objetivos o finalidades de investigación y d) técnicas o instrumentos de recogida de información. De hecho, cuando realizo este “ejercicio” con mis estudiantes, a muchos de ellos, la investigación cualitativa les suena a “entrevista en profundidad” (se refieren a una estrategia de recogida de información), a otros, a “etnografía educativa” (se están refiriendo a un método), algunos mencionan términos como “subjetividad”, “contexto”, “holístico” o “valores” (relacionados con asunciones y supuestos teórico epistemológicos) y otros, por ejemplo, a verbos como “comprender” o “transformar” (refiriéndose a objetivos de investigación). Detecto, sin embargo, que, en primer lugar, existe una cierta confusión entre términos como metodología, método o técnica debido en parte por la confusión que produce la traducción de determinados términos en inglés como *approach*, *perspective*, *methodology* o *strategy*, y su uso no homogéneo. Pero, descubro también algunas preconcepciones erróneas como, por ejemplo, equiparar observación y etnografía o afirmar que todo estudio que realice entrevistas es de por sí un estudio cualitativo; algo sobre lo que ya nos advertía Erickson (1989) al afirmar que lo que hace cualitativa la investigación en educación es un asunto de “enfoque e intención sustantivos” más que de técnicas. Por todo ello, una tarea inexcusable es la de precisar la terminología que en la actualidad impregna y fundamenta los discursos teóricos, conceptuales y metodológicos acerca de la investigación cualitativa y, en especial, comprender significativamente cuál es la intencionalidad de un estudio cualitativo.

Otra de las constataciones que he podido realizar con este ejercicio en el aula, es que la “imagen” que el alumnado posee sobre la investigación cualitativa está fundamentalmente relacionada con dos de los cuatro grupos de cuestiones que antes les mencioné, a saber, el *eje epistemológico-teórico*, por un lado, y las *técnicas*, por otro. Esta situación me lleva a pensar que sean (seamos) conscientes o no de ello, lo hagamos explícito o no, todos manejamos un discurso epistemológico que sustenta nuestra visión de qué es la investigación educativa; y que existe un cierto sesgo en la formación del alumnado hacia los asuntos técnicos, instrumentales o de procedimiento. Pero, también, una carencia en su capacitación acerca de las posibilidades y límites de los diversos *métodos* cualitativos en educación, así como de sus *finalidades*; en su comprensión de cómo, aquéllas técnicas o estrategias adquieren un sentido particular en el seno de los diversos métodos y de que, en definitiva, existe una cierta dialéctica entre problemas de investigación y cuestiones teórico-metodológicas.

#### FORMACIÓN EPISTEMOLÓGICO-TEÓRICA, “ENSEÑAR NO SÓLO QUÉ PENSAR, SINO CÓMO PENSAR”

Significa, entonces, asumir la necesidad de una cierta formación epistemológico-teórica. Como dice Eisner (1998, pág. 17), “muchos parecen creer que es mejor dejar de lado las preguntas sin respuestas y los problemas irresolubles e ir al grano. Considero tales actitudes miopes. Los conceptos esenciales de las ciencias sociales son filosóficos por naturaleza: objetividad, validez, verdad, hecho, teoría, estructura... ¿por qué dejar de examinarlos, aun cuando este examen nunca produzca un solo significado inobjetable?”.

¡Otra vez nos quieren explicar los paradigmas! dirían mis estudiantes. Pues sí, la investigación educativa, les digo, tiene un impulso ideológico, una perspectiva epistemológica, los métodos no son herramientas ateóricas; “la dimensión epistemológica es una dimensión que muchos investigadores ni tan siquiera se plantean o desatienden, cuando en realidad está en la base de muchos comportamientos y decisiones metodológico-técnicas

posteriores” (Dendaluce, 1999, pág. 365) y como señalan Taylor y Bogdan (1987, pág. 23) “de la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpela lo estudiado”. Éste es el sentido que intento transmitir al alumnado: que las bases teórico- epistemológicas, son justamente, los fundamentos que inspiran, modelan, dirigen la empresa investigadora.

Por supuesto, no es momento aquí para abordar los discursos, tendencias y posturas que ha inspirado el tradicional debate “cuantitativo-cualitativo”. Sí, señalar que algunos lo sitúan ya más en una cuestión de poderes más que de saberes (Denman y Haron, 2000); pero, aunque es cierto que la discusión ha perdido virulencia, algunas vetas siguen abiertas. Así, si hablamos o no en nuestros programas formativos de paradigmas, programas, tradiciones, perspectiva...; si presentamos dos, tres o cuatro paradigmas, o más, cómo los presentamos, qué decimos acerca del todavía no zanjado debate entre complementariedad de metodologías, y muchas otras cuestiones, son decisiones a las que debemos enfrentarnos y que no es posible aquí más que mencionar. En cualquier caso, y como diría Dendaluce (1998, pág.13) “no se trata de prescindir totalmente de la idea de paradigmas y sí de salvar las preocupaciones que se reflejan en ellos”.

Pero, puesto que hablamos de formación me interesaría más preguntarme en este momento ¿por qué el alumnado está digamos “cansado” de lo referente a cuestiones paradigmáticas?, quizá es cierto que en el curriculum hay una “sobredosis” de paradigmas: “paradigmas didácticos”, “paradigmas de investigación”, “paradigmas de aprendizaje”... pero, ¿se ha producido un aprendizaje significativo de los mismos? Si se encuentran en una situación similar, o quieren explorarla, sólo puedo aquí apuntar una de las actividades que suelo realizar con aquellos grupos que sostienen poseer una comprensión clara de los fundamentos diferenciales que orientan los procesos de investigación para desvelar hasta qué punto eso es así, por ejemplo, una simple hoja con dos o tres columnas y varias filas, en blanco, que deben rellenar en función de su conocimiento sobre los distintos “paradigmas”. El resultado depende de los grupos: la mayoría, de nuevo, distingue diversas técnicas de recogida de información, algunos mencionan

cuestiones relacionadas con la neutralidad y los valores, otros, con la fiabilidad y la validez, algunos se animan con la hermenéutica o la teoría crítica pero, en cualquier caso, entre todos descubrimos que son muchas las “casillas” que quedan en blanco e, incluso, que aún escribiendo un término desconocen en esencia su alcance y, tras todo ello, se pone de manifiesto una incompreensión o desconocimiento de las dinámicas de los fundamentos epistemológico.

### EL “YO COMO INSTRUMENTO” O LA “REFLEXIVIDAD DEL PARTIR DE SÍ”.

A partir de aquí, progresivamente conduzco al alumnado por diversos senderos reflexivos, especialmente haciéndoles cobrar conciencia, entre otros muchos aspectos, de la necesidad e implicaciones de su “presencia” en la indagación cualitativa o, como habrán tenido ocasión de leer en muchos manuales de investigación cualitativa, asumir la importancia del “yo” como instrumento. Esta expresión suele utilizarse, aunque sus derivaciones son mucho más amplias, para destacar el rol que juega la persona que investiga en la recogida de información. Aquí, no es el “cuestionario”, o el “test”, o la “escala” el instrumento que se debe “validar” o fiabilizar” sino que gran parte de la credibilidad y validez de la investigación radica en el propio investigador.

La formación de los investigadores en metodología cualitativa debe entenderse de alguna manera como un proceso a través del cual garantizamos el rigor científico de los estudios. Con mis estudiantes insisto mucho en esta idea de que ellos “son el instrumento” y que ellos son los que se deben “validar” a través de un proceso formativo teórico-práctico. Intento así romper con la errónea creencia de que, puesto que la investigación cualitativa parece combinar el arte y la ciencia, es flexible y adaptable al contexto, en cierta medida, intuitiva, trabajamos con datos denominados “blandos” y, en definitiva, parece alejarse de los cánones tradicionales de rigor y sistematicidad, es posible, que “cualquiera” realice una investigación cualitativa.

Sin embargo, las personas que hayan realizado un estudio bajo este enfoque saben muy bien, que exige muchas más habilidades de lo que parece a simple vista. Y, entienden, que hablar del “yo como instrumento” supone escapar de una visión mecanicista que reduce los métodos a un conjunto de técnicas, una receta a seguir. Están alerta ante las ilusiones seductoras de la técnica (Barret, 1978). De hecho, la “fidelidad” al método, aunque en parte necesaria, no garantiza un devenir predecible ni controlable de los procesos indagativos, ni de la acción humana; en definitiva, no sitúan al investigador en un “lugar seguro”, sino que, por el contrario, lo sumergen en la realidad y la experiencia misma de investigar. Son tantas las consecuencias que este hecho conlleva, que podríamos resumir en la necesidad de realizar un “ejercicio de reflexividad” constante (Alvesson y Sköldbberg, 2000), que no es posible aquí más que enumerar algunos elementos: la intersubjetividad del conocimiento, la conciencia del carácter político ideológico de la investigación, entender la complejidad de los fenómenos, la importancia del reconocimiento del otro, el compromiso de escuchar con atención las voces de los más vulnerables, protegernos contra la autosuficiencia moral (Van Manen, 2003).

### **LA RECURRENCIA ENTRE LA RECOGIDA Y EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Dispongo ya de poco tiempo en esta conferencia y por ello he creído oportuno para ir finalizando abordar otra de las temáticas que, en mi docencia, se convierte casi en un eje transversal. Y es el que tiene que ver con la importancia de la simultaneidad o recurrencia en los estudios cualitativos entre la recogida y el análisis de la información. De alguna forma, el análisis de datos no puede considerarse como una “fase” más del proceso sino como una actividad constante que con mayor o menor profundidad y con diversas finalidades se va desarrollando a lo largo de todo el trabajo. Sabemos que el análisis procede de forma cíclica y circular, no secuencial, lineal. Finalizado un paso, se va al siguiente para, con frecuencia volver de nuevo al comienzo y reiniciar nuestro proceso interpretativo con una información más rica y completa, sometiendo el texto a múltiples lecturas. En mi opinión, quizá sea el análisis de datos

cualitativos una de las facetas formativas que más atención y asesoramiento merece la formación del alumnado; y como investigadores y docentes una en la que más debemos seguir realizando aportaciones puesto que en el ámbito educativo, más allá, de los tan mencionados modelos de análisis de Taylor y Bogdan (1987) o Miles y Huberman (1994), permítanme señalar que no hemos avanzado demasiado. Más aún, cuando la reciente incorporación de las aportaciones de la llamada epistemología de la complejidad, plantea nuevos retos al tradicional enfoque “analítico”. Pero ese sería tema de otra conferencia.

Volviendo a los retos formativos voy a señalar sólo algunas derivaciones reales que tiene contemplar la recurrencia entre la recogida y el análisis: a) una de las características de los estudios cualitativos reside en un planteamiento abierto de los “problemas a investigar”, su definición constituye una demarcación conceptual abierta en múltiples sentidos (contenido, naturaleza, profundidad, densidad, extensión) por cuanto su comprensión se alcanza justamente en el propio desarrollo del estudio; en investigación cualitativa, hablamos de reorientar objetivos, de iluminar cuestiones, de descubrir dimensiones... todo ello requiere una vigilancia constante, atenta y reflexiva, que se alimenta, en definitiva, de un análisis permanente del proceso y los resultados que obtenemos; b) es habitual hablar en los estudios etnográficos de una planificación de la observación que avanza de una observación descriptiva a una fase de observación focalizada para finalizar con la de observación selectiva, ¿hay alguna otra forma de ir “focalizando” la observación en aspectos, lugares, momentos, conversaciones, acontecimientos, personas... que no sea realizando un progresivo análisis de la información que nos conduzca a orientar nuestro foco indagativo?; para ello es oportuno la elaboración de “informes parciales” a lo largo del estudio, que inevitable y necesariamente, nos van a situar ante la tarea de “dar sentido” a la información, avanzar de la descripción a la elaboración conceptual; c) hablamos de adaptar los instrumentos de recogida de información, de utilizarlos de forma gradual (instrumentos de carácter exploratorio al comienzo de la investigación, confirmatorios, al final)... ¿esperaremos a haber realizado las veinte entrevistas de nuestro estudio para revisar la información que nos arrojan?,

¿cómo habremos valorado el guión de entrevista, cómo habremos orientado nuestras preguntas hacia cuestiones más significativas, cómo habremos procedido a un muestreo teórico más significativo?... d) es frecuente mencionar que uno de los criterios de rigor científico más importantes es la “validación con los participantes”, la triangulación. ¿A partir de qué validamos?, ¿qué presentamos para ser “validado”?... de nuevo es necesario, entre otras estrategias, la elaboración y presentación de informes parciales de proceso; e) también, es habitual encontrar investigadores que finalizan su trabajo con una gran cantidad de información recogida y cuya intención es “vamos a introducirlo en el ordenador “ a ver qué sale”...

En resumen, a mi modo de ver, son muchos los elementos de un estudio cualitativo que pueden “revisarse” a la luz de la importancia que posee un análisis recurrente. Como les digo a mis estudiantes, ¿puede hacerse una investigación cualitativa “traicionando” esta cuestión?, por supuesto, claro que puede hacerse, pero el resultado, sería el de “otra investigación”. Todo el proceso de investigación debe estar condicionado por la conciencia de la finalidad y posibilidades del análisis. No debemos permitir que los datos se acumulen sin un análisis recurrente durante el camino puesto que es receta para la infelicidad (Coffey y Atkinson, 2003).

### ¿HACER CIENCIA O ENSEÑAR A HACERLA?

Por las palabras que les he transmitido hasta aquí han podido vislumbrar que el énfasis en mi exposición no se ha centrado tanto en destacar la importancia de la *investigación*, incuestionable, cuanto de la *formación*, particularmente, en investigación cualitativa. Medina Rubio (1996), diría que una Universidad que merece dicho nombre es aquella que no sólo “hace ciencia” sino que “enseña a hacerla”. “Cómo enseñar” ha sido otro de los ejes de la ponencia que he intentado compartir con Vds. desde mi propia experiencia, en los aspectos, que el tiempo nos ha permitido. Aún me consentirán que en este momento introduzca un último elemento que he valorado a lo largo de muchos años de docencia en metodología cualitativa, relacionado con el “enseñar” y que tiene que ver con una decisión muy concreta: ¿enseñaremos a nuestros estudiantes a hacer investigación

cualitativa, “haciendo investigación cualitativa?, ¿a partir de la lectura y análisis crítico de investigaciones realizadas por otras personas?, o ambas posibilidades. Por supuesto, esta elección conlleva valorar numerosos aspectos relacionados con los diversos tipos de planes de estudio, perfiles profesionales, disponibilidad temporal de las asignaturas e infraestructura universitaria, entre otros.

Personalmente, imparto dos materias sobre metodología cualitativa en las que, por razones diversas, en cada una de ellas se utiliza una de las opciones didácticas antes comentadas. Quizá son reflexiones muy obvias, pero mi experiencia me lleva a afirmar que el tipo de aprendizaje realizado, las habilidades y competencias que se promueven, cuando el alumnado se ve inmerso en la responsabilidad de pensar, desarrollar y exponer un proceso de investigación real es muy distinto. Es por ello, que aún cuando entiendo que ambas estrategias fomentan en el alumnado aprendizajes muy significativos valoro muy positivamente lo que ha venido a denominarse la “investigación formativa”<sup>1</sup> (Círculo de Educación Personalizada, 1996) (De Miguel, 1986), 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). Valdría aquí aquella frase de Confucio : “me lo explicaron y lo olvidé, lo vi y lo aprendí, lo hice y lo entendí”, aunque quizá podríamos mejor decir, en este caso, “lo hice, y lo sentí”. “No basta que los espacios existan o estén abiertos, se requiere conquistarlos, caminarlos con propio pie, puesto que a investigar se aprende investigando” (Alanís, 1996). El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo “diga” aunque la forma

<sup>1</sup> Expresión que se utilizó por primera vez en la Conferencia de clausura del VII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Granada en 1980.

correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarle a ver lo que necesita ver (Dewey, 1974)

### EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

Pero los saberes en los que vamos a involucrar al alumnado, en ese “aprender investigación cualitativa” (de lo que venimos hablando a lo largo de esta conferencia), en su origen y desarrollo, están pensados para conocer el mundo, para comprenderlo, para pensarlo, para transformarlo... pero no *están pensados para “ser enseñados”*. La enseñanza de la materia “Investigación cualitativa en educación” no puede realizarse de una forma lineal, transmitiendo al alumnado el mismo saber, en contenido y forma, que aparece en los libros de texto sobre, por ejemplo, etnografía o fenomenología.

De ahí, que además del conocimiento de la materia, los docentes, debemos desarrollar un conocimiento específico, al que Shulman (1986) denomina conocimiento didáctico del contenido, que se refiere a la forma de enseñar una materia. Es decir, si bien el conocimiento de la materia es imprescindible para su enseñanza, no genera por sí mismo pistas de cómo hacerlo comprensible a los alumnos, es necesario que el docente transforme ese saber en formas didácticamente eficaces. Precisamente es esa capacidad de transformación didáctica lo que otorga especificidad a la función docente permitiendo distinguir entre un docente y un especialista en la materia.

El contenido disciplinar debe ser reorganizado y transformado teniendo en cuenta a los alumnos, 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 y que se adquiere en una experiencia docente reflexiva. En resumen, es una síntesis idiosincrática que emerge a partir del conocimiento del contenido, del alumnado, y del contexto y también es consecuencia de la propia biografía personal y profesional del docente.

### A MODO DE CIERRE

Finalizo de esta forma mi discurso en el que he intentado compartir con Vds. algunas de mis ideas acerca de la formación en investigación cualitativa en educación y en la que espero haya logrado transmitir que **como docentes nos situamos, sobre todo, ante el reto de dirigir nuestro pensamiento de forma simultánea hacia el saber y hacia el alumno**. Les dije al comienzo que intentaría realizar algo así como un ejercicio fenomenológico acerca de mi experiencia, reflexionando sobre cuestiones prácticas, cotidianas en tanto que docente sensible y comprometida. Por tanto, como dice Van Manen (2003), acerca de la escucha de una presentación de naturaleza fenomenológica, posiblemente durante la intervención no habrán oído ninguna frase ingeniosa, ni las últimas novedades del sector, ni tampoco grandes noticias. Y como en la poesía, no sería adecuado ofrecerles una conclusión o resumen de mi trabajo, porque de alguna forma empañaría el resultado ya que, el poema, en sí mismo, constituye el resultado. Así que es mi deseo que “en” mis palabras o tal vez mejor “a pesar de ellas” haya podido responder a algunas de sus preguntas ante el reto de la formación, y si hubiera respondido a todas, algo improbable, ahora es el momento de oír su voz, porque cuando se encuentran todas las respuestas, cambian todas las preguntas.

### REFERENCIAS

- Alanís, A. (1996). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.
- Alvesson, M. y Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Londres: Sage.
- Barret, W. (1978). *The illusion of technique*. Nueva York: Anchor Press.

- Círculo de Educación Personalizada. (1996). La investigación formativa en la universidad. En V. García Hoz (Ed.), *La educación personalizada en la universidad* (pp. 570-576). Madrid: Rialp.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- De Miguel, M. (1986). La investigación educativa en los currícula de la enseñanza universitaria. *Educar*, 10, 123-144.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.
- Dendaluce, I. (1999). La investigación educativa en el tercer milenio. *Bordón*, 51(4), 363-376.
- Denman, C. A. y Haron, J. A. (2000). Introducción: trayectoria y desaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. En C. A. Denman y J. A. Haron (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 9-56). México: El Colegio de Sonora.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Medina, J. L. (2003). La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. *e-ducare* 21, 1, disponible on-line: <http://www.educare21.net/>
- Medina Rubio, R. (1996). Los fines de la universidad. En V. García Hoz (Ed.), *La educación personalizada en la universidad* (pp. 131-154). Madrid: Rialp.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* ( 2 ed.). Londres: Sage.
- Sadín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sadín, M. P. (2003a). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sadín, M. P. (2003b). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Sadín, M. P. (2004). *La enseñanza de la investigación cualitativa*. Disponible on-line: <http://www.lineai.org>.
- Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Von Foerster, H. (1994). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En D. Fried Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 91-113). Barcelona: Paidós.