



El aula universitaria como empresa de investigación cualitativa



Marcela Isabel Jabbaz

Profesora Asociada del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València
marcela.jabbaz@uv.es



María Teresa Samper Gras

Profesora Asociada del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València
m.teresa.samper@uv.es

| Fecha presentación: 08/10/2012 | Aceptación: 25/06/2013 | Publicación: 20/12/2013

Resumen

El artículo relata una experiencia docente en técnicas cualitativas de investigación social. La propuesta didáctica principal es organizar el aula universitaria en torno a un único proyecto de investigación para todos los alumnos, de forma que el apartado práctico se convierta en el eje vertebrador de la organización del curso y nos sirva para contextualizar los temas metodológicos y epistemológicos, sin renunciar a ellos. Este ejemplo puede ser de interés en la actual disyuntiva de la formación universitaria de las ciencias sociales entre transmisión del conocimiento y el desarrollo de competencias, ofreciendo una posible alternativa.

Palabras clave: técnicas cualitativas de investigación social, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), epistemología, ciencias sociales, enseñanza centrada en el aprendizaje, competencias.

Resum

L'article relata una experiència docent en tècniques qualitatives de recerca social. La proposta didàctica principal és organitzar l'aula universitària entorn d'un únic projecte de recerca per a tots els alumnes, de manera que l'apartat pràctic es convertisca en l'eix vertebrador de l'organització del curs i ens servisca per a contextualitzar els temes metodològics i epistemològics, sense renunciar a ells. Aquest exemple pot ser d'interès en l'actual disjuntiva de la formació universitària de les ciències socials entre transmissió del coneixement i el desenvolupament de competències, oferint una possible alternativa.

Paraules clau: tècniques qualitatives d'investigació social, Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), epistemologia, ciències socials, ensenyament centrat en l'aprenentatge, competències.

Abstract

The article describes an educational experience in social research qualitative techniques. The main methodological approach is to organize the university classroom around a single research project for all students, so that the practical section will become the backbone of the organization of the course and help us to contextualize the methodological and epistemological issues, without renouncing them. This example may be of interest in the current dilemma of university education in the social sciences between knowledge transfer and competencies development, offering a possible alternative.

Key words: qualitative techniques of social research, European Higher Education Area (EHEA), epistemology, social sciences, learning-centered teaching, competencies.



1. La formación de investigadores sociales en el actual contexto de la universidad española

Las universidades españolas se encuentran en un proceso de cambio vinculado, en parte, a las iniciativas de innovación educativa demandadas por el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Este proceso pone en cuestión las modalidades de enseñanza aprendizaje existentes y las trayectorias docentes, modificando las normas y *profesando* nuevos valores (Argyris y Schon 1978).

Las diferentes acciones de reforma proceden principalmente desde el exterior y son diseñadas sobre el papel. Si bien no existe una estrategia de innovación educativa modélica (Escudero 1992), sino que en la práctica las estrategias disponibles se combinan unas con otras, para que el cambio sea profundo y afecte a la "gramática"¹ de la organización educativa, es necesario que se produzca también un proceso ascendente (Bolívar 1999), buscando el compromiso de las personas concernidas. Si esta implicación no se produce, los cambios solo serán superficiales. Para una modificación de las prácticas y competencias docentes (Zabalza 2003) se hace necesaria una auto-reflexión que valore las posibilidades de desarrollo en el escenario emergente de horizontalidad, participación, contenidos prácticos y responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje.

Entonces, ¿cuál ha de ser el lugar desde donde ha de partir el cambio para que rompa el nudo gordiano del inmovilismo, para que la innovación penetre en la organización? Probablemente no exista una respuesta única ni excluyente, y los promotores se ubiquen en diferentes lugares jerárquicos y funcionales. Por ello, para contribuir con esas iniciativas, este artículo pretende reflexionar, desde el aula, acerca de la dialéctica entre las constricciones percibidas (procedentes de todo el sistema educativo) y los espacios de autonomía en los cuales es posible innovar.

El caso que aquí presentamos ha sido el dictado de la asignatura Técnicas Cualitativas de Investigación Social, en el Grado de Relaciones Laborales de la Universidad de Valencia. La idea, desde el inicio, ha sido buscar coherencia entre forma —la docencia universitaria— y contenido —técnicas cualitativas de investigación social—. Una primera aproximación al giro docente que pretendíamos, nos la dan Valero y Navarro (2008) en su trabajo *Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES*. En especial, dos de ellas: aquella en la cual el proceso educativo es un tren, donde la máquina —el profesorado— va tirando de los vagones —el alumnado—. En este caso se trata de la alegoría de una enseñanza centrada en el profesorado, donde es posible que los vagones se vayan descolgando y que pocos o ningún vagón llegue al final del recorrido, el aprendizaje. Frente a esta imagen, el modelo que se promueve actualmente se asemeja a una barca de remos, en el que el o la docente ejerce de timonel —sigue siendo esencial— pero necesita de los remadores-alumnado para llegar a *algún sitio*. Esta segunda metáfora refleja el modo en que queríamos conducir la asignatura.

El desarrollo de competencias, centro del debate universitario actual, adquiere ciertas peculiaridades en la docencia en métodos y técnicas de investigación:

"La formación para la investigación, todo y que no sea una formación estrictamente profesional, se supone que prepara para una práctica de la investigación. No obstante eso, reposa a menudo sobre la ilusión de que un nivel elevado de cultura teórica, metodológica y epistemológica es suficiente para garantizar prácticas de investigación a la vez éticas y fructíferas. Olvidando que la investigación empírica, ya sea de laboratorio o sobre el terreno, es en primer lugar un trabajo, que requiere, como tal, más cosas que simples conocimientos." (Perrenoud 2005: 28; traducción propia).

1.1 Nuestra propuesta

La estrategia pedagógica se estructuró alrededor de un único proyecto de investigación, a ser llevado adelante por el conjunto de participantes (alumnado y profesoras), transformando el aula en un laboratorio de técnicas cualitativas de investigación. Se partía de una convicción, que ya señalara el gran sociólogo Wright Mills: que la investigación social tiene mucho de oficio; pero, al mismo tiempo, que si no viene acompañada de una reflexión epistemológico-metodológica puede quedar reducida a una mera aplicación técnica (que él denominó *empirismo abstracto*).

En concreto y de forma sintética (ya se volverá más adelante): ¿qué hemos hecho? Formamos con la clase un solo equipo de investigación; nos arriesgamos a transitar por la *espiral dialéctica* de Pichón Rivière, por la cual el proceso de aprendizaje avanza en forma de bucles que se van superando unos a otros, ello, frente a la linealidad establecida en los temarios académicos (ver Figura 1).

Seguidamente, buscamos resolver el difícil dilema entre nuestra autoridad y su autonomía en la elección del tema; tuvimos una *terrorífica* experiencia con la elaboración del marco teórico; tratamos de hacer suyas las técnicas de recogida de información; y, al final, a modo de examen, propusimos que hicieran una reflexión sobre lo que suponía investigar la realidad social en términos metodológicos, epistemológicos y ontológicos.

1.2. Las premisas del proceso de aprendizaje propuesto

En primer lugar, que el estudiantado comprenda el significado profundo del hecho de *que la investigación significa*

DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS

1. Elementos metodológicos y técnicos de la investigación cualitativa

1. Aproximación metodológica al análisis de la realidad social: método, metodología y técnicas
2. El pluralismo metodológico y la complementariedad de lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación sociolaboral
3. Paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa
4. La organización de la investigación cualitativa

2. Procedimientos de producción y recogida de información

1. La investigación documental
2. Técnicas de observación y participación
3. La entrevista en profundidad
4. La metodología biográfica
5. El grupo de discusión

3. Análisis y presentación de la información

1. El análisis cualitativo
2. Elaboración del informe de investigación

Figura 1: Temario de la guía docente de Técnicas Cualitativas de Investigación Social del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Valencia

¹ Bolívar (1999) nos remite a Tyack y Cuban (1995) quienes utilizan la expresión "gramática de la escuela" para referirse al conjunto de formas, normas y reglas que gobiernan el trabajo de la enseñanza. Esta gramática es relativamente estable, debido a que cada parte del sistema (clase, centro, distrito) mantienen entre sí una fuerte interdependencia.

producir un conocimiento nuevo. El buque insignia era transformar las actitudes desde un alumnado consumidor de conocimiento —romper con la repetición mecánica— a un alumnado productor, pasar de estudiar a investigar. Esta cuestión es importante en todas las asignaturas, pero particularmente en metodología de la investigación ya que su ethos es producir conocimiento. Serán profesionales que deberán incorporar la investigación social en sus actuaciones. La investigación es necesaria en la sociedad actual; no se trata, tal y como nos indica Perrenoud (2005) de dirigir la formación de investigadores solo para el premio Nobel, ni siquiera únicamente para los que harán carrera académica:

“Estos *investigadores de base* necesitarán competencias, que no son las del investigador de primera línea, pero que son igualmente útiles, ya que en la investigación a gran escala hay un inmenso trabajo cualificado de verificación y tratamiento de datos que no exigen una creatividad muy importante, pero que tampoco se puede confiar a simples técnicos. En una sociedad tan dependiente del progreso tecnológico y de los avances del conocimiento como la nuestra, hace tiempo que el descubrimiento es una actividad colectiva, que exige un liderazgo *inventivo*, pero también muchas *pequeñas manos*, como en una empresa de alta costura.” (Perrenoud 2005: 42; traducción propia).

En segundo lugar, que el estudiantado pueda *comprender los conceptos de la teoría metodológica después de haberlos experimentado*. Explicar sin practicar la utilidad metodológica de la *sorpresa* o de la *pregunta ingenua* resulta casi imposible. Siguiendo los postulados de John Dewey, concebimos a la investigación como un oficio que se aprende haciendo (*learning by doing*), cuestión que implica que es necesario exponerse a la situación del trabajo de campo, de recogida del dato cualitativo, aún sin suficiente entrenamiento, ya que aprendemos de la experiencia, y es esa misma situación la que nos permite desarrollar habilidades sobre el terreno. El miedo al error es una de las trabas más frecuentes en la educación. Pero equivocarse es parte del proceso de trabajo y el profesorado puede y debe mostrar también sus propias dudas. El proceso auto-reflexivo, teórico y empírico, las idas y venidas, han de ser concebidas como momentos del aprendizaje.

En tercer lugar, concebir a la investigación cualitativa como un *diálogo a cuatro voces*, en el que intervienen la voz de los autores relevantes sobre el tema, la del investigador/a, la de los sujetos del estudio y la que emerge de la lectura de los datos cuantitativos. Entramos en ese diálogo desde el momento en que producimos una línea argumental a partir de la cual *convocamos* a ciertos autores (lo que excluye a otros), a las personas entrevistadas (de forma individual o grupal) que aportan la complejidad de las relaciones sociales en las que están inmersas y, también, y no menos importante, la propia voz del investigador/a que interpreta el material empírico (cuanti-cualitativo) y dialoga con el teórico. La idea de *diálogo* es fundamental para que el alumnado comprenda la necesidad de producir un texto integrado que de principio a fin sigue una línea argumental. Implica también que el estudiantado ha de saber introducir una perspectiva propia, superadora de la tendencia a ensamblar, sin integrar, proposiciones teóricas e interpretaciones empíricas.

En cuarto lugar, mantener al alumnado fuera de la esfera de poder del profesorado. Ello es coherente con el co-

nocimiento científico, al que se llega por descubrimiento y no por la autoridad de quien enuncia. En este marco, *el profesorado propicia el camino del aprendizaje para que sea el alumnado el que descubra el conocimiento por sí mismo*. Para ser timonel de este barco gnoseológico, el profesorado ha de poseer un cierto dominio filosófico y experiencia práctica en la materia que enseña, no unos conocimientos enciclopédicos y acumulativos. Una línea actual de trabajo en didáctica de las ciencias sociales (Copetti 2010) destaca la importancia de la epistemología en la enseñanza de las mismas, y propicia que el alumnado visualice un camino para que descubra por sí mismo los conocimientos.

Como premisa final, añadir que no es el resultado de los trabajos de investigación lo único que hay que evaluar. *La evaluación ha de centrarse en el proceso de aprendizaje*, valorando cuál había sido el punto de partida, y cuál el crecimiento personal a partir de la experiencia individual, a la vez colectiva y particular que habíamos realizado (Perrenoud 2004: 40-41). Para nosotras, este corrimiento desde la valoración de los resultados a la calificación del proceso, ha implicado también un aprendizaje. Perrenoud (2004: 41) cita a Cardinet para afirmar que este autor “insiste en la evaluación de las condiciones de aprendizaje más que de los conocimientos adquiridos, puesto que permite regulaciones mucho más rápidas”. Nos recuerda que nuestro trabajo docente no es *poner una valoración numérica* al final del curso, sino evaluar el proceso —que es el aprendizaje— e ir imponiendo correcciones, cambios.

2. Material y métodos: qué hemos hecho

El objetivo de la asignatura —tal y como está formulado en la guía docente de la misma—es que los/las estudiantes adquieran los conocimientos, las competencias y las habilidades necesarias para diseñar y desarrollar investigaciones sociales de carácter cualitativo en el ámbito profesional de las relaciones laborales y los recursos humanos. Este objetivo se materializa dotando al estudiante de un conocimiento operativo de los diferentes métodos y técnicas cualitativas de las ciencias sociales y de su aplicación a la realidad social.

Fred Newmann y el Centro Universitario de Organización y Reestructuración de Escuelas en Winsconsin (CORS) (Avery 2010) aportan su reflexión sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje significativo. De su propuesta tomamos unos principios que permitieron organizar nuestra actuación: involucrar al estudiantado al manipular información para producir nuevos significados y conocimientos (lo que Newmann denomina *pensamiento de nivel alto*); dirigir la formación a las ideas más importantes de las técnicas de investigación cualitativa; provocar una conversación llena de contenido entre profesorado, estudiantado y entre compañeros sobre los temas relevantes para la materia y el proyecto de investigación; y buscar valor más allá del aula, proporcionando conexiones con contextos sociales más amplios.

Frente a la diferenciación entre clases teóricas y clases prácticas que siguen la secuencia de temas y subtemas; el hilo conductor de nuestro trabajo ha sido formular un proyecto de investigación en el que la teoría metodológica es *convocada* a partir de la práctica de la investigación. Y de este planteamiento tan sencillo arranca toda la fuerza del enfoque. Decidimos también cambiar la modalidad de trabajos por pequeños grupos donde el profesor realiza seguimientos mediante la tutoría, a un único proyecto donde el profesorado se erige en la figura de investigador principal

(coordinando el equipo formado por el conjunto del alumnado). Habitualmente el diseño de los proyectos consiste en prácticas fuera del aula, mientras que, en nuestro caso, las decisiones se debatieron, reflexionaron y justificaron en clase. El proyecto se confeccionó a la vista de todas las personas participantes, con una orientación experta. Se buscó adquirir recursos y aprender a movilizarlos en el mismo contexto, el aula. Así se compartieron puntos de vista y dificultades entre el alumnado y el profesorado. Y se tomaron las decisiones metodológicas para avanzar en el proyecto.

De este modo el trabajo docente puso su énfasis en el desarrollo de competencias, ya que “¿de qué sirve enunciar objetivos de formación en términos de competencias si el currículo se construye como una suma de contenidos disciplinares? (...) la problemática de las competencias suele ejercer un rol menor en la construcción de los programas de formación que dan prioridad a los contenidos disciplinares.” (Perrenoud 2005: 38-39). De hecho, nos vimos obligadas a *reinventar* la guía docente, produciendo acuerdos con el alumnado y con la coordinación de la asignatura, al apartarnos de lo consagrado oficialmente por la misma.

2.1. ¿Linealidad o dialéctica del aprendizaje?

Es frecuente encontrar que los temarios van de lo general a lo específico. Normalmente en las asignaturas de metodología (y como puede verse en Figura 1, los contenidos de nuestra asignatura no eran la excepción) se comienza por algunos aspectos epistemológicos sobre paradigmas, para luego pasar a la lógica y la organización de la investigación y al estudio de las técnicas cualitativas de investigación social. Este ordenamiento del temario lo consideramos poco compatible con nuestra perspectiva de centrar el aprendizaje en el alumnado. La cuestión es cómo plantearles la importancia de los aspectos epistemológicos a estudiantes de cursos iniciales que no tienen referentes concretos acerca de la producción de conocimientos porque no han tenido experiencias de investigación. Cómo encontrar ejemplos y elementos específicos en estos asuntos tan abstractos sin tener al menos algunas referencias compartidas y vivenciadas. Hablar de ontología, epistemología y reflexiones sobre el carácter del conocimiento supone colocar al alumnado en un territorio ajeno.

En esta misma línea, también se debe tener en cuenta que la mayoría del alumnado que recibe la materia de Técnicas Cualitativas ya ha cursado las Técnicas Cuantitativas. Este planteamiento ya constituye, en sí, un debate epistemológico. Por apuntarlo rápidamente, debido a la preponderancia que aún hoy tiene el cientificismo en la enseñanza preuniversitaria, se produce una aceptación de la visión realista —ingenua— que dificulta la inclusión de la subjetividad en el conocimiento científico. Para romper esta barrera, para entender todo el potencial de las técnicas cualitativas, es necesario aprehender que existe una visión *idealista* de la realidad. Y este aprendizaje es mejor si primero se realiza alguna *mirada cualitativa* y se descubre que nos ofrece una serie de informaciones relevantes para comprender nuestra sociedad, de un modo diferente de la *realidad* obtenida mediante su estudio con técnicas cuantitativas.

En consecuencia con lo expuesto, los cambios que se introdujeron en el orden del temario, al desarrollar la asignatura siguieron dos criterios. En primer lugar, los temas más filosóficos se fueron intercalando mientras el alumnado aprendía técnicas cualitativas de investigación y percibía todo su potencial. Y el siguiente criterio fue que introdujimos en el temario un punto más: la discusión sustantiva (a

partir de la elaboración conjunta de un marco referencial teórico) sobre el tema del proyecto de investigación. Dedicar clases al desarrollo conceptual del tema puede parecer una herejía en una asignatura de metodología que trata sobre “el cómo” de la investigación. Sin embargo, un mínimo desarrollo conceptual del tema es imprescindible para dotar de sentido a las técnicas de investigación, que fueron el siguiente paso. Con las técnicas sí se respetó el orden de la guía (ver Figura 1) ya que se fueron abordando siguiendo un vector natural-artificial aunque, como se verá más adelante, cada técnica fue practicada en forma previa a su exposición teórica. La idea era, pues, comenzar con una técnica como la observación: “Si usted desea saber algo, ¿por qué no ir al lugar donde ocurre y presenciarlo, experimentarlo y quizá incluso tomar parte? Estas son actividades naturales, pero veremos que también son destrezas que se aprenden y afinan.” (Babbie 2000: 258). Para finalizar con la técnica del grupo de discusión: una situación artificial creada ex-profeso para la investigación que se realiza (Ibañez 1983). En medio de ello, las entrevistas en profundidad, el método biográfico y el análisis de contenido.

2.2. El tema: el escurridizo punto medio entre la autonomía y el tutelaje

La primera gran decisión fue la elección del tema de investigación. Además de los criterios clásicos sobre su delimitación, se anticipó que tenía que cumplir otra serie de requisitos: ser lo suficientemente atractivo para todo el alumnado; tener fácil acceso (por ejemplo, relacionarse con espacios públicos, que tengan independencia respecto al lugar de residencia, edad o sexo); y, naturalmente, que estuviera relacionado con su ámbito de estudio, las relaciones laborales. Se eligió un estudio sobre la figura del vendedor en tiendas de ropa (de barrio, grandes superficies...). Sin embargo, en el ejercicio de elección del tema (que se realizó en clase) propusieron cuestiones ligadas a la relación vendedor-comprador, y no relativas a las relaciones laborales: a los sistemas de autoridad dentro de la organización, la definición de las tareas, las condiciones de trabajo, la cultura organizacional. Entonces, fuimos más directivas para trasladar la mirada desde los temas de marketing y venta a otros de relaciones laborales más ligados a su carrera.

Ahora la cuestión es, si después de todo el planteamiento sobre nuestras premisas es conveniente *llevarles tanto de la mano* en la elección del tema. Para responder, recurrimos nuevamente a las metáforas educativas de Valero y Navarro (2008). En este caso a la del árbol recién plantado que necesita de una estaca o tutor para agarrarse hasta estar bien enraizado. Para estos autores es el profesorado quien debe diseñar el camino que conduce inexorablemente al aprendizaje. Tengamos en cuenta que los primeros pasos demandan mayor acompañamiento para que los siguientes puedan serlo menos, una vez que el alumnado haya adquirido las habilidades adecuadas.

En clase, se redactó en forma conjunta el título, una introducción al tema, la justificación, los conceptos centrales y los objetivos generales y específicos. El proyecto terminó denominándose: *Trayectorias, prácticas sociales e identidades de los vendedores en las tiendas de ropa de Valencia: análisis comparativo y construcción de tipologías*, un título que refleja ya las posibilidades de un proyecto de técnicas de investigación cualitativa, con el objetivo general de analizar las diferentes trayectorias en los procesos de construcción de identidades de los y las vendedoras en tiendas de

ropa de la provincia de Valencia, valorando la influencia de sus historias vitales, de las condiciones laborales en que ejercen sus tareas y de la cultura de las organizaciones de las cuales forman parte.

2.3. El marco referencial: un Frankenstein teórico

Otra de las sugestivas, pero difíciles experiencias que se puso en marcha, fue la de realizar el marco referencial teórico del proyecto de investigación de forma colaborativa. Incorporamos la idea del “aprendizaje mejorado con tecnología” (Llorens Largo, 2011) y los avances que en el área informática e informacional existen en la Universidad de Valencia y que ya fueran puestos de relieve en la tesis doctoral de Moreno Clarí (2009). Para ello, se contó con una especialista en documentación científica² que impartió dos clases al alumnado a fin de desarrollar las competencias informacionales que les permitiera realizar una búsqueda de escritos científicos, dejando de lado prácticas de uso de internet no adecuadas (desaprender para aprender). Cada miembro del estudiantado buscó, leyó y confeccionó una ficha con las ideas principales de un texto relacionado con el tema de investigación. Pese a la insistencia por nuestra parte de que fuera un texto de comprobada relevancia académica, una parte del alumnado continuó con la práctica de cortar y pegar desde Internet.

Se redactó un guión argumental inicial de marco teórico (con muchos puntos suspensivos que dejaran abiertos caminos) para ser completado en intervenciones secuenciales. Para ello se elaboró una lista (por un orden arbitrario, como es el alfabético) que funcionaría a modo de “relevos”. El primero comenzaba a introducir las ideas que juzgara pertinentes al tema, dialogando con el guión inicial. El segundo podría incorporar cosas nuevas, o con libertad, modificar lo ya escrito. Y así, sucesivamente. Frente a esta propuesta mostraron preocupación porque no se vería reflejado el trabajo individual que quedaba diluido en el del grupo. Esta fue otra barrera a vencer: las actitudes enfocadas dentro de un esquema de aprendizaje individualista, para pasar a otro colaborativo. Entonces, se intentó convencerles, mostrando la relevancia del compromiso con la tarea (más allá de la nota), la implicación en el aprendizaje. Finalmente, se negoció algo intermedio, cada uno marcaría en rojo su aportación y no sólo enviaría el trabajo a su relevo sino también a las profesoras para su evaluación.

El resultado fue un Frankenstein teórico, ya que -pese a la insistencia en que un texto se reescribe innumerables veces-, cada persona incluía un trozo teórico sin animarse a modificar lo escrito por otro compañero o compañera, aunque hubo algunas honrosas excepciones.

La experiencia no dejó por ello de ser interesante porque, por un lado, puso en evidencia las prácticas que es necesario modificar para hacer investigación dentro de equipos y por otra, permitió delimitar con mayor precisión el objeto de estudio y su conceptualización. Como nota adicional mencionamos que es interesante que el profesorado ofrezca temáticas para los proyectos de investigación en las cuales sea experto. Es una vía adicional para mostrar al estudiantado la importancia de prepararse teóricamente para definir mejor el proyecto.

2.4. La apropiación de las técnicas de recolección de información

En la enseñanza de las técnicas se ha puesto patas para arriba, nuevamente, el orden habitual del aprendizaje. En vez de comenzar por el relato teórico-metodológico de la técnica, luego la construcción del instrumento de recolección de información y el trabajo de campo, se incorporó otra secuencia. Primero realizamos un pequeño ejercicio práctico “a modo de juego” con unas pocas normas, sin explicar la teoría. Por ejemplo, les mandamos a hacer una observación a tiendas (ya fuera en tiendas de alimentación o ropa) con un pequeño guión. Los resultados fueron expuestos en clase y valoramos la diferencia entre “mirar y observar” y hacerlo “de una forma ordenada”, esto es, teniendo preparado de antemano donde íbamos a fijar el ojo y el oído. Una vez realizada la tarea y discutido sobre ella podíamos pasar a una exposición teórica breve en clase y la lectura de un buen teórico sobre observación participante. Ya estábamos, entonces, preparados para elaborar el guión de la observación de nuestro proyecto de investigación, cuestión que hicimos en el aula a través de una dinámica de grupos.

El procedimiento con las entrevistas fue similar. Primero una demostración entre la Profesora-Entrevistadora y un Alumno-Voluntario-Entrevistado. Luego, el alumnado realizó entrevistas entre sus compañeros a partir de un guión de entrevista sobre una ficticia investigación. En grupos de tres fueron alternando los roles de entrevistador, entrevistado y observador. Después de la experiencia, una clase teórica y la lectura de material para, finalmente, pasar a elaborar el guión de entrevista abierta de nuestro proyecto de investigación. También en entrevistas se recurrió a material audiovisual, sobre todo para poder analizar la comunicación no verbal.

Esta praxis permitía una comprensión de la teoría basada en la experiencia, para luego, iterativamente, volver a la experiencia como persona transformada por la teoría.

2.5. El examen: el desbloqueo ontológico

La realización de un examen estaba prevista en la guía de la asignatura. Como se privilegió una dinámica de evaluación permanente, se consideró al examen como un evento más, por lo cual se pidió un trabajo por escrito que se realizó durante la segunda mitad del curso. Se trataba de un ensayo entre 1.500 y 2.000 palabras que debía recoger una reflexión sobre las consideraciones teóricas y descubrir la dimensión ontológica, epistemológica y metodológica de la investigación centrada en la figura del vendedor de ropa. También debían ofrecer un ejemplo sencillo de cómo sería planteado desde las técnicas cuantitativas a fin de descubrir las diferencias estudiadas entre ambas metodologías y captar la magnífica expresión de “si puedes medirlo, entonces no es lo que buscas” (Alvira 1983: 53). Fue un ejercicio complejo que provocó cierto bloqueo en la mayoría de ellos; por lo que todavía resultó más interesante para los que *sufrieron* el desbloqueo.

Durante todo el curso, se ha tratado de crear un ambiente cómodo, un espacio donde se facilite la participación activa, elemento fundamental para asegurar el aprendizaje, rebajando la tensión de *ir a por la nota*, di-

² Las clases las impartió la especialista en documentación científica Lourdes Castelló, a quien agradecemos su contribución y eximimos de toda responsabilidad por las afirmaciones realizadas en este artículo.

ciéndoles que se iba a valorar la entrega de los trabajos semanales y la participación en clase. Porque ya no se trata de controlar los contenidos atrapados, sino el aprendizaje de habilidades y destrezas para el desarrollo de la *futura profesión*, así como de valorar la implicación del alumnado.

3. Resultados y conclusiones

3.1. Pequeños logros y satisfacciones: el aprendizaje

La primera respuesta es fácil y rápida: el vínculo maestro-aprendiz resultó fructífero, produciendo un aprendizaje que ancla en sus dos dimensiones: teoría y práctica. *Aprendizajes vividos*, permanentes en la memoria a largo plazo; y una adaptación individual de los mismos a sus capacidades e intereses. Nosotras nos hemos *embolsado* la expresión de satisfacción de la mayoría del alumnado. En algunos casos se arrepienten por no implicarse antes. También están quienes no se sienten cómodos, los *buenos estudiantes*, los que van a por nota y prefieren los exámenes porque es donde ellos se sienten más competentes y competitivos. Pero la mayor parte del alumnado está dispuesto a transitar caminos innovadores de aprendizaje. En este sentido, quisiéramos romper una lanza por este estudiantado y reconsiderar si una buena parte de su pasividad reside en la manera de enfocar las clases y el curso.

El conocimiento es algo más que conceptos, incluye también criterios y estructura: es ahí donde aprender mediante la acción, y la reflexión crítica influye en *aprehender* elementos más allá de algo que se puede asimilar mediante el ejercicio de la memoria y de la repetición. Gracias a los procesos desarrollados en el aula, los trabajos prácticos, etc., el alumnado ha ido desarrollando aprendizajes *a la medida*, a su propia medida. Cada uno saca lo mejor de sí, el conocimiento se hace flexible y se adapta a intereses y momentos, al conocimiento previo, a cada estructura mental y a su esfuerzo. Lo que recompensa ya no es solo la nota. Y esto puede realizarse sin desconocer que los incentivos competitivos siguen vigentes, ya que la calificación puede suponer el acceso a becas o a un trabajo.

Los objetivos de aprendizaje de este curso (sin ser incompatibles con los objetivos marcados en la guía universitaria) eran más básicos o elementales y, a su vez, críticos: cambiar en alguna medida las actitudes y comportamientos respecto del aprendizaje a realizar, respecto de qué es investigar y respecto de la propia investigación cualitativa. El objetivo era en sí dotar del máximo contenido a la expresión *la mirada cualitativa*, que fueran conscientes de esa mirada, cuestión imprescindible para poder llevarla a cabo. No se trataba solo de conocer una serie de técnicas cualitativas de investigación y aplicarlas en algún ejemplo, teníamos que plantear un aprendizaje activo, tutorizarles en una nueva — para ellos— forma de construir conocimiento. Poner en relación los objetivos de la formación universitaria con los que se adquieren de forma experimental y profesional; sin olvidar el hábito del debate y el ejercicio del pluralismo, una postura reflexiva, una identidad intelectual y gusto por aprender (Perrenoud 2005: 47-48)

3.2. Conclusiones

Lo que resaltamos como mayor contribución de la experiencia son las premisas enunciadas, las cuales constituyen un intento de codificación del enfoque que adoptó la asignatura. La idea de bucles donde la exposición a la práctica, la vivencia, es un momento previo a la asimila-

ción de conceptos, es una de las premisas que mayor alcance puede tener para replicar esta experiencia docente. También, la de realizar una investigación única, donde el diseño emerge de todo el grupo y facilite el trabajar el marco referencial teórico relativo al tema, como paso previo a la enseñanza-aprendizaje de las técnicas de investigación. Todo ello condujo al siguiente escalón, la reflexión de tercer grado de tipo epistemológico, ontológico y metodológico de forma intersticial, a lo largo de la asignatura (evitando introducciones incomprensibles para el estudiantado). En definitiva, en lo metodológico hemos invertido la secuencia de la guía de estudio del curso, yendo de lo concreto (la práctica) a lo abstracto (la teoría) y de lo *natural* (observación, conversación) a lo *artificial* (técnicas de recolección de información). Y también, en el tema, partimos de unas ideas intuitivas, para luego profundizar en las teorías y redefinir el tema de investigación. La mejor metáfora para describir este proceso es la de una espiral, con avances y retrocesos, donde la reconsideración de aspectos *ya tratados* es realizada bajo una nueva luz, enriqueciendo el nuevo punto de partida.

Finalmente observamos que la enseñanza no debe tomarse como un trabajo aislado de cada profesor o profesora. Imbernón, en su artículo “Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?” nos reclama “nuevas alternativas en relación a la formación del profesor para no aplicar procesos e instrumentos de formación ya obsoletos” (Imbernón 2000: 37). Nos propone “(...) una reestructuración de la Universidad y del colectivo docente que permita, por ejemplo, la constante labor de autorreflexión sobre su práctica docente en el aula” (Imbernón 2000: 38). Este artículo ha sido un intento de autorreflexión y autocrítica, pero también de propuesta, como una forma de avanzar en un camino que se construye también con nuestras pisadas como parte activa de la comunidad educativa.

4. Bibliografía

- Alvira, Francisco (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigación Sociológicas* (22), 53-75. <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=200&autor=FRANCISCO+ALVIRA>
- Area Moreira, Manuel; Sanabria Mesa, Ana Luisa y González Afonso, Miriam (2008). Análisis de una experiencia de docencia universitaria semipresencial desde la perspectiva del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 11, nº 1, 231-254
- Argyris, Chris y Schön, Donald (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. En *Reading*, Mass: Addison Wesley
- Avery, Patricia G. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En Ávila Ruiz, Rosa M^a, Rivero Gracia, M^a Pilar y Domínguez Sanz, Pedro L. (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» C.S.I.C., 337-445.
- Ávila Ruiz, Rosa M^a, Rivero Gracia, M^a Pilar y Domínguez Sanz, Pedro L. (Coords.) (2010) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» C.S.I.C.
- Babbie, Earl (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thompson Editores. Traducción de José Francisco Javier Dávila Martínez.

- Becerra Carlos, Gras-Martí Albert, Hernández Carola, Montoya Juny, Osorio Luz Adriana y Sancho Teresa (2012) Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias (REUBE) Una metodología de acción flexible. *Perfiles Educativos* 62. XXXIV (135), p. 62-77.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/articulo/view/29171> Fecha de consulta 14/07/2012
- Bolivar, Antonio (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolivar, Antonio (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. FORCE (Grupo de Investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela) Universidad de Granada.
- Copetti, Helena (2010). Didáctica y geografía: la investigación cualitativa en la didáctica de la geografía en Ávila Ruiz, Rosa M^a, Rivero Gracia, M^a Pilar y Domínguez Sanz, Pedro L. (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» C.S.I.C., 159-166.
- Escudero, Juan Manuel (1992). Estrategias de cambio y formación del profesorado. En Escudero, J.M. y López, J. (eds.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Arquetipo, Sevilla, 125-132
- García Fallas, Jacqueline (2001). Supuestos epistemológicos que subyacen a la innovación educativa, en *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 1, n^o 1.
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Gómez Jiménez, M^a Luisa (2007). Innovación docente en la asignatura administración pública y sistemas sanitarios de la licenciatura en ciencias del trabajo en la universidad de Málaga. *Revista andaluza de relaciones laborales*, n^o 19, 171-193.
- Ibañez, Jesús (1983) El grupo de discusión: Fundamentación metodológica, justificación epistemológica y descripción tecnológica. Ponencia en el Curso Métodos de Investigación cualitativa (1992) IVESP Institut Valencià d'Estudis en Salut Pública.
- Imbernón, Francisco (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Llorens Largo, Faraón (2011). La biblioteca universitaria como difusor de la innovación educativa estrategia y política institucional en *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, N^o Extra 3, p. 89-100
- Margalef García de Sotelsek, Leonor (2005). Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 37, n^o. 3, 2005.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1124Garcia.pdf>
- Mateos, María Espada; Campos Izquierdo, Antonio González Rivera, M^a Dolores, Calero Cano, José (2010). Innovación educativa, valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización en el grado de ciencias del deporte. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, n^o 13, 115-136. http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierto/pdf/articulos_ea13%20pdf/es13_espada.pdf
- Merchan, Francisco J. (2010). La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula en Ávila Ruiz, Rosa M^a, Rivero Gracia, M^a Pilar y Domínguez Sanz, Pedro L. (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» C.S.I.C., 105-119.
- Moreno Clarí, Paloma (2009) *Análisis del uso universitario de plataformas de gestión del aprendizaje. Estudio de caso en la Universitat de València*, tesis doctoral, Universitat de València.
- Perrenoud, Philippe (1998) ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos, *Educar*, Vol. 22-23, 1-34
- Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Philippe y Carreras, Josep (2005). *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Schein, Edgard (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica*, Barcelona: Plaza & James.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos y Matas Terrón, Antonio (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario un estudio multicaso. *Revista española de pedagogía*, Vol. 63, n^o 232, 529-552.
<http://revistadepedagogia.org/2007060265/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-232-septiembre-diciembre-2005/el-proceso-de-innovacion-educativa-en-la-formacion-permanente-del-profesorado-universitario-un-estudio-multicaso.html>
- Tyack y Cuban (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*, Harvard University Press, Cambridge.
- Valero, Miguel y Navarro, Juan J. (2008) Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES. *@tic. revista d'innovació educativa*, (n^o1, 1-13).
<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/47/58>. Fecha de consulta: 12/07/2012
- Zabalza, Miguel A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

| Cita recomendada de este artículo

Jabbaz, Marcela Isabel y Samper Gras, María Teresa (2013). El aula universitaria como empresa de investigación cualitativa. *@tic. revista d'innovació educativa*. (n^o 11). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.