



Consideraciones sobre la enseñanza y aprendizaje de metodologías cualitativas: Visiones del alumnado y profesorado

Considerations on teaching and learning qualitative research:
Students' and educators' images

Daniel de Gracia Palomera y Florencia Picasso

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar las imágenes y percepciones sobre los contenidos de asignaturas de metodologías cualitativas de investigación por parte del alumnado y una sistematización de las experiencias y dificultades a las que se enfrenta su profesorado, basándose en dinámicas realizadas en cursos metodológicos de grado y posgrado y en entrevistas al profesorado en España, Chile y Uruguay. Los resultados del estudio evidencian que tanto estudiantes como docentes albergan prejuicios y estereotipos arraigados sobre la metodología cualitativa, que suelen provenir de textos y conceptos clásicos enunciados en multitud de manuales. Estos prejuicios se manifiestan en el alumnado y profesorado mediante la percepción de que dicha metodología se sigue considerando como intrínsecamente subjetiva y sigue estando en una posición de menor valor en comparación con la metodología cuantitativa. En base a las propias experiencias docentes y al análisis de las entrevistas, se proponen una serie de estrategias para superar estos desafíos. Entre ellas, se sugiere la implementación de una enseñanza reflexiva que promueva la comprensión de la complementariedad entre los enfoques metodológicos. Además, se recomienda fomentar una actitud crítica y creativa en el estudiantado, que posibilite abordar la investigación social de manera integral y rigurosa.

Palabras clave: Metodología cualitativa; enseñanza; aprendizaje; investigación social; imágenes y percepciones.

Abstract

The purpose of this article is to analyse the images and perceptions of the contents of qualitative research methodologies subjects by students and a systematisation of the experiences and difficulties faced by their teaching staff, based on activities carried out in various teaching experiences and in interviews with teachers in Spain, Chile and Uruguay. The results of the study show that both, students and teachers, harbor deep-rooted prejudices and stereotypes about qualitative methodology, which usually come from classic texts and handbooks. These prejudices are manifested in students and teachers through the perception that this methodology is still considered intrinsically subjective and continues to be in a position of lower value compared to quantitative methodology. Based on their own experiences and the analysis of the interviews, a series of strategies are proposed to overcome these challenges. Among them, the implementation of reflective teaching that promotes the understanding of the complementarity between methodological approaches is suggested. In addition, it is recommended to encourage a critical and creative attitude in students, so that they can approach social research in a comprehensive and rigorous way.

Keywords: Qualitative methodology; teaching; learning; social research; images and perceptions.

1. Introducción

1.1. Problema y objetivo de la investigación

La enseñanza de la metodología de la investigación ocupa un lugar central en la formación de las ciencias sociales, pero es también una de las asignaturas más desafiantes tanto para estudiantes como para docentes. Esta percepción se debe a diversos factores, entre ellos la complejidad inherente a la materia y la notable diferencia en las calificaciones y niveles de promoción en comparación con otras asignaturas del currículo. Para gran parte del estudiantado, la metodología se presenta como un "monstruo" académico (De Sena & Grinszpun, 2013), un desafío que genera ansiedad y frustración, pero que al mismo tiempo es reconocido como esencial para el futuro desarrollo profesional.

A esto se suma a una percepción compartida sobre la necesidad de adaptar el enfoque pedagógico: mientras que parte del estudiantado demanda un enfoque más práctico que equilibre la teoría con experiencias aplicadas (Earley, 2014), el profesorado se enfrenta al reto de abordar las altas exigencias cognitivas y la baja motivación inicial del alumnado (De Sena, 2014). Así pues, la enseñanza metodológica se constituye como una problemática con dos caras: la del alumnado y la del profesorado.

Además, en el caso de la metodología cualitativa, los desafíos pedagógicos son aún más marcados debido a la naturaleza subjetiva, abierta y no estructurada que caracteriza a estos enfoques. Enseñar investigación cualitativa requiere estrategias que vayan más allá de la transmisión de conocimientos técnicos, enfatizando en cambio la importancia de fomentar la reflexión crítica, la creatividad y la capacidad de interpretar y analizar información de manera profunda y contextualizada. Según Waite (2014), esta enseñanza debe centrarse en el desarrollo de habilidades prácticas que preparen al estudiantado para navegar la ambigüedad y la incertidumbre, características intrínsecas de los métodos cualitativos, lo que no siempre está al alcance.

Identificadas –y experimentadas– estas problemáticas, este trabajo tiene por objetivo último realizar un análisis de las imágenes y percepciones de los contenidos de asignaturas de metodologías cualitativas de investigación por parte del alumnado y una sistematización de las principales experiencias y dificultades a las que se enfrenta su profesorado. Para ello, nos hemos centrado en dinámicas realizadas en niveles de grado y posgrado en ciencias sociales, en veinte cursos desarrollados en los últimos quince años en España, Chile y Uruguay y catorce entrevistas semiestructuradas a docentes.

Este objetivo general se articula en dos preguntas de investigación específicas

- 1 ¿Qué imágenes y percepciones tiene el alumnado respecto de la metodología cualitativa y sus contenidos?, ¿cambian durante el curso?
- 2 ¿Cómo se experimenta la enseñanza de metodología cualitativa por parte del profesorado? y ¿qué dificultades o potencialidades encuentran?

1.2. Marco teórico

La revisión de la literatura sobre enseñanza y aprendizaje de metodología cualitativa ha tenido como objetivo presentar los conceptos, las perspectivas y las evidencias vigentes. Este ejercicio es importante, dado que el objetivo general de esta investigación, identificar imágenes y percepciones ligadas a la docencia de lo cualitativo se basa en la suposición de que estos existen. Para ello resulta importante destacar algunos conceptos de partida para el análisis de imágenes y percepciones realizado.

Por una parte, la concepción de imagen bebe del concepto de imagen mundo (Scribano, 2004), donde refiere a las presuposiciones que se encuentran implicadas como formas de observar, comprender y clasificar el mundo por parte de científicos sociales. Estas imágenes impregnan todos los fenómenos de la vida cotidiana sus agentes y comportamientos en el tiempo

y en el espacio y sus relaciones con la realidad social, parte de la propia gestación de las teorías de abordaje.

Por la otra parte, siguiendo a Sabido Ramos (2016), las percepciones se pueden abordar sociológicamente en dos niveles: en el orden de la interacción, es decir, como se significa la presencia corporal de las otras personas a partir de lo que percibimos y cómo se construye socialmente, las formas de percibir, lo cual supone el proceso de aprendizaje. En este sentido, la percepción resulta selectiva y se focaliza a partir de esquemas sociales que se aprenden.

Más allá del asentamiento de conceptos, una investigación ejemplar que evidencia uno de los supuestos de la investigación, la existencia de dificultades y preconcepciones del alumnado al tratar sobre los desafíos y las estrategias de enseñar métodos cualitativos en el contexto de un curso introductorio de métodos generales, es la de Hood (2006). La autora argumenta que los *mitos* sobre la naturaleza y la práctica de la investigación cualitativa están arraigados en el *folklore* de la sociología dominante y apoyados por los libros de texto que usamos en nuestras aulas. Sin embargo, muchos estudiantes resisten los intentos del profesorado de cuestionar los libros de texto, que ellos consideran como *la verdad absoluta*. Tras evidenciar algunos mitos a partir de un cuestionario, se pregunta ¿cómo podemos hacer que nuestros estudiantes vayan más allá de los *mitos* del libro de texto y del *folklore* dominante para enfrentarse a las afirmaciones engañosas e inexactas? Hood sugiere varias estrategias para sensibilizar y explicar por qué varias afirmaciones comunes sobre los métodos cualitativos son *mitos* y propone estrategias didácticas para involucrar al estudiantado a desafiarlos.

Una década antes, Keen (1996) presentaba una experiencia de enseñanza de métodos cualitativos a estudiantes de sociología. El autor describe el diseño, la implementación y la evaluación de un curso de métodos cualitativos, que incluye una entrevista en profundidad con un informante seleccionado por el profesor y analiza los beneficios y los desafíos de esta propuesta pedagógica práctica, así como las reacciones y los aprendizajes del estudiantado. Sostiene que la realización de trabajo de campo permite al alumnado desarrollar habilidades prácticas, sensibilidad ética y conciencia reflexiva sobre el proceso de investigación cualitativa y contribuye vencer ciertas ideas preconcebidas sobre su sencillez o valía.

A estas evidencias y conclusiones sobre la existencia de ideas preconcebidas y mitos que se reproducen en los manuales de metodología cualitativa y las recomendaciones docentes de desafiar los textos, realizar trabajo de campo y mantener una actitud reflexiva, Tierney & Lincoln (1994) añaden las dificultades que supone esto en un contexto dominado o con un poder decantado del lado del positivismo y la estadística. Reflexionan sobre las implicaciones epistemológicas, políticas y pedagógicas de enseñar métodos cualitativos en un contexto dominado por el paradigma positivista, concluyendo que la enseñanza de la investigación cualitativa requiere una actitud crítica, creativa y reflexiva por parte de docentes y estudiantes, así como una apertura al diálogo y a la diversidad de perspectivas. Gibson & Sullivan (2018) analizaron la enseñanza de los métodos cualitativos en cursos de psicología del Reino Unido. El autor y la autora plantean que existe una cultura emergente que valora y promueve el uso de la investigación cualitativa, pero que aún enfrenta desafíos y barreras institucionales y epistemológicas, como el cuestionamiento de su validez, objetividad y replicabilidad. Entre sus conclusiones, destacan la necesidad de mejorar la formación y el apoyo al personal docente que imparte métodos cualitativos, así como de fomentar el diálogo y la colaboración entre diferentes enfoques metodológicos.

Adentrándonos en la enseñanza cualitativa en Iberoamérica, una de las perspectivas que puede contribuir a mejorar las prácticas de docencia y aprendizaje, la aporta Paz Rueda (2017), que realizó un estudio sobre la docencia reflexiva en la enseñanza de la sociología, basado en una revisión documental y un análisis de datos empíricos sobre los programas de sociología existentes en el país y el ejercicio docente en el aula. Identifica que “la magnitud de la lógica cuantitativa, con base estadística, es fuerte y se suma a la enseñanza de una metodología cualitativa que responde a las técnicas básicas legitimadas sin mayores giros hacia métodos novedosos, mixtos o integrados” (p. 98). Para lograr una superación de esta división tradicional y del inmovilismo curricular, sus conclusiones proponen realizar una docencia reflexiva, es decir, una enseñanza y aprendizajes que implican una actitud indagadora, crítica y transformadora por parte del profesorado y estudiantado.

En España, una experiencia innovadora la comparte Valles (2014), al reflexionar sobre su experiencia docente e investigadora con métodos cualitativos. Su propósito es compartir y difundir los conceptos de *trastienda* y *archivo* como claves para el aprendizaje y la innovación en este campo. El autor analiza tres casos de práctica docente-investigadora con estudiantes de posgrado, en los que se combinaron diferentes técnicas cualitativas (escritura biográfica, entrevistas, grupos de discusión, etc.) basándose en materiales documentales archivados, así como en testimonios del propio alumnado y las reflexiones de su *trastienda*. Destaca como ventajas que esta formación aumenta la reflexión metodológica y ayuda a escapar de una serie de limitaciones y pensar en los retos que plantea la investigación cualitativa en el contexto académico actual.

Por último, otro de los aspectos intrínsecamente ligados a la docencia de métodos cualitativos de investigación social tiene que ver con las concepciones y posiciones epistemológicas que el personal docente mantiene o con las que afronta la docencia de esta materia. Sobre esto, Barrón Tirado (2015), realiza una amplia revisión bibliográfica de las investigaciones sobre esta temática, tanto a nivel nacional como internacional. Se identifican los principales paradigmas, enfoques y categorías que han orientado el estudio de las concepciones epistemológicas y las experiencias docentes, así como sus implicaciones para la formación y el desarrollo profesional de los equipos docentes, que valora como altas o muy influyentes. Así, destaca la importancia de reconocer la complejidad y la diversidad de las concepciones epistemológicas y su relación con las dinámicas docentes, así como su carácter histórico, social y situado.

La mirada teórica de este artículo se basa, por tanto, en el estado de la cuestión que se deriva de los hallazgos y conclusiones de la anterior revisión literaria y que se constituye a partir de los siguientes pilares:

- Las imágenes que se transmiten a través de los contenidos de las asignaturas y las percepciones de experiencias pasadas constituyen herramientas conceptuales útiles para realizar un análisis que responda nuestras preguntas de investigación (Sabido Ramos, 2016; Scribano, 2004).
- La docencia de metodología cualitativa en las ciencias sociales se ha caracterizado históricamente por su posición marginal y subordinada frente a la metodología cuantitativa, considerada como el modelo hegemónico y legítimo de producción de conocimiento científico (Hood, 2006).
- Esta situación de contraposición ha generado una enseñanza de la metodología cualitativa basada en la reproducción de estereotipos y dicotomías simplificadoras que contraponen ambos enfoques, sin atender a la artesanías, complejidad y diversidad de sus fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos (Barrón Tirado, 2015; Picasso & Gracia, 2021; Valles, 2014).
- Algunas experiencias de docencia innovadora han propuesto estrategias emergentes para superar la visión dicotómica y estereotipada de la metodología cualitativa, promoviendo una reflexión sobre los supuestos teóricos que sustentan las diferentes formas de hacer investigación social y fomentando el diálogo y la complementariedad entre los distintos enfoques. Esta posición crítica parece extendida, pero no logra cortar la reproducción de estereotipos (Keen, 1996; Paz Rueda, 2017; Valles, 2014).

2. Metodología

La aproximación metodológica de esta investigación considera la realización y análisis de dos fuentes de información: 1) dinámicas desarrolladas con el alumnado cuya realización por el equipo docente ha permitido obtener materiales cualitativos de análisis; y 2) entrevistas a personal docente. El material docente desarrollado con el alumnado se ha obtenido entre los años 2008 y 2021, mientras que las 14 entrevistas a personal docente tuvieron lugar entre los años 2017 y 2022. Los materiales, tanto de las dinámicas en papel como las entrevistas transcritas, se analizan cualitativamente para reconstruir las visiones del alumnado y de los equipos docentes, vislumbrando ciertos tensionamientos e hibridaciones relevantes a la hora de revisar los espacios

de enseñanza y aprendizaje y poder identificar y realizar recomendaciones futuras de docencia e investigación.

La primera fuente de información, las dinámicas realizadas en el aula, se ha desarrollado tomando veinte cursos de grado y postgrado, de iniciación a las metodologías de la investigación social y en metodologías cualitativas de la investigación. En total, el número de dinámicas (grupales) analizadas asciende a veinte ya que se desarrollaron con la totalidad de grupos participantes de los cursos como dinámica de presentación del alumnado en la asignatura y luego se iba realizando un seguimiento de la transformación de sus visiones a lo largo de los cursos. Las asignaturas de grado se enmarcaban en las carreras de grado de sociología, trabajo social y de ciencias sociales en general. Respecto a los cursos de postgrado, se consideraron cursos de metodología cualitativa de investigación para las ciencias sociales en general y para el postgrado de medicina familiar y comunitaria en particular.

Estos cursos se realizaron en el marco de estudios oficiales de cuatro universidades: Universidad de la República (UDELAR), en Uruguay; Alberto Hurtado, (UAH), y San Sebastián (USS), en Chile; y la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en España, como se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Procedimiento de selección de los cursos según carrera y contexto institucional

Universidades	Países	Carrera	Frecuencia de Cursos	Estudiantado
Universidad de la República (UDELAR)	Uruguay	Grado y Posgrado	10	Ciencias sociales en general. Trabajo Social Medicina familiar y comunitaria
Alberto Hurtado (UAH)	Chile	Grado	4	Sociología
San Sebastián (USS)	Chile	Grado	3	Trabajo Social
Complutense de Madrid (UCM)	España	Grado y Posgrado	3	Ciencias sociales en general.

Fuente: elaboración propia.

En estas dinámicas en el aula, desde una perspectiva de aprendizaje cooperativo, se solicitó al estudiantado -por grupos o pares- que, utilizando tres palabras clave, respondieran estas preguntas: *¿qué es la metodología de la investigación social? y, en particular y ¿qué es la metodología cualitativa?* Esta información fue sistematizada en *post-it* que contenían las tres palabras clave. La obtención de respuestas breves, que constituyen imágenes o percepciones, permite abordar la respuesta a la pregunta de esta investigación sobre qué imágenes y percepciones tiene el alumnado respecto de la metodología cualitativa y sus contenidos. Para responder a cómo estas imágenes y percepciones cambian, la dinámica de aula y recogida de *post-it* se volvió a retomar al finalizar el curso. El seguimiento y análisis que se realiza al finalizar el curso, por su parte, permite observar cambios y así averiguar o hipotetizar sobre posibles dinámicas de cambio.

La segunda fuente de información ha sido la transcripción de catorce entrevistas a personal docente. La selección muestral se ha guiado por un casillero tipológico con los siguientes criterios o variables: nivel experiencia, país y género, al entender que: a) la experiencia está ligada con distintos referentes y tradiciones metodológicas y docentes; b) la inclusión del país de donde se desarrolla la actividad docente era necesaria para dotar de coherencia el proyecto y lograr que se entrevistaran a docentes de los mismos contextos en los que se desarrolló la dinámica de *pos-it*;

y c), la variable género se introdujo para dotar a esta investigación de una sensibilidad de género que permita visualizar dicha perspectiva. La muestra quedó configurada tal y como se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución de las entrevistas realizadas según estadio de carrera investigadora y país de trabajo

		Estadio o fase del proceso de la carrera docente		
		< 5 años	Intermedio	> 20 años
País donde desarrolla la actividad docente	España	2	2	2
	Chile	2	2	1
	Uruguay	1	-	2

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas tuvieron carácter presencial, tras un primer contacto mediante correo electrónico donde se informaba acerca del objetivo de esta -realizar una investigación de mayor alcance que la presente- y se facilitaba el consentimiento informado. Todas las entrevistas fueron grabadas en formato audio y posteriormente transcritas literalmente. El guion de la entrevista era semiestructurado y pretendía tratar una serie de bloques relacionados con la experiencia biográfica, investigadora y docente sin plantear preguntas exactas y recurrentes, sino cumplir con una serie de necesidades de información a partir de un diálogo libre. En él se intentaban abordar los siguientes puntos:

- Repaso por la trayectoria docente. Desde los inicios hasta la actualidad.
- Llegada a la docencia de metodología de investigación.
- Visión sobre las metodologías cualitativa (y cuantitativa).
- Experiencias e impresiones sobre la docencia de metodología cualitativa. Con énfasis en:
 - Problemas observados.
 - Mejoras y recomendaciones propuestas.
- Opinión sobre la metodología mixta.

El orden de abordaje del contenido de este guion se fijaba de manera libre y natural, con la única indicación de dejar para el final el repaso de las mejoras y recomendaciones propuestas en la docencia metodológica cualitativa y la opinión sobre la metodología mixta. La duración del bloque principal fue de 17 minutos de media, yendo desde los 11 minutos en el caso más corto hasta los 30 del más largo.

Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas siguiendo ideas y principios de desarrollos recientes de la teoría fundamentada, concretamente ideas de su versión constructivista (Charmaz, 2006; Kenny & Fourie, 2015) y deductivista (Gilgun, 2019). El proceso fue el siguiente:

- a) Codificación abierta: se codificaron pequeños fragmentos de las entrevistas a partir del planteamiento de las preguntas de investigación: ¿cómo se experimenta la enseñanza de metodología cualitativa por parte del profesorado? y ¿qué dificultades o potencialidades encuentran?

- b) Codificación focalizada: mediante la identificación de los códigos que son recurrentes en cada una de las preguntas anteriores se procede a la unificación de códigos en categorías conceptuales con mayor poder explicativo. En esta fase se utilizaron ideas y conceptos del marco teórico (De Sena & Grinszpun, 2013; Earley, 2014; Waite, 2014).
- c) Escritura de memos teóricos: a partir de los procesos anteriores, se elaboraron diversas teorías que identifican y organizan el conjunto de experiencias, problemas y soluciones de la docencia de la metodología cualitativa.
- d) Enunciación teórica: tras probar las diversas teorías (organizaciones/clasificaciones de categorías) contenidas en los memos y ajustarlas mediante una relectura de las transcripciones, se seleccionó el resultado o modelo analítico que se considera más explicativo y responde mejor la pregunta de investigación.

El análisis cualitativo de las palabras en *post-it* se realizó de manera paralela y consistió en una agrupación semántica de los conceptos escritos en ellos, basada en la identificación de categorías emergentes y más abstractas provenientes del marco teórico y los enfoques de paradigmas al estilo del paso 2 de la codificación focalizada del análisis de las entrevistas; y la búsqueda de patrones y regularidades (paso c). Una vez realizados los análisis de ambos materiales, se buscó establecer relaciones entre los enunciados teóricos derivados de los *post-it* y las enunciaciones y memos teóricas del análisis de entrevistas, con el fin de contrastar y complementar los hallazgos y generar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

En suma, los dos materiales obtenidos y sendos análisis desarrollados permiten enfocar de una manera práctica y original las respuestas al objetivo de investigación planteado, siempre desde los dos puntos de vista protagonistas: el del alumnado y el del personal docente.

2. Resultados y discusión

3.1. Visiones y percepciones del alumnado

A partir del análisis de las palabras recogidas en las dinámicas iniciales de *post-it* se construyó un modelo de categorías y conceptos que componen la visión completa del alumnado hacia el contenido de la enseñanza de metodología cualitativa. Así, las percepciones del alumnado sobre los contenidos de los cursos de metodología cualitativa se articulan en siete dimensiones: naturaleza, dificultad, validez, utilidad, representatividad, características de la persona investigadora e instrumentos utilizados.

- La naturaleza de lo cualitativo: se suele asumir que lo cualitativo es subjetivo, ambiguo, impreciso y poco riguroso, frente a lo cuantitativo, que se considera objetivo, claro, exacto y riguroso. Esta dicotomía ignora que ambos enfoques tienen sus propios criterios de calidad y que pueden complementarse para ofrecer una visión más completa y compleja de la realidad social. Palabras clave contenidas en los *pos-it* fueron: subjetividad, palabras, letras (no números).
- La dificultad: se suele pensar que lo cualitativo es más fácil y menos exigente que lo cuantitativo, ya que no requiere de conocimientos matemáticos y/o estadísticos, ni de un diseño previo y cerrado. Esta idea desestima el nivel de reflexión, creatividad, flexibilidad y sensibilidad que implica el trabajo cualitativo, así como las habilidades para el análisis e interpretación de los datos, en línea con lo argumentado por De Sena (2011) y De Sena y Grinszpun (2013). Las palabras clave contenidas en los *pos-it* fueron: ambigüedad, fácil.
- La validez: se suele cuestionar la validez de los resultados cualitativos, al no poder generalizarse ni replicarse en otros contextos o poblaciones. Esta crítica olvida que la validez cualitativa no se basa en la representatividad estadística, sino en la profundidad, la riqueza y la relevancia de los hallazgos para el contexto estudiado y para el avance del conocimiento. Palabras clave contenidas en los *pos-it* fueron: casos aislados, contexto.
- La utilidad: se suele dudar de la utilidad de lo cualitativo, al no ofrecer soluciones concretas ni aplicables a los problemas sociales. Esta duda ignora que lo cualitativo puede contribuir a la comprensión de las causas, los procesos y los significados de los fenómenos sociales,

así como a la generación de teorías e hipótesis que orienten la acción e intervención social. Palabras clave contenidas en los *pos-it* fueron: menor impacto, poca relevancia.

- La representatividad: se suele suponer que lo cualitativo solo sirve para estudiar casos excepcionales, marginales o minoritarios, que no reflejan la realidad mayoritaria o normal. Esta suposición desprecia la diversidad y la heterogeneidad de la realidad social, así como el valor de las voces y las perspectivas de los grupos o individuos menos visibles o escuchados. Palabras clave contenidas en los *pos-it* fueron: no hay muestra, no hay margen de error.
- Las características de la persona investigadora: se suele creer que lo cualitativo depende demasiado quien investiga, que puede influir o sesgar los datos con sus opiniones, valores o intereses. Esta creencia desconoce el papel activo y reflexivo de la persona investigadora cualitativa, que debe ser consciente y transparente sobre su posición y su relación con el objeto y sujetos de estudio. Palabras clave contenidas en los *pos-it* fueron: formación, experiencia.
- Los instrumentos necesarios para el desarrollo de la metodología cualitativa de investigación social: se suele pensar que lo cualitativo se basa solo en técnicas como la observación participante o las entrevistas en profundidad, que son poco estructuradas y poco fiables. Esta idea reduce la variedad y la riqueza de las técnicas cualitativas, que incluyen también otras formas de recoger y analizar datos como los grupos focales, las historias de vida, el análisis del discurso o el análisis de contenido. Palabras clave contenidas en los *pos-it* fueron: papel, grabadora, entrevistas.

Este mismo análisis se repitió sobre los conceptos e ideas plasmados en los *post-it* recogidos a final del curso con la finalidad de observar posibles cambios en las percepciones sobre los contenidos de la asignatura de metodologías cualitativas. Los resultados muestran que, al contrario de lo que sucedía en la dinámica inicial, la *mochila intelectual* del alumnado ahora venía influida por el estilo y materiales docentes. Así, las dimensiones identificadas fueron más complejas y menos iniciáticas, a saber: complementariedad, calidad, complejidad y constructivismo.

- Complementariedad con lo cuantitativo: la metodología cualitativa no se opone ni sustituye a la cuantitativa, sino que la complementa y enriquece, de la misma manera que sucede a la inversa. Ambas metodologías tienen sus ventajas y limitaciones, y se pueden combinar de forma adecuada para responder a las preguntas de investigación. La metodología cualitativa aporta una visión más amplia y contextualizada de los fenómenos sociales, mientras que la cuantitativa ofrece una mayor precisión y generalización de los resultados. Sus palabras clave eran: complementariedad, triangulación.
- Calidad: la metodología cualitativa requiere de unos criterios de calidad específicos, que no se basan en la objetividad, la fiabilidad o la validez, sino en la credibilidad, la transferibilidad y la reflexibilidad. Estos criterios implican que la persona investigadora debe ser transparente y rigurosa en el diseño, la recogida, el análisis y la presentación de los datos, así como reflexionar sobre su posición y su influencia en el proceso investigativo. Sus palabras clave eran: calidad, criterios.
- Complejidad: la metodología cualitativa reconoce la complejidad inherente a los fenómenos sociales, que no se pueden reducir a variables o categorías preestablecidas, sino que son dinámicos, multifacéticos y contextuales. Por ello, la metodología cualitativa utiliza técnicas e instrumentos flexibles y abiertos, como las entrevistas, las observaciones o los grupos de discusión, que permiten captar la diversidad, singularidad y profundidad de las experiencias, las percepciones y las opiniones de las personas protagonistas. Sus palabras clave eran: complejidad, técnicas nuevas.
- Constructivismo: la metodología cualitativa se basa en el paradigma constructivista, que sostiene que el conocimiento no es una realidad objetiva e independiente del sujeto que conoce, sino una construcción social e intersubjetiva. Esto implica que la persona investigadora no es una observadora neutral y pasiva, sino un actora activa y participativa, que interactúa con las personas participantes y con el contexto, y que interpreta los datos

desde su propia perspectiva teórica y epistemológica. Sus palabras clave eran: constructivismo, interpretación.

En conjunto, la suma de las dinámicas inicial y final de esta práctica reflejan una visión de lo cualitativo muy ligada y opuesta a la visión sobre la metodología cuantitativa, aunque se aprecia una evolución que, a su vez, ha permitido identificar una serie de estrategias docentes que pueden tener relativo éxito y que se exponen como recomendaciones en el apartado de conclusiones. Pese a que no se analizaron específicamente los manuales y la bibliografía utilizada en cada curso, estas visiones y percepciones se asemejan a las encontradas en clasificaciones de paradigmas de manuales importantes (Picasso & Gracia, 2021).

En suma, las imágenes y conceptos identificados y ordenados constituyen dualismos que aluden a desigualdades de poder y tensiones vinculadas a binomios asimétricos. Estos dualismos están, sobre todo, presentes en la dinámica inicial y se tienden a diluir y/o matizar en la dinámica final, tal y como se visualiza en la Tabla 3. A este respecto, cabe indicar que el dualismo que más se ha reiterado en la totalidad de dinámicas realizadas, es el vinculado a la objetividad versus la subjetividad, sin contemplar hibridaciones, grises o puntos medios.

Tabla 3. Ideas fuerzas y reiteraciones encontradas desde las visiones del estudiantado en base a dinámica aplicada en 20 cursos realizados en España, Chile y Uruguay

Dinámica inicial: significaciones resultantes		Dinámica final: transformaciones existentes
Metodología cuantitativa	Metodología cualitativa	Complementariedad entre ambas Depende de los objetivos de la investigación el uso de una u otra metodología Existen matices en función del tipo de diseño El propio dato en investigación es una construcción del/la investigador/a
Objetivo	Subjetivo	
Diseño estructurado o cerrado	Diseño flexible o emergente	
Números	Palabras	
Distancia, neutralidad	Cercanía, contacto, empatía	
Representativo	No representativo poco fiable	
Pasivo	Activo	

Fuente: elaboración propia.

Por último, aunque la comparación no fuera un objetivo metodológico en este artículo cabe decir que no se aprecian diferencias sustanciales en las visiones y percepciones iniciales o finales según país. Donde sí se aprecia una diferencia es en los cursos de posgrado de una parte del alumnado, cuyas visiones y percepciones evolucionan menos y se muestran más parejas a las encontradas al final de los cursos de grado que a las iniciales. Esto parece indicar que, luego del pasaje por el curso de grado o en los niveles educativos más elevados, se logran relativizar las tensiones y dicotomías mostradas, en línea de lo que se espera durante el proceso de construcción del investigador o la investigadora (Bourdieu et al., 1976) y complejizando lo encontrado en manuales (Picasso & Gracia, 2021).

3.2. Percepciones y experiencias del personal docente

Las percepciones de los equipos docentes identificadas a partir del análisis de las catorce entrevistas reflejan visiones diversas y tensionadas al respecto de la enseñanza sobre las metodologías cualitativas de investigación. Estas se han centrado, a raíz del guion de las entrevistas, en sus concepciones sobre la enseñanza, las problemáticas encontradas y las soluciones adoptadas.

Para dar cabida a la variedad de experiencias y percepciones identificada, se ha construido una tipología de dos perfiles que sostienen percepciones y experiencias diferentes en varias dimensiones, que son las siguientes: legitimidad académica y dotación de recursos, relación con la metodología cuantitativa, naturaleza, epistemología, calidad y transparencia, retos o desafíos para la docencia y el alumnado.

En la dimensión de legitimidad y recursos no se distinguen aún los dos perfiles anticipados, pues la mayoría del personal docente entrevistado coincide, aunque en distinto grado, que la metodología cualitativa se enfrenta a la cuantitativa en la práctica investigadora y parte con desventaja, tanto en legitimidad académica como en dotación de recursos para su desarrollo. Pese a esta posición de subordinación, el personal docente considera que la metodología cualitativa cuenta con un gran atractivo para el alumnado de ciencias sociales, tanto de grado como de posgrado, entre quienes perciben un mayor interés y adhesión por lo cualitativo frente a lo cuantitativo.

Es verdad que hay más, hay más demanda de cuanti que de cuali en general. (Entrevista 3).

Yo creo que todavía hay una posición, al menos en salud, muy fuerte de lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Muy fuerte, muy dominante. Cuando yo trato de comunicar sólo cuali, puedo demorarme dos años en publicar algo sólo cuali. Algo cuanti, es a la mitad del tiempo. (Entrevista 4).

En el resto de las dimensiones emergen las diferencias entre los dos perfiles, que se han denominado perfil de docencia clásica y perfil de docencia crítica/reflexiva. La primera comparación que aparece de manera espontánea en el discurso del personal docente cuando en las entrevistas es la que se hace entre la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa. Estas comparaciones sirven para empezar a distinguir los dos perfiles mencionados.

En el primero de los perfiles discursivos, a menudo ven la metodología cualitativa como diferente de la cuantitativa en tanto que la primera es menos sistemática, parte de una lógica de razonamiento distinta y supone que la aplicación de criterios de validez, representatividad o calidad es más difícil. No obstante, mantienen que ambas metodologías comparten esos mismos ideales y que tratan de enseñar que ambas metodologías son complementarias, sobre todo si se alternan o se utilizan para abordar objetivos de investigación de distinta naturaleza. En el segundo perfil, de docencia crítica/reflexiva, aborda la comparación con lo cuantitativo desde la incommensurabilidad, es decir, de la imposibilidad de comparar y utilizar los modelos sistemáticos y los criterios de lo cuantitativo. Además, respecto a su combinación se promueve la triangulación de métodos y una integración de enfoques cualitativos y cuantitativos mucho más abierta, flexible y menos escalonada.

Hay muchas investigaciones sociológicas que funcionan con entrevistas en profundidad, focus group, y yo digo, bueno está bien, es una noción, pero no es... a mí me cuesta poder generalizar un resultado de ese tipo. (Entrevista 1).

Perfectamente puede uno combinar, en una investigación, lo cuantitativo y lo cualitativo. O, donde los cualitativo toma, por ejemplo, toma un cariz preponderante. Y no es esotérico, sino que es válido y tiene toda una metodología para desarrollarlo. (Entrevista 9).

Sobre la *naturaleza y los fines* de la metodología cualitativa, desde la docencia clásica la definen con una naturaleza descriptiva, inductiva y con una finalidad exploratoria, enfocada en la comprensión profunda de fenómenos o casos concretos. Es recurrente que el fin sea aportar evidencia al conocimiento científico e influir en políticas públicas. En la docencia crítica/reflexiva, enfatizan la complejidad del razonamiento lógico de lo cualitativo, hablando de lógicas abductivas

o que combinan lo inductivo con lo deductivo. También la consideran como una herramienta para el cambio social y político, no sólo por los resultados de las investigaciones sino por los procesos de emancipación y reflexividad que se pueden dar durante su transcurso.

Un poco la aspiración es esa. En términos también de transformación de que las conclusiones que yo pueda alcanzar en la tesis puedan servir para mejorar el sistema educativo. Creo que estarán apoyadas en verdades objetivas. (Entrevista 8).

Para mí en la investigación hay un ejercicio de intervención, hay un ejercicio político. Yo entiendo la investigación como política, de posicionarse, de posicionarse y de involucrarse. (Entrevista 14).

Respecto de la *epistemología*, una de las dimensiones más mencionadas en las clasificaciones de paradigmas (Blaikie & Priest, 2017; Burrell & Morgan, 2011; Corbetta, 2007; Guba & Lincoln, 2000), los discursos se asocian claramente a la tradicional división que subyace a la mayoría de ellas, la positivista y la constructivista (Picasso & Gracia, 2021). Así, en la docencia clásica las imágenes y visiones se relacionan con una visión positivista o post-positivista, donde prima la búsqueda de la objetividad y el papel neutral que debe mantener el investigador o investigadora. Por su parte, la docencia crítica/reflexiva adopta una perspectiva constructivista o crítica, valorando las experiencias subjetivas y el contexto social de la investigación, no como fuente de sesgos sino como potencialidades del quehacer investigador.

La aplicación del método es la que objetiva el conocimiento. Ya sea cualitativo o cuantitativo. En cuantitativo es mucho más fácil porque los protocolos son más replicables, porque son más estandarizados; y en el cualitativo, digamos, hay una artesanía si quieres en su confección y bueno, pero justamente, el devenir de las CCSS y de la disciplina sociológica en particular es, cada vez introducir más elementos de cómo mejorar, digamos la objetivación de lo cualitativo. (Entrevista 8).

Sobre *transparencia y calidad*, el perfil de docencia clásica enfatiza la rigurosidad metodológica, la replicabilidad, la publicación en abierto de los datos y los análisis y la claridad en la presentación de los resultados. El perfil de docencia crítica/reflexiva aboga por el ejercicio de la reflexividad y la revelación de la trastienda, el enfoque teórico, los valores y los objetivos de las investigaciones. Para ello expresan que es muy importante adjuntar anexos que expliquen todo lo anterior e intentar publicar en formatos más extensos, como libros o repositorios sin límite de tamaño.

Yo he hecho codificaciones. No soy el mejor en esto, pero sé que uno trata de hacer, al menos, el 10%, un porcentaje, para ver ajustes de criterios. Llevas a más personas para que... Uno trata de objetivar. Siempre se trata de interpelar. Pero al menos uno identifica ese sesgo de información. La matizas o triangulas con otras fuentes de información. Y pones cuáles son esas triangulaciones. Y lo abres. Lo abres en el sentido de: mira, si quieres ven, replica mis datos, toma, aquí están las transcripciones, codifícalo tú y ves si llegas a algo similar. (Entrevista 11).

Lo que he aprendido en el fondo, es esto de explicitar, de dar cuenta de las decisiones, de los posicionamientos. Entonces ahí se mezcla esto de lo situado de la investigación social, el tema, comillas, de la construcción de verdades. El tema de lo político. En el fondo, la trastienda, en definitiva, tiene que ver con hacer, poder contarle a otro lo que yo hice, por un lado, así en términos metodológicos; y cómo eso me proveyó de un análisis y de una escritura de resultados y de conclusiones que yo pueda discutir. (Entrevista 14).

En la dimensión sobre *retos o desafíos para la docencia y el alumnado* vuelve a ser más complicado la identificación de dos posturas, puesto que el discurso es más general y existe un mayor grado de unidad. Así, el principal desafío lo constituye la menor sistematicidad en el desarrollo de técnicas, lo que puede llevar a una percepción de falta de estructura y rigor en comparación con los métodos cuantitativos. Este problema se ve exacerbado por la pluralidad en el desarrollo de la metodología cualitativa, que abarca una amplia gama de enfoques, teorías, procedimientos, recomendaciones y roles. Esta diversidad, aunque bien podría considerarse una fortaleza, puede ser confusa para los estudiantes que buscan una guía más clara y coherente. Además, para abordar estos problemas, el personal docente y los manuales usados a menudo

(Corbetta, 2007; Guba & Lincoln, 2000) recurren a clasificaciones teóricas o paradigmas que, si bien proporcionan un marco para la comprensión, también pueden profundizar la división entre los métodos cualitativos y cuantitativos, reforzando la idea de que son inherentemente diferentes y difícilmente compatibles. Estos desafíos se relacionan con algunos de los prejuicios que el personal docente identifica en el alumnado:

- Percepción de menor rigor científico: algunos pueden ver la investigación cualitativa como menos rigurosa o científica en comparación con la cuantitativa, lo que puede afectar la confianza de los estudiantes en su valor académico.
- Dificultades en la aceptación de resultados: los resultados cualitativos pueden ser vistos como subjetivos o anecdóticos, lo que puede llevar a desafíos en la aceptación y publicación de los hallazgos.
- Subestimación de la complejidad: puede haber una subestimación de la complejidad y profundidad que requiere el análisis cualitativo, llevando a una falta de apreciación por el trabajo detallado y reflexivo necesario.
- Desafíos éticos: la investigación cualitativa se enfrenta a dilemas éticos que requieren una reflexión constante sobre la responsabilidad ética del trabajo.

Tabla 4. Resumen de las percepciones e imágenes sobre la docencia de metodología de investigación social cualitativa de cada uno de los dos perfiles construidos

Dimensión	Docencia Clásica	Docencia Crítica/Reflexiva
Legitimidad y recursos	La investigación y docencia en metodología cualitativa tiene menos legitimidad, aceptación y dotación de recursos que la cuantitativa. Pese a ello, el interés del alumnado universitario es muy alto.	
Respecto de la Metodología Cuantitativa	La metodología cualitativa es menos sistemática, con lógica de razonamiento inductiva y aplicación de criterios más difícil. Combinación por complementariedad y/o apoyo.	Existe inconmensurabilidad. Imposibilidad de comparar y utilizar los criterios de lo cuantitativo. Combinación por triangulación y cruce de lógicas.
Naturaleza y fines	Descriptiva, inductiva, exploratoria, estudio de casos.	Complejidad, abductiva (o iterativa), cambio social y/o político.
Epistemología	Positivista o postpositivista, objetividad y papel neutral del personal investigador.	Constructivista o crítica, subjetividad como potencialidad.
Calidad y Transparencia	Replicabilidad, publicaciones en abierto de artículos y otros materiales (transcripciones, codificaciones).	Desvelamiento de la trastienda, posicionamiento, información del contexto, publicación en abierto y en formato extenso.
Retos y dificultades para el alumnado	Menor sistematicidad, pluralidad de enfoques y teorías, reproducción de dicotomías/enfrentamientos.	

Fuente: elaboración propia.

Por último, y aunque se reitera que la selección muestral según género, experiencia y país pretendiera dar cabida a una cierta pluralidad iberoamericana y no constituirse como una herramienta comparativa, se ofrecen algunas indicaciones sobre posibles diferencias detectadas. Mientras que el país y el género no parecen ser relevantes a la hora de encajar más o menos en uno de los perfiles contruidos de percepciones y experiencias, sí se ha encontrado una aparente relación entre la experiencia y el perfil. Así, el profesorado más novel parece inclinarse por posiciones más críticas y reflexivas que el profesorado más experimentado.

4. Limitaciones

Esta investigación tiene una serie de limitaciones metodológicas que deben ser reconocidas y tenidas en cuenta a la hora de interpretar y valorar los resultados obtenidos. Entre estas limitaciones se encuentran la falta de validez externa y la no exhaustividad de los resultados.

La falta de validez externa se deriva de la naturaleza de las muestras utilizadas, no representativas estadísticamente. Debido a esto, los hallazgos no pueden ser generalizados, comparados, ni extrapolados a otros contextos o poblaciones. Por tanto, se trata de resultados específicos y situados que reflejan las visiones y experiencias de un grupo concreto de alumnado y personal docente de metodología cualitativa de investigación social en tres países iberoamericanos.

Cabe señalar que la no exhaustividad de los resultados se refiere a que se limitan a identificar y describir algunas de las principales imágenes, y percepciones que más se reiteran sobre la docencia de metodología cualitativa por el alumnado y profesorado estudiado. Por ello, se reconoce la posibilidad de que existan otros resultados, dimensiones, categorías o aspectos que no hayan sido captados o analizados en su totalidad en esta investigación.

5. Conclusiones, debates abiertos y recomendaciones

5.1. Debates y recomendaciones para la mejora docente

Como se ha repasado en el apartado de marco teórico, desde las últimas décadas del siglo pasado las investigaciones empíricas sobre docencia de metodología general y cualitativa de investigación social (De Sena & Grinszpun, 2013; Gibson & Sullivan, 2018; Hood, 2006; Paz Rueda, 2017; Tierney & Lincoln, 1994; Waite, 2014) llevan evidenciando la existencia de diversas problemáticas en la enseñanza de metodología cualitativo, de entre las que destaca su oposición a lo cuantitativo. Esta división antagonista es constantemente criticada en esos estudios por suponer una fuerte barrera a la integración, al avance de los métodos mixtos y al pluralismo investigador, fines que constituyen un ideal ampliamente aceptado en la comunidad investigadora (Bryman, 2007). La investigación supone una nueva y más actual evidencia, tanto del mismo diagnóstico como de la existencia y esencia de la crítica.

En líneas generales las percepciones del alumnado son adaptaciones de los binomios asimétricos que reproducen el contenido de manuales como los de Corbetta (2007), Guba y Lincoln (2000) y Hamilton (1994) que buscan sistematizar los enfoques y orientar la práctica investigadora. Respecto de la superación de la división metodológica férrea, se dice que los contenidos se deberían estructurar tomando en cuenta tanto al estudiantado, como al contexto social y las prácticas investigadoras propias para lo cual se comparten una serie de recomendaciones pedagógicas tras haberse puesto de manifiesto en el análisis discursivo de las entrevistas realizadas en esta investigación.

Gran parte de la literatura repasada y el profesorado cree que es fundamental poder incluir en los cursos mayor cantidad de ejemplos, experiencias de investigaciones concretas y ejercicios y dinámicas que puedan partir de los intereses y necesidades del alumnado y permitan desentrañar los prejuicios y estereotipos relevados, demostrando las intersecciones existentes y la flexibilidad posible en materia investigativa (Beltrán, 1985). Es así que se visualiza el proceso investigativo como artesanal y por ello, la conexión con lo experiencial resulta clave (Barriga & Henríquez, 2003; Cabrera et al., 2016).

Una parte del profesorado plantea que la división entre metodología cualitativa y cuantitativa se realiza por planificación didáctica pero que se debería replantear a partir de dispositivos tales como seminarios, talleres o asignaturas que permitan articular mejor su complementariedad (Batthyány & Cabrera, 2011). Esto va en línea con la óptica de monitoreo pedagógico, que considera importante poder asociar la reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrera *et al.*, 2016; Cano & Castro, 2016) para lo cual resulta necesario trabajar estas visiones dicotómicas del estudiantado mediante un entendimiento dialógico desde el propio proceso educativo.

Para parte de la literatura y del profesorado entrevistado también es importante abordar la enseñanza y el aprendizaje de las metodologías cualitativas (y cuantitativas), eliminando las “jaulas de pensamientos” (Picasso & Gracia, 2021) que terminan dogmatizando y secuenciando en exceso las prácticas investigativas. Para ello, resulta sumamente iluminadora la ruptura epistemológica que permite deconstruir y problematizar los diferentes fenómenos sociales (Bourdieu *et al.*, 1976). El objetivo de la docencia, si se comparten estos postulados, es no reproducir dicotomías y lógicas que impidan tener una experimentación crítica y una rigurosidad metodológica. La vigilancia sobre los textos y manuales utilizados en la docencia es clave en este aspecto.

5.2. Conclusión

En síntesis, la primera pregunta de investigación queda respondida mediante la constatación general de que el alumnado percibe los contenidos de la metodología cualitativa como subjetivos, fáciles y menos rigurosos, dudando de la validez científica de sus productos. No obstante, el cambio es posible puesto que al finalizar los cursos que han supuesto la recogida de imágenes y percepciones, reconocen la complementariedad con lo cuantitativo, su calidad y su complejidad. Las experiencias de enseñanza de la segunda pregunta de investigación quedaron sistematizadas en dos perfiles de profesorado: clásico, que ve la metodología cualitativa como menos sistemática y con menor legitimidad académica; y crítico/reflexivo, que enfatiza su potencial para el cambio social y su complejidad. Ambos perfiles coinciden en los retos que presenta la menor sistematización de lo cualitativo y la existencia de una pluralidad de enfoques, así como los prejuicios que el alumnado presenta.

Referencias

- Barriga, O., & Henríquez, G. (2003). La Presentación del objeto de estudio: Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta de Moebio*, (17), 77-85.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente: Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. doi.org/10.4995/redu.2015.6436
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Udelar. CSE.
- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, (29), 7-41. doi.org/10.5477/cis/reis.29.7
- Blaikie, N. W. H., & Priest, J. (2017). *Social research: Paradigms in action*. Polity.
- Bourdieu, P., Chamboredon, P., & Passeron, J.-C. (1976). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8–22. doi.org/10.1177/2345678906290531
- Burrell, G., & Morgan, G. (2011). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Ashgate.
- Cabrera, M., Picasso, F., & Rojo, V. (2016, noviembre). *Problematizando experiencias de enseñanza-aprendizaje en metodología de la investigación: Algunas pistas para reflexionar desde nuestras prácticas* [Ponencia]. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Argentina.
- Cano, A., & Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313–337.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- De Sena, A. (2011). *Sociologando: Cuestiones «metodológicas», opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología*, 1, 25–31.
- De Sena, A. (agosto, 2014). *Desde los y las estudiantes: Algunos hilos en el tejido de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social* [Ponencia]. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Heredia (Costa Rica).
- De Sena, A., & Grinszpun, M. (noviembre, 2013). *Sobre metodología como asignatura y otros monstruos*. [Ponencia]. X Jornadas de Sociología. Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-038/774.pdf>
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242–253. doi.org/10.1080/13562517.2013.860105
- Gibson, S., & Sullivan, C. (2018). A changing culture? Qualitative methods teaching in U.K. psychology. *Qualitative Psychology*, 5(2), 197–206. doi.org/10.1037/qup0000100
- Gilgun, J. F. (2019). Deductive qualitative analysis and grounded theory: Sensitizing concepts and hypothesis-testing. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 107-122). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526485656.n7>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Sage Publications.
- Hamilton, D. (1994). Traditions, preferences, and postures in applied qualitative research. In N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 60–69). Sage Publications.

- Hood, J. C. (2006). Teaching against the text: The case of qualitative methods. *Teaching Sociology*, 34(3), 207–223. doi.org/10.1177/0092055X0603400301
- Keen, M. F. (1996). Teaching qualitative methods: A face-to-face encounter. *Teaching Sociology*, 24(2), 166–176. doi.org/10.2307/1318807
- Kenny, M., & Fourie, R. (2015). Contrasting classic, straussian, and constructivist grounded theory: methodological and philosophical conflicts. *The Qualitative Report*, 20(8), 1270-1289. doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2251
- Paz Rueda, A. L. (2017). La docencia reflexiva en la enseñanza de la sociología. *Teoría e Cultura*, 12(1), 95-111. doi.org/10.34019/2318-101X.2017.v12.12355
- Picasso, F., & Gracia, D. de. (2021). Revisión, crítica e innovación en las clasificaciones de paradigmas en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 21, 7-22.
- Sabido Ramos, O. (2016). Cuerpo y sentidos: El análisis sociológico de la percepción. *Debate Feminista*, 51, 63-80. doi.org/10.1016/j.df.2016.04.002
- Scribano, A. (2004). *Combatiendo fantasmas*. Ediciones MAD.
- Tierney, W. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Teaching qualitative methods in higher education. *The Review of Higher Education*, 17(2), 107–124. doi.org/10.1353/rhe.1994.0022
- Valles, M. S. (2014). Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: La trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 29, 177–198. doi.org/10.5944/empiria.29.2014.12945
- Waite, D. (2014). Teaching the unteachable: Some issues of qualitative research pedagogy. *Qualitative Inquiry*, 20(3), 267–281. doi.org/10.1177/1077800413489532

Autor y autora.

Daniel de Gracia

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

Doctor en Sociología y Antropología por la Universidad Complutense de Madrid. Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

E-mail: daniel.gracia@poli.uned.es

Florencia Picasso

Centro Universitario Regional del Este (CURE), Universidad de la República (Udelar) y Millennium Institute for Care Research (MICARE), Uruguay.

Doctora en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. Máster en Políticas Sociales, Centro Latinoamericano de Economía Humana. Posgrado en Estudios de Género, Universidad de Chile; Descentralización y Desarrollo local, Universidad Alberto Hurtado. Socióloga, Udelar. Profesora Adjunta del CURE y Udelar. Investigadora adjunta en MICARE.

E-mail: fpicasso@cure.edu.uy

Citado.

De Gracia, D., & Picasso, F. (2026). Consideraciones sobre la enseñanza y aprendizaje de metodologías cualitativas: Visiones del alumnado y profesorado. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 16(32), 8-24.

Plazos.

Recibido: 08/07/2024. Aceptado: 18/12/2024.