



REVISTA LATINOAMERICANA DE
METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL

**Imperativos, vigilancias y
enseñanzas en la
formación metodológica**

Nº32 – AÑO 16

OCTUBRE 2026 - MARZO 2027

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA SEMESTRAL

ISSN 1853-6190

ReLMIS
.com.ar _____

32

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social



www.relmis.com.ar

Directora:

De Sena, Angélica | CONICET-UNLaM; UBA; CIES, Argentina.

Edición y Coordinación General:

Cervio, Ana Lucía | CONICET-IIGG-UBA; CIES, Argentina.

Consejo Académico:

Barriga, Omar | Univ. Concepción, Chile

Cataldi, Silvia | Universidad Sapienza de Roma, Italia

Cohen, Néstor | FSOC-UBA, Argentina †

De Sena, Angélica | CONICET-UNLaM, UBA, CIES, Argentina

Ferreria, Andre | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Hamlin, Cynthia | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Henríquez, Guillermo | Univ. Concepción, Chile

Hernández, Marsiela | Univ. Simón Bolívar, Venezuela

Magallanes, Graciela | UNVM/CIES, Argentina

Mejía Navarrete, Julio | Univ. Nac. San Marcos, Perú

Mutzenberg, Remo | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Padua, Jorge | COLMEX-CONACYT, México

Parra Saiani, Paolo | Univ. de Génova, Italia

Pastor Seller, Enrique | Univ. de Murcia, España

Piovani, Juan | Univ. Nac. La Plata, Argentina

Riella, Alberto | Univ. De la República, Uruguay

Rivera, Manuel | Univ. San Carlos, Guatemala

Salvia, Agustín | FSOC-UBA, Argentina

Sautu, Ruth | IIGG-UBA, Argentina

Scribano, Adrián | CONICET-IIGG-UBA/CIES, Argentina.

Truda, Giovanna | Univ. de Salerno, Italia

Zacarías, Eladio | Univ. de El Salvador, El Salvador

Colaboradoras:

Chahbenderian, Florencia | CONICET-CIS, UNLaM; UBA; CIES.

D'hers, Victoria | CONICET- IIGG-UBA; CIES.

Faracce Macia, Constanza | CONICET- UNLaM; UBA.

Paparone, Florencia Isaura | CONICET- IIGG-UBA.

Diseño de Tapa:

Lucila Salvo

Imperativos, vigilancias y enseñanzas en la formación metodológica

Nº 32. Año 16, octubre 2026 - marzo 2027.

relmis.com.ar

Publicación electrónica semestral



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS. Arévalo 2357, piso 8, Dpto. 42 (CP 1425). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina | E-mail: correo@relmis.com.ar | e-ISSN 1853-6190

Contenido

. Presentación

. Imperativos, vigilancias y enseñanzas en la formación metodológica	4
<i>Por Florencia Chahbenderian</i>	

. Artículos

. Consideraciones sobre la enseñanza y aprendizaje de metodologías cualitativas: Visiones del alumnado y profesorado	8
<i>Por Daniel de Gracia Palomera y Florencia Picasso (España y Uruguay)</i>	

. Inovação metodológica nas ciências sociais: Entre a relevância social, a co-criação do conhecimento e os imperativos pedagógicos	25
<i>Por Denise Esteves y Ana Isabel Silva (Portugal)</i>	

. O estado do conhecimento sobre eficácia escolar na produção científica brasileira: Uma análise a partir do uso do software Iramuteq	38
<i>Por Alessandra Cristina Paiva, Marco Wandercil, Nonato Assis de Miranda e Adolfo Ignacio Calderón (Brasil)</i>	

. Autoconceito profissional de pesquisadores em ensino: Desenvolvimento e validação de instrumento	61
<i>Por Viviane Florentino de Melo e Marcelo Giordan (Brasil)</i>	

. Ni ortodoxias ni "todo vale": Vigilancia de la articulación teoría-método en la formación de investigadores	81
<i>Por Juan Manuel Castellanos Obregón (Colombia)</i>	

. Reseñas de publicaciones

. Hacia una metodología sensible a lo social: Cuerpos, emociones y experiencias en la investigación cualitativa	98
<i>Por Florencia Isaura Paparone (Argentina)</i>	

Presentación:

Imperativos, vigilancias y enseñanzas en la formación metodológica

Florencia Chahbenderian

Como parte de una larga y consolidada trayectoria de reflexión sobre teorías, epistemologías y prácticas metodológicas, así como también de experiencias y perspectivas situadas en y desde América Latina, el número treinta y dos de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS) reúne una serie de artículos que abordan las complejidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje de metodología en las ciencias sociales.

Entendida como campo de indagación y soporte de prácticas sociales, la enseñanza metodológica fundamenta este número con plena vigencia y actualidad disciplinar. Su permanencia en mesas y grupos de trabajo en eventos académicos es muestra de ello. El Grupo de Trabajo 15 “Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales”, del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS); la Mesa 5 “Problemas de enseñanza de la metodología en el grado y postgrado universitario”, del Encuentro Latinoamericano de Metodología (ELMeCS), organizado por la Red Latinoamericana de Metodología de Ciencias Sociales (RedMet); y la Mesa 2 “Metodología de la investigación en ciencias sociales”, del Encuentro Internacional sobre la Cuestión Social, organizado por el Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional de la Matanza, son solo algunos espacios de intercambio y discusión académica. También se expresa en una serie de números previos de esta Revista que, agrupados bajo la misma temática, permiten enfatizar el importante rol de la enseñanza de metodología en la formación de sociólogos y en la construcción de la mirada científica del mundo social desde dicha disciplina, puesto que los procesos de indagación son un pilar fundamental para la comprensión de la realidad y para la constitución de la disciplina como tal. La enseñanza y aprendizaje de metodología implica, entonces, identificar, articular y planificar procedimientos que incorporan modos de realización de actividades, gestión de destrezas y diseño de acciones, apoyándose en la búsqueda por despertar y transmitir “la contradicción y la resistencia” (Adorno, 1998, p. 125), en tanto camino hacia la autonomía del pensamiento. Por ende, el interrogante acerca de cómo se imparte metodología no constituye una cuestión didáctica sino política (Scribano, 2024).

El carácter plural, complejo y conflictivo de hacer ciencia, en este número, se relaciona con los modos y las dinámicas de comunicar, transmitir y apropiar el conocimiento científico, atento a la complejidad que involucran los procesos de vigilancia epistemológica, y también pedagógica, en la formación de investigadores. Este número recupera el rasgo polifónico implicado en los procesos de construcción y enseñanza del conocimiento, abriendo a la reflexión e indagación de las propias prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación social. En este sentido, las lógicas y ritmos que permean la investigación social y su enseñanza se encuentran atravesados por modelos institucionales de grado y posgrado que se reproducen y perpetúan en una diversidad de establecimientos (Restrepo, 2019), así como por una serie de tensiones a partir de los cuestionamientos sobre el lugar del investigador en los procesos de investigación. De este modo, se vuelve necesario

(...) reflexionar sobre el fenómeno de lo fácil que resulta la represión precisamente en el fervor de la voluntad de cambio; que los intentos de transformar eficazmente nuestro mundo en tal o cual aspecto específico se ven expuestos de inmediato a la aplastante fuerza de lo existente y parecen estar condenados a la impotencia. Es posible que quien quiera transformar sólo pueda hacerlo en la medida en que convierta esta misma impotencia, junto con su propia impotencia, en un momento de lo que piensa y quizá también de lo que hace. (Adorno, 1998, p. 127)

Puesto que “el fin de la educación es crear un ser social” (Durkheim, [1895] 1985, p. 33), es posible comprender por qué la sociología se preocupa por la educación y su vinculación con los

modos de conocer e indagar el mundo social. Por ende, llevar a cabo una investigación social involucra prácticas y procesos que establecen diálogos tensionantes entre enseñar y aprender, indagar y reproducir. Lejos de asentarse en ontologías implícitas en tanto elementos de una metafísica incuestionable, se espera que la metodología de la investigación y su enseñanza habiliten, de forma provocadora, rupturas de las epistemologías, ontologías y visiones del mundo social preconstruidas (De Sena, 2018).

Desde estas reflexiones y escenarios se inscribe este número de ReLMIS, el cual se organiza de la siguiente manera.

En el primer artículo, *Consideraciones sobre la enseñanza y aprendizaje de metodologías cualitativas: Visiones del alumnado y profesorado*, Daniel de Gracia Palomera y Florencia Picasso analizan las imágenes y percepciones sobre los contenidos de asignaturas de metodologías cualitativas de investigación por parte del alumnado, y las experiencias y dificultades que enfrenta su profesorado. Basándose en el estudio de cursos metodológicos de grado y posgrado y en entrevistas al profesorado en España, Chile y Uruguay, los resultados 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 una multitud de manuales. Como consecuencia, se propone una serie de estrategias para superar estos desafíos, como la implementación de una enseñanza reflexiva que promueva la comprensión de la complementariedad entre los enfoques metodológicos y el fomento de una actitud crítica y creativa en el estudiantado que posibilite abordar la investigación social de manera integral y rigurosa.

Problematizando la dimensión pedagógica de la *doxa* académica, Denise Esteves y Ana Isabel Silva presentan *Inovação metodológica nas ciências sociais: Entre a relevância social, a co-criação do conhecimento e os imperativos pedagógicos*. En este artículo, las autoras analizan los debates metodológicos contemporáneos en las ciencias sociales, a partir de un mapeo de la literatura producida en los últimos cinco años en los contextos portugués y anglosajón. Para ello, efectúan una revisión sistemática de literatura y un análisis temático de publicaciones de bases de datos nacionales e internacionales. Al identificar las tendencias, desafíos y ejes estructurantes de la innovación metodológica en dichos contextos, contribuyen a la ampliación de los debates sobre su innovación. El análisis destaca la relevancia social de la investigación, las nuevas formas de construcción y difusión del conocimiento científico, y la importancia de los métodos interdisciplinarios. Los resultados indican una valoración de los enfoques participativos y orientados al impacto social, a la vez que destacan tensiones como el riesgo de la participación simbólica, la interdisciplinariedad superficial y el debilitamiento del rigor epistemológico. Se concluye que la innovación metodológica debe entenderse como un proceso crítico y reflexivo que articula rigor científico, responsabilidad ética y compromiso social, ofreciendo pistas para la transformación de las pedagogías metodológicas en las ciencias sociales, preparando a los futuros investigadores para los desafíos de un mundo complejo.

Seguidamente, Alessandra Cristina Paiva, Marco Wandercil, Nonato Assis de Miranda y Adolfo Ignacio Calderón presentan el trabajo titulado *O estado do conhecimento sobre eficácia escolar na produção científica brasileira: Uma análise a partir do uso do software Iramuteq*. Este tiene por objetivo sintetizar las principales contribuciones de la literatura científica brasileña publicada entre 2012 y 2022 sobre la efectividad escolar, a través de la construcción de un robusto estado del conocimiento. Además del análisis cualitativo de contenido, los autores utilizan el *software* Iramuteq para un análisis automatizado y detallado del *corpus* textual construido. Los resultados muestran una tendencia en la investigación hacia estudios centrados en factores intraescolares como determinantes de la efectividad escolar. Esto pone de relieve la necesidad de desarrollar análisis multidimensionales que consideren los contextos específicos y las prácticas pedagógicas locales, más allá de las evaluaciones a gran escala.

Desde otro ángulo, el artículo *Autoconceito profissional de pesquisadores em ensino: Desenvolvimento e validação de instrumento*, elaborado por Viviane Florentino de Melo y Marcelo Giordan, refiere al proceso de construcción y validación de una guía de entrevista para acceder a la dimensión de autoconcepto profesional de los investigadores en educación. Basándose en el modelo de L'Écuyer, que considera el constructo como multidimensional, jerárquico y compuesto por cinco estructuras, los autores desarrollan una serie de preguntas para identificar qué aspectos

del autoconcepto se relacionan con el desempeño profesional de los investigadores en educación y cómo se produce esta relación. Además de transitar un proceso de validación, la metodología se sustenta en un análisis exploratorio basado en la frecuencia de las categorías y un análisis cualitativo meticuloso de cada pregunta, a partir del cual se presenta una serie de sugerencias.

Apoyándose en la vigilancia epistemológica, Juan Manuel Castellanos Obregón presenta *Ni ortodoxias ni "todo vale": Vigilancia de la articulación teoría-método en la formación de investigadores*. El artículo analiza los desafíos de la enseñanza de la metodología en ciencias sociales ante la crisis del monismo epistemológico, proponiendo una formación metodológica pluralista que evite la imposición de nuevas ortodoxias o la deriva del relativismo hacia la diversidad. A través de un contraste analítico entre diversas posturas paradigmáticas y tradiciones de investigación cualitativa, se identifican competencias comunes que operan como mínimos formativos. El autor concluye que es necesario fortalecer la vigilancia de la articulación teoría-método para garantizar la responsabilidad ética y la validez pública de los productos científicos en un entorno de diversidad metodológica.

El itinerario cierra con la reseña del libro de Adrián Scribano (2023), *O processo qualitativo de pesquisa social*, editado por Fundação Joaquim Nabuco y Editora Massangana, elaborada por Florencia Isaura Paparone y titulada *Hacia una metodología sensible a lo social: cuerpos, emociones y experiencias en la investigación cualitativa*. Esta reedición y traducción del libro de Scribano al portugués constituye una lectura fundamental para pensar la metodología en tanto *praxis* reflexiva, artesanal, situada y ético-política.

El presente número ofrece diversas miradas sobre la cuestión metodológica en ciencias sociales desde una multiplicidad de teorías, procedimientos y recortes de la realidad social, con diálogos que recorren reflexiones sobre diferentes técnicas cualitativas y abren discusiones sobre los modos de impartir conocimiento. Con el objetivo principal de problematizar algunas de las implicancias epistemológicas y conceptuales del proceso de enseñanza/aprendizaje de metodología de la investigación social, las páginas que siguen, desde la solidez de sus aportes, constituyen una invitación a la reflexividad de los lectores.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata.
- De Sena, A. (2018). Presentación. La cuestión educativa 'en la mira'. Discusiones metodológicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS)*, 15(8), 4-8.
- Durkheim, E. ([1895]1985). *Las reglas del método sociológico*. La Pleyade.
- Restrepo, E. (2019). Investigación en ciencias sociales desde los posgrados en Colombia. *Revista Nómadas*, (50), 45-59.
- Scribano, A. (2024). Presentación. Hacia una política de enseñar a investigar en Sociología. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS)*, 28(14), 4-9.

Florencia Chahbenderian

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional de La Matanza (CIS-UNLaM), Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Becaria Posdoctoral del CONICET con sede de trabajo en el CIS-UNLaM. Miembro del Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos (GESEC) y del Grupo de Estudios sobre Políticas Sociales y Emociones (GEPSE), ambos enmarcados en el Programa de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (PECES), del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Profesora de la UBA y de la UNLaM.

E-mail: florenciachabe@gmail.com

Citado.

Chahbenderian, F. (2026). Presentación. Imperativos, vigilancias y enseñanzas en la formación metodológica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 16 (32), 4-7.



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 cualitativa, 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. *Empiría. 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.



Inovação metodológica nas ciências sociais: Entre a relevância social, a co-criação do conhecimento e os imperativos pedagógicos

**Methodological innovation in the social sciences:
Between social relevance, knowledge co-creation, and pedagogical imperatives**

Denise Esteves e Ana Isabel Silva

Resumo

Este artigo analisa debates metodológicos contemporâneos nas Ciências Sociais, a partir de um mapeamento da literatura produzida nos últimos cinco anos nos contextos português e anglo-saxónico. O objetivo é identificar tendências, desafios e eixos estruturantes da inovação metodológica, contribuindo para o avanço dos debates sobre inovação metodológica. Recorre-se a uma revisão sistemática da literatura e a uma análise temática de publicações selecionadas em bases de dados nacionais e internacionais. A análise destaca três eixos centrais: (i) relevância social da investigação, (ii) novas formas de construção e divulgação do conhecimento científico (iii) importância dos métodos interdisciplinares. Os resultados indicam uma valorização de abordagens participativas, interdisciplinares e orientadas para o impacto social, bem como da ciência aberta, evidenciando também tensões como o risco de participação simbólica, de interdisciplinaridade superficial e de fragilização do rigor epistemológico. Conclui-se que a inovação metodológica deve ser entendida como processo crítico e reflexivo, que articula rigor científico, responsabilidade ética e compromisso social, oferecendo pistas para a transformação das pedagogias das metodologias nas Ciências Sociais, preparando futuros investigadores para os desafios de um mundo complexo.

Palavras-Chave: Metodologia da pesquisa social; Inovação metodológica; Epistemologias críticas; Interdisciplinaridade; Diversidade metodológica.

Abstract

This article analyses contemporary methodological debates in the Social Sciences, based on a mapping of the literature produced over the last five years in the Portuguese and Anglo-Saxon contexts. Its aim is to identify trends, challenges, and structuring axes of methodological innovation, contributing to the advancement of debates on methodological innovation. It draws on a systematic literature review and a thematic analysis publications selected from national and international databases. The analysis highlights three central axes: (i) the social relevance of research, (ii) new ways of producing and disseminating scientific knowledge, and (iii) the importance of interdisciplinary methods. The results indicate an increasing emphasis on participatory, interdisciplinary, and socially impact-oriented approaches, as well as on open science, while also revealing tensions such as the risk of tokenistic participation, superficial interdisciplinarity, and the weakening of epistemological rigour. The article concludes that methodological innovation should be understood as a critical and reflexive process that combines scientific rigour, ethical responsibility, and social commitment, offering insights for the transformation of methodologies pedagogy in the Social Sciences and preparing future researchers for the challenges of a complex world.

Keywords: Social Research Methodology; Methodological Innovation; Critical Epistemologies; Interdisciplinarity; Methodological Diversity.

Introdução

Nas últimas décadas, as Ciências Sociais têm enfrentado uma pressão crescente para redefinir as suas fronteiras e utilidade social. Este cenário, marcado por uma complexidade crescente e pela aceleração digital, exige mais do que uma simples atualização de técnicas; convoca uma inovação metodológica de cariz reflexivo.

Apesar da relevância de novos termos como "ciência aberta", "métodos participativos" ou "interdisciplinaridade", a literatura recente revela uma dispersão fragmentada dos conceitos. Frequentemente, a inovação é tratada de forma instrumental, negligenciando as tensões que estas novas práticas impõem ao rigor epistemológico tradicional. Existe uma lacuna na literatura que articule estas dimensões não apenas como "novidades", mas como reconfigurações do poder epistémico. Muitos estudos abordam a inovação metodológica de forma parcial, centrando-se, apenas na interdisciplinaridade, nos métodos participativos ou na ciência aberta, sem uma leitura integrada que articule estas dimensões num quadro analítico comum e que ajude a pensar de forma integrada a realidade social. Assim, permanece uma lacuna ao nível de sínteses críticas sistemáticas que permitam compreender, de forma transversal, os principais eixos estruturantes dos debates metodológicos contemporâneos, bem como as suas implicações epistemológicas e sociais.

É neste contexto que o presente artigo se propõe colmatar essa ausência, oferecendo um mapeamento analítico dos debates mais relevantes dos últimos cinco anos, tanto no contexto português como no espaço académico anglo-saxónico, para, a partir daí, oferecer contributos que permitam uma reflexão de maior amplitude, noutros contextos e latitudes, contribuindo para uma leitura integrada e comparativa da inovação metodológica nas Ciências Sociais.

Este mapeamento assume particular relevância no contexto atual, marcado por transformações profundas na produção, validação e circulação do conhecimento científico. A consolidação da ciência aberta, a crescente utilização de tecnologias digitais e de ferramentas baseadas em inteligência artificial na investigação, bem como a intensificação dos fenómenos de desinformação e da crise de confiança nas instituições científicas, colocam novos desafios epistemológicos e metodológicos às Ciências Sociais. Neste contexto, torna-se incontornável repensar as condições de produção, validação e circulação do conhecimento nas Ciências Sociais. A abertura dos dados e dos processos de investigação, frequentemente apresentada como imperativo ético e democrático, levanta questões complexas sobre autoria, responsabilidade e assimetrias de poder entre investigadores, plataformas tecnológicas e públicos. Simultaneamente, a incorporação de grandes volumes de dados digitais e de algoritmos de análise automatizada tende a reforçar lógicas de opacidade técnica, exigindo uma literacia crítica que permita compreender os critérios de seleção e categorização dos resultados. Conforme sublinhado por Pandey et al. (2025), a capacidade de navegar e questionar os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos é crucial para enfrentar os desafios contemporâneos. Mais do que apenas adotar novas ferramentas, este cenário requer uma vigilância epistemológica permanente sobre o modo como categorias, indicadores e métricas passam a mediar a própria definição do que conta como "evidência" em Ciências Sociais.

Paralelamente, a desinformação e a crise de confiança nas instituições científicas interpelam diretamente o lugar social da investigação e a sua relação com os públicos. As Ciências Sociais são chamadas a intervir não só como produtoras de diagnóstico sobre esses fenómenos, mas também como campo que deve rever as suas próprias práticas de comunicação, participação e prestação de contas. Isto implica desenvolver metodologias mais dialógicas, que envolvam atores sociais na formulação de problemas, na interpretação de resultados e na discussão das implicações éticas da investigação, bem como repensar formatos de divulgação que combinem rigor com acessibilidade e contextualização crítica. Assim, os desafios contemporâneos não se resolvem com mera inovação técnica: convocam uma reconfiguração reflexiva das metodologias, ancorada em princípios de transparência, justiça epistémica e responsabilidade pública.

Torna-se crucial refletir sobre a adequação dos métodos tradicionais, a necessidade de abordagens mais interdisciplinares, participativas e eticamente responsáveis, e o reforço da relevância social da investigação. Ao sistematizar os principais debates metodológicos contemporâneos, este artigo procura contribuir para uma compreensão crítica das respostas que

as Ciências Sociais vêm construindo face às exigências de um mundo social cada vez mais complexo, incerto e interconectado, contribuindo para o avanço dos debates sobre inovações metodológicas.

1. Metodologia do artigo

O presente estudo configura-se como uma revisão bibliográfica de natureza sistemática e analítica, orientada por uma abordagem qualitativa. O desenho metodológico foi estruturado de modo a garantir transparência, coerência e reprodutibilidade, organizando-se em quatro etapas principais: (i) definição das bases de dados e do intervalo temporal; (ii) aplicação de critérios de inclusão e exclusão; (iii) seleção do corpus de análise; e (iv) análise temática do material selecionado.

A pesquisa bibliográfica incidiu sobre literatura publicada entre 2019 e 2024, período que corresponde à intensificação dos debates contemporâneos sobre inovação metodológica, ciência aberta, interdisciplinaridade e investigação participativa nas Ciências Sociais. Foram consideradas publicações em português e inglês, de forma a captar contributos relevantes tanto no contexto académico português como no espaço anglo-saxónico.

As bases de dados consultadas incluíram duas fontes nacionais: Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP) e o Catálogo Integrado SIBUC e duas bases de dados internacionais — ERIC e Google Scholar. A estratégia de pesquisa recorreu a combinações de palavras-chave como “inovação metodológica em ciências sociais”, “metodologias em ciências sociais”, “epistemologia em ciências sociais” e “investigação participativa”, adaptadas linguisticamente a cada base de dados.

O processo de identificação inicial resultou num conjunto alargado de publicações (aproximadamente 40 textos), que foram posteriormente sujeitos a uma triagem manual com base em critérios previamente definidos. Os critérios de inclusão contemplaram: (i) a natureza teórico-metodológica ou epistemológica do contributo, privilegiando textos com reflexão conceptual aprofundada em detrimento de descrições estritamente técnicas; (ii) o impacto académico e recorrência, considerando obras amplamente citadas ou publicadas em revistas científicas com revisão por pares; (iii) a diversidade de eixos temáticos, assegurando a representatividade dos principais debates contemporâneos sobre inovação metodológica.

Foram excluídas publicações de natureza meramente instrumental, textos de divulgação não académica e estudos empíricos altamente especializados que não apresentassem reflexão metodológica ou epistemológica relevante para os objetivos do estudo. Após esta fase de seleção, o corpus final de análise integrou 12 publicações.

O estudo do material selecionado foi conduzida através de uma análise temática, inspirada no modelo proposto por Braun e Clarke (2021), envolvendo um processo iterativo de leitura aprofundada, codificação e identificação de padrões de significado. Inicialmente, foram atribuídos códigos abertos aos temas recorrentes relacionados com inovação metodológica, relevância social, construção do conhecimento e interdisciplinaridade. Estes códigos foram posteriormente agrupados em categorias mais amplas, permitindo a construção de eixos analíticos coerentes e teoricamente sustentados.

A partir deste processo, emergiram três eixos temáticos centrais: (i) a relevância social da investigação; (ii) as novas formas de construção e divulgação do conhecimento científico; e (iii) a importância dos métodos interdisciplinares e da diversidade metodológica. Estes eixos estruturam a apresentação dos resultados e a discussão, permitindo evidenciar convergências, tensões e desafios epistemológicos associados à inovação metodológica nas Ciências Sociais.

Este procedimento metodológico visou assegurar não apenas a coerência interna da análise, mas também a sua robustez interpretativa, reforçando o contributo do artigo para o debate crítico sobre inovação metodológica e pedagogia dos métodos nas Ciências Sociais.

2. Apresentação de Resultados e Discussão

A Tabela I sistematiza três eixos analíticos que emergem do mapeamento da literatura recente sobre inovação metodológica na investigação científica que consideramos relevante pela articulação de (i) autores de referência, (ii) o foco central da inovação e (iii) a tensão ou desafio epistemológico associado. Esta organização pretende tornar explícito que “inovar” em metodologia não se reduz à adoção de novas técnicas, mas implica escolhas normativas e disputas de legitimidade sobre quem produz conhecimento, com que finalidades e sob que critérios de validade. Ao colocar lado a lado o horizonte de impacto social (Eixo I), as formas de construção e divulgação participativa do conhecimento (Eixo II) e as dinâmicas de interdisciplinaridade e fronteiras metodológicas (Eixo III), a tabela evidencia tanto convergências como tensões entre agendas contemporâneas: Enfrentar os desafios da desinformação e reforçar a literacia científica, preservando a qualidade e a densidade do conhecimento produzido; ampliar a democratização dos processos de investigação por meio da ciência aberta e da co-criação, evitando formas meramente simbólicas de participação; e incorporar métodos mistos, técnicas de aprendizagem automática e abordagens não lineares de forma teoricamente consistente, prevenindo tanto a interdisciplinaridade superficial como a fragmentação analítica do objeto de estudo.

Embora o mapeamento privilegie contextos português e anglo-saxónico, os eixos identificados tornam visíveis pontos de contacto com outras tradições metodológicas, bem como os desafios específicos colocados pela mediação digital e pela vulnerabilidade à desinformação. Apesar de organizados em três eixos analíticos distintos: relevância social da investigação, novas formas de construção e divulgação do conhecimento científico e métodos interdisciplinares, os debates analisados revelam um conjunto de tensões epistemológicas transversais que atravessam todo o campo da inovação metodológica nas Ciências Sociais. Em todos os eixos emerge uma tensão recorrente entre abertura e rigor, entre democratização do conhecimento e preservação da consistência epistemológica. A valorização da comunicação pública da ciência e da visibilidade social confronta-se com o risco de simplificação excessiva e de uma lógica de “ciência-espetáculo”. De forma análoga, as metodologias participativas e de cocriação enfrentam o desafio do tokenismo e da participação meramente simbólica, sem redistribuição efetiva do poder epistêmico. No domínio da interdisciplinaridade, a literatura alerta para o risco de uma integração superficial de métodos e referenciais teóricos, comprometendo a coerência analítica. Assim, a inovação metodológica surge menos como um conjunto de soluções técnicas e mais como um espaço de disputa epistemológica permanente, exigindo uma reflexividade contínua sobre as condições de produção, validação e legitimação do conhecimento científico.

Tabela I: Mapeamento bibliográfico de acordo com eixos analíticos, foco da inovação e desafios epistemológicos

Eixo Analítico	Autores de Referência	Foco da Inovação	Tensão / Desafio Epistemológico
I. Relevância e Impacto Social da Investigação	Academia Brasileira de Ciências (2024); Osborne (2022); Santos & Santos (2024); Pereira & Figueirôa (2024)	A metodologia como ferramenta de combate à desinformação e promoção da literacia científica.	O risco da "ciência de espetáculo" e a tensão entre a simplificação para o público e o rigor técnico necessário.
II. Novas Formas de Construção e Divulgação do Conhecimento Científico	Mendes et al. (2024); Pasque & Alexander (2022); Lackey & McGlynn (2021)	Co-criação de conhecimento com atores não acadêmicos. Ciência Aberta e comunicação pública.	O perigo da "participação simbólica" (<i>tokenism</i>) e a fragilização do rigor epistemológico em nome da visibilidade.
III. Relevância dos Métodos Interdisciplinares	Druckman & Donohoe (2020); Nascimento & Alves (2018); Lisboa (2016); Newhart & Patten (2023); Pandey et al. (2025)	Integração de métodos quantitativos e qualitativos. Diálogo com a Ciência de Dados e <i>Machine Learning</i> . Contribuição para a Diversidade Metodológica.	O risco de interdisciplinaridade superficial (justaposição) sem diálogo epistemológico consistente. Fragmentação Analítica. Superar o reducionismo positivista; Garantir rigor em abordagens integradas

Fonte: Elaboração própria.

(i) A Relevância e Impacto Social da Investigação

Estudos recentes sobre metodologias nas Ciências Sociais têm apontado para a adoção de abordagens não lineares, mais adequadas à complexidade do mundo contemporâneo e que ultrapassam a tradicional dicotomia entre métodos quantitativos e qualitativos (Druckman & Donohoe, 2020). Creswell (2018) ressalta que a integração de métodos permite a exploração de diferentes dimensões de um fenômeno, aumentando a validade dos resultados através da triangulação de dados. Dessa forma, a escolha metodológica deve ser guiada não apenas pelo rigor científico, mas também pela adequação ao problema de pesquisa e aos objetivos do estudo em causa. A epistemologia contemporânea reconhece que não existe um método único e universalmente aplicável a todas as investigações, mas sim um conjunto de estratégias que podem ser utilizadas de forma complementar, ampliando a produção e a validação do conhecimento científico (Pereira & Figueirôa, 2024).

Paralelamente, verifica-se uma preocupação crescente em tornar os resultados da investigação mais relevantes e aplicáveis às comunidades estudadas, promovendo uma ciência mais comprometida com as realidades sociais (Pasque & Alexander, 2023; Timmis et al., 2024). Neste contexto, a literatura tem sublinhado igualmente a relevância da inovação metodológica na sua relação com uma busca contínua por abordagens mais inclusivas, éticas e adaptadas aos desafios atuais (Pasque & Alexander, 2023; Osborne, 2022). A este respeito, Pandey et al. (2025) argumentam que a emergência de paradigmas transformadores, como a teoria crítica e a investigação participativa, é fundamental para a promoção da justiça social, desafiando as

abordagens positivistas tradicionais e defendendo uma perspectiva pluralista que reconheça a diversidade de conhecimentos e experiências.

Apesar do consenso crescente em torno do valor social e democrático das metodologias participativas, a literatura também alerta para alguns limites e tensões associados a estas abordagens (Academia Brasileira de Ciências, 2024; Osborne, 2022). A participação de comunidades, estudantes ou cidadãos enquanto co-investigadores não garante, por si só, relações simétricas de poder nem a efetiva partilha de decisões epistemológicas. Em determinados contextos, a participação pode assumir um caráter mais simbólico do que substantivo, funcionando como um requisito institucional ou retórico, sem impacto real nos processos de definição do problema, análise dos dados ou interpretação dos resultados. Assim, a investigação participativa exige um elevado grau de reflexividade por parte dos investigadores, bem como dispositivos metodológicos claros que evitem a instrumentalização da participação e assegurem a sua consistência epistemológica e ética.

Compreendemos a inovação metodológica como o desenvolvimento e a implementação de métodos de investigação novos ou significativamente melhorados, que introduzem abordagens inovadoras para a recolha, análise e interpretação de dados em investigação participativa. O objetivo destas inovações é reforçar a eficácia, a relevância e a inclusão das práticas de investigação, respondendo a desafios e oportunidades emergentes. Para promover a inovação metodológica é fundamental que os investigadores estejam abertos a questionar os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do seu campo de investigação e da sua própria prática científica (Barbosa Mendes, et. al. 2024). Esse movimento reforça a importância da pluralidade e da interdisciplinaridade na construção do conhecimento, colocando em causa pressupostos epistemológicos e ontológicos que marcaram as Ciências Sociais ao longo do século XX. Autores como Druckman e Donohoe (2020) sugerem ainda a existência de uma tendência para uma ciência social mais unificada, onde investigações de diferentes temas convergem num conjunto comum de desafios e objetivos metodológicos.

Os textos analisados abordam a relevância da investigação como um processo capaz de responder às necessidades reais da sociedade, promovendo justiça social e equidade. Em conjunto, estas perspectivas evidenciam que a relevância social da investigação nas Ciências Sociais resulta de um equilíbrio delicado entre inovação metodológica, rigor epistemológico e responsabilidade ética, exigindo dos investigadores uma reflexão crítica permanente sobre as escolhas metodológicas e os seus efeitos sociais. Os textos apresentados convergem na ideia de que a investigação científica deve estar profundamente comprometida com a sociedade: no combate à desinformação, no fortalecimento da democracia; na promoção da literacia científica; na valorização da diversidade e no incentivo à participação ativa dos cidadãos na construção do conhecimento. Dessa forma, a ciência torna-se não apenas um saber técnico, mas um instrumento vital para o desenvolvimento social e democrático.

(ii) Novas Formas de Construção e Divulgação do Conhecimento Científico

Uma das principais mudanças na construção do conhecimento científico tem sido a transição de modelos tradicionais de produção de conhecimento para abordagens mais participativas e interdisciplinares. Os métodos participativos envolvem ativamente intervenientes não académicos em uma ou mais fases do processo de investigação, priorizando a colaboração, a co-criação de conhecimento e a tomada de decisão compartilhada. Esta abordagem visa garantir que a investigação seja inclusiva, democrática e socialmente relevante. A colaboração ativa entre investigadores e atores sociais, tem sido promovida como uma estratégia eficaz para garantir que os resultados da investigação atendam às necessidades das comunidades estudadas. Esta abordagem desafia a visão hierárquica da ciência, favorecendo processos mais democráticos e inclusivos de produção do conhecimento. A investigação participativa e a co-produção do conhecimento surgem como respostas à necessidade de estabelecer um diálogo mais equitativo entre investigadores e participantes, contribuindo para uma produção de conhecimento mais contextualizada e relevante do ponto de vista social (Pasque & Alexander, 2023; Santos e Santos, 2024). Diante deste cenário, a participação ativa dos sujeitos envolvidos na produção e consumo de informação permite não apenas uma compreensão mais rica do problema, mas também o

desenvolvimento de intervenções mais alinhadas às necessidades das comunidades e dos contextos específicos.

Paralelamente, as formas de divulgação do conhecimento científico também têm evoluído significativamente. A digitalização e a ciência aberta têm facilitado o acesso público aos resultados da investigação, permitindo que diferentes setores da sociedade se apropriem do conhecimento produzido e o utilizem para informar políticas e práticas. Além disso, plataformas de publicação em acesso aberto e redes sociais científicas possibilitam uma difusão mais ampla e dinâmica da investigação, rompendo com os limites impostos pelos meios tradicionais de comunicação acadêmica.

Os textos analisados abordam, a partir de diferentes perspectivas, as novas formas de construção e divulgação do conhecimento científico, evidenciando tanto pontos de convergência como algumas divergências nas suas abordagens. As novas formas de construção e divulgação do conhecimento científico têm sido marcadas por uma transição para modelos mais participativos e de co-criação, desafiando a visão tradicional e hierárquica da ciência. Barbosa Mendes et al. (2024) destacam o papel inovador das metodologias participativas, especialmente em projetos financiados pela União Europeia, onde a colaboração ativa entre investigadores e diversos atores sociais –incluindo cidadãos, organizações e comunidades– promove uma produção de conhecimento mais democrática, contextualizada e relevante. Esta abordagem enfatiza a reflexividade e a flexibilidade metodológica, reconhecendo a natureza dinâmica e adaptável da construção do conhecimento às necessidades dos contextos sociais. De forma complementar, Pasque & Alexander (2023) sublinham a importância de práticas de investigação e divulgação culturalmente responsivas, defendendo que a ciência deve ser sensível à diversidade cultural e social dos participantes. As metodologias que valorizam o contexto, a experiência e o saber local são cruciais para uma ciência mais democrática, acessível e relevante para as diversas comunidades, reforçando a ideia de que a produção de conhecimento deve ser um processo inclusivo e colaborativo.

A dimensão coletiva e institucional do conhecimento é fundamental para compreender como a produção, validação e disseminação do saber científico são influenciadas por práticas sociais, estruturas de poder, confiança e credibilidade. Fricker et al. (2019) exploram como o conhecimento não é um produto individual, mas emerge de interações em grupos, comunidades epistêmicas e instituições. Para estes autores, a justiça epistêmica, a confiança nas fontes e a inclusão de diferentes vozes são temas centrais, mostrando que a divulgação científica transcende a mera transmissão de conteúdos, visando promover ambientes de participação e confiança social. Esta perspectiva é crucial para garantir que os processos de inovação metodológica não reproduzam assimetrias de poder, mas antes contribuam para uma distribuição mais equitativa da autoridade epistêmica.

No contexto da crescente desinformação e da proliferação de *fake news*, a literacia crítica e a responsabilidade na comunicação científica tornam-se imperativos. Santos e Santos (2024) realçam a competência em informação como ferramenta essencial para a educação, argumentando que é crucial capacitar cidadãos e estudantes para avaliar criticamente fontes, organizar e comunicar informação de forma ética e responsável. A divulgação do conhecimento científico, portanto, depende cada vez mais da formação de indivíduos informacionalmente competentes, capazes de filtrar, interpretar e partilhar informação de modo consciente e crítico. Esta dimensão é vital para que a inovação metodológica contribua efetivamente para o fortalecimento da literacia científica e para o combate à desinformação, assegurando que o conhecimento produzido seja não só acessível, mas também compreendido e utilizado de forma crítica pela sociedade.

Apesar de todos os textos valorizarem abordagens inovadoras e inclusivas na construção e divulgação do conhecimento, existem algumas divergências de ênfase. Barbosa Mendes et al. (2024) e Pasque & Alexander (2023) centram-se mais na participação ativa e na adaptação cultural dos processos científicos, enquanto Fricker et al. (2019) sublinham a importância das dinâmicas institucionais, da confiança e da justiça epistêmica. Santos e Santos, por outro lado, focam-se na capacitação individual para lidar com a informação, destacando o papel da literacia informacional no combate à desinformação. No entanto, estas abordagens são largamente complementares e todas reconhecem que a produção e a divulgação do conhecimento científico,

para serem eficazes e socialmente relevantes, devem envolver múltiplos agentes, valorizar a diversidade e promover competências críticas. Juntas, apontam para uma ciência mais aberta, participativa, sensível ao contexto e preparada para os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e informacionalmente exigente.

Não obstante os avanços associados às abordagens participativas, à ciência aberta e à diversificação dos canais de divulgação científica, a literatura também assinala desafios e tensões inerentes a estes processos. A ampliação dos públicos da ciência e a intensificação da comunicação digital colocam questões relativas à qualidade, à contextualização e à interpretação do conhecimento científico fora dos seus contextos especializados (Santos e Santos, 2024; Pandey et al., 2025). Acresce que a valorização institucional da visibilidade, do impacto social e da participação pode, em alguns casos, gerar práticas mais orientadas por critérios de legitimidade simbólica do que por exigências epistemológicas e metodológicas (Timmis et al., 2024; Fricker et al., 2019). Neste sentido, a inovação na construção e divulgação do conhecimento científico exige não apenas abertura e inclusão, mas também dispositivos reflexivos que assegurem rigor, responsabilidade epistémica e consistência teórica.

(iii) Relevância dos Métodos Interdisciplinares e a Diversidade Metodológica

Por último, os textos analisados abordam, sob diferentes perspectivas, a importância e os desafios dos métodos interdisciplinares na investigação em ciências sociais. Druckman & Donohue (2020), no artigo “Innovations in Social Science Methodologies”, apresentam uma visão abrangente das inovações metodológicas recentes, sublinhando que a crescente complexidade dos fenómenos sociais exige abordagens que ultrapassem as fronteiras disciplinares tradicionais. Os autores destacam a integração de métodos quantitativos e qualitativos, bem como o recurso a técnicas provenientes de áreas como a ciência de dados e a psicologia, como formas de responder de modo mais eficaz a problemas multifacetados como a desigualdade ou a saúde pública. Ressaltam ainda que a interdisciplinaridade fomenta soluções inovadoras, mas impõe desafios, nomeadamente a necessidade de formação adequada e a superação de barreiras comunicacionais entre disciplinas. A este respeito, Pandey et al. (2025), numa revisão sistemática da literatura, destacam uma clara evolução dos paradigmas de investigação, de modelos rígidos e positivistas para abordagens mais integradas, pluralistas e interpretativas. Esta mudança reflete a crescente complexidade dos fenómenos sociais, que exige abordagens que ultrapassem as fronteiras disciplinares tradicionais (Druckman & Donohue, 2020).

No livro *Novas Fronteiras Metodológicas nas Ciências Sociais*, organizado por Nascimento e Alves (2018), a interdisciplinaridade surge como um elemento central da inovação metodológica. A obra reúne diversos contributos que defendem a abertura das ciências sociais ao diálogo com áreas como a biologia, a informática ou a comunicação, argumentando que esta integração permite uma análise mais abrangente e aplicável dos fenómenos sociais. Os autores reconhecem, contudo, que persistem resistências institucionais e culturais à adoção de práticas interdisciplinares, sublinhando a importância de promover competências transversais e ambientes colaborativos. No seguimento desta ideia, Manuel Lisboa (2016), em “Metodologias de investigação sociológica: problemas e soluções a partir de estudos empíricos”, reforça a ideia de que a evolução da investigação sociológica foi marcada pela apropriação e adaptação de métodos oriundos de diferentes campos científicos. Lisboa (2016) defende que este diálogo permanente enriquece a investigação, permitindo a formulação de novas perguntas e o desenvolvimento de instrumentos metodológicos mais sofisticados, adequados à análise de realidades sociais cada vez mais complexas. O autor alerta, no entanto, para as dificuldades inerentes à integração efetiva de abordagens distintas e para a necessidade de uma formação sólida que capacite os investigadores a navegar entre diferentes tradições científicas.

Também Newhart e Patten (2023), reconhecem a relevância da interdisciplinaridade na escolha e aplicação dos métodos de investigação. Os autores incentivam a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas, salientando que a flexibilidade metodológica é fundamental para responder à complexidade dos problemas sociais contemporâneos. No entanto, apontam que a implementação efetiva da interdisciplinaridade pode ser desafiante, especialmente para quem está a dar os primeiros passos na investigação, devido à necessidade de dominar múltiplas abordagens e linguagens científicas.

Os autores apresentados convergem na valorização dos métodos interdisciplinares como resposta à complexidade dos fenômenos sociais, destacando os benefícios da integração de diferentes abordagens metodológicas para a produção de conhecimento mais robusto, inovador e socialmente relevante (Pandey et al., 2025; Barbosa Mendes et al., 2024). Esta convergência é um pilar central no debate sobre a diversidade metodológica, que reconhece a insuficiência de um único paradigma para capturar a complexidade do real. A inovação metodológica, neste eixo, manifesta-se na capacidade de mobilizar diferentes tradições (quantitativa, qualitativa, mista, digital) de forma reflexiva e estratégica. Reconhecem, contudo, que essa integração não é isenta de desafios práticos, formativos e institucionais, exigindo dos investigadores uma preparação adequada e uma cultura científica aberta ao diálogo entre disciplinas (Nind & Katramadou, 2023; Fricker et al., 2019). A literatura alerta, igualmente, para os riscos de uma interdisciplinaridade superficial ou meramente instrumental, em que a combinação de métodos e referenciais teóricos ocorre sem um diálogo epistemológico consistente, podendo resultar em incoerências conceituais e fragilidade analítica (Timmis et al., 2024; Pandey et al., 2025). Assim, mais do que uma simples justaposição de abordagens, a interdisciplinaridade deve ser entendida como um processo exigente de negociação teórica, reflexividade metodológica e construção partilhada de sentido, condição essencial para que contribua efetivamente para a inovação metodológica nas Ciências Sociais e para o avanço da diversidade metodológica.

(iv) Inovação Metodológica e os Imperativos Pedagógicos no Ensino Superior

A crescente complexidade dos fenômenos sociais e a aceleração digital têm impulsionado uma profunda inovação metodológica nas Ciências Sociais, conforme detalhado nos eixos anteriores. Esta inovação, que transcende a mera atualização de técnicas, exige uma reconfiguração reflexiva das metodologias, ancorada em princípios de transparência, justiça epistêmica e responsabilidade pública. Contudo, a efetivação desta transformação não se limita ao domínio da investigação; ela impõe imperativos pedagógicos no ensino superior, desafiando as abordagens tradicionais de ensino de métodos de investigação. Como pode a pedagogia dos métodos de investigação no ensino superior acompanhar e fomentar esta inovação, garantindo que os futuros investigadores estejam preparados para os desafios de um mundo social cada vez mais complexo e interconectado? Que mudanças pedagógicas são necessárias para que o ensino de métodos de investigação não só incorpore novas abordagens técnicas, mas também promova uma prática científica crítica, ética e socialmente comprometida?

Nind e Katramadou (2023), na sua síntese sobre o ensino de métodos de investigação em Ciências Sociais, sublinham a necessidade de uma pedagogia que vá além da transmissão linear de conhecimento, promovendo uma educação e formação orientada para a prática. A sua revisão da literatura (2014-2020) revela que as abordagens pedagógicas mais eficazes são aquelas que envolvem os estudantes em experiências de aprendizagem ativas, onde a aplicação dos métodos se faz em cenários reais ou simulados. Esta perspetiva alinha-se com a exigência de que a ciência se torne um instrumento vital para o desenvolvimento social e democrático, combatendo a desinformação e fortalecendo a literacia científica.

A valorização da relevância social da investigação implica que os métodos não sejam ensinados de forma abstrata, mas sim contextualizados nos problemas sociais que visam abordar. Para que os estudantes compreendam a relevância social da investigação, a pedagogia dos métodos de investigação deve integrar a discussão sobre a ética da investigação, a responsabilidade social do cientista e as implicações políticas das escolhas metodológicas. Isso significa ir além do "como fazer" e aprofundar o "porquê fazer" e "para quem fazer".

O segundo eixo de inovação metodológica, focado nas novas formas de construção e divulgação do conhecimento científico, destaca a transição para modelos mais participativos e de co-criação. Esta mudança tem implicações diretas para a pedagogia dos métodos de investigação. Se a investigação contemporânea valoriza a colaboração ativa entre investigadores e atores sociais, a pedagogia deve espelhar esta abordagem, promovendo metodologias ativas e aprendizagem baseada em projetos que envolvam os estudantes em processos de co-criação. Nind e Katramadou (2023) identificam a aprendizagem centrada no estudante, a aprendizagem ativa e a aprendizagem experiencial como pilares de uma "cultura pedagógica" que prepara os estudantes para a complexidade da investigação moderna. A integração de métodos participativos no

currículo pode assumir diversas formas, desde a conceção conjunta de projetos de investigação com comunidades locais, até à utilização de técnicas de pesquisa-ação participativa em sala de aula. O objetivo é capacitar os estudantes não apenas com as ferramentas para recolher e analisar dados, mas também com as competências para negociar, dialogar e construir conhecimento de forma colaborativa e ética.

O terceiro eixo de inovação metodológica, a interdisciplinaridade, é reconhecido como indispensável para compreender e intervir sobre problemas sociais multifacetados. A pedagogia dos métodos de investigação deve, portanto, preparar os estudantes para navegar entre diferentes tradições disciplinares e metodológicas, incentivando a combinação de abordagens quantitativas, qualitativas e mistas. Nind e Katramadou (2023) salientam que a interdisciplinaridade fomenta soluções inovadoras, mas impõe desafios formativos, nomeadamente a necessidade de superar barreiras comunicacionais entre disciplinas e de promover competências transversais. Para tal, a pedagogia dos métodos de investigação deve ir além do ensino de métodos isolados, promovendo uma literacia metodológica crítica que capacite os estudantes a compreender os pressupostos ontológicos e epistemológicos subjacentes a cada abordagem. Isso implica fomentar a flexibilidade metodológica e a capacidade de os estudantes adaptarem as suas estratégias de investigação à natureza complexa dos problemas. A "cultura pedagógica" (Nind & Katramadou, 2023) que suporta esta interdisciplinaridade deve ser aberta ao diálogo entre disciplinas, valorizando a negociação teórica e a construção partilhada de sentido, em vez de uma mera justaposição de abordagens.

Para além dos imperativos pedagógicos, a inovação metodológica na era digital levanta novos desafios éticos que exigem uma vigilância epistemológica constante. A proliferação de dados digitais e o uso crescente de algoritmos de inteligência artificial na análise social, embora ofereçam novas oportunidades, também introduzem riscos significativos. A formação de investigadores deve, portanto, incluir uma forte componente de ética digital, capacitando-os a questionar criticamente as ferramentas que utilizam e a garantir que a inovação tecnológica não comprometa os princípios de justiça social e equidade. A literacia crítica sobre os critérios de seleção, categorização e modelização que estruturam os resultados algorítmicos é essencial para evitar que a tecnologia reforce lógicas de exclusão ou distorça a compreensão da realidade social. A inovação metodológica, neste contexto, não é apenas sobre a adoção de novas técnicas, mas sobre a capacidade de as aplicar de forma ética e responsável, mantendo sempre uma postura crítica face aos seus limites e implicações.

Neste contexto, torna-se evidente que a pedagogia dos métodos de investigação não é neutra. A forma como os métodos são ensinados no ensino superior contribui diretamente para a reprodução ou transformação dos paradigmas epistemológicos dominantes. Como sublinham Nind e Katramadou (2023), uma pedagogia excessivamente técnica e descontextualizada tende a formar investigadores capazes de aplicar procedimentos, mas pouco preparados para questionar os pressupostos ontológicos e epistemológicos subjacentes às suas escolhas metodológicas. Por outro lado, uma pedagogia orientada exclusivamente para a inovação, sem uma ancoragem teórica sólida, corre o risco inverso de produzir investigadores tecnicamente versáteis, mas conceptualmente frágeis. A inovação metodológica no ensino superior exige, assim, um equilíbrio entre flexibilidade metodológica, rigor epistemológico e reflexividade crítica, integrando a dimensão ética, social e política da investigação científica como componente central da formação.

3. Conclusão

A inovação metodológica emerge, nos artigos analisados, como um dos motores centrais para o avanço das Ciências Sociais e para a sua capacidade de responder a desafios contemporâneos marcados pela complexidade, incerteza e aceleração das transformações sociais. Esta inovação não se limita à incorporação de novas técnicas ou ferramentas, mas traduz-se numa transformação mais profunda da forma como o conhecimento científico é pensado, construído, validado e socialmente legitimado.

A análise da literatura permitiu identificar três eixos estruturantes da inovação metodológica nas Ciências Sociais: a relevância social da investigação, as novas formas de construção e divulgação do conhecimento científico e a importância dos métodos

interdisciplinares. Estes eixos, longe de operarem de forma isolada, interligam-se e reforçam-se mutuamente, configurando um quadro epistemológico que desafia modelos tradicionais de produção de conhecimento e convoca práticas científicas mais reflexivas, inclusivas e socialmente responsáveis.

Em primeiro lugar, a investigação científica é compreendida como um instrumento fundamental para o fortalecimento da democracia, a promoção da cidadania crítica e o enfrentamento de desafios sociais complexos, como a desinformação. Neste sentido, a proximidade entre ciência e sociedade, a valorização da comunicação pública do conhecimento e a participação ativa de diferentes grupos sociais emergem como condições essenciais para reforçar a confiança nas instituições científicas e garantir a relevância social da investigação. A inclusão e a valorização da diversidade cultural e social são igualmente reconhecidas como fatores que enriquecem os processos de investigação, tornando-os mais justos e alinhados com as necessidades concretas das comunidades.

No que respeita à construção e divulgação do conhecimento científico, os textos analisados evidenciam uma transição significativa para modelos mais colaborativos, abertos e participativos. A co-produção do conhecimento, o recurso a tecnologias digitais e o desenvolvimento de estratégias inovadoras de comunicação científica contribuem para aproximar a ciência do público, ampliando o acesso, a compreensão e a legitimidade social do saber científico. Contudo, estes processos exigem uma atenção constante ao rigor epistemológico, à responsabilidade ética e à promoção da literacia científica, especialmente num contexto marcado pela sobrecarga informacional e pela circulação de desinformação.

Por fim, a interdisciplinaridade afirma-se como uma dimensão-chave da inovação metodológica, indispensável para compreender e intervir sobre problemas sociais multifacetados. Mais do que uma simples combinação de métodos ou disciplinas, a interdisciplinaridade constitui uma postura epistemológica que pressupõe diálogo teórico, reflexividade metodológica e abertura à pluralidade de saberes. A sua efetiva implementação implica desafios formativos e institucionais, mas representa uma condição essencial para a produção de conhecimento robusto, criativo e socialmente relevante.

Este artigo procurou não só enriquecer o debate teórico sobre a inovação metodológica, mas também oferecer pistas concretas para a transformação das pedagogias dos métodos nas Ciências Sociais, capacitando uma nova geração de investigadores para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo com ferramentas analíticas e éticas.

Referências

- Academia Brasileira de Ciências (2024). *Desafios e estratégias na luta contra a desinformação científica*. Academia Brasileira de Ciências Publishing. https://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2025/03/Livro- -Desinformacao-Cientifica- -WEB_1.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Druckman, D. & Donohue, W. (2020). Innovations in social science methodologies: An overview. *American Behavioral Scientist*, 64(1), 3–18. doi.org/10.1177/0002764219859623
- Fricker, M., Graham, P.J., Henderson, D., & N. J.L.L. Pedersen (Eds.) (2019). *The Routledge handbook of social epistemology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717937>
- Lisboa, M. (Ed.). (2016). *Metodologias de investigação sociológica: Problemas e soluções a partir de estudos empíricos*. Edições Húmus.
- Barbosa Mendes, A., Bruns, C., Mahr, D., & Driessen, S. (2024) Understanding methodological innovation in participatory research: insights from participatory EU-funded projects. *Journal of Science Communication* 23(06), 1-11. doi.org/10.22323/2.23060803
- Nascimento, E. P., & Alves, J. C. (Eds.). (2018). *Novas fronteiras metodológicas nas ciências sociais*. Editora Fiocruz.
- Newhart, S., & Patten, M. L. (2023). *Understanding research methods: An overview of the essentials*. Routledge.
- Nind, M., & Katramadou, A. (2023). Lessons for teaching social science research methods in higher education: Synthesis of the literature 2014–2020. *British Journal of Educational Studies*, 71(3), 241–266. doi.org/10.1080/00071005.2022.2092066
- Osborne, J. (2022). *Science education in an age of misinformation*. Stanford University.
- Pandey, C.S., Mishra, P., Pandey, S. R., Singh, R. D., & Pandey, S. (2025). Research paradigms: A systematic literature review of methodological shifts and interdisciplinary approaches in research. *Qual Quant* (60), 2297–2325. <https://doi.org/10.1007/s11135-025-02359-5>
- Pasque, P. A., & Alexander, E. (Eds.). (2023). *Advancing culturally responsive research and researchers: Qualitative, quantitative, and mixed methods*. Routledge.
- Pereira, A. & Figueirôa, S. (2024). Epistemologia social e desinformação científica: Perspetivas para a educação em ciências. *Pesquisa em Educação em Ciências*, 26 (e52480), 1-20. doi.org/10.1590/1983-21172022240199
- Santos, L. R. e Santos, E. O. (2024). Competência em informação no combate à desinformação na educação profissional e tecnológica: Estado da arte. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 29 (e-48062), 1-27. doi.org/10.1590/1981-5344/48062
- Timmis K., Hallsworth, J.E., Mc Genity, T.J. et al. (2024). A concept for international societally relevant microbiology education and microbiology knowledge promulgation in society. *Microb Biotechnol* 17(5), e14456. [doi: 10.1111/1751-7915.14456](https://doi.org/10.1111/1751-7915.14456)
- Timmis K., Hallsworth J.E., McGenity, T.J., Armstrong, R., Colom, M.F., Karahan, Z.C., Chavarria, M., Bernal, P., Boyd, E.S., Ramos, J.L., Kaltenpoth, M., Pruzzo, C., Clarke, G., López-García, P., Yakimov, M.M., Perlmutter, J., Greening, C., Eloë-Fadrosch, E., Verstraete, ... Serna, JG. (2024). A concept for international societally relevant microbiology education and microbiology knowledge promulgation in society. *Microb Biotechnol* 17(5), e14456. [doi: 10.1111/1751-7915.14456](https://doi.org/10.1111/1751-7915.14456)

Autoras**Denise Esteves**

Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta, Portugal.

Doutora em Direitos Humanos nas Sociedades Contemporâneas, mestre em Sociologia e licenciada em Antropologia pela Universidade de Coimbra. Professora auxiliar convidada do Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta. Investigadora Integrada no grupo Sociedades e Sustentabilidade Ambiental do Centro de Ecologia Funcional – Ciência para as Pessoas e o Planeta, Laboratório Associado TERRA, da Universidade de Coimbra. Investigadora colaboradora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

E-mail: denise.esteves@uab.pt

Ana Isabel Silva

Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta, Portugal.

Doutora em Psicologia, Ramo Psicologia do Desenvolvimento, Mestre em Comunicação em Saúde, Especialidade Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade Aberta. Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta. Investigadora Integrada no grupo Sociedades e Sustentabilidade Ambiental do Centro de Ecologia Funcional – Ciência para as Pessoas e o Planeta, Laboratório Associado TERRA, da Universidade de Coimbra.

E-mail: anai.silva@uab.pt

Citado.

Esteves, D., & Silva, A. I. (2026). Inovação metodológica nas ciências sociais: Entre a relevância social, a co-criação do conhecimento e os imperativos pedagógicos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 16(32), 25-37.

Plazos.

Recibido: 20/03/2026. Aceptado: 02/05/2026.



O estado do conhecimento sobre eficácia escolar na produção científica brasileira: Uma análise a partir do uso do software Iramuteq

The state of knowledge on school effectiveness in Brazilian scientific production:
An analysis using Iramuteq software

Alessandra Cristina Paiva, Marco Wandercil, Nonato Assis de Miranda
e Adolfo Ignacio Calderón

Resumo

Este artigo tem como objetivo sintetizar as principais contribuições da literatura científica brasileira publicada entre 2012 e 2022 sobre eficácia escolar, por meio da metodologia do 'estado do conhecimento'. Além da análise qualitativa de conteúdo, utiliza-se o software Iramuteq para realizar uma análise automatizada e detalhada do corpus textual selecionado. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de reduzir a subjetividade e ampliar a robustez das inferências analíticas, facilitando uma compreensão mais clara e objetiva das categorias emergentes dos estudos revisados. Os resultados destacam que, embora as avaliações em larga escala sejam ferramentas importantes, não devem ser consideradas o único indicador do desempenho escolar, sendo fundamental levar em conta contextos específicos e práticas pedagógicas locais. Além disso, foi constatada uma tendência das pesquisas para investigações voltadas aos fatores intraescolares como determinantes essenciais da eficácia escolar, apontando para a necessidade de estudos futuros que integrem análises multidimensionais e considerem contextos diversos e práticas pedagógicas particulares.

Palavras-chave: Eficácia escolar; meta-análise; estudo do conhecimento; análise de conteúdo.

Abstract

This article aims to synthesize the main contributions of Brazilian scientific literature published between 2012 and 2022 regarding school effectiveness. Employing the state-of-knowledge methodology, the study analyzes selected literature using Iramuteq software as a central methodological resource. A qualitative-descriptive methodology was adopted, utilizing automated content analysis techniques applied to 24 scientific articles. This methodological choice is justified by the need to reduce subjectivity, enhance clarity, and provide a more objective understanding of emerging categories from the reviewed studies. Results emphasize that, although large-scale assessments are important tools, they should not be considered the sole indicator of school performance; specific educational contexts and local pedagogical practices must be taken into account. Furthermore, the studies reviewed demonstrated a tendency to focus on intra-school factors as critical determinants of school effectiveness, highlighting the necessity of future research integrating multidimensional analyses and considering diverse educational contexts and particular pedagogical practices.

Keywords: School effectiveness; state of knowledge; content analysis; Iramuteq; educational assessment.

Introdução

Estudos no campo da Eficácia Escolar (Murillo-Torrecilla, 2003, 2005; Sammons & Bakkum, 2011) têm se concentrado em compreender não somente os elementos que influenciam o rendimento estudantil, mas também o papel das escolas nessa questão. Isso implica em analisar o quanto as escolas conseguem afetar positivamente o desenvolvimento dos alunos, considerando até que ponto as características da instituição impactam o desempenho dos estudantes.

As avaliações em larga escala têm sido amplamente utilizadas como ferramentas importantes para monitorar a eficácia escolar, sobretudo por meio de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), permitindo aferir e comparar o desempenho das instituições educacionais. Contudo, os resultados dessas avaliações não devem ser interpretados isoladamente ou utilizados apenas como classificações quantitativas do desempenho das escolas. É essencial considerá-los como pontos de partida para análises mais profundas sobre eficácia escolar, levando em conta fatores intraescolares, contextos específicos e práticas pedagógicas locais, uma vez que esses elementos são fundamentais para explicar a variação dos resultados obtidos pelas escolas e para orientar políticas educacionais mais assertivas e equitativas.

Nessa perspectiva, Alavarse *et al.* (2021) e Ribeiro e Sousa (2023) salientam que resultados de avaliações em larga escala não devem ser vistos como critério único de desempenho, embora, esses possam servir como um ponto de partida para análises mais aprofundadas que levem em conta as especificidades de cada contexto educacional.

Por isso, é pertinente não apenas considerar e revisitar conhecimentos acumulados por acadêmicos no âmbito dos avanços nos estudos sobre eficácia escolar, mas também explorar esses conhecimentos. Este artigo tem como objetivo sintetizar as principais contribuições da literatura científica brasileira publicada entre 2012 e 2022 sobre eficácia escolar, por meio da metodologia do 'estado do conhecimento'.

Este tipo de abordagem, descritiva e analítica, recupera os resultados obtidos por meio de inventário e revisão, compreendendo a produção a partir do momento que lança mão de subterfúgios centrados na hermenêutica, na reflexão, na crítica e, finalmente, na compreensão (Vosgerau & Romanowski, 2014; Silva *et al.*, 2020; Barry *et al.*, 2022). Adotando-se uma abordagem descritiva e qualitativa, recorrendo à técnica de análise de conteúdo, seguindo etapas específicas, possibilita a identificação da diversidade temática em um corpus textual, avaliando a frequência de repetição de temas e facilitando a formação de grupos e categorias de palavras (Bardin, 2011).

Apesar de sua complexidade, essa abordagem não proporciona ferramentas para verificar a frequência com que os termos importantes aparecem nos discursos analisados, exigindo do pesquisador um esforço na interpretação semântica das palavras e na identificação de suas relações no contexto em que são empregadas, e por isso, o uso de softwares de análise textual pode ser uma estratégia eficaz para superar os desafios enfrentados pelo pesquisador (Brito & Sá, 2022).

O emprego de softwares especializados para análise de dados textuais tem se tornado cada vez mais comum em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, particularmente em estudos que lidam com um grande volume de texto (Camargo & Justo, 2013; Martins *et al.*, 2022). No Brasil, desde a década de 1990, alguns softwares vêm sendo utilizados para realizar análises de textos, incluindo tanto análises estatísticas tradicionais quanto multivariadas, sobre os dados textuais, permitindo estabelecer relações entre as palavras encontradas nos textos e as variáveis categoriais caracterizadoras dos produtores do texto (Camargo & Justo, 2013).

Assim, a análise envolveu tanto categorizações e inferências fundamentadas em Bardin (2011), quanto a aplicação da Análise de Conteúdo Automatizada (ACA), visando extrair informações das palavras-chave, resumos e resenhas que pudessem ser organizadas com base em seu conteúdo semântico. Para isso, recorreu-se ao uso do software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

1. Percurso Teórico-Metodológico

A metodologia do 'Estado do Conhecimento' busca identificar, registrar e categorizar a produção científica de uma área específica em um determinado período (Morosini & Fernandes, 2014), abrangendo artigos e ensaios. Barry *et al.* (2022) em seu *stage 4*, reforçam que o pesquisador defina as bases de dados para a seleção dos títulos e descreva o processo de obtenção dos resultados, afirmando que a estratégia de pesquisa deve ser um processo interativo de teste e revisão, permitindo a replicação da busca por outros pesquisadores.

O percurso utilizado para este estudo contou com três buscas específicas, realizadas entre os dias 11 e 18 de julho de 2022, com o intuito de levantar o *corpus* a ser analisado, que segundo Bardin (2011) é "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, seleções e regras" (p. 51). A investigação focou em artigos publicados em português de 2012 a 2022, utilizando como descritor de busca 'Eficácia Escolar' (no título) e, em alguns casos, 'vulnerabilidade social', dependendo do mecanismo de busca avançada do portal.

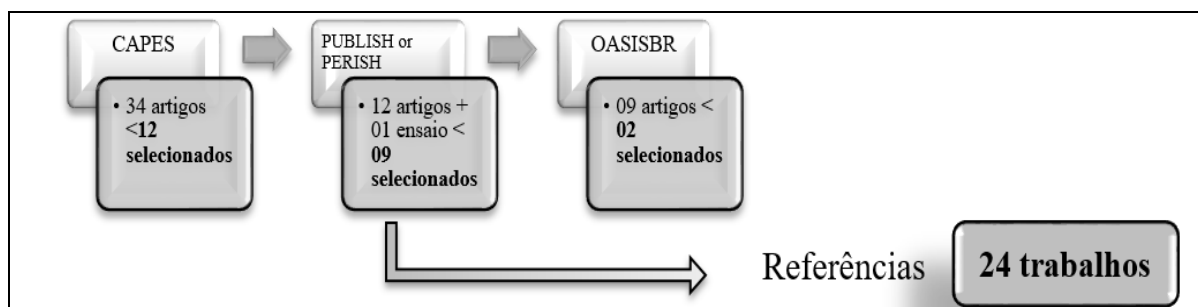
A primeira busca, feita por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), transcorreu com os seguintes critérios: 'Eficácia Escolar' (no título) – filtrando, somente artigos, o que resultou em 368 recursos on line <318 revisado por pares <57 em português <34 *Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brazil*; desta etapa após a catalogação dos resumos e das palavras chaves, selecionou-se 12 artigos.

A segunda feita pelo aplicativo *Publish or Perish* - opção *Google Scholar Search*, 'Eficácia Escolar' (no título) – filtrando-se também, somente artigos, resultando em 13 trabalhos; desta seleção, após o processo de catalogação dos resumos, 4 foram excluídos (sendo 1 sobre autoeficácia, 1 dissertação de mestrado e 2 dos quais se repetiram da triagem anterior). Os 9 trabalhos restantes foram selecionados e dentre esses um ensaio acadêmico, que embora não possua a formatação priorizada de artigo, apresentava contribuições relevantes à temática pesquisada.

A última busca feita no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR), iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), ao qual usando-se os descritores:

Eficácia Escolar no 'título' - delimitando a busca para artigos, encontrou-se 9 resultados, que após a catalogação, chegou-se a apenas 2 títulos, dentre as exclusões por incompatibilidade com a pesquisa, por serem teses, ou títulos repetidos.

O critério utilizado para validação dos artigos foi conter, obrigatoriamente, no item: palavras-chave, ao menos uma das seguintes expressões em ordem de prioridade: 'Eficácia Escolar' (podendo ser entendido por termos correlatos como escola eficaz, valor agregado, aprendizagem, qualidade da educação); 'Vulnerabilidade Social' (aceitando-se do mesmo modo a expressão desigualdades educacionais ou sociais, pobreza,); 'Indicadores' (podendo ser expressos pelos cognatos: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Avaliação Educacional – manifestada neste contexto como avaliação em larga escala, desempenho educacional). Ressalta-se no processo de leitura flutuante destes textos, a relevância de um outro título, totalizando 24 artigos selecionados. A Figura 1, ilustra as etapas percorridas.

Figura 1. Esquematização do mecanismo de Busca para seleção de artigos

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

1.1. Bibliometria

Fundamentada na quantificação dos atributos de um conjunto específico de artigos, é essencial para administrar a informação e o conhecimento científico de um tema particular (Lacerda *et al.*, 2012). As técnicas oriundas da bibliometria permitem a análise da frequência de ocorrência de palavras dentro de um texto, recorrendo a métodos matemáticos e estatísticos para investigar e quantificar os processos de comunicação e escrita. Essa abordagem possibilita uma organização sistemática dos dados, como demonstrado no processo de identificação dos artigos.

Os artigos selecionados foram identificados com um número de ordem, facilitando o processo de categorização, sobretudo para análise automatizada, a priori respeitando-se a metodologia do processo de busca, e depois de planilhados, baseando-se no ano de publicação. Os 24 artigos selecionados estão representados no Quadro 1, organizados por: ordem, autor, veículo de publicação, ano e palavras-chave.

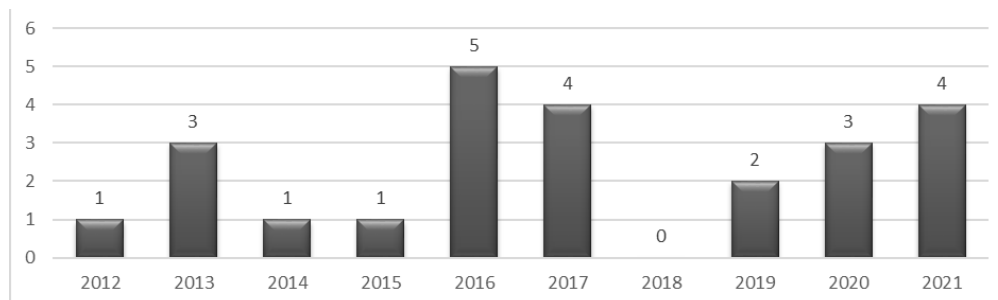
Quadro 1. Caracterização dos artigos selecionados- Palavras chave - n=24

ART	AUTORES	PERIÓDICO	ANO	PALAVRAS CHAVE
14	ÉRNICA; BATISTA	CENPEC	2012	Metrópole; 'Desigualdades Educacionais'; Desigualdades Sociais; Educação
15	DUARTE	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2013	Pobreza; Custo-Aluno; Análise De Regressão Multinível; 'Ideb'
18	CRAHAY; BAYE	CADERNOS DE PESQUISA - FCC	2013	Desigualdades Sociais; 'Rendimento Escolar'; Pisa; Educação Comparada
21	SOARES; ALVES	EDUCAÇÃO E PESQUISA	2013	'Avaliação Educacional'; Contexto Escolar; Ensino Fundamental
19	ALVES; SOARES; XAVIER	ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2014	Nível Socioeconômico Das Escolas. Educação Básica. 'Desigualdades Educacionais'
24	SANTOS FILHO	ROTEIRO Edição Especial	2015	Desempenho Escolar. Desempenho Do Aluno. Condicionantes Do Desempenho Do Aluno. 'Escola Eficaz. Eficácia Da Escola'
7	MARTINS; CALDERÓN	EDUCAÇÃO EM DEBATE	2016	Boas Práticas Escolares. Desempenho Escolar. 'Escola Eficaz'
12	SOLIGO	CONTRAPONTO - Eletrônica	2016	Avaliação; Pobreza; 'Rendimento Escolar'
17	OLIVEIRA; WALDHLM	ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2016	Gestão Escolar; Liderança; Clima Escolar; 'Eficácia Da Escola'
22	SOARES et al..	ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2016	'Avaliação Educacional'. Valor Agregado. Modelo Multinível.
1	GARCIA et al.	Revista Eletrônica de Educação	2016	Desempenho escolar. 'IDEB' na região do ABC. Ensino fundamental. Qualidade do ensino.
5	KARINO; LARIOS	EXAMEN - Pesquisa de Avaliação, Certificação e Seleção	2017	Revisão Da Literatura, 'Eficácia Escolar', Avaliação Escolar, Desempenho Escolar
6	GARCIA; BIZZO	EDUCAÇÃO Revista quadrimestral	2017	Melhoria Das Escolas. 'Desempenho Dos Alunos'. Fatores Escolares
8	TRAVITZKI	REICE	2017	Educação Pública, 'Qualidade Educacional', Igualdade De Oportunidades, 'Indicadores Educacionais', Equipamento Educacional
13	ALMEIDA	Revista Brasileira de Educação	2017	Entorno Social; 'Avaliação Escolar'; Qualidade Educacional
9	MARTINS; CALDERÓN	DIÁLOGO EDUCACIONAL	2019	Boas Práticas Escolares. 'Eficácia Escolar'. Escolas Eficazes. Educação Básica.
16	MUYLAERT et al.	EDUCAÇÃO EM REVISTA	2019	Práticas Pedagógicas. 'Eficácia Escolar'. Desempenho Escolar; Hlm.
3	MARTINS; CALDERÓN	E.ducação Pesquisa e debate em educação	2020	Avaliação Educacional, Educação Básica, Eficácia Escolar, Fatores Contextuais, Alta Vulnerabilidade Social.
10	BORGES; CASTRO	EDUCAÇÃO em foco	2020	Acesso. Permanência. 'Aprendizagem. Qualidade'
23	CALDERÓN; BORGES	META: Avaliação	2020	Avaliação Em Larga Escala. Escola Eficaz. 'Eficácia Escolar'. Avaliação Da Aprendizagem
2	FARIA; ALVES	UFSM - REGAE	2021	Avaliação Educacional; 'Eficácia Escolar'; Liderança Escolar; Acompanhamento Pedagógico; Práticas Escolares.
4	TEODORO; MARTINS; CALDERÓN	REVEDUC	2021	Boas Práticas Escolares, Vulnerabilidade Social, 'Eficácia Escolar', Escola Eficaz.
11	CHAMPAGNAT TE et al.	INSTRUMENTO Pesquisa em educação	2021	'Eficácia Escolar'. Qualidade Da Educação. Interdisciplinaridade
20	SOARES; ALVES; FONSECA	REBEP - Ver. Bras. De est. De População	2021	Direito à Educação; 'Qualidade Da Educação'; Trajetórias Educacionais; Dados Longitudinais; Educação Básica; Censo Escolar

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 2 complementa a apresentação dos dados, ilustrando a quantidade de publicações feitas por ano, permitindo uma visualização clara da distribuição temporal dos estudos.

Figura 2. Quantidade de Publicação por ano



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em 2016, observou-se o maior número de publicações (n=5), seguido por 2017 e 2021, com quatro (n=4) publicações cada, enquanto em 2018 não houve publicações que atendessem aos critérios de busca. A análise dos periódicos revelou uma diversidade considerável, com destaque para a revista *Ensaio*, da Fundação Cesgranrio, que teve três publicações (n=3) no período analisado, uma em 2014 e duas em 2016.

A Tabela 1 detalha especificidades de cada artigo, quanto à metodologia adotada.

Tabela 1. Categorização dos artigos selecionados

AUTORES	ANO	METODOLOGIA	ABORDAGEM		
			QL*	QT**	MT***
Santos Filho	2015	pesq. bibliográfica	X		
Martins e Calderón	2016	análise exploratória	X		
Karino e Laros	2017	rev. literatura	X		
Almeida	2017	análise descritiva	X		
Martins e Calderón	2019	análise descritiva	X		
Martins e Calderón	2020	análise exploratória	X		
Borges e Castro	2020	pesq. bibliográfica	X		
Calderón e Borges	2020	ensaio acadêmico	X		
Faria e Alves	2021	análise comparativa	X		
Teodoro e Calderón	2021	análise exploratória	X		
Champagnatte <i>et al.</i>	2021	rev. literatura	X		
Duarte	2013	análise descritiva		X	
Crahay e Baye	2013	análise descritiva		X	
Alves e Soares	2013	análise descritiva		X	
Alves, Soares e Xavier	2014	análise comparativa		X	
Soligo	2016	análise descritiva		X	
Soares <i>et al.</i>	2016	análise longitudinal		X	
Travizk	2017	análise descritiva		X	
Lima <i>et al.</i>	2019	análise descritiva		X	
Soares, Alves e Fonseca	2021	análise longitudinal		X	
Érnica e Batista	2012	análise comparativa			X
Oliveira e Waldhelm	2016	análise exploratória			X
Garcia e Bizzo	2017	análise comparativa			X
Garcia <i>et al.</i>	2017	análise exploratória			X
Total			11	9	4

QL*=qualitativa – QT**= quantitativa – MT***= mista

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Na sequência, a leitura atenta de cada resumo, permitiu a definição das primeiras categorias de análise, como metodologia, objetivos e resultados esperados da produção acadêmica selecionada.

1.2. Construção do Acervo Textual

Após a seleção e contabilização dos 24 trabalhos que compõem o estudo, a próxima etapa foi a inclusão e o processamento dos textos fazendo uso do software Iramuteq, ferramenta de código aberto e gratuita que possibilita a realização de análises estatísticas em conjuntos de textos, bem como em tabelas de palavras individuais. Seguindo as orientações do tutorial de uso do Iramuteq (Camargo & Justo, 2018), iniciou-se o processo de seleção, depuração e codificação do conjunto de textos, composto pelos resumos dos 24 trabalhos. Os passos incluíram: i) Cópia cuidadosa dos resumos para o Word®, compilados de acordo com a classificação ordinal realizada anteriormente em planilhas no Excel®; ii) Codificação dos resumos seguindo as orientações do Iramuteq, para atender aos requisitos do software (**** *art_01/ **** *art_02...); III) Transferência do conteúdo codificado e depurado do Word® para o Bloco de Notas, salvando em formato '.txt' com codificação UTF-8, reconhecida pelo Iramuteq (Camargo & Justo, 2018; Brito & Sá, 2020).

Com o *corpus* de textos preparado, o próximo passo foi a integração do documento no Iramuteq, permitindo a realização de análises lexicográficas, geração de nuvens de palavras, análise de similitude e a aplicação da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

1.3. Análise lexicográfica e confecção da nuvem de palavras

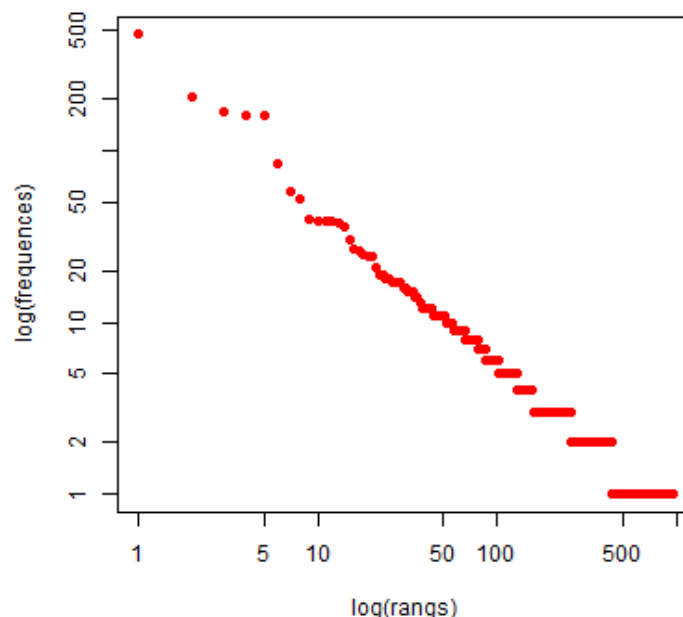
Após a integração do *corpus* no software, houve a possibilidade de se estabelecer as seguintes características:

Quadro 2. Estatística da Análise do Corpus - RESUMO n=24

Descrição do Corpus	
Nº de Textos	24
Nº de Segmentos de texto	108
Nº de ocorrências	4006
Nº de formas ativas	1221
Nº de hápax (palavras com frequência igual a 1)	759
Percentual de aproveitamento	62.16%

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Iramuteq (2023).

Como visualizado no quadro 2, o *software* analisou os 24 resumos, contabilizando 108 segmentos de texto (ST), unidades de análise textual utilizadas pelo Iramuteq. Relatando ainda 4006 ocorrências, correspondendo ao número total de palavras nos textos; 1.221 formas ativas, ou seja, classes gramaticais reconhecidas e 759 hápax, demonstrando um percentual de aproveitamento de 62,16 % de formas ativas de segmentos de texto.

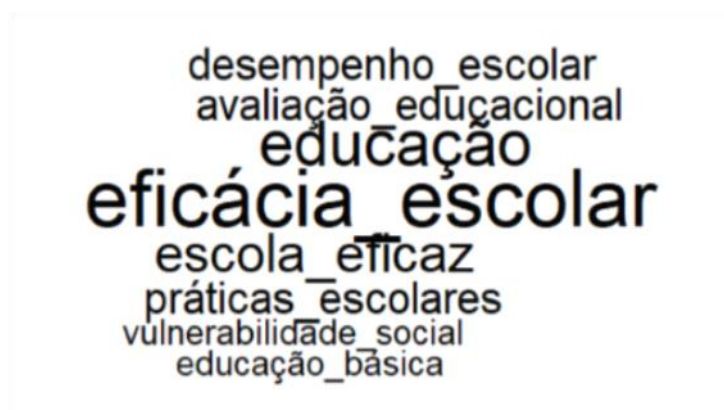
Figura 3. Diagrama de Zipf do corpus composto pelos 24 resumos

Fonte: Elaborado pelo software Iramuteq (2023).

A Figura 3 exibe o comportamento da frequência das palavras no *corpus* através do diagrama de Zipf, demonstrando que poucas palavras têm alta frequência no eixo vertical (y), enquanto muitas palavras têm baixa frequência no eixo horizontal (x). Próximas ao eixo horizontal, encontram-se as palavras "hápax", termos raros ou únicos no conjunto de textos. Segundo a Lei de Zipf, a palavra 'escola' é a mais frequente (n=58), seguida por 'escolar' e 'resultados' (n=39).

A atenta leitura dos resumos do material selecionado foi complementada pela Análise de Conteúdo Automatizada (ACA), visando extrair informações das palavras-chave e resumos que pudessem ser agrupadas semanticamente (Vosgerau & Romanowski, 2014; Silva *et al.*, 2020). Essa exploração permitiu uma compreensão mais profunda do escopo selecionado, facilitando a codificação do material e a identificação de padrões e temas relevantes, servindo como base para a próxima fase de tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2011).

O Iramuteq facilita a identificação visual rápida de palavras proeminentes em um *corpus*, como mostra a Figura 4, oferecendo uma análise lexical simples e visualmente atraente por meio da Nuvem de Palavras.

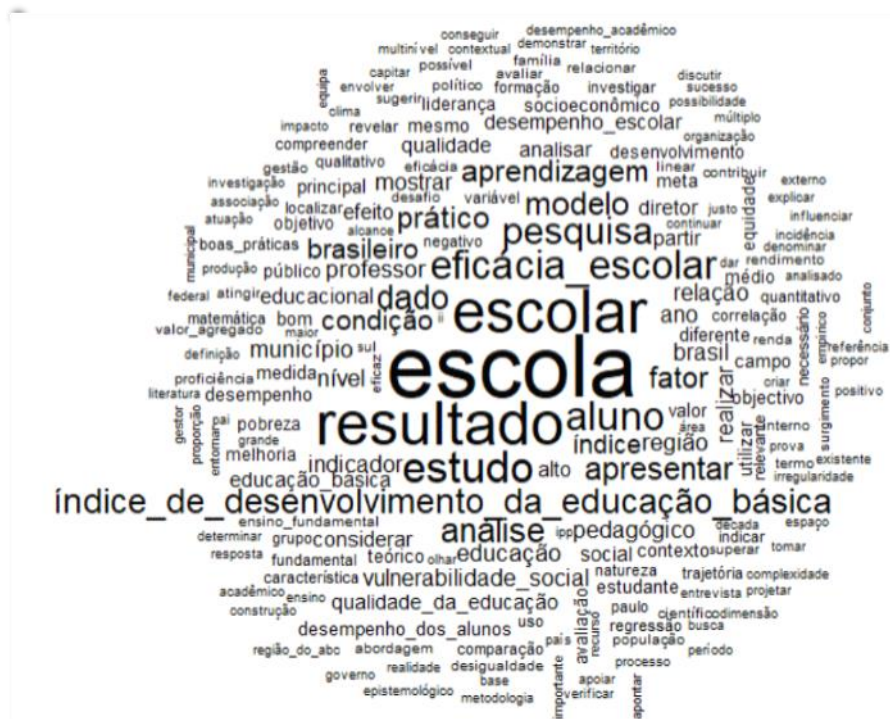
Figura 4. Nuvem de Palavras decodificadas a partir das palavras-chave dos artigos (n=24)

Fonte: Elaborado a partir do software IRAMUTEQ (2023).

A imagem representa a nuvem de palavras feitas a partir das palavras-chave, cujas frequências específicas são: 'eficácia escolar' (8 ocorrências); 'educação' (6); 'escola_eficaz' (5); e com 4 aparições cada, 'avaliação_educacional', 'desempenho_escolar' e 'práticas_escolares'; 'vulnerabilidade_social' aparece 3 vezes.

A Figura 5, por sua vez, oferece uma visão abrangente, pois foi gerada a partir de um *corpus* composto pelos resumos dos 24 artigos.

Figura 1. Nuvem de Palavras decodificadas a partir do resumo dos artigos (n=24)



Fonte: Elaborado a partir do software IRAMUTEQ (2023).

A nuvem de palavras gerada pelo Iramuteq resalta o contexto e o campo semântico em torno das palavras-chave. Termos como 'eficácia_escolar', 'escola', 'resultado', 'dado', 'pesquisa', 'aprendizagem', 'índice_de_desenvolvimento_da_educação_básica', além de 'indicador' e 'índice', ganham proeminência visual, sublinhando seu peso no corpus analisado, o que permite não apenas a imediata visualização como a descoberta de padrões que a posteriori auxiliarão o processo de categoria por foco de interesse.

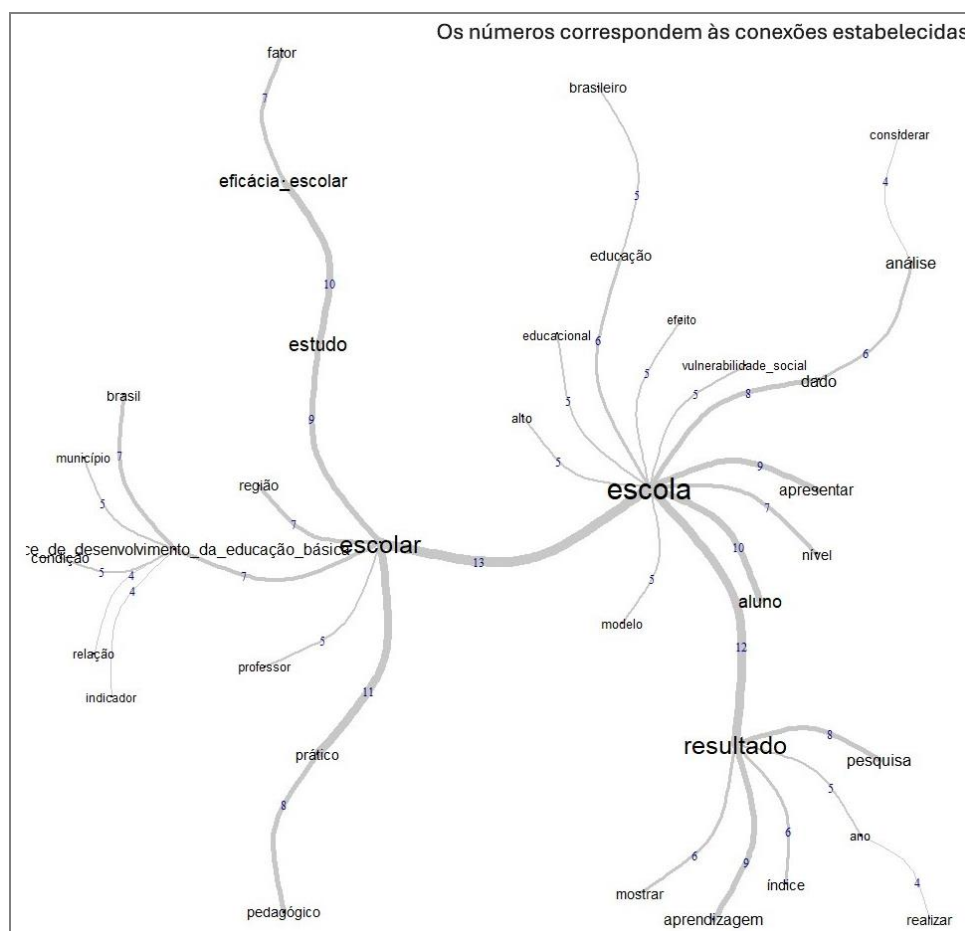
1.4. Análise de Similitude

Para elucidar a conectividade dos termos do *corpus*, empregou-se o uso de gráfico de similitude, método gráfico evidencia as relações lexicais e fortalece a correlação entre os termos (Camargo & Justo, 2013), essencial para avançar na análise dos estudos selecionados. Durante a preparação do *corpus*, excluiu-se palavras estruturais comuns em artigos científicos, como ‘artigo’, ‘trabalho’ e ‘metodologia’, “analisar”, ‘presente’, ‘bibliográfico’ para evitar distorções na análise de resultados.

Considerando que a análise de similitude explora todas as palavras encontradas no *corpus* bem como suas interconexões, a fim de facilitar a compreensão e a representação visual dos dados, determinou-se um ponto de corte para selecionar as palavras de maior relevância para a análise, fixando-o em até dez (10) o número de vezes na frequência da palavra. Martins et al. (2022), recomendam uma fórmula que, aplicada aos dados : $\frac{4006}{1221} \times 2 = 6,56$, indicou que um

gráfico com esses parâmetros não fornecia *insights* adicionais, se comparado ao modelo produzido anteriormente. Assim manteve-se a análise com o ponto de corte original (10). Nota-se relevante o objetivo do estudo, seu contexto e a sensibilidade do pesquisador para configurar a ferramenta de análise aos propósitos da pesquisa, de modo que o recurso traga contribuições e não amarras.

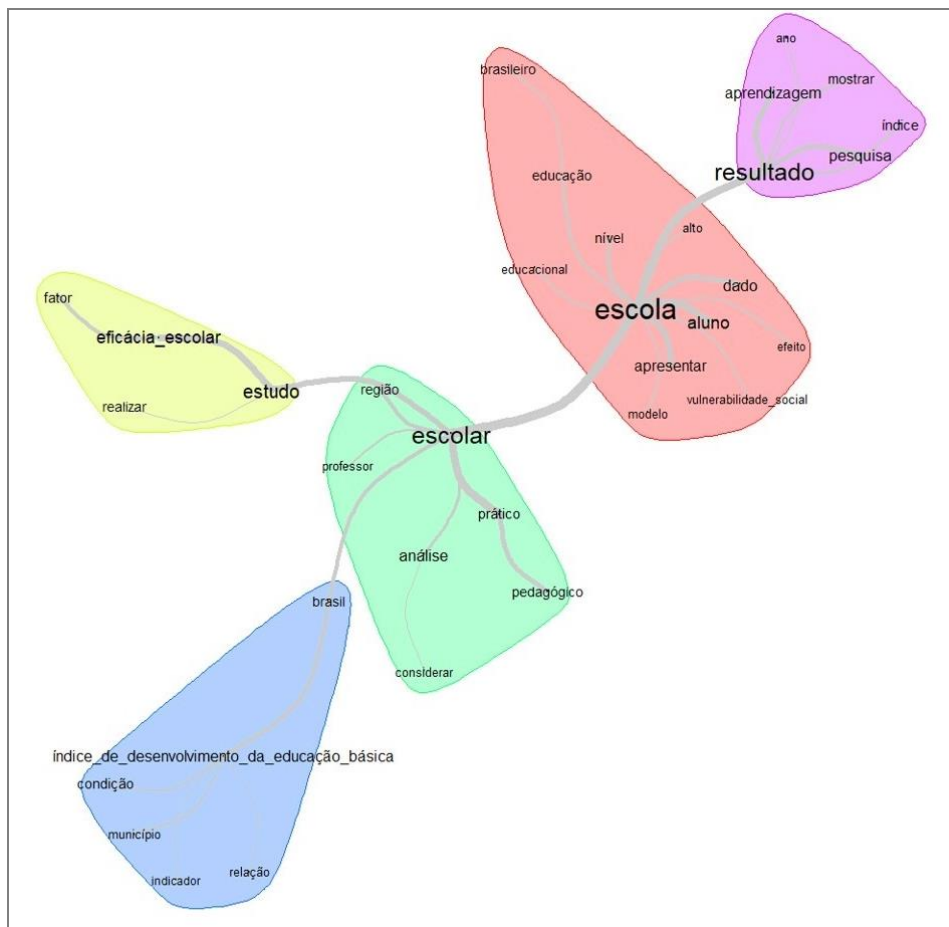
Figura 6. Gráfico de Similitude Lexical extraído do Resumo dos artigos (n=24)



Fonte: Elaborada a partir do software IRAMUTEQ (2023).

A análise dos resumos destacou a prevalência de certos termos como: escola (n=58); escolar (n=39); resultado (n=39), estudo (n=27); aluno, eficácia_escolar (n=24), pesquisa (n=21); Ideb (n=19) dado e análise (n=18), modelo (n=17) aprendizagem e prático (n=16); fator (n=15) condição, brasileiro (n=14) índice (n=13) nível, região, município, educação, professor, (n=12); relação, vulnerabilidade_social, indicador, pedagógico e Brasil (11); efeito e educacional (n=10). A Figura 6 - árvore de similitude - demonstra visualmente essas relações semânticas e a frequência de conexões, salientando termos como 'escola', 'escolar' e 'resultado', bem como 'Ideb' e 'eficácia'.

A figura 7, exibe outro gráfico de similitude ilustrando a interconexão entre os termos, destacando os cinco subgrupos distintos. Tal organização, mostrou consonância com a separação manual das categorias em planilhas do Excel®, reforçando a metodologia proposta por Bardin (2011) e Barry *et al.* (2022). A ferramenta computacional, auxiliou a confirmação e o aprimoramento das categorias previamente catalogadas, e ofereceu subsídio gráfico que dependerá dos objetivos estabelecidos pelo pesquisador.

Figura 7. Árvore máxima de similitude por meio do conteúdo dos resumos (n=24)

Fonte: Elaborada a partir do software IRAMUTEQ (2023).

A categorização possibilitou algumas inferências iniciais sobre os temas abordados nos textos analisados. Observou-se na amostra uma tendência de textos que relacionam o termo eficácia escolar a estudos focados em fatores determinantes, condizente ao já observado na literatura internacional (Sammons, 2007, 2011; Murillo-Torrecilla, 2003, 2005, 2015). Entretanto, menos ênfase na eficácia escolar vinculada à vulnerabilidade, isso não implica que os textos tratem esses temas de maneira isolada ou não relacionadas. Apenas que, nas 24 publicações, há uma inclinação em discutir eficácia ou desempenho escolar mais do que questões de vulnerabilidade social ou práticas pedagógicas específicas.

2. Organização dos artigos em categorias

A etapa subsequente consistiu na resenha de cada artigo, com o propósito de destilar sua essência e extrair informações mais profundas. O objetivo foi a categorização das evidências, permitindo comparações entre os estudos e o fomento à compreensão, ou à aquisição, de uma perspectiva mais abrangente acerca da aplicação do conceito de eficácia no campo educacional.

Após resenhados, os artigos foram agrupados em 5 categorias de foco em interesse.

Quadro 3. Categorização dos artigos por assunto

Foco nas Ferramentas de Mensuração (n=7), no qual todos por meio de pesquisa quantitativa, abordavam uma questão mais técnica em relação aos indicadores	(Soares, Alves, 2013; Alves, Soares, Xavier, 2014; Soares <i>et al.</i> , 2016; Soligo, 2016; Garcia <i>et al.</i> , 2017; Lima <i>et al.</i> , 2019; Soares, Alves, Fonseca, 2021)
Estudos sobre os Determinantes (fatores ou “boas práticas”) intraescolares (n=6) no qual 33% (n=2) provenientes de pesquisa de classificação quali-quantitativa e 67% (n=4) qualitativa	(Oliveira; Waldhelm; 2016; Garcia; Bizzo, 2017; Martins; Calderón, 2016; 2020; Faria; Alves, 2021; Teodoro; Calderón, 2021)
Estudos Bibliográficos (n=5) – todas qualitativas, sendo 40% Estado da Arte ou Conhecimento (n=2), 40% Pesquisa Bibliográfica (n=2) e 10% ensaio acadêmico (n=1)	(Santos, Filho, 2015; Karino; Laros, 2017; Martins; Calderón, 2019; Calderón; Borges, 2020; Champagnatte <i>et al.</i> , 2021)
Estudos que abordavam a questão da vulnerabilidade ou do impacto da pobreza (n=3), sendo uma quantitativa, uma qualitativa e outra quali-quantitativa	(Érnica; Batista, 2012; Duarte, 2013; Almeida, 2017)
Estudos que denotavam preocupação com o princípio da equidade (n=3), sendo 33% (n=1) qualitativa e 67% (n=2) quantitativa	(Crahay; Baye, 2013; Travitzki, 2017; Borges, Castro, 2020)

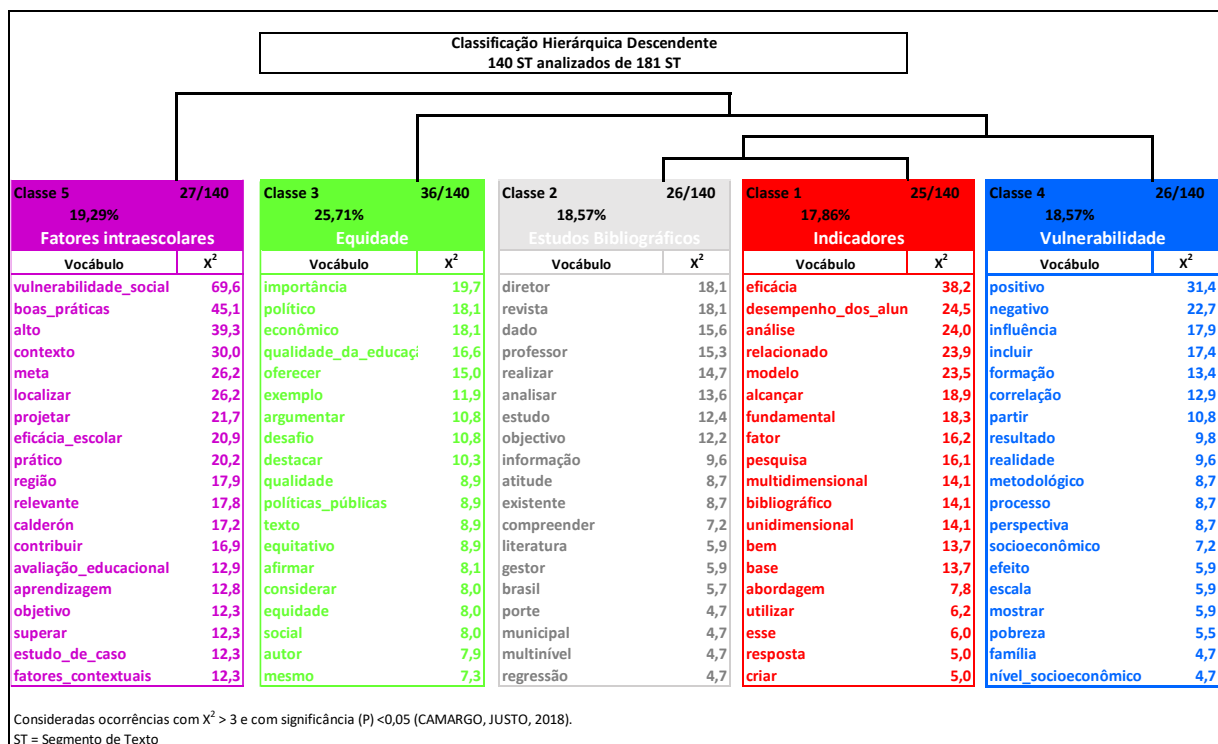
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

As resenhas foram reformatadas em formato ‘.txt’ e submetidas à ACA. Desta vez, aplicou-se a abordagem de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), também conhecida como Método REINERT, no qual, o *software* processa o texto de forma a identificar classes de vocabulário, possibilitando a inferência das ideias que o *corpus* textual busca comunicar. Embora os artigos estivessem previamente agrupados em cinco categorias, conforme detalhamento no quadro 4, o uso desta ferramenta possibilitou uma investigação mais aprofundada das relações presentes, visto que o material por versar sobre, praticamente, a mesma temática, ainda que separados por categorias em muitos casos se correlacionam entre si.

O *corpus*, agora formado por resenhas, contava ainda com 24 textos, separados em 181 segmentos de texto, com aproveitamento de 77,35% (140 segmentos válidos de 181), lembrando que a partir de 75% o método CHD é considerado válido (Camargo & Justo, 2018). Emergiram desse *corpus* 6.334 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.123 formas ativas (palavras válidas) e 686 hápax, isto é, palavras com apenas uma ocorrência.

O conteúdo analisado pelo software foi também categorizado em cinco classes, conforme representado no dendograma da figura 8. Esse diagrama ilustra a lógica utilizada pela ferramenta para a divisão dos 140 segmentos válidos:

Figura 8. Dendograma da CHD – Classificação Hierárquica Descendente



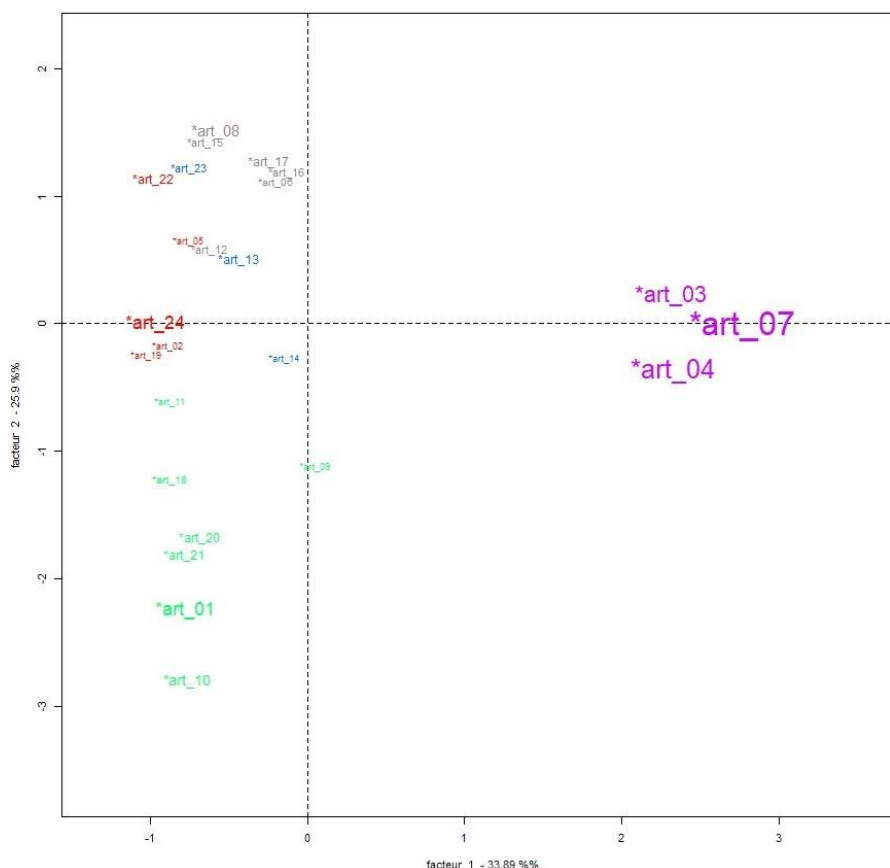
Fonte: Elaborada pelos autores, a partir dos dados obtidos pelo Software Iramuteq (2023).

O dendograma permitiu a quantificação das palavras que apresentaram maior frequência média entre si, diferenciando-se das demais. Esse conjunto de palavras foi analisado usando o teste estatístico do qui-quadrado (χ^2). Foram consideradas relevantes as palavras com valor acima de três (>3) e com uma significância menor do que 0,0001 ($p < 0,0001$).

A segmentação dos dados textuais pelo dendograma revelou categorias de palavras, destacando-se a Classe 5 (cor roxa), denominada "Fatores Intraescolares", que abrangeu 19,29% dos segmentos de texto ($n=27/140$), sendo as principais palavras dessa Classe: "vulnerabilidade social", "boas práticas", "contexto", "meta", entre outras. Essa classe se distinguiu das demais, uma distinção que se tornou mais evidente na análise fatorial subsequente. Tal característica se justifica pela presença no corpus textual de três artigos de estudo de caso identificados como art. 3, art. 4 e art. 7 (Martins & Calderón, 2016, 2020; Teodoro *et al.*, 2021), que exploram como boas práticas escolares podem levar a resultados eficazes mesmo em locais afetados por vulnerabilidade social.

Outro aspecto interessante é a frequência do uso do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) pelos autores, o que fez com que a expressão "vulnerabilidade_social" fosse a mais citada. No entanto, ao analisar os demais segmentos, percebe-se que o foco principal desta classe está mais relacionado a determinantes e fatores intraescolares do que ao impacto da vulnerabilidade em si. Este último aspecto é abordado pela Classe 4 (cor azul), intitulada "Vulnerabilidade". A figura 9 apresenta a Análise Fatorial de Correspondência realizada pelo software Iramuteq, permitindo observar a distribuição e as associações entre os artigos.

Figura 2. AFC – Baseado na caracterização ordinal dos artigos



Fonte: Elaborado pelo Software Iramuteq (2023).

A Classe 4, responsável por 18,57% dos segmentos de texto (n=26/140), foca no impacto da vulnerabilidade e suas ramificações no desempenho escolar, com palavras-chave como "positivo", "negativo", "influência" e "correlação". Notavelmente, essa classe tem uma proximidade maior com a Classe 3 (Equidade).

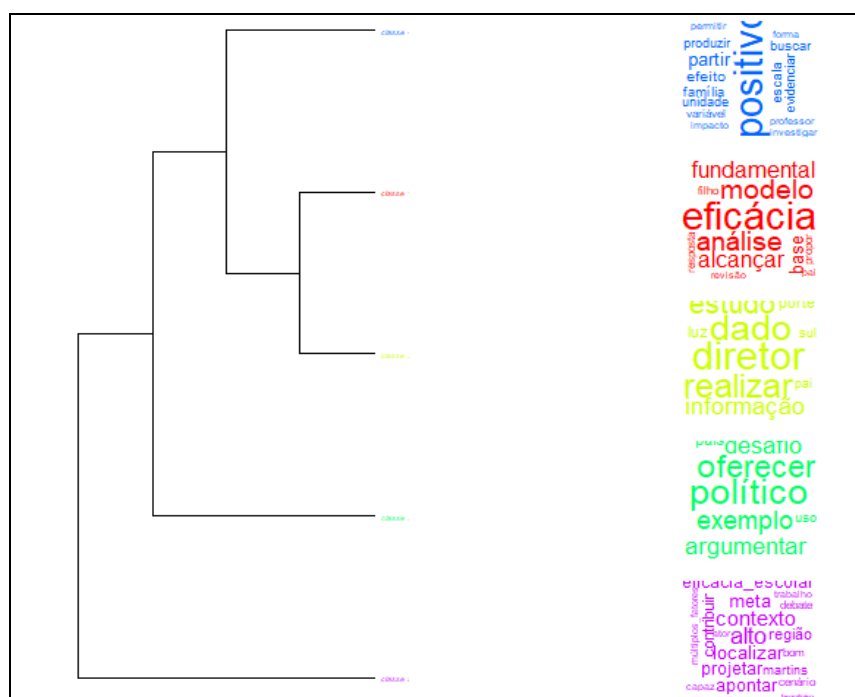
A Classe 3, representada pela cor verde e denominada "Equidade", compreende 25,71% dos segmentos (n=36/140). Essa categoria inclui artigos que enfatizam a importância de aspectos políticos e econômicos na qualidade da educação, destacando termos como "políticas públicas" e "desafio".

Identificada como "Estudos bibliográficos", a Classe 2 abrange 18,57% dos segmentos de texto (n= 26/140). Essa classe reúne principalmente pesquisas teóricas, com ênfase em palavras como "diretor", "professor" e "estudo".

A Classe de cor vermelha, engloba 17,86% dos segmentos de texto (n=25/140) e se concentra em indicadores de eficácia e desempenho dos alunos. Palavras-chave incluem "análise", "modelo" e "pesquisa". Ressalta-se que mesmo apresentando um número significativo de artigos sobre o tema, essa classe contém significativo número de palavras "repetidas", esperado para artigos quantitativos que tratam de um campo semântico altamente associado.

Vale destacar que as cinco categorias apresentam percentuais que variam de 17% a 26%. Para medir a força da associação entre as palavras ativas e suas respectivas classes, foi utilizado o qui-quadrado de Pearson. Quanto maior esse valor (desconsiderando frequências <3), maior a probabilidade de uma dependência entre a palavra ativa e a classe. No entanto, é essencial notar que o número de artigos divididos em cada classe não influencia essa análise, mas sim a associação de palavras, como ilustrado na nuvem de palavras gerada pelo software para cada classe, demonstrada pela figura 10:

Figura 10. Dendograma CHD - Classificação Hierárquica Descendente com Nuvem de palavras por Classes (n=5)



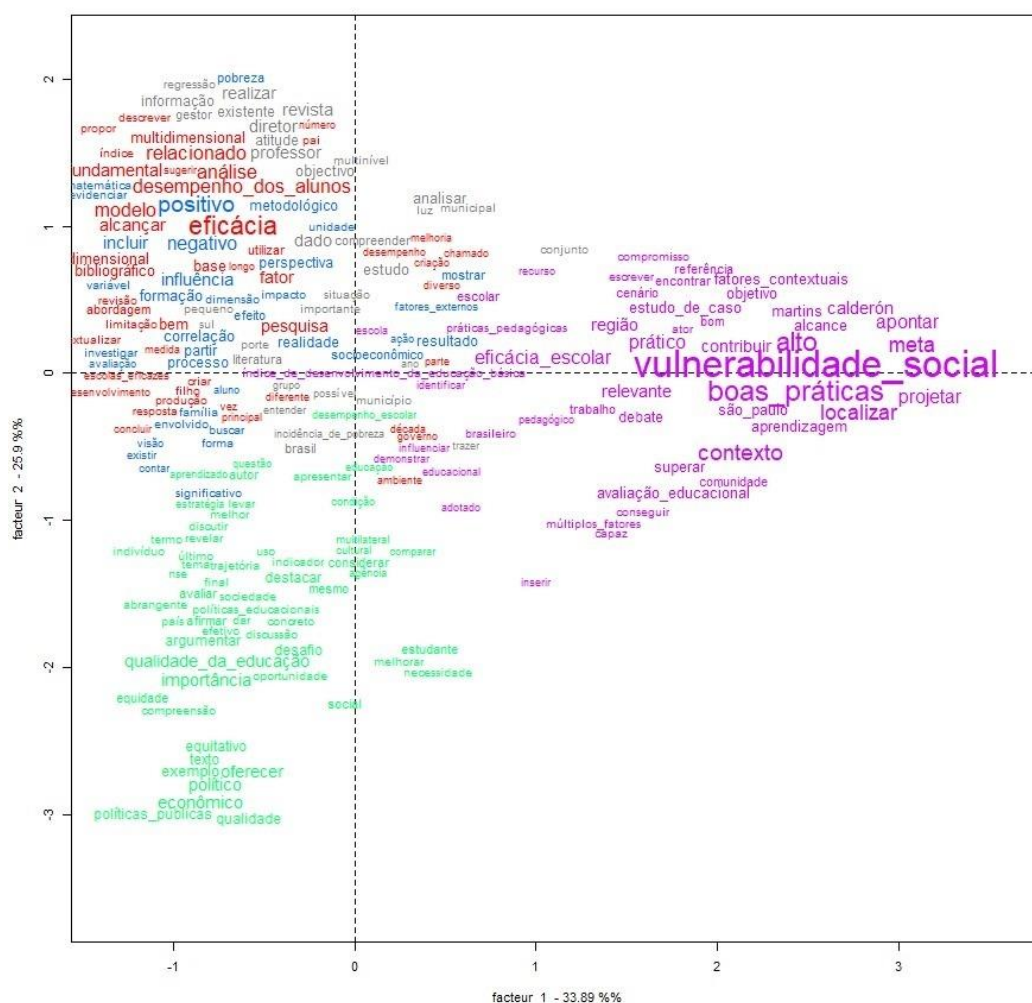
Fonte: Elaborado pelo Software Iramuteq (2023).

O método REINERT ou CHD não consegue demonstrar como essas duas variáveis (palavra ativa e Classe) estão relacionadas, por isso também optou-se por complementar o estudo com a análise fatorial de correspondência (AFC).

O resultado da análise fatorial de correspondência (Martins *et al.*, 2022), representada na Figura 11, confirmou a manutenção das cinco Classes de palavras, todavia, observa-se que o número de fatores computado é igual ao número de Classes da CHD menos 1, portanto 4, no qual estão distribuídos 33,89 % no fator 1, 25,9% no fator 2, 21,97% no fator 3 e 18,24% no fator 4.

No contexto da AFC do IRAMUTEQ, a ideia é representar as associações entre categorias (ou classes) de duas ou mais variáveis categóricas em um plano bidimensional, ou seja, no plano cartesiano. Cada categoria é representada como um ponto no plano, e a proximidade desses pontos indica associações entre as categorias. Este tipo de análise busca identificar padrões de coocorrências ou dissociação entre as categorias (Camargo & Justo, 2018).

Figura 11. Gráfico da AFC Análise Fatorial de Correspondência



Fonte: Elaborado pelo Software Iramuteq, adaptado pelos autores (2023).

No plano cartesiano representado na Figura 19, observa-se que o 1º quadrante é dominado pelos termos da Classe 5 (roxo). Mais próximos ao centro, há uma correlação de ideias entre as Classes 4 (azul) e 1 (vermelho), e alguns pontos da Classe 2 (cinza), destacando-se os segmentos de texto "eficácia_escolar", "práticas_pedagógicas" e "analisar". Isso sugere que os artigos sobre estudos de caso relacionados à eficácia e vulnerabilidade estão mais interligados, embora também dialoguem com as classificações de indicadores (vermelho) e vulnerabilidade (azul).

No 4º quadrante, a Classe 5 (roxo) mantém sua predominância, apresentando coocorrências menos significativas com termos como "educação" e "desempenho escolar". Isso indica que outros artigos, embora abordem a eficácia, não a relacionam diretamente com vulnerabilidade ou índices contextuais. Os determinantes de eficácia nessas publicações consideram outras características, voltadas aos indicadores e suas críticas, e estabelecem comparações, inclusive entre países.

Ainda no 4º quadrante, mais próximo ao centro, há uma confirmação da proximidade entre termos como "estudante", "melhora" e "necessidade", assim como "agência", "multilateral" e "cultural". Isso mostra um diálogo, ainda que tímido, entre o conteúdo dos artigos e os resultados dos estudos de caso presentes nos artigos 3, 4 e 7.

O 2º quadrante revela que as Classes 1 (vermelho), 4 (azul) e 2 (cinza) estão entrelaçadas, indicando uma proximidade de conteúdo entre esses artigos. Palavras como "positivo", "negativo", "eficácia", "desempenho dos alunos" e "influência" aparecem em tamanho ligeiramente maior. Há também um afastamento gradativo para o 3º quadrante dessas mesmas Classes, que se mesclam

timidamente com a Classe 3 (verde), intitulada "Equidade", em segmentos de texto como "desempenho escolar" e "incidência de pobreza".

A Classe 3 tende a se distanciar das demais, concentrando-se na parte inferior do 3º quadrante. Expressões como "qualidade da educação", "político", "econômico" e "políticas públicas" sugerem uma escassez de estudos voltados às escolas que mantêm a eficácia dentro de um princípio de equidade.

Essas disposições no plano cartesiano esclarecem a sintonia entre os temas e as particularidades de cada artigo. Quanto mais próximas estiverem as Classes, mais correlacionadas estão suas temáticas. Por exemplo, a questão da vulnerabilidade social, no 1º quadrante, é um determinante de impacto negativo quando comparada aos estudos sobre equidade, majoritariamente no 3º quadrante, assim como a relação entre "contexto" no 4º quadrante e "eficácia" e "desempenho_dos_alunos" no 2º quadrante.

3. Desconstrução Textual: ponderações, inferências e correlações acerca dos conteúdos explorados

Dois consensos emergem dos estudos (n=7) focados em índices e indicadores. Primeiro, avaliações externas como o Ideb são cruciais para entender e monitorar a educação no país. Segundo, a ampla utilização desse indicador não deve ser limitada a um *ranking* entre escolas e sistemas de ensino, o que seria uma simplificação excessiva.

Cada artigo traz perspectivas que vão além da classificação simplista do Ideb como bom ou ruim. Todos evidenciam a necessidade de adotar um olhar caleidoscópico, observando não apenas a entrada, mas a permanência dos alunos (Soares et al., 2021), que abranja diferentes contextos (Alves & Soares, 2013), que considere realidades e particularidades regionais (Garcia et al., 2016; Soligo, 2016), sobretudo às relacionadas à condição socioeconômica (Alves et al., 2014; Soligo, 2016), que consiga mensurar as proficiências alcançadas pelos alunos (Soares et al., 2017), identificando as práticas pedagógicas que surtam efeito (Muyllaert et al., 2019). Isso facilitará a compreensão das comunidades escolares e dos arredores, e, principalmente, permitirá que sejam interpretados e considerados de maneira a fomentar políticas educacionais mais abrangentes.

Desde o relatório Coleman et al. (1966) passando por estudos desenvolvidos por Alves et al. (2016) e Barbetta et al. (2018) têm se preocupado em estimar o tamanho dos efeitos das escolas nesse contexto, investigando se esses efeitos variam entre diferentes grupos de alunos e se persistem ao longo do tempo. Os autores que dispenderam seus esforços em pesquisas sobre os determinantes que podem levar a eficácia escolar (Faria & Alves, 2021; Martins & Calderón, 2016, 2020; Oliveira & Waldhelm, 2016; Teodoro et al., 2021) apontam que ao determinar a extensão desses efeitos escolares, dedicam-se a analisar não apenas suas propriedades científicas, como também a consistência desses efeitos em diferentes áreas de estudo ou medidas de resultados (Garcia & Bizzo, 2017; Murillo-Torrecilla, 2008), incluindo sua estabilidade ao longo do tempo.

A vulnerabilidade social embora presente em estudos que preocupavam-se com a indicadores (Alves & Soares, 2013; Soligo, 2016) ou em estudos de caso que levaram este fator como preponderante para a análise (Faria & Alves, 2021; Martins & Calderón, 2016, 2020; Teodoro et al., 2021), a categoria Vulnerabilidade teve seus apontamentos muito bem detalhados e discutidos no trabalho de Érnica e Batista (2012), evidenciando inclusive a dificuldade em se trabalhar com a temática em zonas metropolitanas. Segundo o estudo, nas metrópoles, a proximidade e disparidade e das realidades encontradas acaba por reforçar visões generalizadas sobre as áreas periféricas, ao mesmo tempo em que impede a análise das nuances que surgem dentro dessas delimitações, ponderação também presente nos resultados das escolas mineiras analisadas por Faria e Alves (2021), contudo, evidenciados por outra perspectiva relacionada à falta de assertividade do INSE –Índice do Nível Sócio Econômico– quando nem todas as respostas são computadas na análise.

Duarte (2013) e Almeida (2017) questionam as políticas de avaliação focadas em resultados, argumentando que é crucial analisar os fatores sociais que influenciam a educação. Tais autores enfatizam a necessidade de uma abordagem mais ampla, que considere as capacidades e limitações das escolas além dos testes padronizados.

Os trabalhos que se dedicaram ao campo bibliográfico, o fizeram de forma bastante diversificada, apresentando desde revisões da literatura com compilados importantes dos estudos em eficácia (Karino & Laros, 2017), quanto a importância das articulações com demais disciplinas da área de humanas (Champagnatte *et al.*, 2021), argumentando que uma pesquisa em eficácia escolar requer essa abordagem interdisciplinar para compreender os diversos fatores que afetam a qualidade da educação. Os autores sugerem a pesquisa etnográfica como opção abrangente da vida escolar, incluindo cultura, rotinas e histórias dos envolvidos. Num sentido mais positivista quanto aos estudos nesta temática, os trabalhos de Martins e Calderón (2019) e de Calderón e Borges (2020) conectam-se por argumentarem a relevância dos estudos para uma melhor compreensão das políticas públicas, inclusive sob o olhar das agências multilaterais, complementando a contribuição e a evolução dos métodos de estudos multinível apresentado por Santos Filho (2015), evidenciando uma evolução benéfica e mais abrangente dos estudos em eficácia escolar.

Apesar de já ter sido destacado por Karino e Laros (2017) nos resultados do seu estado da arte sobre pesquisas brasileiras em eficácia escolar, a questão da equidade ainda persiste nos artigos selecionados para este estudo. Uma vez que além de identificar uma quantidade reduzida de artigos abordando a equidade, os três trabalhos (Borges & Castro, 2020; Crahay & Baye, 2013; Travitzki, 2017) evidenciam que, embora tenha ocorrido um avanço significativo nos indicadores relacionados ao acesso à educação básica no Brasil, como a quase universalização da oferta do Ensino Fundamental, o aumento das taxas de conclusão na Educação Básica, e a expansão do atendimento à Educação Infantil, ainda enfrenta-se consideráveis desafios.

As autoras Borges e Castro (2020) destacam que “o maior deles tem sido, sem dúvida, a melhoria da qualidade da educação ministrada nas escolas, secundada pelas questões relacionadas à equidade” (p. 10), evidenciando-se mais otimistas, enquanto Travitzki (2017) alerta que apesar da equidade ser um assunto em pauta, seu trabalho aponta para “a equidade de resultados como um desafio que precisa ser priorizado pois embora seja um pressuposto para a democratização da qualidade educacional, a iniquidade permanece, chegando a aumentar com os anos de escolaridade” (p. 45). Essa situação correlaciona-se com a perspectiva apontada por Crahay e Baye (2013), que afirmam de forma enfática a necessidade de reduzir ou mesmo abolir a repetência, evidenciando que tal prática “afeta mais os alunos desfavorecidos, mesmo quando estes são tão competentes quanto seus colegas mais favorecidos” (p. 880).

4. Considerações finais

A análise realizada neste estudo evidencia a relevância do tema eficácia escolar para compreender os fatores que influenciam o desempenho dos alunos e o papel das instituições educacionais nesse contexto. Os 24 estudos selecionados destacam que os resultados de avaliações em larga escala, embora não sejam o único indicador de desempenho, servem como ponto de partida para investigações mais detalhadas que considerem as particularidades de cada ambiente educativo.

A metodologia de 'estado do conhecimento' adotada neste artigo permitiu sintetizar as contribuições da literatura científica sobre eficácia escolar, destacando a diversidade temática presente nos 24 trabalhos analisados. A abordagem descritiva e qualitativa, combinada com a técnica de análise de conteúdo, possibilitou a formação de grupos e categorias de palavras, facilitando a compreensão das principais tendências e lacunas na área.

A utilização do software Iramuteq mostrou-se uma ferramenta valiosa para enfrentar os desafios da análise textual na pesquisa em eficácia escolar. Através da Análise de Conteúdo Automatizada (ACA), o Iramuteq possibilitou a extração de informações pertinentes das palavras-chave, resumos e resenhas, organizando-as de forma a revelar o conteúdo semântico subjacente. Essa abordagem não apenas facilitou uma compreensão mais aprofundada dos estudos

analisados, mas também ampliou o escopo da categorização, destacando as principais contribuições e apontando direções futuras para a pesquisa na área.

Portanto, este estudo destaca a importância de abordagens interdisciplinares e metodologias inovadoras na análise de textos, sobretudo em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. O uso de softwares especializados, como o Iramuteq, desempenha um papel importante ao possibilitar uma análise mais aprofundada e minuciosa de dados textuais, oferecendo valiosas percepções na compreensão dos fenômenos educacionais, evidenciando a relevância de ferramentas avançadas na investigação científica aos pesquisadores.

Referências

- Alavarse, O. M., Chappaz, R. O., & Freitas, P. F. (2021). Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: Características, controvérsias e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, 28(1), 250-275.
- Almeida, L. C. (2017). As desigualdades e o trabalho das escolas: Problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 361-384. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226919>
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: Condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 177-194. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>
- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2014). Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 671-704. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300005>
- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 49-81. <https://doi.org/10.20336/rbs.150>
- Barbetta, P. A., Andrade, D. F. de, & Tavares, H. R. (2018). Estudo de fatores associados através de regressão quantílica hierárquica. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 320-349. <https://doi.org/10.18222/eae.v29i71.4973>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barry, E. S., Merkebu, J., & Varpio, L. (2022). Understanding state-of-the-art literature reviews. *Journal of Graduate Medical Education*, 14(6), 659-662. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00705.1>
- Borges, E. M., & Castro, M. C. P. S. (2020). Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. *Educação em Foco*, 23(39), 8-26. <https://doi.org/10.24934/eef.v23i39.3294>
- Brito, C. A. F., & Sá, I. R. (2022). Pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo automatizada: Usando o Iramuteq. En R. Figueiredo Pinto (Org.), *Grupo Pesquisas e Publicações: pesquisas interdisciplinares* (pp. 49-59). Editora Conhecimento e Ciência.
- Calderón, A. I., & Borges, R. M. (2020). Avaliação em larga escala na educação básica: Usos e tensões teórico-epistemológicas. *Revista Meta: Avaliação*, 12(34), 28-58. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2018). Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Champagnatte, D. M. de O., Arana, A. M. F. da R., & Oliveira, R. C. de. (2021). A pesquisa em eficácia escolar a partir de uma perspectiva interdisciplinar. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 23(1), 98-113. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.29656>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. U.S. Government Printing Office.
- Crahay, M., & Baye, A. (2013). Existem escolas justas e eficazes?: Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 858-883. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300007>
- Duarte, N. S. (2013). O impacto da pobreza no Ideb: Um estudo multinível. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(237), 343-363.

- Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Outros temas. Cenpec*, 42(146), 640-666. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>
- Faria, P. S. P., & Alves, M. T. G. (2021). Índice de desenvolvimento da educação básica e eficácia escolar: Evidências de uma pesquisa comparativa. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 9(8), 1-20. <https://doi.org/10.5902/2318133842610>
- Garcia, P. S., & Bizzo, N. (2017). Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: O que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores. *Educação*, 40(1), 83-96. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.20063>
- Garcia, P. S., Prearo, L., Romeiro, M. C., & Bassi, M. (2016). A eficácia das escolas de ensino fundamental do ABC Paulista. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 115-134.
- Karino, C. A., & Laros, J. A. (2017). Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: Uma revisão de literatura. *Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação*, 1(1), 32, 95-126.
- Lacerda, R. T. O., Ensslin, L., & Ensslin, S. R. (2012). Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. *Gestão & Produção*, 19(1), 59-78. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2012000100005>
- Martins, E. C. C., & Calderón, A. I. (2016). Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. *Revista Educação em Debate, Fortaleza*, 38(66), 130-144.
- Martins, E. C. C., & Calderón, A. I. (2019). Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. *Revista Diálogo Educacional*, 19(62), 1297-1327. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.062.ao05>
- Martins, E. C. C., & Calderón, A. I. (2020). Avaliação educacional: Fatores contextuais de eficácia Escolar em cenários de alta Vulnerabilidade social. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 10(1), 1138-1159. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32025>
- Martins, C. P. S., Vasconcelos, A. M., & Aguirre, A. B. (setembro, 2022). Uso do software Iramuteq na análise da produção científica sobre as compras públicas [Ponencia]. XLVI Encontro da ANPAD – EnANPAD 2022, on-line, Brasil. <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/6a13382a520e0420014027350a0b3eb4.pdf>
- Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do conhecimento: Conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, 5(2), 154-164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>
- Murillo-Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F. J. Murillo-Torrecilla (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte* (1-36). Convenio Andrés Bello.
- Murillo-Torrecilla, F. J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-11.
- Murillo-Torrecilla, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar: Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*, 6(I), 4-28.
- Murillo-Torrecilla, F. J. (2015). La investigación sobre 'eficacia escolar' a debate: Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-130.
- Muylaert, N. da C., Casela, A. L. M., Ribeiro, L. V. F., & Rezende, W. (2019). Associação do índice de atitudes e práticas pedagógicas ao desempenho dos estudantes na avaliação em larga escala do estado do Espírito Santo. *Educação em Revista*, 35, e198087. <https://doi.org/10.1590/0102-4698198087>

- Oliveira, A. C. P., & Waldhelm, A. P. S. (2016). Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: Qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 824-844. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003>
- Ribeiro, R. M., & Sousa, S. Z. (2023). A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: Continuum argumentativo. *Educação e Pesquisa*, 49, e250287. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349250287por>
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections. A review of school effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers*. CfBT Education Trust.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Santos Filho, J. C. (2015). Eficácia da escola e condicionantes do desempenho escolar dos alunos: Do modelo unidimensional de análise ao multidimensional. *Roteiro*, 40, 101-116.
- Silva, A. P. P. N., Souza, R. T., & Vasconcellos, V. M. R. (2020). O estado da Arte ou o Estado do conhecimento. *Educação*, 43(3), e37452. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>
- Soares, J. F., Alves, M. T., & Fonseca, J. (2021). Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 38, e0167. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>
- Soares, T. M., Bonamino, A., Brooke, N., & Fernandes, N. S. (2017). Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas. *Geres. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 59-89. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100003>
- Soligo, V. (2016). O índice de desenvolvimento da educação básica e a incidência de pobreza nos municípios de pequeno porte da região Sul do Brasil. *Revista Contrapontos*, 16(3), 383-398. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v16n3.p383-398>
- Teodoro, L., Martins, E. C. C., & Calderón, A. I. (2021). Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Educação*, 15, e4997051. <https://doi.org/10.14244/198271994997>
- Travitzki, R. (2017). Qualidade com equidade escolar: Obstáculos e desafios na educação brasileira. *REICE- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 27-49. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.002>
- Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 165-189. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

Autora y autores.

Alessandra Paiva

Fundação Getulio Vargas (FGV), Brasil.

Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (FGV-DGPE). Mestre em Educação (Gestão e Políticas Públicas) pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) y Doutoranda em Educação: História, Política e Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora Pedagógica do curso Observação de Sala de Aula e Feedback Formativo, desenvolvido pela FGV DGPE em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP).

E-mail: paivaaleessandr@gmail.com

Marco Wandercil

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Brasil.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil y Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Tarapacá, Chile. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul y Pesquisador visitante do Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile), Chile.

E-Mail: marco.wandercil@gmail.com

Nonato Assis de Miranda

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Brasil y Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil.

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) y Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) y Coordenador Adjunto dos Programas Profissionais da Área de Educação na Capes.

E-mail: nonato.miranda@online.uscs.edu.br

Adolfo Ignacio Calderón

Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo y Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra, Portugal. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Diretor Financeiro da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) y Pesquisador visitante do Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile) do Chile.

E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

Citado.

Paiva, A. C., Wandercil, M., Miranda, N. A. de, & Calderón, A. I. (2026). *O estado do conhecimento sobre eficácia escolar na produção científica brasileira: Uma análise a partir do uso do software Iramuteq*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 16(32), 38-60.

Plazos.

Recibido: 17/04/2024. Aceptado: 15/03/2025.



Autoconceito profissional de pesquisadores em ensino: Desenvolvimento e validação de instrumento

Professional self-concept of
researchers in education: Development and validation of an instrument

Viviane Florentino de Melo e Marcelo Giordan

Resumo

Este trabalho apresenta o processo de construção e validação de um roteiro de entrevista para acessar a dimensão operacional do constructo do autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino. O roteiro é baseado no modelo do autoconceito de L'Écuyer, que considera o constructo como sendo multidimensional, hierárquico e composto por cinco estruturas. Foram elaboradas 33 questões para identificar quais aspectos do autoconceito se relacionam com a atuação profissional dos pesquisadores em Ensino, e como essa relação ocorre. Participaram da validação cinco pesquisadores com experiência em pesquisas qualitativas. A metodologia de análise se pautou em uma análise exploratória baseada na frequência de marcação das categorias, para os juízes e para as questões, e uma análise qualitativa minuciosa de cada questão, a partir das sugestões enviadas. Após o processo, 19 questões passaram por algum tipo de modificação. As modificações foram classificadas em: i) Aumento do vínculo com a categoria teórica; ii) Inclusão de exemplos; iii) Alteração da sintaxe da pergunta; iv) Inclusão de questionamento adicional; e v) Direcionamento da pergunta.

Palavras-chave: Área de Ensino; Validação por pares; Metodologia de análise; Coerência interna; Roteiro de entrevista.

Abstract

This paper presents the process of constructing and validating an interview script to access the operational dimension of the professional self-concept construct of teaching researchers. Based on the framework of L'Écuyer's self-concept model, which considers the construct multidimensional, hierarchical, and composed of five structures, 33 questions were designed to identify which aspects of the self-concept are related to the professional performance of teaching researchers and how this relationship occurs. Five researchers with experience in qualitative research took part in the validation. The analysis methodology included an exploratory analysis based on the frequency of marking the categories for the judges and the questions and a detailed qualitative analysis of each question based on the suggestions sent in. After the process, 19 questions underwent some modification. The modifications were classified as i) Increasing the link with the theoretical category, ii) Adding examples, iii) Changing the question's syntax, iv) Adding an additional question, and v) Directing the question.

Keywords: Teaching area; Peer validation; Analysis methodology; Internal consistency; Interview script.

Introdução

A psicometria é uma subárea da psicologia que utiliza escalas para acessar características psicológicas das pessoas, visando transformar variáveis teóricas em construtos mensuráveis. As variáveis psicológicas, também denominadas de variáveis latentes, referem-se aos constructos teóricos responsáveis por ocasionar certos comportamentos, pensamentos e emoções nos sujeitos (Pasquali & Primi, 2003; Valle, 2000). Esses atributos teóricos abstratos se relacionam com dados observáveis por meio de parâmetros teóricos (Amantes *et al.*, 2015). Os modelos que envolvem variáveis latentes se baseiam na premissa de que diferenças nessas variáveis ocasionam diferenças nas variáveis observáveis (Golino & Gomes, 2015). Entretanto, o processo de construção dessas escalas não é trivial, sendo necessária uma articulação assertiva entre a definição constitutiva do constructo - ou seja, sua teoria subjacente - e os pensamentos, emoções e comportamentos que ela provoca no sujeito, denominada dimensão operacional. Essa etapa diz respeito à transição do abstrato para o concreto, que é viabilizada por meio das definições operacionais (Pasquali, 1998).

Historicamente, na psicometria, essa transição tem sido problemática, alguns psicometristas atribuem essa dificuldade à falta de definições teóricas claras (Pasquali, 1998). No entanto, a construção de uma escala para a qual não se tem uma definição teórica bem delimitada, resulta no acesso a um traço latente vago, tornando-a pouco útil. Um exemplo emblemático desse fato foram os primeiros testes de inteligência construídos no início do século passado. Como, na ocasião, não havia uma definição consolidada do que seria inteligência, os idealizadores dos testes atribuíam a definição ao que era mensurado nos próprios testes (Boring, 1961), utilizando um raciocínio tautológico. Felizmente, nos dias de hoje, esses entraves foram superados, o debate atual refere-se aos procedimentos necessários para garantir que os itens da escala construída acessem o constructo em questão (Marx *et al.*, 1999; Netemeyer *et al.*, 2003; Salmond, 2008) - englobando toda sua dimensão operacional - e que não haja itens que acessem constructos correlatos à escala (Netemeyer *et al.*, 2003).

Uma das maneiras de acessar a dimensão operacional de um constructo é por meio de entrevistas com a população investigada (Costa, 2002; Pasquali, 1998; Podsakoff *et al.*, 2016; Spadari, 2015; Tanaka, 2007). Para investigar opiniões sobre comportamentos é útil solicitar aos respondentes que descrevam como eles imaginam pessoas com diferentes níveis do traço agindo em situações típicas referentes ao constructo; já para acessar pensamentos e emoções, é interessante solicitar que a pessoa descreva como se sente nas situações. Além disso, também é necessário garantir que os entrevistados tenham uma compreensão acerca do constructo coincidente com a definição constitutiva na qual a pesquisa se baseia. Para isso, é importante que os roteiros utilizados sejam desenvolvidos a partir de modelos teóricos, visando obter respostas relacionadas a toda dimensão constitutiva.

Este trabalho compõe um estudo mais amplo que tem como objetivo a construção e a validação de uma escala de autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino. Para tanto, foi tomado como referencial teórico o modelo do autoconceito de L'Écuyer (1978), que considera o constructo como sendo multidimensional, hierárquico e composto por cinco estruturas que se dividem em subestruturas e categorias. O autoconceito é um constructo que se relaciona com a maneira como a pessoa percebe a si mesma no mundo, permeando todas as suas esferas de atuação -inclusive o campo profissional -por isso, é possível estabelecer uma delimitação e acessar apenas essa dimensão. Partindo do modelo supracitado, foram elaboradas questões referentes a cada uma das categorias apresentadas pelo autor, para investigar se e como elas se relacionam com a definição que está sendo proposta para o autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino, a saber: a percepção dos pesquisadores acerca de sua atuação - em atividades de pesquisa, de formação e de avaliação de pesquisadores no campo do Ensino.

O autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino é um tipo de autoconceito profissional com características específicas, que o distingue de um autoconceito no trabalho, por exemplo. Uma dessas características é o fato do ato de pesquisar ser um trabalho com alta demanda cognitiva e, em se tratando de pesquisas sobre Ensino, necessitar de uma articulação entre os problemas concretos que a sociedade enfrenta e as atividades eminentemente acadêmicas. Além disso, o Ensino é uma área constituída na fronteira entre outras áreas de conhecimento que possuem variações importantes em suas atividades acadêmicas. Nessa

articulação, a visão de mundo do pesquisador, que é atravessada por suas lentes teóricas, é essencial para o desenvolvimento de suas pesquisas. Logo, esse trabalho assemelha-se a uma atuação que ocupa uma parcela considerável da vida do sujeito. Soma-se a isso o fato de que no Brasil não existe um quantitativo significativo de pesquisadores em Ensino que não esteja vinculado às Universidades ou aos Institutos Federais, ou seja, a vida profissional desses sujeitos também inclui atividades de docência, de extensão e, esporadicamente, de gestão.

Diante desse cenário, a escala a ser desenvolvida representa um recorte ainda mais restrito, pois não se refere à vida profissional completa desses indivíduos - apenas àquela parcela que se refere ao ato de pesquisar sobre Ensino. Todavia, dado o alto grau de comprometimento necessário para ser um pesquisador nessa área, é esperado que ela possa se relacionar a mais aspectos da vida do sujeito, se comparada a uma escala de trabalho qualquer. Para averiguar quais são esses aspectos e quais comportamentos, sentimentos e emoções eles geram, foi elaborado um roteiro de entrevista articulado ao modelo teórico do autoconceito de L'Écuyer (1978). Visando assegurar a validade do roteiro ele foi submetido à avaliação por pares, etapa essencial para garantir que o instrumento não seja enviesado por concepções dos pesquisadores e para avaliar a adequação das questões às categorias teóricas que se pretende acessar.

O processo de validação é uma etapa imprescindível em pesquisas que se propõem a construir instrumentos, tais como questionários, testes e roteiros de entrevista. Um instrumento devidamente validado oferece resultados mais precisos, com maior confiabilidade e credibilidade científica. Os processos de validação podem envolver diferentes atores, a depender do seu tipo, os mais utilizados são: a validação por pares, a validação amostral e a validação por especialistas; a escolha deve ser feita com base nas especificidades de cada estudo. Nesse sentido, trabalhos que apresentem e discutam detalhadamente processos de validação contribuem não somente para a credibilidade do instrumento em questão, como também para o avanço do conhecimento científico, visto que o desenho metodológico de um artigo de validação pode ser utilizado como parâmetro para outros estudos semelhantes.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é descrever o processo de elaboração das questões a partir do modelo teórico de base e apresentar a validação por pares do roteiro de entrevista para investigar a definição operacional do autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino.

Nas próximas seções, é apresentado o referencial teórico utilizado, assim como o desenho da pesquisa.

1. O modelo integrativo do autoconceito

Na obra *Le concept de si*, L'Écuyer (1978) elucida a origem de diferentes noções do *self* e suas respectivas abordagens teóricas. O autor se propõe a analisar as principais distinções a fim de identificar os elementos essenciais para a compreensão do conceito. Ele explica que todo o interesse pelo autoconceito, pelo menos no contexto estadunidense, provém do trabalho de William James, de 1890, que em sua obra intitulada “Princípios de Psicologia” definia o *self* como a soma de tudo aquilo que o indivíduo poderia chamar de seu, incluindo tanto seu corpo e suas habilidades físicas, quanto seus bens materiais e imateriais. A partir de uma revisão minuciosa, tanto das origens do constructo quanto de abordagens metodológicas para sua mensuração, o autor desenvolve o seu modelo de autoconceito.

L'Écuyer explica que denomina seu modelo como integrativo por ele conter elementos e noções acerca do autoconceito desenvolvidos desde 1890. Nesse modelo, o autoconceito é definido como um sistema multidimensional composto por algumas estruturas fundamentais que delimitam as grandes regiões globais. Cada uma dessas estruturas cobre porções mais limitadas do *self* - as subestruturas - que se dividem e se transformam em um conjunto de elementos mais específicos - as categorias. As categorias caracterizam as múltiplas facetas do autoconceito e partem do próprio cerne da experiência diretamente sentida, depois percebida e, finalmente, simbolizada ou conceituada pelo indivíduo.

O modelo é composto por cinco estruturas principais: o *self* material, o *self* pessoal, o *self* adaptativo, o *self* social e o *self*-não-*self*. Todas essas estruturas dividem-se em subestruturas e, com exceção da última, em categorias.

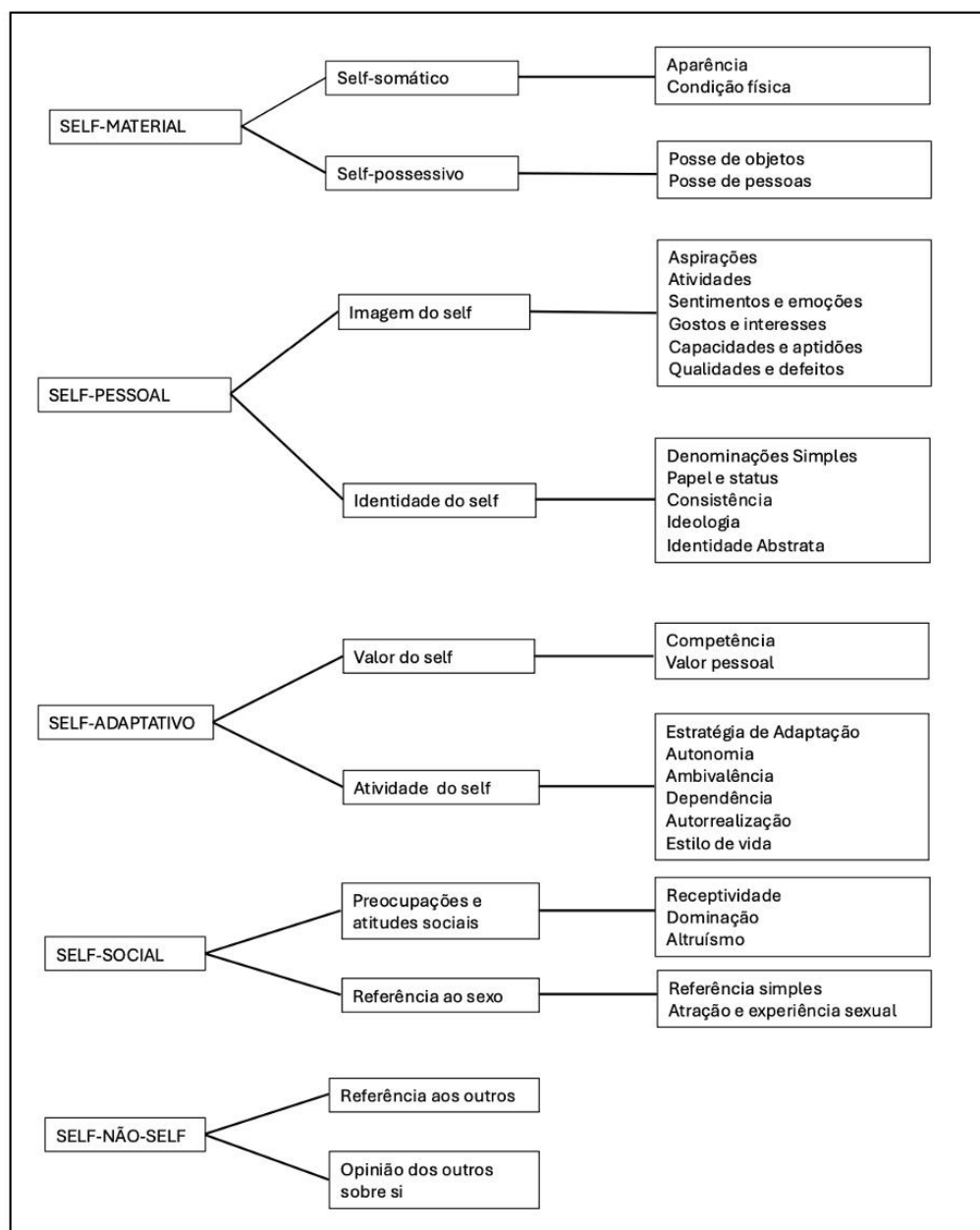
A estrutura do *self*-material inclui todas as referências ao corpo e aos vários bens com os quais o indivíduo se identifica. Essa estrutura é dividida em duas subestruturas: o *self* somático e o *self* possessivo; o *self*-somático agrupa todos os enunciados, nos quais o indivíduo faz alusão ao seu corpo, essa subestrutura é composta por duas categorias: Características da aparência física e Condição física. O *self* possessivo contém os vários elementos que o indivíduo pode chamar de “seu” e envolve objetos e pessoas. Essa subestrutura é dividida em duas categorias: Posse de objetos e Posse de pessoas.

A estrutura do *self*-pessoal refere-se às características mais internas ou psicológicas formuladas pelo indivíduo, algumas das quais podem ser mais gerais ou descritivas, relativas à subestrutura Imagem do *self*; ou mais profundas, referentes à subestrutura Identidade do *self*. A subestrutura Imagem do *self* é composta por seis categorias: Aspirações, Enumeração de atividades, Sentimentos e emoções, Gostos e interesses, Capacidades e aptidões, Qualidades e defeitos. A subestrutura Identidade do *self* é composta por cinco categorias: Denominações simples, Papel e *status*, Consistência, Ideologia, Identidade abstrata.

A estrutura do *self*-adaptativo corresponde às reações que o indivíduo tem as suas percepções de si mesmo. Essas reações podem ser de dois tipos: um aspecto de avaliação positivo ou negativo, relativas à subestrutura Valor do *self*, e um aspecto de ação que especifica o tipo de ação ou reação às próprias percepções, subestrutura Atividade do *self*. A subestrutura Valor do *self* é composta por duas categorias: Competência e Valor pessoal; a subestrutura Atividade do *self* apresenta seis categorias: Estratégia de adaptação, Autonomia, Ambivalência, Dependência, Autorrealização e Estilo de vida.

A estrutura do *self*-social diz respeito às situações nas quais o sujeito sai de si mesmo, abre-se para os outros e entra em interação. Duas subestruturas levam em conta diversas modalidades com os outros, sendo elas: Preocupações e atitudes sociais, Referência ao sexo. A subestrutura Preocupações e atitudes sociais indica tanto a participação real quanto a verbalização do desejo de atitudes em relação aos outros. Essa subestrutura é composta por três categorias: Receptividade, Dominação e Altruísmo. A subestrutura Referência de sexo diz respeito a como a realidade sexual é integrada, essa subestrutura é composta por duas categorias: Referências simples e Atração e experiência sexual.

A estrutura *self*-não-*self* refere-se a um tipo de identificação por contraste, reconhecido por situações nas quais o sujeito fala sobre os outros, sem estar diretamente preocupado consigo mesmo. Essa estrutura contém duas subestruturas: Referência aos outros e Opinião dos outros sobre si. Para essa subestrutura, o autor não identificou categorias. A Figura 1 contém uma representação das estruturas, subestruturas e categorias do modelo.

Figura 1. Modelo Integrativo de L'Écuyer

Fonte: Traduzido e adaptado de L'Écuyer (1978).

Como pode ser observado, o modelo de L'Écuyer detalha minuciosamente a organização hierárquica proposta para o autoconceito. Essa característica facilita a construção de escalas de mensuração do constructo, visto que possibilita a visualização do autoconceito em seus diversos aspectos.

2. Metodologia

2.1. Instrumento e sujeitos

A partir do referencial teórico adotado, foi elaborada ao menos uma questão para cada uma das categorias do modelo do autoconceito. As questões foram construídas de modo a transpor os elementos do autoconceito geral para a atuação dos pesquisadores em Ensino. Por exemplo, na categoria Posse de pessoas, que diz respeito às pessoas significativas para o sujeito, tais como familiares, foi elaborada uma questão sobre os vínculos acadêmicos importantes para a

atuação na área. Já na categoria Denominações simples, que diz respeito às características pessoais tais como nome, idade, endereço, gênero, foram elaboradas duas questões: uma relacionada à pessoa e outra à instituição a qual ela se vincula. Ambas indagam o respondente sobre a percepção da existência de relações entre as características, pessoais ou do local de trabalho, e sua atuação enquanto pesquisador na área de Ensino. O objetivo das questões é levantar dados que permitam inferir se, e de que forma, a referida categoria se relaciona com a atuação do pesquisador em Ensino.

Atuaram como avaliadores do roteiro de entrevista cinco pesquisadores da área de Ensino/Educação, todos doutores e com experiência em análises qualitativas. Uma das juízas desenvolve pesquisas no campo de análise do discurso e outra tem amplo conhecimento na construção e validação de questionários.

O formulário enviado para os juízes era composto por três partes: a primeira continha uma explicação sobre o autoconceito, o autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino e o modelo integrativo de L'Écuyer; a segunda, constituía-se de um pequeno questionário com perguntas sobre o perfil dos juízes; e a terceira, era composta por 33 questões, antecedidas por um detalhamento de suas categorias e espaço para avaliação. A figura 2 apresenta um trecho do formulário.

Figura 2. Trecho do formulário de avaliação

1 - Self-material, subestruturas e categorias:

```

graph LR
    E[Estrutura] --> SM[SELF-MATERIAL]
    SM --> SS[Self-somático]
    SM --> SP[Self-possessivo]
    SS --> CA[Características da aparência]
    SS --> CF[Condições físicas]
    SP --> PO[Posse de objetos]
    SP --> PP[Posse de pessoas]
  
```

A estrutura do self-material inclui todas as referências ao corpo e aos vários bens com os quais o indivíduo se identifica de uma forma ou de outra. Esta estrutura é dividida em duas subestruturas: o self somático e o self possessivo.

1.1) A subestrutura do self-somático agrupa todos os enunciados, nos quais o indivíduo faz alusão ao seu corpo. A partir da análise de dados empíricos, L'Écuyer aponta a existência de duas categorias específicas.

1.1a) **Categoria Características da aparência física:** contém afirmações em que a pessoa menciona as diferentes partes do seu corpo ou as descreve em termos de aparência: estatura, peso, altura, beleza, dentre outros.

Questão:

- Você considera que a sua aparência tem alguma influência em sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, qual?

Por favor, marque a opção que representa sua avaliação quanto ao grau de adequação da questão para acessar a categoria:

() Adequada () Razoavelmente adequada () Inadequada

Caso tenha alguma sugestão ou comentário, registre-o aqui.

Fonte: Elaboração própria.

2.2. Desenho das análises

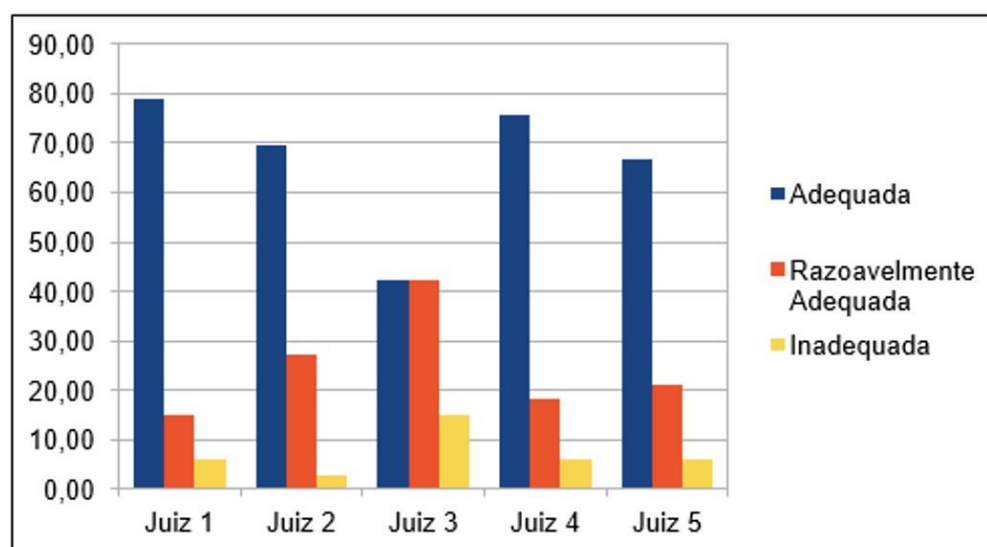
Inicialmente, foi conduzida uma análise exploratória, por meio do software Excel, baseada na frequência de marcação das categorias, para os juízes e para as questões. Esse tipo de análise permite traçar um perfil do comportamento dos avaliadores e das questões, além de evidenciar se há consenso entre os juízes e, ainda, identificar questões problemáticas que necessitam de mais atenção. Após esse primeiro tratamento, procedeu-se uma análise qualitativa minuciosa de cada questão, a partir das sugestões enviadas. Os comentários foram analisados visando identificar se estavam vinculados à categoria, ou seja, se o juiz conseguiu capturar a essência do conteúdo descrito, os comentários considerados destoantes foram desconsiderados. As sugestões que demonstravam apreensão da categoria foram majoritariamente consideradas e, quando não acatadas, seu teor foi utilizado como subsídio para uma nova redação por parte dos autores. A adaptação das questões foi classificada a partir do tipo de modificação realizada.

3. Resultado das análises

3.1. Análise exploratória

A partir das avaliações dos juízes sobre a adequação da questão com a categoria do modelo do autoconceito, realizou-se uma análise quantitativa a fim de identificar o percentual de marcações dos avaliadores em cada opção. O resultado é apresentado no gráfico 1 abaixo.

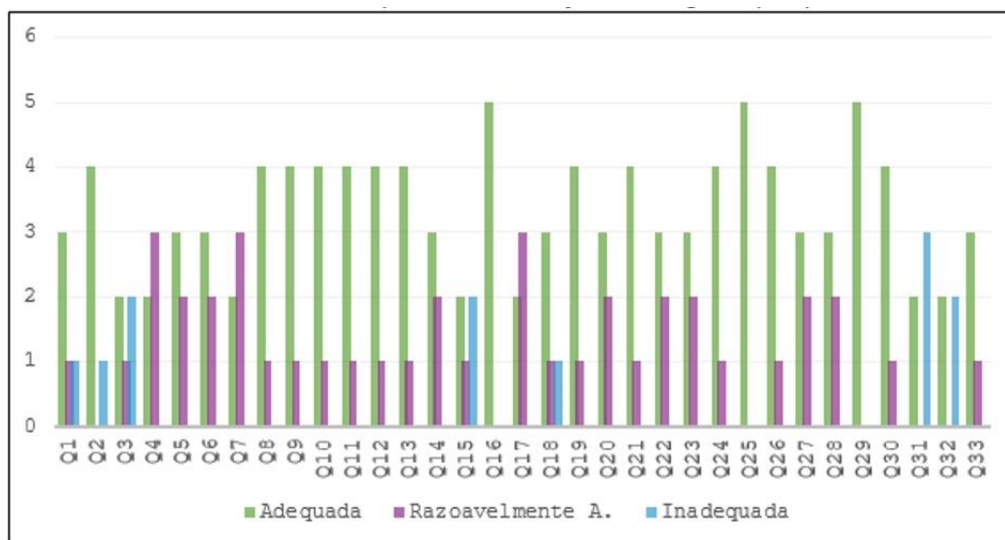
Gráfico 1. Percentual de respostas por categoria



Fonte: Elaboração própria.

Conforme é possível identificar pelo gráfico, quatro dos cinco juízes consideraram que a maioria das questões era adequada às suas respectivas categorias. As questões consideradas inadequadas corresponderam a um pequeno percentual em todas as avaliações, inferior a 10% para quatro dos cinco juízes. Isso evidencia que o questionário, como um todo, foi considerado por esse grupo de avaliadores como tendo uma vinculação adequada ao constructo do autoconceito.

Para identificar as questões consideradas mais problemáticas, foi construído um gráfico com a quantidade de marcação de cada juiz em cada uma das três categorias em cada questão. O gráfico 2 apresenta o resultado.

Gráfico 2. Frequência de marcação de categorias por questão

Fonte: Elaboração própria.

Pela análise do gráfico, foi identificado que 3, das 33 questões, foram consideradas adequadas pelos cinco avaliadores e que 12 foram consideradas adequadas por quatro deles. Observa-se também que as questões Q3, Q4, Q7, Q15, Q17, Q31 e Q32 obtiveram respostas divergentes entre os juízes. Vale ressaltar que as questões Q32 e Q33 foram avaliadas por quatro avaliadores, uma das avaliadoras retornou o formulário sem avaliar essas duas questões.

3.2. Análise Qualitativa

Após as análises quantitativas iniciais, foi conduzida a análise qualitativa na qual foi analisado o teor das sugestões dos juízes. Apenas para 2 questões, das 33 do questionário, não houve nenhuma sugestão. Houve comentários inclusive em questões que os avaliadores julgaram adequadas, o que evidencia o intuito deles em colaborar com a pesquisa, sugerindo pequenos ajustes na redação dos itens. Ao final do processo de análise, foram modificadas 19 questões.

A seguir são apresentadas as questões com avaliações divergentes, juntamente com a descrição de suas categorias dentro do modelo teórico, os comentários dos juízes¹ e a decisão justificada.

Questão 3

Categoria Posse de objetos: refere-se aos objetos animados ou inanimados que a pessoa sente direta ou indiretamente que possui, por exemplo: “Eu tenho um carro”.

Versão inicial da questão: Quais os objetos (recursos materiais) que você dispõe para atuar enquanto pesquisador?

O Quadro 1 apresenta os comentários dos juízes.

¹ O texto dos comentários passou por revisões para adequação da linguagem, mas seu teor foi preservado.

Quadro 1. Avaliação dos juízes para a questão 3

JUIZ	AVALIAÇÃO	COMENTÁRIO
1	Adequada	Fiquei na dúvida se “objetos” entraria laboratórios, salas e locais adequados de realizar pesquisa, se não seria interessante perguntar especificamente disso. 1.2 Você possui local de pesquisa próprio para desenvolver ...? Pois penso que quando o pesquisador tem um local real para chamar de lab., núcleo ... de pesquisa há um pertencimento muito maior de ser pesquisador de fato.
2	Razoavelmente Adequada	Aqui eu sugiro que o verbo “dispor” seja repensado. Quando leio essa questão, não sinto que ela captura a ideia de posse, de algo que seja “meu”, mas sim de algum objeto/recurso que a instituição disponibiliza para a minha atuação, mas ainda assim é da instituição. Talvez o verbo “possuir” seja enfático demais, mas, a meu ver, captura a ideia de “meu” (Quais os objetos (recursos materiais) que você possui para atuar enquanto pesquisador?).
3	Inadequada	Seja direta na pergunta, ou seja, que recursos materiais você dispõe para atuar enquanto pesquisador?
4	Adequada	SEM COMENTÁRIO
5	Inadequada	Se a “posse de objetos” está na perspectiva do “sentir” talvez seja necessário reformular a pergunta, pois, há a possibilidade do entrevistado, nessa questão, apontar somente aqueles que estão mais próximos, como: computador, celular etc. Mas se essa categoria se refere mais as questões do EU, poderia apontar, por exemplo, o uso de óculos, que sem eles a leitura fica prejudicada, ou uma cadeira confortável para meu trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

O juiz 1 questiona quais seriam os objetos aos quais a questão se refere e sinaliza que espaços dentro da instituição são relevantes. O juiz 2 questiona o verbo “dispor” e sugere a troca por “possuir”. A perspectiva desse juiz é plausível, visto que a categoria a qual essa pergunta corresponde é a de Posse de objetos, entretanto, em se tratando do espaço público da Universidade ou do Instituto, a posse nada mais é que uma cessão temporal. O avaliador 3 sugere a reformulação da pergunta para que fique mais direta. O juiz 5, destaca a possibilidade de respostas óbvias.

A partir da análise dos comentários, foram acatadas as sugestões dos juízes 1 e 3 e a questão foi reformulada, com o aumento do vínculo com a categoria e com a inserção de exemplos relacionados à atuação do pesquisador.

Versão final da questão: Quais os recursos materiais (espaço na instituição, mobiliário, laboratório, computadores, acervo bibliográfico, softwares etc.) você tem ao seu dispor para atuar enquanto pesquisador?

Questão 4

Categoria Posse de pessoas: relaciona-se ao caráter possessivo por vezes associado à menção de pessoas significativas, por exemplo: “Ele é meu pai”; “Tenho cinco filhos.”

Versão inicial da questão: Quais são os vínculos acadêmicos entre você e as pessoas que são importantes para sua atuação enquanto pesquisador?

O Quadro 2 apresenta os comentários dos juízes.

Quadro 2. Avaliação dos juízes para a questão 4

JUIZ	AVALIAÇÃO	COMENTÁRIO
1	Razoavelmente Adequada	Já está afirmando que teria pessoas importantes e que está possuem um vínculo acadêmico. Não seria interessante, primeiro perguntar se possui pessoas importantes, para depois querer saber quais são e quais vínculos institucionais possuem? Uma sugestão para pensar.
2	Adequada	SEM COMENTÁRIO
3	Razoavelmente Adequada	Penso que está subjetiva a questão, mas é provável que os entrevistados te tragam elementos da sua investigação.
4	Razoavelmente Adequada	Há pessoas que considera importantes para a sua atuação enquanto pesquisador? Qual é o vínculo acadêmico entre vocês?
5	Adequada	SEM COMENTÁRIO

Fonte: Elaboração própria.

Em seu comentário, o juiz 1 chama atenção para o fato de a pergunta já pressupor a existência de vínculos acadêmicos entre o pesquisador e as pessoas importantes para ele. Embora a atividade de pesquisa, geralmente, não seja uma atividade isolada, principalmente no campo de pesquisa em Ensino, o juiz destaca um ponto importante, visto que é necessário primeiro identificar se o entrevistado reconhece a existência desse vínculo. Nesse sentido, a sugestão oferecida pelo juiz 4 resolve o problema apontado pelo juiz 1, por isso, foi acatada. Sendo assim, houve a complementação do questionamento com a segunda parte, em caso de resposta positiva à primeira.

Versão final da questão: Há pessoas que você considera importantes para a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, qual é o vínculo acadêmico entre vocês?

Questão 7

Categoria Sentimentos e emoções: refere-se aos diversos estados emocionais expressos pelo indivíduo: amor, ódio, medo, decepção, depressão, alegria etc.

Versão inicial da questão: Como você se sente em relação a sua atuação enquanto pesquisador?

O Quadro 3 apresenta os comentários dos juízes.

Quadro 3. Avaliação dos juízes para a questão 7

JUIZ	AVALIAÇÃO	COMENTÁRIO
1	Adequada	Fiquei na dúvida se o entrevistado poderá falar mais de um sentimento, contraditórios. Por ex: estar estressado com orientandos, mas empolgado com publicações. Ou é uma pergunta que tem que dizer direto: sinto-me satisfeito. Pois se for apenas na última opção, não acho bom estar desta forma que parece poder apenas manifestar um sentimento.
2	Adequada	SEM COMENTÁRIO
3	Razoavelmente Adequada	Aqui a pessoa pode se limitar a dizer o sentimento e não aprofundar no assunto. Penso que seja interessante pedir para o entrevistado exemplificar ou descrever esse estado emocional ou esse sentimento.
4	Razoavelmente Adequada	Emocionalmente, como você se sente em relação à sua atuação enquanto pesquisador?
5	Razoavelmente Adequada	Sugestão: Como você descreve seu estado emocional, enquanto pesquisador?

Fonte: Elaboração própria.

O juiz 1 questiona se será possível ao entrevistado fornecer respostas antagônicas. Pela redação da questão espera-se que sim, mas o fato de ele ter feito essa indagação é indício de que essa possibilidade pode não ser evidente. O juiz 3 sugere solicitar aprofundamento. O aprofundamento sugerido aumenta o vínculo com a categoria e pode trazer elementos inerentes à atuação de pesquisadores no campo que sejam generalizáveis. Os juízes 4 e 5 sugerem reformulação com uso do termo “emocional”, o que aumenta o vínculo da pergunta com a categoria. Diante do exposto, foi acatada parcialmente a sugestão do juiz 5, com a modificação termo “estado emocional” para o plural, para contemplar o apontamento do juiz 1 e a sugestão do juiz 3, com a solicitação de descrição.

Versão final da questão: Como você descreve seus estados emocionais, enquanto pesquisador?

Questão 15

Categoria Consistência: refere-se ao sentimento geral de coerência ou incoerência interna, de continuidade ou descontinuidade, de compreensão ou incompreensão do que está acontecendo dentro de si.

Versão inicial da questão: Como você compreende sua atuação enquanto pesquisador?

O Quadro 4 apresenta os comentários dos juízes.

Quadro 4. Avaliação dos juízes para a questão 15

JUIZ	AVALIAÇÃO	COMENTÁRIO
1	Inadequada	Não sei se na entrevista virá estas explicações acima como para nós avaliadores, assim, a palavra compreender enquanto pesquisador fica confuso de saber o que a pergunta quer. Não achei claro o que se pede.
2	Adequada	SEM COMENTÁRIO
3	Adequada	SEM COMENTÁRIO
4	Inadequada	Como você descreve a consistência dos caminhos escolhidos para seguir durante a sua trajetória como pesquisador?
5	Razoavelmente Adequada	Compreender é algo que se relaciona ao intelectual, poderia ser: Quais os elementos que você considera importantes na sua atuação enquanto pesquisador?

Fonte: Elaboração própria.

O juiz 1 aponta que a questão é de difícil compreensão, que não está clara. O juiz 4 oferece uma sugestão que aumenta o vínculo com a categoria, pois utiliza o termo “consistência”. O juiz 5 não compreendeu a categoria, pois ofereceu uma sugestão que destoa do conteúdo. Após análise, a sugestão do juiz 4 foi acatada parcialmente, com a substituição do termo “consistência” por “coerência”, que consta na descrição da categoria, e com a supressão da expressão “para seguir”.

Versão final da questão: Como você descreve a coerência dos caminhos escolhidos durante a sua trajetória como pesquisador?

Questão 17

Categoria Identidade abstrata: inclui referências existenciais ou qualquer identificação de si mesmo com uma certa categoria. É uma espécie de rótulo que o indivíduo cola em si mesmo. O indivíduo é classificado com qualificadores positivos ou negativos de ser e de existir, por exemplo: “Não sou violenta”, “Sou uma mulher libertada”. Também pertencente a uma religião, a um movimento político etc.

Versão inicial da questão: Há questões existenciais que se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?

O Quadro 5 apresenta os comentários dos juízes.

Quadro 5. Avaliação dos juízes para a questão 17

JUIZ	AValiação	COMENTÁRIO
1	Adequada	SEM COMENTÁRIO
2	Razoavelmente Adequada	A formulação da questão não remete a questões existenciais da própria pessoa necessariamente. Ela pode refletir aqui sobre questões existenciais mais amplas postas pela sociedade, que não reflete uma identificação de si própria, um rótulo de si. Uma possibilidade para direcionar questão seria: "Há questões existenciais suas que se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?" ou "Você possui questões existenciais que se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?".
3	Razoavelmente Adequada	Além de saber quais delas, eu perguntaria como elas moldam a identidade dele enquanto pesquisador.
4	Adequada	Apesar de estar adequada, acredito que alguns entrevistados podem ter dificuldade em entender o termo "questões existenciais" com o mesmo significado do objetivo da pergunta. Sugiro, por exemplo, citar alguns exemplos:
5	Razoavelmente Adequada	Você considera que suas questões existenciais interferem positiva ou negativamente na sua atuação como pesquisador?

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 5 evidencia que tanto o juiz 2 quanto o juiz 5 identificaram a necessidade de se especificar que as questões existenciais são do sujeito. O juiz 3 sugere ampliar o questionamento para identificar também como essas questões moldam a identidade do pesquisador. O posicionamento desse juiz é compreensível, mas tal solicitação pode resultar em respostas pessoais, não passíveis de generalização. O juiz 4 sugere a inserção de exemplos. Essa sugestão foi acatada, visto que o termo "questões existenciais" é amplo.

Versão final da questão: Você possui questões existenciais, tais como crenças religiosas, políticas, sociais, identitárias ou outras que se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?

Questão 31

Categoria Atração e experiência sexual: se refere às afirmativas nas quais o sujeito indica maior ou menor sensibilidade às diversas experiências sexuais que podem ser mais profundas, por exemplo: "Meu amigo beija bem"; "Ainda sinto atração por mulheres, apesar da minha idade"; ou mais moderadas, por exemplo: "Presto atenção ao meu corpo para agradar meu marido"; "Eu acho as meninas lindas".

Versão inicial da questão: Você considera que o interesse ou atração/experiência sexual tem alguma relação em sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, como?

O Quadro 6 apresenta os comentários dos juízes.

Quadro 6 – Avaliação dos juízes para a questão 31

JUIZ	AValiação	COMENTÁRIO
1	Inadequada	Não fica claro se é a atração sexual por alguém em especial. Ou se a pessoa que é mais experiente, ou mais sexual na vida dela em si ... Não ficou uma pergunta clara.
2	Inadequada	Na minha percepção, essa questão precisa ser reformulada para capturar o aspecto de interesse, relacionado a presença de casais de pesquisadores que trabalham juntos, que é bem específico. Considero que pesquisadores (homens fundamentalmente) tenderão a não estabelecer relação entre o interesse ou atração/experiência sexual e a sua atuação enquanto pesquisador, tendo em vista o receio de serem mal interpretados. Casos de assédio sexual no ambiente acadêmico têm sido cada vez mais expostos e denunciados, e são baseados fortemente na posição de autoridade do pesquisador frente às vítimas que, usualmente, são suas orientandas e alunas.
3	Adequada	SEM COMENTÁRIO
4	Adequada	Entretanto, se não for alterar os seus objetivos, sugiro: -Você considera que o interesse ou atração/experiência sexual com outros colegas tem alguma relação em sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, como? Veja bem, a minha sugestão de acrescentar “com outros colegas” só deve ser aceita se esta for a intenção dessa pergunta. Se não for, descartar esta sugestão.
5	Inadequada	Essa questão eu li várias vezes para entender o sentido, mas confesso que sem ter a descrição anterior, como a que aqui está posta, a questão pode ser difícil de ser respondida e ser constrangedora. Se a ideia é verificar parceiros afetivos e a relação com o trabalho, penso que a questão deveria ser modificada. Sugestão: Enquanto pesquisador, como você percebe as questões relacionadas ao interesse ou atração sexual? A questão como essa nova formulação pode levar o entrevistado a se posicionar com: eu acho que atrapalha o desempenho profissional, ou ajuda, ou não considero adequado... etc.

Fonte: Elaboração própria.

O juiz 1 aponta para a falta de clareza da questão. O juiz 2 menciona uma observação que havia no formulário de avaliação sobre a justificativa para investigar essa questão, que pode ser polêmica, visto que, a princípio, interesse e atração sexual não se relacionam com a atuação dos pesquisadores em Ensino. O comentário sugere que se especifique o caso da presença de casais de pesquisadores que trabalham juntos, pois considera que os entrevistados do gênero masculino podem não responder abertamente por medo de serem mal interpretados. O juiz 4 sugere a inserção do termo colegas, mas também indica que não captou completamente o objetivo da pergunta. O juiz 5 salienta para possibilidade de constrangimento e oferece uma alternativa de redação mais pessoal.

Após análise dos comentários, a sugestão do juiz 5 foi acatada, como uma parte inicial da pergunta. Essa modificação pode contribuir para reduzir possíveis constrangimentos, uma vez que é mais fácil comentar questões de ordem sexual no trabalho, alheias do que próprias. Entretanto, foi mantido o questionamento mais pessoal na segunda parte da pergunta, devido ao vínculo com a categoria. O questionamento solicitado, a partir da resposta positiva à segunda parte da pergunta, foi modificado de “como” para “qual”, pois o processo pode não ser generalizável, no entanto, as relações sim.

Versão final da questão: Enquanto pesquisador, como você percebe as questões relacionadas ao interesse ou atração sexual? Elas têm alguma relação com sua atuação? Se sim, qual?

Questão 32

O modelo de autoconceito de L'Écuyer não estipula categorias para a estrutura do *self*-não-*self*, apenas subestruturas. A formulação da questão 32 baseou-se nelas.

Subestrutura referência ao outro: contém afirmações nas quais a pessoa não fala diretamente de si, mas apenas dos outros: “Meu amigo tem uma bela bicicleta”; “Minha irmã está na quinta série”; “Meus filhos estão todos em um bom lugar na vida”.

Versão inicial da questão: Das pessoas com as quais você interage enquanto pesquisador, cite características daquelas que se destacam.

O Quadro 7 apresenta os comentários dos juízes.

Quadro 7. Avaliação dos juízes para a questão 32

JUIZ	AVALIAÇÃO	COMENTÁRIO
1	Adequada	SEM COMENTÁRIO
2	Adequada	SEM COMENTÁRIO
3	Inadequada	Das pessoas com as quais você interage enquanto pesquisador, cite as principais características daquelas que te chamam atenção ou que você admira.
4	Inadequada	Não tenho certeza, mas acredito que esta pergunta está um pouco enviesada. Não estou certo de que é esta a intenção, mas sugiro algo do tipo: - No ambiente acadêmico, de pesquisa, que está inserido, quais são as pessoas que se destacam? Penso que, dessa forma, o respondente pode, inclusive, incluir a si próprio em sua resposta. Da forma que foi proposta inicialmente, a pergunta direciona o indivíduo a citar outras pessoas.

Fonte: Elaboração própria.

O juiz 3 sugere a troca da palavra destaque pela expressão “chamar a atenção” e a inclusão da possibilidade de indicação de pessoas que são admiradas. Dado que o termo sugerido, assim como a solicitação de inclusão já estão contemplados na versão inicial, essa sugestão não foi acatada. O juiz 4 sugere a reformulação da questão para possibilitar que a pessoa fale de si mesma. Essa sugestão não foi acatada, visto que tornaria possíveis respostas destoantes da subestrutura. Desse modo, a questão não foi alterada.

Além das questões para as quais foram identificadas divergências nas avaliações dos juízes, outras 12 foram reformuladas. As modificações das questões foram classificadas em cinco categorias, a depender da natureza da alteração realizada, a saber: i) Aumento do vínculo com a categoria teórica; ii) Inclusão de exemplos; iii) Alteração da sintaxe da pergunta; iv) Inclusão de questionamento adicional; e v) Direcionamento da pergunta. As categorias não são excludentes, de modo que uma mesma questão pode ter sido modificada com elementos de duas categorias. Oito questões tiveram modificações quanto ao vínculo com a categoria; sete com a inclusão de exemplos; três com a alteração da sintaxe da pergunta; três com inclusão de questionamento adicional; e quatro com direcionamento da pergunta. O quadro 8 apresenta as versões inicial e

final de cada pergunta, juntamente com as respectivas categorias de modificação, as modificações na redação estão destacadas em **negrito**.

Quadro 8. Versões das questões e categorias

Versão inicial	Versão final	Categoria
Q1 - Você considera que a sua aparência tem alguma influência em sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, qual?	Q1 - Você considera que a sua aparência física tem alguma influência em sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, qual?	Aumento do vínculo com a categoria teórica
Q3 - Quais os objetos (recursos materiais) que você dispõe para atuar enquanto pesquisador?	Q3 - Quais os recursos materiais (espaço na instituição, mobiliário, laboratório, computadores, acervo bibliográfico, softwares etc.) você tem ao seu dispor para atuar enquanto pesquisador?	Inclusão de exemplos Aumento do vínculo com a categoria teórica
Q4 -Quais são os vínculos acadêmicos entre você e as pessoas que são importantes para sua atuação enquanto pesquisador?	Q4- Há pessoas que você considera importantes para a sua atuação enquanto pesquisador? Qual é o vínculo acadêmico entre vocês?	Alteração da sintaxe da pergunta
Q5 -Existem atividades que você gostaria de desenvolver enquanto pesquisador na área de Ensino, mas não desenvolve? Se sim, quais?	Q5- Você tem desejos, ideais que gostaria de desenvolver enquanto pesquisador na área de Ensino, mas não desenvolve? Se sim, quais?	Aumento do vínculo com a categoria teórica
Q7 -Como você se sente em relação a sua atuação enquanto pesquisador?	Q7- Como você descreve seus estados emocionais , enquanto pesquisador?	Aumento do vínculo com a categoria teórica
Q9 -Quais são suas habilidades enquanto pesquisador?	Q9- Quais são suas habilidades e aptidões enquanto pesquisador?	Aumento do vínculo com a categoria teórica
Q11-Você considera que suas características pessoais, tais como idade, gênero, endereço, se relacionam com sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?	Q11- Você considera que suas características pessoais, tais como idade, gênero, endereço, sexualidade, pertencimento étnico-racial , se relacionam com sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais são essas relações ?	Inclusão de exemplos Direcionamento da pergunta
Q12 -Você considera que características da instituição à qual você é vinculado se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?	Q12- Você considera que características da instituição à qual você é vinculado, tais como localidade, organização, tradição ou qualquer outra não citada aqui , se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?	Inclusão de exemplos
Q15 -Como você compreende sua atuação enquanto pesquisador?	Q15- Como você descreve a coerência dos caminhos escolhidos durante a sua trajetória enquanto pesquisador?	Aumento do vínculo com a categoria teórica

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8. Continuação Versões das questões e categorias

Versão inicial	Versão final	Categoria
Q17 -Há questões existenciais que se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?	Q17- Você possui questões existenciais, tais como crenças religiosas, políticas, sociais, identitárias ou outras que se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?	Direcionamento da pergunta Inclusão de exemplos
Q18 -Dentre as suas capacidades enquanto pesquisador, em qual delas você mais se destaca?	Q18- Dentre suas competências enquanto pesquisador, em qual delas você mais se destaca?	Aumento do vínculo com a categoria teórica
Q20 -Qual a sua opinião em relação às regras do programa de pós-graduação em que atua?	Q20- Qual a sua opinião em relação às regras às quais os pesquisadores precisam se submeter, tais como regras editoriais, dos editais das agências de fomento) e do próprio do programa de pós-graduação em que atuam?	Direcionamento da pergunta Inclusão de exemplos
Q21-Quais são as suas principais responsabilidades na sua atuação enquanto pesquisador?	Q21- Quais são as responsabilidades inerentes que você tem que assumir na sua atuação enquanto pesquisador?	Aumento do vínculo com a categoria teórica
Q22 -Você já hesitou diante de alguma contradição relacionada a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, qual?	Q22- Você já hesitou diante de alguma contradição relacionada a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, qual foi essa contradição e por que você hesitou?	Inclusão de questionamento adicional
Q23 -Enquanto pesquisador, quais das suas ações são dependentes da atuação de outras pessoas?	Q23- Na sua atuação enquanto pesquisador, quais ações dependem de outras pessoas? (seja porque não lhe competem ou porque você se recusa ou não consegue fazer, ou considera que seja mais adequado “terceirizar”)	Alteração da sintaxe da pergunta Inclusão de exemplos
Q26-Você considera que sua predisposição para se comunicar com outras pessoas se relaciona com sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, como?	Q26- Você considera que sua maior ou menor predisposição para se comunicar com outras pessoas se relaciona com sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, como?	Inclusão de exemplos
Q27-Em situações de comunicação enquanto pesquisador, você já se sentiu dominado por alguém? Se sim, por quem?	Q27 - Em situações de comunicação enquanto pesquisador, você já se sentiu dominado por alguém? Se sim, por quem e em que contexto?	Inclusão de questionamento adicional
Q28-Em situações de comunicação enquanto pesquisador, você já sentiu que exerceu domínio sobre alguém? Se sim, sobre quem?	Q28 - Em situações de comunicação enquanto pesquisador, você já sentiu que exerceu domínio sobre alguém? Se sim, sobre quem e em qual contexto?	Inclusão de questionamento adicional

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível identificar pelos quadros e pelas categorias das modificações das questões, o roteiro passou por ajustes e por refinamentos, o que resultou em um instrumento validado com maior vínculo com o modelo teórico de base e com questões mais claras e objetivas. Esse resultado só foi possível graças ao processo de validação por pares, no qual pesquisadores da área sinalizaram problemas pertinentes e apontaram soluções.

4. Considerações Finais

Este trabalho detalha o processo de construção e de validação de um roteiro de entrevista para acessar as dimensões operacionais de um constructo teórico. Dentro do campo da psicometria, essa é uma etapa muito importante para a construção de escalas, pois buscam-se elementos para entender como ocorre a passagem do abstrato para o concreto, ou seja, quais comportamentos, sentimentos e emoções são ocasionados pelo constructo em questão. Esta pesquisa, se baseou no modelo integrativo do autoconceito proposto por L'Écuyer, a partir das categorias descritas no modelo questões foram elaboradas para identificar se, e como, elas se relacionam com o constructo que está sendo proposto, a saber: autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino.

Foi desenvolvido um formulário composto por 33 questões que foram avaliadas por cinco juízes que desenvolvem pesquisas na área. Na análise exploratória, foi identificado que quatro dos cinco juízes consideraram que a maioria das questões eram adequadas às suas categorias, sete questões evidenciaram avaliações divergentes por parte dos juízes. No final do processo de validação, 19 questões passaram por algum tipo de modificação. As modificações foram classificadas em: i) Aumento do vínculo com a categoria teórica; ii) Inclusão de exemplos; iii) Alteração da sintaxe da pergunta; iv) Inclusão de questionamento adicional; e v) Direcionamento da pergunta. A natureza das categorias de modificação evidencia que as adequações foram pontuais. Ainda que o instrumento não tenha passado por mudanças significativas, a etapa de validação foi muito importante para garantir questões mais claras e com maior aderência ao referencial teórico de base.

É primordial zelar pela qualidade dos estudos para assegurar a realização de pesquisas coerentes que gerem resultados confiáveis. Dentro dessa perspectiva, estudos de validação são muito importantes, pois retiram os instrumentos do campo “subjetivo” de seus autores e os colocam à prova. Essa etapa pode evitar que instrumentos confusos e sem vínculos com as teorias subjacentes produzam dados inconsistentes que irão culminar em resultados, no mínimo, duvidosos. Processos rigorosos de validação dos instrumentos, juntamente com etapas teórico-metodológicas coerentes, contribuem para a condução de pesquisas de qualidade.

Referências

- Amantes, A., Coelho, G. R., & Marinho, R. (2015). A medida nas pesquisas em educação: Empregando o modelo Rasch para acessar e avaliar traços latentes. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 17(3), 657-684. <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170306>
- Boring, E. G. (1961). Intelligence as the Tests Test It. En J. J. Jenkins & D. G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp.210–214). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11491-017>
- Costa, P. C. G. (2002). Escala de autoconceito no trabalho: construção e validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 75-81. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100009>
- Golino, H. F., & Gomes, C. M. A. (2015). O modelo logístico simples de Rasch para dados dicotômicos. En C. M. A. Gomes, H. F. Golino, A. Amantes, & G. Coelho (Eds.), *Psicometria contemporânea: Compreendendo os modelos Rasch* (pp. 111-153). Casa do Psicólogo.
- L'ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Presses Universitaires de France.
- Marx, R. G., Bombardier, C., Hogg-Johnson, S., & Wright, J. G. (1999). Clinimetric and psychometric strategies for development of a health measurement scale. *Journal of clinical epidemiology*, 52(2), 105-111. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(98\)00148-6](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(98)00148-6)
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. SAGE Publications.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 206-213.
- Pasquali, L., & Primi, R. (2003). Fundamentos da Teoria da resposta ao Item - TRI. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 99-110.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2016). Recommendations for creating better concept definitions in the organizational, behavioral, and social sciences. *Organizational Research Methods*, 19(2), 159-203. <https://doi.org/10.1177/1094428115624965>
- Salmond, S. S. (2008). Evaluating the Reliability and Validity of Measurement Instruments. *Orthopaedic Nursing*, 27(1), 28-30. <https://doi.org/10.1097/01.nor.0000310608.00743.54>
- Spadari, G. F. (2015). *Construção de escala de potencial criativo para organizações* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/server/api/core/bitstreams/c0c6e26a-2ded-4e25-b16b-ce1b7c91b279/content>
- Tanaka, E. D. O. (2007). *O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/102263>
- Valle, R. C. (2000). Teoria de resposta ao item. *Estudos em Avaliação Educacional*, (21), 7-92. <https://doi.org/10.18222/eae02120002225>

Autora y autor.

Viviane Florentino de Melo

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana.
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

E-mail: vivianefm@ufba.br

Marcelo Giordan

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

Doutor em Ciências e Mestre em Química pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: giordan@usp.br

Citado.

Melo, V. F. de, & Giordan, M. (2026). *Autoconceito profissional de pesquisadores em ensino: Desenvolvimento e validação de instrumento*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 16(32), 61-80.

Plazos.

Recibido: 14/03/2025. Aceptado: 24/11/2025.



Ni ortodoxias ni “todo vale”: Vigilancia de la articulación teoría-método en la formación de investigadores

Neither orthodoxies nor “anything goes”:
Monitoring the theory–method articulation in researcher training”

Juan Manuel Castellanos Obregón

Resumen

Este artículo analiza los desafíos de la enseñanza de la metodología en las ciencias sociales frente a la crisis del monismo epistemológico. El autor propone una formación metodológica pluralista que evite la imposición de nuevas ortodoxias o la deriva hacia el relativismo del “todo vale”. A través de un contraste analítico entre diversas posiciones paradigmáticas y cinco tradiciones de investigación cualitativa, se identifican competencias comunes —como la reflexividad crítica, el autopoicionamiento y la co-construcción de datos— que funcionan como mínimos formativos. Se concluye que es necesario fortalecer la vigilancia de la articulación teoría-método para garantizar la responsabilidad ética y la validez pública de los productos científicos en un entorno de diversidad metodológica.

Palabras clave: Pluralismo epistemológico; metodología de la investigación; enseñanza de la metodología de la investigación; ciencias sociales.

Abstract

This article examines the challenges of teaching methodology in the social sciences in the context of the crisis of epistemological monism. The author proposes a pluralist model of methodological training that avoids both the imposition of new orthodoxies and a drift toward a relativism of “anything goes.” Through an analytic comparison of diverse paradigmatic positions and five qualitative research traditions, common competencies are identified—such as critical reflexivity, self-positioning, and co-construction of data—that can function as shared minimum training requirements. It is concluded that strengthening the monitoring of the theory–method articulation is necessary to ensure the ethical responsibility and public validity of scientific products in a context of methodological diversity.

Keywords: Epistemological pluralism; research methodology; teaching research methodology; social sciences.

Introducción¹

El pluralismo epistemológico se vio fortalecido especialmente por la publicación de la Estructura de las revoluciones científicas (Kuhn, 1971) y la enunciación de comunidades paradigmáticas como motores de la construcción de la ciencia. Así como con la crítica postmoderna (Foucault, 1968; Derrida, 1971), el giro decolonial (Quijano, 2000; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 2020) y las teorías feministas (Haraway, 1991; Harding, 1991) se consolidó la emergencia de nuevas comunidades paradigmáticas. Ello estuvo acompañado por la radicalización del “todo vale” de la postura, primero anarquista (Feyerabend, 1970) y luego postmoderna (Lyotard, 1987), cuyas críticas han generado nuevos retos para la formación metodológica en las disciplinas sociales. Este movimiento telúrico en la concepción de la epistemología de las ciencias sociales propone interrogantes para la enseñanza de la metodología de la investigación que invitan a hacer cada vez más fuerte la conexión entre la in-disciplina, la creatividad y las responsabilidades públicas del saber académico y/o científico.

Los desplazamientos suscitados por ese giro paradigmático pueden ser descritos, de manera simplificada, como una tensión entre monismo y pluralismo, aunque estas nominaciones de posiciones opuestas ocultan una serie de grises intermedios. Un ejemplo son las tipologías propuestas por Guba y Lincoln (2005) a partir de la combinación de características onto-epistémicas de las visiones actualmente usadas en la investigación social propuestas. Esa tipología propone una serie de elementos del orden de los supuestos, de las acciones y del orden y metodológico que permiten establecer algunos límites y cualidades diferenciadoras entre posturas. Esa enumeración de posiciones no es exhaustiva, pero nos ayuda a construir el argumento. La combinación de supuestos genera diferencias en las visiones e implicaciones prácticas determinantes de qué y cómo se investiga, pues cada tradición es, o puede ser, un conjunto de valores compartidos en las cuales son iniciadas y disciplinadas las nuevas generaciones. La constitución de nuevas rutinas científicas, en el marco del pluralismo, genera una serie de retos no solo en el ajuste de las prácticas curriculares, de su actualización, sino de la modificación de las estrategias, de los caminos y de las vías para la formación orientadas al fortalecimiento de las destrezas para la investigación. Algunas de esas alternativas están apoyadas por “libros de texto” y los “ejemplares” de las distintas “matrices disciplinarias”. Ahora, si estas no son universales, sino que están circunscritas a tradiciones particulares, algunas de ellas apenas emergentes, no aparecen en las formaciones convencionales sino de forma marginal y a veces solo como crítica a lo establecido.

Un supuesto del cual parte este escrito está asociado a la idea de que es posible defender el pluralismo metodológico en la práctica escolar. Ello implica no solo no asumir posturas ortodoxas respecto de alguna de esas comunidades paradigmáticas establecidas o emergentes, ni solamente enunciar las diferencias, sino permitir su realización en una pluralidad de alternativas. Ello es posible hacerlo desde la práctica escolar en tanto esta amplía las posibilidades de conocimiento y formación, en el marco de criterios públicos previamente conocidos. En esta perspectiva se defiende el pluralismo epistemológico y metodológico reconociéndolo en su positividad, no solo en su visión crítica, emergente y romántica. Por lo regular los manifiestos críticos invierten energía en enunciar lo que no quieren ser y pierden impulso en demostrar las posibilidades que traen en su apertura. Esa efectividad práctica implicaría ir construyendo tradiciones, ir generando espacios y criterios de discusión interna entre sus partícipes, para madurar epistemológica, metodológica y en eficacia de las nuevas propuestas.

Es valioso desarrollar metodológicamente la doble positividad enunciada en el párrafo inmediato para poder defenderla, pues genera una serie de retos para la formación e implica una serie de tareas pendientes. La primera y más compleja de las tareas es elegir qué priorizar en las formaciones, en un pluriverso metodológico y en el marco de las restricciones de tiempo de los procesos de educación formal. Parece que es preciso priorizar lo fundamental, lo común y lo

¹ Versión escrita de la Ponencia oral presentada en el IX Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS). Bogotá, Colombia, 12-14 de junio de 2025, Universidad de La Salle, Sede Chapinero.

transversal. ¿Sobre cuáles bases formativas?: ¿lógicas, matemáticas, estéticas, éticas, teóricas, prácticas, deontológicas? ¿cuáles son las destrezas fundamentales que atraviesan o pueden ser comunes a distintas comunidades paradigmáticas: analíticas, empáticas, situadas, generalistas, particularistas?, ¿cómo y cuándo elegir entre el racionalismo y su capacidad de abstracción, o el intuicionismo y su potencialidad heurística, el expresionismo y su capacidad enunciativa, para poner solo tres ejemplos?, ¿cómo negociar entre orientaciones hacia las estructuras o hacia las coyunturas, entre analíticos o de acción, entre distantes o comprometidos, entre objetivistas y subjetivistas? Superados o aclarados estos escollos, queda por resolver la tensión entre ortodoxias y heterodoxias, entre maneras establecidas y emergentes de realización y de formación metodológicas. Resumamos algunos dilemas de la planeación de las formaciones metodológicas: ¿cuáles son las destrezas necesarias?, ¿qué habilidades fortalecer?

¿Qué tienen en común las variantes pluralistas? (¿Cómo se forma en la heterodoxia?). En especial, parece que actúan en la coyuntura, que ponen en sospecha las formaciones de larga duración, las conversiones intensas, los límites disciplinares, las capacidades de la abstracción para dar cuenta del mundo y sus complejidades. Ante las demandas para actualizar los currículos y las falsas promesas de su sustitución por las máquinas, una respuesta conservadora: hay que formar en lo fundamental. Pero ahí emerge una pregunta: ¿qué es eso?, ¿un nuevo trívium?; ¿qué enseñar en y para las metodologías y el fortalecimiento de las capacidades para producir conocimiento público? Volvamos un poco atrás antes de continuar.

1. Críticas al monismo

Después de la Segunda Guerra Mundial se consolidó la crítica al monismo y a una sola manera de producir el conocimiento científico especialmente por la propuesta anarquista de “todo vale” de Feyerabend (1970), generándose entonces una distancia y una distinción con el modelo heredado (Kunth, 1971). Este autor rechazó la imposición de un solo conjunto de reglas únicas. Lo cual se había planteado como obstáculo al desarrollo del conocimiento. Se dijo entonces que gracias a la transgresión de las reglas se fomentaría la creatividad al permitir la diversidad metodológica (Feyerabend, 1970).

La distinción había sido anunciada por Dilthey (1944 [1883]) en el siglo XIX, y quedó en el conjunto de las etiquetas académicas como dos culturas científicas, unas orientadas a explicar y otras orientadas a comprender. Pero esto solo anuncia algunas de las variantes contemporáneas con génesis en el siglo XIX y que pueden identificarse en la actualidad (Denzin et al., 2024). Con las “revoluciones científicas” (Kunt, 1971) la tensión con el modelo único de la ciencia se hizo más pública y fuerte. Pero esa discusión venía calentándose desde antes con el particularismo antropológico (Mead, 1973), con los trabajos de Fleck (1986a, 1986b, 1986c), sobre los “colectivos de pensamiento”, quien propuso que el conocimiento científico no es un producto individual, sino el resultado de la interacción colectiva de personas que “comparten un mismo estilo de pensamiento”. Esos estilos son presupuestos, normas, conceptos y prácticas que condicionan la interpretación de la realidad. De esta manera, los hechos científicos son socialmente contruidos, contextuales al colectivo en que se producen. Cada colectivo de pensamiento desarrolla su propia visión de mundo y lo que parece comprensible para unos no lo es para otros. Luego no tiene sentido defender una sola manera de hacer y enseñar a hacer ciencia. Influenciado por Fleck, Kuhn (1971) propuso la teoría del progreso a saltos mediante paradigmas y revoluciones científicas, la cual debilitó la pretensión monista y la visión de una ciencia unificada por un solo método. La dificultad de la aplicación del monismo y del modelo nomológico-deductivo en la historia fue señalada por Popper, quien modificó su defensa a ultranza inicial de la universalidad del método (Popper, 1973; Popper & Eccles, 1977).

Las pistas del desarrollo de un emergente relativismo epistemológico se ven al reconocer la pluralidad de formas de producción de conocimientos a veces llamados saberes, conocimientos o ciencias presentes en la actualidad. Mírese por ejemplo la amplísima y diversa producción del CLACSO². Ese relativismo enfatizó en varios asuntos distintos, entre ellos en la jerarquía implícita entre ciencia, saber y conocimiento, la cual expone no solo tensiones epistemológicas sino otras

² Véase: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/>

dimensiones de las relaciones saber-poder (Foucault, 1968; Castro-Gómez, 2005).

Esto implicó no solo críticas a la unicidad del método, sino a la unicidad del objeto, y la oposición sujeto-objeto, en tanto duda radical del determinismo racionalista y la apertura a una pluralidad de concepciones onto-epistemológicas orientadas a capturar la complejidad del mundo social con modelos de datos que, sin pretensión de unificación en sistemas de variables, lograrían incorporar aspectos diferentes de la complejidad del mundo, y del mundo social en particular. Ampliados por la indeterminación, el azar y la contingencia de un “objeto” mediado por subjetividades con agencia (Maldonado, 2021).

Los modelos de enseñanza de la investigación científica, así como las formas de planearla y tramitarla (formatos e índices de proyectos de investigación y de informes de investigación, planes de cursos y modelos curriculares para el desarrollo de habilidades asociadas) mantienen un sustrato o una base nomológica-deductiva (Piovani, 2018). Este sustrato, que a veces actúa como un inconsciente epistemológico, orienta la relación teoría-metodología, la prescripción del método y la valoración del proceso y sus resultados. Así como los procesos de gestión de los proyectos, las estructuras de las propuestas de investigación y de los resultados de las investigaciones.

A pesar de ello, la crítica al monismo ha impactado la formación metodológica y los currículos, pero se enfrenta a restricciones de su situación emergente, pese a que algunas pueden tener décadas de formulación. El riesgo ahora es imponer enfoques específicos en sustitución de los anteriores. Ello sería un nuevo monismo alternativo de comunidades de prácticas³ científicas específicas que se comportan como nuevos cardúmenes de peces orientados por una o un pez guía. La emergencia de nuevas ortodoxias implicaría para la defensa del pluralismo metodológico, en términos prácticos, tener docentes de metodología para cada segmento; pero los recursos no siempre alcanzan, pero sobre todo el más preciado: el tiempo, especialmente en los posgrados. Es difícil llamar a 10 profesores de metodología a que enseñen todas las orientaciones metodológicas previstas en sus fundamentos y consecuencias. El resultado ya se está viendo: la desaparición de la formación metodológica y la deriva hacia la creación-comunicación, con procesos cortos de indagación y exposición audiovisual como lenguaje preponderante (Castellanos & Estévez, 2025). Por eso la pregunta por lo fundamental de la formación metodológica en un pluriverso epistemológico: ¿es posible encontrar un mínimo común?

Las propuestas de formación metodológica que asumen una posición respetuosa del pluralismo epistemológico tratan de darle valor, reconocimiento y herramientas a los que participan con distintas posiciones metodológicas para no discriminarles durante las *cursadas*. Pero sin un marco metodológico sustentado y desarrollado es muy difícil identificar y valorar los procesos de producción de conocimiento asociadas a cada perspectiva. Ello dificulta el control público, por ejemplo, una cualidad inherente al apelativo científico del conocimiento. Si no hay referentes de “buenas prácticas”, no es posible evaluar las prácticas realizadas. Ello puede generar una consecuencia no deseada de la discusión anarquista en el método: “todo vale”, pues cada realización es una construcción que en sí misma se auto justifica (sin fundamentarse). Imposible de valorar y mucho menos evaluar, como se realiza rutinariamente en los procesos formativos de grado y pregrado.

Frente a este panorama, el objetivo central de este trabajo es defender la viabilidad de un pluralismo metodológico en la práctica escolar que no derive en un eclecticismo acrítico. Se busca proponer un conjunto de 'mínimos comunes' o destrezas fundamentales que atraviesan distintas comunidades paradigmáticas, permitiendo que los investigadores en formación desarrollen una capacidad heterodoxa para navegar la complejidad de los estudios sociales contemporáneos. Para sustentar esta propuesta, el artículo sigue una trayectoria argumentativa dividida en cuatro momentos. En primer lugar, se realiza una revisión crítica del monismo y sus efectos en los

³ Utilizamos la idea de que los procesos de formación científica en tradiciones onto-epistémicas específicas pueden ser comprendidas, siguiendo la idea de “colectivos de pensamiento” de comunidades de práctica, propuestas y analizadas por Wenger (1998). Esta conexión permite conectar, en términos didácticos el qué con el cómo, que no se desarrolla exclusivamente en procesos formales de planeación escolar, sino “aprendiendo a investigar investigando”, un lugar común en las discusiones sobre enseñanza de la metodología (Gallegos Elías et al., 2014).

modelos de enseñanza actuales. Segundo, se presenta un modelo de oposiciones onto-epistémicas para exponer las tensiones entre las visiones monistas y pluralistas. Tercero, se desarrolla un ejercicio comparativo de los énfasis formativos y habilidades prácticas en cinco tradiciones cualitativas, identificando sus encuentros y desencuentros. Finalmente, se discuten los retos didácticos para actualizar los currículos universitarios bajo una ética de responsabilidad pública del saber.

2. Las o-posiciones

El pluralismo o la superación del monismo potenció la aparición de una serie de comunidades paradigmáticas auto referidas que construyen sus propios criterios de validación, sus propios principios de organización de aquello que reconocen conocimiento válido y científico. Para simplificar la discusión monismo-pluralismo, la Tabla 1 presenta algunas tensiones abreviadas como si fueran una dicotomía.

Tabla 1. Modelo de oposiciones onto-epistémicas entre posiciones monistas y pluralistas

Posiciones monistas	Posiciones pluralistas
Unidad epistemológica y epistémica	Pluralidad epistémica y epistemológica
Universalismos (parroquialistas)	Particularismos (cosmopolitas)
Universalismos parroquiales	Particularismos cosmopolitas
Objetivación como condición y medio	Subjetivación como medio de objetivación
Crítica racionalista, ética práctica	Crítica política, ética emancipatoria
Modelos de datos verificacionistas distributivos	Modelos de datos intersubjetivos e históricos
Verdades correspondentistas o coherentistas	Verdades significativas, comprensivas o revelación
Unidad, crítica interna, acumulación, aplicación	Crítica externa, distanciamiento, diseminación
Aparente unidad ontológica	Pretendida diversidad ontológica
Énfasis en validez interna y externa	Énfasis en validación intersubjetiva
Racionalismo	Sentipensamiento

Fuente: Elaboración propia a partir de Castellanos-Obregón (2018).

Los extremos que muestran las oposiciones anunciadas en la tabla anterior involucran para los investigadores en formación una serie de elecciones a veces no claramente conscientes, ni consistentes. Como resultado de ello, sus proyectos e informes no siempre hacen explícitas, ni evidentes la articulación entre estos supuestos, pues para los agentes productores de conocimiento tampoco lo son. Las particularidades de estas distinciones ya han sido desarrolladas, por lo cual no profundizaremos en ellas, las compilamos en la tabla no solo para anunciar posiciones, sino la articulación vertical entre ellas. Las distinciones internas, en la primera columna de la Tabla 1 y desarrollada en detalle en la Tabla 2, muestra por ejemplo que entre los monistas positivistas y postpositivistas se refiere a que no comparten algunos de esos criterios. Del lado de las posiciones pluralistas veremos más adelante, que internamente hay elementos tanto compartidos como exclusivos de las distintas tradiciones metodológicas.

La formación epistemológica y metodológica podría por lo menos orientar al conocimiento de las implicaciones de cada una de las oposiciones y de la articulación internamente necesaria. Ello permitiría reducir el eclecticismo epistemológico, un nivel pocas veces evidente (la crítica al eclecticismo regularmente se queda en el nivel semántico o de las teorías). Regularmente en las

revisiones de los proyectos se controla la conexión entre los enfoques teóricos y los métodos posibles, pero se suele hacer de manera un poco superficial: tipos de objetivos para explicar o comprender, oposiciones simples entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Si se logra especificar el lenguaje y las herramientas meta-metodológicas como las nombrara Estany (2006), seguramente se podría asegurar una consistencia mayor de los procesos de producción de conocimiento. Esta mínima rigurosidad o vigilancia puede solicitarse a los investigadores en formación, para desarrollar habilidades para posicionarse en cada proceso de investigación entre las opciones posibles y combatir con ello prácticas de eclecticismo oportunista e ingenuo. Las cuales conducen irremediabilmente a debilidades prácticas, irresponsabilidad ética, como incapacidad para comunicar con eficiencia lo conocido y para que ello sirva de orientación para la acción.

Este panorama, brevemente esbozado, genera que las inercias escolares, especialmente didácticas, se encuentren atravesadas por una serie de herencias de dudosa procedencia y, con ello, la imposición rutinaria de valores criterio y del modelo canónico. Los modelos curriculares mantienen un sustrato deductivo que impone rutinariamente valores como la replicabilidad o la neutralidad, los cuales son incompatibles con las tradiciones cualitativas emergentes (Castellanos, 2016). Esto ha aumentado una tensión al interior de las ciencias sociales y de las disciplinas que la componen, que ha ampliado su inestabilidad, limitado la discusión pública explícita e impedido la consolidación de alternativas viables en el marco de las opciones metodológicas. Estos movimientos por un lado invitan a repensar radicalmente lo que entendemos por enseñar metodología de la investigación y, sobre todo, a encontrar maneras para fortalecer las capacidades de auto posicionamiento epistémico y metodológico de los investigadores en formación. Si ello no se logra, las posibilidades de la multiplicación de un eclecticismo acrítico y oportunista se amplían, y con ello algunas consecuencias que estamos viendo y reiteramos del párrafo anterior: debilidades teóricas y prácticas, irresponsabilidades éticas, pero sobre todo incompreensión.

Estas debilidades prácticas pueden vincularse al concepto de "modus operandi" y a la necesidad de una sociología de los procesos de producción de prácticas inspirada en Bourdieu (1997), que explica la falta de consistencia no como un error individual, sino como el resultado de un "inconsciente epistemológico" de base nomológica que persiste en los formatos de proyectos. Utilizar la distinción de Bourdieu entre el *opus operatum* (sociología de los productos/reflexión terminada) y el *modus operandi* (sociología de los procesos de producción de las prácticas) permite argumentar que las fallas de los tesisistas no son meros errores individuales, sino el resultado de procesos de producción de conocimiento que carecen de una "vigilancia de la articulación teoría-método".

En el marco del relativismo metodológico de la contemporaneidad esto implica preguntarle al sujeto que enuncia su tesis doctoral o su tesis de maestría o su trabajo final de grado acerca de su "credo" (epistémico), acerca de los fundamentos epistémicos y epistemológicos de su propuesta, para de ahí derivar los criterios de estructura y articulación interna de su propuesta o de su trabajo. Si eso no es claro, es muy probable que el día de la sustentación de su propuesta o informe ocurra una pelea entre representantes de distintas "iglesias". Por ello, los directores de tesis o profesores de metodología tratan de ayudar a los autores en potencia, al sujeto cognoscente que está en formación, a que anuncien su vinculación comunitaria, la epistemología asociada en todas sus consecuencias (éticas, lógicas, metodológicas). Hay entonces una discusión necesaria acerca de los supuestos que, así a veces parezca una conversación imposible, pues es poco el lenguaje común y como resultado de ello, poca la comprensión. En algunas situaciones ocurre algo peor: creemos que estamos hablando de lo mismo cuando estamos hablando de cosas completamente distintas.

Para desarrollar este argumento presentamos a continuación dos ejercicios consecutivos. En primer lugar, revisamos las orientaciones de orden académico, del desarrollo de competencias, las actitudes fomentadas y sus implicaciones en la formación metodológica de cinco posiciones paradigmáticas. Luego mostramos los criterios epistemológicos y prácticos de cinco enfoques y tradiciones metodológicas con el ánimo de comparar internamente las características enunciadas de la investigación cualitativa propuestas por Creswell (2007), hacer lo propio con las posiciones paradigmáticas anunciadas por Guba y Lincoln (2005). Todo ello conduce a proponer un conjunto de encuentros y desencuentros que nos permiten retomar el asunto de los retos de la formación metodológica en un contexto pluralista de las ciencias sociales.

Como se esboza en la Tabla 2, cada postura epistemológica tiene implicaciones prácticas en la formación del *modus operandi*⁴ de sus realizadores. Para no repetir la Tabla 2, podemos anunciar brevemente que los enfoques formativos difieren en las técnicas de control, en la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos, en los fundamentos filosóficos y políticos, en las estrategias comprensivas y colaborativas. De esta diversidad se derivan distintas competencias y habilidades a fortalecer: rigor matemático y estadístico, reflexividad y postura crítica, análisis político, empatía y escucha, capacidad de mediación y liderazgo. Todo ello asociado a conjuntos diferentes y escalas diferenciadas de valores que se alejan del mito hegemónico de la neutralidad y la distancia del monismo. Las implicaciones formativas generan, como hemos sostenido, un abanico amplio de énfasis y orientaciones de acción distintivas.

Tabla 2. Énfasis formativos de las tradiciones epistemológicas contemporáneas

Posición paradigmática	Enfoque de formación académica	Competencias priorizadas	Valores y actitudes fomentadas	Implicaciones principales para la formación
Positivismo	Metodología cuantitativa, lógica formal y técnicas de control	Rigor numérico, análisis estadístico, objetividad	Neutralidad, distancia, control de sesgos	Formación orientada a la precisión, replicabilidad y control
Post positivismo	Métodos cuantitativos y algunos cualitativos, enfoque crítico de datos	Reflexividad limitada, manejo de incertidumbre, triangulación	Escepticismo, apertura a revisión y mejora continua	Promueve el pensamiento crítico y la autocritica en la interpretación de resultados
Teoría crítica	Fundamentos filosóficos, análisis social, praxis política	Competencia en análisis ideológico, crítica social, argumentación	Reflexividad profunda, compromiso social, justicia	Formación centrada en la transformación social y la ética crítica
Constructivismo	Estrategias cualitativas, construcción de significado y diálogo	Escucha activa, empatía, análisis interpretativo, reflexividad	Aceptación de la subjetividad, respeto por la diversidad	Formación en la co-construcción del conocimiento y el entendimiento contextualizado
Participativo/cooperativo	Metodologías colaborativas, facilitación, trabajo de campo conjunto	Habilidades comunicativas, liderazgo horizontal, mediación	Democracia, equidad, responsabilidad compartida	Formación activa y experiencial orientada a la colaboración y participación comunitaria

Fuente: Análisis a partir de Guba y Lincoln (2005).

Las posturas paradigmáticas se traducen en enfoques, diseños o tradiciones metodológicas diferenciadas. Por ejemplo, emergen una serie de elementos comunes y otros exclusivos respecto de cualidades, posicionamientos y valores epistemológicos compartidos por todos los enfoques de investigación cualitativa. Al interior de las cinco tradiciones revisadas son más los encuentros que los desencuentros. Son mayores las habilidades comunes que las cualidades diferenciales, aunque las hay. Un breve análisis de la Tabla 3, nos permite profundizar en algunas de ellas.

En primera instancia, como oposición a la objetividad positivista, el reconocimiento y recuperación de la subjetividad como vía y condición para el conocer de lo social. Puede ser una reacción o un desarrollo de las dos primeras reglas del método sociológico que anunciara Durkheim finalizando el siglo XIX: 1. “Considerar los hechos sociales como cosas” y 2. “Descartar

⁴ Introduzco acá la distinción propuesta por Bourdieu (1997) entre *opus operatum*, como una sociología de los productos, en este caso de la reflexión metodológica, de los cursos empaquetados de metodologías particulares, y el *modus operandi*, como una sociología de los procesos de producción de prácticas.

sistemáticamente las prenociones” (1986). Ante esa distancia, ahora se propone cercanía y control. Se trata de la recuperación de la subjetividad en un doble sentido. Por un lado, el reconocimiento de la imposibilidad de la objetividad y la distancia de lo social, en tanto el “sujeto que objetiva debe ser objetivado”, jugando con el lenguaje de Bourdieu (2007, 2008) y Bourdieu y Waquant (2012). Por otro lado, el uso positivo de esa condición social de quien objetiva lo social – que ya había anunciado Dilthey– es que en tanto humanos podemos entender lo humano, y es lo que diferenciaría las “ciencias del espíritu” de las “ciencias de la naturaleza”

Los hechos de la sociedad nos son comprensibles desde *dentro*, podemos revivirlos, hasta cierto grado, a base de la percepción de nuestros propios estados [...]. La naturaleza es muda para nosotros. Solamente el poder de nuestra imaginación infunde una apariencia de vida e interioridad en ella. [...] La naturaleza nos es extraña porque es algo exterior, nada íntimo. *La sociedad es nuestro mundo*. [...] Y, sin embargo, todo esto queda más que compensado por el hecho de que, lo mismo que me conozco y vivo por dentro, constituyo un elemento de ese cuerpo social y que los demás elementos son semejantes a mí y captables de igual modo por mí, en su interioridad. Comprendo la vida de la sociedad. (Dilthey, 1883/1949, p. 44-45; énfasis añadido).

La reflexividad es una habilidad común para desarrollar entre los investigadores en ciencias sociales. ¿Qué cómo se hace eso? Acá algunas ideas: historizando los conceptos, contextualizando a los sujetos, identificando las desigualdades en las relaciones de investigación, controlando los efectos y las cegueras del poder hegemónico de los órdenes de desigualdad que nos articulan y nos producen. Los feminismos, las luchas decoloniales y antirracistas han avanzado en eso que Quijano (2000) desarrollará como la “colonialidad del saber”.

El siguiente elemento común a estas 5 tradiciones metodológicas cualitativas es la construcción colectiva, compartida del conocimiento entre sujetos históricos que cooperan. Ya no se trata solamente de “colectar datos”, sino de co-producirlos, siendo conscientes de las implicaciones no solamente metodológicas, sino comprensivas y éticas de tal proceso. Ello implica en lo fundamental tener en cuenta el contexto de co-producción de la interrogación. Esa situación ha sido comúnmente enunciada en la valoración de los testimonios y las narraciones como las 4Q: ¿quién dice que a quien a propósito de qué? Esto fue propuesto desarrollado recientemente a partir del análisis de la comunicación (Laswell, 1985) como un elemento común a las tradiciones metodológicas cualitativas y al análisis del discurso como materialidad principal⁵. El modelo de la comunicación de Laswell se transformó en análisis crítico del discurso en Fairclough (1995), ampliando nuestras capacidades para ir más allá de lo dicho, de lo oído a lo escuchado. La triangulación es una consecuencia metodológica necesaria de lo anterior: pues es preciso considerar no solo las múltiples perspectivas de la situación comunicativa, sino la contextualización de ellas. El carácter situado de la relación de investigación en la separación objeto-sujeto a sujeto-sujeto, implica ampliar los recursos analíticos para poder comprender las diversas facies de los asuntos sociales.

⁵ Pero esto tiene un trasfondo más antiguo que viene de la Retórica de Aristóteles (2004) en el siglo IC a.c., la *Institutio oratoria* de Quintiliano (1887) y *De Oratore* de Ciceron (1983), ambas del siglo I d.c.

Tabla 3. Valores y cualidades compartidas (✓) en 5 tradiciones de investigación cualitativa

Tradicición	Biografía	Fenomenología	Teoría Fundamentada	Etnografía	Estudio de caso
Subjetividad	✓	✓	✓	✓	✓
Construcción colectiva del sentido	✓	✓	✓	✓	✓
Importancia del contexto	✓	✓	✓	✓	✓
Inducción y teoría emergente	-	-	✓	-	-
Triangulación	✓	✓	✓	✓	✓
Reflexividad	✓	✓	✓	✓	✓
Búsqueda de esencias/ unidades de significado	-	✓	-	-	-
Observación participante	-	-	-	✓	-
Inmersión prolongada	-	-	-	✓	-
Delimitación precisa de caso	-	-	-	-	✓
Comparación de casos/teoría	-	-	✓	-	✓

Fuente: Análisis a partir de Creswell (2007).

Pero no todos las cualidades y valores son comunes a las 5 tradiciones metodológicas anunciadas. ¿Qué busca y qué logra cada una? Lo que las hace particularmente distintas son sus diferentes potencialidades, que además se multiplican cuando se enriquecen con perspectivas teóricas específicas. El poder de la biografía de dar cuenta de la experiencia social encarnada de las personas es muy distinto a la experiencia y el sentido de la fenomenología para acercarnos a la experiencia de mundos específicos. O la capacidad de la teoría fundada por dar cuenta de los marcos de acción de contextos sociales microsociológicos de la mano del interaccionismo simbólico, especialmente. O de la etnografía por acceder a la lógica y a la perspectiva social situada de la acción en “otros mundos” y del estudio de caso por dar cuenta de configuraciones situadas de la vida social e institucional. Entre estas, pareciera por la Tabla 3 que solamente la teoría fundada realiza inducción y propone teorías emergentes. Aunque no hay tal, todas en su momento utilizan distintos modos de inducción analítica para no quedar encerradas en la circunstancia, en la situación y el caso.

¿Cómo se realizan? La inmersión prolongada y la observación participante emergen como cualidades distintivas de la etnografía. La comparación constante del caso con la teoría es parte del proceder característico de los estudios de caso y de la teoría fundada, pero se puede ampliar a los otros enfoques, dependiendo de sus pretensiones analíticas y teóricas. Vemos pues, *grosso modo*, que hay ejes comunes y énfasis particulares de la formación metodológica cualitativa que permiten a los aprendices desarrollar capacidades para transitar entre ellas, teniendo en cuenta sus limitaciones y particularidades.

Para profundizar en estos encuentros y desencuentros es posible detallar los conjuntos de habilidades específicas de cada tradición metodológica cualitativa. En la Tabla 4 se sintetizan algunos repertorios prácticos al interior de cada tradición. Esas cualidades particulares permiten poner en sospecha la Tabla 3, que tiene un efecto homogeneizador, y a contrario *sensu*, ver como cada tradición tiene su propio *modus operandi*, y con ello, la necesidad de fortalecer actitudes y aptitudes especiales. Pese a las especificidades hay cualidades transversales a ellas: la escucha activa y empatía, reflexividad, posicionamiento ético explícito, habilidades de interpretación, flexibilidad y adaptabilidad y capacidad para construir confianza (Tabla 4). Si se miran

transversalmente las demandas de cualidades específicas para los investigadores, una formación consistente en varias de esas tradiciones retroalimenta positivamente la otras.

Tabla 4. Habilidades practicas propias de las 5 tradiciones de investigación cualitativa

Tradición	Competencias, habilidades y capacidades básicas del investigador
Biografía	- Habilidad para recopilar relatos de vida y narrativas. - Sensibilidad ética y emocional ante historias personales. - Escucha activa y empatía. - Capacidad de interpretación contextual. - Reflexividad sobre su influencia en la reconstrucción biográfica.
Fenomenología	- Capacidad para "suspender juicios" (<i>epoché</i>) y practicar la reducción fenomenológica. - Escucha profunda y empática. - Habilidad para captar y describir esencias de la experiencia. - Reflexividad constante sobre su propia subjetividad. - Rigor en el análisis de descripciones detalladas
Teoría Fundamentada	- Dominio de técnicas de codificación (abierta, axial, selectiva). - Capacidad para adaptarse a los datos emergentes. - Pensamiento analítico y teórico. - Competencia en el muestreo teórico y saturación. - Tolerancia a la ambigüedad y flexibilidad metodológica
Etnografía	- Habilidad para la observación participante e inmersión cultural. - Sensibilidad e inteligencia intercultural. - Paciencia para realizar trabajo prolongado en campo. - Capacidad de interpretación holística. - Reflexividad sobre su rol y efecto en el grupo estudiado
Estudio de caso	- Minuciosidad en la recolección y triangulación de fuentes. - Capacidad de análisis profundo y síntesis contextual. - Flexibilidad para adaptar métodos. - Habilidad para delimitar y comprender la complejidad del caso. - Rigor para integrar diferentes perspectivas y validar hallazgos

Fuente: Análisis a partir Creswell (2007).

Redundemos un poco para recuperar la discusión en relación con los retos de la formación metodológica en el marco de la apertura pluralista de las ciencias sociales. En primer lugar, algo ya conocido: una postura en el positivismo epistemológico es poco compatible con las tradiciones metodológicas y sus encuentros son limitados y menores: descripción sistemática, pero inductiva, rigurosidad no replicable. El pospositivismo reduce las incompatibilidades, pero no las supera. Luego una formación de base positivista para las ciencias sociales tiene poca utilidad. La práctica común es hacer evidente los presupuestos positivistas de las escolarizaciones previas, para el énfasis en la subjetividad es distinto, así como en la experiencia, el uso de la contrastación y el control externo, dado el privilegio de la contextualización y la singularidad en las tradiciones cualitativas. Los posicionamientos epistemológicos constructivistas y participativos se encuentran plenamente con las tradiciones cualitativas. No lo es tanto para la Teoría Crítica, que como se detalla en la Tabla 7, tiene desencuentros con las limitaciones descriptivas, exploratorias y no críticas de las relaciones de poder, por ejemplo, de algunos enfoques metodológicos cualitativos. Estos mayores encuentros y desencuentros entre tres paradigmas y las vías metodológicas sirven de ejemplo de cómo se han consolidado nuevas tradiciones. Esa variabilidad se muestra de facto en la última versión del *Handbook of qualitative research* (Denzin et al., 2024) en el cual aparecen más de 6 posicionamientos epistemológicos (Positivista/Postpositivista, Constructivista/Interpretativo, Teoría crítica, Feminista y de Estudios de Género, Postmodernismo/Posestructuralismo, Metodologías Indígenas y Decoloniales) asociadas más de

once posibilidades metodológicas posibles (Estudio de caso, Etnografía de performance, Investigación narrativa, Teoría fundamentada, Investigación-acción participativa, Investigación basada en las artes críticas, Auto-etnografía, Metodología visual, Análisis temático, Análisis del discurso, Grupos focales).

Resumiendo lo anterior, pasamos de la herencia de valores criterio que se presentaban como cánones universales (la objetividad, la distancia, la neutralidad valorativa, la explicitación analítica, el control y la rigurosidad, entre otros) a otro conjunto de criterios, no solo epistemológicos sino éticos o políticos que se han enunciado, que, en algunas tradiciones, se han constituido como alternativas evidentes y en otros se están constituyendo. Como resultado de ello, hay una multiplicidad de opciones y elecciones por tomar, sobre todo para investigadores en formación que están entrando a comunidades de prácticas científicas o académicas específicas. Aunque sabemos que durante los procesos de formación es muy difícil elegir. Entre y uno otro seminario los estudiantes, especialmente de postgrado a veces cambian de enfoque. Se yerguen cual velas sometidas al vaivén del viento. ¿Cómo acompañar al sujeto que se enuncia a exponer no solo lo que trae en sí, sino a lo que quiere adscribirse como conjunto de valores que guiaran su proceso de producción de conocimiento?

Tabla 5. Encuentros entre paradigmas de investigación y tradiciones metodológicas

Tradición Paradigma /	Positivismo	Post positivismo	Teoría Crítica	Constructivismo	Participativo/ Cooperativo
Biografía	<u>Menor:</u> descripción sistemática de hechos.	<u>Limitado:</u> puede admitir análisis sistemáticos, pero sigue enfatizando la subjetividad.	Permite analizar biografías desde conflictos, poder y emancipación.	<u>Principal:</u> relación dialógica, narrativa compartida y construcción de significados individuales y sociales.	Puede integrarse participativamente, validando la voz biográfica como herramienta emancipadora.
Fenomenología		<u>Limitado:</u> valor a la experiencia, pero el análisis fenomenológico no busca pruebas causales.	Puede analizar experiencias de opresión.	<u>Central:</u> busca la esencia intersubjetiva y el sentido construido en diálogo con participantes.	La fenomenología participativa valida la voz de los sujetos sobre sus vivencias fundamentales.
Teoría Fundamentada	<u>Menor:</u> análisis sistemático, pero inductivo.	Busca el rigor, pero desde la inducción. Valora la contrastación constante.	Puede utilizarse para generar teoría transformadora desde los datos.	<u>Importante:</u> la teoría emerge socialmente, es construida con participantes.	La generación de teoría puede ser colaborativa y orientada a la acción social.
Etnografía		<u>Limitado:</u> reconoce observación sistemática, pero la interpretación y la ética emic son incompatibles con control externo.	Ideal para analizar poder, resistencia y cultura.	<u>Pleno:</u> comprensión holística, emic, subjetividad, inmersión reflexiva.	<u>Completo:</u> etnografía participativa promueve co-construcción, acción colectiva y devolución de hallazgos.
Estudio de caso	<u>Limitado:</u> sistema riguroso, pero no generaliza ni opera por replicabilidad.	Sistematicidad, triangulación, pero análisis contextual y singularidad priman.	Análisis de casos para exponer estructuras de poder, justicia y emancipación.	<u>Principal:</u> múltiple interpretación, construcción de significados contextuales.	Estudio de caso cooperativo, orientado a la transformación de contextos locales con participación activa.

Fuente: Análisis a partir de Guba y Lincoln (2005) y Creswell (2007).

Tabla 6. Desencuentros entre paradigmas de investigación social y tradiciones epistemológicas

Tradición Paradigma	Positivismo	Post positivismo	Teoría Crítica	Constructivismo	Participativo/ Cooperativo
Biografía	La narrativa de vida personal es ajena a la búsqueda de objetividad y generalización.	No busca explicación causal.	Si es puramente descriptivo, no transforma.		
Fenomenología	Rechaza la reducción positivista y la única realidad objetiva.		Solo si no explora la dimensión crítica.		
Teoría Fundamentada	Se opone a hipótesis a priori y deducción pura.	No prioriza control experimental.	Si se limita a proceso sin crítica social.		
Etnografía	La neutralidad y distancia del positivismo chocan con la inmersión y la subjetividad etnográfica.		Si no se problematizan las relaciones de poder.		
Estudio de caso	No busca leyes universales.	Atención menor a lo universal.	Si sólo describe casos.		

Fuente: Análisis a partir de Guba y Lincoln (2005) y Creswell (2007).

3. Retos para la enseñanza de la metodología

En la enunciación ideal de un proyecto de investigación o de sus resultados, la coherencia articuladora se da internamente entre conjuntos explícitos de presupuestos de orden onto-epistemológico que tienen consecuencias metodológicas, es decir que restringen y definen el conjunto de procesos prácticos de realización de la inteligibilidad⁶ propuesta o lograda. Si bien se podrían combinar algunos criterios de otros posicionamientos, saltar entre ellos anuncia los peligros de combinar supuestos, orientaciones gnoseológicas y propósitos (Tabla 1). Ello implica la formación de capacidades y lenguajes necesarios para la reflexividad asociada a la enunciación explícita de distintos órdenes o dimensiones insertas en la construcción de un problema de investigación: supuestos de orden ontológico, axiológico, epistemológicos, metodológicos y retóricos articulados internamente en un proceso de producción de conocimiento cualquiera (Castellanos, 2018). Las cualidades de cada tradición son conjuntos de valores compartidos, algunos de ellos embebidos en otras enunciaciones disciplinares o en procesos sociales o profesionales, no todos inscritos en la idea de programa como lo enunciara Lakatos (1983) o de línea de investigación al interior de comunidades de prácticas científicas delimitadas. Con ello podemos afirmar que hay conjuntos de dimensiones, acciones y prácticas aprendidas y realizadas que tienen que hacerse conscientes para los aprendices. Una parte importante de la formación metodológica consiste entonces en eso. La otra, tal vez mas importante será poder actuar en consecuencia.

Uno de los problemas que enfrenta la formación metodológica en la contemporaneidad es la amplísima diversidad de comunidades de prácticas académicas y científicas. Otro es que cada vez pareciera que es mejor el tiempo dispuesto para desarrollar con justicia la complejidad de cada una al interior de un programa de formación disciplinar o interdisciplinar. La solución puede ser delimitar, desde la formulación del programa de formación, especialmente de postgrado, un posicionamiento epistemológico restringido. Si eso no se da, y hay una cierta apertura, por ejemplo, en la formulación de problemas no restringidos a un enfoque particular, se necesitaría por las menos dos condiciones para hacer posible una formación metodológica responsable. Una

⁶ La idea de “esquemas de inteligibilidad” se enuncia por Berthelot (1998) como los distintos dispositivos teórico-metodológicos de las ciencias sociales.

formación básica común transversal orientada a fortalecer el razonamiento y la explicitación del propio posicionamiento en el conjunto de posibilidades del momento y la disponibilidad de más recursos de cada tradición. A la sazón hay varias posibilidades: más manuales, nuevos y alternativos de las distintas comunidades de práctica que anuncian procesos particulares de producción de conocimiento científico. Ello permitirá prevenir que no haya transfusiones y síndromes de cuerpo extraño.

En presencia de programas de formación con orientación plural la dificultad para la planeación de la enseñanza de la metodología de la investigación radica, en parte, en encontrar los elementos básicos o los mínimos comunes a una variedad de localizaciones. Aunque puede ser una limitación, se realiza con la intención de potenciar al sujeto, al no hacer una formación ortodoxa sino una suerte de desarrollo de una capacidad heterodoxa que permita moverse en distintas comunidades y entender de qué hablan y saber cuándo hay cambio de criterios. Ese es uno de los retos del pluralismo epistémico. Pero no es tan fácil de lograr. Y las formaciones ortodoxas pareciera que tienen más evidencias de logro y desarrollo de capacidades específicas. Pero no generales.

Un peligro del pluralismo epistemológico en la enseñanza de la metodología de la investigación es caer en la ortodoxia del monismo: una nueva manera de hacer las cosas, que se presenta como la verdadera. El lado contrario, no puede implicar caer en el relativismo epistémico: todo vale. Por ello parte del propósito de una enseñanza pluralista de la metodología de la investigación debe brindar herramientas para sobrevivir en la complejidad comprensiva y analítica de las ciencias y de los estudios sociales contemporáneos. ¿Cuáles son las destrezas necesarias?, ¿qué habilidades fortalecer?: el racionalismo, las capacidades de abstracción, de generalización, de inducción (ir de la parte al todo), de encontrar el todo en la parte (deducción).

Entonces, actualizar los currículos, en tanto discusión práctica, puede aterrizar en planes curriculares con secuencias didácticas adecuadas a esta ampliación de ofertas metodológicas. ¿En qué vamos a formar ahora?, ¿pensar, comprender, sintetizar, soportar las exigencias de las disciplinas, la erudición, la expresión, la comunicación?, ¿cuáles son esos espacios vacíos? ¿cuáles son las herramientas mínimas básicas comunes?, ¿las hay?, ¿o estamos de una deriva, una grandísima torre de Babel metodológica en la que no entendemos de qué es que estamos hablando?

4. Discusión y conclusión

Varios elementos podemos relevar para la discusión final. En primera instancia la posibilidad de enfrentar las herencias no reconocidas del monismo epistemológico en la enseñanza de la metodología de la investigación en las ciencias sociales. Lo cual imposibilita la consolidación de comunidades de prácticas científicas en un escenario plural y pluralista, dado el desbalance en las formaciones. Esto se hace más urgente en un contexto de revitalización del fisicalismo empirista de Comte con la ampliación de las capacidades de procesamiento otorgadas por la inteligencia artificial. Y no solo tiene consecuencias neo-empiristas e intuicionistas, en un escenario de poca reflexibilidad epistemológica y metodológica y, con ello, de debilidad analítica en medio de una aparente disminución de las debilidades prácticas. ¿Cómo equilibrar formaciones metodológicas que respondan a distintas demandas de reflexión y acción sin caer en el relativismo empirista? Es decir, defendiendo la coherencia, sistematicidad, organicidad y cohesión de las distintas propuestas metodológicas. Esto es importante si se asume aún como valores compartidos el carácter público y, por lo tanto, sometido a la crítica y a la evaluación comunitaria, de los productos y las realizaciones individuales o colectivas.

Adaptar la planeación formal de las formaciones metodológicas en las distintas áreas de las ciencias sociales a un contexto plural, implica, en primera instancia, la voluntad de reconocer y valorar las distintas tradiciones metodológicas, en sus posibilidades y en sus incapacidades o límites. Esa actitud se puede promover entre los docentes y con ello entre los estudiantes. Aunque implica el desafío de establecer marcos explícitos para evaluar y validar las prácticas de investigación de lo social.

Una de las dimensiones más complejas a fortalecer en las formaciones es la reflexividad crítica del auto posicionamiento en procesos y problemas concretos de investigación. No es evaluar

al autor, sino al sujeto cognoscente que enactúa, en relación con repertorios de prácticas de conocimiento y contextos concretos de acción e interacción (Varela *et al.*, 1991). Superada la oposición sujeto-objeto del monismo, el reto metodológico es reconocer las interacciones que producen comprensiones efectivas, y afectivas, en el mundo. Ir más allá de un sujeto que conoce, a sujetos en interacción, con marcos de acción-comprensión disimiles multiplica las complejidades en las que deben situarse los investigadores contemporáneos. Los procesos colaborativos, de interacciones comprensivas y no solo instrumentales como producir o coleccionar datos tratan de superar las complejidades gnoseológicas de perspectivas, ontologías y epistemologías disimiles interactuando. No se trata solo ahora de anunciar las restricciones éticas de la co-construcción, sino otras dimensiones que regularmente se quedan ocultas y amplían la incompreensión.

La necesidad de encontrar mínimos formativos que potencien las capacidades para producir conocimientos se hace más urgente en contextos de restricciones formales, especialmente durante la educación universitaria. En ese marco de restricciones y ante la imposibilidad de formaciones enciclopédicas, es preciso fortalecer habilidades para navegar en entornos y demandas pluralistas, manteniendo valores públicos como el rigor, la coherencia y la responsabilidad del conocer. Ello implica formar en la capacidad para reconocer otros puntos de vista, pero especialmente, para enunciar el propio, con honestidad y sin-vergüenza. La formación metodológica no puede concentrarse solamente en el desarrollo de habilidades y procesos técnicos, sino también en aumentar la tensión de cohesión de los modelos de datos propios de la vigilancia de la articulación teoría-método.

Referencias

- Aristóteles. (2004). *Retórica* (J. García Blanco, Trad.). Gredos.
- Berthelot, J-M. (1998). *L'intelligence du social: Le pluralisme explicatif en sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1997). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Castellanos Obregón, J. M. (2016). Reflexión acerca de la enseñanza de la investigación en tres programas de formación: Antropología, sociología, y maestría en ciencias sociales (MACISO). En C. Gallegos Elías, A. Mejía Martínez & Y. Paredes Vilchiz (Coords.), *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo IV. In memoriam Hugo Zemelman Merino* (95-128). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castellanos Obregón, J. M. (2018, noviembre). *La brújula epistémica: Reflexividad en el espacio de posibles epistemológicos* [Ponencia]. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12596/ev.12596.pdf
- Castellanos Obregón, J. M., & Estévez Ceballos, J. A. (2025). ¿Prescripción o descripción metodológica?: ¿Cómo se está orientando la escritura del capítulo metodológico de las tesis? *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RELMECS)*, 15(1), e153. <https://doi.org/10.24215/18537863e153>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos & Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cicerón, M. T. (1983). *El orador*. Gredos.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (Eds.) (2024). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Dilthey, W. (1944 [1883]). *Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Editorial Trotta.
- Estany, A. (2006). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman.
- Feyerabend, P. (1970). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Editorial Ariel.
- Fleck, L. (1986a). On the crisis of 'reality' [1929]. In R. S. Cohen & T. Schnelle (Eds.), *Cognition and fact: Materials on Ludwik Fleck* (47–57). D. Reidel Publishing Company.
- Fleck, L. (1986b). Scientific observation and perception in general [1935]. In R. S. Cohen & T. Schnelle (Eds.), *Cognition and fact: Materials on Ludwik Fleck* (59–78). D. Reidel Publishing

Company.

- Fleck, L. (1986c). To look, to see, to know [1947]. In R. S. Cohen & T. Schnelle (Eds.), *Cognition and fact: Materials on Ludwik Fleck* (129–151). D. Reidel Publishing Company.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Gallegos Elías, C., Mejía Martínez, A., & Paredes Vilchiz, Y. (Coords.) (2014). *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo IV. In memoriam Hugo Zemelman Merino*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (191-215). SAGE Publications.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge?: Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Editorial Alianza.
- Lasswell, H. D. (1985). Estructura y función de la comunicación en la sociedad. En M. Moragas (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas. II. Escritura, funciones y efectos* (50-68). Editorial Gustavo Gilli.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Maldonado, C. E. (2021). Epistemología de la imposibilidad o ciencia de la indeterminación. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (70), 44-54.
- Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Editorial Laia.
- Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: Entre el diseño y la práctica. En J.I. Piovani & L. Muñiz Terra (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (74–92). CLACSO/Editorial Biblos.
- Popper, K. R. (1973). *La miseria del historicismo*. Alianza Editorial.
- Popper, K. R., & Eccles, J. C. (1977). *El yo y su cerebro*. Editorial Labor.
- Quijano, A. (2000). La colonialidad del poder, el eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (201-246). CLACSO.
- Quintiliano, M. F. (1887). *Instituciones Oratorias*. Librería de la viuda de Hernando y Ca. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias-0/html/ffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Autor.

Juan Manuel Castellanos Obregón

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales. Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira y Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Profesor Titular del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas.

E-mail: juan.castellanos@ucaldas.edu.co

Citado.

Castellanos Obregón, J. M. (2026). Ni ortodoxias ni "todo vale": Vigilancia de la articulación teoría-método en la formación de investigadores. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 16(32), 81-97.

Plazos.

Recibido: 10/11/2025. Aceptado: 28/07/2026.

Reseña bibliográfica:

Hacia una metodología sensible a lo social: Cuerpos, emociones y experiencias en la investigación cualitativa

Reseña del libro:

SCRIBANO, A. (2023).

O processo qualitativo de pesquisa social.

Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Florencia Isaura Papparone

En el campo de la investigación en ciencias sociales, algunos textos se vuelven referencias indispensables por la potencia pedagógica de enseñarnos a pensar metodológicamente. Distantes de una mirada instrumental, la metodología se presenta allí como una *praxis* reflexiva, artesanal, situada y ético-política. Este libro es uno de ellos, pues se configura como un diario de experiencia de investigación (tanto individual como colectiva) cuyos itinerarios, dilemas y desafíos resultan de enorme valor para estudiantes de grado y posgrado, así como para docentes e investigadores que continúan reflexionando y problematizando su oficio.

O processo qualitativo de pesquisa social, de Adrián Scribano, volumen publicado en el año 2023 por la Editora Massangana de la Fundação Joaquim Nabuco (Recife, Brasil), es una traducción y reacondicionamiento al portugués, realizada por Alexandre Zarias y Joziane Ferraz de Assis, de *El proceso de investigación social cualitativo*, editado originalmente en español en el año 2008 por Prometeo Editorial. Aunque retomando gran parte de su propuesta original, esta edición ofrece una actualización conceptual a través de la incorporación de aportes teóricos que problematizan las sensaciones, las emociones y la corporalidad dentro del diseño metodológico, lo que evidencia el crecimiento y consolidación de la sociología de los cuerpos/emociones en los últimos años. A lo largo de 239 páginas, organizadas en diez capítulos y dos secciones, el libro realiza un recorrido amplio que va desde la vigilancia epistemológica inicial hasta la indagación e interpretación del arte y las expresiones creativas populares.

El punto de partida del libro, asentado en el capítulo introductorio, establece algunas de las principales coordenadas epistemológicas que sostienen y estructuran la investigación cualitativa. Allí, el autor resalta la necesidad ineludible de la vigilancia epistemológica y la alerta metodológica, rescatando la premisa sociológica que sostiene que el objeto de estudio no es dado por la realidad social, sino que debe ser teórica y empíricamente construido. En este apartado se discute cómo la ruptura con el sentido común y con los preconceptos del investigador requieren de una vigilancia activa y sostenida sobre los dispositivos de indagación, evitando que el método “aprisione” el dinamismo de lo social. Para ello, Scribano realiza un repaso pormenorizado por las principales etapas del proceso de investigación social cualitativa: la revisión crítica de la literatura, el planteo y reformulación del problema, la dialéctica propia del trabajo de campo (entendido como un proceso espiralado donde se diseña, prepara, indaga, rediseña e interpreta), la construcción de muestras, el procesamiento de la información y los desafíos hermenéuticos al momento de analizar e interpretar los datos empíricos.

En dirección hacia las herramientas clásicas de producción de datos, el segundo capítulo está dedicado a la observación. El autor describe las distintas modalidades observacionales, desde la observación estructurada hasta la observación participante, problematizando la implicación del investigador en el campo y la urgente tarea de “observar al observador” en sus prácticas, prejuicios e influencias a lo largo del proceso. A partir de un interrogante ordenador –¿qué y cómo se observa?– se examina la actitud del investigador, la importancia del cuaderno de campo, el registro de la espacialidad y los escenarios de observación, los tiempos sociales y los lenguajes no verbales, la importancia de la descripción exhaustiva de los participantes y de sus interacciones/actividades. Este recorrido se sustenta en una concepción de la mirada cualitativa como una práctica analítica activa que traduce densamente los acontecimientos del mundo social.

En el tercer capítulo, la atención se desplaza hacia la entrevista en profundidad. El autor profundiza en la lógica de la guía de entrevista como un mapa orientador de las dimensiones teóricas de la investigación. Se examina en detalle la relación entrevistador-entrevistado, la escucha activa y reflexiva (*cómo y qué escuchar*), la formulación de repreguntas y el manejo de los silencios, destacando que la entrevista cualitativa constituye un espacio de co-construcción discursiva sobre los sentidos atribuidos a la acción. También se ofrecen algunas pistas para su diseño y análisis, así como preguntas que suelen surgir de dicha experiencia.

El cuarto capítulo se adentra en la dimensión biográfica a través de las historias de vida, los relatos de vida y la historia oral. Scribano analiza cómo las narrativas biográficas permiten conectar la singularidad de la trayectoria individual con procesos sociales más amplios. El capítulo expone los procedimientos metodológicos para la recolección, ordenamiento, edición y estrategias de análisis de los relatos, subrayando el valor sociológico de la memoria como terreno de disputa y de (re)significación e identidad.

Cerrando la primera parte del libro, el quinto capítulo aborda la técnica de los grupos de discusión. El autor establece la distinción del grupo de discusión respecto de otras modalidades como el *focus group* o la entrevista grupal tradicional. Se comparten los supuestos teóricos del grupo de discusión y se indaga en la producción de un discurso colectivo emergente que surge del debate intersubjetivo, donde se visibilizan consensos/desacuerdos, proximidades/distancias, valores compartidos e ideologías que no siempre se vislumbran en las indagaciones individuales. Por último, se detallan aspectos prácticos para la composición de los grupos, el rol del moderador y la estimulación de la interacción discursiva.

La segunda sección del volumen se abre con el sexto capítulo, titulado "Unidades de experiência: uma proposta", que representa el aporte inédito de esta edición. En este apartado, Scribano articula un conjunto de enfoques diversos: el sociocultural de Lev Vygotsky, focalizando en el concepto de *perezhivanie* o vivencia; el realismo crítico de Roy Bhaskar, y su concepción de la realidad estratificada; y la teoría de las catástrofes de René Thom, para pensar las discontinuidades y pliegues de la experiencia. A partir de esta convergencia, propone un esquema metodológico con el cual registrar las vivencias, las corporalidades y la dimensión sensorial en el proceso de investigación cualitativo. En este sentido, el autor sostiene que las categorías tradicionales como unidad de observación y unidad de análisis resultan poco sensibles a la hora de comprender la interacción entre cuerpos, emociones, sensibilidades y expresividades. A través de las "Unidades de Experiencia" (UE) se busca operacionalizar el estudio de las emociones y el sentir sociológico, argumentando que las condiciones materiales de existencia se inscriben en los cuerpos/emociones y en los modos de sentir de los sujetos.

El séptimo capítulo aborda la fase crítica del análisis de datos cualitativos. El autor presenta el análisis como un proceso continuo de abstracción, categorización e interpretación en tanto práctica sociológica. Se analizan los procedimientos para la construcción de categorías empíricas y analíticas, las operaciones de comparación constante y la emergencia de tipologías, demostrando cómo se produce el salto cualitativo desde un *corpus* documental heterogéneo (notas de campo, transcripciones, documentos) hacia la conceptualización sociológica.

A continuación, el octavo capítulo problematiza los criterios de rigor en la investigación cualitativa, focalizándose en la validez y la confiabilidad. Scribano discute el error de traducir acríticamente los estándares positivistas de la validez estadística al campo cualitativo, proponiendo en su lugar criterios fundamentados en la reflexividad, la coherencia interna, la

triangulación (de fuentes, investigadores y teorías) y la saturación teórica. También, resalta la transparencia e inteligibilidad de las decisiones metodológicas tomadas a lo largo del proceso.

El noveno capítulo se adentra en la Investigación-Acción Participativa (IAP/PAP), inscribiendo la metodología en el horizonte de una investigación social comprometida. En este apartado se exploran algunas de sus principales características, recorriendo las discusiones sobre la temática, evidenciando algunos de sus posibles campos de aplicación como los procesos de autonomía colectiva, la modalidad de intervención psicosocial y educación. Así también se analiza el quiebre de la relación sujeto-objeto tradicional dando paso a una relación sujeto-sujeto, la co-construcción del diagnóstico y la búsqueda de conocimiento transformador. El autor resalta cómo la IAP democratiza los procesos de saber, vinculando la indagación cualitativa con las demandas y luchas cotidianas de las comunidades y colectivos populares.

Por último, el décimo capítulo se orienta al análisis de las expresiones creativas populares, explorando el cruce entre metodología, estética y cultura popular. El autor se pregunta *¿qué podemos aprender de un dibujo sobre la vivencialidad de lo social?* En este sentido, sostiene la necesidad de incorporar materiales performáticos, plásticos, musicales y corporales como fuentes significativas y legítimas para el conocimiento sociológico. A su vez, se revisan metodologías para interpretar las creaciones artísticas y estéticas de los sujetos en tanto registros de resistencia, denuncia y modos de habitar el mundo.

En síntesis, esta obra sintetiza la experiencia y trayectoria del Dr. Adrián Scribano en el desarrollo de una sociología de tipo cualitativa capaz de articular el rigor metodológico y procedimental con una profunda sensibilidad teórica sobre el cuerpo, las emociones y los procesos de estructuración social contemporáneos. La edición del año 2023 pone a disposición del público académico de habla portuguesa una herramienta renovada y crítica escrita *desde (y para)* el Sur Global. Como resumen oportunamente los traductores de este libro, el autor: “(...) propone que la investigación cualitativa se construya a partir de la interacción entre muchas voces a lo largo del desarrollo de un camino de estudio, valorando la pluralidad constitutiva de los sujetos, colectivos y tiempos-espacios sociales, y las mediaciones existentes en los procesos de estructuración social” (Zarias & de Assis, 2023, p.13).

O processo qualitativo de pesquisa social constituye, en definitiva, una lectura imprescindible para todo investigador que concibe el oficio de investigar como un compromiso activo con la transformación social y con la comprensión de las complejas tramas que constituyen la vida social contemporánea.

Autora.

Florencia Isaura Paparone

Consejo Nacional de Ciencia y Técnica (CONICET), Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA), Argentina.

Licenciada y Profesora en Sociología (FSOC-UBA). Becaria Doctoral del CONICET. Maestranda en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (EIDAES/UNSAM). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Integrante del Grupo de Estudios sobre Experiencias y Sensibilidades Urbanas (GESU), parte del Programa de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (PECES) del IIGG-UBA.

E-mail: florpaparone@gmail.com

Citado.

Paparone, F. I. (2026). Hacia una metodología sensible a lo social: Cuerpos, emociones y experiencias en la investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 16(32), 98-101.

Plazos.

Recibido: 10/03/2026. Aceptado: 26/05/2026.