

# LA REALIZACIÓN DE PROYECTOS COMO EJE DE LA ESTRATEGIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA\*

Javier Gil Flores y Alicia Jaén Martínez  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE  
Facultad de CC. de la Educación  
Universidad de Sevilla

## Resumen

Hemos utilizado los proyectos de trabajo como elemento dinamizador de la estrategia de enseñanza de los métodos de investigación educativa a alumnos de Pedagogía. Describimos en qué ha consistido este enfoque, presentando objetivos, metodología y fases del trabajo. La experiencia ha sido evaluada positivamente, atendiendo a las valoraciones realizadas sobre motivación por el estudio de la asignatura, nivel de aprendizaje logrado, o metodología de trabajo desarrollada.

## Abstract

To best teaching a subject named Educational Research Methods to Education Degree students we have used a teaching strategy known as Work Projects. We describe in this paper the theoretical framework, the objectives, methodology and working phases of this strategy. Taking into account students motivation to the subject, the learning level achieved and their opinions about the methodology employed, we are able to say that the experience has been well-evaluated.

## INTRODUCCIÓN

Definir una metodología o estrategia docente —es decir, una combinación de procedimientos o actividades que ponemos en práctica para conseguir los objetivos de

aprendizaje— supone organizar y regular, de manera global, el proceso de enseñanza-aprendizaje asignando los papeles que desempeñan el profesor y los alumnos, organizando y secuenciando tanto las actividades docentes como discentes. La metodología puede englobar una serie de estrategias o métodos de trabajo diversos, que podrían ser ordenados en función de la relación profesor-alumnos y ordenados en un continuo

---

\* Actividad financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, dentro de la Convocatoria de Ayudas a la Docencia para la Innovación (curso 2000-2001).

que iría desde la explicación, en la que el control y la participación de los profesores son máximos y resultan ser mínimos para los alumnos, hasta el estudio independiente, en el que se invierten estos papeles.

La elección o el diseño de una estrategia de enseñanza es una tarea que se ve influida por múltiples factores. Un primer factor lo constituyen las características de los alumnos, su trayectoria curricular previa, su motivación y aspiraciones, su modo de acceso a la materia (obligatorio o fruto de la optatividad curricular), rasgos todos ellos que determinarán un alumno en mayor o menor grado de capacitación y predisposición para el trabajo. En segundo lugar, es preciso considerar la naturaleza de la materia objeto de aprendizaje, asumiendo que determinados contenidos o campos del saber requieren abordajes metodológicos propios, o que la estructura del cuerpo de conocimientos que conforman una materia curricular condiciona modos de agrupar o secuenciar los contenidos de enseñanza y apuntan a un determinado tipo de actividades de aprendizaje. Es evidente, por ejemplo, que la enseñanza de materias con un importante contenido lógico-matemático se distanciará de manera apreciable de la docencia puesta en práctica en el marco de materias curriculares vinculadas al campo de las humanidades. Un tercer condicionante que queremos destacar se encuentra en el contexto en que se lleva a cabo la docencia, configurado a partir de una serie de parámetros tales como el volumen de alumnos matriculados, la organización temporal establecida por la institución, los recursos didácticos disponibles, las condiciones materiales de los espacios en que se desarrolla la enseñanza, las tradiciones metodológicas consolidadas entre profesores que

imparten una materia o grupo de materias afines, etcétera.

En el caso de la asignatura *Métodos Cualitativos de Investigación en Educación*, nos encontramos ante un colectivo de alumnos que cursan el segundo año de los estudios de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se trata de alumnos que poseen un bagaje de conocimientos previos sobre los métodos de investigación educativa. De acuerdo con los planes de estudios de la titulación, han seguido en el curso anterior la materia troncal *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa* en la que se abordan contenidos básicos sobre los paradigmas de investigación educativa y sobre los principales modelos y diseños de investigación que pueden aplicarse desde enfoques tanto cuantitativos como cualitativos. Por otra parte, se trata de alumnos cuya motivación puede en algunos casos verse debilitada, dado que buena parte del alumnado de Pedagogía accede a estos estudios sin haberlos elegido en primera opción en los procedimientos seguidos para el acceso a la universidad. Para algunos, los primeros años de estudio en la titulación de Pedagogía constituyen un intento de encontrar sentido al trabajo que realizan y asumir proyectos profesionales que les orienten en su formación. Un último rasgo a señalar, y que en parte vendría a contrarrestar la posible falta de vocación de un sector del alumnado de Pedagogía, es el carácter optativo de la materia *Métodos Cualitativos de Investigación en Educación*, sobre la que se ha centrado nuestra experiencia de innovación. La opción de cursar la materia garantiza cierta preferencia por este tipo de contenidos curriculares, y por tanto, una predisposición a invertir tiempo y esfuerzo en su estudio.

El contexto en que se desenvuelve la docencia de esta asignatura podría definirse a grandes rasgos acudiendo a lo que comienzan a ser tópicos de nuestra enseñanza universitaria. Desde el punto de vista docente, se suele señalar que las instalaciones y servicios resultan inadecuados, insuficientes para atender al elevado número de alumnos matriculados en nuestros centros, el tiempo disponible para impartir los contenidos del programa resulta limitado, los recursos tecnológicos disponibles son escasos...

Entre los objetivos básicos de la enseñanza de los *Métodos Cualitativos de Investigación* se encuentra que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen capacidades para llevar a cabo proyectos de investigación en contextos educativos diversos. Sin embargo, las estrategias de enseñanza de tipo tradicional, basadas en la presentación por parte del profesor de una serie de contenidos cuyo dominio debe demostrar el alumno en el momento de la evaluación, consideramos que conducen a un aprendizaje de la materia carente de sentido aplicado. Teniendo en cuenta el carácter de esta asignatura -optativa y posterior a una asignatura troncal que aporta una primera formación a los alumnos- consideramos preferible insistir en el carácter aplicado y hacer ver a los alumnos las potencialidades y la utilidad de los métodos que nos brinda esta disciplina en la resolución de problemas reales.

En consecuencia, nos hemos planteado estructurar una estrategia de enseñanza alternativa a los modelos tradicionales, que se ha apoyado en la realización de proyectos de investigación reales, organizando el estudio de los contenidos en función de las necesidades formativas que surgían al tiempo que se pretendían llevar a cabo las

diferentes fases o momentos de una investigación educativa.

## ALGUNAS ALTERNATIVAS A LA ENSEÑANZA TRADICIONAL

Son diversas las fórmulas innovadoras que se han adoptado para responder a la finalidad básica de la institución universitaria que es conseguir la formación de los alumnos. La enseñanza tradicional apoyada en la transmisión de conocimientos del profesor a los alumnos mediante clases magistrales, libros de texto, ejercicios de aplicación o estudio de casos ha dado paso a formas de enseñanza diferentes, cuyo denominador común posiblemente es el protagonismo otorgado al alumno en el proceso de aprendizaje. En este campo, desde los años setenta se han abierto paso los enfoques de *enseñanza basada en problemas*, que suponen la organización del currículum en función de problemas concretos en lugar de sobre materias o disciplinas. Los alumnos trabajan en grupos para resolver las situaciones planteadas, sin que existan respuestas correctas esperadas; lo que se pretende es que los alumnos se enfrenten a situaciones complejas, decidan qué información necesitan y adquieran las herramientas adecuadas para manejar la situación con eficacia (Savin-Baden, 2000:3). Tomando las características que Boud (1985) considera comunes a todas las formas de enseñanza basada en problemas, cobran importancia la experiencia del alumno, su responsabilidad sobre el propio aprendizaje y sus habilidades para la comunicación interpersonal; además, este enfoque didáctico implica un desvanecimiento de los límites entre las disciplinas, una estrecha interconexión entre teoría y práctica, una focalización sobre los

procesos de aprendizaje más que sobre los productos y un cambio de la figura del profesor, que abandona el rol de instructor para asumir el de facilitador, que ayuda a los alumnos a resolver el problema mediante clases de apoyo y la supervisión del trabajo.

En general dentro del contexto universitario, el valor de la enseñanza basada en problemas ha sido destacado, sobre todo, a partir de los resultados a los que conduce. La literatura sobre el tema coincide en señalar que los alumnos aprenden a aprender, desarrollan independencia, habilidad para el debate, para enfrentarse a la complejidad y, en definitiva, se preparan para el mundo del trabajo.

En el trabajo por *proyectos orientados a la resolución de problemas* (Kjersdam, 1998) se intenta la solución de problemas prácticos acudiendo a los conocimientos más relevantes, con independencia de la materia de la que éstos provengan. La nota distintiva de este modo de entender el aprendizaje universitario respecto a la propuesta anterior, que representa la enseñanza basada en problemas, se encuentra en que no se proporcionan problemas al alumno sino que se estructura el proceso de aprendizaje de tal manera que él por sí mismo descubra un problema profesional de acuerdo con sus intereses o experiencias. El proceso de aprendizaje orientado a la resolución de problemas entronca con los intereses del alumno, lo cual permite desarrollar la motivación por aprender. Partiendo de ésta, las clases relacionadas con su problema ayudan a los alumnos a estructurar los conocimientos.

La evaluación del trabajo por proyectos realizada en la universidad danesa de Aalborg, en la que se organizó el currículum en torno a clases generales (trataban contenidos fundamentales y generales ne-

cesarios para los titulados) y clases de proyectos (trataban contenidos prácticos y profesionales), demostró que tanto los titulados como los empleadores consideraban la formación adquirida superior a la que se obtiene en universidades tradicionales, en aspectos como gestión, cooperación, trabajo con proyectos, solución de problemas, estrategias de comunicación y conocimiento técnico general (Kjersdam, 1998).

Los límites impuestos por las estructuras curriculares y las culturas organizativas propias del contexto universitario en el que nos movemos, hacen difícil pensar en la posibilidad actual de estructurar el currículum de la enseñanza superior a partir de una enseñanza basada en problemas o en proyectos orientados a resolver problemas. No obstante, buena parte de los elementos que dan forma a este tipo de propuestas podrían ser asumidos en enfoques menos ambiciosos, que utilizan la resolución de problemas reales planteados por los alumnos en el marco de disciplinas concretas. Se han descrito aplicaciones de la enseñanza basada en problemas para la docencia en métodos de investigación, presentando a los estudiantes problemas que pueden resolver usando conocimientos y materiales proporcionados en clase, y propiciando la discusión de las soluciones en el grupo (McBurney, 1995). Los resultados de este tipo de enfoques se cifran en un incremento de la capacidad para evaluar, tomar decisiones, seleccionar estrategias, plantear cuestiones, analizar problemas, identificar necesidades y recursos clave, generar ideas, trabajar colaborativamente, o transferir los conocimientos y habilidades adquiridos (Roberts, 1998).

Los métodos de investigación constituyen una materia que por su naturaleza se presta especialmente a un abordaje a partir

de la resolución de problemas, entendiendo la misma como la realización de proyectos de investigación diseñados y ejecutados por grupos de alumnos. En este sentido, se ha hablado de *enseñanza basada en proyectos*. Si el objetivo común a cualquier curso sobre métodos de investigación es desarrollar en los estudiantes habilidades para diseñar, ejecutar, analizar, interpretar y escribir investigaciones, la forma más apropiada para hacerlo es posiblemente configurando situaciones que permitan al alumno participar en proyectos de investigación. La participación de los estudiantes de metodología de investigación en proyectos reales puede ser según Yoder (1988) enfocada al menos en dos niveles: planteando una serie de proyectos diseñados y conducidos por docentes, que sirven de punto de partida para la elaboración de informes por parte de los alumnos; o bien haciendo que los alumnos no se limiten a trabajar con los datos obtenidos en proyectos reales, sino que se encarguen de diseñar, ejecutar y escribir sus propias investigaciones. Para este autor, las posibilidades de aprendizaje son mayores en el segundo caso, donde se cubren en mayor medida los objetivos de la enseñanza de métodos de investigación. La experiencia en proyectos de investigación incrementa la relevancia de los contenidos de la asignatura e incrementa la motivación interna de los estudiantes, quienes además evalúan positivamente este tipo de planteamientos didácticos (Chamberlain, 1988).

El realismo con que se han abordado las experiencias de investigación de los estudiantes ha llegado a ser importante, ajustando las tareas y procesos realizados a los que son habituales entre los investigadores profesionales y asumiendo en ocasiones las mismas responsabilidades que éstos. Así,

por ejemplo, se han descrito experiencias de organización de la enseñanza de los métodos de investigación a partir de proyectos financiados por entes públicos o privados, permitiendo a los alumnos vivir los problemas éticos y políticos surgidos en el curso de la investigación (Winn, 1995), o se han ofrecido a los alumnos oportunidades para presentar los resultados de su investigación a modo de artículos, para participar en reuniones, conferencias de prensa o entrevistas de radio (Takata y Leiting, 1987).

### PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO ADOPTADO

Retomando ideas expresadas anteriormente, los objetivos que pretendíamos con el planteamiento didáctico realizado han sido: a) conseguir en los alumnos la adquisición de aprendizajes significativos, que respondan a necesidades sentidas en el desarrollo de procesos reales de investigación; b) centrar la atención de los alumnos en el carácter aplicado de la materia; c) hacer del aprendizaje una experiencia atractiva, vinculada al campo de trabajo en el que los futuros profesionales habrán de desenvolverse; y d) promover la combinación de modalidades de trabajo individual y grupal, dirigidas a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

La metodología desarrollada se ha centrado en la introducción de los proyectos de trabajo como eje central de la estrategia docente. Los proyectos de trabajo constituyen actividades en las que los alumnos plantean sus problemas de investigación, recogen sus propios datos, los analizan y redactan el informe con resultados y conclusiones. De este modo, los proyectos de trabajo dan sen-

tido al estudio de contenidos propios de nuestra asignatura, que aparecen como una necesidad para avanzar en el proceso de investigación. A diferencia de otras experiencias en las que la investigación constituye una actividad práctica complementaria y, a menudo posterior en el tiempo al desarrollo teórico de los contenidos (véase, por ejemplo, Sells, Smith y Newfield, 1997), hemos estructurado el currículum en torno al trabajo práctico, para cuya realización se hace necesario el estudio de conceptos y procedimientos del ámbito de los métodos de investigación.

Circunscribiéndonos a la realización de los proyectos, el proceso de trabajo ha pasado por los siguientes momentos:

- \* Identificación del tema de investigación. De cara a la elección de un tema de investigación, los alumnos fueron invitados a formular posibles temas. A partir de un listado elaborado con las sugerencias de los alumnos se procedió a valorarlas por el grupo de clase teniendo en cuenta una serie de criterios: claridad, viabilidad, relevancia e interés. Las aportaciones de todos los alumnos permitieron ordenar temas desde los más valorados hasta los que recibían menor valoración. Una vez realizadas estas reflexiones, se redujo el conjunto de problemas a cinco, entre los cuales se deberían elegir los que finalmente fueran objeto de estudio.
- \* Constitución de grupos de trabajo. En función de las preferencias personales y teniendo en cuenta otras cuestiones organizativas, los alumnos se agruparon finalmente para llevar a cabo dos proyectos de investigación, centrados en la participación de los estudiantes en los órganos de gestión universitaria, el primero, y en las estrategias de aprendizaje significativo en la universidad, el segundo.
- \* Revisión de la literatura/formulación del problema y los objetivos. Se realizó una búsqueda de trabajos relacionados con el tema, recurriendo a bases de datos como ERIC, ISOC o TESEO.
- \* Definición del objeto de estudio y selección de casos. Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, los grupos de trabajo llevaron a cabo la selección de los sujetos que aportarían la información necesaria de cara a dar respuesta a los problemas de investigación. Estrategias como la selección de casos extremos o la selección basada en criterios fueron puestas en práctica.
- \* Organización de la recogida de datos. En esta fase, los grupos tomaron decisiones sobre las técnicas que se utilizarían en la recogida de información, y organizaron un calendario para la misma, contemplando los recursos materiales necesarios. El procedimiento más utilizado fue la entrevista en profundidad.
- \* Análisis de datos. Se llevaron a cabo las transcripciones de las grabaciones realizadas y se procedió a analizar la información para llegar a conclusiones. En este proceso se utilizó el programa para el análisis de datos cualitativos NUDIST.
- \* Redacción del informe. En los momentos finales del trabajo se intensificaron las tareas de redacción, completando la descripción del proceso seguido y de los resultados y conclusiones alcanzados.

En buena parte, estas actividades se han realizado dentro del horario de clase, dedicando para ello las horas correspondientes a los créditos prácticos de la materia. Las actuaciones dirigidas a la recogida de in-

formación, por razones obvias, no han podido circunscribirse al contexto de clase; y en el caso de tareas de cierta complejidad (análisis de datos, redacción del informe, etcétera.) ha sido necesario rebasar los límites temporales del horario fijado para la asignatura.

La intervención docente en relación a este proceso de trabajo se ha dirigido a dar las pautas organizativas y orientar la realización de los trabajos, supervisando el proceso y atendiendo a las dificultades encontradas en cada trabajo particular. A lo largo del curso, se fijaron una serie de momentos en los que habrían de ser concretados algunos aspectos relativos a la marcha del trabajo y que darían pie a la orientación por parte del profesor. Así, en un primer momento, los alumnos explicitaron en clase una propuesta inicial de trabajo, identificando el problema abordado y los procedimientos que se utilizarían para la obtención de datos. Posteriormente se elaboró un proyecto de investigación, entregado por escrito, con una breve revisión de la literatura y una mayor concreción metodológica. En una fase más avanzada se precisó un planificación y un calendario para la recogida de datos, y cada grupo de trabajo entregó un borrador de los guiones de entrevista o de los cuestionarios que se utilizarían. Finalmente, cada grupo de trabajo adelantó el modo en que se estructuraría el informe de resultados, a partir del sistema de categorías empleado en el análisis de datos. Todos estos momentos han permitido proporcionar a los alumnos pautas de trabajo, señalar los errores cometidos, modificar elementos no tratados adecuadamente, etc. Como ejemplo, mostramos en el cuadro 1 la pauta aportada a los grupos para que redactaran el proyecto de investigación.

Paralelamente al desarrollo de los trabajos de investigación, se ha abordado el estudio de contenidos de la asignatura que resultaban útiles para afrontar las tareas investigadoras. De acuerdo con la idea que genera la presente experiencia, hemos tratado de provocar en el alumno la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades en el marco de la metodología de investigación cualitativa. El tratamiento de los contenidos se ha basado en actividades como las que enumeramos a continuación.

- \* Examen de las ideas previas y reflexiones colectivas acerca de los conceptos básicos sobre metodología de la investigación cualitativa, a partir del análisis de informes de investigación, supuestos prácticos o interrogantes planteados por el profesor.
- \* Lectura de textos seleccionados, orientada por una serie de preguntas que posteriormente eran objeto de exposición y debate por parte de los alumnos.
- \* Exposición de contenidos teóricos a cargo del profesor de la asignatura.

En el cuadro 2 hemos tratado de recoger la conexión existente entre las fases del trabajo de investigación realizado por los alumnos y el tratamiento de los contenidos de la asignatura, que generalmente ha sido simultáneo o inmediatamente anterior a la realización de tareas concretas para las que resultaba necesaria cierta formación o competencia técnica.

La evaluación de los aprendizajes se ha apoyado en la revisión de los trabajos realizados, combinando las realizaciones individuales y grupales como fuentes de información tenidas en cuenta para valorar el nivel de aprendizaje logrado. De una parte,

Cuadro 1. Guión para la elaboración del proyecto de investigación.

<i>Título</i>	
• <i>Introducción</i>	Incluirá la identificación del tema sobre el que se va a centrar el estudio, justificando las razones por las que ha sido elegido
• <i>Marco teórico</i>	A partir de una revisión de la literatura sobre el tema elegido, se expondrá el estado de la cuestión, tratando de ofrecer una visión lo más actualizada posible.
• <i>Planteamiento del problema y objetivos del estudio</i>	Teniendo en cuenta la revisión de la literatura, se concretará el problema de investigación y se indicarán, en su caso, los objetivos correspondientes.
• <i>Metodología</i>	Se indicará el método de investigación adoptado, y se describirán aquí aspectos tales como modalidad de estudio de casos, selección de casos, recogida de datos, análisis de datos.
• <i>Fases y duración</i>	Avanzará una temporalización del trabajo, con indicación de tareas o fases concretas y períodos de tiempo asignados.
• <i>Recursos personales y materiales necesarios</i>	Consistirá en una previsión de los medios que se precisarán para el desarrollo del trabajo.
• <i>Referencias bibliográficas</i>	Se añadirá al proyecto una bibliografía en la que aparecerán los trabajos consultados para la elaboración del marco teórico y cualquier otro tipo de referencias que se utilicen a lo largo del proyecto.

Cuadro 2. Vinculación entre los proyectos de investigación y los contenidos estudiados.

<i>Fases del Proyecto</i>	<i>Contenidos estudiados</i>
Identificación del tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturaleza de la investigación cualitativa</li> <li>• Relación entre métodos cuantitativos y cualitativos</li> <li>• Fases del proceso de investigación</li> </ul>
Revisión de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel de la revisión de la literatura</li> <li>• Técnicas de búsqueda documental</li> <li>• Utilización de bases de datos informatizadas</li> </ul>
Definición del objeto de estudio y selección de casos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de estudios de casos</li> <li>• Diferencias entre muestreo y selección de casos</li> <li>• Estrategias para la selección inicial y selección secuencial</li> </ul>
Organización de la recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación de las técnicas para la recogida de datos</li> <li>• Observación participante</li> <li>• Entrevista en profundidad</li> <li>• Grupos de discusión</li> </ul>
Análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de análisis de datos cualitativos</li> <li>• Utilización del programa NUDIST para el análisis</li> </ul>
Redacción del informe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido y estructura del informe</li> <li>• Estilo de redacción</li> </ul>



se han valorado las reflexiones individuales escritas en torno a las lecturas propuestas y los interrogantes formulados sobre las mismas. De otra parte, se ha hecho una valoración de los informes de investigación llevados a cabo, recurriendo para ello a aspectos relativos a la capacidad comunicativa, la estructuración del informe, la utilización de cuadros, gráficos o tablas, y otros aspectos formales, junto con una escala en la que se incluyen diversos indicadores de calidad (ver cuadro 3). A esta información se unen las anotaciones que durante el curso se han realizado sobre la marcha del trabajo y los procesos seguidos por los grupos de alumnos.

## EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La evaluación de la experiencia se ha realizado teniendo en cuenta si los objetivos que pretendíamos han sido alcanzados. Nuestro principal objetivo era el desarrollo

de un proceso de enseñanza-aprendizaje de los métodos de investigación cualitativos, tratando de conectar teoría y práctica, subrayando el carácter aplicado y reforzando la motivación de los alumnos. Teniendo en cuenta que la finalidad última de toda intervención docente es la consecución del aprendizaje de los alumnos, cabría considerar como criterio de valoración el rendimiento logrado en la asignatura. El problema está en que el rendimiento suele concretarse académicamente en forma de calificaciones obtenidas por los alumnos, las cuales perderían validez si el profesor las otorgara sabiendo que van a servir tanto para evaluar los niveles de logro del alumnado como la calidad de las estrategias docentes desarrolladas. Por este motivo, consideramos más adecuado que nuestros juicios valorativos se apoyen fundamentalmente en las opiniones e informaciones aportadas por los alumnos. Los alumnos pueden opinar sobre los contenidos de las materias, la metodología utilizada en la docencia, las actividades realizadas, los materiales manejados, e

Cuadro 3. Indicadores incluidos en la escala empleada para valorar los informes de investigación

---

- Aparece explícitamente el problema de investigación.
  - Se dan argumentos para justificar la elección del problema.
  - Alude a enfoques teóricos sobre el tema.
  - Menciona otros trabajos realizados sobre el mismo tema.
  - Introduce el método que se ha seguido en el estudio.
  - Indica qué sujetos o casos han sido estudiados.
  - Menciona criterios para la selección de sujetos/casos.
  - Informa sobre el modo en que se contactó con los sujetos.
  - Describe las técnicas/instrumentos para la recogida de datos.
  - Comenta el desarrollo de la recogida de datos.
  - Presenta resultados apoyados en los datos.
  - Los resultados dan respuesta al problema de partida.
  - Extrae conclusiones del estudio.
  - Compara las conclusiones con las de otros estudios.
  - Deriva consecuencias del estudio de cara a la práctica.
-

incluso sobre el nivel de aprendizajes conseguidos, y pueden expresar su satisfacción con la experiencia de haber cursado la asignatura. Tomando como principal fuente de información los alumnos, planteamos la evaluación bajo dos modalidades:

- Una evaluación del proceso desarrollado, tal como lo ven los participantes en la experiencia. Desde esta perspectiva, nos interesó poner de manifiesto los puntos de vista de los participantes en la experiencia, ofreciendo información sobre la percepción de profesor y alumnos acerca del desarrollo de la experiencia. El diseño adoptado se aproximó a los enfoques cualitativos, basándose en la recogida de información en la observación por parte del profesor durante las sesiones de clase, la celebración de una reunión grupal de valoración a mitad del cuatrimestre y el autoinforme elaborado por los alumnos al finalizar el curso.
- Una evaluación de resultados, con mayor peso sumativo, orientada a constatar logros y efectos de la experiencia desarrollada. El diseño adoptado en este caso recuerda a los métodos experimentales, puesto que se ha utilizado una escala de medición de actitudes hacia la investigación cualitativa, administrada antes y después de la experiencia a fin de comprobar el modo en que podrían haberse modificado las actitudes de partida. La escala fue construida adaptando la utilizada por Chang (1996). En total, consta de 20 ítems o afirmaciones (ver anexo I), ante los que el alumno debía manifestar su grado de acuerdo conforme a una escala de seis puntos. Con un horizonte temporal más amplio, cabría plantear la evaluación de impactos o consecuencias ulteriores derivadas de la participación en

este proceso de aprendizaje. En este sentido, los itinerarios formativos configurados por los alumnos a partir de su optatividad curricular; el interés mostrado por participar en experiencias de investigación, dentro o fuera de la universidad; o la decisión de proseguir estudios de tercer ciclo con la consiguiente realización de trabajos de investigación, podrían tomarse como indicadores del impacto conseguido. A la dificultad que conlleva la medición de impactos, dados los obstáculos para determinar indicadores aceptables, se une en este caso la limitación temporal que impide una evaluación diferida.

Centrándonos en las opiniones de los alumnos, la experiencia desarrollada puede ser considerada positiva, si tenemos en cuenta lo expresado en la reunión de valoración y en los autoinformes. Así, los alumnos han destacado el nivel logrado en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades para llevar a cabo la investigación cualitativa.

*“Yo en primero no había hecho ninguna investigación, y ahora sé lo que es una investigación..., del proceso te enteras y además, aunque yo sabía lo que era el proceso de investigación, es cuando lo pones en práctica cuando realmente das cuenta de lo que es” (Reunión de valoración).*

El aprendizaje logrado constituye un aval de la estrategia metodológica puesta en práctica, cuyo elemento fundamental -la realización de proyectos- ha sido destacado por los alumnos como una experiencia singular, en la que se destaca el valor del sentido aplicado que se otorga al aprendizaje de la materia.

*“Hemos aprendido a hacer una investigación de otra forma que como conoce la mayoría de la gente”.*

*“Es que la parte teórica va en relación con la práctica, en el sentido de que por ejemplo dábamos una parte teórica y la investigación la seguíamos paralela”.*

*“Así, yo prefiero que la teoría vaya compaginada con el proyecto porque así voy aplicando la teoría, y por lo menos para mí es más fácil”.*

(Reunión de valoración).

El papel desempeñado por los alumnos y el profesor constituye también un elemento característico de la estrategia docente aplicada. Las opiniones de los alumnos sobre este aspecto señalan la autonomía en el desarrollo del trabajo práctico y el asesoramiento recibido del profesor:

*“Nos orienta, nos ha proporcionado libros..., pero después, al final, todo es decisión nuestra”.*

*“...creo que hay más de decisión propia que de dirección (...) creo que tenemos bastante iniciativa, por lo menos en el tema del proyecto”*

(Reunión de valoración).

Otro de los aspectos destacables es el grado de motivación conseguido en los alumnos, los cuales se han implicado de manera considerable en la realización del proyecto de investigación y en el estudio de la materia:

*“La implicación y la motivación que he tenido en esta asignatura ha sido mayor que en ninguna otra, excediendo las expectativas que yo poseía sobre mí mismo...”* (Autoinformes).

Entre los objetivos de la experiencia figuraba conseguir que el alumnado perciba la conexión entre la materia de investiga-

ción cualitativa y el campo de trabajo en el que deberán desenvolverse como profesionales. En este sentido, se han recogido alusiones a la utilidad de la asignatura:

*“Esta asignatura puede ayudar para realizar una investigación de cualquier problema que como pedagogos se nos pueda presentar”* (Autoinformes).

A estas valoraciones favorables sobre la experiencia desarrollada, es preciso hacer algunas matizaciones, que sin suponer una valoración negativa representan condicionantes a tener en cuenta. Los alumnos han observado que el seguimiento de una materia en la que se pone en práctica una metodología como la aquí desarrollada, exige una dedicación importante:

*“Yo creo que bien, pero son trabajos muy intensivos que te tienen cogido todo el día, pero yo pienso que es mucho mejor así”* (Reunión de valoración).

Y han constatado que las condiciones en las que habitualmente se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje no siempre son las idóneas. En el caso de nuestra experiencia el número de alumnos era reducido, lo cual podría estar favoreciendo resultados positivos que tal vez no se darían en situaciones de masificación:

*“A mí me ha llamado mucho la atención la forma en que la ratio influye en el aprendizaje...”*

*“...si fuésemos más no creo que todo fuese así, por lo menos eso creo yo”* (Reunión de valoración).

El tiempo es otro factor limitador, dado que el eje central de la asignatura es la realización de trabajos de investigación y el tiempo disponible para ello en el contexto

de una materia cuatrimestral reduce bastante las posibilidades. Necesariamente, los estudios cualitativos realizados por los alumnos ven restringida su duración, lo cual obliga a plantear objetivos de investigación poco ambiciosos, seleccionar un número reducido de casos, y no permiten largos períodos de permanencia en el campo.

*“Lo que yo veo es que cuatro meses para una investigación es verdaderamente poco. Hombre, es mucho pedir que te la pongan como anual, pero no sé, es esa la idea”* (Reunión de valoración).

Junto a estas valoraciones, otro tipo de resultados son los obtenidos mediante la medición de actitudes hacia la investigación educativa al inicio y al término de la experiencia. El instrumento de medida utilizado ha sido elaborado a partir de la escala diseñada por Chang (1996), estableciendo una analogía con la propuesta de este autor para medir las actitudes hacia la investigación cuantitativa. El instrumento resultante consta de un total de veinte ítems, ante los cuales los alumnos deben expresar su grado de acuerdo a través de una escala de seis puntos.

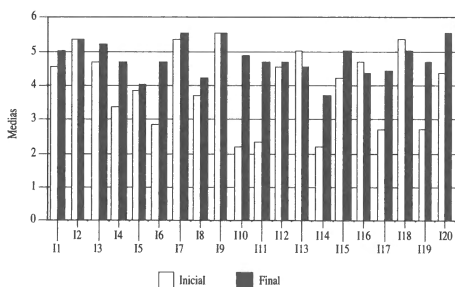


Figura 1. Diagrama de barras para las medias en la Escala de Actitudes hacia la Investigación Cualitativa antes y después de la experiencia.

En la figura 1 se han representado las medias alcanzadas por cada uno de los 20 ítems en las dos aplicaciones de la escala realizadas. A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar un incremento de las puntuaciones obtenidas en la escala para la mayoría de los ítems.

Para determinar si las mejoras observadas resultan estadísticamente significativas, hemos recurrido a la prueba de Wilcoxon. Los resultados mostrados en la tabla 1 corresponden a los ítems en los que se aprecian diferencias significativas, por registrar valores de W que permiten rechazar la hipótesis nula de igualdad de grupos con una confianza del 95%.

Tabla 1. Prueba de Wilcoxon para la comparación de actitudes hacia la investigación cualitativa antes y después de la experiencia.

Ítem	Z	p
6	-2.060	,039
10	-2.041	,041
11	-2.032	,042
15	-2.236	,025
17	-2.041	,041
19	-2.070	,038

Concretamente, los avances significativos se han producido al opinar los alumnos sobre sus conocimientos acerca de cómo realizar el trabajo de campo (ítem 6), su nivel de comprensión de la metodología de investigación cualitativa (ítem 10), su conocimiento de los principios básicos en los que se fundamenta el análisis de datos cualitativos (ítem 11), su conocimiento sobre el modo de llevar a cabo un análisis de contenido (ítem 17) o en general, su dominio de la metodología cualitativa (ítem 19). Es decir, elementos todos ellos que tienen que

ver con el aprendizaje logrado al cursar la asignatura, y que vienen a reforzar la idea ya sugerida sobre la eficacia de la metodología adoptada. Junto a estos aspectos, aparece también la preferencia por las asignaturas de letras en el Bachillerato (ítem 15), lo que reflejaría una mayor predisposición actitudinal hacia las metodologías cualitativas frente a las cuantitativas.

## CONCLUSIÓN

La realización de proyectos de investigación resulta una estrategia docente adecuada en el contexto de la enseñanza de los métodos de investigación educativa. Concretamente, en el caso de la materia *Métodos Cualitativos de Investigación en Educación* hemos obtenido valoraciones positivas por parte de los alumnos participantes en la experiencia. En particular, destacan el nivel de aprendizaje alcanzado, la motivación lograda en los alumnos, la dimensión práctica introducida en la materia y el adecuado ensamblaje entre los aspectos teóricos y prácticos de esta disciplina.

La valoración positiva que hacemos de la experiencia aconseja su continuidad en los próximos cursos académicos, si bien es necesario tener en cuenta las limitaciones que representan la escasez de tiempo para llevar a cabo trabajos de investigación de cierta envergadura y la conveniencia de contar con una ratio reducida para garantizar un buen desarrollo de la estrategia docente.

## REFERENCIAS

- BOUD, D. (ed.) (1985): *Problem-based learning in education for professions*. Sidney, Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1991): *Effective teaching in Higher Education*. Londres, Routledge.
- CHAMBERLAIN, K. (1988): Teaching the practical research course, en WARE, M.E. y BREWER, CH.L. (eds.): *Handbook of Teaching Statistics and Research Methods*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CHANG, L. (1996): Quantitative Attitudes Questionnaire: Instrument development and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 6, 1037-1042.
- KJERSDAM, F. (1998): La innovación en la enseñanza universitaria, en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (eds.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza Editorial.
- McBURNEY, D.H. (1995): The Problem Method of Teaching Research Methods. *Teaching of Psychology*, 22, 1, 36-38.
- ROBERTS, D. (1998): Promoting critical, creative and operational thinking through problem based learning: A case study. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 8, 1, 85-113.
- SAVIN-BADEN, M. (2000): *Problem-based learning in Higher Education*. Londres, Open University Press.
- SELLS, S.P.; SMITH, T.E., y NEWFIELD, N. (1997): Teaching ethnographic methods in social work: a model course. *Journal of Social Work Education*, 33, 1, 167-184.
- TAKATA, S.R. y LEITING, W. (1987): Learning by doing. The teaching of sociological research methods. *Teaching Sociology*, 15, 144-150.
- WINN, S. (1995): Learning by doing: teaching research methods through student participation in a commissioned research project. *Studies in Higher Education*, 20, 2, 203-214.
- YODER, J. (1988): Teaching students to do research, en MWARE, M.E. y BREWER, CH.L. (eds.): *Handbook of Teaching Statistics*

*and Research Methods*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

## ANEXO I

Ítems incluidos en la *Escala de Actitudes hacia la Investigación Cualitativa*

1. El conocimiento de métodos de investigación cualitativos es útil para mi trabajo.
2. El conocimiento teórico debería originarse a partir del estudio de la realidad.
3. Necesito conocer metodologías de investigación cualitativa para poder realizar mis propios trabajos de investigación.
4. Tengo confianza en mis conocimientos sobre investigación cualitativa.
5. Una teoría debe apoyarse en datos cualitativos.
6. Conozco la forma de desarrollar el trabajo de campo.
7. Un correcto proceso metodológico es esencial para una investigación de calidad.
8. Veo la utilidad de la metodología cualitativa en mi vida.
9. Me gustan los datos expresados en forma de palabras y no de números.
10. Entiendo por completo la metodología de investigación cualitativa
11. Conozco los principios básicos en los que se fundamenta el análisis de datos cualitativos.
12. Tengo facilidad con las asignaturas de letras.
13. La metodología de investigación cualitativa es útil en mi carrera
14. Entiendo las interrelaciones entre la fase de trabajo de campo y la fase analítica dentro del proceso de investigación.
15. Las asignaturas de letras han sido mis materias favoritas en el Bachillerato.
16. Necesito mantenerme informado/a sobre los avances en materia de investigación cualitativa para realizar bien mi trabajo.
17. Sé como llevar a cabo un análisis de contenido.
18. Un buen investigador debe conocer la metodología cualitativa.
19. En relación con otros compañeros, soy bueno en investigación cualitativa.
20. Un sistema de categorías es imprescindible para reducir y estructurar mis datos cualitativos.