



Metodologías y enseñanza de la investigación en los programas de doctorado en educación: análisis de una experiencia

Ángel Boza Carreño
José Manuel Coronel Llamas
Universidad de Huelva

Resumen

La relevancia que en la actualidad se viene dando a la docencia en el ámbito universitario, las peculiaridades y dificultades que la enseñanza de la investigación tiene en el ámbito educativo, así como las cuestiones específicas, dilemas y retos que presenta la enseñanza de las metodologías de investigación en educación, representan una excelente oportunidad para reflexionar y valorar esta situación y dar respuesta a una serie de cuestiones suscitadas al respecto. Tomado como referente la Universidad de Huelva, los programas de doctorado en educación, y los cursos sobre metodologías de investigación, este trabajo recoge, por una parte, las opiniones de estudiantes y profesorado implicados en los cursos sobre metodología de la investigación en educación de cinco programas de doctorado ofertados durante el bienio 2005-07 y, por otra, analiza desde el punto de vista metodológico los contenidos de los cursos ofertados y los trabajos de investigación presentados por los estudiantes durante ese mismo periodo. Implicaciones para la enseñanza de las metodologías de investigación en el ámbito educativo se derivan del análisis realizado.

Palabras-clave: educación superior, enseñanza de la investigación, programas de doctorado, metodologías de investigación.

Introducción

Los estudios de Tercer Ciclo constituyen el máximo nivel formativo del sistema educativo español, y son el complemento y continuación natural de los estudios



superiores. Su objetivo es especializar al alumnado en un campo concreto y, al mismo tiempo, iniciarlo en las técnicas y habilidades fundamentales de la investigación en ese campo. La característica distintiva de los estudios de Tercer Ciclo es su orientación hacia la investigación, de modo que el alumno/a, gracias a un contacto directo con los Departamentos Universitarios, debería lograr una formación básica en las herramientas, técnicas y procedimientos propios de la actividad investigadora. Gracias a ello, y como culminación del Tercer Ciclo, el alumno/a puede conseguir la máxima titulación prevista en el sistema educativo español: el título de doctor.

En la actualidad conviven dos modalidades formativas:

a) Sistema Diploma de Estudios Avanzado (Real Decreto 778/1998). Se configuran en *tres etapas* consecutivas que pueden cursarse en su totalidad o parcialmente, dependiendo de los intereses del alumnado: *Periodo de Docencia*, *Periodo de Investigación* y realización de la *Tesis Doctoral*. Puede acceder a ellos cualquier persona en posesión del título de Ingeniero superior, Arquitecto o Licenciado, previa admisión por parte del departamento universitario que organice los estudios. Pueden ser admitidos también estudiantes extranjeros con títulos homologables a los anteriores. Esta modalidad comenzará su proceso de extinción el 1 de octubre de 2009. Las dos primeras etapas, el *Periodo de Docencia* y el *Periodo de Investigación*, deben realizarse cada una de ellas en un año académico. Si se opta a continuación por realizar la última etapa, la Tesis doctoral, su duración es variable sin que existan plazos límite. A la finalización del Periodo de Docencia se podrá obtener, previa solicitud, un *Certificado de Docencia* reconocido en todo el territorio nacional. Del mismo modo, tras la superación del periodo de Investigación se hará una valoración de los conocimientos adquiridos por el doctorando/a ante un tribunal, y al superarse obtiene, previa solicitud, el *Diploma de Estudios Avanzados*, o DEA, que reconoce la Suficiencia Investigadora del o la estudiante a escala nacional. Caso de optar a continuación por la realización de la tesis doctoral, a su finalización se obtiene el *título de Doctor*.



b) Sistema Programa Oficial de Posgrado (Real Decreto 56/2005). La diferencia fundamental es que al tercer ciclo se accede después de estudiar un *máster oficial* dentro de un *Programa Oficial de Posgrado* (POP). Para acceder al tercer ciclo el alumno/a ha debido cursar como mínimo 300 ECTS entre el Grado (o de los títulos actuales de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto o de Grado medio homologado al Grado) y el Posgrado, de los cuales al menos 60 ECTS han de pertenecer a estudios de posgrados oficiales.

En ambas modalidades, el Ministerio de Educación ha introducido la posibilidad de obtención de la Mención de Calidad como reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora del programa de doctorado o del Master en su conjunto, y de los grupos o departamentos que desarrollan la formación doctoral. La obtención de la Mención de Calidad además faculta a las universidades públicas y privadas sin ánimo de lucro para participar en la obtención de ayudas que, en convocatorias específicas, articule el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la ANECA.

Respecto a los datos que nos arrojan las estadísticas universitarias correspondientes al curso 2006-2007, y como consecuencia de la entrada de los programas de postgrado, algunas universidades han restringido la oferta de programas de doctorado para este curso académico. De este modo, encontramos que por primera vez en los últimos 10 cursos se produce una disminución en la matriculación en tercer ciclo. En el curso 2006/2007 se han matriculado 72.741 alumnos en algún programa de doctorado, un 5,6% menos que en el curso anterior. El 94,4% de los alumnos elige una universidad pública para realizar los cursos de doctorado, frente al 5,6% que lo hace en las universidades privadas.

Respecto a la nueva modalidad, adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior, en el curso 2006/2007 se han implantado por primera vez los Programas Oficiales de Postgrado (Másters). En los más de 900 Másteres ofertados por las universidades españolas, se han matriculado un total de 16.694 alumnos.



De ellos el 80,4% ha elegido la universidad pública para la realización de este tipo de cursos. Por otra parte, en el año 2007 finalizaron sus estudios en estos programas un total de 3.931 estudiantes, de los que el 57% fueron mujeres (El País, 23-05-2008).

Doctorado, investigación y estudiantes en el ámbito educativo

En el conjunto de estas enseñanzas, este trabajo centra la atención en lo educativo como un ámbito que tiene “su propio discurso, con sus problemas, cuestiones, presupuestos y enfoques de investigación” (Richardson, 2006, p. 253). De modo particular, la situación de los doctorados en el ámbito educativo sigue siendo un asunto aún no resuelto, complicado con la percepción ampliamente compartida de la falta de rigor (Shulman, Golde, Conklin, & Garabedian, 2006). Los estudiantes inscritos en los programas de doctorado y/o Máster no disponen de experiencia previa en asuntos relacionados con la investigación educativa. En la mayoría de las titulaciones relacionadas con la educación esta cuestión no se aborda o se lleva a cabo sin la dedicación necesaria; y en el caso de que los estudiantes inscritos provengan de la práctica profesional, los asuntos relacionados con la investigación educativa paradójicamente parecen de otro mundo. Por todo ello es preciso subrayar que los temas relacionados con la investigación científica aparecen por vez primera en estos momentos (Donald, 2002). Esta estrecha e intensa vinculación con la experiencia provoca no pocas dificultades para los estudiantes a la hora de apreciar los argumentos provenientes de la investigación y el modo en que su trabajo y experiencia se conectan con la teoría y la investigación. De ahí que la mayoría de los estudiantes en el ámbito educativo comiencen su formación incluso sin reconocer la necesidad de relacionar su profesión con la investigación educativa. Esta situación descrita, en realidad se sigue observando en el desarrollo de los actuales Másteres desde el momento en que aparecen dos itinerarios durante el proceso formativo, el propiamente investigador y el denominado “profesionalizante”, del mismo modo que aparece en otros contextos (el estadounidense, por ejemplo) la distinción entre dos tipos de doctorado: el denominado “Ph.D” (orientado a la investigación) y el “Ed.D” (orientado a la práctica) (Labaree, 2003).



Consideramos conveniente, no obstante, dada precisamente la complejidad de la realidad educativa que los programas formativos contemplen ambas dimensiones. Los estudiantes deben conocer los aspectos relacionados con hacer investigación en una realidad práctica muy compleja. Los investigadores educativos necesitan desarrollar un alto grado de sofisticación y flexibilidad metodológica para dar respuesta a la complejidad de contextos de desarrollo. Por ello, los programas formativos deben ofrecer oportunidades para apreciar la relevancia de los enfoques interdisciplinarios a la hora de abordar los problemas educativos y posibilitar a los estudiantes el conocimiento y la familiaridad con los métodos de investigación disponibles, así como reconocer los objetivos específicos y las limitaciones de las propias investigaciones. Anderson, Haywood Mezt & Page (2002, p. 23), consideran esta cuestión no resuelta satisfactoriamente manifestándose a la postre una falta de diálogo “trans-epistemológico” y, en todo caso, un acuerdo tácito de tolerancia entre las posiciones.

Otro aspecto igualmente importante, es el reconocimiento de que los programas formativos representan una oportunidad para la socialización dentro de las normas de la investigación científica y la cultura académica (Eisenhart & Dehann, 2005). Van Maanen and Schein (1979, p. 211) han descrito este proceso por el que “*un individuo adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un papel en la organización*”. La socialización generalmente se transmite a través de la cultura organizativa. Tierney (1997) describe la cultura organizativa como “*la suma de las actividades –simbólicas e instrumentales- que tienen lugar en la organización y que crean significados compartidos*” (p. 3). Por todo ello, la socialización se vincula a una comprensión y a una incorporación exitosa a las actividades por parte de los nuevos miembros de la organización.

Los estudiantes de doctorado en educación se diferencian de los de artes, ciencias o ingenierías en que la mayoría ya tienen organizada su carrera profesional antes de entrar en el proceso formativo. Esta secuencia entre el doctorado y el trabajo



en la profesión se da de manera inversa en otros campos. Por ello, los estudiantes de doctorado en las Facultades de Educación tienen una media de edad superior al resto de Centros universitarios. Esto dificulta el proceso de socialización dentro de la institución académica. Durante años el campo de la educación intenta mantener un difícil equilibrio entre la *práctica* de la educación y la *investigación en educación*.

Tampoco podemos olvidar que esta formación se lleva a cabo en las Facultades de Educación. En el conjunto de las Universidades estos centros siguen siendo vistos con un status "inferior" desde el punto de vista científico por parte de la comunidad académica. La asociación estrecha con la actividad de enseñanza no hace sino acentuar esta visión. Si a ello le añadimos la distancia establecida entre el mundo académico y el mundo de la práctica encontramos un choque entre culturas profesionales diferentes que en la mayoría de las ocasiones no suelen ser bien resuelto o gestionado por los estudiantes. En este sentido, los estudiantes que acceden a los programas de doctorado sienten un cierto abandono de la cultura de la enseñanza a favor de una nueva cultura académica "distanciada" de la realidad. Por todo ello, y añadiendo el bajo status de lo educativo en el ámbito de la investigación, encontramos ciertas dificultades a la hora de socializar a los estudiantes como investigadores educativos (Gadner, Hayes & Neider, 2007).

Otro factor que juega igualmente un papel en este proceso es la naturaleza especial del conocimiento que la investigación educativa debe producir. Al ser un conocimiento de tipo aplicado surgido para dar respuesta a las necesidades de la práctica, la investigación educativa se ve presionada por desarrollar una comprensión de los numerosos problemas derivados de la misma que toman asiento en los contextos institucionales. Para la investigación educativa, la consecuencia de trabajar con estas condiciones provoca una organización social de la investigación "rural" y "divergente", en palabras de Becher & Towler (2001).



La formación en los doctorados educativos ha sido objeto de atención y consideración política desde hace ya algunos años. Diversas iniciativas de reforma han intentado cambiar y mejorar la situación (LERU, 2007). En el contexto europeo, la Declaración de Bolonia, creó un Espacio Europeo de Educación Superior y la estrategia de Lisboa formulada en el año 2000 creó un Área Europea de Investigación e Innovación que está teniendo cierta repercusión en la perspectiva y conceptualización de la formación de los doctorados en educación. La propia introducción de mecanismos de evaluación y acreditación de los programas son ejemplos de las intenciones de mejora. Estas políticas se enmarcan en la estrategia de hacer del continente europeo, a pesar de las diferencias nacionales, el mayor espacio competitivo basado en la economía del conocimiento en el contexto del mundo globalizado (Kem, 2007; Tennant, 2004; Usher, 2002). Todo ello nos lleva a intensificar los esfuerzos formativos hacia un enfoque analítico en el desarrollo del conocimiento, el trabajo y los roles profesionales (Taylor, 2007). En consecuencia, se hace necesario prestar atención al propio proceso de enseñanza que toma asiento en estos estudiantes que se encuentran en la cima de su etapa formativa desde un punto de vista académico, enfrentados a diferentes culturas profesionales y que además exigen otros modos de enfocar el propio aprendizaje. Sin embargo, no es tan abundante la literatura en relación al modo en que el aprendizaje y la enseñanza del doctorado son abordados y enfocados, especialmente desde la perspectiva de los propios estudiantes.

El rasgo más distintivo de los estudiantes que acceden a los programas de doctorado en las Facultades de Educación es su compromiso con la educación y su papel en la sociedad, con la enseñanza y la mejora del aprendizaje de alumnas y alumnos. En consecuencia, el objetivo del doctorado no es la exploración de una cuestión teórica ni una reflexión conceptual. Esta cuestión es un indicador significativo a la hora de preparar los programas y contenidos que puedan ser atractivos y puedan cumplir las expectativas de los estudiantes. Pero es igualmente cierto que una cosa es la enseñanza como práctica y otra la investigación educativa como práctica



(Labaree, 2003). El reto aparece desde el momento de reconocer la necesidad de un cambio en la orientación desde lo normativo a lo analítico, de lo personal a lo intelectual, de lo particular a lo universal, de lo experiencial a lo teórico. Por todo ello, los programas deberían respetar y reforzar la perspectiva de la práctica pero reconociendo la importancia de la perspectiva de la investigación.

Desde el punto de vista del aprendizaje no debemos olvidar que en Educación Superior se realiza de manera “voluntaria”. Los estudiantes son personas adultas que compatibilizan sus estudios con otras ocupaciones y compromisos tanto laborales como familiares. Esto tiene consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, desde el punto de vista de la motivación, el papel del profesorado en la gestión de la clase y de los significados. Con frecuencia tienen la misma edad que el profesorado y todo ello ayuda a comprender la probabilidad de intervenir para que el programa se adapte a sus intereses y no a la inversa, precisamente.

Todos estos factores juegan un papel destacable y deben ser considerados a la hora de valorar cualquier aspecto relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. En nuestro caso, estamos interesados en valorar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en los programas de doctorado relacionados con el ámbito educativo.

Metodologías en la enseñanza de la investigación y el debate cualitativo-cuantitativo

La metodología en la ciencia social, como no podría ser de otro modo, se encuentra estrechamente vinculada al objeto de investigación, en este caso el ser humano y esta cuestión afecta a su desarrollo y al aprendizaje y enseñanza de esos métodos. Stierer y Antoniou (2004) reconocen que aunque se observa una mayor sensibilidad por el aprendizaje y la enseñanza en el ámbito de la educación superior y se discute sobre las metodologías para la investigación, estas cuestiones quedan restringidas con frecuencia a los círculos académicos y no pasan desde el punto de vista de su



difusión más allá de la página electrónica de las propias instituciones. A ello, y en nuestro caso, debemos añadir la falta de consenso en torno a la definición de 'investigación pedagógica o educativa', fruto sobre todo de la escasez de debates y no precisamente de la existencia de los mismos. Por todo ello, consideran que nos encontramos en un estado inicial sobre estas cuestiones.

En nuestro caso, en términos de investigación educativa en Educación Superior, nos encontramos con una falta de estrategia institucional para apoyar y legitimar la actividad de investigación. La escasa investigación al respecto es llevada a cabo por el profesorado con interés en investigar el aprendizaje y la enseñanza en el contexto de sus propias clases. La investigación educativa está preocupada por los resultados prácticos más que por el desarrollo de las cuestiones metodológicas. No obstante, se viene observando una mayor atención e incremento en el número de profesorado universitario implicado e interesado en la investigación sobre su propia práctica profesional y tenemos que reconocer que la institución universitaria ha incluido en su agenda el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje como objetivo de su desarrollo y mejora en tanto que institución educativa (Ball & Pelco, 2006).

Por otra parte, coincidimos con Cresswell & Millar (1997, p. 33-34) en que las metodologías sugieren una orientación general hacia la investigación y su potencial impacto sobre el desarrollo del doctorado no ha sido valorado pudiendo contribuir a generar conocimiento acerca de la comprensión de las experiencias de los estudiantes durante el periodo de doctorado.

En el caso de los métodos cualitativos hay que señalar que la literatura sobre su didáctica refiere con frecuencia la posición marginal de los investigadores cualitativos en algunas disciplinas de las ciencias sociales (Eakin & Mykhalovskiy, 2005; Hood, 2006). Además la débil posición institucional y académica de los métodos cualitativos respecto a los cuantitativos afecta igualmente al proceso de enseñanza y aprendizaje (Breuer & Schreier, 2007).



Estos mismos autores señalan la necesidad de clarificar el modelo de producción del conocimiento en este enfoque por cuanto que del modo de concebir la investigación (bien en términos paradigmáticos –estilo–, bien en términos pragmáticos –técnica–) quedarán perfilados los ejes en los que desarrollar su aprendizaje y enseñanza. Además, consideran cinco dimensiones básicas sobre el aprendizaje y la enseñanza de los métodos cualitativos: a) modos de enseñar y experiencia del profesorado al respecto; b) contexto institucional; c) ajuste entre personalidad y método; d) aspectos del contexto de la enseñanza (ej. aprendizaje a distancia). Otros aspectos a considerar son el número de estudiantes, tipo de curso, requerimientos institucionales, roles establecidos entre el profesorado y los estudiantes, etc.

Por su parte, Ellington (2000) sugiere que conocer cómo los estudiantes aprenden es una de las reglas de oro para el profesorado en la actual cultura académica de las universidades. Por otro lado, distingue entre métodos y metodologías. El primero, en tanto, enfoque práctico que incluye las herramientas y técnicas empleadas por los investigadores para recoger y analizar datos. Las metodologías, por su parte, incluyen “los marcos y conceptos en los que los métodos se sitúan y que proporcionan racionalidad y justificación (intelectual, epistemológica y ética) a los métodos que son seleccionados y a su empleo” (Ellington, 2000, p. 278). Reconoce que aunque el enfoque cualitativo está ganando aceptación y autoridad en la investigación educativa, todavía se respira una atmósfera ‘convencional’ en el ambiente académico.

A toda esta situación debemos añadir que los cursos sobre metodologías suelen tener escasa aceptación entre los estudiantes en relación a otros cursos, a pesar de que disponemos de excelentes manuales al respecto en el campo de las ciencias sociales. La complejidad técnica y el desinterés es norma común entre este colectivo, pero es un requisito imprescindible al menos completar un curso inicial sobre métodos de investigación como un paso necesario a la hora de desarrollar su propio proyecto o trabajo de investigación. Se hace necesario dar más protagonismo a los estudiantes



durante el proceso formativo (Ball & Pelco, 2006; D'Andrea, 2006; Humphreys, 2006; Wilhelm, Craig, Glover, Allen & Huffman, 2000).

Markham (1991) analiza en el contexto de la sociología las razones para el rechazo de los cursos sobre metodologías de la investigación: Una de ellas, es la simple inercia. Las expectativas de los propios estudiantes contribuyen negativamente al deterioro: esperan que los cursos les ofrezcan la oportunidad de discutir acerca de los problemas sociales, relaciones interpersonales y "ayudar a la gente", pero no de la lógica y del rigor, de la aplicación de la metodología científica y técnicas para el análisis de datos (idem, p. 465).

En resumen, los obstáculos son importantes en los cursos introductorios sobre la metodología de la investigación: tradición, predisposiciones de los estudiantes, escasa preparación al respecto, falta de materiales adecuados y de apoyo y presiones de tiempo derivadas de las demandas (idem, p. 466). No obstante apunta algunas recomendaciones en relación a esta problemática 1) Disponibilidad para emplear tiempo en el desarrollo del curso; 2) Emplear materiales y recursos didácticos y de calidad; 3) El trabajo en casa es esencial; 4) Tomarse tiempo; 5) Integrar discusiones y debates sobre las cuestiones metodológicas; 6) Pocos ejemplos, pero tratados en profundidad, mejor que muchos vistos con suma rapidez (idem, p. 468-470).

Por su parte, hace ya veinticinco años, Schutt, Blalock & Wagenaar (1984) valoraron la importancia de estos cursos para la mejora en general de las habilidades y la comprensión del proceso de investigación en los estudiantes señalando los siguientes objetivos:

1. Reconocer el espacio existente entre las ideas y la realidad (por qué hacer investigación).
2. Ilustrar la naturaleza de los métodos deductivos e inductivos (cómo hacen la investigación los investigadores).



3. Expresar la necesidad de ser integro y honesto (cualquier cosa no se puede hacer en investigación).
4. Contribuir a la comprensión de la investigación como una tarea intelectual.
5. Dibujar las limitaciones de la ciencia (qué cuestiones puedo responder).
6. Analizar las limitaciones de la medición (la gente no es un número).
7. Identificar relaciones causales (qué causa qué).
8. Reflexionar sobre el problema de la generalización (dónde aplicar los resultados).

Ransford & Butler (1982) reconocían que los cursos sobre metodologías en investigación social presentaban los métodos como un conjunto de principios abstractos (elaboración de hipótesis, diseño de investigación, etc.) que en modo alguno facilitaban el proceso de aprendizaje y añadían más negatividad a la falta de interés por parte de los estudiantes. Por el contrario, si los estudiantes trabajaban en grupo en la elaboración de pequeños proyectos sobre un tópico de interés, complementando esta actividad con las lecturas, encontraron más entusiasmo y motivación. En este sentido reconocían la necesidad de implicar a los estudiantes en el proceso resaltando la importancia de una organización y desarrollo del trabajo en grupo más que individualmente (idem, p. 292-293).

En este contexto tampoco debemos olvidar que en los últimos treinta años la metodología de investigación y su enseñanza han recibido presiones hacia la polarización entorno a la dicotomía 'cualitativa-cuantitativa'. Mucho se ha escrito acerca de la inconveniencia de los cursos sobre metodologías de investigación en los que se separan los enfoques cualitativos y cuantitativos apostando por integrar dentro de modelos mixtos ambos enfoques (Brannen, 2005; Earley, 2007; Ercikan & Roth, 2006; Tashakkori & Teddlie, 1998; 2003). Entre otras razones se han esgrimido el hecho de que el debate cualitativo y cuantitativo es contraproducente para el avance de la ciencia social, o que los estudiantes deben aprender a utilizar, enriquecerse y apreciar ambos enfoques de investigación aceptando el pluralismo metodológico (Onwuegbuzie & Leech, 2005).



Por su parte, Tashakkori & Teddlie (2003) reconocen que los que nos dedicamos a enseñar metodologías de investigación tenemos la responsabilidad de preparar a los estudiantes del mejor modo posible para enfrentarlos a una realidad compleja y que dar respuestas a las cuestiones de investigación es más importante que adscribirse a tal o cual enfoque. En su trabajo presentan una serie de fases en el proceso de enseñanza de la metodología adoptando un enfoque mixto, entendiendo éste como una oportunidad para dar respuesta a las cuestiones de investigación. Además lo distingue de los diseños multimétodo en tanto que éste da respuesta a las cuestiones de investigación empleando dos o más procedimientos para la recogida de datos (historia oral y observación participante) o dos enfoques de investigación (estudio de caso y etnografía) pero provenientes de la misma tradición (cuantitativa o cualitativa).

Empleando el modelo de Onwuegbuzie & Teddlie (2003) los cursos de metodología pueden rediseñarse como curso en técnicas exploratorias o confirmatorias que se desarrollan simultánea o secuencialmente. De esta forma se transmite el mensaje del trabajo conjunto con esas metodologías para los propósitos de la investigación y para comprender sistemáticamente el problema a investigar. Con ello contribuimos a reconocer las similitudes más que las diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa y contribuimos a dar mejor respuesta a los problemas de la práctica.

En otro trabajo, Tashakkori & Teddlie (1998) consideran que con vistas a dar respuestas a la realidad diversa y compleja, se hace necesario un cambio en la enseñanza de los métodos de investigación, proporcionando a los estudiantes oportunidades para incorporar ambas tradiciones de cara a incrementar sus competencias en materia de investigación. Esto significa igualmente un cambio en los libros de texto y en las prácticas de enseñanza de modo que puedan ajustarse a la diversidad de métodos. Los que nos dedicamos a la enseñanza de los métodos tenemos que suspender definitivamente la adscripción como investigadores cualitativos o cuantitativos.



En definitiva, tanto por la relevancia que en la actualidad se viene dando a la docencia en el ámbito universitario, por las peculiaridades y dificultades que la enseñanza de la investigación tiene en el ámbito educativo, como por las cuestiones específicas, dilemas y retos que presenta la enseñanza de las metodologías de investigación en educación, este trabajo pretende dar respuesta a una serie de cuestiones suscitadas al respecto y que toman como referente la Universidad de Huelva, los programas de doctorado en educación, y los cursos sobre metodologías de investigación. De manera específica, este trabajo recoge, por una parte, las opiniones de estudiantes y profesorado implicados en los cursos sobre metodología de la investigación en educación de cinco programas de doctorado ofertados durante el bienio 2005-07 y, por otra, analiza desde el punto de vista metodológico los contenidos de los cursos ofertados y los trabajos de investigación presentados por los estudiantes durante ese mismo periodo.

Objetivos

1. Analizar el papel de los cursos metodológicos en la formación de los y las estudiantes de doctorado en educación.
2. Conocer las opiniones de estudiantes y profesorado implicados acerca de la enseñanza de la metodología de investigación.
3. Valorar la influencia de los cursos metodológicos en los trabajos de investigación presentados por los estudiantes durante el periodo de investigación.

Preguntas – Interrogantes de investigación

1. ¿Cuáles son las características de los cursos de metodología de la investigación y qué lugar ocupan dentro del programa de doctorado? ¿Qué relación tienen los cursos de metodología de investigación con el resto de cursos pertenecientes al programa de doctorado?



2. ¿Cómo aborda el profesorado la enseñanza de la investigación?
3. ¿Cómo se refleja la enseñanza de la investigación en los trabajos de investigación realizados por el alumnado? ¿Qué utilidad han tenido los cursos para la realización del trabajo de investigación?
4. ¿Qué temores, ansiedades, ventajas y desafíos sienten los y las estudiantes en sus cursos de investigación respecto de las cuestiones metodológicas? ¿Qué problemas metodológicos han surgido a la hora de elaborar el trabajo de investigación?
5. ¿En opinión del alumnado, ¿qué papel jugarán los cursos de investigación cualitativa en sus carreras a largo plazo? ¿Cambian sus creencias durante el transcurso del programa?
6. ¿Cómo evalúan el alumnado la enseñanza de la investigación y el apoyo metodológico durante el programa de doctorado?

Metodología

La metodología básica que vamos a usar en esta investigación se enmarca dentro de la corriente de evaluación de programas o investigación evaluativa (McMillan & Schumaker, 2005). A su vez, dentro de ellas usaremos sobre todo estrategias de investigación de perspectiva cualitativa, aunque no descartamos el uso cuantitativo en aspectos concretos donde el volumen de datos así lo aconseje.

Las estrategias de recogidas de datos que vamos a utilizar son:

1. Análisis de documentos: cinco programas de los cursos de metodologías de investigación dentro de los programas de doctorado.
2. Grupo de discusión con el profesorado encargado de impartir los citados cursos (5 profesores).
3. Entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes inscritos en los citados cursos (7 alumnos).



4. Análisis de documentos: 54 trabajos de investigación realizados por los alumnos dentro de los programas de doctorado.

Resultados

1. En cuanto a los **programas de doctorado**, podemos afirmar que:

- Todos los programas de doctorado incluyen un solo curso de metodología de investigación, mientras que el resto son de contenidos.
- Los cursos de metodología de la investigación oscilan entre 20 y 30 horas de duración, con predominio de la segunda opción, lo que supone algo menos del 10% del programa de doctorado completo.
- En cuanto a enfoques y contenidos de los cursos, la mayoría combinan los enfoques cuantitativo y cualitativo (4), mientras que tan sólo uno desarrolla enfoques cualitativos.
- En todos los cursos se observa un acercamiento general a la investigación junto con una descripción y caracterización de estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de información.
- Desde el punto de vista de su desarrollo, estos cursos utilizan como estrategias de enseñanza-aprendizaje las lecturas de textos y artículos científicos, las exposiciones magistrales del profesor, la propuesta y realización de actividades prácticas dentro del aula mediante seminarios y debates.
- Así mismo todos los cursos proponen como actividad autónoma de los alumnos la elaboración de un proyecto de investigación sobre un tema de interés del alumno. Dicho trabajo es orientado y revisado por el profesorado responsable de los cursos.
- La evaluación de los citados cursos se articula en torno a los criterios de asistencia y participación en los cursos, control y evidencia de lecturas propuestas, y elaboración de un proyecto de investigación.



2. El **grupo de discusión con el profesorado** sobre enseñanza de la investigación en programas de doctorado no alcanzó en resultados las expectativas que teníamos los investigadores, por la escasa participación de los mismos. No obstante anotamos algunos resultados relevantes:

- En cuanto a contenidos de los cursos de metodología de investigación, señalan como fundamental la lectura y análisis de textos bibliográficos adecuados tanto de contenido metodológico como aplicado (informes de investigación).
- También señalan la importancia de tratar las cuestiones éticas en el proceso investigador.
- Resaltan especialmente el diseño como parte fundamental en el proceso metodológico.
- Realizan simulaciones de diferentes estrategias de recogida de información. Se citan expresamente los grupos de discusión y las historias de vida.
- Utilizan como estrategia de aprendizaje el análisis de ejemplos reales de investigaciones en el ámbito sociológico, educativo, de género...
- También trabajan con demos de programas informáticos de análisis de datos: SPSS, AMOS, ATLAS, NUDIST, AQUAD...
- Finalmente señalan la necesidad de disponer de un aula específica o laboratorio de investigación para el desarrollo de estos cursos.

3. El análisis de las **entrevistas semiestructuradas con los y las estudiantes** inscritos en los citados cursos se llevó a cabo mediante un sistema categorial vehiculado a través de una parrilla de análisis comparativo:



Función / Utilidad	¿Qué papel han desempeñado los cursos de metodología dentro de los programas de doctorado? ¿Cuál ha sido su función?
	¿Qué utilidad han tenido para la realización de tu trabajo de investigación?
Interrelación	¿Qué relación existe entre los cursos metodológicos y los otros cursos?
Preocupaciones	¿Cuáles son tus preocupaciones (temores, ansiedades, dilemas, dudas,...) metodológicas?
	¿Qué problemas metodológicos estás teniendo a la hora de realizar el trabajo de investigación?
Evaluación	¿Qué es lo que más valoras del período de docencia (1º año) para la realización del trabajo de investigación? (puntos fuertes)
	¿Cuáles son los puntos débiles de estos cursos metodológicos? ¿Qué falta?
	¿Es suficiente para el desarrollo del trabajo de investigación el apoyo metodológico que has recibido durante el período de investigación (2º año)?
Influencia en el Trabajo de Investigación	¿Qué influencia el curso metodológico a la hora de elegir el tema y la metodología del trabajo de investigación?
Causas Abandono	Si no estás realizando el trabajo de investigación, ¿por qué razón es?
Mejora	¿Qué propuestas y sugerencias de mejora harías a los cursos metodológicos? ¿Qué añadirías a éstos?



- El alumnado señala que la **función** que tienen los cursos de metodología es enseñar a investigar, conocer la metodología de la investigación, ayudar a planificar un proyecto de investigación y proponer referencias bibliográficas sobre investigación:

“Me ha permitido conocer la metodología de investigación en las ciencias de la educación así como conocer cuáles han sido y son los tipos de investigación que se realizan en mi país México” (C2).

El alumnado destaca especialmente haberles facilitado bibliografía y un esquema-guión de cómo hacer un trabajo de investigación:

“En mi caso, lo que más me gustó fue el guión. El guión era estupendo. Aclaraba bien todos los puntos. La bibliografía no me sirvió tanto. Lo que pasa es que son muy poquitas horas las que estamos aquí en los cursos. Los cursos proporcionan sólo la base” (E2).

- En cuanto a la **utilidad** de mismos, el alumnado apunta que los cursos de metodología les han permitido darse cuenta de la necesidad de realizar investigación educativa, percibir la importancia de la formación del profesorado en investigación, para la elaboración de los proyectos de investigación y, sobre todo, para saber qué quería investigar y cómo hacerlo:

“Para la realización de mi trabajo de investigación (aún estoy en ello) el curso de Metodología investigativa me ha servido para saber qué quería investigar, cómo hacerlo y lo más importante, contar con una amplia bibliografía para documentarme en la parte práctica del mismo “ (C4).



Concretando un poco en cuanto a las lecturas y documentos utilizados opinan que no había mucha lectura obligatoria, aunque sí manuales básicos, algunos artículos que sí había que leer. En general no manifiestan una idea definida de su valor en la formación para la investigación:

“El profesor B. nos recopiló algunos artículos y tuvimos que entregarlos. Además nos hacía reflexionar mucho, nos hacía preguntas que parecía que teníamos claras, pero te das cuentas de que no” (C7).

- Respecto de la **interrelación** entre los cursos metodológicos y los otros cursos de los programas de doctorado, el alumnado afirma en general que existe bastante o fuerte relación entre ellos, aunque los cursos metodológicos han sido más específicos:

“Existe una fuerte relación ya que en todos los cursos se nos hizo ver la necesidad de realizar investigación educativa ya que es muy poca comparada con otras áreas y más aún en Educación Física. De igual modo la necesidad de abrirnos hacia nuevos tipos de investigación como es el caso de la investigación de tipo cualitativa” (C2).

No obstante, algunos alumnos y alumnas afirman que no existe relación entre éstos. De hecho critican bastante la desconexión entre los cursos y la falta de coordinación entre los profesores. Por el contrario vuelven a insistir en que el curso de metodología es el que le ha facilitado la estructuración mental necesaria para realizar su trabajo de investigación:

“Para mi, ninguna. Seleccioné cuatro cursos. Dos, eran totalmente teóricos y distantes de los objetivos que yo creo que deben tener, es decir, formar a un estudiante para hacer su primera pequeña investigación. Insisto en que el curso de metodología es el que me ha facilitado estructurarme mentalmente en cuestión de qué es lo que quiero hacer y cómo hacerlo” (E1).



- Como **preocupaciones, temores o ansiedades** que les producen las cuestiones metodológicas señalan: decidir el tema de investigación, poder recoger una muestra representativa y conocer mejor las pruebas estadísticas adecuadas a cada análisis:

“Es muy difícil decidir el tema de investigación, y buscar un director de tesis que se ajuste al tema y sea de mi agrado. Las técnicas no me agobian mucho, pues creo que este director me podrá ayudar llegado el momento” (C3).

También señalan la validez de los instrumentos de recogida de datos, la participación de los informantes, el acceso al campo, dudas sobre su propia capacidad como investigador, sobre la temática a investigar y que la investigación sea útil:

“A mi ese tema me preocupa (los instrumentos). Yo estoy haciendo el trabajo con personas con mucha experiencia y años de servicio. Me preocupa que no quieran participar en el estudio. Si no te conocen tienes muchos problemas. Con el personal de la administración educativa, no he tenido problemas al respecto. Mi problema es que luego no quieran participar y tenga muchos cuestionarios devueltos” (C7).

- Los **problemas metodológicos** que están teniendo al realizar sus trabajos de investigación se centran en el acceso a los informantes, la búsqueda de referencias bibliográficas y el idioma inglés:

“La toma de contacto con las personas a las que quiero investigar que en algunos casos no cuentan con un conocimiento básico para dar respuesta al cuestionario, una de las herramientas seleccionadas para la obtención de información” (C4).



- También recogimos datos de **evaluación** del período de enseñanza de la metodología de investigación. Los **aspectos que más valoran** de este proceso son las orientaciones sobre la materia, el material bibliográfico, el aprendizaje del vocabulario específico, conocer la situación de la investigación educativa, la propia información sobre metodología y la disponibilidad de los propios profesores:

“La disponibilidad de los que imparten los cursos en todo nuestro proceso de formación, e incluso, en muchos de ellos, también durante la investigación” (C4).

También se señalan como puntos fuertes el hecho de ser grupos reducidos y el contar con tutores que revisan y corrigen lo que ellos van haciendo.

“Tú llevas toda la semana pensando y a ellos se les ocurre en cinco minutos. Tenemos suerte de contar con el apoyo de tutores así” (C7).

En cambio se señalan como **puntos débiles** de los cursos metodológicos el uso de una metodología didáctica más acorde con la teoría que promulgan los profesores, necesidad de más información teórica, la posibilidad de comunicaciones no presenciales (videoconferencia, MSN o correo electrónico), la posibilidad de aprender a hacer búsquedas bibliográficas en la biblioteca y los cambios en el calendario:

“Nos ofrecieron una sesión de búsqueda bibliográfica en la biblioteca que no se ha dado, aunque quizá haya tiempo todavía pues aún no hemos terminado. Me vinieron muy mal los cambios de fechas, y la información sobre las jornadas con la profesora M.U. me la dieron muy tarde, cuando tengo otros acontecimientos programados para uno de los días, a los que no podré renunciar” (C3).



También señalan como puntos débiles la escasez de actividades prácticas, su corta duración, el exceso de información, la no participación de los alumnos.

“Más actividad práctica por parte del estudiante. Al disponer de poco tiempo y tener que dar tanta información, resulta que te agobias y no participas de lleno. Puedes hablar, preguntar pero no hacer. Debería tener más protagonismo el estudiante” (C5).

- Respecto del **apoyo a la investigación** recibido durante el desarrollo del trabajo de investigación, manifiestan que sí lo tienen, que el profesorado está disponible para facilitar ese apoyo, aunque nunca es suficiente:

“Es cierto que todo el profesorado se ha prestado para facilitar el apoyo que esté en sus manos una vez que terminaron los cursos. Sabemos que ellos están ahí. Todos se han ofrecido... y puede llegar a compensar el déficit que te encuentras al principio” (C5).

Aunque en general contestan que sí es suficiente este apoyo, en un caso ha sido insuficiente:

“En mi caso sí lo ha sido, al menos en principio. Sí es cierto que he participado en varias investigaciones y esa experiencia me está ayudando en mi investigación. Creo, que para los estudiantes que empiezan de cero les puede resultar algo confuso por la amplia teoría y la poca práctica. La mejor manera de aprender es hacer uno mismo” (C4).



- Respecto de la **influencia de los cursos metodológicos a la hora de elegir tema y metodología** consideran en general que en el tema no les ha influido, aunque hay un alumno en el que sí ha influido. Normalmente tenían claro el tema que querían investigar:

“Tenía claro el campo que quería investigar, por los años que le llevo dedicando a la temática que estoy investigando. Son muchos años los que llevo participando en actividades formativas que me han dado lugar a orientar mi investigación en esa línea. Por tanto, la influencia recibida del curso metodológico ha sido quizás en la organización y planteamiento del guión a seguir en la metodología de mi trabajo de investigación” (C4).

No así con la metodología. Todos reconocen que los cursos metodológicos les han abierto perspectivas respecto de las posibilidades de los enfoques cualitativos de investigación:

“Yo trabajo en educación infantil. Quiero hacer cosas en este campo y por eso la temática la tenía clara desde el principio. En cuanto a la metodología, cualitativa, cuantitativa... Yo no sé porqué tenía la idea de que una investigación tenía que ser más cuantitativa. Había que dar cifras, llegar a unos resultados. Una vez participado en los cursos de doctorado, me di cuenta de que no. Tan válida puede ser una como otra. Y he tenido la oportunidad de convencerme a mí misma de la importancia de la investigación cualitativa. No es tan numérica, es como parte de ti. Parece que es algo más personal” (C7).



Preguntados sobre qué decidieron primero, si **el tema o la metodología**, todos contestan unánimemente que el tema es previo a la metodología y determina ésta:

“El tema, lo cual determinó la metodología. Este tema no puede ser con metodología cuantitativa. Metodológicamente, pensé que las entrevistas eran lo más acorde con el tema. En cambio, cuando vaya a hacer la tesis creo que voy a tener que emplear el cuestionario porque quiero ampliar la población” (C7).

- Para finalizar, en el caso de **no realización del trabajo de investigación** preguntamos por sus **causas**, hallando como razones el hecho de estar trabajando, la cantidad de trabajo que supone la investigación y retrasos por motivos personales:

“Creo que continuaré, pero si no fuera así será por la cantidad de trabajo que supone una investigación y la dificultad de compatibilizarla con el trabajo (para el que hay que seguir formándose) y la vida personal (que también existe)” (C3).

También se citan la falta de tiempo que les acarrea la compatibilidad entre la familia, el trabajo y el propio doctorado; el quedarse embarazada por una alumna y la necesidad de prepararse oposiciones por parte de otra:

“Yo tenía la idea de llevar todo a la vez. Y me creía con fuerzas de llevar adelante el proyecto de investigación, las oposiciones y el trabajo. Y cuando decidí por varios motivos ser madre cambió todo. Ahora he dejado lo de las oposiciones” (C5).



- Como **propuestas de mejora** para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología de investigación nos sugieren:

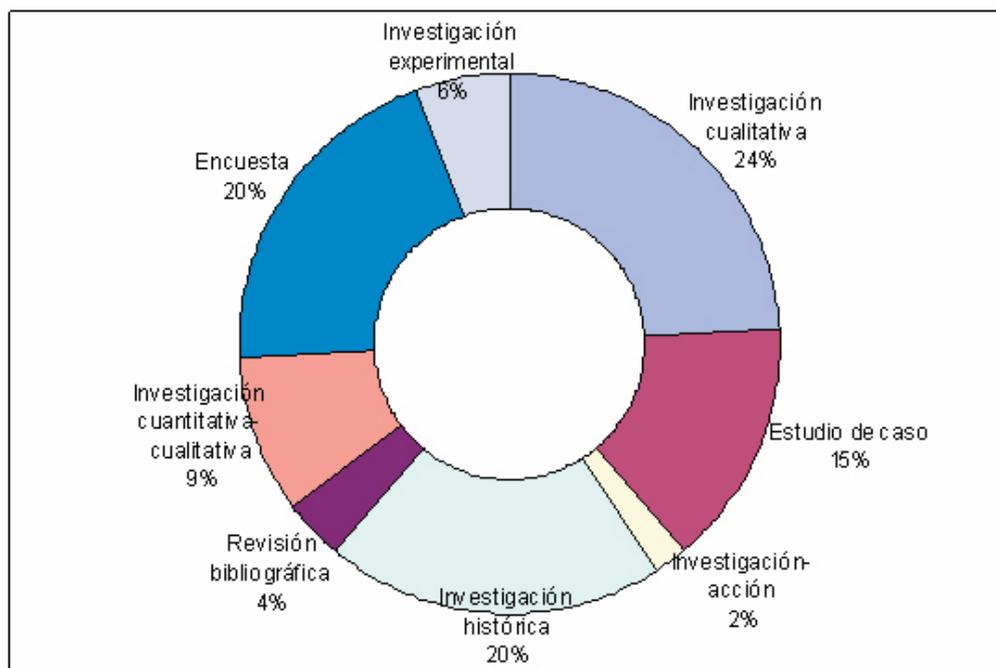
- Los cursos de metodología de investigación deberían tener más duración ya que manifiestan necesitar más información.
- Enseñar dando ejemplo.
- Añadir más información teórica.
- Más actividades prácticas para los estudiantes.
- Mayor implicación y participación de los estudiantes.
- Articular la posibilidad de contactos no presenciales.
- Crear un foro de participación de profesorado y estudiantes.
- Mayor coordinación entre profesores.

“Creo que debería contar con más créditos, para que hubiéramos podido ver más detenidamente todas las técnicas metodológicas” (C3).

“Que se centren más en la práctica. Algo más práctico, que abran más el abanico de posibilidades. Con la bibliografía se puede cubrir la parte de la teoría y dedicar más tiempo a la parte práctica” (C7).

“Yo veo prioritario que las piezas del puzzle se unan. La coordinación es prioritaria” (C5).

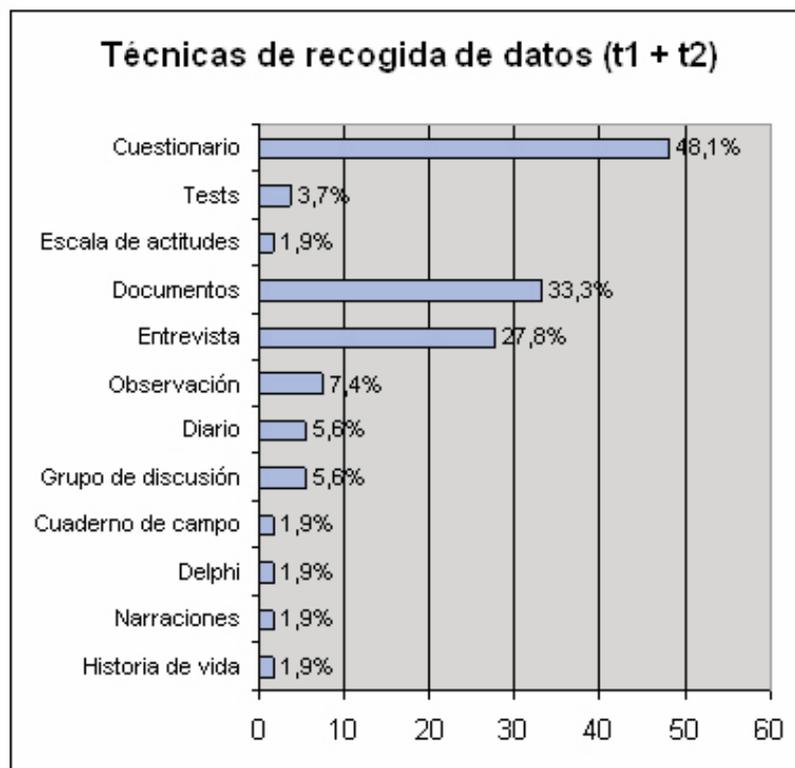
4. También hemos analizado 54 **trabajos de investigación realizados por los alumnos** dentro de los programas de doctorado. Nos hemos centrado aquí en la temática abordada, metodología de investigación empleada, técnicas y estrategias de recogida de datos utilizada, así como tipo de análisis realizado y año de realización. El análisis que hemos hecho de estos datos, siendo cualitativos, es más cuantitativo descriptivo aunque intentaremos interpretarlos desde una lógica cualitativa.



1. Las **metodologías más utilizadas** declaradas por los propios doctorandos han sido la investigación cualitativa en general (24%), la encuesta (20%) y la investigación histórica (20%). Le siguen los estudios de caso (15%), investigaciones mixtas (cualitativa-cuantitativa) (9%), investigaciones experimentales (6%), revisión bibliográfica (4%) e investigación-acción (2%). Pero si acumulamos todas las modalidades de investigación de corte cualitativo (investigación cualitativa, estudios de caso, investigación-acción, investigación histórica y revisión bibliográfica) alcanzamos un 64,8% de investigaciones de enfoque cualitativo frente a un 26% de investigaciones de carácter cuantitativo (encuestas e investigación experimental). No incluimos en esta dicotomía las investigaciones mixtas por razones evidentes. Ello nos lleva a concluir el predominio de enfoques cualitativos frente a enfoques cuantitativos en nuestros programas de doctorado y a evidenciar la influencia de los programas de doctorado en estas decisiones.

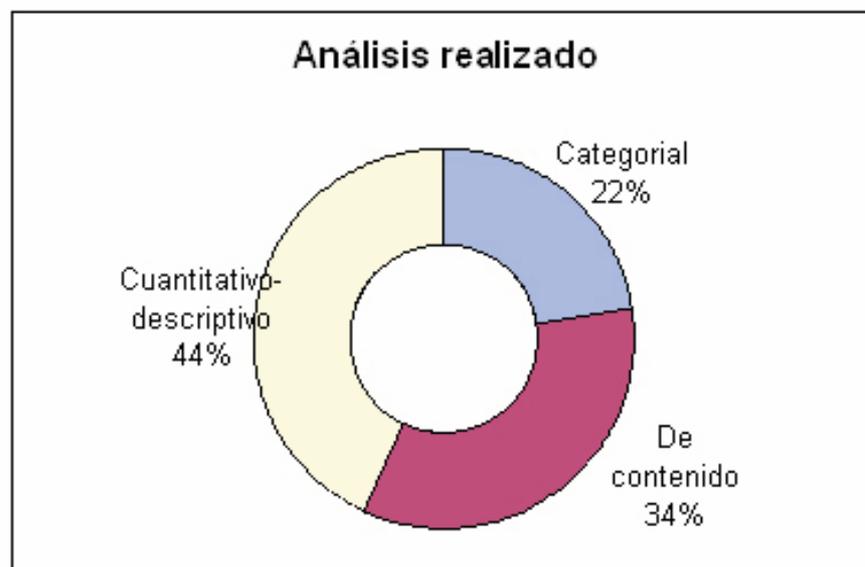


2. En cuanto a las **técnicas y estrategias de recogida de información**, aspecto que también evidencia el enfoque declarado por el estudiante y su coherencia o no respecto de la metodología declarada, encontramos que de manera general los cuestionarios (48,1%), los documentos (33,3%) y la entrevista (27,8%) son las estrategias más utilizadas. Un uso más minoritario se hace de la observación (7,4%), diario y grupo de discusión (5,6%), los tests (3,7%), y las escalas de actitud, cuadernos de campo, técnica Delphi, narraciones e historia de vida (1,9% para cada uno de ellas). Adviértase que para el cómputo contemplamos la suma de las dos primeras técnicas declaradas en el trabajo de investigación en el caso de ser más de una.



De nuevo en este caso la suma de técnicas más cualitativas (documentos, entrevistas, observación, diario, cuaderno de campo, delphi, narración, historia de vida y grupo de discusión) supera (87,3%) a las más cuantitativas (cuestionario, test y escalas de actitud), que alcanzan un 53,7%. De nuevo nos encontramos con el predominio del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo y la influencia del enfoque de los programas de doctorado (enseñanza de la investigación) sobre el enfoque investigador adoptado.

3. En relación a los **análisis de datos** realizados, indicador fundamental del enfoque de investigación en que sitúan los doctorandos, aunque el porcentaje mayor corresponde a análisis cuantitativo-descriptivos, con un 44%, la suma de los otros dos valores, de enfoque cualitativo, análisis de contenido (34%) y análisis categorial (22%), alcanza un valor total de un 56%. Ello le da cierta ventaja, aunque no definitiva, a los enfoques cualitativos de investigación sobre los cuantitativos en nuestros programas de formación en investigación.





La discrepancia entre metodologías, técnicas y análisis presentada evidencia una vez las contradicciones internas de los propios conceptos inherentes a los enfoques metodológicos, nuestras incoherencias como investigadores, debilidades formativas del modelo y, quizá, una señal de aviso de la débil frontera que separa esos mundos arbitrarios, que no inexistentes, entre las metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas.

Aspecto / Enfoque	Metodología	Técnicas	Análisis
Cualitativo	64,8%	87,3%	56%
Cuantitativo	26%	53,7%	44%

Conclusiones

Del conjunto de resultados obtenidos podemos realizar las siguientes consideraciones generales:

1. Parece conveniente incorporar a los programas formativos un tipo de planteamiento metodológico que combine los acercamientos cuantitativos y cualitativos a la investigación educativa de manera integrada. Apostamos por desarrollar pues, el denominado pluralismo metodológico (Onwuegbuzie & Leech, 2005) a la hora de plantear la enseñanza de la investigación educativa.



2. Reforzar y reconocer la importancia de la lectura, y la orientación práctica de los programas (Ransford y Butler, 1982), incorporando análisis con ejemplos reales a la hora de la actividad de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la necesidad de trabajar con vistas a elaborar una propuesta de proyecto de investigación favorece la implicación de los y las estudiantes en el proceso.
3. Reconocer, desde sus inicios, el importante papel del profesorado desde el punto de vista del asesoramiento y tutoría a lo largo del proceso formativo.
4. Los cursos sobre metodología constituyen la ruta más inmediata, segura y directa a la actividad de investigación. Por ello deben tener mayor reconocimiento y consideración en el conjunto de los programas ofertados y en el currículum formativo de los y las estudiantes.
5. Los cursos representan una oportunidad única para apreciar y valorar la investigación como actividad esencial para la mejora educativa. La planificación del proceso de investigación, la elaboración de propuestas de proyectos, o el papel del investigador/a desde el punto de vista ético son aspectos reconocidos como valiosos a la hora de enfrentarse a la compleja realidad educativa. De este modo, podemos establecer puentes entre la experiencia y el mundo de la investigación (Labaree, 2003), reconociendo la necesidad de relacionar la profesión educativa con la investigación.
6. Los trabajos de investigación analizados reflejan una tendencia ya subrayada por McWilliam & Lee (2006), cuando se refieren al proceso de enculturación en una "hegemonía cualitativa" que en términos disciplinares ha sucedido en un corto periodo de tiempo. De este modo, y a pesar de ser conscientes de la débil posición institucional y académica de estos métodos (Breuer & Scheirer, 2007), los trabajos se inclinan hacia la adopción de acercamientos cualitativos a la investigación en sus planteamientos metodológicos y técnicas utilizadas para la recogida y el análisis de la información.



Referencias

- Anderson, G., Haywood Mezt, M. & Page, R. (2002). Reflecting on research for doctoral students in education/Reply. *Educational Researcher*, 31 (7), 22-25.
- Ball, C. & Pelco, L. (2006). Methods to undergraduate psychology students using an active cooperative learning approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 147-154.
- Becher, T. & Towler, P. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education (2nd ed).
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 173-184.
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative research methods and methodology in the social sciences [46 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-07/07-1-30-e.htm>.
- Cresswell, J. & Miller, G. (1997). Research methodologies and the doctoral process. *New Directions for Higher Education*, 99, Fall, 33-46.
- D'Andrea, V. (2006). Exploring methodological issues related to pedagogical inquiry in Higher Education. *New directions for Teaching and Learning*, 107(3), 89-98.
- Donald, J. (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eakin, J. M. & Mykhalovskiy, E. (2005). Teaching against the grain: A workshop on teaching qualitative research in the health sciences. Conference report: A national workshop on teaching qualitative research in the health sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 42, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-42-e.htm> [Date of access: 1.12.2006].



- Earley, M. (2007). Developing a syllabus for a mixed-methods research course. *International Journal of Social Research Methodology*, 10(2), 145-162.
- Eisenhart, M. & DeHaan, R. (2005). Doctoral preparation of scientifically based education researchers. *Educational Researcher*, 34(4), 3-14.
- Ellington, H. (2000). How to become an excellent tertiary level teacher: seven golden rules for university and college lecturers. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 311-321.
- Ercikan, K. & Roth, W-M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-24.
- Gardner, S. & Hayes, M. & Neider, (2007). The dispositions and skills of a Ph.D. in education: Perspectives of faculty and graduate students in one college of education. *Innovative Higher Education*, 31(5), 287-299.
- Hood, J. C. (2006). Teaching against the text: The case of qualitative methods. *Teaching Sociology*, 34 (3), 207-223.
- Humphreys, M. (2006). Teaching qualitative research methods: I'm beginning to see the light. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 1(3), 173-188.
- Labaree, D. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- LERU (2007). League of European Research Universities, LERU Statement on Doctoral Training and the Bologna Process. http://www.leru_statement_on_doctoral_training_february_2007.pdf
- McWilliam, E. & Lee, A. (2006). The problem of 'the problem with educational research'. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 43-60.
- Markham, W. (1991). Research methods in the introductory course: to be or not to be? *Teaching Sociology*, 19, October, 464-471.



- Onwuegbuzie, A. J. & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351–383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2005). Taking the “Q” out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality & Quantity*, 39, 267-296.
- Ransford, E. & Butler, G. (1982). Teaching research methods in the social sciences. *Teaching Sociology*, 9(3), 291-312.
- Richardson, V. (2006). Stewards of a field, stewards of an enterprise: The doctorate in education. In C. M. Golde & G. E. Walker (eds.), *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline* (pp. 251–267). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schutt, R., Blalock, H. & Wagenaar, T. (1984). Goals and means for research methods courses. *Teaching Sociology*, 11(3), 235-258.
- Shulman, L., Golde, C., Conklin, A. & Garabedian, K. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, 35(3), 25-32.
- Stierer, B. & Antoniou, M. (2004). Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education? *Teaching in Higher Education*, 9(3), 275-285.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, A. (2007). Learning to become researching professionals: The case of the doctorate of education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 154-166.



- Tennant, M. (2004). Doctoring the knowledge worker. *Studies in Continuing Higher Education*, 26(3), 431-441.
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education*, 68, 1-16.
- Usher, R. (2002). A diversity of doctorates: Fitness for the knowledge economy. *Higher Education Research & Development*, 21(2), 143-153.
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Wilhelm, R., Craig, M., Glover, R., Allen, D. & Huffman, J. (2000). Becoming qualitative researchers: A collaborative approach to faculty development. *Innovative Higher Education*, 24(4), 265-278.

Resumo

A relevância que na actualidade se vem dando à docência no âmbito universitário, as peculiaridades e dificuldades que o ensino da investigação tem no âmbito educativo, assim como as questões específicas, dilemas e desafios colocados pelo ensino das metodologias de investigação em educação, representam uma excelente oportunidade para reflectir e avaliar esta situação e dar resposta a uma série de questões suscitadas a este respeito. Tomando como referência a Universidade de Huelva, os programas de doutoramento em educação e os cursos sobre metodologias de investigação, este trabalho recolhe, por um lado, as opiniões dos estudantes e professores envolvidos nos cursos sobre metodologias de investigação em educação de cinco programas de doutoramento oferecidos durante o biénio 2005-07 e, por outro, analisa, do ponto de vista metodológico, os conteúdos dos cursos oferecidos e os trabalhos de investigação apresentados pelos estudantes durante esse mesmo período. Da análise realizada derivam-se implicações para o ensino das metodologias de investigação no âmbito educativo.



Palavras-chave: ensino superior, ensino da investigação, programas de doutoramento, metodologias de investigação

Résumé

À présent, on attache de plus en plus d'importance à l'enseignement à l'université. Cette réflexion porte sur l'enseignement des méthodes de recherche en éducation. Tenant compte du travail mené à bout à l'Université de Huelva (Espagne), des programmes de doctorat en Éducation et des cours en méthodologie de recherche dans ce domaine, ce texte : i) rend compte des représentations d'étudiants et d'enseignants de 5 programmes de doctorat en cours entre 2005 et 2007 et ii) analyse les contenus des cours et les travaux de recherche présentés par les étudiants pendant cette période. Les conclusions de l'étude concernent l'impact sur l'enseignement de méthodes de recherche en Éducation.

Mots-clés: enseignement supérieur, enseignement de la recherche, programmes de doctorat, méthodologie de recherche