



New Trends in
Qualitative
Research



VOLUMEN 22 | N° 2

DOI:

<https://doi.org/10.36367/ntqr.22.2.2026.e1355>

José Miguel Garay Rivera

Pía Valentina Navea Olivares

Fecha de envío: Septiembre, 2025

Fecha de evaluación: Febrero, 2026

Fecha de publicación: Mayo, 2026

DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UNA SÍNTESIS TEMÁTICA PROPOSITIVA

RESUMEN

Existe un crecimiento notable de publicaciones sobre la enseñanza de la investigación científica, centrado principalmente en las condiciones generales de enseñanza. No existe, sin embargo, un crecimiento igualmente notable en lo que respecta a la didáctica de la investigación cualitativa, entendida como el estudio de los procesos mediante los cuales el conocimiento en torno a la investigación cualitativa es reorganizado como saber enseñable. Este estudio buscó, en primer lugar, reconstruir los desafíos específicos para la didáctica de la investigación cualitativa a partir de literatura académica reciente y, en segundo lugar, proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con dichos desafíos. Se aplicó una síntesis temática en tres fases progresivas, desde un análisis *data-driven* hasta conjeturas *theory-driven* basadas en una lógica abductiva sobre un corpus de fuentes secundarias previamente seleccionadas mediante criterios de relevancia conceptual y suficiencia analítica. Los hallazgos muestran la construcción de tres configuraciones analíticas a modo de nudos críticos: el manejo formativo de la incertidumbre propia de lo cualitativo; la articulación entre ética, reflexividad y comunidades de aprendizaje; y la tensión entre dominio técnico tradicional y apertura a recursos creativos e innovadores. Para cada configuración se construyeron estrategias de enseñanza-aprendizaje concretas como un primer paso hacia marcos didácticos más robustos, aunque abiertas a contrastación empírica y susceptibles de adaptación según contextos institucionales. Se concluye que la investigación cualitativa debe dirigir hacia su propia didáctica la reflexividad que ha ejercido sobre sus objetos de estudio, integrando con mayor decisión a las ciencias de la educación. Así, los resultados de este estudio contribuyen tanto al fortalecimiento del campo incipiente y fragmentado de la didáctica de la investigación cualitativa como al desarrollo de la investigación cualitativa misma, al someter a reflexión sistemática las condiciones bajo las cuales este saber se transmite y se reproduce formativamente.

Palabras clave

Didáctica; Investigación cualitativa; Enseñanza-aprendizaje; Competencias investigativas.

DIDACTICS OF QUALITATIVE RESEARCH: A PROPOSITIONAL THEMATIC SYNTHESIS

ABSTRACT

There is a notable growth in publications on the teaching of scientific research, focused primarily on general teaching conditions. There is not, however, an equally notable growth regarding the didactics of qualitative research, understood as the study of the processes through which knowledge about qualitative research is reorganized as teachable knowledge. This study sought, first, to reconstruct the specific challenges for the didactics of qualitative research drawing on recent academic literature and, second, to propose teaching-learning strategies consistent with those challenges. A thematic synthesis was conducted in three progressive phases moving from a data-driven analysis to theory-driven conjectures based on abductive logic, over a corpus of secondary sources previously selected according to criteria of conceptual relevance and analytical sufficiency. The findings reveal the construction of three analytical configurations, conceived as critical nodes: the formative management of the uncertainty inherent to qualitative inquiry; the articulation between ethics, reflexivity, and learning communities; and the tension between traditional technical mastery and openness to creative and innovative resources. For each configuration, concrete teaching-learning strategies were developed as a first step toward more robust didactic frameworks, though open to empirical contrastation and adaptable according to institutional contexts. It is concluded that qualitative research must direct toward its own didactics the reflexivity it has exercised upon its objects of study, integrating more decisively the educational sciences. Thus, the results of this study contribute both to the strengthening of the incipient and fragmented field of the didactics of qualitative research and to the development of qualitative research itself, by subjecting to systematic reflection the conditions under which this knowledge is transmitted and formatively reproduced.

Keywords

Didactics; Qualitative research; Teaching-learning; Research competencies.

1. Introducción

En la educación superior la enseñanza de la investigación se ha consolidado como un campo de interés creciente. Las tensiones persistentes entre docencia e investigación en la universidad actual (Cárcamo et al., 2024), sin embargo, han limitado la formación investigadora, manteniendo irresuelta la integración curricular de la investigación como práctica formativa (Salazar, 2017). En este contexto, se ha señalado con urgencia la necesidad de avanzar hacia una universidad que no solo *haga ciencia*, sino que también *enseñe a hacerla* (Sandín, 2003).

En este marco, la reflexión sobre la enseñanza de la investigación ha ganado centralidad, acompañada de una creciente profesionalización de esta función dentro de las universidades, con un aumento importante de publicaciones al respecto. No obstante, Nind y Katramadou (2023) encontraron que gran parte de esta literatura no aborda la dimensión propiamente didáctica de la investigación. Por el contrario, está pensada mayoritariamente en formato de manual metodológico, orientada a la explicación de procedimientos técnicos. Esta ausencia es aún más significativa en lo que respecta específicamente a la didáctica de la investigación cualitativa, que se mantiene incipiente, aun cuando el campo de la enseñanza de la investigación en general sigue expandiéndose.

Una explicación posible radica en que la mayoría de los estudios sobre la enseñanza de la investigación cualitativa proviene de disciplinas sustantivas (psicología, antropología, sociología) más que de especialistas en educación. Esto ha favorecido reflexiones epistemológicas generales y críticas contextuales, en detrimento de propuestas propiamente didácticas articuladas con teorías del aprendizaje. Se evidencia así una desarticulación entre la sofisticación epistemológica de lo cualitativo y su traducción didáctica, que configura el problema central del presente estudio.

En este escenario surgen las preguntas orientadoras de este estudio: ¿cuáles son los desafíos para la didáctica de la investigación cualitativa que pueden reconstruirse a partir de la literatura académica reciente?, y ¿qué estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden proponerse para responder a ellos?

De estas preguntas se derivan dos objetivos: (1) identificar los desafíos propios de la didáctica de la investigación cualitativa en la literatura reciente y (2) proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje que les den respuesta coherente. Con ello, este artículo contribuye a llenar el vacío en la reflexión sobre la didáctica de lo cualitativo, ofreciendo propuestas que avancen hacia una enseñanza más sistemática. Además, atiende el llamado de Castell et al. (2022) a avanzar en la construcción de un perfil de práctica basada en evidencia para la enseñanza de la investigación, fortaleciendo tanto al campo emergente de la didáctica de la investigación cualitativa como al desarrollo de la investigación cualitativa misma, en la medida en que la calidad de sus prácticas depende, en última instancia, de la formación de quienes la ejercen.

2. Marco Teórico

Enseñar a investigar depende en gran medida del enfoque adoptado. La enseñanza de la investigación cualitativa exige atender a la heterogeneidad disciplinar del campo (Herzog, 2008) y a su complejidad ontológica y epistémica (Afubwa & Kauka, 2023). Estas condiciones vuelven la investigación cualitativa un saber especialmente resistente a la estandarización y con dificultades específicas para su enseñanza, pues obligan a interrogar las condiciones bajo las cuales este saber puede transformarse en contenido enseñable.

Una didáctica de la investigación cualitativa puede entenderse, entonces, como el campo que estudia los procesos mediante los cuales el saber propio de la investigación cualitativa, con su complejidad, reflexividad y pluralidad, es reorganizado como objeto de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, se trata de un problema de *transposición didáctica* (Chevallard, 1998). La transformación que experimenta un saber científico (*savoir savant*) al volverse un saber enseñable (*savoir enseigné*). Es precisamente esta transposición la que permanece insuficientemente desarrollada, y cuyas dificultades pueden rastrearse en un conjunto de tensiones que atraviesan el campo.

2.1 Tensiones que dificultan una didáctica de la investigación cualitativa

Una primera tensión radica en enseñar la investigación cualitativa como conjunto de técnicas replicables o como oficio artesanal (Breuer & Schreier, 2007). Mientras la primera vía privilegia eficiencia y claridad, arriesga estandarizar la complejidad interpretativa; la segunda resguarda la reflexividad, pero demanda un andamiaje difícil de sostener institucionalmente. Knoblauch (2007) denominó este proceso una “canonización ambivalente y de doble filo” (p. 4): cuanto más reconocida es la investigación cualitativa, más vulnerable se vuelve a perder la pluralidad que la caracteriza y a estandarizarse. Esto se evidencia en los llamados manuales metodológicos, predominantemente occidentales, y en la dificultad de adaptarlos a otros contextos culturales (Bokhari et al., 2025). También en la creciente metodolatría (*methodolatry*), entendida como una adoración acrítica al método que subordina lo pedagógico y lo epistemológico a la técnica (Class, 2023).

Otra tensión enfrenta la enseñanza exclusivamente teórica con la necesidad de proyectos auténticos. Sandín (2003) propuso tempranamente que la “investigación formativa” debía incluir los dilemas prácticos reales en el aprendizaje. De manera similar, otros autores sostienen que “aprender a investigar solo es posible haciéndolo” (Campos, 2021, p. 15). Incluso incorporando en la enseñanza los procesos “tras bastidores” del análisis cualitativo, con sus tropiezos y fracasos, como forma de contrarrestar la presentación excesivamente artificial de los textos académicos (Lewthwaite et al., 2023).

Sin embargo, en el marco de los procesos de neoliberalización y mercantilización de la educación, la excesiva modularización de los contenidos asociada al proceso de Bolonia redujo las oportunidades de llevar a la práctica proyectos reales y, con ello, de una enseñanza más personalizada de la investigación cualitativa, haciéndola parecer, por el contrario, un mero saber enciclopédico (Bögelein & Serrano-Velarde, 2012), que junto a la adopción del *New Public Management* y la fe en el *big data*, debilitan la enseñanza de lo cualitativo (Beuving & de Vries, 2020).

2.2 Antecedentes de un campo en construcción

Estas tensiones han orientado el debate sobre la enseñanza de la investigación cualitativa más hacia la crítica estructural que hacia la reflexión didáctica. Han predominado diagnósticos sobre condiciones institucionales y epistemológicas, mientras que su transposición a un saber enseñable ha recibido considerablemente menos atención. Algunas investigaciones, sin embargo, han avanzado hacia propuestas con mayor vocación didáctica. Drisko (2015), por ejemplo, identificó diez áreas temáticas centrales (desafíos éticos, perspectivas filosóficas, naturaleza relacional, etc.) y formuló recomendaciones prácticas como mantener el principio de aprender haciendo, limitar el tamaño de los cursos basados en proyectos y promover un inicio temprano del trabajo de campo. Wagner et al. (2019) destacaron la importancia de ejercicios experienciales, trabajo colaborativo, acceso a software y competencia docente. Mientras que estudios más recientes como el de Castell et al. (2022) subrayan la importancia de ‘no enseñar todo a la vez’, equilibrar pragmatismo e idealismo y alentar a los estudiantes a asumir la incertidumbre inherente al oficio cualitativo.

Aunque valiosas, persiste la duda de hasta qué punto estas contribuciones logran efectivamente avanzar desde recomendaciones generales hacia una didáctica de la investigación cualitativa propiamente tal. Por ejemplo, Behrmann et al. (2025) se acercan más a la idea de “entrar al aula” al reivindicar la clase magistral, siempre que se acompañe de innovaciones evaluativas. En una dirección contraria, Wintzer (2023) propone el modelo de aula invertida y aprendizaje investigativo, por sobre la clase magistral, como forma de enseñar métodos cualitativos potenciando la agencia estudiantil.

Con todo, estas contribuciones, aunque se aproximan a una mayor vocación didáctica, permanecen en un nivel de recomendaciones fragmentarias. Nind (2020) ha señalado que la enseñanza de la investigación cualitativa requiere un conocimiento didáctico del contenido (*pedagogical content knowledge*) específico, en la medida en que enseñar métodos implica traducir saberes especializados en formas comprensibles para los estudiantes. En esta línea, esfuerzos recientes muestran que, pese a los avances relevantes en la organización de las prácticas de enseñanza en este ámbito, es un campo todavía incipiente, heterogéneo y fragmentado (Nind & Lewthwaite, 2020; Nind, 2023).

En efecto, la enseñanza de la investigación cualitativa continúa desarrollándose en un espacio poco institucionalizado, en el que muchos docentes construyen su práctica pedagógica con escasa formación específica y en ausencia de una didáctica consolidada comparable a la existente en otras áreas disciplinares (Ruth et al., 2024). Al atender este vacío, este estudio contribuye al desarrollo de la investigación cualitativa, en tanto permite someter a reflexión sistemática las condiciones bajo las cuales se transmite y reproduce su propia práctica.

3. Metodología

Este estudio se inscribió en el paradigma constructivista (Guba & Lincoln, 2000) y adoptó un diseño semiflexible (Miles et al., 2014), adecuado para realizar ajustes progresivos durante el análisis. Se aplicó el modelo de síntesis temática de Thomas y Harden (2008), que permite generar interpretaciones analíticas amplias a partir de hallazgos de fuentes secundarias. A diferencia de otras metodologías de revisión, la síntesis temática no persigue conclusiones cerradas ni exhaustivas, tampoco sistematizar los resultados sobre un tema, sino que busca abrir, proponer y construir nuevas interpretaciones a partir de los hallazgos disponibles.

Siguiendo a Thomas y Harden (2008), para la conformación del corpus a analizar no es necesario localizar todos los estudios disponibles, ya que lo central no es la exhaustividad numérica sino la intencionalidad y variabilidad en la elección de los casos. En coherencia con este principio, se realizó una búsqueda en Scopus y Web of Science utilizando diversos descriptores relacionados con la investigación cualitativa, su enseñanza y didáctica, combinados mediante operadores booleanos (AND, OR) en distintas configuraciones (Tabla 1). Se limitó la búsqueda a artículos publicados entre 2019 y 2023 revisados por pares, en inglés, español y portugués para mayor variedad contextual. En total, se identificaron 1315 artículos, a los cuales se les aplicó los criterios de inclusión: investigaciones empíricas o teóricas en torno a la formación, didáctica y/o enseñanza-aprendizaje de los métodos cualitativos de investigación. Se excluyeron trabajos centrados únicamente en la enseñanza de la investigación en general, sin distinguir entre enfoques cualitativos y cuantitativos, así como aquellos en los que la investigación cualitativa aparecía solo de manera tangencial. Tampoco se consideraron reseñas, libros ni capítulos de libro.

Tras la aplicación de estos criterios, se preseleccionaron 27 estudios, los cuales fueron revisados en profundidad mediante lectura completa. La inclusión final de los estudios se orientó por lo que Thomas y Harden (2008) denominan criterios de relevancia conceptual y suficiencia analítica, es decir, por la pertinencia de los trabajos respecto de los objetivos del estudio y por su capacidad para aportar una base conceptual suficientemente amplia que permitiera sostener el desarrollo de los análisis. De esta forma, el corpus quedó finalmente constituido por 10 artículos, seleccionados por su variabilidad analítica y pertinencia conceptual más que por criterios de representatividad estadística (Thomas & Harden, 2008).

Tabla 1. Matriz de selección del corpus

Criterios de selección				
Términos de búsqueda	WoS	Scopus	Criterios de inclusión y exclusión	Revisión en profundidad
TITLE-ABS-KEY ("métodos cualitativos")	3	11	3	0
(TITLE-ABS-KEY (enseñanza) AND TITLE-ABS-KEY ("Investigación cualitativa"))	1	5	1	1
(TITLE-ABS-KEY (enseñanza) AND TITLE-ABS-KEY (investigación) AND TITLE-ABS-KEY (cualitativa))	2	8	1	0
(TITLE-ABS-KEY (didactical) AND TITLE-ABS-KEY (qualitative) AND TITLE-ABS-KEY (research))	51	99	1	0
(TITLE-ABS-KEY (didactic) AND TITLE-ABS-KEY ("qualitative methods"))	23	49	2	1
(TITLE-ABS-KEY (instructional AND time) AND TITLE-ABS-KEY ("qualitative investigation") OR TITLE-ABS-KEY ("qualitative research"))	1	59	1	0
(TITLE-ABS-KEY (teaching-learning) AND TITLE-ABS-KEY ("qualitative research") AND TITLE-ABS-KEY (pedagogy))	22	12	3	2
(TITLE-ABS-KEY (teaching-learning) AND TITLE-ABS-KEY ("qualitative methods") AND TITLE-ABS-KEY (pedagogy))	6	5	1	0
(TITLE-ABS-KEY ("learning") AND TITLE-ABS-KEY ("qualitative methods") AND TITLE-ABS-KEY (pedagogy))	66	106	8	4
(TITLE-ABS-KEY ("learning") AND TITLE-ABS-KEY ("qualitative research methods") AND TITLE-ABS-KEY (pedagogy))	21	34	5	1
(TITLE-ABS-KEY ("qualitative research") AND TITLE-ABS-KEY ("Investigative skills"))	1	4	1	1
1315	197	392	27	10

3.1 Procedimiento

El análisis se estructuró en tres fases sucesivas y complementarias de la síntesis temática (Thomas & Harden, 2008), transitando de un enfoque *data-driven* a uno *theory-driven*.

Fase 1. Codificación inductiva: se aplicó codificación abierta línea por línea a los diez artículos, sin categorías preestablecidas y permitiendo codificación múltiple. Este procedimiento generó un libro de 1220 códigos iniciales, reducidos a 477 tras depuración y unificación de redundancias.

Fase 2. Organización de temas descriptivos: los 477 códigos fueron agrupados según similitudes y diferencias semántico-pragmáticas, conformando 18 temas descriptivos con subtemas. En esta fase se mantuvo estricta fidelidad al contenido original (*data-driven*), evitando interpretaciones prematuras.

Fase 3. Creación de temas analíticos: a partir de los temas descriptivos se desarrolló un análisis abductivo *theory-driven*, orientado a generar configuraciones nuevas y coherentes con los objetivos del estudio (Timmermans & Tavory, 2012). Los temas analíticos se formularon como hipótesis inferidas, de las cuales se derivaron estrategias pedagógicas. Finalmente se buscó separar las estrategias para reducir solapamientos.

3.2 Operacionalización de dimensiones claves

Para guiar la construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje se elaboró una definición operativa informada por elementos clave de la reflexión didáctica: la necesidad de acciones intencionadamente adaptadas a la diversidad de contextos (López & Véliz, 2024), el rol activo del docente en planificación (Teeters et al., 2021) y la centralidad de experiencias prácticas en el desarrollo de competencias investigativas (Debasish et al., 2022). Con ello, una estrategia de enseñanza-aprendizaje de la investigación cualitativa fue entendida como:

Un conjunto planificado de acciones docentes, actividades prácticas y recursos didácticos, diseñados intencionalmente para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) investigativas propias de la investigación cualitativa.

Donde *acciones docentes* refieren a las intervenciones, mediaciones y comportamientos deliberados del docente orientados a facilitar la construcción del conocimiento. *Actividades prácticas* aluden a experiencias de aprendizaje que implican la participación del estudiante en la aplicación de conceptos, técnicas o procedimientos. Y *recursos didácticos* comprenden los materiales, herramientas o medios, tanto físicos como digitales, que apoyan y enriquecen el proceso formativo.

Mientras que las competencias investigativas comprenden conocimientos, habilidades y actitudes que permiten concebir, diseñar, ejecutar y comunicar una investigación de forma rigurosa. Se considera entre ellas la capacidad de 1) formular problemas y proyectos, 2) idear hipótesis, 3) diseñar su metodología, 4) recopilar información, 5) reflexionar críticamente, 6) procesar y analizar datos, 7) interpretar, discutir y defender resultados, así como 8) mantener un compromiso ético a lo largo del proceso (Restrepo, 2003).

3.3 Criterios de rigor y calidad

Los criterios de rigor cualitativo no son universales ni fijos, sino dependientes del contexto (Timonen et al., 2024).

Por eso, la calidad se concibió como proceso (Jarzabkowski et al., 2021), sostenido en una estructura metodológica coherente, en este caso, la síntesis temática (Thomas & Harden, 2008). En este proceso, la reflexividad crítica fue clave, sobre todo en la transición entre fases *data-driven* y *theory-driven*, donde, junto a la triangulación entre niveles de análisis, permitió contrastar interpretaciones entre los investigadores, evitando un relativismo absoluto (Mays & Pope, 2000). Asimismo, se robustece la credibilidad de los hallazgos, que, en este contexto, respondió a una combinación de verosimilitud interpretativa, reflexividad y coherencia metodológica (Tracy, 2010).

La trazabilidad se aseguró mediante registro detallado del recorrido código → tema descriptivo → tema analítico → estrategia pedagógica, conforme a los principios de transparencia de Thomas y Harden (2008). Este *audit trail* (Mays & Pope, 2000) favorece también la transferibilidad del estudio, que antes de asegurar la replicabilidad mecánica de los hallazgos, busca asegurar la coherencia interna del proceso analítico y la solidez de la cadena de evidencia que conecta datos primarios con construcciones teóricas finales.

4. Análisis

La síntesis temática generó tres temas analíticos principales, cada cual con su hipótesis inferida a partir de las tensiones e interconexiones construidas desde los 18 temas descriptivos y subtemas identificados en la ronda previa (Tabla 2). A partir de los temas analíticos resultantes se elaboraron propuestas de estrategias de enseñanza-aprendizaje de métodos cualitativos que se presentan abiertas a modificación, sustitución o ampliación, pues constituyen apenas orientaciones iniciales concebidas como puntos de partida.

Tabla 2. Temas descriptivos y subtemas (ronda 2 de análisis)

Temas descriptivos y subtemas	
Temas descriptivos	Subtemas
1. Fundamentos epistemológicos y paradigmáticos	1.1 construcción de la base epistemológica 1.2 paradigmas y enfoques metodológicos 1.3 ruptura con paradigmas cuantitativos para la legitimación de la investigación cualitativa
2. Enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza	2.1 pedagogía centrada en el estudiante 2.2 aprendizaje experiencial y constructivista 2.3 estrategias pedagógicas activas 2.4 andamiaje y estructuración del aprendizaje 2.5 enfoques pedagógicos específicos
3. Métodos y técnicas de recolección de datos	3.1 entrevistas 3.2 observación 3.3 grupos focales 3.4 diversidad metodológica
4. Análisis de datos cualitativos	4.1 enfoques analíticos fundamentales 4.2 proceso de codificación 4.3 análisis creativo e innovador 4.4 herramientas y estrategias analíticas 4.5 pensamiento analítico
5. Reflexividad y desarrollo personal	5.1 autorreflexión e introspección 5.2 desarrollo de identidad investigativa 5.3 posicionalidad y subjetividad 5.4 reflexión práctica y experiencial
6. Recursos y herramientas pedagógicas	6.1 videojuegos y simulaciones 6.2 recursos creativos y artísticos 6.3 materiales y recursos de apoyo 6.4 herramientas digitales específicas
7. Evaluación y calidad en la investigación	7.1 criterios de calidad y rigor. 7.2 aspectos éticos 7.3 validez y credibilidad
8. Desafíos y obstáculos en el aprendizaje	8.1 incertidumbre y ambigüedad 8.2 resistencias y dificultades 8.3 motivación y emociones 8.4 factores de estrés y dificultad
9. Colaboración y trabajo en equipo	9.1 aprendizaje colaborativo 9.2 retroalimentación y apoyo entre pares 9.3 dinámicas grupales y de cooperación
10. Aplicación práctica y transferencia	10.1 (des)conexión teoría-práctica 10.2 aplicaciones en contextos reales 10.3 desarrollo de competencias profesionales 10.4 transferencia de aprendizaje
11. Diseño y planificación curricular	11.1 estructura y organización del curso 11.2 selección y secuenciación de contenidos 11.3 adaptación contextual
12. Modalidades y formatos de enseñanza	12.1 enseñanza presencial 12.2 enseñanza en línea 12.3 modalidades mixtas
13. Actividades prácticas y experienciales	13.1 proyectos de investigación 13.2 actividades específicas 13.3 tareas y evaluaciones
14. Clima y ambiente de aprendizaje	14.1 creación de ambiente positivo 14.2 espacios de reflexión y expresión 14.3 factores positivos para el clima del aula 14.4 factores negativos para el clima de aula
15. Rol del docente y supervisión	15.1 funciones del educador 15.2 características y competencias docentes 15.3 supervisión y apoyo
16. Evaluación del aprendizaje	16.1 criterios de evaluación 16.2 modalidades de evaluación 16.3 retroalimentación y seguimiento
17. Resultados y efectos del aprendizaje	17.1 apreciación y satisfacción 17.2 cambios conceptuales y paradigmáticos 17.3 desarrollo de competencias
18. Desafíos institucionales y contextuales	18.1 limitaciones de recursos 18.2 aspectos organizacionales 18.3 consideraciones disciplinares

4.1 Tema analítico nº1: manejo de la incertidumbre como elemento formativo

Hipótesis inferida: la incertidumbre inherente a la investigación cualitativa es usualmente identificada como un desafío persistente (Tema 8.1), pues resulta necesario romper con paradigmas cuantitativos previos para legitimar la investigación cualitativa (Tema 1.3). Además, suele percibirse una distancia entre teoría y práctica (Tema 10.1). Esto se vincula con la complejidad emocional que experimentan los estudiantes, incluyendo resistencias (Tema 8.2) y dificultades motivacionales (Tema 8.3). No obstante, este carácter en apariencia ambiguo de la investigación cualitativa podría transformarse en una oportunidad formativa si se aborda desde una reflexividad continua tanto práctica como experiencial (Tema 5.4), acompañada por un andamiaje pedagógico progresivo (Tema 2.4). De manera que dicha incertidumbre sea convertida en un elemento a favor del crecimiento pedagógico al canalizarla de forma reflexiva y gradual, evitando que estudiantes se abrumen y entiendan la incertidumbre como propia de los métodos cualitativos, y también como algo útil. Se proponen dos estrategias para lograr aquello. La figura 1 muestra la primera estrategia orientada a acercar al estudiante a dicha incertidumbre. Mientras la figura 2 presenta una estrategia para estructurar un andamiaje pedagógico progresivo.

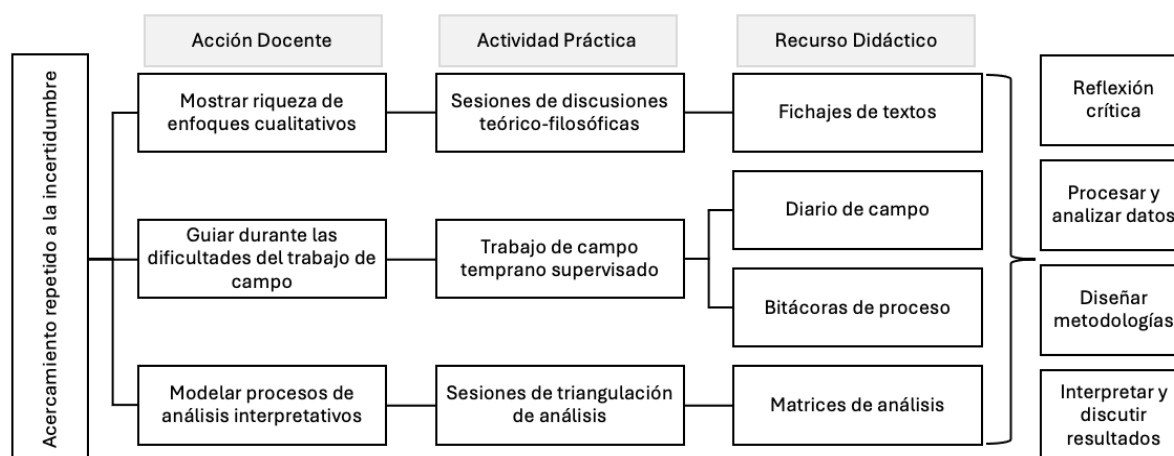


Figura 1. Estrategia nº1. Acercamiento repetido a la incertidumbre.

Esta estrategia busca que, en distintos momentos del curso, se acerque al estudiante a dicha incertidumbre para mostrar cómo la aparente “flexibilidad” de los métodos cualitativos permite captar matices y complejidades de los fenómenos sociales que los paradigmas positivistas más rígidos tienden a pasar por alto.

Al inicio del curso, el docente podría mostrar esta riqueza mediante sesiones teórico-filosóficas que contrasten paradigmas, apoyadas en fichas de textos y materiales que faciliten la comparación y la reflexión. Más adelante, durante los primeros acercamientos al trabajo de campo, es clave guiar a los estudiantes para que constaten cómo la flexibilidad cualitativa se convierte en ventaja frente a los imprevistos y la complejidad de la vida real. El uso de diarios de campo y bitácoras de proceso permitiría documentar y ensayar decisiones en contextos reales.

Finalmente, en la fase de análisis, el modelamiento docente de la práctica interpretativa puede mostrar cómo cada decisión analítica abre o cierra caminos, resaltando la importancia de sostener procesos rigurosos de interpretación. Estrategias de este tipo fortalecen competencias como la reflexión crítica, el diseño metodológico, el análisis de datos, la interpretación y discusión de resultados, así como el compromiso ético.

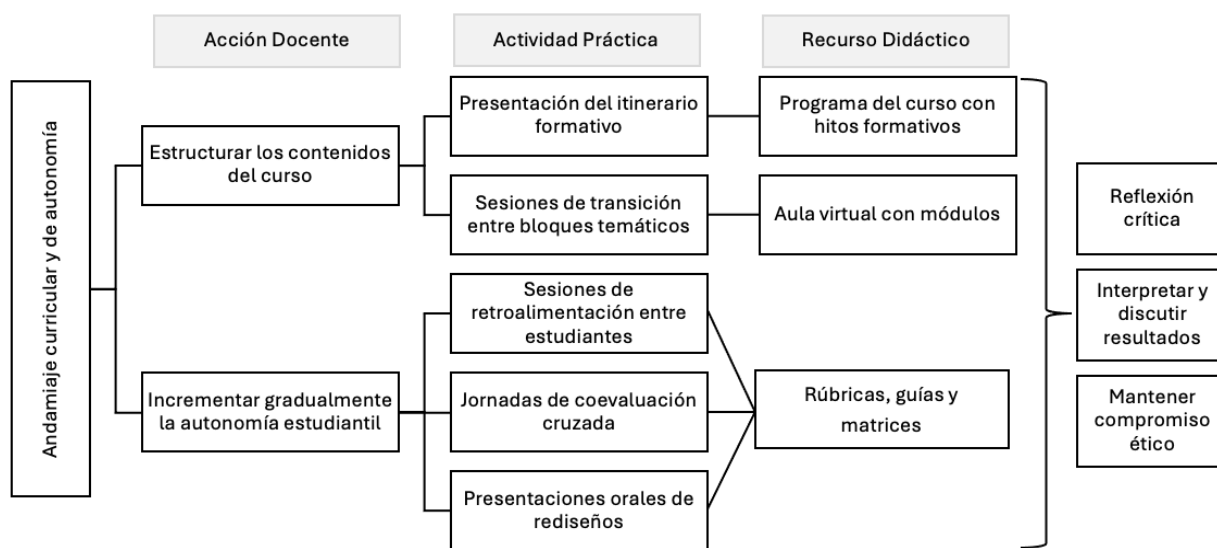


Figura 2. Estrategia n°2. Andamiaje curricular y de autonomía.

Para asegurar un andamiaje pedagógico progresivo, puede plantearse una estrategia con enfoque dual: por un lado, que el docente estructure intencionadamente los contenidos para transitar desde los fundamentos epistemológicos y filosóficos hacia decisiones y herramientas técnicas; por otro, que incremente gradualmente la autonomía del estudiante en su toma de decisiones.

En sintonía con la estrategia anterior, organizar los contenidos de este modo permitiría que los aprendizajes se construyan sobre bases sólidas que den cuenta de la lógica y alcance de los métodos cualitativos, antes de avanzar hacia aspectos técnicos como el diseño metodológico. Esto podría iniciarse con la presentación del itinerario formativo, destacando hitos y competencias a desarrollar, apoyado en un programa con etapas claramente definidas. A lo largo del semestre, sesiones de transición entre bloques, junto con evaluaciones formativas de proceso, favorecerían la articulación de contenidos previos y nuevos, reforzando conexiones y facilitando la integración conceptual. Como soporte, un aula virtual organizada en módulos y materiales complementarios permitiría consolidar el progreso.

De manera paralela, esta estrategia de andamiaje curricular puede orientar la independencia del estudiante, fomentando que asuma un rol activo en la construcción de su propio conocimiento.

Ello se materializaría mediante instancias de retroalimentación entre pares, foros de discusión y coevaluaciones cruzadas, que desemboquen en ejercicios de autoevaluación y en presentaciones orales de rediseños, incorporando mejoras sugeridas por sus pares. Estas actividades requerirían recursos como guías, rúbricas y matrices de evaluación, para garantizar coherencia y rigor académico.

En definitiva, mientras la Estrategia 1 interviene en el plano epistemológico y actitudinal para resignificar la incertidumbre como ventaja, la Estrategia 2 se centra en el plano estructural y procedimental, asegurando una progresión formativa que combine autonomía creciente y sólida base de conocimientos con metarreflexión constante.

4.2 Tema analítico nº2: ética, reflexión y comunidades de aprendizaje

Hipótesis inferida: Los dilemas éticos (Tema 7.2) que acompañan la investigación cualitativa, incluyendo las clásicas discusiones sobre criterios de rigor y calidad (Tema 7.1), la exigencia de credibilidad (Tema 7.3), así como la reflexión sobre la posición de poder como investigador y, en general, el manejo de la propia subjetividad y su posicionalidad (Tema 5.3)— podrían transformarse en oportunidades formativas si se articulan con prácticas reflexivas en comunidades de aprendizaje (Tema 9), enfatizando la retroalimentación y el apoyo entre pares (Tema 9.2) y asegurando ambientes seguros de reflexión y expresión (Tema 14.2) con mediación, supervisión y apoyo activo del docente (Tema 15.3). Este entramado colaborativo además podría ayudar a disminuir resistencias y tensiones emocionales (Tema 8.2) que suelen emerger frente a dilemas sensibles, convirtiendo la ética en un eje transversal de aprendizaje. En esta clave, los estudiantes desarrollarían competencias investigativas de reflexión y compromiso ético. La figura 3 muestra cómo podría llevarse a cabo esta estrategia.

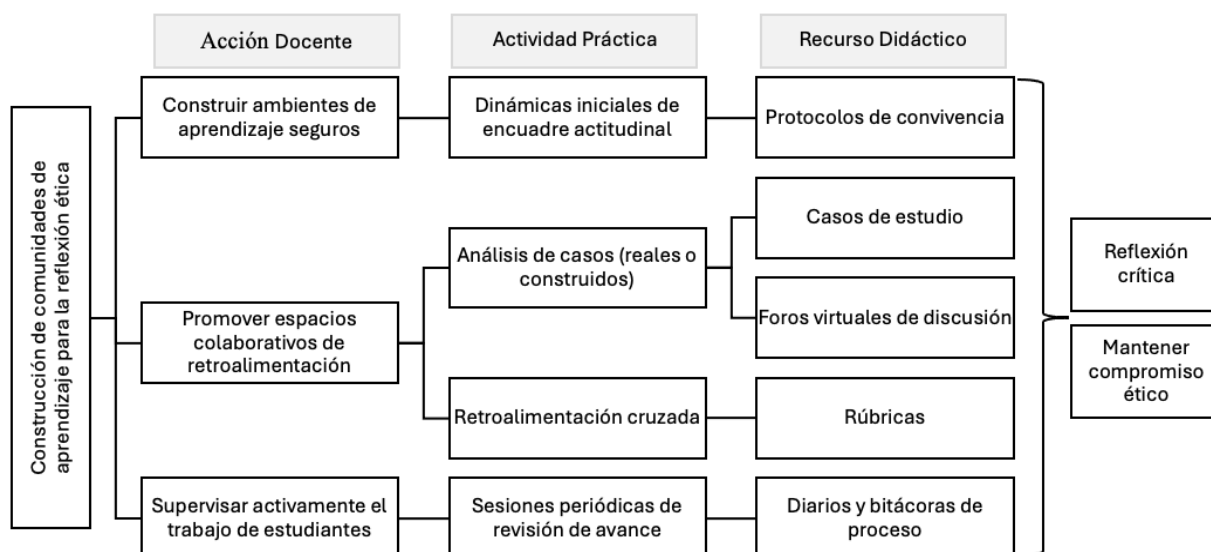


Figura 3. Estrategia nº3. Comunidades de aprendizaje para la reflexión ética.

Esta estrategia propone la creación de comunidades reflexivas donde la dimensión ética se trabaje transversalmente, en tanto elemento inherente a toda investigación y competencia investigativa al mismo tiempo. Se parte de la necesidad de que el docente garantice ambientes de aprendizaje seguros, en los que los estudiantes puedan expresar dudas, experiencias y posiciones sin temor a juicios o repercusiones. Para ello, resulta útil iniciar con dinámicas de encuadre actitudinal, construyendo y aclarando normas de comportamiento que orienten la interacción.

Durante el desarrollo de la asignatura es fundamental promover espacios colaborativos de análisis y retroalimentación, donde los equipos presenten y discutan dilemas éticos reales o simulados, contrastando perspectivas y recibiendo observaciones de sus pares, integrando reflexión crítica y ética al proceso investigativo. Complementariamente, la supervisión activa y personalizada del docente adquiere un rol central, siempre que trascienda la mera evaluación y se convierte en guía que acompaña el abordaje de dilemas a lo largo de las distintas fases de investigación.

En definitiva, esta estrategia busca comunidades de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias como la reflexión crítica y el compromiso ético. Dichas competencias difícilmente se desarrollan en aislamiento; se deben fortalecer en la interacción con otros, bajo condiciones seguras que favorecen apertura cognitiva, moral y formativa.

4.3 Tema analítico nº3: tensión entre el dominio técnico, la creatividad e innovación

Hipótesis inferida: La enseñanza de métodos cualitativos enfrenta hoy una tensión entre el dominio técnico riguroso y la apertura creativa e innovadora. Por un lado, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades tradicionales consideradas esenciales, como una sólida formación en entrevistas (Tema 3.1) y observación (Tema 3.2), o el manejo contundente de modelos específicos de codificación y categorización (Tema 4.2). Estos aprendizajes básicos resultan cruciales para sostener la legitimidad de la investigación cualitativa en torno a criterios de calidad y rigurosidad científica (Tema 7.1). Por otro lado, cobran fuerza propuestas orientadas a ampliar el repertorio mediante enfoques creativos e innovadores (Tema 4.3), integrando recursos artísticos y narrativos como arte y la poesía (Tema 6.2); videojuegos y simulaciones (Tema 6.1); así como plataformas educativas específicas como *Perusall* (Tema 6.4). Estas iniciativas se sostienen en el argumento de que potencian la sensibilidad, el sentido de cercanía y pertenencia de los estudiantes al proceso formativo. Ante esta tensión, más que optar por uno de los polos, el verdadero desafío consiste en integrar los recursos innovadores de modo que sirvan, simultáneamente, tanto para ejercitar las habilidades técnicas fundamentales, como para entrenar de manera crítica la aplicación de criterios de rigor y calidad, incluso sometiendo esos mismos recursos a discusiones sobre su legitimidad. La figura 4 muestra una estrategia posible para entrenar rigor con recursos innovadores.



Figura 4. Estrategia n°4. Entrenar rigor y calidad con recursos innovadores

Esta estrategia busca articular el dominio de habilidades técnicas tradicionales mediante el uso de recursos creativos e innovadores, de modo que los estudiantes ejerciten elementos clave como la codificación, categorización y observación, al tiempo que desarrollan criterios críticos de rigor y calidad trabajando con formatos no tradicionales. El efecto es doble, pues permite adoptar recursos innovadores, pero para fomentar una reflexión crítica sobre sí mismos.

En una primera línea de trabajo, el docente podría introducir la *Found Poetry* u otras variaciones de la “investigación poética” (Cooms & Saunders, 2024) como recurso analítico, organizando talleres donde los estudiantes transformen fragmentos de entrevistas en poemas breves. El proceso se guiaría con insumos como el modelo BEST-M, manteniendo un marco metodológico claro. Luego, sesiones plenarias permitirían comparar los poemas, debatir diferencias de representación y analizar cómo distintas sensibilidades resaltan aspectos diversos del mismo material. Este debate abriría preguntas centrales: ¿cómo lidiar con interpretaciones distintas? ¿cómo sostener credibilidad ante tal diversidad? Para orientar la reflexión, el docente entregaría pautas con criterios de calidad operacionalizados (credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad), evaluando en qué medida estos recursos fortalecen o debilitan el rigor.

En una segunda línea, el docente podría guiar la observación en entornos simulados mediante videojuegos narrativos como escenarios de entrenamiento. Los estudiantes completarían matrices de observación y diarios de campo inspirados en la etnografía digital. Posteriormente, foros de comparación servirían para analizar diferencias en los registros, detectar sesgos y afinar la habilidad de observación.

Finalmente, una tercera línea contemplaría la metarreflexión sobre rigor y calidad a partir de los productos obtenidos en las dos actividades anteriores. Estos materiales podrían subirse a plataformas digitales como *Perusall* o *Padlet*, donde foros comparativos permitirían discutir colectivamente en qué medida recursos creativos e innovadores garantizan —o no— credibilidad, confirmabilidad y dependabilidad. Con ello, los estudiantes aprenderían a justificar y defender la legitimidad de sus decisiones metodológicas.

De este modo, la estrategia integra recursos tradicionales e innovadores, aprovechando tanto su potencia como sus limitaciones para entrenar explícitamente el rigor y la calidad investigativa. En consecuencia, se fomenta el desarrollo de competencias como la reflexión crítica, el análisis de datos, la interpretación de resultados y el compromiso ético.

5. Reflexión Metodológica

Estas estrategias constituyen un intento de avanzar hacia la transposición didáctica de un saber que ha resistido su formalización como objeto de enseñanza. Conviene, sin embargo, situar este esfuerzo en un marco más amplio. La investigación cualitativa ha alcanzado un notable grado de sofisticación epistemológica y metodológica. Ha problematizado sus criterios de rigor, diversificado sus enfoques, interrogado sus supuestos ontológicos y ampliado sus fronteras disciplinares. No obstante, hay un ámbito que permanece llamativamente fuera de este escrutinio: las condiciones bajo las cuales este saber se transmite, se aprende y se reproduce formativamente. Este estudio muestra que la investigación cualitativa, pese a su vocación reflexiva, no ha dirigido esa reflexividad hacia su propia didáctica con la misma intensidad que hacia sus objetos de estudio. Esta omisión no es menor. Si las prácticas de investigación cualitativa se configuran en gran medida durante la formación, entonces las condiciones de esa formación son también condiciones de producción del conocimiento cualitativo. Examinarlas constituye, por tanto, una tarea propiamente metodológica y no meramente educativa.

En este marco, y más allá tanto de la descripción del corpus como de la lectura crítica recién esbozada, el estudio ofrece dos contribuciones específicas al desarrollo de la investigación cualitativa como campo. En primer lugar, el uso de la síntesis temática (Thomas & Harden, 2008) demuestra que los métodos de revisión cualitativa no están confinados a funciones descriptivas. El tránsito deliberado desde una codificación inductiva hacia la construcción abductiva de temas analíticos permitió generar configuraciones nuevas que no estaban contenidas en los estudios primarios ni fueron deducidas de un marco teórico previo. Este uso generativo de la abducción dentro de una síntesis temática amplía el alcance metodológico y resulta transferible a otras investigaciones cualitativas que busquen ir más allá de la sistematización del estado del arte hacia la construcción de propuestas fundamentadas.

En segundo lugar, la operacionalización de “estrategia de enseñanza-aprendizaje” como unidad compuesta por acciones docentes, actividades prácticas y recursos didácticos proporcionó un criterio analítico que permitió distinguir, dentro del corpus revisado, entre recomendaciones genéricas sobre la enseñanza y propuestas con especificidad didáctica efectiva.

Este criterio reveló que gran parte de lo que la literatura presenta como avance en la didáctica de la investigación cualitativa opera, en rigor, en un nivel de generalidad que no alcanza la transposición del saber cualitativo en contenido enseñable. Disponer de un criterio de esta naturaleza puede resultar útil para futuras revisiones que busquen evaluar el grado de desarrollo didáctico del campo con mayor precisión.

6. Consideraciones Finales

Los hallazgos de este estudio son consistentes con los antecedentes discutidos, aunque revelan articulaciones más complejas de lo previsto. El tema analítico referido a la tensión entre dominio técnico e innovación resuena con la dialéctica entre rigidización y flexibilidad identificada por Breuer y Schreier (2007), mientras que el aprovechamiento formativo de la incertidumbre conecta directamente con el problema de la distancia entre teoría y práctica señalado por Sandín (2003). La incertidumbre inherente a lo cualitativo había sido anticipada por Castell et al. (2022) y los elementos experienciales y colaborativos enfatizados por Drisko (2015) y Wagner et al. (2019) están presentes transversalmente en las estrategias propuestas. Sin embargo, ninguno de estos antecedentes articuló marcos integrados que trascendieran recomendaciones fragmentarias, lo cual constituye precisamente una aportación de este estudio.

La desarticulación entre la sofisticación epistemológica de la investigación cualitativa y su transposición didáctica podría explicarse, al menos parcialmente, por la escasa presencia de especialistas en educación en este debate. La mayoría de las reflexiones sobre la enseñanza de la investigación cualitativa no provienen de las ciencias de la educación. En este sentido, mirar hacia la didáctica de la filosofía podría resultar pertinente, dado la afinidad epistemológica y la centralidad de la reflexividad crítica en ambos campos (Aguilar, 2019). La didáctica filosófica ha desarrollado estrategias para abordar la complejidad conceptual que caracteriza a la investigación en tanto filosofía y a la filosofía en tanto investigación (Iannone, 2023), lo que puede resultar fructífero para la construcción de una didáctica de la investigación cualitativa. Los pedagogos constituyen, después de todo, los formadores de formadores, y su incorporación a este debate es una condición para que la didáctica de la investigación cualitativa avance más allá de la reflexión intuitiva de cada docente.

No obstante, las estrategias propuestas enfrentan limitaciones que se deben explicitar. Recursos como simulaciones, videojuegos o lenguajes artísticos requieren infraestructuras tecnológicas, financiamiento y competencias docentes especializadas que no siempre están disponibles. Más críticamente, una limitación de este estudio está relacionada precisamente con los marcos educativos cuya ausencia denuncia, pues, aunque avanza hacia propuestas con vocación didáctica, estas mantienen un carácter exploratorio y carecen aún de integración más profunda con teorías educativas que las inserten en un debate disciplinar más amplio. Limitación que señala con claridad el trabajo que resta por hacer.

Con todo, a partir de un corpus de literatura reciente, al que se aplicó una síntesis temática llevada hasta su fase abductiva, este artículo contribuye a abrir camino a una didáctica de la investigación cualitativa.

Describe el estado del campo, lo somete a lectura crítica y ofrece estrategias de enseñanza-aprendizaje concretas que, pese a constituir puntos de partida que deberán ser sometidos a contrastación empírica, sistematización y diálogo con las ciencias de la educación en futuras investigaciones, ya permiten avanzar sobre la fragmentación existente. A la vez, el uso abductivo de la síntesis temática y su operacionalización queda disponible como recurso metodológico transferible a otras investigaciones cualitativas similares.

Aprobación Ética: Este artículo no implicó investigación empírica con participantes humanos ni la recopilación de datos sensibles y, por lo tanto, no fue necesaria una aprobación ética formal.

Consentimiento Informado: El presente trabajo no implicó participantes humanos ni datos identificables, por lo que no fue aplicable la obtención del consentimiento informado.

Declaración de Conflictos de Interés: Los autores declaran que no existen conflictos de interés en relación con la investigación, la autoría y/o la publicación de este artículo. El material no ha sido publicado, total o parcialmente, en ningún otro lugar y no se encuentra actualmente en proceso de evaluación para su publicación en ninguna otra revista. Todos los autores participaron personal y activamente en el trabajo que dio origen a este artículo y asumen la responsabilidad de su contenido. Todas las normas éticas relativas a la protección de los participantes en el estudio fueron cumplidas, de conformidad con la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial.

Uso de Inteligencia Artificial (IA): Se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial (Claude) como apoyo, en específico, en la traducción y adecuación del resumen y las palabras claves al inglés. Así como también en la revisión y adecuación del formato APA 7.^a edición de la lista de referencias. El uso de estas herramientas tuvo un carácter exclusivamente instrumental y no sustituyó el análisis crítico, la interpretación de los datos, las decisiones metodológicas ni la responsabilidad científica de los autores, quienes asumen plenamente la autoría y la integridad del contenido presentado.

Financiación: Los autores declaran que la investigación presentada en esta publicación fue financiada dentro del Proyecto Fondecyt Regular n°1260238 “El itinerario de la geofilosofía y la intervención social: repensar formas de vida en los territorios sociales y educativos” (2026-2029) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile.

7. Referencias

- Afubwa, P. & Kauka, E. O. (2023). Key distinctions between qualitative and quantitative research in theory and data: Epistemological and ontological considerations. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(4), 1396-1403. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2023.7516>
- Aguilar, F. R. (2019). Didáctica de la filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150.
- Behrmann, L., Epp, A., Gras, J. & Thane, K. (2025). Qualitative Methodenlehre jenseits von Forschungswerkstätten und seminaristischen Lehrforschungsprojekten: Der Mythos Vorlesung? *Forum: Qualitative Social Research*, 26(2), 1-26. <https://doi.org/10.17169/fqs-26.2.4338>

- Beuving, J. & de Vries, G. (2020). Teaching qualitative research in adverse times. *Learning and Teaching*, 13(1), 42-66. <https://doi.org/10.3167/latiss.2020.130104>
- Bögelein, N. & Serrano-Velarde, K. (2012). Qualitative Methodenlehre in Zeiten der Modularisierung: Einführung eines anwendungsorientierten Lehrkonzeptes für die Sozialwissenschaften. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), 1-18. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.2.1773>
- Bokhari, T. B., Anis, F. & Muhammad, Y. (2025). Cultural contexts and methodological rigor: Examining the tensions in qualitative research pedagogy for special education in Pakistan. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences*, 4(2), 85-94. <https://doi.org/10.63056/ACAD.004.02.0111>
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative research methods and methodology in the social sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>
- Campos, M. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055574e.2021>
- Cárcamo, B., Pino, B. & Johnson, C. (2024). Bridging the gap between teaching and research: A case study of Chilean EFL university teachers' perceptions. *Journal of Latinos and Education*, 24(4), 976-998. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2434544>
- Castell, E., Muir, S., Roberts, L., Allen, P., Rezae, M. & Krishna, A. (2022). Experienced qualitative researchers' views on teaching students qualitative research design. *Qualitative Research in Psychology*, 19, 978-1003. <https://doi.org/10.1080/14780887.2021.1992061>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Class, B. (2023). Teaching research methods in education: Using the TPACK framework to reflect on praxis. *International Journal of Research & Method in Education*, 47(3), 288-308. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2270426>
- Cooms, S. & Saunders, V. (2024). Poetic inquiry: A tool for decolonising qualitative research. *Qualitative Research Journal*, 24(1), 3-22. <https://doi.org/10.1108/QRJ-05-2023-0071>
- Debasish, L., Vasudevan, K., Dhasaram, P. & Mathiyalagen, P. (2022). Sensitizing the medical undergraduates to qualitative research: In the context of experiential learning debriefings. *Journal of Education and Health Promotion*, 11, 1.
- Drisko, J. W. (2015). Teaching qualitative research: Key content, course structures, and recommendations. *Qualitative Social Work*, 15(3), 307-321. <https://doi.org/10.1177/1473325015617522>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-146). El Colegio de Sonora.
- Herzog, B. (2008). Learning and teaching qualitative research methods in social science: Provisional reflections. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), 1-12. <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1011>
- Iannone, A. P. (2023). Teaching philosophy: Finding a balance between the factors that motivate philosophy, students' imagination, and their interests. *SATS – Northern European Journal of Philosophy*, 24(1), 93-110. <https://doi.org/10.1515/sats-2023-0006>
- Jarzabkowski, P., Langley, A. & Nigam, A. (2021). Navigating the tensions of quality in qualitative research. *Strategic Organization*, 19(1), 70-80. <https://doi.org/10.1177/1476127020985094>
- Knoblauch, H. (2007). Comment: Theses zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217>

- Lewthwaite, S., Jamieson, L., Davidson, E., Edwards, R., Nind, M. & Weller, S. (2023). Enhancing the teaching of qualitative methods: Teaching the “breadth and depth” method for analysis of big qual. En M. Nind (Ed.), *Handbook of teaching and learning social research methods* (pp. 67–84). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800884274.00014>
- López, N. R. & Véliz, C. E. (2024). Didactic strategies to enhance meaningful learning in higher education. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 552. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.552>
- Mays, N. & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care. Assessing quality in qualitative research. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 320(7226), 50-52. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7226.50>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.
- Nind, M. (2020). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: Teaching advanced social science research methods. *Oxford Review of Education*, 46(2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1644996>
- Nind, M. (2023). *Handbook of teaching and learning social research methods*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800884274>
- Nind, M. & Lewthwaite, S. (2020). A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy. *Research Papers in Education*, 35(4), 467–487. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601756>
- Nind, M. & Katramadou, A. (2023). Lessons for teaching social science research methods in higher education: Synthesis of the literature 2014-2020. *British Journal of Educational Studies*, 71(3), 241-266. <https://doi.org/10.1080/00071005.2022.2092066>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Ruth, A., Wutich, A. & Bernard, H. (2024). *The handbook of teaching qualitative and mixed research methods: A step-by-step guide for instructors*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003213277>
- Salazar, R. (2017). Didáctica de la investigación: Un medio para fortalecer la investigación en la carrera de historia. *Educación Superior*, 3(1), 79-83.
- Sandín, M. P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Teeters, L., Shedro, M., Álvarez, A., McKimmy, C. & Dimidjian, S. (2021). Teaching as mediation: The influence of professional development on teacher identity in Mexico City public schools. *The Teacher Educator*, 56, 372-398. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1916141>
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Timonen, V., Foley, G. & Conlon, C. (2024). Quality in qualitative research: A relational process. *Qualitative Research Journal*, 24, 1-16 <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2024-0153>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Wagner, C., Kawulich, B. & Garner, M. (2019). A mixed research synthesis of literature on teaching qualitative research methods. *SAGE Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019861488>
- Wintzer, J. (2023). Praktiken der Hochschullehre mittels Flipped Classroom und forschendem Lernen umkehren: Das Beispiel einer qualitativen Methodenausbildung in der Geografie. *Forum: Qualitative Social Research*, 24(2), 1-20. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.4074>

José Miguel Garay Rivera

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Educación,
Universidad Santo Tomás, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-4109-9575>

✉ jgaray2@santotomas.cl

Pía Valentina Navea Olivares

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Educación,
Universidad Santo Tomás, Chile

 <https://orcid.org/0009-0001-8814-7191>

✉ psi.pnavea@gmail.com