

# **Métodos de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas<sup>1</sup>.**

*Editado por Barton, K.C., Universidad de Cincinnati*

## **Capítulo 1: Introducción**

*Keith C. Barton*

Traducción: Sara Silvestre Anglès

Como educadores de ciencias sociales, cumplimos muchos roles diferentes. Dependiendo de si trabajamos primariamente en escuelas, en universidades, o para agencias estatales y organizaciones no-gubernamentales, puede ser que demos cursos para niños/as o adultos, creamos currículo y evaluemos programas, supervisemos maestros en prácticas, demos talleres para maestros en activo, desarrollemos pautas educativas, demos clases de posgrado, dirijamos tesis y supervisemos sus defensas, demos conferencias y escribamos artículos para profesionales o formemos parte de todos los comités que hacen funcionar nuestras organizaciones. Al llevar a cabo estas responsabilidades tan variadas y con frecuencia contradictorias, haríamos bien en poner especial atención en cómo la investigación empírica contribuye a nuestro trabajo. Tanto si realizamos investigación nosotros mismos como si aplicamos la que hacen otros, la importancia de la investigación domina nuestras carreras profesionales.

### **EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS SOCIALES**

El fin más conocido de la investigación en estudios sociales es su contribución a la base de conocimientos para la docencia y el aprendizaje. La investigación nos permite por ejemplo, llegar a comprender bien cómo los y las estudiantes piensan y aprenden, cuáles son sus preocupaciones e inquietudes, y los contextos en los que sus ideas y actitudes se han desarrollado. Entre las aportaciones de este libro, podemos tomar tres ejemplos que lo ilustran: VanSledright (2002) ha descubierto que el alumnado de quinto grado de primaria puede usar fuentes primarias para construir relatos históricos y que su habilidad para hacerlo mejora con la enseñanza; Schweber (junto con Irwin) ha mostrado como los y las estudiantes con formación religiosa fundamentalista atribuyen la persecución de los judíos durante el Holocausto a creencias religiosas más que a racismo biológico o antisemitismo cristiano (Schweber & Irwin, 2003); y Richardson (junto a Torney-Purta) ha demostrado que los informes de los y las estudiantes sobre clases de clima abierto se relacionan positivamente con sus conocimientos cívicos y su intención de votar cuando sean adultos (Torney-Purta & Richardson 2002). No son éstos unos estudios aislados o idiosincrásicos, ni desconectados de otra bibliografía; cada uno es parte de un corpus creciente de investigación empírica, y cada uno se construye sobre el trabajo anterior, a la vez que inspira la investigación posterior (sobre

---

<sup>1</sup> Barton, K.C. (Ed.), (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age

el uso de fuentes primarias por parte de alumnos de primaria, véase por ejemplo Barton, 1997; sobre las interpretaciones religiosas del Holocausto por parte de los y las estudiantes, véase Spector 2005; sobre los factores de la clase asociados al conocimiento cívico y la participación, véase Hahn, 1998).

Otros cuerpos de investigación en estudios sociales han contribuido a nuestro conocimiento de cómo el profesorado toma decisiones educativas y cómo las fuerzas sociales y culturales influyen en el currículo escolar. Y recogiendo de nuevo únicamente las aportaciones de este volumen, Cunnigham (2003) ha documentado la variedad de objetivos que tiene en cuenta el profesorado de historia en Inglaterra cuando enseñan para conseguir una comprensión empática de la historia; Hahn (1998) ha trazado las relaciones entre las prácticas de educación cívica en clase y las fuerzas culturales y políticas en cinco países; y Woyshner (2004) ha examinado el papel de las AMPAS a la hora de promover la educación cívica en la primera mitad del siglo XX. Éstas también son parte de unas tradiciones más amplias de investigación que incluyen a algunos investigadores que trabajan en problemas similares, y el resultado es un cuerpo creciente de conocimiento que conforma nuestra comprensión de la didáctica de las ciencias sociales. Los estudios tanto de los y las estudiantes como del profesorado no sólo proporcionan evidencias sobre el impacto de las experiencias educativas sino que también nos hacen ir más allá del “sentido común”, desafiando nuestras creencias y supuestos y ayudándonos a entender mejor las posibilidades de la docencia y el aprendizaje.

Colectivamente, la investigación en estudios sociales contribuye al conocimiento académico, exactamente igual que lo hace cualquier otra investigación en el ámbito de las ciencias sociales y del comportamiento: contribuye a nuestra comprensión del pensamiento y la acción humana. La mayoría de los que trabajamos en educación, por otro lado, estamos más interesados en la aplicación de la investigación, y aquí es donde encontramos un valor particular a la investigación en estudios sociales. Conociendo cómo el profesorado toma decisiones, podemos diseñar mejor el trabajo de clase y las experiencias de campo. Conociendo cómo los y las estudiantes interpretan la historia, la educación cívica u otras asignaturas podemos construir mejores currículos, desarrollar evaluaciones más significativas y diseñar formas de docencia más efectivas. Y conociendo cómo fuerzas mayores influyen en las ciencias sociales en la escuela, podemos pensar mejor nuestros esfuerzos para reformar la asignatura. El hecho de que no sepamos todavía sobre estos temas tanto como quisiéramos, así como el hecho de que algunos educadores no utilizan este conocimiento tanto como nosotros creemos que deberían utilizarlo, no tiene nada que ver; como puede atestiguar cualquiera que esté familiarizado con el campo, los investigadores e investigadoras en ciencias sociales están produciendo un cuerpo de evidencia empírica que puede usarse para tomar decisiones sobre la docencia y el aprendizaje.

Con esto no queremos sugerir que la investigación en estudios sociales sea objetiva, neutral o que esté exenta de valores morales, ni que se pueda aplicar de un modo puramente técnico para resolver los problemas educativos. Las implicaciones de la investigación raramente son simples o categóricas y, para conseguir ser significativos, los resultados de la investigación tienen que ser filtrados a través de la realidad práctica de nuestros propios contextos. Además, a la luz de las ideas opuestas sobre el fin de los estudios sociales (y de la escolarización en general), las implicaciones de la investigación dependen en gran parte de nuestros propios valores y supuestos educativos. Dicho de forma todavía más sencilla, todo conocimiento es conocimiento históricamente y socialmente situado (el resultado de nuestros intereses y perspectivas contemporáneas), y por eso los estudios educativos reflejan inevitablemente las preocupaciones de los investigadores e investigadoras individuales, de su comunidad de

investigación o de la sociedad en general. Pero ni la naturaleza situada de la investigación ni el carácter práctico y basado en valores de las decisiones educativas quitan mérito a la utilidad de la investigación. Al fin y al cabo, es útil saber que los y las estudiantes recurren a sus conocimientos religiosos para entender el sentido del Holocausto, tanto si queremos alentar tales interpretaciones como proporcionarles alternativas.

Pero la investigación en estudios sociales tiene otra aplicación importante. No sólo puede proporcionar una base de conocimiento para nuestro esfuerzo educativo, sino que también puede servir precisamente de medio a través del cual emprendemos tales esfuerzos. Es decir, podemos usar el proceso de investigación – y no sólo sus productos académicos- para mejorar las experiencias educativas de aquéllos con los que trabajamos. Tyson (capítulo 3) sostiene que no podemos simplemente usar a las comunidades en las que hacemos investigación como “plantaciones de información”; tenemos que comprometernos a afrontar las preocupaciones de estas comunidades y tenemos que diseñar estudios que beneficien a los y las participantes. El debate de Johnston sobre la investigación-acción (capítulo 4) ilustra uno de los modos de hacerlo. Ayudando al profesorado a llevar a término sus propios proyectos de investigación basados en la práctica, los académicos podrían ser capaces de influir en la escuela más directamente de lo que podrían hacer a través estudios que derivaran únicamente de las preocupaciones de los investigadores e investigadoras. Waldron, a su vez, aplica una perspectiva similar para involucrar a los y las estudiantes en la investigación (capítulo 5). Argumenta que, más que sentirse satisfechos con un beneficio general para la comunidad educativa, los investigadores e investigadoras deberían asegurarse de que los y las estudiantes se beneficien de su participación en la investigación; una manera de conseguirlo sería a través de involucrar a los alumnos, en la medida de lo posible, en el diseño de los estudios y la interpretación de los resultados. Además, los beneficios de la investigación no deben limitarse a aquéllos con quienes trabajamos; la investigación internacional y comparativa nos ayuda a reflexionar sobre nuestros prejuicios educativos (Hahn, capítulo 7), y las investigaciones individuales proporcionan información sobre la naturaleza y efecto de nuestra propia práctica docente (Johnston, capítulo 4). Por consiguiente, mientras mucha investigación tiene por objetivo un beneficio general para toda la comunidad educativa, otros enfoques intentan globalmente o en parte influir a los y las participantes de forma más directa.

## **DEBATES EN LA INVESTIGACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES**

Mejorar la preparación de el profesorado, cambiar la didáctica, influenciar en las políticas, ayudar a las comunidades: estos son objetivos elevados, y no toda la investigación en estudios sociales tiene el mismo éxito a la hora de contribuir a estos esfuerzos. Algunas preguntas y constructos teóricos son más fructíferos que otros, algunos diseños consiguen sus objetivos mejor que otros y algunos instrumentos ofrecen unos datos más útiles que otros. Como investigadores, tener conocimiento de la gama de métodos a nuestro alcance debería permitirnos seleccionar de forma más efectiva aquéllos que se ajusten a nuestras necesidades, y este conocimiento debería hacernos más sensatos a la hora de aplicar estos métodos. Y parece evidente por sí mismo que estaríamos mejor formados sobre métodos de investigación si la discusión sobre el tema fuera una parte del discurso público de nuestra área. Dado nuestro interés mutuo en mejorar nuestra propia investigación, y en entender mejor la investigación de otros, podríamos esperar que tales debates aparecieran frecuentemente en las conferencias académicas y en los artículos en revistas especializadas. Pero esto no se da con frecuencia. El último libro publicado que trató sobre métodos de investigación en estudios

sociales fue el volumen editado por Cornbleth (1986) titulado *An invitation to Research in Social Education*<sup>1</sup>, y en 1991 el *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*<sup>2</sup> (Shaver, 1991), que incorporaba únicamente tres capítulos sobre metodología (uno sobre cada uno de los métodos de investigación crítico, cuantitativo y cualitativo). Desde ese momento, los métodos de investigación han sido raras veces el centro en las presentaciones en conferencias anuales tales como la Asamblea de Profesorado Universitario del Consejo Nacional para los Estudios Sociales (NCSS)<sup>3</sup> o el Grupo de Interés en Investigación en Estudios Sociales de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA)<sup>4</sup>. Los artículos sobre este tema raramente se encuentran en la revista *Theory and Research in Social Education*<sup>5</sup>, y tampoco es probable que revistas y conferencias internacionales publiquen debates sobre métodos de investigación en estudios sociales o las materias que los constituyen. Cuando hablamos sobre investigación, comprensiblemente nos centramos en nuestros resultados, pero ¿por qué discutir sobre los métodos es tan raro?

Las razones que explican la escasez de discusiones metodológicas en los estudios sociales están abiertas a interpretación, pero dos factores pueden haber hecho perder el entusiasmo por el tema. El primer factor puede ser una acechante falta de confianza en nosotros mismos, un miedo de que estemos haciendo algo mal. Cuando me inicié en el campo a principios de los noventa, una de las pocas veces que escuché una discusión pública sobre métodos de investigación fue en una reunión económica de la Asamblea de Profesorado Universitario de NCSS. Cada año Jack Fraenkel, el entonces editor de la revista *Theory and Research in Social Education*, acababa su informe anual amonestando a la audiencia a no enviar artículos en los que usaran de forma inapropiada inferencias estadísticas. A lo largo de los años he llegado a apreciar los consejos de Fraenkel (y a la profundidad de su frustración) al ir leyendo innumerables manuscritos que caían en los errores contra los que él advertía, normalmente realizando pruebas de significación estadística para evaluar la magnitud de las diferencias encontradas en muestreos por conveniencia (Fraenkel & Wallen, 1991).

El asesoramiento sobre el uso apropiado de las pruebas estadísticas es completamente adecuado a la comunidad científica, y puede haber otras áreas en las que estas advertencias estén justificadas, tal como la necesidad de atenerse a unos principios éticos en la protección de los y las participantes. Desafortunadamente, sin embargo, la idea de que los métodos de investigación pueden clasificarse como aplicaciones correctas o incorrectas se ha extendido más allá de temas como las inferencias estadísticas. Existen ciertamente usos correctos e incorrectos de tales pruebas, pero pocos métodos de investigación pueden ser dicotomizados de forma tan nítida. No hay formas correctas o incorrectas de entrevistar a los y las participantes, observar las clases o diseñar encuestas; hay sólo modos más o menos fructíferos de hacerlo con unas poblaciones determinadas y para unos propósitos determinados. Y aunque la comunidad científica que investiga en ciencias sociales se beneficiaría sin duda de debatir sobre el alcance de tales posibilidades, muchos investigadores puede que no perciban que el campo esté abierto a tales debates.

En el primer volumen de esta colección *Investigación en educación social*, por ejemplo, Shaver (2001) censuró el hecho de que los estudios sociales no estaban “imbuidos de una

---

1 Invitación a la Investigación en Educación Social

2 Manual de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Estudios Sociales

3 College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies (NCSS)

4 Research in Social Studies Education Special Interest Group of the American Educational Research Association (AERA)

5 Teoría e Investigación en Educación Social

cultura de investigación común” (pág. 240) y argumentó que las deficiencias de investigación en el campo eran debidas a su “incertidumbre intelectual” (pág. 241), a los “efectos perjudiciales de las epistemologías contradictorias” (pág. 241) y a “la falta de un pensamiento de consenso” (pág. 244). El efecto de este tipo de argumentos puede ser escalofriante: si los investigadores e investigadoras en estudios sociales piensan que el campo está cerrado a las perspectivas diversas y enfoques innovadores, no es probable que inicien un debate sobre métodos, ya sea por escrito o en persona. Aunque es tentador pensar que esta exclusividad está limitada a los que proponen diseños de investigación positivista, tales advertencias se pueden encontrar también entre los que defienden tradiciones etnográficas, fenomenológicas, críticas u otras tradiciones interpretativas. A veces se percibe a estos defensores de la tradición interpretativa como autoridades que se reafirman sobre su territorio estableciendo lo que cuenta como aplicación legítima del método que prefieren. Si los investigadores e investigadoras en métodos sociales encuentran que sus intentos de aplicar tales perspectivas son desestimados como “usos incorrectos”, tendrán pocos incentivos para ampliar su repertorio. En los dos casos citados –las llamadas a la conformidad metodológica y las afirmaciones de propiedad sobre métodos determinados– abrir debates sobre alternativas resulta demasiado arriesgado, particularmente para los recién llegados al área de conocimiento. ¿Quién querrá discutir sobre métodos de investigación si pueden ser tachados de perjudiciales o equivocados? Cada uno de los capítulos de este libro, por otro lado, está encaminado a abrir la consideración de alternativas, más que a evitar tal debate.

Un segundo factor que puede haber hecho disminuir el entusiasmo por la discusión metodológica en los estudios sociales es el legado del debate “cuantitativo *versus* cualitativo”. Ésta fue una cuestión sumamente disputada en educación en los 80 y 90, y en esas ocasiones raras en las que los métodos de investigación se han discutido en la comunidad académica de los estudios sociales, éste ha sido normalmente el centro de discusión. Sin embargo, este debate no ha sido siempre fructífero. Representar los datos cualitativos y cuantitativos como si fueran mutuamente excluyentes –es más, como si inevitablemente reflejaran posiciones epistemológicas e incluso morales diferentes– tiene poca visión de futuro, y varios de los capítulos muestran cuán irrelevantes son tales dicotomías. Richardson (capítulo 8) explica, por ejemplo, como las entrevistas cognitivas pueden usarse para explorar la comprensión de los entrevistados acerca de las preguntas de la encuesta (y su respuesta a ellas) y por consiguiente cómo la investigación cualitativa puede mejorar las medidas cuantitativas. Hahn (capítulo 7) también observa que la validez de las encuestas cuantitativas internacionales se basa en apreciaciones de contexto que necesariamente derivan de información cualitativa. VanSledright, Meuwissen y Kelly (capítulo 10), a su vez, describen su intento de construir una escala que mediría los cambios cualitativos en las ideas del profesorado acerca de la historia. Es más, la construcción de cualquier medida cuantitativa siempre depende de la investigación cualitativa (sea formal o informal), porque el contenido de estas medidas siempre deriva de conceptos que han sido expresados en términos verbales –la gente no habla en números, y por tanto no se puede hacer investigación puramente cuantitativa. Asimismo, siempre que un estudio cualitativo usa términos como “uno”, “algunos”, “la mayoría”, “casi todos”, está reportando datos cuantitativos, por más inexactos que sean.

Evaluar este debate como si la erudición o la moralidad verdadera se hallasen en un lado o en el otro es igualmente improductivo. Los que proponen investigación cuantitativa normalmente desestiman los estudios cualitativos por su falta de precisión, pero el hecho que tantos estudios cuantitativos hagan un mal uso de las inferencias estadísticas indica que los números no son ninguna garantía para la calidad académica. Los que abogan por la investigación

cualitativa, por otro lado, a veces describen los estudios cuantitativos como inherentemente conservadores y represivos, como si existiesen solo para reforzar el *statu quo*; los estudios cualitativos, a su vez, pueden ser descritos como fundamentalmente reflexivos, participativos e incluso emancipatorios. Pero tal como sugiere Tyson en el (capítulo2), el potencial emancipador de la investigación se deriva en parte de su capacidad de dar respuesta a las preocupaciones de la comunidad y beneficiar a los y las participantes. Muchos de los investigadores e investigadoras cualitativos recogen datos sin haber reflexionado sobre estas cuestiones, y a veces su trabajo puede incluso dañar a las comunidades que les han dado acceso para que las estudiaran. Igualmente importante es que en muchos casos el profesorado, padres y madres e incluso estudiantes pueden querer que los investigadores e investigadoras recojan datos cuantitativos y no cualitativos (por ejemplo, qué porcentaje de las minorías elige cursos especializados). La simple distinción entre datos cualitativos y cuantitativos no dibuja un mapa nítido sobre posiciones éticas ni políticas. Los capítulos de este volumen formulan algunas preguntas complejas sobre investigación, aunque en ningún sitio se encontrará la discusión sobre investigación “cualitativa *versus* cuantitativa”. La brusquedad de esta herramienta conceptual puede haber frenado el curso de los debates metodológicos en nuestra área, pero estos capítulos sugieren que estamos preparados para avanzar hacia nuevas direcciones.

## **ESTABLECIENDO DE UN DEBATE SOBRE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN**

La falta de debates sobre métodos de investigación en los foros públicos de estudios sociales, es decir, en sus revistas especializadas y conferencias, a veces ha dejado a los investigadores e investigadoras mal preparados para tomar decisiones informadas sobre sus hipótesis, preguntas, diseños, instrumentos y procedimientos analíticos. Los y las estudiantes de doctorado, en particular, pueden encontrarse dependiendo de cursos de investigación dados por profesorado de teoría de la educación<sup>1</sup>, y estos cursos no son siempre apropiados para el tipo de investigación que esperan desarrollar. Los cursos cuantitativos, por ejemplo, normalmente se centran en los procedimientos estadísticos que precisamente son de poca utilidad en las investigaciones en el aula o en la escuela. Los cursos cualitativos, a su vez, a menudo enfatizan etnografías, aunque muchos estudios sobre enseñanza–aprendizaje en estudios sociales no se centran en el concepto de cultura (tal como sí han hecho las etnografías tradicionalmente), ni incluyen el tipo de investigación exhaustiva que caracteriza a la etnografía. Como resultado, los investigadores e investigadoras jóvenes pueden pasar su tiempo centrándose en procedimientos que tendrán poca utilidad para ellos y que pueden ser incluso contraproducentes. Para mostrar sólo un ejemplo podemos mencionar que los y las estudiantes de cursos sobre métodos cualitativos pueden aprender cómo explicar su presencia en las escuelas a través del uso de “tapaderas”, pero los investigadores e investigadoras en el aula no necesitan tales subterfugios. Normalmente podemos decir a los y las participantes para qué estamos allí: porque queremos saber qué piensan los y las estudiantes sobre el Holocausto (Schweber, capítulo 6), o sobre la identidad nacional (Waldron, capítulo 5), o cómo el profesorado utiliza la empatía (Cunningham, Capítulo 9) o las fuentes primarias (VanSledright et al, capítulo 10) en sus clases. Al mismo tiempo, los cursos sobre investigación cualitativa puede que no traten sobre la amplia gama de instrumentos que pueden usarse en las entrevistas, porque los estudios etnográficos típicamente confían en las

---

<sup>1</sup> «educational foundations» en el original

conversaciones informales o semiestructuradas. En los estudios sociales, por otro lado, a menudo usamos tareas de clasificación, estimulación de la memorización, pensar en voz alta, ejercicios de jerarquización, imágenes visuales, perspectivas hipotéticas y una variedad de otros recursos diseñados para ayudar a los y las participantes a articular ideas sobre temas de los que es posible que tengan poca práctica en discutir.

Cuando los y las estudiantes doctorales necesitan ir más allá de los métodos que se han cubierto en los cursos de investigación, comprensiblemente confían en la experiencia de sus profesores de doctorado, y ésta es normalmente una buena manera de introducirse en el uso de métodos de investigación fructíferos. Pero ninguno de nosotros somos expertos en todo, y cuando los intereses de los y las estudiantes divergen de los de sus mentores, los y las estudiantes se beneficiarían del tipo de debates públicos de los que nuestro campo de estudio carece. Tales debates podrían conducir a una ampliación de las ideas sobre hipótesis de investigación, diseños, procedimientos de muestreo, instrumentos y métodos de análisis. Aunque la mayoría de miembros de nuestra profesión se sientan posiblemente satisfechos de discutir sobre estos temas informalmente con sus compañeros y con los jóvenes investigadores, éstos pueden que no siempre se sientan cómodos a la hora de iniciar estos contactos, o puede que no se muevan en los mismos círculos profesionales que los investigadores e investigadoras que podrían ser de más interés para ellos. Todos nosotros nos beneficiaríamos si las discusiones sobre métodos de investigación fueran más asequibles.

Este volumen representa un intento inicial de contribuir a estas discusiones. Los autores de los capítulos que siguen tratan varias cuestiones importantes de la investigación en estudios sociales y las ilustran con ejemplos de su propia experiencia. Tres capítulos enfatizan la conceptualización de las preguntas de investigación. Al revisar la bibliografía de los estudios sociales, Woysner (capítulo 2) identifica tres métodos que han dominado el campo, sugiere cómo se podrían ampliar y ofrece nuevas preguntas que podrían plantearse. VanSledright y otros (capítulo 10) apuntan a la necesidad de una claridad conceptual mayor a la hora de realizar la investigación, y aunque sus ejemplos se centran en la didáctica de la historia, su demanda de precisión teórica puede aplicarse a cualquier otro tema. Y Tyson (capítulo 3), como ya se ha mencionado, explora cómo los investigadores e investigadoras podrían atender de forma más precisa las necesidades y preocupaciones de las comunidades en las que trabajan.

Los dos capítulos siguientes se centran en el diseño y puesta en práctica de la investigación, y ambos construyen sobre las sugerencias de Tyson de atender más directamente a las perspectivas de los y las participantes. Johnston (capítulo 4) proporciona un marco teórico para la investigación-acción y el autoestudio, y detalla las características que los definen y sus elementos comunes. Waldron (capítulo 5) describe cómo se puede incorporar a los niños y niñas de forma más completa en el proceso de investigación, y plantea las justificaciones éticas para hacerlo. Tyson, Johnston y Waldron se centran en cómo los investigadores e investigadoras pueden conectar de forma más precisa con los y las participantes; sin embargo, no toda investigación permite establecer estas relaciones, y los dos capítulos siguientes ilustran algunos de los retos de las investigaciones en las que la distancia es ineludible. Schweber (capítulo 6) describe las cuestiones que afronta a la hora de llevar a cabo una investigación en dos sitios en los que ha sido claramente percibido como un intruso –una escuela fundamentalista cristiana y una escuela fundamentalista judía– y los modos en los que su identidad personal se entrelaza con las demandas de la investigación. Hahn (capítulo 7) trata estudios internacionales y comparativos en los que investigadores y participantes son separados por diferencias culturales, educativas y lingüísticas. Esta autora examina los

beneficios de este tipo de distancia –para los investigadores e investigadoras como mínimo– e identifica los factores que facilitan tal investigación.

Los tres capítulos finales se centran más directamente en la recogida de datos y particularmente en los modos en que podemos asegurar mejor que estamos representando acertadamente las perspectivas de los y las participantes. Richardson (capítulo 8), como se ha mencionado anteriormente, explica cómo las entrevistas cognitivas pueden usarse para mejorar el diseño e interpretación de las encuestas. Cunningham (capítulo 9) subraya la capacidad de el profesorado de reflexionar sobre su propia práctica docente; en contraste con los tópicos del área, esta autora obtiene como resultado que el profesorado puede representar sus pensamientos y prácticas de forma clara y meditada. La gama de métodos que usa para alentar este esfuerzo debería servir como modelo para otros estudios. Finalmente, VanSledright y otros (capítulo 10) –además de abogar por una claridad contextual mayor, como ya se ha mencionado– exploran los retos de descubrir el pensamiento de estudiantes y profesores, y particularmente los modos en que debemos interrogar y replantear constantemente nuestros instrumentos para que no pongamos en ellos más confianza de la que merecen.

Este volumen de ningún modo intenta ser exhaustivo. Existen muchos más temas, más perspectivas, más sugerencias y consejos de los que podrían cubrirse escasamente en nueve capítulos. He intentado sin embargo incluir contribuciones de investigadores que trabajan con métodos variados en escenarios diversos y desde marcos teóricos múltiples, y espero que estos capítulos sean útiles para otros investigadores como lo han sido para mí. De cualquier manera pueden inspirar un mayor debate sobre métodos y tales conversaciones pueden llegar a ser una parte habitual y actual de las disertaciones públicas en nuestro campo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer profundamente los esfuerzos de cada uno de los autores de este volumen. Han escrito capítulos que son estimulantes y agudos y aprecio particularmente su voluntad de abrir sus propios retos de investigación al escrutinio público, lo cual no es fácil. También estoy en deuda con los revisores de los capítulos individuales por sus sugerencias detalladas y sensatas; entre ellos se incluyen Kathy Bickmore, Margaret Smith Crocco, Todd Dinkelman, Cynthia Hartzler-Miller, Alan Sears, y Elizabeth Yeager. También agradezco a la editora Merry Merryfield, que fue quien sugirió el proyecto, y a Diana Hess y Stephen Thornton por sus sensatas sugerencias.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Barton, K. C. (1997). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, 407-430.
- Cornbleith, C. (1986). *An invitation to research in social education* (Bulletin No. 77, National Council for the Social Studies). Washington, DC: National Council for the social Studies.



- Cunningham, D. L. (2003). *Professional practice and perspectives in the teaching of historical empathy*. Unpublished doctoral dissertation, Oxford University.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (1991). Quantitative research in social studies education. In J.P. Shaver (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 67-82). New York: MacMillan.
- Hahn, C.L. (1998). *Becoming Political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Schweber, S., & Irwin, R. (2003). "Especially special": Learning about jews in a fundamentalist Christian school. *Teachers College Record*, 105, 1693-1719
- Shaver, J.P. (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan.
- Shaver, J.P. (2001). The future of research on Social Studies -For what purpose? In W. Stanley (de.), *Critical issues in social studies research for the 21<sup>st</sup> century* (pp. 231-252). Greenwich, CT: Information Age.
- Spector, K. (2005). *Framing the holocaust in English class: Secondary teachers and students reading Holocaust literature*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati, Cincinnati, OH.
- Torney-Purta, J., & Richardson, W.K. (2002). An assessment of what 14-year-olds know and believe about democracy in 28 countries. In W.C. Parker (Ed.), *Education for democracy: Contexts, curricula and assessments* (pp. 185-210). Greenwich, CT: Information Age.
- VanSledright, B. A. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Woyshner, C. (2004). From assimilation to cultural pluralism: the PTA and civic education, 1900-1950. In c. Woyshner, J. Watras, & M.S. Crocco (Eds.), *Social education in the twentieth century: Curriculum and context for citizenship* (pp. 93-109). New York: Peter Lang.