

ARTÍCULO ORIGINAL

# La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico

Mario Jordi Sánchez  
*amjordi@upo.es*

Beatriz Macías Gómez-Estern  
*bmacgom@upo.es*  
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

**RESUMEN:** En el presente artículo se evalúan algunas de las potencialidades y límites del desarrollo de metodologías cualitativas de investigación por parte del alumnado universitario, con énfasis en la implementación de entrevistas en profundidad. Tras la puesta en práctica de estas metodologías en los últimos años como parte del desarrollo de competencias en los estudios de Trabajo Social y Educación Social, discutimos algunas aportaciones de relevancia que la introducción de este tipo de técnicas origina. Concretamente, se resalta la consecución de objetivos docentes en cuanto a mejora de las capacidades de contextualización, empatía y conexión entre conocimientos teóricos y prácticos.

**PALABRAS CLAVE:** Metodología Cualitativa, Entrevistas en Profundidad, Recurso Pedagógico, Alteridad, Educación Superior

## In-depth interview as a pedagogical resource in Social Work and Social Education. Potentialities and challenges for theoretical and practical learning

**ABSTRACT:** The goal of this article is analyzing the potentialities and limits of using qualitative research methodologies as didactic technics with university students. We will develop a case study where university students have used ethnographic methods (specifically in-depth interviews) as a way of deepening their understanding of the subject contents and acquiring procedural and attitudinal skills. We will study the impact in learning of the implementation of this didactic methodology in Social Work and Social Education undergraduate students. Results show that learning how to do and performing in-depth interviews has increased student's contextualization and empathy capabilities. It has also helped connecting theoretical and practical knowledge.

**KEY WORDS:** Qualitative Research Methodologies, In-depth Interviews, Educational Resource, Otherness, Higher Education

Fecha de recepción 31/10/2013 · Fecha de aceptación 14/04/2014

Dirección de contacto:

Mario Jordi Sánchez

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad Pablo de Olavide

## 1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la calidad en el aprendizaje lleva a una continua revisión y renovación de las técnicas y métodos que se van a aplicar, algo que en el caso de la enseñanza universitaria encuentra una importante fuente de retos en esta fase de implantación avanzada, pero a la vez inacabada, del Espacio Europeo de Educación Superior. La necesidad de sondear las oportunidades que este marco nos brinda, más allá de una simple aplicación mecanicista o formal de nuevas estrategias de aprendizaje, nos lleva a profundizar en el objetivo del aprendizaje contextualizado, adaptado a la realidad y al entorno social y cultural en el que tal aprendizaje se genera, con la mirada puesta en el avance en la estructura del conocimiento.

En este sentido, este trabajo se sitúa en el contexto de la docencia universitaria del Trabajo Social y la Educación Social, y más concretamente en contenidos relativos a la etnicidad y las relaciones interétnicas. En este escenario, cobran especial protagonismo las habilidades y competencias relativas al desarrollo de la reflexividad, la empatía y la vivencia consciente de la *otredad*, lo cual implica un acercamiento al mundo de las relaciones interpersonales en la medida en que se produce un cierto alejamiento del ámbito estrictamente académico. La salida al campo se plantea en términos de una incursión etnográfica acotada que pese a sus retos, se concibe como fuente de beneficios en términos de adquisición de competencias a distintos niveles.

Con implicar al alumnado en este tipo de contactos con la realidad social se propone no sólo plantear una confrontación teoría-praxis, sino que nos conduce directamente al giro que ya autores como Zabalza (2003, 2007) plantean hacia el aprendizaje flexible, superando las rigideces en la concepción estrecha del aprendizaje externo. Los desafíos fundamentales generados provienen aquí de adentrarse en la práctica etnográfica con todas sus implicaciones asociadas al campo de la intersubjetividad: la construcción de la identidad propia y ajena, el

autoconocimiento de emociones o la revisión de prejuicios y estereotipos propios y ajenos. Un territorio complejo que exige esfuerzos de organización y sistematización de la experiencia, plasmándola en este caso en un proyecto docente. La puesta en marcha de este proyecto conlleva asumir un conjunto de retos y desafíos, de potencialidades y de límites que abordamos en este trabajo.

Partimos para ello de nuestra propia experiencia como docentes en el uso de técnicas etnográficas empleadas por el alumnado universitario en términos de innovación docente. Nos apoyamos en las tradiciones pedagógicas y psicológicas que defienden la idea de que el aprendizaje no es “auténtico” si no supone un cambio de posición en el sujeto que aprende con respecto al mundo físico y social que le rodea (Simons, 2000; Van Oers, 2005, 2006, 2007; Meijers y Wardekker, 2003). Entendemos así que el aprendizaje es pues un proceso de transformación identitario, donde el Yo sufre una mutación tanto a nivel cognitivo como emocional (Wortham, 2003, 2006). Mediante el uso de la etnografía, los y las estudiantes, además de adquirir técnicas como el diseño y uso de entrevistas, se enfrentarán a situaciones donde la “otredad” (componente necesario en los procesos identitarios) podrá emerger, por lo que la propia mirada de sí mismos se verá afectada, en términos de adscripciones culturales.

La ineludible incorporación del conocimiento práctico en el perfil competencial del alumnado es uno de los puntos críticos (como refieren Biggs, 2004 o Zabalza, 2007, entre otros) que exigen un punto de vista dinámico de la docencia y que puede llevar, como es este el caso, a la necesidad de extraer la clase práctica del espacio físico de ésta, desarrollándola en otros tiempos y lugares, con otras lógicas. En este empeño, nos preocupó desde el principio que ese “sacar la clase de su sitio” que suponía la incursión etnográfica del alumnado no implicara una desconexión con los contenidos teóricos de la asignatura, hasta el punto de hacer “cualquier cosa” (Martínez, 2007:47).

La conexión con estos contenidos suponía así para el alumnado afrontar un difícil reto. Sabemos que la teoría (es decir, para este caso, el conocimiento previo abstracto sobre la realidad, a partir de fuentes documentales) es el punto de partida, nos invita a reflexionar sobre lo que, por

considerarse “obvio” o “natural”, se simplifica o se invisibiliza. En estas condiciones ¿qué clase de incursión etnográfica pretendíamos requerir al alumnado? En primera instancia, se trataba de “acercarse a la realidad práctica”, pero no de cualquier modo. No hay que olvidar que el alumnado de estas asignaturas (Trabajo Social, Educación Social) presenta ya en su horizonte cercano de competencias un acercamiento práctico, que desarrollará en entidades públicas o privadas en las que el contacto con el otro suele tener un claro carácter finalista, comúnmente dirigido a la intervención social o socioeducativa. En este contexto, la entrevista se incardina en la lógica del diagnóstico, o en la acumulación de datos que, una vez analizados, guíen una posterior intervención. Se trata aquí, en cambio, de pensar la etnografía como una forma de acercamiento al *otro* desprovista en cierta medida de tal orientación utilitarista, de modo que la información fluya de un modo más cercano y se den condiciones para que broten la intersubjetividad y la empatía, evitando en la medida de lo posible situaciones artificiales, mediadas. Aparte de otras implicaciones, nos basamos en la paradoja que se manifiesta cuando, al salirse el alumnado de la *aplicabilidad* profesional en sentido estricto consigue adquirir competencias y habilidades que redundan en beneficio de dicha *aplicabilidad*.

Pese a las evidentes limitaciones técnicas del alumnado, cuyo conocimiento de los métodos etnográficos en este caso no sobrepasaba, salvo excepciones individuales, el nivel introductorio, optamos por la elección de una técnica como la entrevista en profundidad a sabiendas de que ello no implicaba “hacer etnografía”, sino abordar una pequeña parte de ella. Persiguiendo unos límites mínimos de conocimiento de esta técnica intentábamos afrontar el riesgo metonímico (tomar la parte por el todo) del que no están exentas no pocas investigaciones etnográficas de carácter profesional y del que ya nos advierte Pujadas (2010). A ello se suma el indudable reto de aplicar una técnica como la entrevista en profundidad que, en su desarrollo en los últimos años, ha ido incorporando nuevos desafíos, aportados en buena parte por la etnografía posmoderna (Fontana y Frey, 2005). Cabe citar aquí la intención dirigida a atenuar el papel del agente entrevistador como mero “interrogador” y acercarlo al de agente “facilitador” dentro de un proceso comunicativo en el que ambas, persona entrevistadora y persona entrevistada, se sitúan en

un plano más igualitario, de modo que ambas se permeen, se informan y se interpelan mutuamente. Consideramos que es precisamente este desafío, el de compartir información a partir de la oralidad con otras personas, ajenas al mundo universitario y cercanas a la praxis cotidiana, lo que justifica tanto esta experiencia como su desarrollo e implantación en Educación Superior, y más concretamente en estudios en los que el aprendizaje de la empatía y la reflexividad son tan cruciales, como son los casos aquí tratados del Trabajo Social y la Educación Social.

## 2. METODOLOGIA

La experiencia que compartiremos en este trabajo ha sido llevada a cabo durante los últimos cuatro cursos académicos con estudiantes de diversas asignaturas relacionadas con la interculturalidad, en concreto con la asignatura “Relaciones Interétnicas, Minorías Étnicas y Culturales”, de la extinta diplomatura de Educación Social, y con las asignaturas del Grado en Trabajo Social “Etnicidad, Migraciones y Relaciones Interétnicas” y del Grado en Educación Social “Procesos Migratorios y Relaciones Interétnicas”, todas impartidas en la Universidad Pablo de Olavide en el período 2009-2014. La media de personas matriculadas en los distintos cursos ha oscilado entre las 35 y las 50. Con respecto a las asignaturas de Grado, estas constaban de una parte teórica (3,6 créditos) y una práctica (1,4 créditos).

La parte teórica de la asignatura se ha desarrollado con clases magistrales complementadas con la lectura y comentario de textos académicos donde se trabajaban contenidos tales como la construcción de las identidades, la etnicidad, las migraciones, los prejuicios, y los modelos de gestión de la diversidad cultural. La parte práctica de estas asignaturas se enfocó a la ejecución de un informe donde se desarrollaba una temática para elegir en conexión con los contenidos teóricos de la asignatura, a partir de un caso real (como por ejemplo “mujeres latinas en EEUU”, o “inmigración china en España”). Los estudiantes se distribuyeron en pequeños grupos (de cuatro integrantes de media) y se les proporcionó información sobre búsqueda documental, análisis de información y realización de una entrevista. El informe, redactado en grupo, debía ser entregado en formato de documento de investigación y presentado según los criterios comunes para

exposiciones en congresos. En tal informe los datos que había que analizar y relacionar con el marco teórico consistían en una entrevista a una persona que viviera la temática tratada en primera persona. Por ello, se instruyó al alumnado para que realizara la entrevista siguiendo las directrices de una entrevista etnográfica, teniendo en cuenta su familiaridad con las técnicas cualitativas de investigación tratadas en materias de primer curso. En líneas generales se pretendía con ella que la entrevista se realizara del modo más cercano a una conversación informal y distendida, limando en lo posible las asperezas de su concepción utilitarista y académica, adaptándose de un modo flexible y dinámico tanto en el contenido como en las formas al discurso de la persona entrevistada.

En general, aparte de la incorporación de información en primera persona a su informe donde el resto de los contenidos es más descontextualizado y teórico, pretendíamos que la experiencia misma de la entrevista constituyera un ejercicio formativo tanto a nivel académico como de experiencia para el alumnado. Analizamos el nivel de aprendizaje obtenido, por un lado como aplicación e ilustración de las ideas teóricas desarrolladas y por otro como experiencia de alteridad que pudiera cuestionar los propios valores, prejuicios y asunciones. Para ello realizamos labores de seguimiento intermedio y de evaluación final de la experiencia, introduciendo también sistemas de autoevaluación y de reflexión sobre la experiencia por parte del propio alumnado. El seguimiento intermedio se concretó fundamentalmente en la realización de tutorías en grupo en las cuales, junto a la superación de dificultades y dudas, se evaluaba el grado de asimilación de los contenidos teóricos en su aplicación a las situaciones concretas que cada entrevista demandaba. El resultado de los trabajos era presentado en clase antes de su entrega y en ese momento se demandaba cierta capacidad de reflexión y valoración sobre el aprendizaje generado con esta experiencia, intentando que se respondiera básicamente a la pregunta “¿qué hemos aprendido con este trabajo?”, lo cual se completaba con matrices de autoevaluación que complementaron la evaluación del profesorado.

Por otra parte, en cuanto al análisis de los informes, entre los criterios establecidos para esta evaluación ocupaba un lugar destacado la puesta en valor de aptitudes empáticas y comunicativas.

En el ámbito de las relaciones interétnicas tales aptitudes llevaron también a evaluar un aspecto tan central como tan difícil de aprehender como la capacidad de relativización puesta en marcha a la hora de analizar las vivencias de la persona entrevistada, situando estas vivencias (y los discursos e ideas resultantes) dentro de su marco cultural de referencia y evitando razonamientos o juicios de carácter etnocéntrico por parte del alumnado. El resto de categorías analizadas dentro del informe se referían fundamentalmente a la profundidad y rigor demostrados en la contextualización teórica, a la capacidad de elaborar un guión claro y ajustado tanto al tema elegido como a las singularidades de la persona entrevistada y, finalmente, a las habilidades comunicativas desplegadas dentro de la entrevista, detectadas tanto en el guión de la entrevista como en la propia entrevista transcrita, que eran acompañados como anexos.

Finalmente, como puede comprobarse, esta experiencia se fundamenta en un uso acotado del método etnográfico, adaptado a las características del alumnado y a su familiaridad con el empleo de la técnica de la entrevista en profundidad, lo cual está estrechamente conectado con la orientación curricular de los estudios en los que se desarrolla (en este caso los grados de Trabajo Social y Educación Social) y con posibles proyecciones prácticas o profesionales de dichos estudios. En este sentido, cobraba especial importancia la extensión de la idea de la entrevista como medio para el conocimiento del “otro” de un modo empático y abierto, más que como instrumento para la obtención de la información dentro de un contexto estrictamente funcional. Así, por ejemplo, para los futuros trabajadores o educadores sociales, la entrevista suele concebirse (en los planes de estudio y en las prácticas profesionales desarrolladas) de un modo finalista, de utilidad para el conocimiento básico de las necesidades del otro, con fines de una intervención social posterior. La necesaria huida de esta dimensión finalista obligaba a asentar la idea de la entrevista como una conversación guiada, pero a la vez fluida, “natural”, relajando tanto el ambiente comunicativo como el tono o gravedad del lenguaje, o incluso el propio guión semiestructurado realizado por el propio alumnado, que debía flexibilizarse en aras a procurar una comunicación lo más distendida y cercana posible.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a los aprendizajes procedimentales alcanzados por los y las estudiantes hemos encontrado referencias a éstos en distintos momentos de los informes. En primer lugar consideramos que en la mayoría de las entrevistas los alumnos y alumnas procuran un ambiente informal en el trato con la persona entrevistada, buscando ambientes cotidianos para la realización de las entrevistas y contenidos de conversación que se distancien de las situaciones típicas de estricta recogida de datos. Con esto entendemos que esta premisa básica de la entrevista etnográfica ha sido aprehendida por el alumnado, tal y como podemos ejemplificar con la siguiente ilustración.

*“La entrevista ha tenido lugar en un bar, después de comer. Después, hemos salido a la terraza a fumar un cigarrillo, hemos hablado de otros temas, y le hemos explicado un poco la finalidad de la entrevista y de nuestro trabajo. Nuestra intención era crear un ambiente informal para romper el hielo. Intentamos así que Ibrahim empezara a hablarnos un poco de su país, de su situación política, económica y cultural”.* (Extracto del apartado de “metodología” en informe)

También en el ámbito de los aprendizajes procedimentales adquiridos por el alumnado encontramos cierto reforzamiento de la capacidad de revisar sobre la marcha tanto las preguntas como el devenir de la entrevista, en función de cómo se desarrollara la misma in situ. Aunque en todos los casos los alumnos y alumnas aplicaban un guión de la misma (de carácter semiestructurado, elaborado por ellos y ellas), en la mayoría de las ocasiones este guión se veía transformado durante la ejecución según la persona entrevistada reaccionara a las preguntas. Las reformulaciones de las cuestiones eran comunes, así como las desviaciones del tema principal, también con el fin de lograr cercanía y personalización de la experiencia y de esa manera obtener información relevante. Podemos observar esta tendencia en el siguiente ejemplo:

*“Hemos comprobado que se deben reformular preguntas concretas en ciertos momentos en los que la persona entrevistada no entiende lo que se le está preguntando, o bien cuando nosotros no conseguimos hacerle ver a esa persona qué*

*es lo que realmente queremos preguntar”*  
(Extracto de apartado de “conclusiones”)

El tercer aspecto relacionado con los aprendizajes procedimentales que quisiéramos señalar tiene que ver con la debilidad técnica del alumnado como uno de los retos que ellos mismos reconocen afrontar. En principio, la reacción a lo que es o debe ser la técnica apuntada para un trabajo de este tipo (una entrevista en profundidad) destaca por una cierta despreocupación precisamente por la profundidad. Esto se traduce tanto en debilidades de planificación previa, de estructuración de contenidos, como de ejecución (reconocidas explícitamente o no), resaltando por ejemplo, la escasa duración media de las entrevistas, en torno a 30 minutos. Por otra parte y paralelamente, pueden reseñarse estrategias de adaptación ante las dificultades y retos técnicos afrontados. Si bien en algunos casos ha habido cierto conformismo ante el hallazgo de respuestas cortas o evasivas de los entrevistados, en otros ha habido una actitud más positiva hacia el aprendizaje rediseñando en parte el proyecto. Así en algunos trabajos se han realizado nuevas entrevistas, a iniciativa de los propios estudiantes, al comprobarse que la entrevista planteada en principio había fracasado, como es el caso de entrevistas a personas que proporcionaban escasa información, o con personas que presentaban dificultades de expresión y/o comunicación.

En cuanto a los aprendizajes actitudinales del alumnado, donde perseguíamos que la experiencia formativa no se quedara en lo estrictamente técnico y *procesual*, sino que alcanzara lo *experiencial*, queremos señalar dos aspectos hallados en los informes de los estudiantes. En primer lugar, hemos encontrado algunas evidencias del cumplimiento de nuestro objetivo formativo de lograr la empatía o intersubjetividad entre entrevistadores y entrevistados. La máxima etnográfica (Pujadas, 2010) del acercamiento directo, personalizado, superando las rigideces del guión podía visualizarse en la introducción de conversaciones que no sólo podían seguir un tono informal sino que, como en el siguiente ejemplo, podían acercarse en su contenido a cualquier contacto comunicativo personalizado:

*“P: Ahora mismo estás soltera, ¿no?”*

R: *Me voy a casar dentro de nada, en junio.*

P: *¿Sí? Estás nerviosa? Ya queda muy poquito.*

R: *Sí, bueno, un poco... porque vestirme de novia es algo que me hace mucha ilusión.*

P: *Entonces se te ve muy contenta por casarte.*

R: *Sí, sobre todo porque vamos a tener más privilegios y eso. También es bueno para la niña y para el bebé que viene en camino (...). Viene aquí toda mi gente de allá, toda la familia de mi futuro esposo..."*

(Fragmento entrevista en informe)

Observamos por tanto que cierta huida por parte del alumnado de la entrevista técnica, fría es un argumento común en el desarrollo de estas experiencias. Ello se explica no sólo por el hecho de que los alumnos y alumnas tendían a acercarse más a aquellas personas entrevistadas que se conocían previamente, acudiendo a los contactos que ya se tenían, sino también por la constatación de que la información suministrada se mostraba más profunda, fiable y densa, alejándose así de simplificaciones, estereotipos y lugares comunes. En los siguientes ejemplos mostramos este aspecto:

*"Gracias a la entrevista y al trabajo realizado hemos aprendido aspectos y patrones culturales de un pueblo como el chino que ha aportado tanto a la humanidad, indiferentemente de la época de la que se hable. Este hecho nos demuestra que no se puede prejuzgar a los ciudadanos de un país tan diverso por las acciones de unos pocos. Siendo la China una cultura tan desconocida y estereotipada en nuestro país"* (Fragmento de apartado de "conclusiones" de informe).

*"En conclusión a este trabajo, tras analizar los contenidos de la asignatura y la entrevista realizada al joven camerunés, podemos decir que ser inmigrante es una complicada experiencia a la que una persona puede verse enfrentada. Supone un alejamiento y/o pérdida de la cultura propia, las redes sociales y las posesiones de que se dispone en el lugar de origen"* (Fragmento de apartado de "conclusiones" de informe).

Finalmente, y también en el ámbito de los aprendizajes actitudinales, podemos observar reflexiones sobre la ruptura de prejuicios propios, como consecuencia de la interacción con un "alter" y la vuelta al cuestionamiento de los propios esquemas. O bien, el cuestionamiento de prejuicios que se entienden asentados en la sociedad. La siguiente ilustración es muestra de esta observación:

*"Cuando realizamos la primera entrevista creíamos haber desenmascarado las tareas, tradiciones, rituales y en resumen el día a día de una "verdadera mujer gitana", ya que caíamos en el error de pensar que por residir en un barrio obrero, sin apenas recursos y con un nivel socioeducativo bajo, automáticamente uno/a es más puro, es decir, más gitano y por lo tanto para nuestra investigación solo una mujer perteneciente a dicho ambiente podría proporcionarnos información valiosa. Una vez visualizamos la entrevista de Rafaela comprendimos que para ser una mujer gitana no hay que realizar ciertos rituales ni acatar antiguas normas, basta con sentirse gitana e identificarse como tal sin que esta condición entorpezca o dificulte el desarrollar otras actividades, que antaño las mujeres gitanas no llevaban a cabo como el poder elegir no casarse o no permanecer virgen hasta el matrimonio, estudiar o simplemente contribuir económicamente al sustento de la familia"*

#### 4. CONCLUSIONES

En la destilación de esta experiencia a partir del análisis de los informes redactados por los alumnos y las alumnas, encontramos evidencias tanto de aprendizajes procedimentales y técnicos relacionados con la realización de una entrevista etnográfica como la constatación de ciertas incursiones en el propio "yo" de las experiencias vividas. A la hora de resaltar los aprendizajes de la experiencia destaca la tendencia, cuando el empeño es analizar la *otredad*, de tender a la comparación explícita o implícita con el "nosotros". Este es un punto especialmente crítico, que puede llevar tanto a razonamientos simplistas como a esfuerzos analíticos más elaborados. En todo caso, plantea un interesante trabajo de reflexión que deviene en un ejercicio de re-construcción identitaria facilitado en gran medida por la técnica empleada.

Con respecto a los aspectos que hay que desarrollar, se hacen especialmente necesarias las labores de seguimiento y de control continuado

del trabajo del alumnado, ya que los errores cometidos en las primeras fases (elaboración del guión semi-estructurado, elección del sujeto entrevistado, etc.) condicionan en gran medida la marcha del trabajo. Igualmente son aconsejables los ensayos previos de esta técnica (bajo la forma de *role-playing*) antes de su puesta en práctica fuera de la clase. La necesaria activación de las competencias de comunicación necesarias para la realización de entrevistas en profundidad implica pues un considerable esfuerzo inicial de implicación y de motivación del alumnado hacia el trabajo investigador. Ello es así porque aun desarrollándose este trabajo en un estado embrionario, requiere del despliegue de aptitudes dialógicas no siempre aprehensibles, ni fáciles de llevar a la práctica. Habilidades comunicativas que deben llevar al alumnado a ser consciente de que, en el arte de entrevistar, saber escuchar es tanto o más importante que saber preguntar (“*Hemos aprendido que en una entrevista más que saber hablar lo que hay es que saber callarse*”).

Otro de los retos que hay que afrontar es el de la superación de la inercia del trabajo de documentación bibliográfica, de manera que éste eclipse los esfuerzos dedicados al trabajo etnográfico. Si bien optamos por la importancia del primero, observamos ciertos prejuicios del alumnado hacia la fiabilidad o validez del discurso oral como fuente de información de cara a la construcción de resultados de investigación consistentes. Romper la máxima implícita de que “lo que dicen los libros siempre es más válido de lo que me cuentan en la calle” es un reto que cuesta superar, sumado a una vinculación excesivamente directa o automática con el marco teórico integrado en este tipo de asignaturas.

Finalmente, el trabajo de toma de conciencia de la intersubjetividad y de la empatía exige un esfuerzo de adaptabilidad y flexibilidad de la metodología científica que corre el riesgo de caer en la banalidad o superficialidad tanto de la ejecución de la técnica como de los resultados obtenidos. Por ello, consideramos que uno de los principales retos de este tipo de experiencias se fundamenta en la armonización del desempeño metodológico con la activación de habilidades comunicativas, muchas de las cuales se encuentran en estado de latencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The interview, from neutral stance to political involvement. En N.K. Denzin y S. Lincoln. (Comps.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (pp. 695-727). Londres: Sage.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México, D.F: Trillas.
- Meijers, F. y Wardekker, W.L. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 24, 149-167.
- Pujadas, J.J. (Coord.) (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. En G. Straka (Ed.): *Self-learning*. Münster, New York: Waxmann.
- Van Oers, B. (2005). The potentials of imagination. *Inquiry*, 24 (4), 5-18.
- Van Oers, B. (2006). An activity theory approach to the formation of mathematical cognition: developing topics through predication in a mathematical community. En J. Maaß. y W. Schlögmann (Eds.): *New mathematics education research and practice*, (pp. 113-139). Rotterdam: Sense Publisher.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15, (3), 299-312.
- Wortham, S. (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*. 13, 1-22.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.