

# Qué supone investigar en el contexto socioeducativo

1

José Quintanal Díaz

## ESQUEMA/CONTENIDOS

- 1.1. UNIDAD EN LA DIVERSIDAD, FORMACIÓN**
- 1.2. RIGOR Y MÉTODO EN EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO QUE OFRECE LA INVESTIGACIÓN**
- 1.3. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN**
- 1.4. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN**
  - 1.4.1. Los paradigmas de la investigación
  - 1.4.2. La investigación educativa según el método científico
- 1.5. Y TODO ESTO... ¿QUÉ?**

## BIBLIOGRAFÍA



Tendremos que comenzar con una advertencia: no confundir la investigación en el contexto social, con la idea de investigación social cuya meta es encontrar nuevos conocimientos en el contexto de la realidad social. Nuestro planteamiento, resulta más global, pretendiendo aprovechar toda la investigación del entorno, para mejorar las condiciones de la vida social.

Pero quizás convenga analizar etimológicamente los conceptos que determinan nuestro tema de estudio. Así, la idea de *investigar* queda suficientemente clara en la definición que nos aporta la RAE: *Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia*. En nuestro caso, concretaríamos aún más esta idea, para posicionarla en el contexto educativo, de modo que toda la actividad didáctico-formativa, será la que nos interese y preocupe en este momento. Y en lo que se refiere al contexto social, su definición hace referencia al *entorno, al ambiente, el espacio, que ocupa dentro de la sociedad un evento o una actividad, el cual, de algún modo lo condiciona*. El concepto resulta muy complejo de por sí, pues influye grandemente en su configuración. Así podríamos considerar la influencia social, relacional, emocional, artística, cultural, etc. En nuestro caso, es posible confluir ambas ideas, para referirnos a *la influencia que tiene la investigación en un entorno eminentemente educativo*.

Bien, así pues, nos preocupa e interesa, la importancia que puede tener la investigación en el entorno social y educativo. Y así, dicho de entrada, podemos contestar claramente que mucha. La investigación, de algún modo, nos parece, de un modo general, a la sociedad, el motor que estimula y desarrolla el avance de la educación. La cuestión que se deriva de esta consideración es concretar que, si esa influencia es necesaria y es grande, entonces, ¿cómo es que nos encontramos que el ritmo al que avanza la sociedad es más acelerado que el que presenta la educación? Porque, estaríamos todos de acuerdo en que la educación debiera ir por delante (aunque sólo sea por el hecho de tener en sus aulas, sentados al pupitre, los protagonistas de nuestro futuro social), pero no es así.

Con nuestra consideración, nos gustaría revertir esa inercia, haciendo a los profesionales de la educación, interesarse por la investigación y con su estímulo, para mejorar la influencia que ésta vaya teniendo en el devenir histórico del entorno social.

De acuerdo con el planteamiento que nos hacen Noriega y otros (2011, p.77), *la investigación es un proceso creativo y sistemático para el aumento del acervo de conocimientos, de ahí nace la importancia del contexto social en la investigación para valorar lo subjetivo como lo vivencial y conocer y comprender la realidad sociocultural a través de los mismos actores sociales*. Diríamos que, con el hecho de facilitar la investigación, el contexto social ya nos permite conocer mejor su problemática y sus necesidades, además de facilitarnos la vía de desarrollo que permitirá su evolución futura. Con nuestra contribución pretendemos conocer mejor ese marco de relación y, de ese modo, favorecer la mejora de las relaciones entre los sujetos o sus grupos, o en la sociedad en general.

En realidad, la investigación nos permite conocer acerca de las personas, pues el contexto se puede adaptar a sus necesidades. Incluso la concertación del pensamiento, que en cualquier ámbito social siempre es divergente, podemos llegar a conocerla y comprenderla, aceptando la diversidad de ideas que existen en nuestro entorno o, incluso, analizando convenientemente los acontecimientos que tienen lugar, entender mejor el cómo y porqué suceden.

## 1.1. UNIDAD EN LA DIVERSIDAD, FORMACIÓN

---

Parece importante y necesario, del algún modo, ponerse de acuerdo en la dirección hacia la que haya de avanzar la sociedad. ¿Cómo es posible que alcancemos una unidad en el pensamiento, cuando las ideas en el entorno son tan diversas? Estamos convencidos que la investigación nos aporta los referentes necesarios para esa convergencia. Pongamos un ejemplo que ilustre nuestro planteamiento. ¿Qué efectos tiene una educación de calidad? Conciencia a los ciudadanos sobre la necesidad de cuidar el entorno. ¿Cómo es que cada ciudadano podemos llegar a plantearnos la importancia que tiene afrontar la vida con una actitud responsable? Efectivamente, la investigación nos ha aportado los referentes necesarios para determinar la bondad del planteamiento. Nos puede demostrar la dirección que pueda tomar la evolución, de acuerdo con una u otra actitud. Incluso, el conocimiento de los riesgos que podemos correr en la dirección contraria sensibiliza acerca de esa necesidad de cuidar el medio ambiente y demostrar actitudes de respeto con la naturaleza y sus componentes. Como se ve, el objeto de la investigación se supedita al interés humano. Se trata de dar respuesta a sus problemas, canalizando las soluciones. Éstas nunca son fijas, absolutas, ni mucho menos, permiten avanzar en el conocimiento y en el propio desarrollo.

Porque la investigación social permite obtener nuevos aprendizajes (lo que más adelante denominaremos investigación básica) o estudiar una situación social, en la que poder determinar sus necesidades o problemas, para plantear las correspondientes soluciones (la denominada investigación aplicada). Hablamos pues, del procedimiento que nos ofrece lo mismo el conocimiento de la realidad social como la identificación de sus problemas o necesidades. De un modo científico, sistemático (basado en

el análisis de relaciones no de creencias), presenta un objetivo concreto: dar solución a las cuestiones que nos inquietan. Hablamos de ciencia.

En este sentido, con Pérez Juste y otros (2012, p. 21) al igual que Kirby (2003) o Alemañ (2013) podemos ver si cabe preguntarse por la existencia de un único conocimiento científico, *o si éste resulta de aplicar diversas metodologías de investigación*. A partir de la unidad del saber que nos ofrecía la Filosofía en la época clásica, a lo largo de la historia se han ido desgajando diferentes ciencias particulares, con verdadera entidad científica, que siempre han aplicado el método científico. En este contexto aparece también la investigación en las Ciencias Sociales, que facilitan la comprensión del mundo y la participación del ser humano en esa realidad. Ésta ha afectado gradualmente a la mayoría de las ideas que ha habido en cuanto a la educación, en general y en la práctica también, que es la que nos facilita el logro de los objetivos educativos.

Aun así, se sigue detectando una carencia grande en el conocimiento que sobre la investigación tienen los profesionales de la educación. Hablamos de aquellos que la viven cotidianamente a pie de aula. Por lo que la investigación acaba presentando un carácter muy académico y no precisamente pragmático. Conviene estimular en este sentido el conocimiento que los educadores implicados adquieran al respecto. Pero no en plan teórico, sino desarrollarlo además en proyectos efectivos, llevados al aula, que permitan modificar y cambiar el planteamiento que se tiene de la educación, imprimiéndole un carácter eminentemente científico.

## 1.2. RIGOR Y MÉTODO EN EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO QUE OFRECE LA INVESTIGACIÓN

---

La investigación, en el contexto social y también en la educación, supone una forma rigurosa de proceder para alcanzar el conocimiento. Y todo, partiendo de la curiosidad innata que acompaña al ser humano.

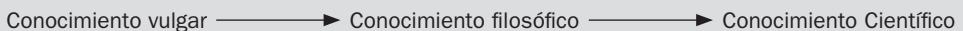
Esa curiosidad nos ha llevado siempre a buscar una comprensión, la mejor posible, del mundo que nos rodea y, de ese modo, canalizar las inquietudes (de un modo sistemático), para dar respuesta a tantas preguntas y curiosidades como nos surgen. Sin embargo, no todos los conocimientos son iguales. Su tipología va a depender mucho de:

- La fuente que lo provoca
- El objeto que pretenda estudiar, y
- El método que utilice para alcanzar ese objetivo.

Así, según las fuentes utilizadas y las características del objeto que busquemos conocer, podremos hablar de diferentes tipos de conocimiento: vulgar, práctico, artístico, religioso, filosófico, ... mientras que el conocimiento científico estará siempre más vinculado a la investigación y no podrá ser alcanzado mediante esas otras formas de conocimiento. Así, el conocimiento vulgar se obtiene por el sentido común, en el día

a día, mediante la experiencia directa en la vida cotidiana y con la sociedad a la que pertenecemos. Es lo que constituye nuestra cultura popular, que se transmite de unos a otros, aunque no sea de forma explícita ni sistemática. Se trata evidentemente, de la forma de conocimiento más práctica y útil que disponemos, pues favorece nuestra integración cultural y el desarrollo social. Por su parte, el conocimiento filosófico se fundamenta en la reflexión y la crítica acerca de lo evidente y sirve para explicar el porqué de las cosas, desde una perspectiva bastante individual y teórica. Aunque su falta de contraste empírico lo hacen escasamente aplicable y lo convierten casi, casi, en una forma particular de entender la realidad que nos rodea en su sentido más amplio.

Sin embargo, cuando hablamos de conocimiento científico, lo estamos vinculando directamente con la investigación y, aunque no se le puede considerar como el único capaz de responder a nuestras dudas, sí es el más desarrollado y aceptado hoy en día. Se encuentra estrechamente ligado al conocimiento vulgar, que suele ser la fuente de toda inquietud investigadora, pero va mucho más allá, en la búsqueda de explicaciones contrastables, porque su procedimiento es eminentemente sistemático y preciso.



Cuando el aprendizaje se realiza con rigor, el saber que se alcanza podemos considerarlo relevante. Ese procedimiento verdaderamente riguroso es lo que llamamos el método científico, un proceso bastante generalizado de obtención del saber que supone llevar a cabo una investigación, de acuerdo con unas reglas establecidas, para conseguir ese conocimiento que ha de ser como decimos, objetivo y estructurado con rigor. Así es como se logra no sólo dar respuesta a los muchos interrogantes que genera la curiosidad del ser humano sobre la vida y el mundo, sino que también permite profundizar en esas inquietudes para alcanzar un conocimiento pleno de ella.

### **1.3. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN**

El método científico, en el mundo de la Pedagogía, cuenta con su propio objeto de estudio y unas técnicas específicas. Conviene analizarlo, ver su metodología de aplicación, sus técnicas y procedimientos, en un contexto que vendrá determinado por los diferentes paradigmas o modelos que se pueden aplicar para alcanzar esa rigurosa interpretación de la realidad. Así, abordaremos la naturaleza y las características que presenta la Educación como objeto de conocimiento e investigación. Husén en 1988 (referenciado por Sevilla (2003, p. 35) ya nos decía que alcanzarlo nos permitirá determinar claramente cómo nos encontramos ante una ciencia que a la vez es un arte (Corts, 2002), en virtud del cual, los educadores enriquecen su amplio espectro de conocimientos. Incluso, convencidos como estamos de que la investigación educativa resulta una fuente valiosa de información para la escuela. Razones sobran para ello:

- Los educadores deben tomar decisiones constantemente, en su actividad cotidiana, las cuales pueden encontrar un valioso soporte científico.
- Los cambios que se van introduciendo en la estructura académica, se estabilizan mucho mejor cuando están basados en la evidencia y ésta, la aporta la investigación.
- El conocimiento de la realidad educativa resulta exponencial, aportando un valiosísimo bagaje para trabajar con mayor seguridad.
- Estimula la innovación, animando a los educadores a experimentar nuevas formas, métodos y estilos, que permiten a la educación seguir la evolución de la propia sociedad.
- Facilitan la formación continua y la actualización didáctica de los profesionales de la educación, manteniéndolos debidamente actualizados.

Este proceso de investigación educativa puede seguir diversos modelos (todos ellos válidos si se aplican siguiendo un planteamiento que caracterizaremos como propio del conocimiento científico), que son los paradigmas, el procedimiento que nos permite alcanzar el objetivo del saber con el rigor y la sistematicidad requerida para considerar que un conocimiento sea relevante, científicamente válido y adecuado. Abordaremos a continuación cuáles pueden ser esos modelos, así como el procedimiento requerido para llegar a caracterizar así ese conocimiento generado por la investigación educativa, la cual no podemos olvidar que es la que proporciona una información válida y unos conocimientos precisos sobre la educación, que facilitan la toma de decisiones debidamente informadas. Sin olvidar nuestra primigenia preocupación: saber si sus efectos llegan al aula y llegan a instalarse en el contexto educativo cotidiano. Esta ha de ser la cuestión que nos debe preocupar y en cierto modo dirigir también el proceso de investigación, no sólo cuidando el *rigor* y la forma *metódica* de su aplicación sino, además, la que denominamos *transferencia* de su aplicabilidad.

Investigar pues, no es más que satisfacer nuestra curiosidad, echando la mirada al entorno para buscar una explicación a todo lo que allí sucede. Sellttiz et alt. (1976, p.17) ya lo describieron como ese proceso que todos realizamos, de un modo u otro, recogiendo información para interpretar un hecho, una inquietud. Eso es lo que Booth et alt. (2001) calificaron como «resolver un problema». Procedimientos que nos permiten conocer la naturaleza de los fenómenos, los cuales, cuando siguen unas pautas específicas, definiendo claramente el problema, planteándose tentativas diversas para su solución, sometiéndolas a prueba, ... valoramos como rigurosos y lo calificamos como científico (Díaz Lozada y Díaz Caballero, 2020). La manera en que el investigador lleve a cabo ese procedimiento (Kerlinger (2002, p.7) explicaban que debiera ser sistemática, controlada, crítica y empírica; con ello, estaremos confiriéndole el estatus de científico al conocimiento alcanzado.

Una vez aceptado que la investigación es una práctica social específica que busca la producción de conocimiento científico, entendemos que va más allá de lo que nos

ofrece el sentido común, ha de transcender la interpretación de los hechos, obteniendo su comprensión. Pero ha de quedar claro que serán la actitud rigurosa, el procedimiento sistemático y el sentido crítico, quienes dirijan al investigador, pero también serán los que confieren ese valor y criterio científico al conocimiento. Ya hace varias décadas, Bunge (1987, p.167) nos decía que *no todo problema es científico, sólo son científicos aquellos problemas que se plantean sobre un trasfondo científico, con medios e instrumentos científicos y con el objetivo primordial de acrecentar nuestro conocimiento*. El proceso creador de la ciencia arranca del reconocimiento de problemas y culmina con la construcción de teorías (...) Pérez Juste (2012) nos decía que «los problemas son el muelle que impulsa la actividad científica de modo que el nivel de investigación se mide por la dimensión de los problemas que maneja». Se trata, según Mardones (2001), de una forma de mirar el mundo más funcional y mecanicista, en la que prima el interés pragmático del control sobre la naturaleza. El investigador pretende comprender la naturaleza, planificando el registro ordenado de sus observaciones. Será pues, el modo de proceder, el que permita otorgar ese carácter de científico al conocimiento (Bunge, 1981, p.9). Un estilo de trabajo, que viene siendo asumido por el mundo de la ciencia desde el siglo XVIII, basado en la observación sistemática, reiterada y controlada de los hechos.

En estos mismos términos, Kerlinger (1981, p.7), establecía la que para nosotros es quizás la definición más clara de cuantas conocemos: *la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales*. Así pues, podemos concretar el método científico como un procedimiento de obtención del conocimiento que presenta un carácter *general, empírico, sistemático y crítico*. *General*, puesto que ofrece una serie de características básicas del saber, perfectamente adaptables a cualquier disciplina; *empírico* porque tiene la observación como fuente de conocimiento de los hechos; *sistemático* por el procedimiento que sigue, es debidamente estructurado y controlado (experimental), por el adecuado registro que se lleva a efecto durante todo el proceso, de modo que puede ser repetido cuando se desee. Por último, resulta *crítico* al ser sometido al mundo de la ciencia, para su aceptación valorada. Todo lo cual, nos confirma la máxima de que el *rigor* impera en el procedimiento con el que se lleve a efecto la investigación, sometiendo siempre a contraste las conjetas inicialmente planteadas

En su obra, ya citada de Pérez Juste et alt. (2012, p.29), recoge la posición de algunos autores significando que todo campo del saber que pretenda ser denominado ciencia debe ser capaz de aplicar ese método general, una metodología que en su formulación más exigente se denomina hipotético-deductivo-experimental, en atención a sus tres grandes momentos: plantear hipótesis, sacar consecuencias y contrastarlas de modo riguroso (que llamamos experimental), en la realidad. Lo que nos conduciría a una importante conclusión: estaremos en el marco de la ciencia siempre que la finalidad sea científica, permitiéndonos un conocimiento objetivo del mundo, siempre y cuando actuemos con rigor metodológico, esto es, sometiendo a contraste las con-

jeturas que nos hayamos planteado. Esa obra también deja constancia (p.30) que este planteamiento, sin hacerle perder ni un ápice al rigor y al valor metódico de su aplicación, cuando se refiere a contextos de conocimiento concretos, como son estudios que llevan a cabo por algunos investigadores de las Ciencias Sociales, la especificidad de los propios saberes no permite ni formular esas conjeturas ni contrastarlas por procedimientos como los indicados, sino, más bien, descubrirlas en la realidad por medio de metodologías no predeterminadas, que se van construyendo sobre la marcha en un diálogo dialéctico continuado entre información e interpretación. Serán distintas formas de aplicar el rigor establecido al proceso de conocimiento las cuales, en próximos capítulos podremos ir desgranando de manera detallada.

De este modo, el concepto de investigación educativa se va a ir modificando a medida que han surgido nuevos enfoques para el tratamiento de los fenómenos educativos (Garrido, 2024). Actualmente, son variados los significados atribuidos a este término, dependiendo de la diversidad de objetivos y características que se le establecen en referencia al estudio de los sucesos educativos.

## 1.4. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

En realidad, cualquier metodología de investigación es el producto que resulta de numerosos elementos históricos de carácter político, social y cultural, los cuales confluyen en un corpus específico de saberes. Tomando la medicina o la psicología como punto de partida, luego se han ido propagando a otras áreas de conocimiento. En el caso de la educación, podríamos situar los orígenes de la investigación educativa a fines del siglo XIX, con la aparición de la pedagogía científica y todo el crecimiento experimentado en ese momento por la metodología experimental (y las corrientes filosóficas imperantes como el positivismo de Comte, el pragmatismo de James, el sociologismo de Durkheim o el experimentalismo de Dewey). Comenzó llamándose «pedagogía experimental», aprovechando la similitud con el calificativo que le había otorgado Wundt en 1880 a la psicología, pero su evolución le ha llevado a ir adaptándose al tratamiento que en cada momento, se le van dando a los fenómenos educativos. De modo que hoy, en la educación, como en el resto de las ciencias, la investigación educativa resulta una actividad sumamente precisa, a la que se le atribuyen «todas aquellas acciones de investigación que tienen como fin esclarecer diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje o intervenir para optimizarlo». Una definición muy interesante la que se nos ofrece de un modo tan general<sup>1</sup>, por cuanto establece una estrecha relación entre la teoría y la práctica. Nos encontramos pues, ante una disciplina que «trata las cuestiones y los problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo» (Arnal et alt., 1992). De este modo, a la hora

<sup>1</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Investigaci%C3%B3n\\_educativa](https://es.wikipedia.org/wiki/Investigaci%C3%B3n_educativa)

de investigar, encontramos que, en el campo de la educación, son muchos los elementos que intervienen y lo caracterizan en el contexto de la ciencia, pudiendo destacar (Shadish, Cook & Campbell, 2002) al menos tres:

- *La observación sistemática*, como elemento fundamental que permite explicar cómo funciona la naturaleza de los hechos.
- *El control de las influencias extrañas* que pueden sesgar las observaciones, mediante un trabajo en laboratorio, controlado.
- *La observación pasiva*, la cual puede resultar en un momento dado, activa, introduciendo cambios deliberados que contribuyan a valorar su experimentación.

Así pues, podemos tildar de educativa a toda investigación que tiene como fin el proceso de enseñanza-aprendizaje y que nos permite conocerlo mejor y hasta optimizarlo. El tiempo y la experiencia nos demuestran que la investigación en la educación, queda abierta a muchos aspectos que son susceptibles de análisis y estudio (Tejedor, 2024), lo que nos lleva a encontrar modalidades muy diversas (investigación básica, aplicada o evaluativa, investigación-acción, colaborativa, etc), las cuales nos han aportado un amplio y profundo conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo avance ha sido significativo.

De este modo, el método científico que, «*nos describe un procedimiento de investigación que ha de ser sistemático, de carácter empírico, trata de conocer la naturaleza y planifica adecuadamente el registro de sus observaciones*», cuando lo aplicamos al mundo de la educación, encontramos que se topa con un campo de estudio tan amplio y especial, que esa misma heterogeneidad lo enriquece ofreciendo un vasto espectro de conocimiento en el que aplicar la investigación. Su estudio se centra en el aula y todo lo que en él sucede: la vida escolar, la convivencia cotidiana y el proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A). Investigar estos hechos con el rigor propio de la metodología científica que acabamos de describir, requiere establecer unos límites a su aplicación, de modo que no acabe siguiendo un procedimiento meramente reduccionista. Es necesario investigar conectando con los problemas que cada día abordan los educadores, para que los resultados de la investigación les resulten útiles y contribuyan a la resolución de sus problemas. De este modo, además, veremos avanzar el conocimiento atesorado sobre la educación.

Así pues, en este contexto, es necesario plantear una cierta conexión entre la teoría y la práctica, donde el profesorado que trabaja en el aula jugará también un papel importante. «*No es suficiente que la actividad docente responda con rutinas mecanizadas; en lugar de eso, el docente puede resolver los problemas educativos circunscritos al interior de un aula*» (Dehesa, 2015, p.37). Actualmente, está cuestionada la contribución de la investigación en la educación. Perines (2018, p.10), recoge un amplio catálogo de trabajos que en las últimas décadas han contribuido a confirmar esa crisis, por lo que es necesario reivindicar una investigación específicamente educativa que, sin perder un ápice de su rigor metodológico, cuente con un reconocimiento científico

de su planteamiento y de su contribución al conocimiento pedagógico. Es necesario pues, superar esa dicotomía entre investigación y práctica educativa (Sánchez Mójica, 2020, p. 49), y la mejor manera de hacerlo es implicando ésta en el proceso enriquecedor que supone la investigación.

### 1.4.1. Los paradigmas de la investigación

En esta cuestión, ya hemos señalado que, a lo largo de la historia, han ido surgiendo diferentes corrientes de pensamiento cuya influencia ha ido matizando los significados que se le fueron atribuyendo a la expresión «Investigación Educativa», dependiendo de sus objetivos y características en cada momento. Esta variedad requiere abordar su descripción desde la perspectiva que nos ofrecen los diferentes *paradigmas*. Ya Gage (1963, p.95) los definía como *modelos, pautas o esquemas*. Para él, *los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se aplican, pueden conducir al desarrollo de la teoría*.

A la hora de plantear la evolución que ha seguido el estudio de la investigación desde el siglo pasado, se ha polarizado éste en dos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo. El primero, de carácter *positivista*, mientras que el cualitativo presenta un carácter más *naturalista* (interpretativo). Ambos se diferencian en la concepción que presentan acerca del modo como se construye el conocimiento. No obstante, algunos autores reconocen un tercer enfoque, denominado *sociocrítico*, que viene determinado más bien por su finalidad: posibilitar la transformación de la sociedad y la emancipación y liberación del ser humano. Un planteamiento propio de la educación que se aplica en contextos sociales de marginación, aunque más bien buscan apoyarse en ella para el cambio social que preconizan.

Los años ochenta del siglo pasado fueron muy prolíficos en el estudio de este tema. De esa época tenemos varios autores (Bredo y Feinberg, 1982; Guba y Lincoln, 1982; Soltis, 1984; Morin, 1984; Popkewitz, 1988; De Miguel, 1988, entre otros) que plantearon distintas clasificaciones, las cuales se focalizaron principalmente, definiendo e identificando tres grandes paradigmas como marco general de referencia para interpretar el procedimiento de investigación educativa. Recogemos en esta tabla las aportaciones de Koeting (1984, p.296), que ilustra perfectamente este planteamiento: