

La investigación en teoría de la educación

Silvia Sánchez-Serrano y Gonzalo Jover

1. Introducción

La investigación resulta clave en el avance de la teoría de la educación, pues, como en cualquier otra disciplina, permite que esta adquiera las fortalezas necesarias para ayudar a superar los retos educativos actuales, así como los que están por llegar. Es por eso que conocer las bases y principios de la investigación en teoría de la educación se convierte en un requisito esencial de cara a cumplir con algunas de las competencias requeridas en la asignatura, entre las que se encuentran: conocer y aplicar técnicas para la recogida de información, a través de la observación u otro tipo de estrategias, para la mejora de la práctica escolar, impulsando la innovación; valorar la importancia de realizar análisis de la realidad educativa a partir de la recogida de datos por técnicas sistemáticas y estructuradas que fundamenten su mejora; analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella; identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa; analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan¹.

¹ Competencias de la asignatura en los grados en Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía, y los dobles Grados en Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Infantil y Pedagogía, y Maestro en Educación Primaria y Pedagogía. Facultad de Educación. Universidad Complutense. <https://educacion.ucm.es>.

Cómo citar: Sánchez-Serrano, Silvia y Jover, Gonzalo (2025). La investigación en teoría de la educación. En David Luque y Silvia Sánchez-Serrano (Eds.) *Teoría de la Educación* (pp. 61-87). Ediciones Complutense. <https://dx.doi.org/10.5209/docm.002.03>

En este capítulo, y para cerrar el primer bloque del manual, nos dedicaremos a esclarecer el concepto y la acción investigadora desde el plano teórico y, de manera específica, en el ámbito educativo. Así mismo, conoceremos los métodos más apropiados para investigar en el área de teoría de la educación.

Los objetivos que nos planteamos en este capítulo son: dar a conocer algunos de los conceptos clave que se manejan en el ámbito (investigación, conocimiento, ciencia, paradigma, método...); presentar los principales paradigmas de la investigación educativa; y profundizar en la cuestión de la metodología y su concreción en la teoría de la educación.

2. ¿Qué es investigar?

A menudo, cuando nos enfrentamos al concepto «investigación», este suele evocarnos entornos empíricos; laboratorios provistos de tubos de ensayo, probetas y batas blancas; en definitiva, el término nos traslada, en muchos casos, a escenarios asociados a la rama de las ciencias experimentales, lo que provoca cierto rechazo a quienes se encuentran más próximos a las ciencias sociales. Sin embargo, la investigación y en concreto la investigación educativa resulta un elemento fundamental en las ciencias de la educación y de ella depende en gran medida su mejora y progreso.

Investigamos para crear conocimiento, pero ¿qué es el conocimiento? Según la Real Academia de la Lengua Española, «conocimiento» es la «acción y efecto de conocer» (RAE, 2024). Si continuamos indagando en las acepciones de la RAE en este campo semántico, encontramos que «conocer» es «averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas» (RAE, 2024). En el conocimiento se establece una relación directa entre el sujeto (que conoce) y el objeto (sobre el que se construye el conocimiento). El objeto del conocimiento es siempre una realidad que puede adoptar diversas formas, por ejemplo: interna (procesos biológicos), externa (teorías matemáticas), real (comportamiento), ideal (cuestiones morales), física (cambios ambientales), social (relaciones familiares), cultural (representaciones y manifestaciones de grupos sociales). En síntesis, todo lo que nos rodea puede ser objeto de conocimiento.

El conocimiento, es, por tanto, una de las estrategias del ser humano para entender y actuar en la realidad. Tiene su origen en la necesidad de entender el mundo que nos rodea, para sentirnos seguros en él, y responder a los problemas que este nos plantea, una forma de aproximación que implica el uso

de la mente racional. Cabe destacar una cuestión importante y es que, el ser humano no posee una única forma de conocimiento, sino varias, y no todas pueden considerarse racionales, al menos no originariamente, aunque sea posible analizarlas y clasificarlas racionalmente.

Partiendo de la idea de la existencia de múltiples formas de conocimiento, diversos autores han tratado de distinguirlas. Hessen (1997) por ejemplo, identifica cuatro tipos de conocimiento: *cotidiano* (obtenido del propio entorno a partir de las acciones diarias), *empírico* (que proviene de la experiencia), *intuitivo* (espontáneo, sin aparente motivación racional) y el *científico* (racional, sistemático, reflexivo y verificable).

En líneas generales, el conocimiento científico intenta ofrecer una explicación de la realidad. Dicha explicación, tradicionalmente, se ha concretado en describir, comprender, predecir y controlar los fenómenos, para lograr integrarlos en un cuerpo de conocimiento organizado y sistematizado sobre los diferentes ámbitos de estudio que constituyen la denominada ciencia. Aunque pueda parecer una tautología, podemos decir que el conocimiento científico es el conocimiento propio de la ciencia y, por tanto, el único válido para sostener una investigación.

A continuación, recurrimos de nuevo a la RAE (2024) para aproximarnos al concepto de «ciencia» recogiendo algunas de las acepciones que más nos interpelan: conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales; habilidad, maestría, conjunto de conocimientos en cualquier cosa; conjunto de conocimientos relativos a las ciencias exactas, fisicoquímicas y naturales. Cabe subrayar, entre estas definiciones, los elementos que hacen referencia al orden lógico, la experimentación y el abordaje metódico.

Más allá de las acepciones, y como ocurría con el concepto de «conocimiento», los expertos también han tratado de definir y/o caracterizar la ciencia. Por ejemplo, Bunge (1983) identifica en ella cinco características: racional (trabaja con conceptos, juicios y razonamientos); sistemática (basada en un método, el científico); general (busca universalizar, establecer teorías y leyes); falible (necesita de refutación y réplica para el avance); objetiva (sin que le afecte la perspectiva del/de la investigador/a). Esta última cualidad es *hoy* muy controvertida, pues se entiende que, aunque quien investiga debe intentar ser lo más objetivo/a posible, de una manera u otra, su enfoque, sus creencias, sus valores e intereses van a estar presentes en cada una de las decisiones, sesgando con ello la investigación. Por ello, en la actualidad, más que objetividad se espera que el/la investigador/a sea capaz de contrastar sus hallazgos con otros/as

investigadores/as para validarlos. Por ello, y cada vez más, otra condición del conocimiento científico es la comunicabilidad, la exposición pública de los resultados: por ejemplo, en congresos y/u otros eventos científicos, así como su difusión, de manera abierta y gratuita, en revistas de reconocido prestigio, a fin de que puedan ser confrontados, replicados y aplicados por quien reúna las condiciones para hacerlo, y resulten útiles a la sociedad en su conjunto.

Para finalizar este apartado, abordaremos el término «investigar», nuevamente desde la definición del diccionario. En su primera acepción la RAE (2024) define «investigar» como «hacer diligencias para descubrir algo». En una segunda acepción indica: «realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia». Continuando con la búsqueda terminológica, como sinónimos de este término encontramos: observar, buscar, indagar, examinar, estudiar, averiguar, inspeccionar, verificar, probar, sondear, explorar, inquirir, etc.

Por tanto, podemos decir que investigar es indagar o profundizar en sujetos, objetos, hechos, fenómenos o sucesos para conocerlos mejor. La investigación forma parte de la vida del ser humano desde que nace, pues la necesidad de entender su entorno es innata, los bebés exploran el entorno de maneras muy diversas, descubrimiento de su cuerpo cuando se observan las manos por primera vez, o incluso antes, cuando su boca se convierte en el «órgano investigador» por excelencia. Después, ampliará su *microuniverso* mediante el juego y las interacciones con sus figuras de referencia. Tal es la curiosidad humana, que algunas etapas del crecimiento se encuentran tan marcadas por este afán investigador que resultan un hito en el desarrollo con nombre propio, por ejemplo, a los tres años, aproximadamente, el ser humano se sitúa en la etapa «del por qué» caracterizada, como su propio nombre indica, por un deseo incesante de saber los motivos por los que sucede todo a su alrededor. Investigar es, por tanto, una actividad natural en el ser humano.

Pero para hablar de investigación científica, y más concretamente de investigación en teoría de la educación, es necesario superar este nivel natural de investigación pues precisaremos, como ya hemos avanzado, de un método preciso que nos lleve a la producción de un conocimiento válido.

3. Paradigmas de investigación educativa

Llamamos paradigma al enfoque o perspectiva en la que se sitúa quien investiga para ver el mundo. De manera más concreta, es el ideal de modelo desde el que

abordar una investigación. Según este posicionamiento se determinará el objetivo del estudio, el problema de investigación y la metodología más apropiada. Además, dependiendo del paradigma elegido, los resultados se explicarán e interpretarán de un modo u otro. Es importante tener en cuenta que estos enfoques están en estrecha relación con la época histórica en que se gestaron y con el modo en el que las personas entienden el mundo y se desenvuelven en él.

En este punto desarrollaremos los paradigmas desde los que situarse para realizar investigación en educación.

A) Paradigma positivista

Propio de las ciencias naturales, el paradigma positivista, también llamado empírico, científico o cuantitativo, utiliza el método hipotético-deductivo, basado en regularidades que pueden ser explicadas en forma de leyes o relaciones empíricas entre fenómenos naturales, con el objetivo de explicar, predecir o controlar estos fenómenos. Este paradigma pretende desarrollar un conocimiento nomotético, basado en la lógica y el estudio de causas y hechos invariables. Entre los autores positivistas más destacados encontramos a Comte, como representante del positivismo más tradicional, Durkheim, Spencer y Reichenbach, así como a Ayer y Popper en representación del neopositivismo.

El modelo positivista parte del planteamiento de una o varias hipótesis con las que predecir resultados y que han de ser comprobadas a través de la investigación misma. Este paradigma busca la objetividad como principio fundamental, por lo que existe una separación clara entre quien realiza la investigación y el sujeto/objeto de esta, que no es estudiado en su ambiente natural, sino en un entorno recreado en el que se trata de controlar las variables que pudieran interferir en los resultados del estudio.

Según este enfoque, teoría y práctica están separadas, siendo el objetivo único de la investigación la ampliación de conocimientos teóricos, mientras que la transferencia de resultados a la práctica sería el papel de otros agentes diferentes. Como ventaja, cabe destacar que las investigaciones realizadas desde este modelo pueden ser aplicadas a muestras muy amplias. Pero esto, precisamente, genera también críticas por considerarse un modelo reduccionista que no responde a la complejidad de la realidad educativa, pues esta cuenta con muy diversas particularidades que quedarían fuera del alcance del paradigma positivista. Además, esta misma perspectiva crítica, sostiene que

la objetividad no es posible, dado que los valores del/de la investigador/a se encontrarán siempre presentes implícitamente por acción y/u omisión de determinadas decisiones por su parte.

Se situará en este paradigma el/la investigador/a que pretenda establecer leyes, teorías y/o explicaciones que puedan ser comprobables empíricamente y generalizables, y cuyas conclusiones puedan replicadas en sucesivos estudios atendiendo a las mismas condiciones de la investigación en cuanto a perfil de la muestra, control de variables, etc.

B) Paradigma interpretativo

Propio de las ciencias sociales, el paradigma interpretativo se denomina también cualitativo, fenomenológico, comprensivo y/o humanista. Este paradigma contiene entre sus objetivos comprender y actuar. Va dirigido, por tanto, al descubrimiento y profundización en la interrelación de factores que inciden en que una realidad posea unas determinadas características y no otras.

Uno de los intereses de este paradigma es el poder transformador de la educación como respuesta a problemáticas concretas, y que estaría por encima del interés por la generación de saberes y conocimientos. Para el paradigma interpretativo, el valor de la experiencia es mayor que el de la investigación. Entre sus representantes cabe destacar a Dilthey, Schutz, Weber, Levi-Strauss y Malinowski.

A diferencia de lo que sucede en el paradigma positivista, en el paradigma interpretativo existe una profunda comunicación entre quien realiza la investigación y el sujeto/objeto investigado, dando así una mayor relevancia a las cuestiones prácticas y a la comprensión de hechos concretos, por encima de la formulación de leyes y/o teorías.

El paradigma interpretativo estudia los fenómenos en condiciones naturales, tal y como se dan en la realidad, intentando comprender el significado que le otorgan los sujetos, las interpretaciones que estos efectúan, sus motivaciones, ideas y creencias, así como el modo en el que estas inciden sobre esa realidad. Desde este paradigma, se sostiene la idea de que la realidad educativa es de tal complejidad y está condicionada por tantas variables, algunas imposibles de medir (percepciones y creencias de las personas, expectativas, sentimientos, prejuicios...) que no puede ser sometida a un control total. Por ello, las investigaciones se centran más en las interacciones producidas en los distintos escenarios educativos y las relaciones interpersonales, que en las

relaciones entre variables. El paradigma interpretativo parte de la base de que el mundo social está construido por significados y símbolos, siendo una de sus funciones, precisamente, adentrarse en el proceso de construcción social (re)construyendo conceptos y acciones cuando sea necesario. Además, este enfoque busca descubrir cómo se forma la estructura básica de la experiencia y su significado a través del lenguaje y/u otras consideraciones simbólicas.

El paradigma cualitativo, por tanto, y a diferencia del cuantitativo que pretendía desarrollar un conocimiento nomotético orientado a la búsqueda de leyes universales, persigue un conocimiento de tipo ideográfico, dirigido a lo dinámico, que intenta comprender las particularidades y singularidades de los fenómenos, donde la investigación y la acción están interaccionando permanentemente.

Sus métodos para la recogida de datos se apoyan en la observación sistemática, la entrevista y los grupos de discusión. entre otros. De modo que es un enfoque apropiado para pequeños grupos, ya que el análisis estaría limitado a ámbitos de experiencia que permitan la incursión del/de la investigador/a en el contexto a estudiar.

En cuanto al diseño de investigación, cuando nos situamos en un paradigma interpretativo, este no se plantea de manera estricta desde el inicio, pues su variabilidad dependerá de los diversos acontecimientos que se desarrollen durante el proceso investigador. No existe el control de variables, pues estas son cambiantes.

Por lo descrito, el paradigma interpretativo, sobre el que se apoyaría una investigación cualitativa, requiere de dos habilidades imprescindibles por parte de quien realiza la investigación: por un lado, capacidad de escucha activa, siendo capaz de establecer vínculos con los sujetos investigados y empatizando con ellos y ellas; por otro, requiere entender la investigación como un proceso de indagación siendo capaz de entrar en la mente humana para acercarse lo máximo posible a lo que la persona piensa según sus reacciones (Coello *et al.*, 2000).

C) Paradigma sociocrítico

Tras la II Guerra Mundial, en la Escuela de Frankfurt (Alemania) a la que pertenecían autores como Adorno, Horkheimer y Marcuse, surge un movimiento preocupado por analizar las transformaciones sociales para intentar dar respuesta a los problemas que surgen a partir de estas. Es así como surge

el paradigma sociocrítico, con el objetivo de intervenir en la realidad social para mejorarla. Además de los autores mencionados, se consideran cercanos a este paradigma Makarenko, Freire, Freinet, Habermas junto con algunos representantes del neomarxismo estadounidense, como Apple, Giroux y Popewitz.

El paradigma sociocrítico se apoya en la premisa de que la naturaleza de las acciones educativas es siempre social y no pueden ser, por tanto, abordadas desde un modelo tecnológico, objetivo y concreto, pero tampoco desde un practicismo atóxico. Por tanto, para este enfoque, la acción educativa se adscribe a sistemas de naturaleza ideológica y valorativa.

Según Popkewitz (1988) los principios fundamentales del enfoque sociocrítico son: conocer y comprender la realidad desde y en la *praxis*; vincular teoría y práctica: conocimiento, acción, valores; orientar el conocimiento a la liberación del ser humano e implicar al docente a partir de la autorreflexión (75).

Al igual que ocurre en el paradigma interpretativo, existe una estrecha vinculación entre quien realiza la investigación y el sujeto/objeto de estudio. Tanto es así que el/la propio/a investigador/a se encuentra implicado en la solución a la problemática que investiga, otorgándole al proceso un carácter emancipador y transformador para todas las partes implicadas, empleando una metodología autorreflexiva.

Otro de los objetivos del paradigma sociocrítico es analizar en clave política las relaciones entre los distintos agentes que intervienen en mayor o menor medida en los procesos educativos, estudiando cómo las cuestiones económicas y políticas influyen en las concepciones del conocimiento, la educación, la enseñanza y el currículo. Para el paradigma sociocrítico, en la educación existen condicionantes de diversa naturaleza (social, económica, administrativa y religiosa entre otros) que pretenden la réplica de esquemas favorecedores de la clase dominante y el mantenimiento del *statu quo*.

El método utilizado para la recogida de datos en este paradigma es, fundamentalmente, la observación participante, en la que tanto investigador/a, como los/as sujetos de la investigación, están en constante reflexión y autorreflexión sobre la realidad y su papel en la misma. De este modo, se convierten en agentes de cambio, dando solución a las diferentes problemáticas por sí mismos/as. Una forma de hacer estas modificaciones es a través de la mejora de las prácticas cotidianas, involucrando en los procesos de diálogo, análisis, cuestionamiento, etc. a todas las partes implicadas (investigador/a, educadores, estudiantes, familias, etc.).

Nuevamente, como ya ocurría en el enfoque interpretativo, investigación y acción interaccionan de manera constante. A través de la práctica cotidiana (acción) se adquiere un conocimiento, al tiempo que la investigación aporta los elementos para un análisis sociocrítico de la realidad que se alcanza a conocer, constituyéndose para el/la investigador/a en una acción liberadora.

El paradigma sociocrítico, como no podía ser de otro modo, dedica especial atención a colectivos vulnerados. Con sus principios fundamentales, basados en la presencia de desigualdades en el marco de las relaciones sociales, pretende la transformación de dichas relaciones, por lo que tampoco en este paradigma encontramos la construcción de conocimiento científico como fin último, sino una visión crítica y, sobre todo, transformadora de la humanidad (tanto a nivel individual como colectivo). En esta transformación resulta esencial el papel que desempeña la educación.

D) Paradigma posmoderno

Como indicábamos al comienzo de este apartado, la aparición de estos paradigmas resulta epocal. La aparición de cada uno de estos enfoques ocurre en un momento sociohistórico determinado, tratando de responder a sus problemáticas propias. Los paradigmas presentados hasta aquí, a pesar de seguir siendo utilizados en la actualidad, gozaron de su mayor esplendor durante los siglos XIX y XX. Pero, para algunos/as investigadores/as, la lectura de la realidad que los mismos ofrecen ya no resulta adecuada en esta era. Por este motivo, surge un nuevo paradigma, el paradigma posmoderno, también llamado tardomoderno, que en cierto sentido supone un antiparadigma, en cuanto cuestiona los grandes relatos modernos. Así lo define Medina (2001):

La era postmoderna se caracteriza por una fuerte decepción del hombre ante las verdades modernas; es la era de la ruptura del pensamiento lineal del hombre, del colapso de las grandes metanarrativas y de la noción de historia como una sola verdad; es la era de la pérdida de valores absolutos, de los relatos periféricos y de las múltiples voces que incorporan la sensibilidad y el sentimiento. [...] Se da más crédito a lo individual. Lo particular, inevitablemente relacionado con la subjetividad humana, esto es, lo influido por el juicio humano. Conforme a ello, todos los métodos y medidas tanto cualitativos, como cuantitativos son subjetivos, y no únicamente

los cualitativos, no se debe olvidar que es el hombre, con sus emociones y creencias subjetivas, quien ejerce la acción de investigar (4).

Este paradigma posmoderno constituiría una respuesta frente a la modernidad más que una prolongación de esta, tanto respecto al paradigma positivista como al interpretativo y al sociocrítico. Por un lado, las diferencias entre clases sociales (opresores y oprimidos), descritas en el modelo sociocrítico ya no acogen toda la variedad de problemáticas actuales. Por otro, el auge de la razón, promovido por la Ilustración, tampoco resulta válido en una realidad donde, por ejemplo, la irracionalidad se puso de manifiesto en las dos guerras mundiales del siglo xx y sus posteriores regímenes autoritarios, y sigue latente, cada día, en los conflictos bélicos y situaciones de violencia de diferente índole. Los ideales del conocimiento universal se lesionaron gravemente, y con ellos las utopías, los metarrelatos y las ideologías que promovían el progreso de la sociedad confiando en que, a través del uso de la razón, se consolidarían sociedades más igualitarias y aspirando a la liberación de las personas, pero la realidad ha demostrado que no es así.

El posmodernismo promulga que la función de los grandes relatos de la modernidad es la de impedir, por medio de la opresión cultural, la posibilidad de discrepar. Defiende el pluralismo, ensalza lo diferente, la heterogeneidad de enfoques, las perspectivas decoloniales y poscoloniales, y las pequeñas historias opacadas o borradas por la modernidad. Desde el paradigma tardomoderno no se acepta una única verdad de la historia contada por Occidente, sino que se hace sitio a las minorías, a las diversidades y su contexto.

Desde el paradigma posmoderno se amplían los ideales emancipadores del paradigma sociocrítico, añadiendo nuevas metas para el avance de las libertades, como las cuestiones medioambientales, el pacifismo, el feminismo o la multiculturalidad.

En el nuevo orden descrito, las Tecnologías de la Información y la Comunicación toman una relevancia especial, que no implica exclusivamente modificaciones en el progreso tecnológico, sino que conforman una nueva estructura social, ahora en red. Este escenario ofrece numerosas opciones tanto a nivel individual como comunitario, con todo lo que esto puede significar. Cuando la ruta no está previamente marcada por un modelo único, elegir entre la diversidad de alternativas significa, en definitiva, elegir entre posibles realidades distintas. Curiosamente, cuando el progreso tecnológico y la globalización mueven el crecimiento de la comunicación a nivel mundial favoreciendo la implantación de un modelo único de sociedad, es, precisamente,

cuando la tesis del posmodernismo adquiere mayor relevancia. «En nuestra época, con la globalización, cada uno de nosotros, inmerso en la producción y en la cultura de masas, se esfuerza por salir de ellas y construirse como sujeto de su propia vida» (Bernal, 2012, p. 29).

A fin de abandonar la presión ejercida por la cultura de masas, se presentan alternativas como la de Lyotard o la de Habermas. La propuesta del primero es perpetuar la discrepancia a través de la duda constante de las propias representaciones, poniendo de manifiesto su carácter aleatorio. Para este autor, no existe la validez universal, sino verdades eventuales, históricas, aplicables en un lugar y un momento determinado. Un posmodernismo crítico no abandona la crítica transformadora de la cultura. Lyotard advierte de que el proceso de producción, difusión, distribución y consumo de los bienes culturales pudiera ir encaminado a la transformación de la cultura en una industria. Si eso sucediera, ya no quedaría nadie para poder realizar una crítica cultural con la suficiente libertad e independencia (Bernal, 2012). Lyotard apuesta por la creación personal y la rescritura de las cosas, resistiendo a la idea de la predicción y el progreso atribuido a las nuevas tecnologías. Por otro lado, para Habermas, el modelo sería el acuerdo en el que el diálogo es lo que orienta la acción comunicativa hacia una situación ideal del habla y orienta la acción comunicativa humana hacia un consenso racional y universal.

4. Metodología de investigación en teoría de la educación

A partir de lo estudiado hasta aquí, podríamos decir que el conocimiento científico se caracteriza por emplear en su forma de investigación el método científico y que la ciencia es, por tanto, el resultado de la aplicación de este método. Ahora bien ¿qué es el método? ¿Cuáles son sus características? ¿Existe un solo método para investigar o, por el contrario, existen varios tipos? ¿Cuáles son los métodos más apropiados en la teoría de la educación?

4.1. La cuestión del método en la investigación científica

En la literatura específica sobre métodos de investigación, no existe acuerdo terminológico para definir el concepto «método». Teniendo en cuenta esta indeterminación, en este apartado trataremos, al menos, de fijar una definición en la que basarnos.

Etimológicamente, la palabra «método» proviene del griego *metá* (más allá, fin) y *hodós* (camino), es decir, el camino para conseguir un fin (Bisqueira, 2004, p. 28). En este sentido, algunos autores consideran que existe un método que puede presentar diferentes variantes para analizar un fenómeno. Sin embargo, otros consideran que existen diversos métodos para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos.

Basándonos en la última idea, podríamos definir «método» como los diferentes modos o procedimientos utilizados en la investigación para obtener los datos que se utilizarán como base para la inferencia, la interpretación, la explicación y la predicción de la realidad (Cohen y Manion, 1990). Atendiendo a esta variedad metodológica, podemos distinguir los siguientes métodos como vías de acceso al conocimiento:

a) Método deductivo

El método deductivo se basa en el silogismo aristotélico, que toma una única dirección para elaborar teorías. Va de lo universal (general) a lo real (particular). Un ejemplo de planteamiento deductivo podría ser: sabemos que todos los hombres son mortales, Aristóteles es un hombre, por tanto, Aristóteles es mortal. El objetivo es ampliar, precisar o contrastar una ley o teoría, mediante la deducción de consecuencias lógicas y aplicables a tal realidad, mediante un proceso lógico-deductivo.

b) Método inductivo

El método inductivo toma como punto de partida la experiencia. Su objetivo es formular leyes o teorías a partir del estudio sistemático de casos particulares y la posterior generalización. Para llevar esto a cabo, crea categorías y establece relaciones entre ellas con la finalidad de establecer tipologías.

En el método inductivo la base de la ciencia es la observación, pues la generalización de esta permite afianzar relaciones y obtener estructuras y relaciones sistemáticas que permiten elaborar teorías.

Un ejemplo de planteamiento inductivo sería: observamos que en todas las escuelas donde se introdujo un programa de prevención del acoso disminuyeron los casos de ese fenómeno de manera significativa. Concluimos que la implementación de programas sobre prevención de acoso en la escuela disminuye el *bullying* en los centros educativos.

c) Método científico

El método científico es el resultante de aplicar los métodos anteriores (deductivo e inductivo), de ahí que se denomine también método hipotético-deductivo. Para Bisquerra (2004) el objetivo fundamental del método científico es obtener conocimiento científico mediante el método hipotético-deductivo, que cuenta con dos actividades clave: el razonamiento lógico, para deducir consecuencias contrastables de una teoría en la realidad, y la observación de los hechos empíricos, para confirmar o modificar la teoría. En este proceso es necesario que quien investiga vaya de los de los datos a la teoría y a la inversa (pp. 29-30).

A continuación, mostramos de manera gráfica las diferentes fases del método científico:

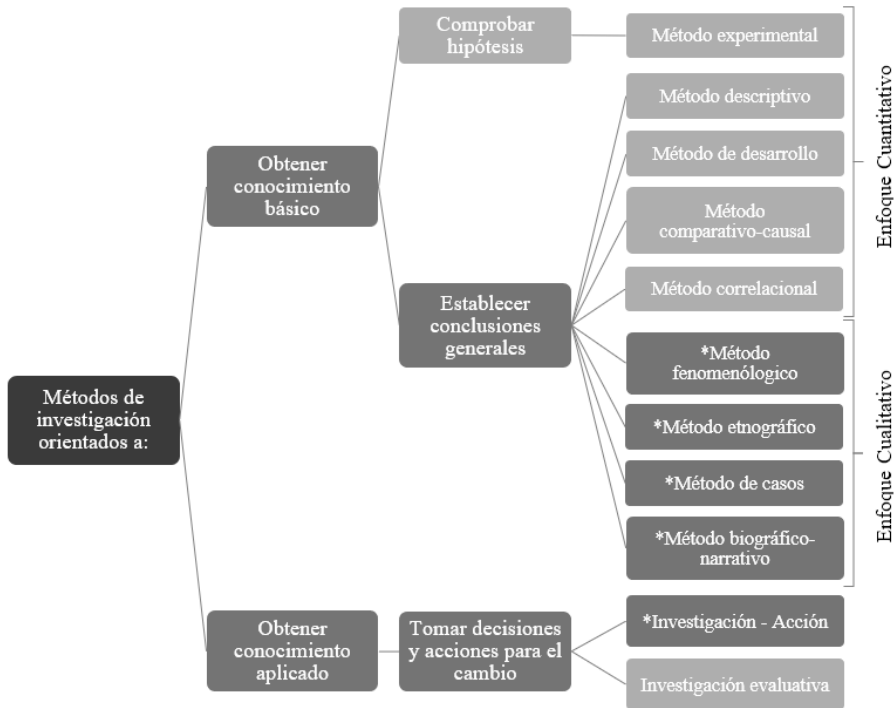


Fuente: elaboración propia.

A lo largo de este capítulo venimos subrayando la complejidad de estudiar los fenómenos en el ámbito educativo, motivo por el cual los ideales del método científico serían, en este ámbito, aproximativos. Una de las principales y más evidentes razones es que este tipo de investigación no siempre puede realizarse en situaciones plenamente controladas, ni es posible la replicación, teniendo en consideración las distintas variables que se producen en cada contexto, necesaria para verificar los hallazgos. En consecuencia, se han adaptado los requerimientos del método científico en modos alternativos o métodos de investigación educativa que tienen presente el tipo de fenómeno

sobre el que pretenden incidir. A continuación, presentaremos esta pluralidad de métodos en un mapa conceptual para una mejor comprensión.

Gráfico 2. Principales métodos de investigación en el ámbito educativo



* Métodos de investigación educativa más utilizados en teoría de la educación

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo de nuevo a Bisquerra (2004, pp. 34-37) los métodos de investigación dirigidos a *comprobar o contrastar hipótesis* son propios del modelo de investigación cuantitativa, el cual se lleva a cabo a través de estudios experimentales. Cabe destacar que estos métodos responden a las fases del método científico y ponen el énfasis en la validación empírica de una teoría. Plantean cuestiones tales como: ¿las relaciones familiares inciden en los resultados educativos?

A su vez, los métodos orientados a *extraer conclusiones de carácter general, o descubrir teorías* a partir de observaciones, tienen un carácter exploratorio desde un enfoque cuantitativo. Sin embargo, desde un enfoque cualitativo, buscan la solidez en la comprensión profunda de la realidad.

Conviene señalar, tal y como muestra la Figura 2, que los métodos ex-post-facto (descriptivos, de desarrollo, comparativo-causales y correlacionales) se relacionan con el enfoque cuantitativo. Y que el método fenomenológico, etnográfico, de casos y biográfico-descriptivo se corresponden con el enfoque cualitativo. Algunas cuestiones que podrían responderse mediante estos métodos podrían ser: ¿qué patrones de conducta presenta un determinado grupo de sujetos en las instituciones educativas de acogida? ¿Por qué siguen existiendo dificultades de integración educativa en sujetos pertenecientes a poblaciones minoritarias?

Por último, los métodos dirigidos a la *obtención de conocimiento aplicado* sustituyen las funciones anteriores por comprender la realidad educativa para transformarla y mejorarla, subrayando como uno de los mayores valores la practicidad del conocimiento pedagógico, en favor de la resolución de diversas problemáticas que surgen en el campo educativo. Entre los métodos que poseen este carácter social y participativo del proceso de investigación, destacamos la investigación-acción y la investigación evaluativa. Ambas están focalizadas en dar solución a preguntas de investigación como: ¿cómo se podría introducir la educación en valores en el currículo o en un programa de educación social?

4.2. «Leer, pensar y escribir» como procedimiento de investigación

Una vez vistos, en un plano general, los distintos métodos de investigación, abordaremos la cuestión metodológica en el campo de la teoría de la educación.

Muchos/as investigadores/as de nuestro campo sienten la misma inquietud que experimentó la profesora Judith Suissa, durante su formación doctoral:

Pronto se hizo evidente que yo y el otro par de estudiantes de filosofía encajábamos mal en esos foros. Tratamos de adaptarnos. A menudo era fascinante escuchar hablar acerca de las investigaciones educativas en las que estaban trabajando estudiantes de diferentes disciplinas. Realmente intentábamos hacerlo lo mejor posible con el rotafolio, pero cuando la discusión se volvía hacia «el trabajo de campo», «el estado de la cuestión» o «el capítulo metodológico», había demasiadas miradas ausentes, silencios incómodos, y un creciente sentido de desesperación por nuestra parte, intentando explicar, una y otra vez, que «nosotros no hacemos investigación empírica». En una

ocasión memorable, sumido en la desesperación provocada por otra acogedora sesión en la que los 23 de nosotros, sentados en círculo, respondíamos por turno a la pregunta «¿cuál es tu metodología de investigación?» un compañero de doctorado filósofo, cuando le llegó su turno, miró lleno de sinceridad al profesor y le dijo: «leo, pienso y escribo» (Suissa, 2006, p. 284).

«Leer, pensar y escribir», es también el método preferido por los teóricos de la educación. A diferencia de lo que sucede en otros modos de investigación, aquí la lectura y la escritura, no son solo instrumentos, sino que constituyen la investigación en sí misma. Se puede aplicar aquí lo que señalan Fulford y Hodgson (2016) con respecto a la lectura en Filosofía de la Educación:

Lo que distingue a las prácticas de la lectura en la Filosofía de la Educación es que no son una actividad anterior a la investigación en sí, sino que constituyen la investigación [...]. El tipo de lectura que se requiere no es simplemente un asunto de adquirir conocimiento fáctico sobre un tema; es demandante en el sentido de que nos apela a trabajar con el contenido y, al mismo tiempo, a reexaminar nuestra propia posición en relación con el mismo [...] Nuestras ideas prefijadas y preconcepciones son retadas de forma profunda y sustancial (pp. 148-155).

En este tipo de lectura prima más la profundidad que la cantidad, y no se circunscribe solo a la literatura académica, encerrada en libros o revistas científicas, sino que el espectro de lo que vale como fuente, es mucho más amplio, alargándose al ensayo y la obra literaria.

Cuando se lee un texto *como investigación* en teoría de la educación, importa menos su literalidad que su carácter inspirador, lo que nos ofrece para afrontar mejor el problema con el que nos enfrentamos, y ello, a pesar incluso, de que entre el texto y el problema hayan podido pasar muchos siglos, como sucede con las obras clásicas. Ahora bien, hay un límite de fidelidad que no se puede traspasar. El carácter abierto, inspirador de todo buen texto, que hace que los clásicos sigan teniendo hoy todavía mucho que decirnos, no es una licencia para dejar de respetar lo que el autor quiso realmente decir. Como señala el historiador Quentin Skinner (2000):

La cuestión esencial que enfrentamos al estudiar cualquier texto es qué podría haber pretendido comunicar su autor en la práctica –al escribir en el momento en que lo hizo para la audiencia a la que tenía previsto dirigirse–

por medio de la enunciación de ese enunciado en particular. De lo cual se deduce que el objetivo esencial, en cualquier intento de comprender los enunciados mismos, debe consistir en recuperar esa intención compleja del autor (pp. 187-188).

Al igual que la lectura, la escritura también puede practicarse como método de investigación, citando de nuevo a Fulford y Hodgson (2016), «esta forma de redactar disipa la separación entre la realización de la investigación y la fase de redacción de esta. Aquí, escribir es investigar, no solo algo que llega al final del verdadero trabajo de investigación, de la recopilación de datos y el análisis» (p. 151). Aquí la escritura no consiste, por tanto, solo en registrar un conocimiento ya poseído, sino en el proceso mismo de pensar. El estilo más adecuado a esta forma de escritura es, por eso, el ensayo, en el que el avance del conocimiento se muestra en el propio desarrollo del texto.

A través del proceso de leer y de escribir se trata, pues, de llegar al tipo de conocimiento que el filósofo y pedagogo Manuel García Morente (2007) llamó un *saber pensado*, que es algo muy diferente de la pura acumulación de datos:

Hay dos maneras de saber algo. Una que denominaríamos el saber sin pensamiento y otra a la que podría llamarse el saber pensado. De estas dos formas de saber, solo la segunda es auténtica. La primera es un simple sustitutivo de la segunda. El Saber pensado consiste en la evidencia intelectual que se enciende en el espíritu cuando verificamos el acto de pensar (p. 200).

4.3. El uso de la metodología empírica desde un enfoque cualitativo

La predilección de la teoría de la educación por «leer, pensar y escribir», no significa que en ella no tengan cabida otras metodologías de carácter empírico, tanto cuantitativas como cualitativas, si bien con una mayor orientación hacia estas últimas. Como hemos indicado anteriormente, entre los métodos más utilizados se encuentran el fenomenológico, el etnográfico, el estudio de casos y el biográfico-narrativo, así como la investigación-acción. A continuación, describiremos brevemente cada uno de ellos, deteniéndonos algo más en el método etnográfico.

a) *El método fenomenológico*

El método fenomenológico fue desarrollado principalmente por el filósofo alemán Edmund Husserl a principios del siglo xx. Se aplica a una variedad de campos, incluyendo la educación, donde se usa para comprender la experiencia educativa de los sujetos participantes en el proceso educativo. Supone, como un primer momento, suspender los juicios y suposiciones previas sobre el fenómeno estudiado y centrarse en la experiencia tal como es vivida por los sujetos. Esto significa dejar a un lado las teorías preconcebidas y las expectativas, permitiendo una exploración más abierta y receptiva de la experiencia educativa. A partir de esta recepción, se trata de reconocer los aspectos esenciales y universales de dicha experiencia, más allá de las diferencias individuales, identificando patrones de interacción, temas emergentes, percepciones compartidas, etc. El objetivo es, en suma, comprender la experiencia educativa desde la perspectiva de los participantes, lo que puede ayudar a informar y mejorar la práctica.

b) *El método de estudio de casos*

Más que un método específico, el estudio de casos es un enfoque de investigación, que puede abordarse a través de distintos métodos, como el etnográfico o el biográfico-narrativo. Se centra en examinar a fondo un caso educativo particular dentro de su contexto natural. Es especialmente útil para explorar fenómenos situacionales y contextuales que no pueden ser fácilmente abordados a través de enfoques experimentales o cuantitativos, debido a su singularidad, proporcionando una comprensión detallada y enriquecedora de situaciones educativas específicas. Aunque los estudios de caso se centran en un caso particular, los hallazgos y conclusiones obtenidos pueden tener implicaciones más amplias y aplicabilidad a contextos educativos similares a través de la comparación de casos similares.

c) *El método biográfico-narrativo*

Pretende captar la experiencia del curso vital tal como es vivido por los propios sujetos. El instrumento que se usa es la entrevista biográfica, que se completa con otros datos del contexto para elaborar historias de vida.

Apareció en los Estados Unidos, en los años veinte del siglo pasado y entró en declive en los cuarenta. A partir de finales de los setenta vuelve a resurgir, incidiendo notablemente en el ámbito educativo. Se considera muy adecuado como procedimiento para estudiar los ciclos profesionales de los docentes y profesionales de la educación (desde el profesional principiante hasta el experimentado, etc.) y la experiencia de los sujetos educandos, por ejemplo, los migrantes.

d) *La investigación-acción*

Es un método de investigación dirigido a adoptar decisiones. Se desarrolla sobre todo en el Reino Unido a partir de los años setenta como reacción al paradigma positivista. Tiene una orientación eminentemente práctica, en el sentido no solo de que busque resolver problemas prácticos, sino también porque parte de la propia práctica, de los problemas que se encuentran en ella, y se realiza por las personas implicadas en la misma, a veces ayudadas por un/a investigador/a externo/a. Se suele realizar a través de grupos de autorreflexión. El proceso de investigación sigue lo que se llama la «espiral de cambio»: se parte de la definición de un problema, se formulan estrategias de acción, se ponen en práctica, se reflexiona sobre ella y vuelve a empezar el proceso.

e) *El método etnográfico*

Las competencias de la asignatura, que vimos al principio, aluden directamente a este método cuando se refieren a la recogida de información a través de la observación. Por este motivo, nos detendremos algo más en él (Jover 2013, pp. 63-74).

La etnografía puede definirse como la investigación de entornos culturales. Sus principales características son:

- *Consiste en un sistema de investigación naturalista.* La investigación etnográfica se utiliza para estudiar grupos de personas o unidades culturales en su entorno natural (que puede ser desde una tribu hasta un aula u otro espacio educativo).
- *Consiste en un sistema de investigación cualitativa.* En esta forma de investigación no se pretende solo describir una situación, sino que se

busca comprenderla, y hacerlo desde dentro, es decir, captar el significado de lo que está sucediendo para las propias personas involucradas en la situación.

- *Consiste en un sistema de investigación inductiva.* Como hemos visto, la investigación deductiva se basa en hipótesis que intentamos probar. Por el contrario, la investigación inductiva no comienza con una noción preconcebida de lo que se descubrirá; la pretensión no es verificar una hipótesis, sino descubrir o producir una interpretación de lo que sucede en una situación.

Una vez vistas las características de la investigación etnográfica, podemos pasar a perfilar brevemente el proceso de investigación. En este se distinguen tres fases: 1) elección del ámbito de investigación; 2) recogida de datos; y 3) análisis y elaboración del informe.

Elección del ámbito de investigación

La etnografía educativa se puede utilizar en diversos campos de intervención educativa. Estos pueden abarcar desde el proceso de socialización de un grupo, el sistema educativo de comunidades de distinta extensión, hasta una institución educativa específica. Desde otra perspectiva, también puede ser un ámbito de educación formal (centros de todos los niveles del sistema educativo), no formal (granjas escuela, campamentos, bibliotecas, museos, etc.) o no formal (básicamente cualquier unidad cultural).

Recogida de datos

El principal instrumento de recopilación de datos utilizado en etnografía es la observación participante. Implica observar y registrar eventos desde la perspectiva de quienes participan en la vida de una unidad cultural. Esto puede ocurrir de diferentes maneras, dependiendo de las posibilidades de la persona que investiga. La idea básica es adentrarse en la vida de la entidad o área cultural en cuestión para captar el *significado* de las acciones. Las acciones son los comportamientos con la interpretación de su significado (por ejemplo, el comportamiento de un estudiante al levantarse y salir de clase puede significar cosas diferentes como acción). Además de la observación participante, otros instrumentos utilizados en etnografía son las entrevistas y los documentos de contexto. Las entrevistas pueden incluir tanto consultas formales como

conversaciones y comentarios informales con sujetos o informantes. Los documentos de contexto incluyen desde documentación institucional hasta avisos o informaciones puntuales, recursos educativos, etc.

Como instrumento para registrar la información se usa el diario de investigación o notas de campo. En el diario de campo, quien investiga registra información sobre interacciones sociales, conversaciones, prácticas culturales, eventos y otros aspectos relevantes del contexto en el que realizan su investigación. Estas notas pueden contener descripciones detalladas de personas, lugares y acontecimientos, así como interpretaciones iniciales y reflexiones sobre el proceso de investigación.

Para aumentar la precisión de los datos, se utiliza la triangulación, que implica comparar resultados de múltiples fuentes para generar evidencia. Otra modalidad de triangulación es la participación de diferentes investigadores/as que contrastan sus datos y sus interpretaciones. Esta diversidad de fuentes y perspectivas permite una comprensión más completa y profunda del tema de investigación y mejora la coherencia de los hallazgos.

Análisis y elaboración del informe

El sistema tradicionalmente considerado más apto para el análisis de la información y la generación de teoría a partir de los datos obtenidos con metodologías cualitativas, incluyendo el método etnográfico, es la teoría fundamentada (*grounded theory*). Fue ideado por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en los años sesenta, y desde entonces no ha dejado de utilizarse. El objetivo no es verificar una hipótesis y probar unos supuestos determinados de partida, sino generar teoría a partir de la identificación y comparación de categorías conceptuales. Para ello, utiliza el denominado método comparativo constante, que se basa en una codificación o categorización conceptual de datos, como pueden ser los resultados de la observación participante, o las respuestas y comentarios en una entrevista etnográfica, la definición de sus propiedades y la búsqueda de sus relaciones. La incorporación progresiva de datos, hasta lograr la saturación, es decir, hasta que estos ya no aportan nada nuevo, permite ir generando categorizaciones cada vez más precisas y, a partir de ellas, mayor riqueza, profundidad y verosimilitud en las interpretaciones.

Una vez analizados los datos, la fase final del proceso es la elaboración del informe. Siguiendo a Erickson (1989) un informe etnográfico incluye fundamentalmente tres elementos:

1. *Descripciones particulares*: proporcionan ejemplos que sirven de prueba de las afirmaciones y conclusiones. Se distinguen dos tipos: relatos narrativos y citas. Los primeros consisten en representaciones de los acontecimientos en formato narrativo, es decir, se narra lo que pasó en una determinada situación. Se crean a partir de las notas de campo. Las citas son declaraciones de los sujetos de la investigación usando sus propias palabras. Proceden sobre todo de las entrevistas.
2. *Descripciones generales*: informan sobre las posibilidades de generalizar los casos descritos en las descripciones particulares, o sea sirven para justificar si se trata de un suceso ocasional o, más bien, habitual. Esto se consigue mencionando casos similares de forma resumida (pueden emplearse también gráficos de frecuencia).
3. *Comentarios interpretativos*: son interpretaciones que se extraen de las descripciones. Se pueden dividir en tres tipos: a) un comentario interpretativo que se sitúa antes o después de una descripción particular (informa acerca de los aspectos de esa descripción sobre los que se desea llamar la atención); b) una discusión teórica más general relativa a la situación que se está estudiando, teniendo en cuenta el conocimiento teórico que se extrae de otras investigaciones; y c) una anotación de los cambios de punto de vista, reformulación de ideas iniciales y conclusiones provisionales, que hayan aparecido en el proceso de la investigación.

Resumen

En este capítulo hemos estudiado que, como en cualquier otra disciplina, el avance de la teoría de la educación requiere fundamentarse en la investigación orientada a superar los retos actuales y futuros que plantea la educación. Hemos explorado las nociones básicas de la investigación educativa y los paradigmas que la guían.

Existen cuatro grandes paradigmas principales de investigación educativa. El paradigma positivista, propio, sobre todo, de las ciencias experimentales, busca leyes universales mediante el método hipotético-deductivo, bajo una pretensión de objetividad. El paradigma interpretativo, según muchos más adecuado para las ciencias sociales, busca comprender la realidad educativa desde la perspectiva de los participantes, destacando las interacciones sociales y la subjetividad en la investigación. El paradigma sociocrítico surge de

la preocupación por las transformaciones sociales y busca intervenir en ellas para mejorar la sociedad, enfocándose a la emancipación e implicando a la persona que investiga en la acción. Y el paradigma posmoderno, que cuestiona los grandes relatos modernos y promueve el pluralismo y la diversidad, enfatizando la resistencia a la homogeneización cultural.

Un aspecto esencial en el proceso de investigación es el método. Este puede definirse como los diferentes procedimientos utilizados en la investigación para obtener datos que se utilizarán como base para inferir, interpretar, explicar y predecir la realidad. Existen varios métodos de investigación, cada uno con sus características distintivas. El método deductivo, el cual parte de premisas generales para llegar a conclusiones específicas, se basa en la lógica para deducir consecuencias aplicables a la realidad. El método inductivo, se inicia con observaciones específicas para formular leyes o teorías generales, buscando establecer relaciones entre casos particulares para luego generalizar. El método científico, por último, combina el método deductivo e inductivo, por lo que se le conoce como método hipotético-deductivo, se centra en deducir consecuencias contrastables de una teoría y luego observar los hechos empíricos para corroborar o modificar lo predicho por la teoría. Desde otro punto de vista, se distinguen los métodos cuantitativos, dirigidos a comprobar o contrastar hipótesis a través de la manipulación de variables, y los métodos cualitativos, orientados a comprender en profundidad la realidad estudiada, explorando patrones de conducta, dinámicas y contextos. En el ámbito educativo, la aplicación del método científico puede ser compleja debido a la dificultad para controlar todas las variables y replicar los resultados. Por ello, se han desarrollado métodos de investigación alternativos que se adaptan mejor a las características específicas del campo.

En la teoría de la educación, el procedimiento de investigación más utilizado es el de «leer, pensar y escribir», centrado en la interpretación profunda de textos y situaciones educativas, buscando comprender su significado y aplicabilidad en el contexto actual. En muchas ocasiones, este enfoque se refuerza con otros métodos de carácter empírico, fundamentalmente el fenomenológico, el etnográfico, el de casos y el biográfico-narrativo, así como la investigación-acción. Nos hemos detenido especialmente en el método etnográfico, al que se alude en las competencias de la asignatura a través de la referencia a la observación. La etnografía se basa en la observación participante y la interpretación de significados dentro de su contexto natural, proveyendo un enfoque inductivo y cualitativo para comprender la realidad educativa desde dentro.

Actividades

Actividad 1.—Lee el trabajo de Eisner y Escudero Burrows «Desde episteme hacia *phronesis* en el estudio y mejoramiento de la enseñanza» (dispones de un enlace en la documentación adicional) y responde a la pregunta: ¿qué tipo de conocimiento es según estos autores el más adecuado para la educación?

Actividad 2.—Hemos definido «paradigma» como ese «lugar», en el que se sitúa la persona que investiga para realizar su trabajo. El siguiente cuadro concreta el papel que juega el/la investigador/a en cada uno de ellos. Termina de completar el cuadro en lo que se refiere al paradigma posmoderno.

	Paradigma positivista	Paradigma interpretativo	Paradigma sociocrítico	Paradigma posmoderno
Finalidad	Explicar, predecir, controlar, descubrir las leyes que operan sobre los fenómenos a fin de poder regularlos. Verificar teorías	Comprender e interpretar la realidad especialmente el significado que tiene para las personas, atendiendo a sus percepciones, intenciones y acciones	Analizar la realidad identificando el potencial para el cambio, emancipando a los/as sujetos	
Posición	Observadora externa. Distanciada del sujeto/objeto de estudio	Agente comprometido	Un miembro más del colectivo que investiga	
Hechos vs. valores	Busca mantener una clara distinción entre hechos y valores	Distinción difusa entre hechos y juicios de valor. Reconocimiento de la subjetividad	Valores explícitos que forman parte de la investigación	
Lenguaje y comunicación	Existe acercamiento racional, verbal y lógico al sujeto/objeto de estudio	El entendimiento previo y el conocimiento tácito resultan esenciales	Se integra dentro del grupo a investigar a través de distintas formas de comunicación	
Herencia vs. medio	Distingue entre ciencia y experiencia personal	Acepta la influencia de ciencia y experiencia	Acepta la influencia del conocimiento social, considerando vital su propia experiencia	
Razón vs emoción	Trata de ser emocionalmente neutral, estableciendo una clara distinción entre razón y sentimientos	Importan razón y sentimientos	Importan razón, sentimientos y formas de relacionarse con la realidad. Acción	

	Paradigma positivista	Paradigma interpretativo	Paradigma sociocrítico	Paradigma posmoderno
Relación investigador/a-investigado/a	La relación sujeto-objeto es independiente, neutra y libre de valores. La persona que investiga es externa, el sujeto de investigación se convierte en objeto de estudio	Hay una interrelación sujeto-objeto. Se trata de una relación influida por factores subjetivos. Hay dependencia. Se afectan mutuamente	Sujeto-objeto están interrelacionados. Su relación se ve influida por el compromiso de cambio. Quien investiga es un sujeto más entre los otros	
Estudio	Descubre un objeto de estudio	Crea parcialmente lo que estudia, el significado de un proceso o documento	Explica la realidad en la que se halla inmersa y comprometida	

Actividad 3.—Diseña una investigación etnográfica para la asignatura de Teoría de la Educación utilizando el siguiente esquema:

- a) Identificación del ámbito de estudio y la estrategia de acceso (¿en qué lugar se va a realizar el estudio y qué posibilidades existen de acceder al mismo, en caso de no ser un espacio abierto?).
- b) Definición inicial del problema que se va a estudiar:
 - b.1.) Identificación del problema (¿qué problema se pretende analizar).
 - b.2.) Justificación pedagógica (¿qué interés educativo tiene ese problema y por qué?).
 - b.3.) Especificación de subproblemas o temas (desglosar ese problema en al menos cinco subproblemas o aspectos concretos en los que se va a centrar la observación).
- c) Metodología:
 - c.1.) Contextos de observación: ¿entorno formal, no formal o informal de educación? y dentro de ese entorno ¿en qué lugares en concreto? (Por ejemplo, en el caso de un colegio, aula, pasillos, patio, etc., o en el caso de un centro de acogida, sala de estar, comedor, aulas y talleres, etc.).
 - c.2.) Sujetos de observación: ¿a quiénes y desde qué punto de vista se va a observar? (Por ejemplo, los sujetos trabajando

individualmente en una tarea educativa, las relaciones informales en la institución, etc.).

- c.3.) Estructura temporal: número de sesiones de observación y duración, número de entrevistas y momentos de realización, etc.

Documentación adicional

- Eisner, Elliot W. y Escudero Burrows, Ethel. 2018. Desde episteme hacia phronesis en el estudio y mejoramiento de la enseñanza. *Revista Enfoques Educativos*, n.º 3(2): 23–35. Disponible en: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48729>.
- Un método muy utilizado hoy en los contextos educativos es la investigación acción participativa. En esta guía, elaborada por el INTEF, explica cómo llevarla a cabo: INTEF. 2023. *Cómo hacer investigación-acción participativa*. MEFP: Disponible en: https://laaventura-deaprender.intef.es/proyectos_colab/como-hacer-investigacion-accion-participativa.
- Esta serie de vídeos, preparados por el Profesor Francisco Cruces Villalobos, de la UNED, proporciona un buen recurso sobre cómo diseñar y realizar un proyecto de investigación etnográfica: <https://canal.uned.es/series/637f3cb9b9130f6c970d6839>.

Referencias bibliográficas

- Bernal, Antonio. 2012. Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI. *Revista de Estudios Sociales*, n.º 42: 27-39. <https://doi.org/10.7440/res42.2012.04>.
- Bisquerra, Rafael. 2004. *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bunge, Mario. 1983. *Treatise on Basic Philosophy. Epistemology & Methodology II: Understanding the World*. Reidel.
- Coello, Sayda; Hernández, Rodolfo Alfredo y Boullosa, Armando. 2000. *Una introducción a los grandes paradigmas científicos*. Universidad Central de Las Villas.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence. 1990. *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.

- Erickson, Frederick. 1989. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En: Merlin C. Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. (pp. 203-247). Paidós.
- Fulford, Amanda y Hodgson, Naomi. 2016. Reading and writing: reading and writing for, and as, research. En Amanda Fulford, Naomi Hodgson (Eds.) *Philosophy and Theory in Educational Research: Writing in the margin*. (pp. 151-166). Routledge.
- García Morente, Manuel. 2007. Virtudes y vicios de la profesión docente. En: Angel Casado y †Juana Sánchez-Gey (Eds.) *Filósofos españoles en la Revista de pedagogía, 1922-1936*. (pp. 197-216). Ediciones Idea.
- Hessen, Johannes. 1997. *Teoría del Conocimiento*. Editorial Panamericana.
- Jover, Gonzalo. 2013. *Teoría de la Educación. Manual para maestros, pedagogos y educadores sociales*. Autoedición de material docente: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/36612>.
- Medina, Clara Inés. 2001. Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, n.º 10: 79-84. <https://doi.org/10.18359/rcin.1382>.
- Popkewitz, Thomas S. 1988. *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.
- RAE (2024). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/>.
- Skinner, Quentin. 2000. Significado y comprensión en la historia de las ideas. *Prismas: Revista de Historia Intelectual*, n.º 4: 149-194.
- Suissa, Judith. 2006. Shovelling Smoke? The Experience of Being a Philosopher on an Educational Research Training Programme. *Journal of Philosophy of Education*, n.º 40: 547-562.