

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE MARDONES Y URSÚA: HACIA UNA COMPLEMENTARIEDAD PARADIGMÁTICA.

Pedro Lorenzo Carpio Ruiz¹
Orcid: 0009-0003-2242-7224
E-mail: pedrocarpio1980@gmail.com
Doctorando en Education
Instituto Pedagógico Rural“Gervasio
Rubio” (IPRGR)
VENEZUELA

Betzabet Nayelly Jaimes Martinez²
Orcid:0009-0003-0313-4311
E-mail: betzabetjaimes@gmail.com
Doctorando en Education
Instituto Pedagógico Rural“Gervasio
Rubio” (IPRGR)
VENEZUELA

Recibido 17/02/2026

Aprobado: 25/02/2026

RESUMEN

El presente ensayo analizó las tres posturas paradigmáticas que Mardones y Ursúa (1982) sugieren dentro de la filosofía de las ciencias humanas y sociales, profundizando su relevancia para el abordaje de los fenómenos educativos. Al respecto, se asumió un enfoque crítico-reflexivo basado en una revisión documental del texto Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: Materiales para una Fundamentación Científica, con el objetivo de comprender los fundamentos, fortalezas y debilidades de cada paradigma. Los resultados muestran que la postura Empírico-Analítica puede ayudar con el desarrollo del rigor metodológico y la capacidad de generalización, tiende a minimizar la complejidad educativa a variables observables. Por su parte, la postura Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística profundiza en la comprensión del significado y la subjetividad de los actores educativos. Mientras que, la postura Dialéctica o Crítica-Hermenéutica relativiza la dimensión política y emancipadora del conocimiento, es decir, busca integrar la comprensión con una crítica a las relaciones de poder dominantes en el proceso formativo. Por tanto, se concluye que el abordaje de fenómenos educativos exhorta en el investigador educativo una conciencia paradigmática que trasciende el exclusivismo y avance hacia formas justificadas de complementariedad epistemológica, en las que la selección de un paradigma responda a la naturaleza del fenómeno educativo, así como a las preguntas de investigación y los intereses cognitivos que guían el trabajo de investigación.

PALABRAS CLAVE: Complementariedad, Investigación educativa y posturas paradigmáticas.

¹Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Docente Asociado, Venezuela, Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador

² Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Docente Agregado, Venezuela, Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador

EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF MARDONES AND URSÚA: TOWARD PARADIGMATIC COMPLEMENTARITY

ABSTRACT:

This essay analyzes the three paradigmatic positions that Mardones and Ursúa (1982) suggest within the philosophy of the human and social sciences, exploring their relevance to addressing educational phenomena. A critical-reflective approach was adopted, based on a review of the text *Philosophy of the Human and Social Sciences: Materials for a Scientific Foundation*, with the aim of understanding the foundations, strengths, and weaknesses of each paradigm. The results show that the Empirical-Analytical position can contribute to the development of methodological rigor and the capacity for generalization, tending to reduce educational complexity to observable variables. Meanwhile, the Phenomenological, Hermeneutic, and Linguistic position delves into understanding of meaning and the subjectivity of educational actors. While the Dialectical or Critical-Hermeneutic stance relativizes the political and emancipatory dimension of knowledge, that is, it seeks to integrate understanding with a critique of the dominant power relations in the educational process. Therefore, it is concluded that the approach to educational phenomena calls for a paradigmatic awareness in the educational researcher that transcends exclusivism and advances toward justified forms of epistemological complementarity, in which the selection of a paradigm responds to the nature of the educational phenomenon, as well as to the research questions and the cognitive interests that guide the research work.

Keywords: Complementarity, Educational research and paradigmatic position.

Introducción

La investigación educativa, como disciplina que se orienta a la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene que estar necesariamente sustentada en epistemologías, las cuales determinan no solo qué se investigará, sino cómo se entiende la realidad que se busca conocer. Al respecto, Ballester et al. (2022) alegan que:

El desarrollo de la investigación educativa no debe entenderse, exclusivamente, como una consecuencia de la historia externa y de las presiones sociales de un mundo en que la demanda de educación es cada vez mayor y más compleja. Se relaciona también con la historia interna de las ciencias sociales, la cual ha proporcionado modelos y metodologías que han permitido sustituir la pura especulación de los fenómenos educativos por investigaciones rigurosas. Las ciencias de la educación están, así, estrechamente entrelazadas con el conjunto general de las ciencias sociales (p.22)

Esta dimensión filosófica, comúnmente relegada a un segundo plano en la actividad investigativa, es en realidad el fundamento de la producción de conocimiento en las ciencias humanas y sociales. Por ende, no hace referencias solo aspectos técnicos o procedimentales, sino que aborda concepciones

profundas sobre la naturaleza humana, la sociedad y el proceso de formación. En este sentido es fundamental preguntarse desde qué postura paradigmática se construye el conocimiento sobre educación implica suponer que dicha postura moldea los fenómenos educativos, los métodos adoptados y los tipos de verdad que se consideran válidos. Entonces, la pluralidad de paradigmas epistemológicos que existen hoy en día en el ámbito de las ciencias humanas y sociales no debe considerarse una debilidad, sino la complejidad que estructura los fenómenos educativos.

En este sentido, Mardones y Ursúa (1982) señalan que, al ingresar en el campo de la filosofía de las ciencias sociales, es probable encontrar un debate, puesto que “no hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, cultural, humana o social, sobre la base de su trabajo” (p.15). Esta ausencia de consenso no debe interpretarse como una debilidad, sino como una manifestación de su riqueza y complejidad, es decir, diferentes paradigmas epistemológicos coexisten a pesar de sus diferencias, proporcionando a los investigadores educativos diversas maneras de abordar la realidad que estudian. Esta es la razón de comprender esas discrepancias, supuestos y sus implicaciones metodológicas, constituye una de las condiciones más esenciales para llevar a cabo el proceso investigativo, de manera consciente, rigurosa y éticamente responsable.

Por consiguiente, la carencia de un modelo dominante en la investigación educativa ha motivado disputas entre tradiciones metodológicas que tienen

supuestos ontológicos y epistemológicos radicalmente contrarios (Mardones y Ursúa, 1982). Según los autores, la postura empírico-analítica, derivada del positivismo, consideran que la objetividad, la medición y generalización constituyen criterios de validez científica, vinculando la investigación educativa al modelo de las ciencias naturales. mientras que, la postura fenomenológica-hermenéutico y lingüística hace valer en el sentido del significado, la subjetividad y la experiencia vivida como dimensiones irreductibles del fenómeno educativo, apoyándose en métodos cualitativos e interpretativos. Finalmente, la dialéctica o crítico-hermenéutica inspirada en la tradición marxista y la Escuela de Fráncfort añadirían un elemento emancipador que discute la neutralidad del conocimiento y relaciona la investigación educativa con la transformación de relaciones de poder en el ámbito de la realidad educativa.

En otras palabras, cada uno de estos paradigmas parte de comprensiones diferentes sobre cómo concebir la realidad, qué es conocer y para qué sirve el conocimiento, lo que determina a su vez las posibilidades específicas y limitaciones ante la complejidad de los diversos fenómenos educativos. Por tanto, si se privilegia el paradigma empírico-analítico, el fenómeno se reduce a variables medibles que prescinden la dimensión subjetiva y contextual. De igual forma, cuando se asume exclusivamente la postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística existe el riesgo de centrarse en un relativismo interpretativo que entorpece la comunicación científica y las condiciones estructurales. Por otro parte, cuando se asume de forma

aislada la postura dialéctica o crítico-hermenéutica los procesos investigativos pueden perder rigor argumentativo al someterse a compromisos políticos. Esta gama de posturas paradigmáticas, lejos de visualizarse como un obstáculo, se convierten en un recurso epistemológico valioso, siempre y cuando el investigador educativo sea capaz de tomar conciencia para articular y justificar su posicionamiento epistémico en función de la naturaleza del fenómeno que estudian.

El objetivo primordial de esta producción es realizar un análisis crítico de los tres paradigmas que Mardones y Ursúa (1982) proponen en la filosofía de las ciencias humanas y sociales (El empírico-analítico, el fenomenológico-hermenéutico y lingüístico y dialéctico o crítico-hermenéutico), con la finalidad de determinar sus aportes específicos, sus limitaciones y su capacidad de complementariedad en el abordaje de fenómenos educativos. De forma más específica se busca, en primer lugar, caracterizar cada uno de los paradigmas identificando los principales autores que los fundamentan y los aportes teóricos que lo sostienen.

En segundo lugar, se trata de identificar las fortalezas que cada postura presenta para el entendimiento de los fenómenos educativos, y las limitaciones que se presentan al asumirse de manera exclusiva y excluyente. En tercer lugar, se pretende probar que los paradigmas no son una posición metodológica intercambiable con otras, sino que son perspectivas diferentes de abordar la realidad, el conocimiento y la acción en un campo como el de la educación, lo que

involucra disposiciones éticas y políticas. Finalmente, se propone explorar la posibilidad de una complementariedad epistemológica que articule explicación, comprensión y transformación en una práctica investigativa plural, rigurosa y comprometida con el contexto socioeducativo.

Para el logro de los objetivos señalados, el artículo se realiza este bajo un enfoque crítico-reflexivo sustentado en la revisión documental sistemática del texto: Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: Materiales para una Fundamentación Científica, de Mardones y Ursúa (1982), además de otros autores en su respectiva tradición paradigmática. Con esto, se intenta generar una reflexión analítica que permita ir más allá de los presupuestos constitutivos de cada uno de los paradigmas y los vínculos que pueden establecerse entre ellos sin relegar sus supuestos constitutivos. Por tal razón, el análisis tiene como objetivo práctico fortalecer en los investigadores educativos la conciencia epistemológica, quienes al reconocer que existen distintas fundamentaciones desde las que se puede construir conocimiento sobre la educación estarán en mejores condiciones de adoptar decisiones metodológicas contextualizadas y éticamente responsables.

Desde el punto de vista conceptual, la temática parte del reconocimiento de que toda investigación educativa esta ontológicamente posicionada. En este sentido, Colina (2019) sostiene que no existe una única verdad educativa, sino que coexisten múltiples realidades que se configuren dentro del ámbito escolar. El autor, destaca que los fenómenos educativos no constituyen una realidad objetiva y

externamente observable a la que el investigador accede de forma neutral, sino que se trata de realidades complejas, significativas e históricamente situadas, estructuradas por relaciones de poder, procesos de construcción de sentido y tensiones entre estructuras y posturas individuales.

Como consecuencia, esta mirada multidimensional lleva a la necesidad de un enfoque epistemológico en particular, que no esté atado a un solo paradigma, sino que permita articular distintos niveles de análisis. Por ello, el marco conceptual del artículo se sustenta de la noción de complementariedad epistemológica de Murcia (2001) que no abarca la yuxtaposición arbitraria de abordar los fenómenos educativos con distintos métodos desde la entropía, sino a través de una articulación coherente y justificada de posturas paradigmáticas que se complementan de acuerdo con la naturaleza del fenómeno educativo e intereses cognitivos que orientan lo que es la investigación. Por ende, reconocer esta complementariedad entre paradigmas no es renunciar a la rigurosidad científica, sino su forma más pura de expresión, en el campo de las ciencias humanas y sociales.

Proposición

El presente ensayo se propone analizar críticamente los tres paradigmas primordiales que según Mardones y Ursúa (1982), han orientado la comprensión de las ciencias humanas y sociales, centrándose en cómo pueden ser aplicados al estudio de fenómenos educativos. En este sentido, se asume que los fenómeno

educativos no pueden reducirse a una única perspectiva epistemológica, sino que exhorta un abordaje plural que le permita al investigador educativo comprender tanto la objetividad de los fenómenos como la subjetividad de los actores.

Por otro lado, se apunta como un compromiso primordial presentar cómo cada uno de los paradigmas (empírico-analítico, fenomenológico, hermenéutico y lingüístico y dialéctico o crítico-hermenéutico) ofrecen contribuciones específicas, pero también limitaciones que pueden ser complementadas mediante un enfoque integrador. Asimismo, se procura demostrar que los paradigmas no son simplemente posiciones metodológicas, sino también diferentes posibilidades de concebir la realidad, el conocimiento y la acción en el campo de la educación. Es, por tanto, un compromiso analizar la relevancia teórica, implicaciones prácticas y contextuales de cada paradigma en el campo de la educación representado por la complejidad, la diversidad y la demanda de transformación social. Por consiguiente, se ostenta un esfuerzo analítico articulado para exponer el recorrido epistemológico de las ciencias sociales y su configuración pertinente para la comprensión de los fenómenos educativos, estableciendo un vínculo entre la teoría y la práctica educativa.

Argumentos

La postura Empírico-Analítica es la primera y más influyente de las grandes tradiciones metodológicas aplicadas a las ciencias humanas y sociales, sus raíces se sustentan en la concepción galileana de la ciencia, que se caracteriza por la

búsqueda de explicaciones causales expresables en términos cuantitativos y comprobables mediante la experiencia controlada. En este sentido, se fundamenta en el paradigma positivista que concibe la realidad como objetiva, científicamente medible y que puede ser descrita en términos de leyes generales. Al respecto, Mardones y Ursúa (1982) explican que este paradigma se define por “la unidad del método, el canon de las ciencias naturales, la explicación causal y el interés predominante del conocimiento positivo” (p.35). De esta manera, se establece una concepción de la ciencia centrada en la predicción y control de los fenómenos.

Los autores que integran esta postura empírico-analítica, entre los que se encuentran Comte, Durkheim, Popper, Lorenz, Stegmüller, Kuhn, Thuillier y Piaget, aportaron de forma decisiva al establecimiento de una concepción científica que se apoyada en la objetividad, la racionalidad y la sistematicidad del conocimiento. En primer lugar, Comte descarta las justificaciones metafísicas y afirma que el conocimiento sólo está justificado por lo que se puede observar, verificar y explicar. Esta perspectiva también se ve en el enfoque de Durkheim, puesto que analiza los fenómenos sociales de manera empírica y, en cierto modo, los socializa. Por otro lado, Popper redefine el positivismo como falsacionismo, que sugiere que las teorías científicas no son comprobadas, estas deben ser sometidas a intentos de refutación si los aprueba queda corroborada provisionalmente pero jamás verificada de forma definitiva. Por su parte, Lorenz, a través de la epistemología evolutiva, considera que el conocimiento es resultado de la adaptación biológica.

Mientras que, Stegmüller, Kuhn, Thuillier y Piaget ampliaron la comprensión del conocimiento científico dentro del mismo horizonte empírico-analítico integrando las dimensiones social, histórica y cognitiva. Stegmüller enfatizó en la lógica de la explicación científica fortaleciendo el papel de las estructuras teóricas. Aunque el trabajo de Kuhn está en el lado de la crítica, dio los primeros pasos para en la interpretación del desarrollo del método científico, avanzando en el concepto de paradigma científico, demostrando que la ciencia se desarrolla mediante rupturas de las estructuras explicativas. Asimismo, Thuillier argumentó que la ideología de la ciencia es que el conocimiento no es absolutamente neutral. Finalmente, desde la perspectiva de la epistemología genética, Piaget afirmó que el conocimiento se obtiene como resultado de un proceso cognitivo que es tanto interactivo como adaptativo al contexto. Estos autores, en diferentes formas, enriquecen el enfoque empírico-analítico mostrando que, aunque dicho enfoque se compromete a mantener la construcción del conocimiento científico lo más objetivo posible, también exhibe una conciencia de los elementos históricos y cognitivos que influyen en los procesos investigativos.

Esta posición paradigmática, se articula con la concepción de racionalidad, que pone énfasis en la objetividad y neutralidad del investigador, quien cumple un rol externo a la realidad que observa. En este sentido, las hipótesis científicas se configuran con la finalidad de que sean verificadas empíricamente, permitiendo así aprobar o objetar una teoría. No obstante, Mardones y Ursúa (1982) sostienen que

este enfoque corresponde a un interés más técnico que busca “demostrar de una vez que la búsqueda del conocimiento culmina con el dominio de la naturaleza y el progreso material.” (p.75). En este sentido, se evidencia un sesgo que favorece el uso de métodos cuantitativos sobre metodologías cualitativas e interpretativas, limitando así la comprensión de los fenómenos educativos en cuestión. Por tanto, aunque bajo esta postura se garantiza el rigor metodológico, también limita la dimensión subjetiva de la experiencia humana.

Cabe resaltar, que la fortaleza cuantitativa de este paradigma cohabita con limitaciones que la propia comunidad científica ha reconocido. Al privilegiar la medición de lo observable y reproducible, la postura empírico-analítica tiende a reducir fenómenos educativos complejos como: la motivación, la identidad docente, las dinámicas de aula, entre otras, a variables operacionalizadas que apenas capturan una dimensión del problema. Desde la perspectiva de Mardones y Ursúa (1982) señalan con claridad que “detrás de la ciencias, tanto para estimularlas como para frenarlas, existen esquemas que provienen de las metafísicas, de las religiones y de las ideologías en general.” (p.131). Por tanto, sitiar variables omitiendo el contexto cultural e histórico margina la comprensión del fenómeno de estudio.

Esta divergencia ha sido abordada por investigadores como García (2024) y Moreira (2002), quienes coinciden en que los métodos experimentales independientemente del rigor metodológico no abordan la esencia cualitativa de los

procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, el estudio de los fenómenos educativos requiere una dimensión interpretativa que ayude a comprender los significados que los sujetos construyen. En consecuencia, aunque la postura empírico-analítica tiene la ventaja de ofrecer una descripción con precisión y un alto grado de sistematización, pero, por sí sola, es insuficiente para explicar la complejidad del fenómeno educativo. Por ello, es pertinente complementarla con otros paradigmas que amplíen la comprensión del conocimiento.

La postura Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística nace como una respuesta crítica al reduccionismo positivista y reivindica la especificidad del objeto de las ciencias humanas y sociales con respecto al de las ciencias naturales. Su punto de partida epistemológico es la distinción entre explicar (Erklären) y comprender (Verstehen), mientras las ciencias naturales buscan leyes causales universales que den cuenta de regularidades observables con independencia de quién las vive, las ciencias del espíritu en cambio, su tarea es reconstruir el significado que los fenómenos humanos tienen para quienes los viven. En este caso, Mardones y Ursúa (1982) indican que se centra en la “oposición decidida al positivismo y su pretensión de considerar científicas únicamente las explicaciones que se adecuen al modelo de las ciencias naturales.” (p.149). Por ende, lo interesante de esta distinción es que no es solo una diferencia de método, sino una diferencia en lo que se considera conocer algo, es decir, explicar y comprender una conducta son desde esta perspectiva, dos operaciones radicalmente distintas.

Los autores que fundamentan la postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística son Dilthey, Husserl, Heidegger, Gadamer, Schutz y Wittgenstein contribuyeron en la concepción del conocimiento centrado en la comprensión de los significados y experiencias vivida. Primero, el alemán Dilthey hizo una distinción entre explicar y comprender, en particular, este señala que las ciencias humanas requieren de métodos interpretativos que den acceso al sentido y significado de las acciones sociales. Husserl, por su parte, consideraba la fenomenología un método sistemático que hace la descripción de las experiencias tal y como se da en la conciencia. Por su parte, Heidegger va más allá y sitúa la comprensión en el entorno del ser-en-el-mundo, y no sólo en el ser-para-el-mundo. De manera similar, Gadamer desarrollo la hermenéutica filosófica la cual sostiene que toda comprensión esta mediada por la historicidad y el lenguaje.

Mientras que, Schutz desde la fenomenología social, describió cómo los significados se construyen intersubjetivamente en la construcción cotidiana de las acciones sociales y cómo estos son entendidos desde la perspectiva de los actores sociales. Por su parte, Wittgenstein, desarrolló el concepto de juegos de lenguaje, argumentando que el significado de las palabras varía según el contexto en el que se usan, lo cual refuerza la idea de que la realidad está mediada por el lenguaje. Todas estas miradas convergen en la idea de que el conocimiento no es una representación objetiva directa de la realidad, sino más bien una construcción situada en contextos sociales e históricos.

De esta manera, la postura fenomenología, hermenéutica y lingüística ofrecen una explicación enriquecedora de los fenómenos educativos al enfatizar la importancia del sujeto, el lenguaje y la interacción en la construcción del sentido y significado. Al respecto, Mardones y Ursúa (1982) subrayan que este paradigma reconoce que “el conocimiento científico está enmarcado de la trama de la vida. No se puede desligar del proceso de la vida cotidiana, de la interacción comunicativa y del lenguaje común.” (p.150). En el ámbito académico, esta orientación hermenéutica ha resultado sumamente fructífera: la investigación cualitativa, la etnografía escolar, el análisis del discurso pedagógico y las investigaciones sobre la experiencia de estudiantes y docentes hallan en esta tradición su fundamento epistemológico.

No obstante, también se hallan objeciones para esta postura específicamente con el denominado círculo hermenéutico que puede privilegiar los significados subjetivos sobre los marcos estructurales (económicos, políticos, institucionales, etc.) que definen las prácticas educativas, y puede conducir al relativismo interpretativo que obstaculiza la comunicación científica, la comprensión de la ciencia y el conocimiento. Autores como Habermas (1985) han resaltado que un proceso hermenéutico estrictamente interpretativo y carente de un componente crítico corre el riesgo de replicar ideológicamente el orden establecido en lugar de cuestionarlo.

En contraste con la postura empírico-analítica, la fenomenológico, hermenéutica y lingüística profundiza el análisis de los fenómenos educativos incluyendo los elementos subjetivos e intersubjetivos. Mientras el positivismo busca explicar la realidad a través de leyes generales, esta postura paradigmática pretende comprender los significados que los individuos atribuyen a sus acciones. Así, las ciencias humanas necesitan métodos diferentes a los de las ciencias naturales debido al carácter interpretativo de su objeto de estudio (Mardones y Ursúa, 1982). Esta posición paradigmática ofrece una perspectiva más humana y contextualizada de la educación y, por ende, se consolida como una posición relevante de la investigación cualitativa que busca entender la complejidad de los procesos formativos.

La postura Dialéctica o Crítica-Hermenéutica, surge de la insatisfacción con el positivismo y con la hermenéutica en su forma exclusivamente comprensiva. Fundamentado en la tradición marxista y desarrollado por la Escuela de Frankfurt, integra la comprensión de la realidad con una intención transformadora. Desde este punto de vista, el conocimiento no debe limitarse a explicar y comprender, sino debe estar orientado hacia la emancipación de las personas frente a los sistemas dominantes. Al respecto, Mardones y Ursúa (1982) afirman que a través de esta postura la “reflexión crítica pone en evidencia la manera como se enmascaran las diferencias en la distribución de lo producido y la tensión hacia una sociedad

emancipada y justa.” (p.195). Es evidente que el conocimiento no es neutral, este se manifiesta según las circunstancias históricas y sociales.

Marx, Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas son algunos de los partidarios que sustentan esta postura dialéctica o crítica. Por tanto, establecieron que el conocimiento no solo trata de entender la realidad, sino también de transformarla. En primer lugar, Marx estableció las bases del pensamiento dialéctico, las cuales se centraron en las relaciones productivas y las contradicciones estructurales que generan desigualdades dentro de una sociedad. El conocimiento, en este sentido, adquirió un carácter histórico y materialista con una fuerte conexión a las condiciones concretas de existencia.

Posteriormente, la Escuela de Frankfurt representada por Horkheimer, Adorno y Marcuse, ampliaron esta postura al desarrollar la Teoría Crítica, la cual cuestionó la racionalidad instrumental dominante en la sociedad moderna. En esta línea, estos autores también afirman que la ciencia no es neutral y está sujeta a intereses, particularmente los intereses de hegemonía y dominación, en lo que también constituye una severa crítica al positivismo. De esta forma, los autores evidenciaron que la ciencia no es neutral, sino que está sujeta por intereses que contribuyen a reproducir formas de dominación, así surgió una crítica profunda al positivismo.

Por su parte, Habermas formalizó esta posición al proponer la teoría de los intereses del conocimiento, diferenciando entre el interés técnico, práctico y

emancipador, este último siendo el que orienta la teoría crítica. De esta manera, el conocimiento emancipador busca liberar al sujeto de las circunstancias que, en un contexto definido, sirven para limitar su autonomía (Mardones y Ursúa, 1982), lo que implica una articulación entre teoría y praxis. De acuerdo con Habermas, la acción comunicativa sería la base de la racionalidad orientada hacia el entendimiento y no al dominio. En general, estas propuestas permiten afirmar que la investigación en las ciencias sociales, y en especial en el abordaje de fenómenos educativos, el investigador debe asumir una responsabilidad ética y política en relación con la transformación social.

En el mismo orden de ideas, la dialéctica no es un método, tal como asume ese término la corriente positivista, sino un estilo de pensamiento (Mardones y Ursúa, 1982). La idea principal es simple, su finalidad es debatir la efectividad de las prácticas investigativas. En el ámbito educativo, esta posición se tradujo en el desarrollo de la pedagogía crítica, la investigación participativa y enfoques afines que indagan cómo se entrelazan educación, poder e ideología. El aspecto crucial por entender es que la escuela no funciona como un espacio neutral donde se transmite sólo conocimiento, se trata de un espacio que, aunque sostenido socialmente, a veces quiebra o refuerza el orden preestablecido. Lo que implica esto es reconocer que cada decisión curricular, cada forma de interacción en el aula, lleva inscrita una posición política, consciente o no. En este orden de ideas se destacan Freire (1990) y Giroux (1990) son dos ejemplos de académicos cuyo

trabajo ha cambiado profundamente la forma de comprender los procesos de escolarización. Asimismo, su capacidad de vincular el conocimiento con intereses emancipatorios sigue siendo un punto focal de la investigación educativa que busca ser éticamente responsable.

La crítica predominante a este paradigma tiende a ser la aparente confusión entre la investigación científica y el compromiso político, lo que plantea una preocupación por la legitimidad académica y epistémica del conocimiento producido. Sin embargo, Mardones y Ursúa (1982) sostienen la consistencia interna de esta perspectiva al evidenciar que Habermas pretende “ofrecernos una filosofía de la historia orientada prácticamente en orden a una emancipación.” (p.217). Por ende, elabora una teoría analítica de la ciencia y dialéctica que no desestima el rigor argumentativo, sino que lo utiliza en pro de una racionalidad comunicativa orientada hacia una comprensión libre de coerción. Este paradigma, en el ámbito de la investigación educativa, posee la singularidad de evidenciar que ningún método es neutral y que la elección epistemológica también constituye una elección ética.

En comparación con los otros paradigmas, la postura Dialéctica o Crítica-Hermenéutica integra elementos de explicación y comprensión, pero adiciona un elemento emancipador, que la diferencia sustancialmente del resto. Mientras el positivismo se centra en el control y la predicción, y la hermenéutica en la comprensión, este enfoque se centra en la transformación de la realidad social. En

consecuencia, se vuelve importante no sólo comprender los procesos, sino transformar los mismos. Y esto, en el ámbito de la educación es de suma importancia. En consecuencia, se fortalece un paradigma fundamental para la evaluación de fenómenos educativos que se vinculan con cuestiones de equidad, inclusión y justicia social.

Propuesta

A partir del análisis de los paradigmas planteados por Mardones y Ursúa (1982), se plantea la necesidad de adoptar una perspectiva integradora que permita articular los méritos de las diferentes posturas paradigmáticas para el abordaje de fenómenos educativos. En este sentido, se reconoce que postura Empírico-Analítica, proporciona herramientas para medir y explicar fenómenos observables, postura Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística, posibilita la comprensión de los significados que construyen los sujetos, y la postura Dialéctica o Crítica-Hermenéutica, orienta la reflexión hacia la transformación social. Se propone que la fragmentación del campo epistemológico debe ser abordada desde una postura explicativa, comprensiva y emancipadora. Este vínculo manifiesta una importante sinergia, una complementariedad relevante en gran medida, para abordar los fenómenos educativos en su complejidad, logrando que el investigador mantenga una disposición flexible y de reflexión en relación con las posturas teóricas a fin de exhortar el desarrollo de epistemologías pertinentes y situadas.

Dadas las condiciones que anteceden, es ineludible reconocer cada una de las contribuciones que brindan la distintas posturas mencionadas, por ello, se propone que los investigadores educativos se apoyen en el enfoque de complementariedad como alternativa para articular holísticamente la riqueza que ofrece cada uno de los paradigmas para alcanzar un adecuado acercamiento a la realidad que se va a abordar. En este sentido, Murcia y Jaramillo (2001) establecen una estructura para el desarrollo de investigaciones desde la complementariedad, y esta se sustenta en tres momentos:

Primer momento de investigación (Preconfiguración): este momento implica, el acceso, el desarrollo de la guía de preconfiguración y el análisis inicial de la información recolectada representada en una preestructura Sociocultural y posible dimensión temática. El momento de la elaboración y puesta en marcha del plan de configuración (segundo momento: configuración de la realidad). Implica: el trabajo de campo en profundidad, el procesamiento de la información y la interpretación de los datos. La parte donde podría terminar este momento se da cuando se tiene una estructura sociocultural representada en un ideograma. El momento de reconfiguración de la realidad (tercer momento). A partir de la teoría sustantiva encontrada, se realiza una confrontación con la teoría formal y los datos culturales esbozados en las categorías, al igual que la síntesis de las conclusiones y recomendaciones para posteriores estudios comprensivos o emancipatorios (p.161).

La estructura sugerida por Murcia y Jaramillo (2008) permite una articulación complementaria de las posturas Empírico-Analítica, Fenomenológica, Hermenéutica y Lingüística y la Dialéctica o Crítica-Hermenéutica, puesto que en el primer momento (pre-configuración), el investigador delimita el problema enlazando la deducción e inducción, proporcionando así el rigor explicativo asociado con el enfoque empírico, mientras mantiene presentes los significados sociales iniciales que emergen de la realidad. En el segundo momento (configuración) se realiza un trabajo de campo profundo que permite comprender desde una mirada fenomenológica, hermenéutica y narrativa los sentidos sociales (dimensiones lingüístico-culturales del fenómeno) de los cuales será parte el investigador. Finalmente, el tercer momento (re-configuración) es el que, mediante una integración teórica, interpretativa y de información cultural, reconstruye la estructura sociocultural del fenómeno, y orienta el pensamiento hacia lo crítico, reflexivo y transformador a través del cual se develan tensiones y se proponen alternativas de cambio. De allí, que la complementariedad metodológica es un medio para entender, explicar y transformar la realidad social a partir de un conjunto de capas interpretativas.

Bajo esta perspectiva, la propuesta es que la práctica investigativa en educación se dirija hacia una epistemología pluralista que contemple y valore la coexistencia de las distintas formas de producción de conocimiento. Así, el investigador educativo debe seleccionar y articular los paradigmas de acuerdo con

la naturaleza del fenómeno a estudiar y no desde posturas sesgadas, donde la diversidad de enfoques responde a la complejidad de las ciencias humanas y sociales, lo que exhorta una actitud crítica y abierta (Mardones y Ursúa, 1982). Por tal razón, se argumenta que la investigación educativa debe trascender el dualismo (explicación y comprensión) para integrar un elemento transformador a través de la complementariedad. De esta forma se promueve una investigación educativa comprometida con el contexto y las necesidades sociales, fortaleciendo la función de la educación como motor del cambio social.

Reflexiones finales:

En resumen, el estudio de los paradigmas empírico-analítico, fenomenológico, hermenéutico y lingüístico y dialéctico o crítico-hermenéutico permitió comprobar la riqueza y complejidad del conocimiento de las ciencias humanas y sociales. Cada uno de estos paradigmas aporta elementos necesarios para la comprensión de los fenómenos educativos, si bien las limitaciones de cada uno impiden la posibilidad de utilizarlo de forma exclusiva. En este sentido, los autores establecen empíricamente que no existe un único y válido modelo de ciencia, sino que hay múltiples formas de abordar los mismos fenómenos. Por consiguiente, se hace necesario no limitarse a enfoques reduccionistas del conocimiento, sino promover un pluralismo integrador que recoja múltiples perspectivas epistemológicas.

En conclusión, se invita a los investigadores a adoptar una postura integradora que considere la explicación, la comprensión y la transformación de los fenómenos educativos en diversos contextos sociales. Toda actividad relacionada con la educación está construida por una realidad y no solamente en el aula de clases, dicho de otro modo, es un fenómeno complejo y multidimensional que no puede ser abordado desde una única postura. Por consiguiente, a medida que se realizan investigaciones en variados contextos escolares, se sugiere al investigador educativo que actúe con flexibilidad, adecuándose a las características del contexto y del objeto de búsqueda. Por consiguiente, se propone una complementariedad epistemológica que contribuya a enriquecer la producción del conocimiento educativo. Por eso se reafirma la importancia de los paradigmas como herramientas para explicar, comprender y transformar los fenómenos educativos.

Referencias:

Ballester, L., Nadal, A., Amer, J., y Quesada, V. (2022). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Tercera edición. Ediciones UIB

Colina, A. (2019). Naturaleza ontológica de la investigación socioeducativa: Elementos orientadores. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 150–167. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1092>

Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza. Madrid

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Editorial Paidós. España.

Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método. Las grandes líneas de una hermenéutica filosófica*. Salamanca

García, M. (2024). La investigación cualitativa de Elliot Eisner como metodología alternativa para un proyecto editorial. Vaguedás: poemario tipográfico. *Revista Sonda. Investigación En Artes Y Letras*, 13, 126–138. <https://polipapers.upv.es/index.php/sonda/article/view/20319>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós. Barcelona

Habermas, J. (1985). *Ciencias sociales reconstructivas vs Ciencias comprensivas*. En: ciencia moral y acción comunicativa. Barcelona

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa (vol.1)*. Taurus. Madrid

Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero. La fenomenología y los fundamentos de las ciencias.* Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de la investigaciones científicas.* Fondo de cultura económica. México.

Mardones, J., y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.* (1.^a ed.). Fontamara Colección Logos.

Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil, 1-29. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>

Murcia, N. (2001). La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa. Cinta De Moebio. *Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (12), 194-204. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26293>

Murcia, N., y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad.* Editorial Kinesis. Armenia. Colombia

Popper, K. (1996). *En busca de un mundo mejor.* Paidós. Buenos Aires