

PERSPECTIVA CRÍTICA ACERCA DE LA EPISTEMOLOGÍA EN EL HACER INVESTIGATIVO

¹Pasifae Ariadna Hernández de Castillo

 <https://orcid.org/0009-0009-2669-2117>

Recibido: 30-04-2025

Aceptado: 19-05-2025

Resumen

Este artículo analiza de manera crítica la epistemología que sustenta la labor investigativa en entornos académicos. A través de una revisión de fuentes teóricas y filosóficas se examinan los principales paradigmas epistemológicos (positivista, interpretativo y sociocrítico) que impactan en la concepción y desarrollo del conocimiento científico. La revisión muestra cómo las decisiones epistemológicas afectan no solo los métodos de investigación utilizados, sino también la postura ética del investigador frente a la realidad estudiada. Se reflexiona sobre la importancia de adquirir una base epistemológica sólida que facilite la toma de decisiones alineadas, tanto al propósito de la investigación como a las necesidades sociales actuales. Esta revisión documental destaca la relevancia de adoptar una postura crítica y consciente que permita trascender la aplicación automática de métodos investigativos, abogando en su lugar, por una práctica reflexiva y contextualizada dentro del ámbito científico. Los hallazgos contribuyen a fortalecer el diálogo en torno al papel de la epistemología en la edificación de conocimiento significativo dentro del campo educativo.

Palabras clave: epistemología; paradigmas de investigación; formación investigativa; hacer investigativo.

CRITICAL PERSPECTIVE ON EPISTEMOLOGY IN RESEARCH

Abstract

This article critically analyzes the epistemology that underpins research work in academic settings. Through a review of theoretical and philosophical sources, it examines the main epistemological paradigms (positivist, interpretive, and sociocritical) that impact the conception and development of scientific knowledge. The review shows how epistemological decisions affect not only the research methods used but also the researcher's ethical stance toward the reality studied. It reflects on the importance of acquiring a solid epistemological foundation that facilitates decision-making aligned with both the purpose of the research and current social needs. This documentary review highlights the importance of adopting a critical and conscious stance that allows us to transcend the automatic application of research methods, advocating instead for a reflective and contextualized practice within the scientific field. The findings contribute to strengthening the dialogue around the role of epistemology in the construction of meaningful knowledge within the educational field.

Keywords: epistemology; research paradigms; research training; research practice.

¹ Profesora de Educación Comercial. MSc. en Investigación Educativa. Doctorante en Educación. Jefa del departamento de desarrollo docente en la Universidad Yacambú. profpasifae@gmail.com

Introducción

Debatir sobre el conocimiento científico implica adentrarse en un vasto mundo de ideas y reflexiones acerca de los principios epistemológicos que, no solo justifican las maneras de comprender el mundo, sino que también moldean nuestras formas de reflexionar e interpretar la realidad. Tanto si se aborda desde perspectivas disciplinarias como interdisciplinarias, toda teoría se basa en una visión del saber vinculada a un paradigma particular, el cual establece la forma en que el sujeto se relacionará con el objeto de estudio y cómo se generará el conocimiento.

Esta fundamentación epistemológica representa nuestra concepción acerca de cómo se construye el conocimiento científico, mientras evaluamos su importancia y mantenemos una estrecha relación entre lo aprendido y la realidad tangible que nos rodea, en nuestros intentos por descubrir nuevos horizontes de comprensión científica. En este sentido, la epistemología no es un elemento accesorio, sino el núcleo que da sentido y coherencia a todo quehacer investigativo. Como señalan Murcia y Jaramillo (2009), se trata de una filosofía de la ciencia que examina cómo se construye el conocimiento desde sus bases teóricas, metodológicas y paradigmáticas (p. 74).

En este sentido, el presente artículo surge de la curiosidad por entender cómo los diferentes enfoques epistemológicos positivista, interpretativo y sociocrítico guían la investigación, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, centradas en la educación. A través de un análisis crítico, se pretende reflexionar sobre las implicaciones que implica para el investigador adoptar una postura epistemológica consciente que le permita tomar decisiones coherentes sobre su objeto de estudio, los métodos utilizados y el tipo de conocimiento generado. Guba y Lincoln (1994) proporcionan una visión que ayuda en la comprensión de que estas decisiones no son imparciales; más bien reflejan una manera particular de percibir y relacionarse en el mundo.

En el mundo académico actual caracterizado por su complejidad y diversidad de enfoques disciplinarios, es esencial adoptar una postura epistemológica coherente, sustentada en respuesta a tal escenario cambiante e interdisciplinario del saber contemporáneo. Como menciona Briones (citado por Morales, 2019), todo conocimiento implica una dimensión filosófica que no solo abarca el objeto de estudio en sí mismo, sino también, los valores y supuestos del investigador involucrado en la indagación académica. En la misma línea, se examinan las contribuciones de la corriente del pensamiento socioconstruccionista, influenciada por las ideas de Foucault, Giddens, Derrida e Ibáñez (2007), la cual promueve una epistemología más contextualizada y receptiva a la pluralidad de significados que se construyen en contextos específicos.

Bajo esta perspectiva, se vislumbra la función que desempeñan los paradigmas como referencias o esquemas conceptuales que delimitan modos de ver, hacer y validar el conocimiento. Desde la visión de Kuhn (1971), los paradigmas no se consideran creencias infalibles sino más bien, representaciones históricas de cómo entender, qué y cómo investigar. Elegir un paradigma implica, básicamente, adoptar una postura frente al mundo y ante aquellos que lo conforman.

En este análisis también se abordan los criterios de verdad y rigor científico en el contexto de los estudios cualitativos. Castillo y Vásquez (2003), así como Méndez (2020), proponen conceptos como credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, los cuales emergen como alternativas válidas frente a los criterios tradicionales del enfoque cuantitativo, permitiendo valorar la solidez de las investigaciones desde la experiencia vivida por los propios actores sociales.

Bajo este escenario, este ensayo pretende proporcionar una perspectiva reflexiva sobre los principios epistemológicos que sustentan la investigación académica y, en particular, en el ámbito de la enseñanza. Asimismo, el interés de la autora es que el lector encuentre en estas palabras, un estímulo para reflexionar críticamente acerca de cómo adquieren conocimiento, cuál es el propósito de su investigación y para quién están generando dicho conocimiento.

Desarrollo Teórico

En toda construcción del conocimiento (teoría), subyace una perspectiva epistemológica que legitima los conocimientos suscritos a su modelo. Luego, la epistemología es cómo los individuos, grupos, científicos y comunidades comprenden el mundo (estructuras mentales) y la relación existente con el mismo (comunicación), conducente a conductas y acciones, las cuales explican el por qué difiere la percepción de cada individuo ante un fenómeno, evento o problemática.

Ahora bien, al expresar la dimensión epistemológica, la misma se corresponde, según Murcia y Jaramillo (2009), con la filosofía de la ciencia que estudia la génesis, estructura y fundamentación paradigmática de los conocimientos científicos (p. 15). Es así como la epistemología tiene por objeto de estudio el conocimiento. Se interroga acerca de la construcción de éste, tanto desde la perspectiva de la complejidad, el reconocimiento de las incertidumbres y las contradicciones sociales, como desde la aceptación del determinismo, las distinciones y separaciones que requieren ser integradas y sustentadas en la generalidad y la especificidad de las disciplinas del saber.

Agrega Briones (citado en Morales, 2019), que el objeto de esta ciencia radica en analizar los supuestos filosóficos de las ciencias, su objeto de estudio, los valores implicados en la creación del conocimiento, así como también, la estructura lógica de sus teorías, los métodos empleados en la investigación y en la explicación o interpretación de sus resultados y la confirmabilidad y refutabilidad de

sus teorías. En otras palabras, se trata de reconocer cómo el ser humano se transforma y modifica desde y a través del conocimiento, recreando nuevas posibilidades de ser y estar.

Asumir una perspectiva paradigmática exige del investigador, procurar que la realidad a conocer responda a las preguntas epistemológicas desde donde se construye el conocimiento de su objeto de estudio: ¿qué conocemos?, ¿cómo conocemos? y ¿para qué conocemos? Tales interrogantes demandan una visión compleja de las ciencias sociales y humanas, contraria a una racionalidad aislada de la realidad psicológica, política, sociológica o cultural, propia de la epistemología clásica que para Gianella (1986), “se ampara en el supuesto de realidad independiente: la posibilidad de delimitar por separado al sujeto y al objeto y su existencia plenamente independiente” (p. 1). El investigador considera la percepción como simple reflejo de las cosas reales y el conocimiento como copia de esa realidad.

En la contemporaneidad, se presenta una etapa que conforma un nuevo tipo de pensamiento, muy diferente al dominante en la modernidad, en la cual emerge una epistemología: el hombre es quien genera los procesos, de un modo participativo y deliberante. Lo antes mencionado, da paso a la epistemología socioconstruccionista, mediante la cual, la lógica se constituye a través de la práctica interpretativa, propiciando el sentido y significado dentro de un contexto específico, hermenéutico y comprensivo.

Esta orientación del construccionismo social, desde el argumento teórico de Ibáñez (2007), está influenciada por las posturas de Foucault, Giddens y Derrida, en cuanto condensa un intento por trascender los modelos cognoscitivistas, mentalistas, biólogos y positivistas frecuentemente utilizados para explicar la construcción del conocimiento. En la epistemología constructivista, el saber es una construcción generada por la actividad del sujeto y la realidad del investigador, quienes están interrelacionados por diversos discursos sociales.

Ahora bien, al hablar de la palabra paradigma se puede mencionar que, es una serie de patrones o modelos a seguir en una determinada época y que los mismos van a guiar o regir el modo de vida de los individuos inmersos en la sociedad. De allí la importancia de estos en la vida diaria, dado que moldean la conducta del ser humano, por lo cual, se observa una adaptación constante a estos patrones y el cumplimiento de ciertas reglas que traen consigo beneficios y consecuencias de su aplicación, en determinado ámbito y época.

En atención con lo expresado, se puede señalar que según Montero (citado por Manzanares, 2004), el paradigma es un “... modelo constituido por un conjunto sistemático de ideas que presenta relaciones e interpretaciones acerca de la actividad humana, de sus productores, de sus efectos sobre los

seres humanos y sobre la sociedad” (p. 30). Los paradigmas son construcciones históricas que responden a diferentes modelos del hombre que le dan significado y, por lo tanto, los utiliza para su beneficio.

Dentro del mismo contexto, para la ciencia, la idea de paradigma está asociada con la que dio el científico Kuhn (1971) en su libro “La Estructura de las Revoluciones Científicas”. El autor señala en el texto que un paradigma se define como aquello que se debe observar y escrutar; el tipo de interrogantes que es necesario formular para hallar respuestas en torno de un objetivo; la estructuración de dichos interrogantes; y la interpretación de los resultados científicos (p. 49). Un paradigma debe entonces permitir, principalmente, el enunciado de interrogantes para luego dar paso a las posibles respuestas o sugerencias a las mismas.

A tenor con lo planteado, la noción de paradigma permite una multiplicidad de significados y diferentes usos, en tanto se denota como un conjunto de creencias, modelos y actitudes, con una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica una metodología determinada en un tiempo histórico específico. Además, ayudan al investigador a clarificar lo relacionado con los procesos de conocimiento.

Como complemento a esta aseveración, se parafrasea a Sánchez de Valera (2005), quien deja entrever en su postura, lo siguiente: los paradigmas son patrones a seguir, modelos o reglas por los cuales, los seres humanos se rigen. La importancia de estos dentro de la vida cotidiana es básica, tanto así que, en las acciones más simples que realiza el ser humano está implícito un paradigma, dado su alcance de develar, comprender e interpretar la cotidianidad del ser humano.

Esta visión de la autora pudiese condensarse en el hecho que los paradigmas son construcciones históricas que responden a diferentes modelos del hombre que le dan significado y, por lo tanto, las utiliza para su beneficio. Así pues, un paradigma es una herramienta clave para cualquier proceso societal, pues ofrece vías para abordar la realidad en un momento específico, proponiendo la manera de hacerlo, hasta llegar a los resultados y su interpretación, si así lo requiere el caso.

A tal efecto, Kuhn (1971) plantea que el paradigma “... es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado” (p. 57) , es decir que el paradigma de investigación, es una concepción del objeto de estudio, mediante la asunción de una determinada postura epistemológica o paradigmática para aproximarse a la búsqueda del conocimiento y la verdad, supeditada a las formas y maneras en que el investigador conoce la realidad, se aproxima a ésta y la estudia.

Por tanto, los distintos modos de aprehender el conocimiento, han dado paso al surgimiento de dos enfoques, cuyo predominio ha sido alternativo en distintas épocas y lugares: inicialmente, la inserción

de la descripción del mundo en un grupo de creencias mágico-religiosas o metafísicas, con el fin de dar plausibilidad a las mismas o de favorecer el dominio de determinados grupos sociales y, en segundo lugar, la descripción y la explicación del mundo, con miras a detectar regularidades y predecir fenómenos para, eventualmente, controlarlos por medio de la tecnología.

Así, a partir de las posturas epistemológicas, la ontología, la noción de verdad y de sujeto que se asuma, es posible distinguir diferentes teorías filosóficas de la ciencia, o entre lo que Guba y Lincoln (1994), llaman paradigmas de interrogación (p. 87). Según estos autores, la manera de diferenciar entre estos paradigmas, positivista, interpretativo y sociocrítico puede resumirse de acuerdo con la forma en que los proponentes de estas visiones del mundo dan a las dimensiones del conocimiento, a saber, ontológico, epistemológico y metodológico, los cuales están interconectados entre sí mediante sus matrices epistémicas. Desde esta visión, Martínez (2008), aduce que la matriz epistémica:

Es un sistema de condiciones del pensar, prelógico o preconceptual, generalmente inconsciente, que constituye “la misma vida” y “el modo de ser”, y que da origen a una cosmovisión (Weltanschauung), a una mentalidad e ideología específicas, a un espíritu del tiempo, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías y, en último término, también a un método y a unas técnicas o estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social. En una palabra, que la verdad del discurso no está en el método sino en la episteme que lo define.

En este sentido, el paradigma positivista demanda la presencia de una realidad objetiva y única; ésta se puede conocer a través de la experiencia con métodos cuantitativos que permiten explicar y predecir fenómenos similares, es decir, generalizar a partir de experiencias fragmentarias. El sujeto afirma que la realidad objeto de estudio está dada, es aprehensible y existe fuera del investigador, por lo que su relación con la misma es distante y, por tanto, los métodos utilizados para abordarla son los propios de la medición numérica y la estadística.

En contraposición, el paradigma interpretativo profundiza en cuanto a que, las realidades existen en la forma de construcciones mentales múltiples basadas en la captura del conocimiento consensuado de un modo genérico y formal, de manera que pueda ser compartido y reutilizado por distintos grupos de personas. Una de las propuestas básicas de este episteme, se basa en que la realidad se construye cotidianamente sobre la plataforma de los intereses comunes que comparten los actores sociales, la cual es dinámica e intersubjetiva; en consecuencia, la dimensión epistemológica, parte de una visión construccionista de la realidad social, la cual es abordada desde un proceso metodológico interactivo en el cual, el investigador es el principal instrumento de investigación.

Finalmente, el paradigma sociocrítico, desde el sentir de Sandín (2003) “... no tiene como propósito develar las ataduras ocultas, sino sacarlas a la superficie y romperlas conscientemente para transformar la realidad de las personas que son sometidas en su praxis histórica” (p. 89). Al asumir la episteme crítico social, se parte de situaciones reales para transformar esa realidad hacia el mejoramiento de los grupos o individuos implicados en la misma; por tanto, los escenarios de investigación parten de la acción.

La realidad social que se asume es de naturaleza reflexiva, dinámica, divergente e intersubjetiva, emergente en la propia perspectiva de los actores sociales. En cuanto a la posición del investigador frente al objeto de estudio, asume su rol como sujeto activo e instrumento de la investigación cualitativa, por lo cual, no se mantiene neutro ante la realidad de la cual forma parte dado que sus propios sentires, pareceres y preconceptos son punto de partida para ir profundizando en la construcción y transformación del conocimiento que emerge del fenómeno de estudio, a través de la investigación-acción, método que considera al sujeto de la acción con existencia propia, enmarcado en un contexto histórico, cultural y social, compartido colectivamente que lo diferencia de otros sujetos sociales.

Es importante referir que, es necesario conocer en profundidad las distintas posturas paradigmáticas enmarcadas en un enfoque crítico y muy instropectivo a la hora de llevar a cabo una investigación, con el propósito de estar en la capacidad de seleccionar la matriz epistémica que más convenga al proceso investigativo. Esta elección no puede reducirse a preferencias metodológicas superficiales, sino que debe surgir de una reflexión profunda sobre la naturaleza del objeto de estudio, los fines sociales de la investigación y la posición ética del investigador frente a la realidad que busca comprender o transformar.

Dimensiones del Conocimiento en el Hacer Investigativo

El estudio del conocimiento en el ámbito educativo exige un análisis multidimensional que contemple sus fundamentos ontológicos, sus procesos epistemológicos de validación y sus manifestaciones metodológicas. Estas tres dimensiones, la ontológica que cuestiona la naturaleza del saber, la epistemológica que examina los criterios de validez del conocimiento, y la metodológica que concreta los procesos de investigación, conforman un sistema interdependiente que estructura la producción académica en el campo pedagógico. Autores como Guba y Lincoln (1994), Popper (2002) y Creswell (2014) han demostrado cómo estas dimensiones interactúan dialécticamente, configurando diversos paradigmas de investigación que van desde los enfoques empírico-analíticos hasta las perspectivas crítico-transformadoras. Este apartado explora esta tríada conceptual, revelando cómo su

comprensión integral es fundamental para avanzar hacia una investigación educativa rigurosa, relevante y socialmente comprometida.

Desde una perspectiva ontológica, Guba y Lincoln (1994) postulan que las dimensiones del conocimiento están determinadas por los paradigmas de investigación que las sustentan. En el paradigma positivista, el conocimiento se concibe como objetivo, medible y generalizable, mientras que en el constructivismo se entiende como una construcción social, subjetiva y contextualizada. Por su parte, el paradigma sociocrítico enfatiza la dimensión transformadora del conocimiento, orientado a develar estructuras de poder y promover cambios sociales. Estas diferencias ontológicas repercuten en las metodologías empleadas, pues mientras el enfoque cuantitativo busca establecer leyes universales, el cualitativo profundiza en la interpretación de significados y el sociocrítico cuestiona las condiciones que generan desigualdades.

En la misma línea, la dimensión epistemológica del conocimiento ha sido ampliamente debatida por autores como Popper (2002), quien sostiene que el conocimiento científico avanza mediante la falsación de hipótesis, lo que implica una constante revisión crítica de las teorías existentes. En contraste, Kuhn (1971) argumenta que el progreso del conocimiento ocurre a través de revoluciones paradigmáticas, donde un marco conceptual es reemplazado por otro incompatible. Estas posturas reflejan la complejidad del conocimiento científico, el cual no solo acumula datos, sino que también se reconstruye a partir de crisis epistemológicas y cambios en las comunidades académicas.

Finalmente, la dimensión metodológica del conocimiento ha sido explorada por Creswell (2014), quien destaca la importancia de alinear los métodos de investigación con las preguntas y marcos teóricos que las sustentan. Los diseños mixtos, por ejemplo, permiten integrar dimensiones cuantitativas y cualitativas para abordar problemas educativos con mayor profundidad. Esta flexibilidad metodológica es esencial en un campo tan complejo como la educación, donde los fenómenos requieren ser analizados desde múltiples ángulos.

En síntesis, las dimensiones del conocimiento en educación, epistemológica, ontológica y metodológica, conforman un entramado interdependiente que desafía reduccionismos. Como señala Stenhouse (1987), la investigación educativa debe aspirar no solo a producir saber, sino a mejorar las prácticas pedagógicas y contribuir a una sociedad más justa. Esta visión holística es fundamental para avanzar hacia una comprensión integral del fenómeno educativo.

Verdad y Rigor Científico

La búsqueda de la verdad es la esencia del trabajo del investigador. En tal sentido, resulta insoslayable el requerimiento de plantear una definición que permita establecer una idea que oriente el

quehacer investigativo. Al respecto, Méndez (2020) señala que la verdad “constituye una intención humana que conlleva un sentido ético discursivo” (p. 169). Aquí, la autora propone una concepción de la verdad como una necesidad del ser humano que se traduce en un propósito de vida, al orientar la conducta humana hacia un nuevo principio moral de racionalidad comunicativa, es decir, hacia una nueva ética discursiva.

En el marco de la epistemología contemporánea, la discusión en torno a la verdad trasciende la mera correspondencia entre el enunciado y la realidad objetiva, adentrándose en un paradigma hermenéutico donde la intersubjetividad cobra relevancia. Como sostiene Habermas (1987), la verdad emerge como un constructo dialógico, mediado por consensos racionales alcanzados en condiciones ideales de comunicación. Esta perspectiva refuerza la postura de Méndez (2020), en tanto que la verdad no solo posee una dimensión ética, sino que se constituye como un proceso dialéctico en el que los actores sociales negocian significados dentro de un horizonte de comprensión compartido. Por lo tanto, la investigación, en su búsqueda de la verdad, debe incorporar mecanismos que garanticen la validez discursiva de sus hallazgos, superando así reduccionismos positivistas.

En lo que respecta a los criterios de verdad y rigor científico, es importante destacar las palabras de Castillo y Vásquez (2003), quienes señalan que “los cánones o estándares con que se juzgan los estudios cuantitativos son totalmente inapropiados para evaluar el rigor metodológico de los estudios cualitativos... (que) tienen diferentes raíces ontológicas y epistemológicas” (p. 164). Esto es válido y resulta razonable al conocer las dimensiones del conocimiento de cada uno de estos enfoques, según comentan estas autoras. En tanto que, el enfoque cuantitativo busca la objetividad de la información, la investigación cualitativa se dedica a asumir la realidad según la óptica de los actores sociales, es decir, de las personas que están siendo estudiadas.

En cuanto a los fundamentos ontológicos que subyacen a los enfoques cuantitativo y cualitativo, es imperativo reconocer que sus divergencias radican en sus respectivos posicionamientos frente a la naturaleza de la realidad. Mientras el paradigma positivista, anclado en una ontología realista, concibe la verdad como un fenómeno medible y generalizable, el paradigma interpretativo, desde una ontología constructivista, entiende la realidad como múltiple y contextualmente situada (Guba y Lincoln, 1994). Esta dicotomía explica por qué los criterios de rigor en la investigación cualitativa (credibilidad, auditabilidad y transferibilidad) no pueden ser homologados a los estándares de validez y confiabilidad propios del enfoque cuantitativo. En consecuencia, la evaluación de la calidad investigativa debe ajustarse a los presupuestos filosóficos que sustentan cada metodología, evitando así juicios epistemológicamente incongruentes.

En el caso de los estudios cualitativos, los criterios que se utilizan para evaluar el rigor científico son la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad. Desde el sentir de los precitados autores, se consigue credibilidad cuando se “recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten” (p. 165). Esto permite conocer que, en la investigación cualitativa, la credibilidad de la información presentada va a depender de la opinión de los actores sociales en relación con si, esa información es verdadera o falsa.

El segundo criterio de verdad y rigor científico es la auditabilidad. De acuerdo con Guba y Lincoln (1994), se puede definir este criterio como “la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho” (p. 165). En este punto, es necesario asegurar un adecuado registro de la información aportada por investigadores previos, de forma tal que otros investigadores puedan evaluarla y llegar a sus propias conclusiones. De allí que este criterio también sea conocido con el nombre de confirmabilidad.

El último criterio para tomar en cuenta es la transferibilidad. Castillo y Vásquez (2003) indican que “se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones” (p. 166). En otras palabras, se trata de la posibilidad de transferir los resultados encontrados en un estudio a otros estudios. En consecuencia, este criterio va a depender del grado de similitud entre los contextos o condiciones de los estudios.

Finalmente, la transferibilidad, como criterio de rigor en la investigación cualitativa, plantea un desafío metodológico en tanto requiere de una exhaustiva descripción del contexto y de los participantes para permitir juicios analíticos extrapolables. Como advierte Gianella (1986), la capacidad de transferir hallazgos no reside en la replicabilidad estadística, sino en la profundidad del análisis y en la riqueza de los datos proporcionados. Este criterio, por tanto, exige una documentación detallada de las condiciones del estudio, facilitando que otros investigadores identifiquen patrones comparables en escenarios análogos. En este sentido, la transferibilidad no solo enriquece el corpus teórico-disciplinar, sino que también fortalece la aplicabilidad de los resultados en diversos ámbitos socioeducativos.

Reflexiones

La epistemología, como fundamento del quehacer investigativo, emerge como un campo de tensiones y diálogos permanentes entre paradigmas que compiten por explicar y transformar la realidad. Este discurrir reflexivo ha revelado que la selección de un referente epistemológico no es un acto neutral, sino una decisión cargada de implicaciones ontológicas, metodológicas y éticas que configuran tanto el proceso de investigación como su influencia en el ámbito académico. La conciencia crítica sobre estos supuestos se erige como requisito indispensable para trascender la aplicación mecánica de métodos y

avanzar hacia una práctica investigativa reflexiva y contextualmente situada.

La discusión en torno a los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico ha evidenciado que cada uno responde a senderos epistemológicos distintos, pero igualmente válidos dentro de sus propios marcos de referencia. Mientras el positivismo busca generalizar leyes universales, el interpretativismo profundiza en la construcción social de significados y, el modelo sociocrítico impulsa la transformación de estructuras de poder. Esta pluralidad paradigmática fortalece el campo educativo, al ofrecer múltiples lentes para abordar su complejidad, siempre que el investigador asuma una postura consciente y coherente con los fundamentos filosóficos que sustentan su trabajo.

En cuanto a los criterios de rigor científico analizados (credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, han demostrado ser pilares esenciales para validar la investigación cualitativa, sin caer en la trampa de imponer estándares cuantitativos a realidades ontológicamente distintas. La flexibilidad metodológica, lejos de ser una debilidad, constituye una fortaleza que permite captar la riqueza de los fenómenos educativos en su contexto específico. Sin embargo, esta flexibilidad no debe confundirse con falta de sistematicidad; por el contrario, exige un compromiso riguroso con la transparencia en los procedimientos y la reflexividad permanente.

Bajo este arcoíris de ideas, la epistemología trasciende lo académico para convertirse en un compromiso ético y político. La producción de conocimiento no puede desvincularse de su potencial transformador, especialmente en contextos marcados por desigualdades estructurales. Investigar desde una postura crítica implica, por tanto, asumir la responsabilidad de que todo acto cognitivo es también un acto político, capaz de reproducir o desafiar las relaciones de poder existentes. Esta dimensión ética reclama investigadores que no solo dominen técnicas metodológicas, sino que también desarrollen una conciencia aguda sobre los fines sociales de su labor.

El futuro de la investigación educativa parece dirigirse hacia enfoques cada vez más interdisciplinarios y dialógicos, donde la integración de paradigmas sustente la comprensión de problemas complejos. Sin embargo, este pluralismo no debe diluir las diferencias epistemológicas fundamentales, sino más bien articularlas en un diálogo productivo que reconozca tanto sus límites como sus complementariedades. La capacidad de navegar entre estas tensiones, sin caer en relativismos ingenuos ni en dogmatismos estériles, será una competencia clave para las próximas generaciones de investigadores.

Como síntesis final, este artículo invita a concebir la epistemología no como un marco rígido, sino como una brújula dinámica que orienta el proceso investigativo hacia la construcción de conocimientos significativos y socialmente relevantes. La excelencia académica en educación demanda tanto rigor

metodológico como profundidad reflexiva, combinación que solo es posible cuando el investigador asume su rol como sujeto cognoscente y agente de cambio. En este sentido, la epistemología crítica se revela no solo como fundamento del saber, sino como condición necesaria para una investigación educativa verdaderamente emancipadora.

Referencias

- Castillo, E. y Vásquez, ML. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica* 34(3), 164-167. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Gianella, A. (1986). La relación de la epistemología en la ciencia. *Revista de Filosofía y Teoría Política*. Memoria Académica. 26-27. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1309/pr.1309.pdf
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Denzin, N., Lincoln, Y. (Eds). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* 1. Taurus.
- Ibáñez, T. (2009). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Manzanares, J. (2004). *El episteme de una civilización inteligente*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Méndez de Garagozzo, A. (2020). Consideraciones filosóficas y epistemológicas sobre la generación del conocimiento. *Educare* 24(2), 167-189. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1325/1295>.
- Morales, S. (2019). *¿Qué es la epistemología y para qué le sirve al científico?* Blog Ciencias del Sur. La Evidencia sale a la Luz. <https://cienciasdelsur.com/2019/07/04/que-es-la-epistemologia-y-para-que-le-sirve-al-cientifico/>
- Murcia, N. y Jaramillo L. (2009). *Investigación cualitativa: la complementariedad etnográfica. Una guía para abordar estudios sociales*. Colombia: Kinesis.
- Popper, K. (2002). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Sánchez de Valera, F. (2005). *Paradigmas de investigación social*. Investigación Educativa.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.