



Proceso para la construcción del objeto de conocimiento en la maestría en investigación de la educación del ISCEEM: una reflexión epistemológica

Autor(a): Stefany Alejandra Consuelos Herrera
Jardín de Niños “Octavio Paz” 15EJN0285C
Toluca, México
25 de noviembre 2022



Proceso para la construcción del objeto de conocimiento en la Maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM: Una reflexión epistemológica

Stefany Alejandra Consuelos Herrera

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
stefany.consuelos@isceem.edu.mx

Área temática: Investigación de la investigación educativa

Línea temática: Epistemología y métodos de la investigación educativa

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

Resumen

El objetivo de este escrito es exponer el proceso de delimitación del objeto de conocimiento y, por consiguiente, la construcción del problema de investigación; proceso que se ha llevado a cabo durante el primer y segundo semestres de la maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM.

La reflexión epistemológica que se realiza en torno a la construcción del objeto de investigación implica una mirada retrospectiva a fin de conocer cómo se ha delimitado el objeto de conocimiento, algunas vicisitudes y sobre todo la transformación de un problema social a uno de investigación, que permiten dar cuenta del proceso de reflexión constante que exige la construcción del objeto y la dinámica entre los elementos que lo conforman. La elaboración del fundamento epistemológico tiene especial importancia para la investigación ya que además de consolidarse como el soporte, éste permite la vigilancia epistemológica.

El modelo elegido para la construcción epistemológica se encuentra basado en la relación triádica que ofrece Rosa Nidia Buenfil, el cual pone de manifiesto que el referente teórico, empírico y las preguntas del investigador mantienen una relación de tensión permanente, lo cual permite un reajuste al paso de la incorporación de dichos elementos.

Palabras clave: Fundamento epistemológico, vigilancia epistemológica, delimitación del objeto de investigación

INTRODUCCIÓN

En las ciencias sociales y en específico en el ámbito educativo la investigación de fenómenos implica un ejercicio constante de reflexión, y análisis; una tensión que se mantienen entre los elementos que han de permitir una delimitación del objeto de investigación. Mas que una serie de pasos perfectamente escritos, la investigación de la educación implica un proceso reflexivo en el que es necesario ir y venir a fin de encontrar las interrelaciones que se establecen entre los elementos que componen el problema identificado.

Para un futuro investigador e incluso uno ya experimentado la dilucidación del aparato epistemológico conlleva una ardua tarea en la que tanto los elementos teóricos, empíricos y las preguntas de investigaciones están interrelacionadas y constantemente influyendo unos sobre otros, sin que alguno tenga supremacía ante el otro.

El ejercicio epistemológico que se presenta en esta ponencia, tiene como objetivo exponer el proceso de construcción del problema de investigación y por consiguiente la delimitación del objeto de investigación que se ha llevado a cabo durante el primer semestre e incluso parte del segundo de la maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM, bajo la premisa de que la problematización de un fenómeno más que una carrera contra reloj para obtener resultados es un proceso de amplia y profunda reflexión.

FUNDAMENTO EPISTEMOLOGICO

Son varios los argumentos que se pueden manifestar en pro de la claridad epistemológica, el primero que retomaremos es la idea de Saur (2016) quien menciona que “explicar el posicionamiento epistemológico se plantea como un requisito para toda la investigación, en la cual la reflexividad es una dimensión fundamental en el armado del andamiaje teórico” (p.87), esto conlleva el ejercicio cognitivo de investigar, analizar la

información, tomar una postura y con ello elegir las fuentes teóricas que permitirán tener el soporte epistémico para la investigación.

Aventurarse a realizar una investigación sin estos soportes teóricos, epistemológicos y metodológicos sería el equivalente a “ir a la guerra sin fusil” como se dice popularmente; además de que esta falta de fundamento epistemológico se convertiría sin duda alguna un obstáculo para el propio investigador. Por tanto, “mostrar la orientación o expresión epistemológica de un trabajo científico, expresa el compromiso de dilucidar entre los caminos del tratamiento de la teoría y de la relación con la práctica (De Berrios, 2009, p.48)

Pero no solo se trata de tener una fundamentación, la vigilancia epistemológica permitirá “(...) evitar la incompatibilidad de los insumos teóricos, analíticos e interpretativos en un cuerpo analítico (...)” (Buenfil, 2011, p.12), configurándose los argumentos que permitan explicar ese recorte de la realidad que se ha hecho, evitando dispersarse entre postulados y convirtiéndose en un mero transmisor o reciclaje de información, ya que “una investigación seria conduce a reunir lo que vulgarmente se separa o a distinguir lo que vulgarmente se confunde” (Bourdieu, 2002, p. 29)

Derivado de este saber, es necesario concebir el ejercicio epistemológico como uno de los puntos centrales de la problematización, su diseño puede parecer largo o como entrar a un espiral en el que hay que regresar una y otra vez hasta lograr hacer visible aquello que se esconde a simple vista, se trata de reconocer lo que se encuentra a la sombra de lo que es evidente en el imaginario social y en el que “los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación [...]” (Goetz y LeCompte, citados en Esquivel, 2013 p.70).

DEL PROBLEMA SOCIAL AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este sentido, la experiencia cotidiana ha brindado algunos elementos, para comenzar a identificar el problema de investigación, es decir, la práctica cotidiana en un salón de clases ha brindado algunos datos que se consideran pertinentes para comenzar este análisis, por ejemplo, la subordinación que se hace del lenguaje oral ante el escrito, la exigencia de los padres de familia ante el deseo de que los niños ingresen a la cultura escrito,

la propia interpretación docente de los programas de estudio. Estas realidades cotidianas que se expresan a través de anécdotas o reclamos nos dan cuenta de que existe un problema social (Saur, 2016), algo que cualquiera -sin intención displicente-, llámese padre/madre de familia, docentes e incluso niños hacen acerca de la problemática. Esta ha sido la primera aproximación para comenzar a dibujar el objeto del conocimiento, ya que como dice Bachelard (1997) “en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos” (p. 16)

El proyecto de investigación “reconstruido” después del programa propedéutico del ISCEEM tenía como nombre “EL fortalecimiento de la oralidad a través de las prácticas sociales del lenguaje”, texto que daba cuenta de las nociones que como educadora se tienen, por lo que se considerara como una primera aproximación, ya que se basa en la representación social, es decir, en la doxa.

Dentro de la investigación en educación se reconoce que el sentido común, si bien forma parte un primer acercamiento a la realidad a investigar, este no puede ser la base de la investigación, por el contrario, “(...) el cientista necesita desmarcarse de la discursividad social preestablecida (...) requiere distanciarse de la doxa lo suficiente para romper con las concepciones triviales y consabidas, para lo cual el soporte, encuadre y “contención” conceptual de la teoría es central (Saur, 2016, p.86).

Por consiguiente después de poner bajo la luz aquello que es evidente y que se puede enunciar con facilidad, ha sido necesario pasar a reconocer cuales son los obstáculos epistemológicos que como investigadora se tienen, es decir, aquellas prácticas o ideas que pueden convertirse en una barrera para profundizar en la dilucidación y construcción del objeto de conocimiento ya que “es en el acto mismo de conocer íntimamente , donde aparecen por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones” (Bachelard, 1997, p. 15), así, concebir la realidad como inacabada, tener la paciencia para construir paulatinamente el objeto de investigación, reconocer la acumulación teórica, discernir entre el problema social y el de investigación; son tan solo algunos de los obstáculos epistemológicos y a los que se les ha prestado atención, para evitar un estancamiento o retroceso.

MODELO EPISTEMOLOGICO: TRIADA DE ROSA NIDIA BUENFIL

La duda puede surgir ahora: ¿cómo tomar distancia del sentido común si es todo lo que se conoce? Rosa Nidia Buenfil (2011) nos da una orientación para lograr este alejamiento de la doxa al referir que “la dimensión teórica (onto-epistemológica, lógica y conceptual) es constitutiva de la producción de conocimientos ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina” (p.34), con ello se pone de relieve la importancia la convergencia de estas 3 dimensiones con el objetivo de analizar aquello que nos está proporcionando la realidad, contrastar los datos empíricos con el fundamento para encontrar puntos de coincidencia y también de quiebre, ya que sería un error aceptar dogmáticamente las teorías sin cuestionarlas (Buenfil, 2011)

Sánchez (2014) hace una analogía entre la construcción del problema de investigación y un tejido, en el que la trama y la urdimbre se van interrelacionando hasta conformar el tejido; así pues, la investigación tiene sus propios hilos concebidos como estas dimensiones: teórica, conceptual y epistemológica que atravesaran unos a otros y que tienden a culminar con una producción de conocimientos.

Paralelamente, retomando la idea de la espiral, cabe aclarar que no se trata de concebir la problematización como algo sin final, más bien este bucle en el que regresamos una y otra vez, esta interrelacionado con esta tensión que caracteriza un problema de investigación, es decir, en un primer momento tenemos los datos, aportados a la luz del sentido común, este punto de partida nos obliga a realizar ese análisis teórico que puede o no “estar de acuerdo” con las primeras apreciaciones. Cuando nos percatamos que existe “algo más” de lo primeramente considerado nos encontramos ante un momento de ajuste, como menciona Bachelard (1997) “una experiencia que no rectifica ningún error, que es meramente verdadera, que no provoca debates ¿a qué sirve? Una experiencia científica es, pues, una experiencia que contradice a la experiencia común (p. 13)

Siguiendo con el modelo de Rosa Nidia Buenfil (2011), es primario establecer que la construcción del objeto de investigación es considerada como un momento de tensión y ajuste permanente, manteniendo este dinamismo durante todo el proceso de construcción. En este

proceso triádico y recíproco en el que cada elemento influye, permea y dinamiza a los otros, en la Figura 1 se observa que esta relación dinámica está compuesta por:

- I. Dimensión teórica
- II. El referente empírico
- III. Las preguntas de investigador (a las cuales anexaremos los objetivos)

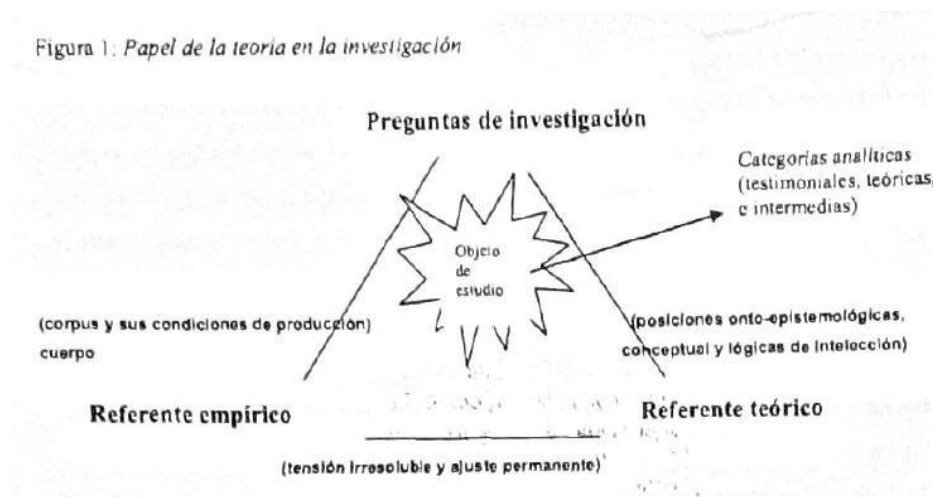


Figura 1. Modelo triádico para la delimitación del objeto de estudio

A continuación, se hace explícita en qué consiste cada elemento y cómo el ajuste de cada elemento permitió delimitar el objeto de conocimiento.

DIMENSIÓN TEÓRICA

El uso de la teoría, de acuerdo con Rosa Nidia Buenfil (2011) está lejos de considerarse únicamente una recopilación de autores e ideas que se integran indiscriminadamente; por el contrario, incluir un fundamento teórico implica utilizar la teoría para problematizar la experiencia cotidiana y hacer una contrastación con las observaciones, poniendo todo en tela de juicio; lo único que no es permitido es querer forzar la teoría a lo que el referente empírico o las preguntas de investigación están aportando. Lo importante es comprender que la teoría se

convierte en un insumo o herramienta de carácter dinámico y que su uso nos puede permitir la construcción de nuevos conocimientos.

Retomando el proceso de construcción del objeto de conocimiento, ya se ha mencionado lo que el sentido común nos ha aportado, el momento de “teorizar” había llegado, la lectura de autores como Saussure (1916), Beuchot (2005) y Wittgenstein (1921) permitieron conocer unas formas del análisis del lenguaje, pero éstas no se encontraban en el camino que se deseaba seguir; posteriormente el análisis del libro “investigaciones filosóficas” de Wittgenstein (1953) permitió reconocer el aspecto social del lenguaje, hacia allá apuntaba la investigación. La historia de la filosofía del lenguaje, en específico el giro lingüístico nos invitó a reflexionar si en verdad el objeto de estudio se concentraría en la oralidad y la escritura... ¿en realidad ahí está el problema?, en una vista retrospectiva, este planteamiento parecía aun estar más cerca de un problema social que uno de investigación.

En este bucle de tensión, la teoría abrió la puerta a la modificación de las preguntas y el referente, nos invitó a pensar nuevamente ¿en dónde se encuentra la problemática? Lo cual conlleva a hacer un planteamiento y análisis más minucioso. Con ello la construcción del pre-objeto de estudio (Esquivel, 2013) nos invitaba a ahondar en el lenguaje y las prácticas de lenguaje (desde un enfoque social) que se llevan a cabo en la educación preescolar.

LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El otro elemento presente en la triada propuesta por Buenfil (2011) son las preguntas de investigación y añadimos los objetivos de la investigación por la estrecha e íntima relación que mantienen. Las preguntas que plantea el investigador dan cuenta del conocimiento que tiene acerca del tema y por supuesto lo que se sabe al respecto del tema.

Siguiendo esta línea de reflexión en la interdependencia de los elementos antes mencionados, había llegado un nuevo momento: analizar si con el referente conceptual recién recolectado existía un ajuste con los otros dos elementos. Este análisis arrojó que ahora ya no se abordaría el tema de la “oralidad”, puesto que ya no solo se trataría de que los niños “hablaran bien”; a través de Wittgenstein se ponía de relieve el uso del lenguaje en situaciones sociales por lo que la figura del docente tenía relevancia, dado que son ellos

quienes proponen las situaciones de aprendizaje. Así las preguntas de investigación y por supuesto los objetivos tomaron otro cauce, enfocándonos ahora en identificar si realmente se considera este enfoque social, del cual también habla el Programa de Educación Preescolar 2017.

Parecía que el objeto de investigación se inclinaría únicamente hacia los docentes, sin embargo, como la problematización “(...) es indudablemente uno de los momentos de alta tensión del quehacer científico” (Sánchez, 2014, p. 73), la vinculación entre el referente empírico, teórico, las preguntas y objetivos dieron pie a incorporar un “elemento” que permitiría continuar delimitando el objeto de conocimiento, con ello emergía un nuevo sujeto en la investigación: el niño.

Con esta incorporación del niño en la investigación, el referente teórico involucro una nueva consideración: la conceptualización de la infancia, que es una categoría que ha adquirido relevancia para permitirnos preguntar, no solo por el lenguaje oral y/o escrito, o por lo social del lenguaje, ahora se invitaba a pensar ¿Por qué no se le deja hablar al niño? Tal vez, será por la concepción histórico- social que se tiene acerca de los infantes; dicha conceptualización que ha atravesado por diferentes etapas descritas por Ariés en el recorrido antropológico y que hace patente las dificultades para dejar de concebir a la niñez como algo negativo.

EL REFERENTE EMPÍRICO

El último de los elementos que conforman la triada del modelo de Buenfil (2011), pero el hecho de ser el último en nombrar, no quiere decir que sea el menos importante. Aprovechando este espacio se rescata la influencia que tiene uno sobre otro, es decir cuando existe un ajuste en el referente teórico, este necesariamente nos lleva a repensar las preguntas y redireccionar la recolección del referente empírico, de la misma forma cuando existe un reajuste en el referente empírico, esto nos conduce a considerar el aparato teórico y las preguntas de investigación.

El referente empírico es toda aquella información documentada en diversos materiales, generalmente se cree que es en un espacio escolar (para aquellos que nos

encontramos en el ámbito educativo) sin embargo se puede extender a otros contextos que nos aporten la información del objeto de conocimiento. Para la construcción de esta investigación, el referente empírico aun requiere ser ampliado a fin de mantener esta articulación permanente y el ajuste con los otros dos elementos.

En esta misma idea y para concluir con esta reflexión epistemológica, es necesario aclarar que “(...) como la búsqueda y análisis de conocimiento adolece de finiquitarse fácilmente, es probable que trabajemos con un pre-objeto, inclusive puede ser que al concluir el estudio aún no podamos dar por sentada toda su complejidad” (Esquivel, 2013, p. 69), lo cual conlleva que más que apresurar el paso para la producción de conocimiento, el objeto de estudio requiere una construcción constante. En este tenor, lo que aquí se presenta es este proceso de construcción epistemológica que ha permitido delimitar lo que nombraremos pre-objeto de estudio ya que somos conscientes de que aún falta ampliar el estado de la cuestión, lo cual también nos permitirá establecer los límites y alcances del objeto de investigación.

Así, hasta el día de hoy, el objeto de investigación es: el significado de la infancia para las educadoras y su relación con las prácticas de lenguaje en nivel preescolar

Esta reflexión epistemológica realizada y su vinculación con el proceso de construcción del objeto de investigación nos deja entrever la importancia de los elementos propuestos por Buenfil (2011) en la que ningún elemento de este triángulo recíproco está superpuesto o subordinado a otro, por el contrario el equilibrio entre sus elementos es lo que permite que se mantenga la tensión que aporta nuevos conocimientos. Así mismo

... la presente reflexión consiste en abordar el problema de como un sujeto establece la relación de conocimiento con la realidad cuando quiere influir sobre ella, lo que significa buscar caminos alternativos que permitan enriquecer las formas de construcción de un conocimiento social del presente (Zemelman, 1992, p.47).

CONCLUSIONES

La delimitación del objeto de estudio es un proceso dinámico, que se caracteriza por estar en un continuo ajuste derivado de la incorporación de un referente teórico, empírico,

las preguntas de investigación y los objetivos. Dichos elementos se permean unos a otros y permiten mantener la reflexión.

Esta construcción epistemológica se convierte en el soporte de la investigación ya que por un lado permite delimitar el objeto de conocimiento y por otro mantener una consistencia en los referentes teóricos y empíricos.

La reflexión descrita ha permitido tomar mayor conciencia de las dificultades, de los avances gestados y sobre todo de la transformación que se ha realizado del problema social planteado al inicio de la maestría y el pre-objeto de estudio esbozado hasta el momento.

El reto ahora se traduce en la habilidad para mantener la vigilancia epistemológica y continuar avanzando con el estado de la cuestión, que sin duda alguna también son piezas fundamentales para la investigación del fenómeno identificado.

REFERENCIAS

Ariés, P. (1960) *El niño y la vida familiar en el antiguo Régimen*. Taurus

Bachelard, G. (1997) *La formación del espíritu científico*. Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J. (2002) *El oficio del sociólogo*. Siglo veintiuno editores Argentina

Beuchot, M. (2005) *Historia de la filosofía del lenguaje*. Fondo de cultura económica Buenfil,

N. (2011) *Apuntes sobre los usos de la teoría de la investigación social*.

Consideraciones metodológicas en investigación social. Editorial Académica Española

De Berríos, O.; Briceño de Gómez, M. (2009) Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. Nivel. *Visión Gerencial*, () pp. 47-54.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=465545882009>

Esquivel, Freddy (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación* 37(1), 65-87

Jiménez, M. A. (2016) Avatares de la investigación educativa. En M. A. Jiménez (coord.) *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas* (p.27-50) Juan Pablos Editor.

Sánchez (2014) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Iisue Educación superior contemporánea

Saur, D. (2016) De la Doxa al saber académico. El complejo pasaje del problema social al problema de investigación. En M. A. Jiménez (coord.) *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas* (p.73-94) Juan Pablos Editor.

Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. (A. Alonso, Trad.): Editorial Losada. https://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

Wittgenstein, L. (1953) *Investigaciones filosóficas*. Editorial Gredos Wittgenstien,

L. (1921) *Tractatus Logicus philosophicus*. Editorial Gredos

Zemelman, H. (1992) *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* Anthropos Editorial del hombre, El colegio del hombre