



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISBN: 978-607-98139-1-8
<https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-02.pdf>

Javier Guerra Ruiz Esparza

Yolanda López Contreras

2019

Del tema al problema: el proceso de construcción del objeto de estudio en la investigación educativa

En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 43-58). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Creative Commons Atribución / Reconocimiento-No comercial 4.0.

Licencia Pública Internacional

CC BY-NC 4.0

II

DEL TEMA AL PROBLEMA: EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

JAVIER GUERRA RUIZ ESPARZA
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

Resumen

Este trabajo surge a partir de la experiencia como asesores de tesis en el Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se exponen algunas reflexiones en torno al proceso de construcción del objeto de estudio dentro de la investigación educativa; los referentes para estas reflexiones lo constituyen las interrogantes, dudas y dificultades más frecuentes expresadas por los estudiantes, así como las estrategias que se han aplicado. Se analiza el tránsito del tema al problema, proceso que se configura a partir de una realidad problematizada; por lo que se reflexiona en torno a la elucidación de las siguientes preguntas: ¿qué diferencia existe entre un tema y un problema? ¿qué se entiende por problema? ¿cómo se realiza y en qué consiste el proceso de problematización? ¿el objeto puede elegirse *a priori*, o emerge al término del proceso de indagación?

El texto muestra un acercamiento a la forma en que se enlazan los distintos aspectos que acompañan la construcción de objetos de estudio, la relación entre la teoría, la empírea y el papel de las preguntas para develar la realidad, como elementos de inicio y/o activación de indagación-construcción del objeto de estudio. Se pretende dar cuenta de la forma en la que emerge un

punto de referencia relativo tanto a los niveles espaciales como a los temas relacionados con dichos niveles para la definición del campo problemático desde donde se define el problema, lo que se asume como elementos constitutivos del proceso de construcción del objeto de estudio.

Introducción

Este texto se propone exponer algunas consideraciones en torno al proceso de construcción del objeto de estudio dentro de la investigación educativa; el principal referente, es la experiencia que surge del trabajo como asesores y lectores de tesis de los alumnos que cursan el programa de Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, de la Universidad Pedagógica Nacional. De ahí que lo que a continuación se describe, parte de las preguntas, vacilaciones y dificultades más frecuentes expresadas y vividas por los estudiantes, así como de las estrategias y procedimientos que se han aplicado en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de la docencia, como en la investigación y, en particular, de la investigación de la docencia.

Se han tomado como coordenadas para el desarrollo de la elucidación las siguientes preguntas: ¿qué diferencia existe entre un tema y un problema? ¿qué se entiende por problema? ¿cómo se realiza y en qué consiste el proceso de problematización? ¿el objeto puede elegirse *a priori*, o emerge al término del proceso de indagación?

Aspectos que acompañan la construcción del objeto de estudio

Por lo general, dentro de la literatura referida a los aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa, se discute con respecto a si existe un punto de partida para efec-

tuar el proceso de problematización y/o de construcción del objeto de estudio. En este sentido, las respuestas oscilan entre: la teoría, la pregunta o las preguntas, la hipótesis o el supuesto, las condiciones socio históricas que configuran el contexto en que se inserta el objeto y/o en el que tiene lugar la emergencia de este, producto de la activación de los dispositivos conceptuales y técnico-instrumentales del investigador (ver figura No. 1).



Figura No. 1

Elementos de inicio y/o activación de indagación-construcción del objeto

En este caso, se ha elegido iniciar la elucidación a partir del tema de estudio que, si bien es de carácter arbitrario, esto obedece al hecho de que por lo general es la instancia que los estudiantes (de posgrado) toman como punto de partida. Un primer aspecto que se considera es que dicha elección de inicio no resulta del todo errática, ya que, toda vez planteado el tema habrá de implicar una revisión previa de la teoría, emergiendo un punto de referencia relativo tanto a los niveles espaciales (del macro al micro y vs.), como a los temas relacionados en dichos niveles.

Un ejemplo de esto (muy general) es lo siguiente:



Figura No. 2

Niveles espaciales y temas asociados

Un segundo aspecto consiste en la activación de un proceso heurístico que incluye la formulación de una serie de preguntas para detonar o reforzar el proceso de problematización; las cuales no son necesariamente interrogantes de la investigación (las cuales incluso, pueden estar ya formuladas en el protocolo), sino son aquellas que representan una instancia para la vigilancia epistemológica, así como la coherencia lógica de lo que en este momento se pretende formalizar como protocolo y/o proyecto de investigación y que están estrechamente relacionadas con lo que se está planteando como problema: el problema: ¿es realmente un problema?; ¿para quiénes?, ¿desde dónde? y ¿hasta dónde?, ¿desde cuándo? y ¿hasta cuándo?, ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cómo abordarlo?

De la primera interrogante sobre si ¿es realmente un problema?, antes de ser respondida por el estudiante, existen una serie de consideraciones, bajo las cuales, dicho problema puede o no ser considerado como un problema de investigación:

1) Se trata ante todo de un problema de conocimiento.

2) El poder reconocerlo, definirlo y plantearlo, depende en buena medida de la capacidad del investigador, de saber colocarse en el límite entre lo conocido y lo no conocido.

3) Suspender los juicios o ponerlos entre paréntesis, para que la actividad reflexiva, pueda discurrir lo más libre que sea posible de condicionantes, o creencias e ideas preestablecidas.

Este tercer aspecto, se asocia de manera directa al planteamiento que, desde la perspectiva fenomenológica hace Edmund Husserl a través del concepto de la *Epojé* o reducción trascendental; de la cual, se pueden identificar cuatro formas o niveles:

a) *Reducción histórica*: partiendo de una situación o de un hecho particular en el mundo, se busca neutralizar los diversos contenidos y supuestos culturales añadidos en épocas pasadas y en la propia época.

b) *Reducción eidética o esencial*: consistente en eliminar los aspectos individuales o contingentes y considerar únicamente la estructura objetiva del hecho o situación y de los objetos que intervienen.

c) *Reducción existencial*: consistente en reducir el valor de estas estructuras objetivas a su estricta presencia ante una conciencia; la del observador, el investigador o el sujeto cognoscente y/o sujeto concreto (tanto individual como colectivo).

d) *Reducción intencional o egológica*: consiste en destacar que esas estructuras objetivas son inseparables de la actividad de la conciencia o yo.

Cabe destacar que todas estas reducciones están mutuamente condicionadas, y es por eso que se puede hablar de una única *epojé* o reducción trascendental que consta de diversos planos o grados de realización (En Lozano, 2006, p. 31).

Zemelman, es otro autor que complementa y enriquece esta exigencia del proceso de construcción del conocimiento, al referir que: antes de hablar del objeto como tal, es necesario efectuar la apertura del campo problemático a fin de ampliar el horizonte de inteligibilidad, para poder vislumbrar el universo de objetos virtuales o posibles:

El objeto es lo dado, por lo tanto, es lo necesario que requiere completarse en función de sus relaciones posibles. Es el producto que plantea completarse como producente. Por eso el objeto es la formulación del problema que tenga la mayor capacidad explicitada de articulación; es la expresión sintética del campo de problemas en que se ha descompuesto el tema, con base en un razonamiento fundado en relaciones de articularidad posible. De ahí que esté abierto a la posibilidad de transformarse en función de un cambio en el campo problemático, siempre y cuando se incorpore a lo no incluido en la formulación anterior del objeto.

Ahora bien, si el objeto expresa un campo problemático y éste, a su vez, refleja las diferentes modalidades de concreción entre los niveles y momentos de la realidad, debemos distinguir en todo objeto lo que es propio de los parámetros de tiempo y espacio, que llamaremos dimensión histórica, y lo que es propio del objeto como una identidad particular en el marco de una articulación dada (1992, pp. 159-160).

Hidalgo (1992), quien lleva el planteamiento de Zemelman al campo de la investigación educativa, refiere que la apertura del campo problemático sigue una secuencia similar a ésta, como a continuación se enuncia:

Del tema al problema / apertura del campo problemático / identificación de objetos virtuales y de la estructura objetiva de soporte / ejercicio permanente de la vigilancia epistemológica (cuando pienso desde dónde pienso); qué aspectos son inteligibles, desde dónde miro, por qué y para qué / otro

aspecto que acompaña el proceso de construcción del objeto de manera permanente, son las interrogantes, que vendrían a conformar la dimensión heurístico-reflexiva del proceso, desde las preguntas iniciales de apertura, hasta las indiciarias y las sustantivas (p. 93).

Otro recurso interesante que plantea Hidalgo es lo que denomina: “Estructura Analítico-Conceptual”, que consiste en ilustrar el conjunto de relaciones y aspectos esenciales que configuran el contexto en el que se ubica el núcleo del problema y, por ende, las pautas estructurales que virtualmente apuntalan al objeto de estudio en perspectiva. Este recurso, además de su valor práctico y resolutivo, tiene la virtud de articular las dimensiones teóricas y empíricas; de tal suerte que los hechos van adquiriendo significado y un sentido de inteligibilidad desde donde los conceptos cuentan con un referente empírico.

4) Aunque en sí mismo resulte complejo el llegar a definir el “¿qué?” del problema, también es importante establecer el “¿por qué?” y el “¿para qué?” del mismo. Esto es, introducir si así fuera el caso, la dimensión utópica del problema en función del sentido social, ético, académico, entre otros; que tiene o no, el investigar un determinado objeto, así como la visión de futuro que pueda ser perfilada desde y con el conocimiento generado. Al respecto, Zemelman, señala que:

El primer desafío se traduce en tener que problematizar lo que se entiende por realidad sociohistórica, en una forma de llegar a una conceptualización de ésta, que rompa con la separación entre lo real como externalidad y el sujeto. Lo anterior significa redefinir la idea de objetividad de manera de encontrar un concepto más congruente de ésta, como puede ser la idea de espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción (2010, p. 2).

A manera de enfrentar este desafío, el esfuerzo se encamina a identificar y tomar distancia de los parámetros y referentes experienciales, teóricos, políticos e ideológicos; para estar en mejores condiciones de poder responder a la pregunta: cuándo pienso ¿cómo? y ¿desde dónde pienso?; y con lo anteriormente expresado, de ninguna manera se propone el retorno a la neutralidad valorativa de las aproximaciones positivistas, en este caso se trata de un ejercicio de auto reconocimiento y/o de un ejercicio de autovaloración por parte del sujeto, a manera de ganar en claridad en cuanto a la intencionalidad de construcción de conocimiento, o en su caso de apropiación de lo real, con miras a su transformación o mejoramiento de las condiciones sociales de existencia. Esto último se vincula de manera directa, cuando se trata de proyectos de intervención y en aquellos cuya perspectiva metodológica se perfila desde la investigación-acción.

Por otra parte, el segundo de los cuestionamientos planteados al inicio: un problema ¿para quiénes?, alude a la emergencia de los actores y la definición de la población objeto de estudio. Para identificarlos; se emplea el mismo esquema de los niveles espaciales utilizado para la ubicación de las temáticas; obteniendo lo siguiente:



Figura No. 3

La emergencia de los actores y la definición de la estructura analítico-Conceptual

La tercera pregunta: ¿un problema desde dónde? y ¿hasta dónde? En apariencia alude al ámbito espacial que abarca el estudio, pero se orienta no sólo a ese aspecto sino, sobre todo, a tres de los referentes más relevantes, que son:

- 1) Referente teórico.
- 2) Referente contextual.
- 3) Delimitación del nivel de especificidad del problema.

En el primero de estos referentes, el teórico, por lo general se transita a través de tres instancias de consulta de información teórico conceptual:

- a) *Los estados del conocimiento*: entendidos como la recopilación de los principales estudios que se han realizado en torno a una temática específica o bien, que corresponde al ámbito de nuestro interés.
- b) *Estado de la cuestión*: que implica la revisión de los problemas y resultados no resueltos o que están pendientes de resolver, relativos al problema de estudio abordado.
- c) *El estado del arte*: que refiere a la situación actual del problema de estudio para la construcción y reconstrucción de la realidad problematizada y la precisión de los enfoques teóricos desde los cuales se construye el problema.

Si se considera que tanto la realidad social, como la educativa en particular, son complejas en el sentido en que lo plantea Morin:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes

y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad (1999, p. 17).

Es de esperar, que la construcción del aparato crítico de una investigación, tarde o temprano, transite por diferentes instancias de articulación de sus contenidos teóricos conceptuales: la disciplinariedad, la multidisciplinariedad; la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Respecto al *referente contextual*, en este caso, se alude de manera específica al contexto o circunstancia desde la cual se ubica el investigador para llevar a cabo su labor investigativa, ya que éste condiciona la forma y el sentido de la práctica investigadora, dado que no es lo mismo:

- a) Investigar para hacer una tesis.
- b) Investigar como un profesional independiente o hacerlo desde una institución.
- c) Desarrollar un proyecto con financiamiento, que hacerlo sin éste.
- d) Investigar en solitario que hacerlo desde los cuerpos académicos y redes.

De igual manera las modalidades y formas de hacer Investigación pueden plantear condiciones y posibilidades diferentes. Algunas de éstas son:

- a) Como herramienta de aprendizaje.
- b) Desde la práctica (educativa y docente).
- c) Investigación evaluativa.
- d) Desde cuerpos académicos y redes.
- e) Para la innovación.
- f) Para la generación de nuevo conocimiento.

El tercer aspecto concerniente a la pregunta ¿desde dónde? y ¿hasta dónde?, es el de *La delimitación del nivel de especificidad del problema*.

En éste se retoma la noción de complejidad, en cuanto al reconocimiento de la existencia de diferentes dimensiones que configuran el tejido de lo real: social, cultural, económica, pedagógica, psicológica, entre otras. El elemento que ahora se incluye, es el de efectuar el ejercicio de visualizar la forma en que estas dimensiones se entretajan, de cara a un determinado momento histórico.

A manera de ejemplo, un tema que ahora se ha vuelto recurrente, es el de la reforma educativa, vinculada a la ley del Servicio Profesional Docente; si se introduce a este análisis el concepto de Braudel (1968) en torno a la diversidad de temporalidades: tiempo de larga y corta duración, tiempo cíclico y tiempo de coyuntura; se puede apreciar que este proceso está inserto en una temporalidad en el que, además de transitar hacia nuevas formas de selección de los nuevos docentes y de promoción escalafonaria de los que ya están en servicio; este proceso tiene lugar en el momento preciso en que se da también una transición política electoral.

De ahí que la temporalidad en que esta circunstancia se expresa; es bajo la modalidad de un tiempo de coyuntura, en la que además uno de los primeros aspectos que se identifican, es el hecho de que al menos hay tres dimensiones sobrepuestas: la académica (el proceso de evaluación docente), la laboral (el monto salarial sujeto a los resultados de la evaluación) y la política (dos actores con intereses opuestos: el estado y los sindicatos). Esta necesidad de definir la especificidad del problema responde a su vez a la exigencia epistémica de la historización del conocimiento social. Otro ejemplo lo constituyen los estudios sobre el normalismo rural antes y después del caso de los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa debido a los planos de implicación

de alto impacto, el acontecimiento es un momento coyuntural.

León y Zemelman lo exponen de la siguiente manera:

Retomemos con más detalle la afirmación que el estudio de los sujetos sociales va acompañado de una exigencia de historización del conocimiento social. Tal y como nosotros lo vemos, dicha premisa tiene su justificación en el supuesto de que el análisis de cualesquiera sujetos sociales y sus múltiples emanaciones implica por necesidad el problema del tiempo y del espacio, ya que es en sus coordenadas en donde se manifiesta como realidad concreta buena parte de la especificidad que reviste un sujeto frente a otros sujetos, en otros tiempos y espacios (1997, p. 43).

Es a partir de aquí, que se comienzan a visualizar los elementos esenciales para la configuración del campo problemático y/o de la estructura analítico conceptual; al igual que las preguntas iniciales. Lógicamente, alguien podrá optar o efectuar el recorte del problema, acotándose a una de estas dimensiones, o bien abordar la problemática en su conjunto, incluyendo las tres dimensiones; al mismo tiempo se analiza y define la perspectiva, enfoque, categorías y conceptos que se consideren viables y pertinentes para integrar el referente teórico y; en última instancia, se ha dado la delimitación y definición de la especificidad del problema. Naturalmente, que dicho proceso, no está exento de que posteriormente pueda darse otro procedimiento de apertura y cierre.

Finalmente, otro aspecto importante y digno de mencionar es la relación entre el proceso de construcción del objeto y la hipótesis, así como el predominio asignado a los preceptos teóricos sobre la dimensión empírica. Al respecto Bourdieu, Chamboredon y Passeron, platean que:

Para saber construir un objeto y al mismo tiempo conocer el objeto que se construye, hay que ser consciente de que todo

objeto científico se construye deliberada y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto. Una metodología que no se planteara nunca el problema de la construcción de las hipótesis que se deben demostrar no puede, como lo señala Claude Bernard, “Dar ideas nuevas y fecundas a aquellos que no las tienen; servirá solamente para dirigir las ideas en los que las tienen y para desarrollarlas a fin de sacar de ellas los mejores resultados posibles [...]. El método por sí mismo no engendra nada” [...]. Contra el positivismo que tiende a ver en la hipótesis sólo el producto de una generación espontánea en un ambiente infecundo y que espera ingenuamente que el conocimiento de los hechos o, a lo sumo, la inducción a partir de los hechos, conduzca de modo automático a la formación de hipótesis, el análisis eidético de Husserl, como el análisis histórico de Koyré demuestran, a propósito del procedimiento paradigmático de Galileo, que una hipótesis como la de la inercia no puede ser conquistada ni construida sino a costa de un golpe de estado teórico que, al no hallar ningún punto de apoyo en las sensaciones de la experiencia, no podía legitimarse más que por la coherencia del desafío imaginativo lanzado a los hechos y a las imágenes ingenuas o cultas de los hechos (2008, p. 79).

A manera de conclusión se puede mencionar que:

- Existen diversas aproximaciones teórico-metodológicas que explican la construcción del objeto de estudio, entre éstas destacan posiciones que enfatizan la comprensión del hecho u objeto en sí, por sobre la sola explicación positivista, o bien aquellas que defienden una construcción desde una reflexión epistémico-social, otras que avalan la existencia de fenómenos multideterminados, por lo que abordar estos aspectos constituye una vía indispensable para su abordaje; o bien aquellas que destacan la discusión sobre los objetos particulares de educación, entre otras. Entre estas diversas posiciones

destacan elementos en común, tal es el caso del tratamiento de los hechos a partir de no verlos de manera aislada sino en una relación compleja, en un proceso de construcción de la realidad de estudio en diversos momentos de acercamiento a ésta: antes, durante y después.

- El objeto de estudio es un proceso que se prefigura con la elección del tema, y tiene una ruta de maduración que se vive en todo el proceso de indagación desde donde emerge de forma gradual y progresiva desde al menos tres momentos:
 - ▶ *Antes*: como prefiguración desde acercamientos paralelos al campo problemático.
 - ▶ *Durante*: en el proceso de problematización y el posicionamiento y/o reposicionamiento teórico y de selección, así como el diseño de los dispositivos técnicos e instrumentales, para la construcción del dato empírico.
 - ▶ *Al término*: cuando se ha realizado una síntesis integradora entre la perspectiva teórica adoptada, la realización del análisis del dato empírico y por tanto se ha accedido a una explicación y/o comprensión del objeto construido. Momento en el que el objeto estudiado se abre a nuevas miradas y rutas de construcción y reconstrucción.
- El objeto de estudio como producto productivo (Zemelman, 1992) configurado desde su capacidad de articulación no tiene un término, sino por el contrario está siempre abierto a la posibilidad de transformación y los recortes que de éste se hagan son expresiones sintéticas del cruce entre lo conocido y lo desconocido; colocarse en esta frontera implica una revisión de la literatura no solo para reconocer lo que se ha producido sino para acercarse al campo problemático desde relaciones capaces de construir una identidad propia del nivel de recorte de la realidad objeto de estudio, en su dimensión temporal,

espacial e histórica.

- La realidad problematizada constituye uno de los principales desafíos; en éste, el papel de las interrogantes se basa en conducir el pensamiento y dado que: “los ojos no ven lo que la mente no sabe”, es este momento un permanente diálogo, un ir y venir constante entre la teoría y la empírea donde ambas partes se complementan; el dato adquiere significado desde la teoría y la teoría encuentra su referente en el dato. ¿Desde dónde miro, lo que miro y cómo lo miro?, es una pregunta que en su respuesta va desentrañando los niveles ocultos de una realidad antes desconocida y con ello apuntalando un objeto de estudio en perspectiva. De ahí que, la problematización del problema como proceso plurirreferencial (Sánchez Puentes, 1993), constituye el mecanismo intelectual para la elucidación del objeto de estudio.
- La estructura conceptual y la estrategia de explicación de la investigación se conjugan en una relación en permanente reflexividad que va tejiendo los hilos que entrelazan al objeto dándole una identidad propia.
- La construcción del objeto de estudio no es una fase, o un aspecto del proceso de la investigación, sino que, es de hecho, todo éste (Sánchez, en Domínguez, 2007, p. 46); aunque con fines analíticos y didácticos puede trabajarse en tres momentos: antes, durante y después.

Referencias

- Braudel, F. (1968). *La Historia y las ciencias sociales*. Madrid. Alianza Editorial
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C y Passeron, J.C. (2008). *El oficio del sociólogo*. Presupuestos epistemológicos. México. Siglo XXI, 2ª Ed.
- Hidalgo J.L. (1992). *Metodología de la investigación educativa*. Una

- aproximación constructivista*. Ed. Casa del Maestro.
- León, E. y Zemelman, H. Coords. (1997). *Subjetividad; umbrales del pensamiento social*. México. Anthropos-CRIM-UNAM.
- Lozano, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología*. Husserl, Heidegger y Gadamer. España. EDICEPI.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Paris. UNESCO.
- Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad y la problemática de las alternativas como construcción posible*. México. Polis No. 27. Sujeto, subjetividad y sustentabilidad.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón. Vol. II, Historia y necesidad de utopía*. Barcelona- Anthropos México; El Colegio de México.