

## **La Episteme de la pregunta. Un recurso para orientar el diseño de investigaciones en ciencias sociales**

**Juan M Castellanos (Prof. Universidad de Caldas, Colombia)**  
**juan.castellanos@ucaldas.edu.co**

### **I. Introducción.**

Los profesores de métodos de investigación, y en general, quienes orientamos trabajos de grado y postgrado, desarrollamos tres ejercicios complementarios: somos aprendices de investigación, hacemos investigación y enseñamos a investigar. Esta triple responsabilidad nos demanda mayores niveles de reflexión sobre qué es y cómo se hace la investigación. Esta ponencia propone un dispositivo analítico para orientar el proceso de reflexión sobre la coherencia de los procesos de investigación que desarrollamos o acompañamos, proponiendo un análisis de la articulación epistémica de nuestras preguntas y respuestas.

#### **A. Supuestos**

Todo proceso de investigación o en general, de producción de conocimiento, tiene una serie de supuestos articulados que se esconden en los tácitos sobre las cosas, sobre las preguntas que se formulan, sobre el contexto de descubrimiento y justificación, sobre los procedimientos y en general sobre qué es la cosa de la que trata. El proceso de construcción de las propuestas de investigación de estudiantes de pregrado y postgrado regularmente es acompañado por cursos de metodología de la investigación centrados, casi todos, en los componentes de los dos primeros ciclos de la investigación: la identificación y la formulación del problema. Este proceso suele terminar, en

términos de acompañamiento formal, con la aprobación del proyecto. Queda pendiente en el proceso formal de formación la ejecución del proyecto y su finalización y presentación, que regularmente se deja en manos del asesor de tesis. Cuando ya está uno graduado, se queda solo para orientar nuevos proyectos.

Un elemento crucial de la formulación del problema de investigación es la construcción o formulación del diseño metodológico. Es habitual prevenir a los estudiantes de dos fenómenos comunes: el eclecticismo en la formulación del problema de investigación y la unidad teoría-metodología. Esta ponencia propone un mecanismo analítico para desarrollar procesos de valoración de la coherencia epistemológica de los proyectos de investigación. Esta idea parte de la sospecha planteada por Mario Bunge (1999) acerca de la relación entre filosofía y ciencias sociales. Él propone una serie de siete componentes de los procesos de producción de conocimiento, a través de los cuales se relacionan las dimensiones que él llama filosóficas de un proceso de investigación. Esto es lo que plantea:

*Los enunciados filosóficos acerca de constructos en las ciencias sociales se clasifican en varias categorías: a] lógicos, o los que se refieren a la forma de la lógica (estructura); b] semánticos, o los que se refieren al significado o a la verdad; c] gnoseológicos, o lo que versan acerca de las maneras en que se forman los constructos; d] metodológicos, o respecto a asuntos de método general y de técnica específica; e] ontológicos, o acerca de la naturaleza de los referentes de los constructos; f] axiológicos, o respecto a los conceptos y juicios de valor que pueden presentarse en las ciencias sociales, y g] éticos, o acerca de la moralidad de los usos o las políticas sociales. (Bunge, 1999, p. 20 y 21)*

Lo que esboza Bunge, en esta breve enunciación y lista, son los componentes de su programa de filosofía de la ciencia, disciplina encargada de la metateoría de las ciencias sociales, en este caso. Propone un heptágono, en el que enfatiza la interdependencia de esos componentes. De la manera como se combinan, plantea, se articulan distintas filosofías de las ciencias sociales. Con esta idea teórica proponemos desarrollar un dispositivo didáctico que tiene un doble cometido: aprehender críticamente las obras y las proposiciones de las diferentes orientaciones teóricas y generar capacidades para la articulación y la reflexión sobre la coherencia, la cohesión y la unidad de los proyectos de investigación que formulamos. Para ello hemos identificado una serie de componentes, que a modo de planos, se intersecan en los procesos de producción de las preguntas, que conforman los sustratos, casi todos invisibles, de los proyectos y procesos de investigación. En adelante presentaremos los sustratos de este modelo y cómo a partir de la articulación de sus contenidos podrán diferenciarse los distintos modos, estilos y perspectivas de investigación social. Los niveles son: lógico, deontológico, ontológico, gnoseológico, epistemológico, metodológico y retórico.

A partir de una breve explicación de cada uno de los componentes del modelo que hemos llamado: la episteme de las preguntas de investigación, proponemos un cuestionario que orienta a los formuladores del proyecto de investigación, novatos o expertos a enunciar los supuestos de sus propósitos, orientaciones, fundamentos, conocimientos, criterios de valoración y orientación procedimental y comunicativa. En otro momento propondremos un dispositivo complementario, la brújula epistémica, que permita localizar y localizarse en el plano de los posibles epistémicos, compararse con autores reconocidos y escuelas analíticas de las ciencias sociales. La premisa que soporta este dispositivo es que de la manera como se articulan estos componentes, se conforman constructos teórico-metodológicos diferenciados, con una orientación específica. Por ello hemos considerado que su enunciación y articulación corresponde a una suerte de brújula que orienta las prácticas de producción de conocimiento.

## **B. Método**

Esta ponencia se desarrolla con la siguiente estrategia: propone el contexto de enunciación para de esta manera diferenciar los componentes de un proceso-proyecto de investigación. Desarrolla cada uno de los componentes, en tanto se orienta a proponer de qué se trata cada uno de ellos y cómo se articulan con otros componentes contenidos del modelo. En la práctica de la enseñanza no es suficiente con las definiciones y la presentación formal del modelo. Para ir un poco más allá desarrollamos dos ejercicios. El primer es la construcción de cuestionario que oriente la explicitación de los supuestos y de las consecuencias en cada uno de los niveles. La manera como se componen las opciones genera modelos específicos de investigación. Cuando los ponemos en comparación podemos localizar nuestra iniciativa de investigación en relación con otros modelos. A este proceso de localización en el conjunto de las opciones epistémicas es que hemos denominado la "brújula". Finalmente es necesario mostrar cómo opera en la práctica, para ello invitaremos a los participantes a poner a prueba el instrumento.

## **II. Desarrollo**

El proceso de formación de capacidades para la investigación en el grado o en el postgrado tiene distintas estrategias para su desarrollo. Una de las líneas recurrentes es tomar como referencia el ciclo de producción de conocimiento, distribuida regularmente en cuatro momentos y tres estados. ¿A qué me refiero? Un proyecto de investigación comienza regularmente con una pregunta de investigación (Pi), que puede articular distintos acumulados y formas de saber previo. Si viene de una concepción heredada, ese marco de conocimiento está relativamente delimitado, diagnosticado y son evidentes las preguntas por desarrollar o los interrogantes sin contestar. Si no es así, regularmente se trata de un problema de "sociología ingenua" o una perspectiva teórica que problematiza el mundo pero no tiene locus específico. La tarea de buscar,

ampliar, contextualizar, delimitar y enfocar desde una perspectiva teórica definida es el proceso de formulación del "problema de investigación", que termina regularmente en una reformulación de la pregunta inicial (Pf). Esta puede tener la conjetura, una hipótesis o preguntas de orden descriptivo, explicativo, comprensivo, evaluativo o formulativo. Hasta acá un breve repaso de algo conocido. Este proceso de formulación de proyectos suele ir acompañado de cátedras teóricas y metodológicas, que por lo general asumen las clasificaciones pedagógicas comunes que abren la investigación social en dos "culturas"; inconmensurables para unos, complementarias para otros. Sigo a la carrera pues de esto no se trata esta ponencia. Son solo prolegómenos.

### **A. La formulación del problema de investigación**

Es frecuente que los estudiantes de algunas ciencias sociales tengan problemas y resistencias para entender el papel que tienen los antecedentes y el marco teórico en la construcción de sus proyectos. Regularmente toman la revisión del estado de la cuestión o del arte, como lo llaman en algunos contextos universitarios, a título informativo y el segundo lo asumen regularmente como una elección de facto, orientada por lo general por criterios de autoridad o afinidad, más que por productividad heurística o pertinencia problémica. (Por productividad heurística entendemos la potencialidad de un marco analítico para generar preguntas, proponer hipótesis o relaciones potenciales respecto de algún fenómeno social específico. Por pertinencia problémica entendemos la relación entre propósitos y medios o entre la perspectiva deontológica del estudio, el problema y su desarrollo metodológico). En la perspectiva que defendemos, los antecedentes y el marco analítico son el fundamento para la construcción del problema de investigación, no solamente a partir de niveles menores de ingenuidad e ignorancia de las propiedades y relaciones conocidas de los fenómenos sobre los que investigamos, sino también, de las posibilidades analíticas que una perspectiva particular abre o cierra, y de sus consecuencias en otras dimensiones del proyecto. Sobre este punto ampliaremos más adelante, cuando estemos desarrollando los componentes del modelo y su articulación.

### **B. Teoría en acción en el diseño metodológico**

La pregunta de investigación y un proceso de producción de conocimiento, tiene en general, una serie de supuestos implícitos, los cuales no son regularmente asumidos y evidentes para los investigadores. La formación de los investigadores no solo es la comprensión de los componentes de un proyecto y de un proceso de investigación en general, en las diferentes perspectivas epistemológicas, sino la articulación de sus partes. Pero por la modalidad canónica de los proyectos, así como por economía de esfuerzo, los elementos mínimos necesarios, los formatos de presentación de las propuestas de investigación no contienen todas las dimensiones que sería preciso incorporar para entender la lógica de su formulación, su desarrollo y su cierre.

Pero no se trata solo de coherencia y articulación en la formulación, sino también de las consecuencias que la elección o adopción de una perspectiva específica tiene en cada uno de los componentes del proyecto, especialmente en sus elementos metodológicos: el tipo de estudio, la estrategia de muestreo, la construcción de estrategias o instrumentos, los procesos de análisis y las formas de la construcción de los informes. El diseño metodológico tiene una articulación determinante con la perspectiva y los propósitos generales del estudio y, no es, como regularmente se suele considerar en los primeros procesos de formación y en algunas ejecuciones curriculares, un conjunto de operaciones y procedimientos libres y desvinculados, disponibles para todos. En fin, lo que recuperamos es que el escenario diferenciado de combinaciones, que diversifica las opciones o las posiciones desde las cuales se practica la investigación social, va más allá de listados de oposiciones dicotómicas frecuentemente utilizadas para nombrar los posicionamientos en la investigación y en la acción social: objetivo/subjetivo, holístico/individualista, realista/ antirrealista, conservador/ revolucionario, explicar/ comprender, nomotético/ ideográfico, cualitativo/ cuantitativo, diacrónico/ sincrónico, estructura/ acción, racionalista / sensitivo, positivista/constructivista etc. Entre muchas más. Si bien estas oposiciones anuncian posturas, estas se suelen incorporar como haces coherentes de unas cosas que van con otras. Lo que tiene en parte sentido. Pero cuando se examinan las prácticas de investigación y las reflexiones acerca de ellas durante el proceso de formación y formulación de proyectos, la coherencia se pierde o se supone. O, lo planteamos mejor, las combinaciones son más numerosas que el escenario diádico que proponen las dicotomías y las taxonomías didácticas estándar, y los investigadores están posicionados en sucesivas posturas en planos diversos. Tenemos entonces que lejos de proponerse un horizonte ordenado de distinciones, hay mixturas, movimientos, en un campo multidimensional continuo. Por ahora vamos a revisar el fundamento de los componentes y luego volveremos a la composición del modelo y a la descripción de las prácticas (propias y ajenas) de investigación.

**Tabla 1. Relaciones entre supuestos del conocimiento y componentes del proyecto**

<b>Nivel</b>	<b>Relación explícita con el proyecto</b>	<b>Relación implícita en el proyecto</b>
Lógico	El tipo de problema que se delimita. Los objetivos.	Inserta en el proceso de construcción del problema, en la manera de argumentar y construir las relaciones
Deontológico	Justificación	Incluye dos niveles. El <i>telos</i> del conocimiento y las dimensiones morales y ética de su producción
Ontológico	Marco Teórico	Aparece como marco conceptual, marco de referencia, marco teórico, pero no

		anuncia las reflexiones acerca de la naturaleza del fenómeno y sus propiedades
Gnoseológico	Antecedentes	No se anuncia necesariamente la relación entre lo conocido del fenómeno, las formas de aproximarse a su conocimiento, sus propiedades cognoscibles y lo que hay que conocer y cómo realizarlo
Epistemológico		Está contenida en la perspectiva teórica que se asuma, en la manera de delimitar el problema, pero especialmente en el diseño metodológico.
Metodológico	Metodología	Con la orientación teórica, y las propiedades ontológicas de la cosa. Depende también de la orientación inductiva, deductiva o abductiva del proceso de producción de conocimiento.
Retórico		Se anuncia un público potencial en la justificación, en la elección de los instrumentos y en la lógica que ordene el proceso, pero eso permanece casi de manera irreflexiva hasta que el investigador se enfrenta a la página en blanco.

Como podemos ver en la tabla anterior, solamente algunos de los componentes o supuestos de los procesos de producción de conocimiento aparecen explícitamente en el proyecto, otros permanecen implícitos, muchos de ellos ignorados por los propios autores, por sus asesores y por el público lector asociado. Esta carácter tácito impide no solo la articulación y coherencia interna de sus partes, dificulta la comunicación entre quienes participan y generar inconsistencias sobre todo a la hora de articular la teoría con la metodología, en la etapa del diseño, luego en la ejecución y finalmente en el proceso de síntesis y presentación. Es muy frecuente, por ejemplo, que los estudiantes consideren que un conjunto de instrumentos como las entrevistas, la observación, los grupos de enfoque o los talleres, están disponibles y son aplicables para todos los procesos de investigación. Desconociendo con ello que estas técnicas están asociadas a cualidades fenoménicas concretas que se visibilizan en el habla, en el comportamiento, en la experiencia o en la interacción. Ahondaremos en el siguiente acápite en los componentes implícitos y su articulación interna.

### C. El continente oculto

Hemos ya expuesto en la tabla anterior, que muchos de los supuestos de un proceso de producción de conocimiento no se expresan explícitamente en el proyecto o en los otros productos del proceso: informes parciales, informes finales, sustentaciones o productos de diseminación. Muchos de ellos permanecen a la sombra, esperando ser develados por los acercamientos críticos o por las evaluaciones del proceso. La idea de esta herramienta es aportar criterios a los investigadores para revisar críticamente la coherencia interna de sus procesos de producción de conocimiento. Una figura común para proponer la reflexión acerca de un objeto oculto, como la de este escrito, es la del iceberg. Esa masa voluminosa de agua congelada, que se mueve creciendo o disminuyendo por el mar, muestra apenas una parte de su cuerpo por encima del nivel de las aguas. En las profundidades, un cuerpo gélido, rugoso y escondido, mantiene su equilibrio y aparente estabilidad, pues su tamaño duplica o triplica el segmento visible. Aprovechemos pues estas propiedades evidentes para desarrollar el modelo analógico inicial acerca de la pregunta de investigación y el diseño metodológico.

La evidencia de esta imagen no solo le propone al investigador la posibilidad de hacer consciente sus supuestos, sino su articulación. Tenerlos presentes facilita muchas de las decisiones prácticas que se toman a lo largo de un proceso de investigación, especifica qué es construir un objeto, qué es conocer y aplicar una teoría y qué consecuencias metodológicas o que rango de opciones procedimentales tiene a la mano el investigador. Como revisaremos, no se trata solo de saber qué es cada uno, de elegir entre las opciones, sino de repasar la coherencia entre las elecciones y su articulación. En esta idea, el fantasma común con que se asusta a los escolares, cual monstruo aterrador que lo puede atacar en cualquier esquina, el eclecticismo, adquiere un nivel más profundo y más complejo. Ya que no solamente hay este riesgo en el nivel de la teoría, seleccionar los de la misma familia, "los que van a la misma fiesta", sino, en la demanda de tener una orientación coherente más general.

Un recurso conocido para el análisis de las diversas estrategias de investigación en las ciencias sociales es la reflexión propuesta por Guba y Lincoln (1994), en la que describen los paradigmas en competición en las ciencias sociales, como una estrategia para ir más allá de la distinción entre lo cualitativo y lo cuantitativo, como posiciones y oposiciones diferenciables en el conjunto de las estrategias metodológicas en ciencias sociales. El texto original ha sido actualizado<sup>1</sup>, incorporando nuevas perspectivas, pero la enunciación inicial sigue vigente. Revisemos brevemente qué es lo que propusieron en el famoso manual de investigación social.

---

<sup>1</sup> Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emergin confluences. En N. Denzin, & Y. Lincoln, Handbook od Qualitative Research Second Edition (págs. 163-188). London: Sage Publications Inc.



La mayoría de las controversias, contradicciones y confluencias se relacionan con disputas paradigmáticas en cuanto a la legitimidad y la hegemonía de las diversas perspectivas de investigación. Estas disputas se dan, plantean los autores, en un escenario de "desdibujamiento de los géneros...", como lo planteara Geertz en un célebre ensayo (1996). En este escenario consideran la necesidad de interrogarse acerca de los procesos de investigación social, específicamente en relación a que la metodología de investigación, que ya no puede tratarse como un conjunto de reglas o abstracciones aplicables en forma universal (Guba & Lincoln, 1994, p. 39). Muestran un escenario de dos grandes corrientes inconmensurables, separadas por la articulación de supuestos epistemológicos, filosóficos y metodológicos distintos y contrarios, entre dos grandes posturas y complementarios intraparadigmáticamente. Queda al final la duda de qué tan productiva es la coherencia entre esos supuestos o cual es la promesa que tiene el *bricolaje*. En esta perspectiva no hay acuerdos acerca de la verdad, ni de las pruebas de validez y confianza (para la acción), y menos sobre qué es la "realidad" o que signifique. La oposición entre las perspectivas se precisa entre referencia a las posturas sobre la realidad, la separación sujeto/objeto y las metodologías positivas y las metodologías controladas o transaccionales. Si bien esto es específica de una serie de cuestiones prácticas y discusiones de los distintos momentos de la polémica. Entre los asuntos en discusión están preguntas acerca de la naturaleza del conocimiento, de su potencial acumulación, de los criterios de calidad, de los valores que la orientan, de las relaciones de autoridad y voz en la presentación de los resultados, entre otros muchos (Ver tabla 2, que resume la descripción por ellos propuesta). Con un propósito similar, pero ordenado en un conjunto mayor de componentes, vamos a proponer nuestro modelo, solamente que, un poco antes que ellos, no aplicado a configuraciones específicas (positivismo, constructivismo, etc.).

La idea de paradigmas en disputa, no solo reconstruye la representación Kuhniana del desarrollo de la ciencia y de su progreso a saltos o revoluciones (Kuhn, 2000 (1962)), sino, y es la parte que más nos interesa, como principio articulador, en tanto gramática o relaciones sistemáticas entre unidades, reglas y funciones, en la versión más lingüística (Saussure) o estructuralista (Levi-Strauss, 1972). Sobre todo como principio articulador de prácticas (Bourdieu, 1991). En la lógica pedagógica no solo nos interesa acercarnos a la discusión metodológica como conjunto de procedimientos, sino como lógica generadora de procesos y prácticas de conocimiento, muchas de ellas ocultas, incoherentes y asistemáticas.



**Tabla 2. Creencias básicas (metafísicas) de los paradigmas de investigación. (8.2 de (Guba & Lincoln, 1994))**

Item	Positivismo	Pos-positivismo	Teoría crítica y otros	Constructivismo	Participativa
<b>Ontología</b>	Realismo ingenuo. Realidad "real" pero aprehensible	Realismo crítico: realidad "real" pero aprehensible solo de manera imperfecta y probabilística	Realismo histórico: realidad virtual conformada por valores sociales, políticos, culturales, económico, étnicos y de género cristalizada en el tiempo	Relativismo: realidades construidas y co-construidas locales y específicas	Realidad participativa: realidad subjetiva-objetiva; cocreada por la mente y el universo dado
<b>Epistemología</b>	Dualista/objetivista: hallazgos verdaderos.	Dualista/objetivista modificada: tradicional/comunidad críticos, hallazgos probablemente verdaderos	Transaccional / subjetivista; hallazgos mediados por valores	Transaccional / subjetivista: hallazgos cocreados	Subjetividad crítica en la transacción participativa con el universo; epistemología extendida del conocimiento experiencial, proposicional y práctica; hallazgos cocreados

<b>Metodología</b>	Experimental / manipulativa: verificación de hipótesis Principalmente métodos cuantitativos	Experimental / manipulativa modificada; multiplicidad crítica falsación de hipótesis; puede incluir métodos cualitativos	Dialógica / dialéctica	Hermenéutica /dialéctica	Participación política en la investigación-acción colaborativa; primacía de lo práctico; uso del lenguaje basado en contexto experiencial compartido
--------------------	--	--	------------------------	--------------------------	--

Vamos ahora a revisar cada uno de las capas o componentes del modelo, para luego ver cómo se puede utilizar, las relaciones entre sus componentes y su utilización como estrategia pedagógica. Como ya hemos adelantado, el iceberg que contiene la episteme de la pregunta, está compuesto por siete componentes gruesos de tipos de operaciones, preguntas y supuestos que orientan implícitamente los procesos de producción de conocimiento, y de modo más general las prácticas de la vida cotidiana. Ese conjunto de elementos los vamos a presentar de manera sintética en lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza de investigación, especialmente articulados al diseño y ejecución de proyectos de investigación de grado y postgrado, generalmente llamadas tesis.

### 1. Lógica

De modo general podemos decir que todo proceso de expresión de saber sobre el mundo, se hace con una forma específica de articulación de afirmación, demostraciones, supuestos y consecuencias. A ese sustrato común, base, lo denominamos **lógica**. Hay pues en la tras escena de cualquier enunciado un mecanismo de su articulación, que puede estar dado en lógica formal o proposicional, (y sus variaciones), dialéctica, difusa o intencional, entre otros desarrollos recientes (GAMUT, 2011). Estos procesos tienen como centro de reflexión el o los lenguajes en los cuales se articulan los enunciados. También nos acercamos a la lógica por la manera de presentar la relación entre *explicandum* y *explanans*, que propone la diferencia entre inducción, deducción y abducción.

Para simplificar el modelo de la lógica, la naturaleza inductiva o deductiva, o su combinación en distintos órdenes, genera diferentes maneras de producir conocimiento, sus propósitos y los momentos para ello. La vía inductiva propone por lo general un primado de la experiencia, un proceso sucesivo de abstracción que proponga algún nivel de conocimiento de particularidades o de generalizaciones empíricas (que dice cómo son o qué significan las cosas).

El espacio de las opciones lógicas nos propone distintas maneras de inferir y argumentar, en la cual se presenta una relación diferente con los conocimientos previos, el papel de la teoría como punto de llegada o punto de partida. La postura inductiva, que en lo básico va de lo particular a lo general, aunque regularmente se queda en lo particular, propio de las posturas ideográficas, noción acuñada Guillermo Windelband, característica principal de algunas rutinas metodológicas disciplinares (Historia, antropología) y de los enfoques que se anuncian en términos generales como cualitativos, fenomenológicos y hermenéuticos. De lado opuesto, las posturas deductivas o racionalistas, que tienen en común la idea de que hay un conocimiento previo, articulado o no en teorías, del cual se parte ya sea mediante hipótesis o conjeturas analíticas que guían la investigación.

En el punto intermedio, como una idea y venida entre las dos, estaría el proceso retroductivo como un juego entre preconcepciones y experiencias, en las que progresivamente se va afinando una nueva representación de los fenómenos. Este proceder adquiere la imagen común de un zigzag, que puede iniciar en alguno de los dos polos, inductivo (Strauss & Corbin, 2002) o deductivo (Ragin, 2007). Una versión restrictiva de la abducción (Pierce), sería otra forma de nombrar esta ir y venir entre las cosas y las ideas acerca de las cosas.

La elección de la perspectiva lógica orientará otras dimensiones del modelo. En la perspectiva inductiva la lógica y la ontología son supuestos generales y no teorías. En la lógica deductiva, la ontología y la gnoseología son supuestos de teorías específicas acerca de la cosa o del fenómeno en estudio. Luego en esta última, además de presentar varias teorías en la revisión de antecedentes, es necesario observar los supuestos "filosóficos" (ontológicos y gnoseológicos) de cada una de ellas, para no solo atender a sus contenido semántico.

El impacto de la orientación lógica en la dimensión metodológica y la naturaleza de los diseños de investigación serán completamente distintos de acuerdo a la vía que se priorice. Por un lado abran las sendas exploratorias y por el otro las demostrativas o falsacionistas, especialmente de tipo experimental. En la vía retroductiva el desarrollo de modelos mixtos o complementarios de investigación que genera procesos convergentes, paralelos, embebidos, exploratorios o explicativos (Creswell y Plano, 2011).

## 2. Deontología

Un segundo nivel, el orden tiene una idea de implicación determinante hacia arriba que desarrollaremos en la ponencia, es el nivel **deontológico**, ético y moral. Si bien algunos autores preferirían separar la orientación de la producción del conocimiento, el *telos*, de los valores o principios axiológicos que lo reglan, hemos preferido, para simplificar el modelo, considerar estas como dimensiones de una misma preocupación que en general orienta la pregunta: ¿para qué?

Tradicionalmente, en la ciencia canónica, el propósito de la producción del conocimiento o se mantenía velado o se suponía orientado por los "más altos designios de la verdad y la ciencia". Se escondía así el sujeto moral que orientaba la producción de conocimiento. Con la crítica no solo a la objetividad y al realismo ingenuo del positivismo, sino a su compromiso implícitamente reformista y conservador, se pone en escena la necesidad de hacer consciente, evidente y explícita la postura moral que orienta el proceso. Esto tiene un lugar en el proyecto, aunque algunas veces no es suficientemente explícita y contiene propósitos instrumentales de aporte a la política o al conocimiento, velando los marcos de acción que lo orientan.

En la posición y discusión actual de las ciencias sociales, hacer explícita la orientación moral y política, no solamente controla y permite tener en cuenta el potencial ideologizante que puede haber en las interpretaciones (una censura común a ciertos enfoques de investigación crítica y participativa desde el punto de vista del pospositivismo (Bunge, 1996), sino desarrollar de manera más efectiva procesos de socioanálisis, de las condiciones de producción del conocimiento, de objetivar al objetivador (Bourdieu, 2001), desarrollando proceso de reflexividad que anuncien críticamente, activamente, el marco moral que envuelve el trabajo.

Un ejemplo de posturas diferenciadas de investigación, en la que se desarrolla una taxonomía de posiciones no exhaustiva, que permite acercarnos a esta dimensión es la desarrollada por Habermas en Conocimiento e interés (1982). Esta obra pone en escena y analiza la distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, mostrando cómo hay una retroalimentación, a veces positiva, a veces negativa, entre los procedimientos de investigación y las condiciones histórico-sociales y cognitivas para su aceptación y desarrollo. Las tres orientaciones: práctica, hermenéutica y emancipatoria propuestas por el sociólogo alemán, sirven para delimitar campos tradicionalmente separados de orientación de la investigación, por ejemplo entre explicar y comprender, propuesta por Dilthey (Mardones, 2001) en el siglo XIX, y agregar la voluntad de transformación, vía la producción de un conocimiento sintético, incorporada en el marxismo. Esto no solo anuncia distinciones metodológicas de la investigación sobre el ser, casi siempre, mediante formas establecidas y cristalizadas (Durkheim, 1997) de la vida social, o de su significación, a través de la hermenéutica y sus derivaciones; sino y sobre todo, la intervención en el devenir de las cosas, mediante la reflexión-acción. Los diseños y las concepciones metodológicas desde cada una de estas voluntades morales son radicalmente distintas, por lo cual para los investigadores, es determinante tenerlo claro como justificación, como finalidad y como propósito alentador de sus esfuerzos.

La orientación moral estará ligada íntimamente con los supuestos ontológicos del mundo, con la lógica del proceso de producción de conocimiento y con las vías para ello. En la dimensión ontológica, se pondrá en escena el carácter determinista o no de la vida social y el papel que tiene el conocimiento en su orientación e intervención. En las voluntades hermenéuticas y emancipatorias se mezclan concepciones ontológicas dispares, que gravitan entre el voluntarismo, propio por ejemplo de algunas versiones constructivistas y del determinismo propio de orientaciones postpositivistas e historicista, por ejemplo del postmarxismo (Laclau & Mouffe, 2004 (1985)).

### **3. Ontología**

La dimensión ontológica tiene en cuenta la pregunta por la naturaleza de las cosas en estudio. La pregunta que orienta es qué es la cosa, cuáles son sus propiedades. La oposición más frecuente en esta línea de reflexión es la que se

da frente a lo qué es lo real, como cosa independiente del sujeto que conoce (realismo), como dependiente del marco analítico con el cual nos acercamos a ella (racionalismo) o producto de la interacción entre los agentes y el contexto (distintas formas de constructivismo). Pero las cosas no son tan sencillas, pues hay variantes de racionalismo y de realismo. Un ejemplo de ello se expresa en el test que propone Kukla (1998) para distinguir las distintas versiones de realismo.

VERSIONES DEL REALISMO	<b>1. Los datos-sensibles, como "cosa de apariencia verdosa", existen.*<sup>2</sup></b>	<b>2. Los objetos perceptibles del sentido común – palos y piedras– existen.</b>	<b>3. Las entidades inobservables postuladas por las teorías científicas, como los electrones y procesos mentales inconscientes, existen.</b>	<b>4. Entidades abstractas atemporales como los números, conjuntos y proposiciones, existen.</b>
Platonismo	-	-	-	+
Fenomenismo	+	-	-	-
Realismo científico	-	-	+	-
Realismo de datos sensibles	+			
Realismo del sentido común	-	+	-	-

**Tabla 3. Versiones del realismo según Kukla (\*\*)**

El test acerca de las creencias sobre la existencia de distintas entidades, construido por Kukla (1998), permite hacer visible, que hemos complementado con los colores (rojo negación, verde presencia, blanco no presencia). Las distintas combinaciones del realismo y la superación de la simple antinomia entre realistas y antirrealistas, como suele expresarse el debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo. El test se expresaría mas o menos así:

1. Ud cree que existen las cosas de apariencia verdosa? Como la ingenuidad, la autoridad, la discriminación?
2. Los objetos percibidos y nombrados por el sentido común como los palos, las piedras existen?

<sup>2</sup> Las cosas de apariencia verdosa, se refiere a una discusión acerca de la cualidad lingüística de los colores y las propiedades de los colores. El color del césped en inglés (grass) \*\*\*.

3. Las entidades inobservables postuladas por las teorías como la cultura, el poder, la clase social existen? Son observables?
4. Entidades abstractas atemporales como los números, conjuntos y proposiciones existen?

De la manera como se conteste, positiva o negativamente, y de las combinaciones de estas respuestas, surgirán distintos tipos de realismo o antirrealismo. Revisemos algunos detalles de la argumentación del autor referido:

*En la batalla entre realista y antirealistas, se exponen las distintas tesis del realismo semántico, metafísico, y epistémico. El Realismo Semántico (o más propiamente realismo semántico científico) es la perspectiva de que las declaraciones sobre entidades teóricas deben entenderse literalmente.*

*Los instrumentalistas consideran, por ejemplo, los términos teóricos como herramientas no interpretadas para la sistematización de observaciones y hacer predicciones.*

*Reduccionismo es la perspectiva de que las entidades teóricas son "construcciones" hechas a base de materiales más familiares – canónicamente, que los términos teóricos pueden ser definidos en un lenguaje que refiera exclusivamente a objetos del sentido común.*

*La sospecha del realista científico es que el mundo de objetos perceptibles es más pequeño que el mundo entero.*

*Según los realistas metafísicos, es muy factible que existan objetos teóricos que no son parte del mundo observable.*

*Negar el realismo metafísico es alegar que el mundo y el mundo observable son uno. Un nombre razonable para esta posición es el de positivismo. El instrumentalismo y el reduccionismo son dos especies de positivismo – porque el mundo y el mundo observable son uno si las afirmaciones teóricas no poseen valores de verdad, o si son reducibles a afirmaciones observacionales. (Kukla, 1998).*

*Realismo epistémico es la tesis de que podemos llegar a conocer que las entidades teóricas existen.*

*Antirealismo epistémico, la postura de que la existencia de entidades teóricas no puede ser conocida, es también llamada empirismo constructivo.*

Con este panorama, apenas anunciado con estas breves notas, lo que se muestra es que la posición sobre lo real, su composición y las cualidades de la teoría que la suscribe es un conjunto amplio, lleno de alternativas mucho más



variadas que la simple oposición dicotómica idealismo/ materialismo o realismo/ antirrealismo, o positivismo/ constructivismo, o individualismo/ holismo. Encontrar las coordenadas de la posición frente a lo real y la realidad, trazará distintas vías de medición o comprensión y las formas de validación y significación necesarias. La lucha por la verdad, o por la cercanía entre los enunciados que se producen y la "realidad de la cosa", depende estratégicamente de que realidad y de qué cosa son. Luego, en este nivel, las oposiciones son más del orden de la creencia, el mundo o cosmograma en el cual habita cada escuela y sujeto, que de una verdad absoluta que se superponga a todas (Descola, 2001).

En el orden práctico y para efectos de apoyar la reflexión sobre el desarrollo del proceso de investigación, lo que nos interesa saber no es tanto qué etiqueta ponerle o definir una alineación particular a nuestra posición, es cuales son las cualidades de la cosa o fenómeno o proceso social al cual queremos acercarnos (para explicar, comprender o transformar) y algo determinante que se deriva de ahí: sus cualidades propiamente gnoseológicas, cómo podemos conocerlas y el tipo de instrumentos o estrategias metodológicas que son posibles o necesarias. Si las cosas son estructuras inconscientes, significados, recuerdos, relatos construidos en contexto (narrativas), comportamientos colectivos o individuales, estrategias, esquemas de acción o interacción, procesos de distinción, discriminación y desigualdad, la pregunta ontológica inicial es qué son, qué sabemos de ellas y luego cómo nos acercaremos.

La dimensión ontológica no está incluida de manera directa en el esquema de los proyectos de investigación, pero pone en evidencia la necesidad de exponer no solamente conjuntos de premisas articuladas, que serían teorías de la cosa en cuestión, sino ir un poco más al fondo, a hacer evidentes los supuestos de orden general que soportan esas premisas. El eclecticismo o inconmensurabilidad teórica estará en último lugar en este nivel y no en el más superficial y evidente que es el contenido o los enunciados que de ellas contengan las distintas teorías sobre algún fenómeno o cosa. No se trata pues, en la elección de punto de vista analítico o de perspectiva paradigmática general, de seleccionar solamente un lenguaje, un conjunto de conceptos guías o un programa articulado de hipótesis (en las distintas perspectivas paradigmáticas que hemos venido anunciando), sino de tener en cuenta que, de manera mucho más determinante, cuando nos adscribimos a ellas, estamos alinderándonos a una particular visión de mundo, a una particular ontología. Esta visión no siempre es evidente en las teorías, por lo cual para buscarlas hay que ir aguas arriba, haciendo una especie de genealogía de las preguntas en las cuales nos estamos inscribiendo.

#### **4. Gnoseología**

Con la dimensión gnoseológica, complementaria de la ontológica, pues desde nuestra perspectiva, la conjunción de estas dos anuncia lo comúnmente conocido en los proyectos de investigación como el marco teórico o de referencia. Claro, las diferentes denominaciones que se le dan, advierten el

énfasis que tiene el conocimiento previo y los presupuestos en la lógica del proceso de investigación. La dimensión cognoscible, sus propiedades y dimensiones fenoménicas, dependen de su naturaleza, es de decir de sus peculiaridades ontológicas y de la posición que se asuma o se tenga frente al mundo social como cosa dada, histórica o construida.

La gnoseología revela las posibilidades de conocimiento acerca de lo que nos interesa (la cosa, preferimos llamarla a lo largo de este escrito). Qué y cómo es posible el conocimiento de algo, depende de las posibilidades de aprehensión, de su carácter de cosa regular, estable, determinada, evidente u oculta, emergente o abstracta. Así por ejemplo, las célebres oposiciones individual / colectivo, histórico / coyuntural, regular / asistemático, sincrónico / diacrónico, visible / invisible, realizado / pensado, consciente / inconsciente, subjetivo / intersubjetivo, objetivo / subjetivo, entre muchas otras, con las que se describen las oposiciones metodológicas y teóricas, y sus contrastes, anuncian posicionamientos específicos, conocimientos previos de las cualidades de las cosas y las maneras de acercarse a ellas.

La pregunta de la gnoseología ¿cómo se conoce?, ¿qué conocimiento es posible?, se complementa con la cosa en sí, ¿cómo se conoce X?, ¿qué conocimiento es posible de X? La manera como se responda orientará las proposiciones epistémicas y, lo que más nos interesa en este escrito orientado a las estrategias pedagógicas, las decisiones metodológicas.

## **5. Epistemología**

Muchos de uds discutirán que la discusión y la reflexión epistemológica, en algunas de sus acepciones principales, cubren la totalidad de los temas propuestos en este escrito. Por eso en parte preferimos hacer una distinción entre la episteme de la pregunta, considerada como visión de mundo que la soporta y otra especificidad que sería la epistemología de la pregunta o más general, como suele aparecer en los currículos universitarios de pregrado y postgrado, epistemología de las ciencias sociales. Para efectos del procedimiento pedagógico que nos interesa desplegar, con miras a generar procesos de reflexión menos instrumentales sobre qué es y cómo se compone y desarrolla un proyecto de investigación en ciencias sociales, vamos a delimitar la preocupación epistemológica a las condiciones de validez, crítica y evaluación del conocimiento producido. Esta habla de la eficacia técnica, pero también de su eficacia simbólica (Levi-Strauss, 1983).

En ese orden de ideas, adscribirse a las orientaciones canónicas de alguna colocación epistemológica implica incorporar una serie de preceptos, reglas y condiciones mínimas de realización y de legalidad que hagan aceptable el trabajo. En las tradiciones epistemológicas polares se enfrentan procedimientos de validez interna o externa asociados a fuentes potenciales de sesgo y limitaciones a la inferencia (Cambell & Stanley, [1966] 1982; King, Keohane, &

Verba, 2000), frente a significación, comprensión y validación intersubjetiva (Denzin & Lincoln, 2012).

Como mencionamos en la Tabla 1, no hay lugar en los formatos comunes de proyectos de investigación institucionales (para financiar o para promoverse en pregrado o postgrado) para anunciar explícitamente el posicionamiento epistemológico. Por lo cual este no suele ser anunciado o queda conexo con el diseño metodológico o el tipo de estudio que se anuncie en la metodología. Por lo cual poco se desarrolla, poca claridad hay entre los autores de los criterios de valoración y reconocimiento de sus trabajos y de cuáles son las reglas generales y las expectativas que los potenciales evaluadores deben o deberían tener cuando lo juzguen.

La adhesión al materialismo, el racionalismo, el empirismo, el realismo, el idealismo, el positivismo, el positivismo lógico, la fenomenología o la hermenéutica, como posturas epistemológicas conocidas, incluye la fidelidad a una serie de supuestos de orden lógico, ontológico, gnoseológico y a conjuntos de valores y propósitos en la producción del conocimiento. En esta dirección, los procesos de formación epistemológica podrían estar orientados a desarrollar capacidades para identificar y relacionar los supuestos epistemológicos de los trabajos que revisamos y de los que queremos desarrollar y no solamente a conocimiento de enfrentamientos o de conjuntos de articulaciones específicos que, como axiomas dogmáticos, deben ser aprendidos. Estos se aprenden casi siempre para calificar a los otros, pero no para desarrollar y potenciar las consecuencias de la propia adscripción epistemológica.

La Epistemología se concentra en los métodos adecuados para conocer, que tiene que ver con la pregunta acerca de cómo se conoce, es decir de las posibilidades gnoseológicas de la cosa en cuestión. Por esto es transcendental en la formación de competencias de investigación la reflexión epistemológica, no como bandos enfrentados, sino, de manera menos prevenida, como la adscripción a repertorios específicos de producción de tipos de conocimiento distintos (pluralismo metodológico).

## **6. Retórica**

Es poco común preguntarse en el diseño de un proyecto de investigación por la retórica, entendida ésta como la forma de convencer. Se supone que el método científico se orienta a la verdad y que la retórica convence sin necesidad de ella, adscribiéndose a falacias o efectos de poder o emoción. Pero más allá de la prevención que puede haber con la retórica, todo proceso de investigación, como anunciamos en la deontología, tiene un propósito, un para qué, y esa finalidad y orientación moral, regularmente contiene un para quien. Cuando este se hace evidente, sobre todo en el proceso de escritura del informe, no solamente implica seleccionar el tipo de lenguaje más especializado o general, el tipo de recursos demostrativos o explicativos: enumerativos, dramáticos, narrativos, gráficos, poéticos o realistas, sino y sobre todo el universo

comunicativo en el cual se inscribirán los potenciales productos de nuestro proceso de producción de conocimiento.

La comunicación académica y las vías de diseminación del conocimiento producido pueden seleccionar entre varias formas relativamente estandarizadas de publicación científica, pero también tiene a la mano, cada vez con más frecuencia, otros modelos y géneros discursivos. Prefigurar el producto o productos finales, los potenciales lectores, las competencias de esos lectores, el propósito de las piezas comunicativas y escriturales que el proyecto va a generar, permite priorizar cierto tipo de movimientos metodológicos y el corpus de datos concretos afines al modelo retórico seleccionado.

La pregunta por la retórica nos permite no solamente pensar en el tipo de producto final, hacer una suerte de planeación retroactiva, desde el futuro hacia atrás, a partir de la cual las partes con las que vayamos componiendo el proyecto y el proceso de investigación se articulan a un producto final prefigurado y no a algo que se va descubriendo en cada paso. Esa capacidad de anticipación está en la lógica racional de la cual se deriva la noción de proyecto y permite prever, economizar y articular las etapas del proceso.

## **7. Metodología**

Ya vamos llegando a donde nos interesa. Pues más que proponer una reflexión epistemológica, lo que nos interesa es que está se aplique al momento del diseño metodológico y de su realización o ejecución. Como podrá haberse hecho expreso a lo largo de estas líneas, hemos desarrollado una idea de diseño metodológico que es "teoría en acción", para usar la frase del oficio del sociólogo (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2003 (1973)). Desde esta idea, cualquiera de las afiliaciones o afinidades epistémicas contienen supuestos en cada uno de los órdenes que hemos propuesto, contiene supuestos filosóficos (Bunge, 1996; Denzin & Lincoln, 2012; Creswell, 2007), que son, en un sentido ampliado, teoría. Esta teoría protagonista o no, punto de partida restrictivo en las formas del racionalismo o punto de llegada exploratorio y vía para proponer nueva teoría intermedia (Merton, 2002) orienta las acciones y las decisiones que se toman a lo largo de la planeación y de la realización de cualquier proceso de producción de conocimiento.

Existen una serie de taxonomías metodológicas estandarizadas y pedagógicas que por efecto de transposición didáctica se proponen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación social, pero que terminan por configurarse en modelos genéricos, y generadores, poco claros. Estas etiquetas suelen ser utilizadas como capas protectoras por los formuladores de proyectos, que pareciera que mantuvieran el efecto mágico de los superhéroes que las portan, pues al tenerlas tendrían potencialmente sus poderes. Pero en la práctica se encuentra uno lo contrario. Encontrar el nombre, la manera de nombrar lo que queremos hacer, no implica que sepamos qué es lo que hay que hacer: propósito fundamental del diseño de un proyecto de investigación y de su metodología.

**Tabla 4. Taxonomías de diseños de investigación social**

<b>Criterio</b>	<b>Tipos</b>	<b>Fuente y comentarios</b>
Tipo de conocimiento	Descriptivo, correlacional, explicativo, evaluativo, formulativo, tecnológico	Consideración de conocimiento acumulativo vía inductiva
Carácter de la investigación	Investigación cuantitativa, investigación cualitativa, cuali-cuantitativa, descriptiva, inferencial y predictiva.	
Profundidad del objetivo	Exploratoria, descriptiva, explicativa o confirmatoria e investigación experimental	(Hernandez Roberto, Fernández Carlos, Baptista Pilar, 2005)
Interés	Práctica, hermenéutica, emancipatoria	(Habermas, 1982)
Datos	Cualitativo, cuantitativo, mixto	(Creswell & Plano, 2011), (Hernandez Roberto, Fernández Carlos, Baptista Pilar, 2005)
Tipo de diseño	Etnográfico, fenomenológico, biográfico, hermenéutico, crítico	(Creswell, 1997)
Paradigma vinculante	Positivismo, POstpositivismo, crítico, participativo, pragmático	(Guba & Lincoln, 1994)
Medios y fines	Cualitativo, comparativo, cuantitativo	(Ragin, 2007)
Generalidad	Etnográfico, etnológico, antropológico	(Levi-Strauss, 1972; Kaplan & Manners, 1979)
Finalidad teórica	Ideográfico, nomotético	(Mardones, 2001)
Según el marco	laboratorio, de campo	(Hernandez Roberto, Fernández Carlos, Baptista Pilar, 2005)
Según las técnicas de obtención de datos	investigación de alta y baja estructuración, participante, participativa, proyectiva	
Dimensión temporal	de orden histórico, descriptivo y experimental	
Según la muestra	Casos, etnográfico, representativa	

El tipo de diseño que se proponga: experimental, explicativo, exploratorio, evaluativo, hermenéutico, etnográfico o fenomenológico, entre otros de la lista anterior, comporta por lo regular una serie de decisiones de orden práctico, asociadas a la manera de responder las preguntas o los objetivos que lo orientan. Las acciones de conocimiento necesarias suelen estar contenidas en los verbos en infinitivo de los objetivos del proyecto y a estos regularmente se les asocia una unidad de análisis o un concepto (con diferentes niveles de abstracción). Una taxonomía compleja como esta, cercana a la célebre enciclopedia china que describiera Borges (1952), a veces suele complejizarse cuando se le agrega a los diseños enunciados etiquetas complementarias como: con perspectiva de género, decolonial, situada, posicionado, feminista, participativa, hologramática, entre muchos etcéteras. Cada vez vemos con más frecuencia una gran abundancia de designaciones metodológicas, esta abundancia es inversamente proporcional a la claridad y al desarrollo de formas y recomendaciones canónicas para los neófitos. Quienes saben a qué se adscriben, pero no lo que ello implica.

Antes de continuar es necesario referir que cada una de las taxonomías anteriores referidas a los potenciales diseños metodológicos ya están configuradas con un conjunto de supuestos de orden epistémico y epistemológico que se proponen como criterios diferenciadores de las formas posibles, distintas y distintivas, de producir conocimientos en las diferentes disciplinas y profesiones sociales. Adjuntarle a nuestro diseño una de estas etiquetas, seleccionada de alguna taxonomía particular nos invita a reflexionar acerca de qué implicaciones tiene ello en lo que hacemos, podemos o debemos hacer.

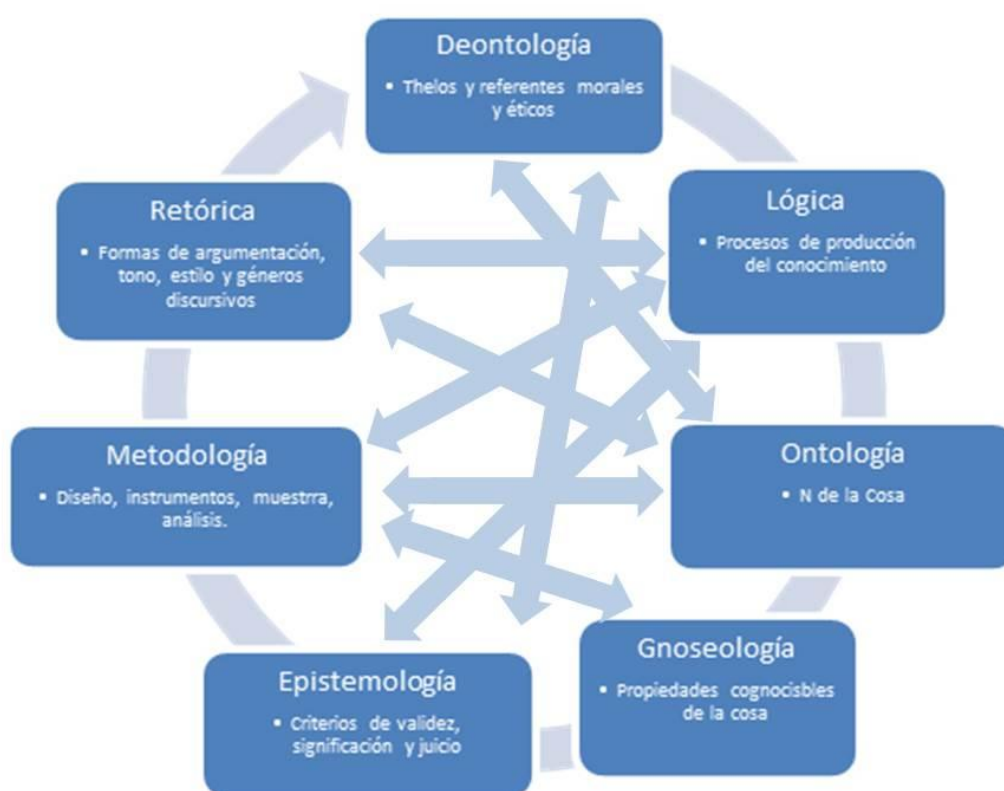
El diseño de investigación se concreta en el conjunto de procedimientos necesarios para lograr los objetivos específicos: el verbo de la cosa de la que predicamos los objetivos. El tipo de elección de objetivos estará delimitado entre las opciones epistémicas que hayamos seleccionado y las unidades de análisis vendrán de los supuestos ontológicos y de los enunciados teóricos que hayamos propuesto como formulación o enunciación del problema de investigación. El nombre que le pongamos al diseño general será un enunciado sintético que enuncie las características generales de cada uno de los procedimientos que haremos en cada uno de los objetivos. Puede que no encontremos sino etiquetas genéricas, que nos ubican de manera general, como cuando en lugar de dar la dirección exacta de nuestra casa decimos el nombre del barrio.

El tipo de muestreo y la naturaleza de los instrumentos necesariamente se derivan de las respuestas que hayamos dado en los niveles anteriores. Por brevedad en esta exposición dejaremos por ahora este detalle para pasar al modelo general y algunas preguntas que hemos desarrollado hasta el momento para ayudar a exteriorizar los supuestos epistémicos de los proyectos de investigación en proceso de formulación.



## D. Se cierra el círculo

Hay un orden de preeminencia, aunque todos los niveles del modelo que hemos tratado de describir son determinantes en el diseño y ejecución del proceso de investigación. Los distintos niveles se articulan de manera particular entre sí. Hemos ya descrito algunas de esas articulaciones al interior de las descripciones de los sustratos, que no repetiremos nuevamente. Esa idea es la que hemos querido expresar en la Ilustración 1 y dejamos esbozada y por desarrollar en la Tabla 5. Hay que imaginar el espacio de producción de la pregunta de investigación como un encuentro de múltiples planos que se intersecan y que en esos puntos de contacto se generan demandas e influencias diferentes en cada sentido.



### Ilustración 1 Interdependencia entre niveles

En esta nueva representación gráfica, los planos que se intersecan... no que se superponen como en la primera imagen del iceberg. Una analogía más cercana o complementaria, que complementa la simple superposición de estratos, es la de Castoriades (1983) acerca del imaginario, como una suerte de magma que a veces fluye desde lo más profundo. En la tabla 6 hemos propuesto algunas relaciones entre estos niveles.



Tabla 5. Articulación entre niveles

<b>Nivel Hacia De</b>	<b>Deontológico</b>	<b>Ontológico</b>	<b>Gnoseológico</b>	<b>Epistemológico</b>	<b>Metodológico</b>	<b>Retórico</b>
<b>Lógico</b>	La vía potencial de transformación. La demanda de articulación entre la parte y el todo o entre el todo y la parte	El carácter determinado o indeterminado. La naturaleza especial, general, sistemática o asistemática de la cosa	Vía posible del conocimiento La experiencia o la razón como vía para el conocer	La vía para producir enunciados verdaderos	El tipo de diseño	La forma de articulación particularista o generalista La relación entre las premisas
<b>Deontológico</b>		Determinismo e indeterminismo de la acción. Las vías posibles de la acción	Qué y cómo conocer.	La relación saber-poder en el conocer. Las nociones de autoridad	La relación objetividad / subjetividad	La idea de representación, autoridad y conocimiento
<b>Ontológico</b>			Qué es posible conocer	Que verdad o representación de la cosa es posible	Qué y cómo se puede conocer	Cómo represento, expreso, muestro el conocimiento de la cosa. Cuál es su lenguaje

<b><i>Gnoseol ológico</i></b>	Operaciones posibles de objetivación	Tipo de instrumentos o estrategias necesarias	Cuales presentables de la cosa.
<b><i>Epistem ológico</i></b>		Acciones regladas, permitidas y necesarias de validación	Tipo de género discursivo permitido
<b><i>Metodol ológico</i></b>			Los recursos para la presentación de resultados en el género permitido- escogido

Con esta idea en mente, podemos referir algunas de las preguntas que es posible plantear como guía a los estudiantes, para ayudarles en su proceso de reflexión epistémica. En la tabla 7 hemos propuesto algunas de ellas en la segunda columna y hemos dejado un espacio para responder y para revisar las consecuencias que podría tenerse en cuenta con otras dimensiones del modelo.

**Tabla 6. Construcción del Modelo epistémico de producción de Conocimiento**

<b>Componentes</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Articulación con los otros</b>
<b>Lógica</b>	¿Cómo es el proceso de argumentación?(inductiva, deductiva, abductiva, retroductiva)		Retorica
<b>Deontología</b>	¿Para qué? ¿Para quienes?		Retorica
<b>Ontología</b>	¿De qué se trata?¿qué naturaleza tiene?¿qué propiedades tiene?¿cómo se conoce?¿cómo se expresa?¿cómo se produce?		Gnoseología
<b>Gnoseología</b>	¿Qué sabemos de lo que se trata?¿qué perspectivas hay?¿qué no sabemos?¿que queremos saber?		Ontología
<b>Epistemología</b>	¿Con que criterios valoramos, evaluamos, o podemos criticar lo que se produzca?		Metodología
<b>Retorica</b>	¿Cómo se expresa lo que logramos?, ¿a quién va dirigido?¿cómo aparecemos en el producto?¿qué características tiene?		Deontología, lógica
<b>Metodología</b>	¿Cómo lograr lo que queremos?¿en qué pasos?¿con que medios?		Epistemología

No las vamos a revisar por el momento. Quedan expresadas de manera sintética. Pueden ser complementadas con las descripciones y precisiones que hemos realizado en cada uno de los niveles y en su articulación. Suspendo por ahora la exposición, larga ya para una ponencia y paso a las conclusiones.

### III. Conclusiones

Hemos propuesto la descripción de una herramienta de reflexión epistemológica: reflexividad, crítica y coherencia, propuesta y desarrollado en distintos cursos de grado y postgrado, orientado a generar conciencia acerca de la articulación entre las partes del proyecto de investigación, pero y sobre todo, a revisar las determinaciones que decisiones o elecciones realizadas en el proceso de formulación y delimitación del problema de investigación tienen sobre la metodología y sus componentes.

Un proyecto de investigación es un modelo para armar semejante a la idea del tangram (un modelo para armar figuras con 7 triángulos de distintos), en el cual se combinan componentes de distintos órdenes, para generar una enunciación específica en un conjunto limitado de opciones reconocidas. Como en la ejecución o juego en grupos del tangram, en los procesos de producción de conocimiento tenemos por lo menos la articulación de tres puntos de vista: el ejecutante, el tutor-asesor y los evaluadores-receptores. La articulación de discusiones y críticas intraparadigmáticas dependerá del grado de conocimiento, evidencia y claridad de los criterios epistémicos del proceso de investigación. Cuando esto no se logra, la mayor parte de las incomprensiones surgen de que se realizan evaluaciones desde puntos de vista descentrados, es decir, localizados en marcos de comprensibilidad diferentes.

Esta perspectiva de reflexión propuesta como parte del proceso de formación en investigación, invita a realizar una reflexión constante que permita controlar, articular y gestionar la creatividad en el conocimiento razonado. En el cual se hagan evidentes por lo menos para el círculo de productores-consumidores del saber los supuestos filosóficos del diseño y en últimas seamos conscientes del problema del iceberg cognoscitivo que se esconde detrás de cada título, de cada interrogante, de cada instrumento.

Hacer explícita la episteme de la pregunta, pasa por revisar la integración de la pregunta de investigación (Deontología + ontología + gnoseología) de la (cosa)  
 → Epistemología  
 → Metodología), permitir que emerjan las creencias básicas que la orientan, su propia genealogía, enfoques guía y autores principales. En ese entramado conceptual hay una suerte de arqueología de nuestras preguntas que enuncian nuestras posiciones paradigmáticas en el conjunto de las disputas y cuestiones críticas de las ciencias sociales en la actualidad.

#### IV. Bibliografía

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 105-117). N.K.: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (1997). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London: SAGE Publications.
- Descola, Phillipe, (2001) *Construyendo Naturalezas. Ecología simbólica y práctica social*. pp. 101-123. En: Phillipe Descola, Gísli Pálsson (Coord.) *Naturaleza y Sociedad. Perspectivas Antropológicas. Siglo XXI Editores. México*
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emergin confluences. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook od Qualitative Research Second Edition* (págs. 163-188). London: Sage Publications Inc. .
- Ragin, C. (2007). *La construcción social de la investigación. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes, SAGE Publications.
- Anselm Strauss, Juliet Corbin. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Creswell, J. (2007). *Investigación cualitativa y diseño de investigación. Selección entre cinco tradiciones*. California: Sage.
- King, G., Keohane, R., & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Madellín: Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería, Contus.
- Cambell, D. T., & Stanley, J. ([1966] 1982). *Modelos experimentales y cuasi-experimentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hernandez Roberto, Fernández Carlos, Baptista Pilar. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2003 (1973)). *El oficio del sociólogo* (5a Edición en castellano ed.). Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido Practico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (1995). La sociología como socioanálisis. En P. B. Wacquant, *Respuestas por una Antropología Reflexiva* (págs. 41 - 61). México: Editorial Grijalbo S.A.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raison d'agir.
- Geertz, C. (1996). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidos.
- Kuhn, T. (2000 (1962)). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Levi-Strauss, C. (1972). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- GAMUT, L. (2011). *Lógica, lenguaje y significado. Volumen 1. Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.

- Bunge, M. (1996). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Akal.
- Mardones, J. (2001). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2004 (1985)). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kukla, A. (1998). *Studies in Scientific Realism*. Oxford : Oxford University Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructura sociales*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.
- Kaplan, D., & Manners, R. (1979). *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Borges, J. L. (1952). *El idioma analítico de John Wilkins*. Buenos Aires: Otras Inquisiciones.
- Castoriades, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Cátedra.