



La construcción del objeto de estudio en la investigación científica

The construction of the research object in scientific research

Luis Marcelo Silva-Burgos (luis.silva@uss.cl) Facultad de Economía, Negocios y Gobierno, Universidad San Sebastián (Concepción, Chile) <https://orcid.org/0000-0002-5371-0933> Rol: conceptualización, escritura del original.

Carlos Roberto Burgos-Gallegos (carlosburgos@udec.cl) Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción (Concepción, Chile) <https://orcid.org/0000-0002-9583-1127> Rol: escritura, revisión.

Omar A. Barriga (obarriga@udec.cl) Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción (Concepción, Chile) <https://orcid.org/0000-0002-5786-8287> Rol: supervisión, validación.

Abstract

This article explores the construction of a research object in academic settings from an ontological and procedural perspective. It ponders its nature, its impact on the generation of knowledge and the challenges inherent in its elaboration. The central thesis attempts to bring into focus what a research object is, what its principal elements are, its overall relevance and the contribution of its conceptualization and operationalization to the study of complex constructs and latent variables in scientific research. It emphasizes the logic behind a transition from a “technical” approach to doing research, centred on rules and procedures, to a more “artisanal” approach that highlights creativity, rigor and pride in a job well done. It also addresses the challenges that could arise during its definition, challenges that could generate errors or biases during its conceptual elaboration and highlights the distinction between research objects that respond to our personal interests and those that respond to the interests of other actors. It highlights the collective and contextualized nature of scientific knowledge, where the researcher’s subjectivity plays a crucial role, and proposes strategies for a robust construction process. This process is viewed from the model provided by the “Research Rhombus”, which stipulates three distinct phases: analysis, coding and synthesis. These permit a fluid transition from delineating an external object to constructing a proper research object.

Key words: research object, conceptualization, operationalization, biases, researcher’s subjectivity, academic research.

Resumen

El presente artículo explora la construcción del objeto de estudio en el ámbito académico desde una perspectiva ontológica y procedimental. Se reflexiona sobre su naturaleza, sus alcances en la generación de conocimiento y los desafíos inherentes a su creación. La tesis central de este trabajo



se enfoca en precisar qué es un objeto de estudio, cuáles son sus principales componentes, la relevancia del fenómeno y la contribución de la conceptualización y operacionalización para el estudio de constructos complejos y variables latentes en la ciencia. Se enfatiza la lógica de pasar de una visión técnica de la investigación, centrada en reglas y procedimientos, a una visión artesanal, que fomenta la creatividad, el rigor y el orgullo por el trabajo bien hecho. Asimismo, se examinan los desafíos que pueden surgir en su definición, susceptibles de generar errores y sesgos en la elaboración conceptual y se recalcará entre el objeto de estudio propio y ajeno. Se subraya la naturaleza colectiva y situada del conocimiento, donde la subjetividad del investigador juega un papel crucial y se propondrán estrategias para una construcción robusta. Este proceso de construcción se enmarca en el modelo del “Rombo de la Investigación”, el cual postula tres fases conceptualmente distintas: analítica, de codificación y sintética, que guiarán la transformación de un objeto externo delimitado en un objeto de estudio construido.

Palabras clave: objeto de estudio, conceptualización, operacionalización, sesgos, subjetividad del investigador, investigación académica.

Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza de la metodología de la investigación social ha reflejado una tensa visión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor transmite conocimientos y el alumno, simplemente, los asimila. Sin embargo, las nuevas estrategias pedagógicas nos llevan a replantear este ejercicio como una construcción del conocimiento por parte de los alumnos con apoyo del docente. Actualmente, la amplia disponibilidad de información, gracias a las bibliotecas digitales, internet y el surgimiento de la inteligencia artificial, hace menos relevante la mera transmisión de información y más importante el manejo crítico de la misma (OECD, [The future of education and skills 2030](#)).

Este contexto, junto con la noción de que la investigación se aprende haciendo, nos lleva a preguntarnos si la formación en metodología de la investigación debería reemplazar la aproximación *técnica* con una aproximación *artesanal*. En este contexto, hay autores que abogan por la segunda, intentando superar la formación desde una mirada puramente lineal (Barriga y Henríquez, [El plano alfa del objeto de estudio](#); Quadros, [Uma trama tecida com muitos fios](#)). Bajo este argumento, es importante recordar que, mientras la aproximación *técnica* extrapola el aprendizaje a las reglas de procedimientos investigativos (el cómo se hace la investigación) generando una visión mecanicista, la perspectiva *artesanal* maximiza la reflexión acerca de las formas en que se ha hecho o cómo eventualmente podría llevarse a cabo una investigación. Esta estrategia fomenta una actitud de apertura a diversas experiencias y a la satisfacción con un trabajo bien hecho debido a que “la postura artesanal preparada para enfrentar imprevistos es esencial en el momento que nuestros objetivos científicos no son fácilmente alcanzados con recetas extraídas de ‘los clásicos’” (Barriga y Henríquez 2003:78). De esta forma, dentro de la lógica artesanal se busca desarrollar un espíritu creativo y analítico, donde la calidad de la investigación no se encuentra determinada por la complejidad técnica, sino por la forma en que el investigador asume la responsabilidad de hacer buena investigación (Barriga y Henríquez, [Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología](#)).

En este escenario, hipotetizamos que a un investigador que desarrolle una aproximación artesanal en su trabajo, le resultará más interesante llevar a cabo su investigación debido a la confluencia de



aspectos actitudinales, motivacionales y cognoscitivos, traducidos en un aprendizaje significativo. Asimismo, hipotetizamos que la investigación, reflejada en la aproximación técnica, presentará, en muchos casos, el fracaso de la enseñanza de la metodología de investigación y de ámbitos cruciales como la construcción del objeto de estudio.

Elaboración del objeto de estudio: ¿más de lo mismo o algo distinto?

En el vasto y complejo universo de la investigación académica la elaboración de un objeto de estudio emerge como un pilar fundamental. Para ello, podemos considerar desde la naturaleza de su construcción, sus alcances en el proceso de creación de conocimiento y los retos inherentes que, eventualmente, supone su definición en el ámbito académico y, más aún, desde una óptica pedagógica. Tal como reflexionaran Barriga y Henríquez, la construcción del objeto resulta un desafío pedagógico dentro de las ciencias sociales. Esto, porque en muchos de los textos de metodología masificados dentro del campo, rara vez se busca definir la construcción de un objeto de estudio como un hito central para la realización de una investigación.

Nuestra concepción radica en que la generación de conocimiento obedece a una actividad socialmente colectiva y contextualmente situada, en la cual los aspectos subjetivos del investigador desempeñarán un papel preponderante en la delimitación y construcción de un objeto de estudio. En esta línea también es importante destacar que la objetividad puede ser funcional en la medida que permita establecer criterios de evidencia por medio de las revisiones bibliográficas y la definición de procesos de conceptualización y operacionalización.

Volviendo al terreno de la subjetividad, es precisamente ésta la que abrirá un amplio abanico de riesgos, posibilitando el surgimiento de errores y sesgos, circunstancias que serán analizadas en este trabajo. Una solución crucial, a nivel inicial, especialmente para investigadores jóvenes, radica en la revisión periódica de todo planteamiento, rescatando el saber científico existente respecto al fenómeno estudiado.

¿Qué es un objeto de estudio? Construcción y posición del investigador

Si consideramos como preguntas fundamentales de la investigación científica qué es un objeto de estudio, cómo se construye y cómo se sitúa el investigador frente a este, podremos disponer de bases sólidas para la generación de conocimiento. Al abordar estas interrogantes, resulta ineludible remitirse a la propuesta de Barriga y Henríquez, quienes sitúan la discusión fuera de los márgenes tradicionales. Para los autores, el punto de partida es claro y se aleja del positivismo ingenuo. Tal como afirman: “desde una perspectiva constructivista, nuestra presentación parte del supuesto que la investigación es una forma de construir una representación de un fenómeno de interés” (Barriga y Henríquez 2003:79). Bajo esta lógica, el investigador no es un ente pasivo que simplemente observa una realidad dada; por el contrario, la ciencia “enfatisa la naturaleza transparente y criticable de la forma de construir el objeto” (Barriga y Henríquez 2003:79). Esto implica que el objeto no surge espontáneamente. Si bien reconocen que “el fenómeno de interés es el objeto de estudio” (Barriga y Henríquez 2003:79), su materialización científica requiere un trabajo activo, dado que “la forma de construir su representación es el proceso investigativo, con toda su complejidad empírica, metodológica, teórica y epistemológica” (Barriga y Henríquez 2003:79).



En términos procedimentales y buscando una definición operativa para el investigador en formación, los autores señalan que “la respuesta más simple [...] es plantear el objeto de estudio como lo que queremos saber” (Barriga y Henríquez 2003:79). Sin embargo, profundizan en esta definición aclarando que el objeto “es el recorte de la 'realidad' que quiero aprehender de una forma científica” (Barriga y Henríquez 2003:80). Este “recorte” no es inmediato, sino procesual: “Pero para lograr esa construcción, el objeto debe ser elaborado. Debe, en primera instancia, delimitarse; en segunda instancia debe elaborarse de forma conceptual; en tercera instancia debe elaborarse de forma empírica; y, en última instancia, debe construirse la interpretación de ese objeto que vamos a plasmar sobre el papel” (Barriga y Henríquez 2003:80).

Es precisamente desde esta noción de “recorte de la realidad” y de elaboración conceptual que proponemos concebir el objeto de estudio como una “externalización” de la pregunta de investigación. Entendemos que la pregunta de investigación nace en la conciencia del investigador, siendo en su origen un aspecto eminentemente subjetivo. Sin embargo, al someter dicha pregunta al proceso de elaboración descrito por Barriga y Henríquez, esta se externaliza. De esta forma, se busca una representación de la pregunta subjetiva en una realidad objetiva, proceso que resulta crucial para trascender la dicotomía tradicional. En este marco, el objeto se define como la identificación de un “fenómeno” que refleje fielmente la pregunta subjetiva inicial. A partir de ello, es necesario recordar la definición brindada por la Real Academia Española respecto de la noción de fenómeno: “Toda manifestación que se hace presente a la consciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción”. Esa definición plantea la manifestación antes de la consciencia, mientras que nuestro planteamiento ubica la consciencia antes de la manifestación: el objeto antecede, situando a la consciencia antes que a la manifestación. Finalmente, el objeto de estudio elaborado en una primera instancia nos permitirá responder el campo de incertidumbre científica, previamente definida.

El carácter colectivo y social del conocimiento es un aspecto clave en la construcción del objeto de estudio, pues este no se produce de manera individual, sino a través de prácticas y actividades compartidas. Desde esta perspectiva, el constructivismo plantea que el conocimiento no es una mera representación estática del mundo. Como señala Ricardo López, aunque el saber nace del sujeto, tiene un destino público: “El conocimiento surge como construcción, pero rápidamente se separa de sus creadores. Se convierte a continuación en parte de la interacción y del mundo social; y pasa a tener repercusión sobre la vida de sus propios creadores” (López 2010:29).

En este sentido, el objeto de estudio no es una entidad dada, preexistente a la observación, sino que es el producto de un proceso dinámico. López establece que “el aspecto central del constructivismo está dado por su interés en reconocer el fenómeno del conocimiento como resultado de una interdependencia entre observador y mundo observado” (López 2010:28). El investigador, por tanto, no se limita a captar un objeto externo, sino que participa activamente en su definición, operando desde esta interdependencia ineludible. Desde este enfoque, la construcción del objeto de estudio implica un proceso de negociación de sentidos entre el investigador y aquello que investiga (Medina-Moya, [El proceso de comprensión](#)). Así, la realidad a estudiar no es una “realidad de primer orden”, objetivamente verificable, sino una “realidad de segundo orden” que depende de los significados y valoraciones que el sujeto le atribuye (López 2010), es decir, es una definición elaborada desde aquel que, arbitrariamente, determina el espacio de incertidumbre a partir de lo observado en y por otros. Desde este punto, entendemos que el carácter social del conocimiento (Eraña y Barceló, [El conocimiento como una actividad colectiva](#))



también es un aspecto clave en la construcción del objeto de estudio, ya que este no se produce de manera individual, sino a través de prácticas compartidas dentro de una comunidad académica, operando desde una subjetividad compartida.

Una vez establecidas las premisas elementales, entenderemos que la creación de un objeto de estudio implica un ejercicio de reflexividad en el que el investigador debe hacer explícitas las condiciones de producción de su conocimiento, lo que le permitirá situarse de manera más consciente y crítica frente a su propio trabajo. Adicionalmente a ello, un objeto de estudio está constituido por diferentes elementos que lo delimitan y le otorgan pertinencia, coherencia y consistencia. Así entenderemos que la elección del fenómeno a estudiar es crucial, ya que este debe ser relevante y significativo para la comunidad académica y la sociedad en general. En segundo lugar, el contexto espacial y temporal en el que se sitúa el fenómeno también es determinante, pues influye de manera decisiva en su configuración y significado desde un ámbito situado. Por último, la definición de la unidad de análisis, es decir, la definición de aquellos participantes del estudio es fundamental para establecer los límites y alcances de la investigación. Estos elementos deben ser articulados de manera coherente para construir un objeto de estudio sólido y consistente, que permita generar conocimiento relevante y pertinente.

El papel del investigador en la construcción del objeto de estudio

Llegados a esta etapa, entendemos que el papel del investigador es crucial. Hemos definido previamente que el investigador no es un observador neutral, sino un sujeto que participa activamente en la interpretación y significación de aquello que estudia (Charmaz, [Constructing grounded theory](#)). Por lo tanto, el investigador debe ser consciente de sus prenociones, creencias y perspectivas teóricas favoritas, ya que estas, inevitablemente, influyen en la manera en que se aproxima a su objeto de estudio, pese al imperativo ético de considerar múltiples miradas.

Además de lo anterior, el investigador debe situarse reflexivamente frente a su trabajo, asumiendo que sus sesgos y teorías influyen en la construcción del objeto de estudio. Esto implica abandonar la idea de 'recorte de la realidad', que aísla al objeto, para adoptar la de *delimitación*. Mientras que el recorte sugiere una separación aséptica del contexto, la delimitación reconoce que las fronteras del objeto son trazadas activamente por el investigador. Así, el objeto no se descubre, sino que se construye a partir de una negociación de sentidos y una demarcación consciente dentro de un contexto determinado. En síntesis, la creación de un objeto de estudio es un proceso complejo y dinámico que implica la participación activa del investigador.

La elección del fenómeno a estudiar es un aspecto central en la construcción del objeto de estudio, pues este debe ser relevante y significativo tanto para la comunidad académica como para la sociedad en general; es decir, debe cumplir con un criterio de pertinencia. Para ello, es importante que el investigador logre identificar problemas o situaciones que sean de interés y que tengan un impacto real en los contextos sociales, culturales, económicos o políticos. Asimismo, el fenómeno nos permite estructurar una pregunta de investigación que guíe todo el proceso de construcción del objeto (Vega, [Aspectos y avances en ciencia](#)), así como establecer las diferentes dimensiones que le constituyen. En este ámbito, siguiendo a Reyna et al. ([La interrelación de diferentes disciplinas](#)), el fenómeno estudiado debe tener la suficiente relevancia y trascendencia como para justificar la dedicación de tiempo, esfuerzo y recursos que implica toda investigación.



El fenómeno constituye el anclaje fundamental de la investigación en la medida en que establece las condiciones básicas para la conceptualización científica. Siguiendo la lógica de la investigación social, el fenómeno no se presenta ante el investigador como un dato bruto o inmediato, sino que requiere ser construido mediante un proceso riguroso que implica, al menos, tres operaciones epistemológicas secuenciales: identificar, describir y teorizar.

La primera fase, identificar, corresponde a una labor de exhaustividad que implica distinguir el fenómeno, dotándolo de sentido y singularidad. En esta etapa, el instrumento fundamental es el concepto. Tal como lo define Piergiorgio Corbetta, el concepto no es el fenómeno en sí mismo, sino que se refiere “al contenido semántico (el significado) de los signos lingüísticos y de las imágenes mentales” (Corbetta 2007:62). Esta identificación no se reduce a un mero etiquetaje nominal, sino que constituye una abstracción necesaria que permite organizar la realidad al seleccionar una unidad de análisis específica. Es a través de este contenido semántico que podemos aislar las propiedades del objeto, siendo el componente básico e imprescindible de cualquier construcción teórica posterior.

La segunda fase de este proceso implica describir, es decir, caracterizar el fenómeno definiendo sus límites respecto a lo que se excluye. Esta labor de selectividad y pertinencia dimensional entre lo definido teóricamente y lo observable empíricamente requiere lo que Corbetta denomina operacionalización. Este paso es crítico, pues el autor lo entiende como “la transformación de las hipótesis en afirmaciones empíricamente observables” (Corbetta 2007:77). Es en este tránsito donde se reduce la complejidad de la realidad para hacerla mensurable, logrando así “la transformación de los conceptos en variables” (Corbetta 2007:77). Sin esta traducción operativa, los conceptos permanecerían en un nivel de abstracción inmanejable para la investigación empírica.

Finalmente, la tercera fase, teorizar, implica analizar las bases etiológicas del fenómeno mediante una labor de mutua exclusión y conexión lógica. Aquí se busca superar la mera descripción para alcanzar la explicación, estableciendo nexos causales. Para que esto ocurra, es necesario elevar el fenómeno al estatus de teoría. Según Corbetta, esto significa construir un “conjunto de proposiciones orgánicamente conectadas, que se sitúan en un elevado nivel de abstracción y generalización respecto a la realidad empírica” (Corbetta 2007:16). Solo mediante esta conexión orgánica de proposiciones es posible derivar predicciones empíricas contrastables.

En suma, la elección del fenómeno es crítica, pues permite estructurar, orientar y dar sentido a la construcción del objeto de estudio. Al dotarlo de una base empírica relevante y someterlo a este rigor metodológico, transitando desde el “contenido semántico” del concepto hasta la “generalización” de la teoría, se transforma una observación difusa en conocimiento científico válido.

De manera aplicada, la labor fundamental del fenómeno será permitirnos realizar la *traducción empírica de la teoría*, es decir, realizar un proceso de operacionalización, lo que implica al menos tres etapas: traducir los conceptos de la teoría en dimensiones e indicadores susceptibles de ser observados, determinar cuáles de esos indicadores son más relevantes y construir instrumentos que cumplan con criterios de validez, confiabilidad, objetividad, credibilidad, transferibilidad, auditabilidad o confirmabilidad en su elaboración y aplicación, cualitativa, cuantitativa o mixta. De esta forma, si, por ejemplo, contemplamos el estudio de la pobreza, lo primero que realizaremos es buscar en las principales investigaciones referidas a ella las principales dimensiones que constituyen



el estudio de la noción de pobreza (Esquinas, [Criterios de calidad en la investigación social](#)), como son las condiciones de vida, los ingresos, la alimentación, el acceso a servicios básicos, entre otras. En este sentido, el objeto de estudio se erige como la transformación de esa inquietud interna en un fenómeno externo susceptible de ser observado. Bajo esta premisa, el objetivo general no es meramente una formalidad, sino la definición precisa del conocimiento que se debe lograr para poder responder a la pregunta inicial, cerrando así el círculo lógico de la investigación. Solo una vez establecida esta coherencia matriz y apoyándonos en las dimensiones detectadas en la literatura académica, es posible desprender los objetivos específicos, los cuales operativizan las etapas necesarias para alcanzar dicho conocimiento.

En definitiva, la elección del fenómeno es crucial en la medida en que aporta un anclaje teórico-empírico y nos permite destacar la relevancia social de nuestra investigación, tanto en el ámbito académico como en el ámbito social (Bray et al., [Realising poverty in all its dimensions](#); Góngora et al., [Impacto de la inclusión financiera en el crecimiento](#); Jiménez et al., [Índice de pobreza multidimensional](#); Lepianka et al., [Popular explanations of poverty](#)).

El aporte del marco teórico en la definición de un objeto de estudio

El marco teórico desempeña un papel fundamental en la definición del objeto de estudio, pues permite situar la investigación en un contexto más amplio de conocimiento, articulando el fenómeno de estudio con los principales debates, conceptos y teorías presentes en la literatura académica. En primer lugar, el marco teórico ayuda a delimitar y conceptualizar el objeto de estudio, al proporcionar un conjunto de categorías, modelos y teorías que permiten comprender y dar sentido al fenómeno que se desea investigar. Asimismo, ofrece un punto de vista particular desde el cual abordar el objeto de estudio, lo que implica asumir determinados supuestos y perspectivas teóricas que condicionan la mirada y el tipo de preguntas que se plantean (Tello, [El campo teórico de la política educacional](#)).

A su vez, el marco teórico contribuye a identificar los vacíos o áreas poco exploradas en la literatura, es decir, las áreas de incertidumbre. Esta identificación nos permite posicionar la investigación de manera original y relevante dentro del campo académico, fortaleciendo la pertinencia de la investigación en los debates disciplinares y de la ciencia en general. Finalmente, el marco teórico permite articular y estructurar de manera coherente los elementos que conforman el objeto de estudio, estableciendo relaciones y jerarquías entre las diferentes dimensiones o categorías que lo componen. De aquí surge la principal idea: para que un objeto de estudio sea robusto en términos científicos, debe contemplar conocimientos teóricos, evidencias empíricas y reportes de métodos aplicados por otras investigaciones.

En la práctica pedagógica se ha observado que el concepto de “marco teórico” tiende a ser interpretado como un apartado exclusivamente teórico, obviando a menudo los debates metodológicos, empíricos y epistemológicos. Por esta razón, y para romper con la presentación del método científico como un simple conjunto de procedimientos o recetas, se propone la adopción del concepto de marco referencial. Siguiendo la propuesta original de Barriga y Henríquez (2003), esta construcción no parte de una revisión lineal, sino de una nueva forma de *pensar científicamente* basada en cuatro preguntas fundamentales que articulan la investigación: 1) ¿qué sabemos? (lo empírico), 2) ¿cómo llegamos a saberlo? (lo metodológico), 3) ¿cómo se explica o interpreta el hallazgo? (lo teórico) y 4) ¿qué supuestos hay por detrás de estas respuestas? (lo epistemológico).



De este modo, el marco referencial constituye una revisión bibliográfica que integra explícitamente estas cuatro dimensiones. Esta aproximación fuerza al investigador a incorporar en su esquema mental los cuatro grandes aspectos de la ciencia para abordar la investigación. Así, el marco referencial permite evaluar las opciones disponibles para enfrentar el estudio, ponderando sus ventajas y desventajas no de forma aislada, sino argumentada. Su elaboración resulta fundamental para la construcción del objeto, ya que ayuda a identificar con precisión qué se quiere saber y cuál es la mejor forma de abordarlo, delimitando así el objeto a construir.

En resumen, el marco teórico cumple un papel fundamental en la definición del objeto de estudio, al proporcionar un *lente conceptual* que permite delimitar, jerarquizar y dar sentido al fenómeno que se quiere investigar, articulando la mirada particular del investigador con los principales debates y conocimientos disponibles en el campo académico.

Actitudes que afectan la definición del objeto de estudio

La construcción de un objeto de estudio no solo depende de la rigurosidad metodológica, sino también de las actitudes de quienes investigan. De esta manera, las actitudes que pueden llegar a obstaculizar se sitúan en dos polos, los que resultan centrales en la disposición de los potenciales investigadores. En primera instancia estaría la predisposición absoluta frente a la construcción del objeto de estudio: el dogmatismo. Esta actitud implicaría aferrarse a creencias o ideas sin cuestionarlas, ni estar abierto a otras perspectivas. En el polo opuesto al dogmatismo se encontraría el relativismo extremo, el cual conllevaría negarse a la posibilidad de alcanzar un conocimiento objetivo, considerando que todo es relativo y que no hay criterios para juzgar la validez de las afirmaciones.

De esta forma, tanto el dogmatismo como el relativismo extremo, aunque se manifiesten de formas opuestas, tienen en común que pueden obstaculizar la definición de un objeto de estudio robusto y pertinente, al impedir una mirada integral y contextualizada del fenómeno a investigar. En síntesis, pese a que la definición del objeto de estudio es una tarea compleja y desafiante, la vigilancia integral y contextualizada de estas actitudes puede contribuir a que dicho proceso sea más fructífero y relevante desde el punto de vista académico y social (Alvesson y Sköldbberg, [Reflexive methodology](#); López, [Para una conceptualización del constructivismo](#); Reyna et al., [La interrelación de diferentes disciplinas](#); Tapia et al., [Pregunta, hipótesis y objetivos](#); Vega, [Aspectos y avances en ciencia](#)).

Sesgos y errores típicos en la construcción del objeto de estudio

La construcción del objeto de estudio en las ciencias sociales, lejos de ser un acto pasivo de recolección de datos, es un acto de construcción de datos. Así, se configura como un proceso activo, complejo y dialéctico de delimitación teórica y empírica que, siguiendo la tradición de la ruptura epistemológica, conlleva riesgos inherentes. Esta práctica sitúa en el centro la capacidad del investigador para gestionar la tensión fundamental entre subjetividad constitutiva y rigor metodológico. Esta tensión es inherente al enfrentamiento de requerimientos de objetividad impuestos por la naturaleza compartida del conocimiento científico y el inevitable hecho de que ese conocimiento surge de la subjetividad de investigadores (obviamente, con aportes de las disciplinas). A partir de la literatura especializada (Adler y Adler, [Observational techniques](#); Chalmers y Glasziou, [Avoidable waste in the production](#); Denzin y Lincoln, [The Sage handbook of qualitative](#)



[research](#); Rosenthal, [Experimenter effects](#)), es posible sintetizar errores típicos cometidos durante esta construcción en un marco analítico de tres dimensiones entrelazadas y críticas para la validez del conocimiento producido.

La primera dimensión, la cognitiva y epistémica, radica en el propio investigador e incluye sesgos como la renuncia al pensamiento crítico por excesiva dependencia de figuras de autoridad (“si Bourdieu lo dijo, debe ser así”) o por anclaje en primeras impresiones, así como la trampa de la validación (sesgo de confirmación), que representa uno de los mayores peligros en la investigación cualitativa y cuantitativa: la tendencia a privilegiar información que refuerza las propias creencias y a interpretar los hallazgos exclusivamente desde las preconcepciones del autor, desestimando la evidencia contradictoria (Rosenthal, [Experimenter effects](#)). Esta tendencia es fácil de identificar empíricamente al estudiar con detalle la bibliografía tratada por los autores. Frecuentemente no se busca reflejar “el estado del arte” en torno a un tema, sino de usar solo autores “que nos gustan” y reflejan una sola corriente de pensamiento.

La segunda dimensión, la metodológica y operativa, se refiere a errores técnicos en la operacionalización de las variables y la selección de la muestra, los cuales comprometen directamente la validez interna y externa del estudio. Aquí se engloban problemas de representatividad (sesgo de selección, de muestreo y de no-respuesta), que amenazan la validez cuando la elección de casos no es aleatoria o teóricamente justificada y las fallas en la operacionalización (medición), donde los instrumentos no capturan con precisión el constructo teórico deseado (Chalmers y Glasziou, [Avoidable waste in the production](#)). Ejemplos prácticos de estos errores se dan, por ejemplo, cuando un autor define con mucha claridad los criterios de inclusión y exclusión de la muestra (es decir, identifican con claridad la naturaleza de los casos que quieren estudiar), pero no dicen nada sobre los pasos prácticos que deben llevar a cabo para efectivamente lograr contactar personas que cumplan con esos criterios. Sin esa información, es muy difícil emitir un juicio fundamentado sobre la calidad de la muestra. En cuanto a los instrumentos, llama la atención la escasa atención que se le presta al pilotaje de éstos. O la poca atención prestada a los procesos de vaciado y transcripción de entrevistas. Finalmente, en esta misma línea, también llama la atención la poca prolijidad en torno a temas de redacción y puntuación que pueden afectar profundamente los significados del material que tenemos a mano.

Finalmente, la tercera dimensión, la contextual y de diseminación, emerge de la interacción entre el investigador, los sujetos y la comunidad científica. En ciencias sociales, el objeto de estudio frecuentemente es un sujeto consciente, por lo que el mero acto de observar puede modificar su comportamiento, generando datos artificiales debido a la reactividad del sujeto (efecto *Hawthorne*/atención) (Adler y Adler, [Observational techniques](#)). A esto se suma la distorsión final en la construcción del conocimiento por la tendencia sistémica a visibilizar solo resultados *exitosos*, creando una falsa imagen de la realidad a través del sesgo de publicación (Denzin & Lincoln, [The Sage handbook of qualitative research](#)), descartando *a priori* los resultados que no se cumplen desde la teoría, en lugar de brindar una guía a quienes recién inician el camino de la investigación acerca de los probables falsos negativos o falsos positivos. En esencia, publicar los resultados de una investigación es equivalente a decir “miré detrás de esta puerta y vi esto”. Si solo se publican resultados positivos, solo se marcan las puertas donde se vieron resultados significativos, sustancial o estadísticamente. Sin embargo, la publicación de resultados negativos es equivalente a decir “miré detrás de esta puerta y no hay nada de interés detrás de ella”. Ese resultado es igual de importante, porque significa que otros investigadores no perderán recursos revisando detrás de una puerta de



la cual ya se ha establecido que no hay nada detrás; por ende, es un aporte importante para la disciplina.

En síntesis, la identificación de estos sesgos no busca paralizar la investigación, sino activar la reflexión metodológica, donde el investigador debe asumir una postura de vigilancia constante, reconociendo que sus decisiones, desde la revisión bibliográfica hasta la interpretación de datos, están atravesadas por tensiones cognitivas, técnicas y sociales que, para garantizar la integridad científica del estudio, deben ser transparentadas, controladas y mitigadas de manera explícita y rigurosa.

Evitar estos sesgos y errores comunes es fundamental para la definición de un objeto de estudio robusto y válido, que permita generar conocimiento confiable y relevante. En esta línea, para la elaboración de una investigación lógica, coherente y pertinente, es necesario tener en cuenta los lineamientos éticos de la práctica académica, así como las recomendaciones metodológicas propias de cada campo disciplinar (Esquinas, [Criterios de calidad en la investigación social](#); Gisbert y Chaparro, [Reglas y consejos para ser un investigador](#); Tapia et al., [Pregunta, hipótesis y objetivos](#); Vega, [Aspectos y avances en ciencia](#)). Asimismo, es pertinente mantener una actitud crítica y reflexiva a lo largo de todo el proceso investigativo, que ayude a identificar y minimizar los sesgos que puedan afectar la calidad y credibilidad de los resultados. En síntesis, este ejercicio exige que el escrutinio sea aplicado a las propias posturas, incluso de forma más intensa y rigurosa que aquel que se ejerce sobre las ideas ajenas. Tarea para la cual se proponen los siguientes principios prácticos:

1. No creer todo lo que escuchamos. Contrastar la información con diversas fuentes.
2. No creer todo lo que leemos. Analizar críticamente los textos, autores y contextos; preguntarnos qué evidencia empírica apoya ese planteamiento y cuán buena fue la forma en que se generó esa evidencia.
3. No creer todo lo que creemos. Cuestionar nuestras propias ideas, supuestos y creencias, evaluando el efecto que tienen sobre nuestros sesgos.
4. No creer todo lo que vemos. Reflexionar sobre cómo nuestras percepciones y expectativas pueden influir en lo que vemos.
5. No creer todo lo que evaluamos. Revisar nuestros procedimientos de medición y los supuestos implícitos en ellos.
6. Cuestionar todo lo que podamos cuestionar. Siguiendo tanto la perspectiva de Descartes como la de Kierkegaard, asumir una actitud de duda permanente frente a todo tipo de afirmaciones, sin por ello caer en un escepticismo paralizante.
7. Triangular todo lo que podamos triangular metodológicamente. Combinar diversas fuentes, métodos y análisis que permitan tener una visión más completa y contrastada del objeto de estudio.
8. Tener certeza de qué y cómo comunicamos. Evitar la transmisión de información engañosa o imprecisa, asegurándonos de que nuestros hallazgos y argumentos estén bien fundamentados, buscando una utilización correcta del lenguaje, pertinente y atingente con nuestro campo disciplinar.

En vista de lo anterior, es fundamental reconocer nuestra perspectiva, nuestra disposición y nuestros valores frente a aquello que queremos conocer, sin descuidar que somos sujetos arraigados en un punto geográfico, político, social, económico e ideológico, lo que nos configura



como sujetos tendientes a los sesgos, pero que también nos brinda la oportunidad de actuar éticamente, es decir, responsables de construir una ciencia transparente, transferible y responsable frente a dichos sesgos.

La construcción del objeto de estudio como un proceso iterativo

La definición de un objeto de estudio no es una tarea lineal, sino que requiere de un proceso iterativo de delimitación, conceptualización y revisión. En primer lugar, el investigador debe partir de un fenómeno o problema que le interese y que considere relevante abordar desde el punto de vista académico y social. A partir de ahí, el investigador debe realizar una exhaustiva revisión de la literatura existente sobre el tema, para conocer los enfoques teóricos, conceptos y debates centrales que permitirán dar sentido y coherencia a su objeto de estudio. Si bien aquí el énfasis se pone en los elementos teóricos, vale reiterar que el conocimiento científico es un complejo entramado de lo empírico, lo metodológico y lo teórico: ¿Qué hemos observado?, ¿cómo se realizaron esas observaciones? y ¿cómo se interpretaron esas observaciones? Cualquiera de estos elementos, sin la presencia de los dos restantes, debilita profundamente la confianza que podríamos tener en el conocimiento presentado como legítimo.

Durante esta revisión, el investigador debe estar atento a identificar vacíos, inconsistencias o áreas poco exploradas en la literatura, que puedan representar oportunidades para una investigación original y pertinente. Luego, el investigador debe delimitar y conceptualizar su objeto de estudio, articulando los elementos teóricos, metodológicos y empíricos más relevantes que lo conforman, así como las relaciones y jerarquías entre dichos elementos.

Sin embargo, esta definición inicial del objeto de estudio no es definitiva, sino que debe ser revisada y ajustada a medida que avanza el proceso de investigación. A medida que el investigador profundiza en su indagación, puede identificar nuevas variables, dimensiones o perspectivas que no había contemplado originalmente, lo que le obligará a repensar y reformular su objeto de estudio. De este modo, la construcción del objeto de estudio se concibe como un proceso iterativo y reflexivo, en el que el investigador va ajustando y brindando mayor complejidad y consistencia a su definición inicial, a través de un diálogo constante entre la teoría y la evidencia empírica. La aceptación de esta naturaleza iterativa nos conduce directamente a las reflexiones finales de este trabajo. Reconocer que la investigación requiere ajustes constantes implica, necesariamente, fomentar en los nuevos investigadores una *mente abierta* y una disposición a la *vulnerabilidad intelectual*, superando la ansiedad que provoca la incertidumbre en los modelos educativos tradicionales.

Conclusión

El proceso de crear un objeto de estudio dentro del ámbito académico es una tarea compleja y multifacética. No solo requiere una profunda comprensión del tema, sino también una disposición a participar en una autorreflexión crítica, lo cual puede ser a menudo una tarea abrumadora para los investigadores novatos (Helyer, [Learning through reflection](#)). Este documento ha explorado los desafíos y consideraciones involucrados en la creación de un objeto de estudio, extrayendo ideas de la literatura más amplia sobre la práctica reflexiva en la educación superior.



Reflexionar sobre la propia práctica es un componente crucial del trabajo académico, ya que permite a los investigadores descubrir sus suposiciones, sesgos y perspectivas subyacentes que moldean la forma en que abordan su investigación. Este proceso de reflexión puede ser particularmente valioso en las etapas iniciales de definir un objeto de estudio, ya que anima al investigador a examinar críticamente sus motivaciones, preconcepciones y el contexto en el que se sitúa su trabajo. La conceptualización de Dewey sobre la importancia de la *mente abierta* y la *disposición a escuchar a los demás* es especialmente relevante en este contexto, ya que subraya la necesidad de que los investigadores sean receptivos a múltiples perspectivas y participen en un proceso dialógico con sus compañeros y la comunidad académica más amplia (Helyer, [Learning through reflection](#)). Esto puede ser un desafío, ya que requiere un cierto nivel de vulnerabilidad y una disposición a confrontar las propias creencias y suposiciones.

Además, el acto de definir un objeto de estudio puede tener implicaciones significativas para el sentido de sí mismo y la identidad del investigador. Como revela la evidencia, los estudiantes a menudo abordan la reflexión de manera desapasionada, luchando por conectar su trabajo académico con sus experiencias personales y su autocomprensión. Esta desconexión puede ser particularmente pronunciada en el contexto de los programas de grado profesional, donde las expectativas y normas de la disciplina pueden no siempre alinearse con las propias experiencias y valores de los estudiantes (Chui y Wong, [Gender differences](#)). El orden moral de la disciplina, el currículo oculto y la cultura del curso pueden desempeñar un papel significativo en la forma en que los estudiantes se involucran con la reflexión y la creación de su objeto de estudio. Los educadores deben ser conscientes de estos factores contextuales y trabajar para crear un ambiente que fomente un sentido de seguridad y confianza, donde los estudiantes se sientan empoderados para participar en una autorreflexión crítica sin miedo al juicio o a la vulnerabilidad.

Más aún, hay ciertas actitudes que pueden entorpecer el aprendizaje en la medida en que pueden dificultar una autoconciencia reflexiva, como una mentalidad cerrada o una renuencia a escuchar a los demás y actuar sobre las críticas recibidas (Bharuthram, [Reflecting on the process of teaching](#)). Así, la reflexión crítica y el intercambio de sus resultados pueden generar sentimientos de vulnerabilidad, lo cual requiere que los estudiantes cuenten con el apoyo y la retroalimentación de sus pares y docentes para enfrentar este desafío. En ese sentido, las redes de trabajo y el aprendizaje colaborativo pueden desempeñar un papel clave al brindar un entorno seguro donde los estudiantes puedan explorar y compartir sus procesos de reflexión. La construcción de un objeto de estudio sólido es, en esencia, un viaje de autodescubrimiento y rigor intelectual que sienta las bases para una investigación significativa y pertinente.

En síntesis, la formación en metodología de la investigación para futuros profesionales de las ciencias sociales debe tomar en cuenta el futuro desempeño laboral de los alumnos, reconociendo que el ejemplo del investigador académico es relevante para una minoría. Es crucial inculcar una actitud conducente a un buen quehacer científico, revalorizando lo artesanal sobre lo técnico. Finalmente, en lugar de enseñar *cómo se hace* la investigación (lo cual puede tener sustratos filosóficos muy limitantes), se debe enfocar en *cómo se ha hecho* la investigación, presentando experiencias concretas y destacando los problemas enfrentados y sus soluciones. Esta aproximación se alinea con la lógica del “Rombo de la Investigación”, que enfatiza el proceso de construcción del conocimiento desde el fenómeno de interés hasta su representación mental.



Creemos que las formas en que abordamos nuestra tarea de enseñar metodología deben ser examinadas críticamente, ya que los modos tradicionales no concuerdan con los contextos actuales, ni con los objetivos de la formación de investigadores sociales para el siglo XXI. La calidad de la investigación no está determinada por la complejidad técnica, sino por el espíritu creativo y prolijo con que se asume la responsabilidad de hacer buena investigación. Es hora de rescatar las reflexiones epistemológicas desde nuestro propio quehacer, centrándonos en nuestras actividades pedagógicas y repensándolas en función de sus objetivos.

Bibliografía

- Barriga, O., Henríquez, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta de Moebio*, 17, 77-85.
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26143>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- López, R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Revista MAD*, (23), 25-30. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2010.13632>

Recibido el 21 ene 2026

Aceptado el 4 mar 2026