

LA ENSEÑANZA DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA EN LOS PROCESOS DE ELABORACIÓN DE TESIS EN LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO

Ruth Selene Ríos Estrada
rriose@ipn.mx
Instituto Politécnico Nacional

"La tarea del intelectual puede tomar aspectos dobles. Por una parte, puede corresponderle deducir conclusiones a partir de unos supuestos reales –suministrados por una sociedad o una ciencia determinadas–, institucionalizar los resultados y ofrecer aplicaciones prácticas. Se trata entonces de una tarea dogmatizante con relación a conquistas sociales, políticas o teóricas ". En este caso el intelectual se deja "manipular" en el sentido de que se convierte en un órgano de ejecución puramente "técnico". Las realizaciones técnicas están ahí para ser empleadas de un modo u otro; son, en su esencia, siempre medio y nunca fin: siempre "poiesis" y nunca "praxis" ...

Ernesto Grassi

En la actualidad el interés sobre las formas de la enseñanza en la investigación científica, se encuentran en los focos de discusión de especialistas que están interesados en el tema de la producción del conocimiento como, por ejemplo, pueden ser: metodólogos, epistemólogos o estudiosos de la ciencia. Sin embargo, se observa que existe una separación entre estos especialistas y los docentes de una disciplina científica específica como parte de los procesos educativos que tienen como propósito la formación de estudiantes con un perfil

de investigador, lo que ha traído como consecuencia una separación entre la formación disciplinar con la formación en investigación.

La investigación y la docencia no encuentran un punto de relación mutua en donde la investigación científica como práctica de construir conocimientos sea observada como un proceso integral de análisis, síntesis y praxis. Pareciera ser que la investigación científica se ha visto disminuida en la aplicación de un método para obtener resultados. Esto no es más que un síntoma de la poca importancia que tiene la investigación científica y que por el contrario debería ser promovida dentro de las prioridades educativas como parte de la formación de estudiantes de los programas de maestrías y doctorados con perfiles de investigación y docencia.

La producción del conocimiento como uno de los propósitos fundamentales de la Universidad Pública y resulta ser una práctica que requiere ser abordada desde una perspectiva reflexiva y crítica. La práctica de investigar se considera como un medio para ir construyendo conocimiento sistematizado y fiable que, permite ir consolidando los cuerpos teóricos de diferentes disciplinas. En este trabajo se parte del supuesto de que cada vez más la práctica investigativa en la universidad, se ha visto disminuida en los procesos de reflexión y aportaciones teóricas, así como, en su aplicación práctica, lo que se asume como un deterioro en encontrar nuevos esquemas que permitan comprender y transformar la realidad.

En este trabajo se plantea una posible explicación al problema antes mencionado señalando, que se existe una distinción fundamental entre: la *práctica de la investigación* que es como comúnmente se entiende como investigar en los programas educativos y que se diferencia de la *praxis investigativa*. Mientras que la primera supone el ejercicio de hacer una investigación que parte del proceso más elemental de indagar sobre un problema y llevar a cabo la aplicación de una metodología de investigación específica; la praxis investigativa se asume como una práctica transformadora de la realidad entendida como un proceso de análisis teórico, actividad práctica y contribución teórica.

Señalar tal diferencia, conduce a repensar el quehacer de la universidad frente a las formas en cómo se enseña a construir conocimiento a los estudiantes y cómo es que los docentes promueven el ejercicio de la praxis investigativa en tanto que supone un proceso intelectual que implican: un ejercicio de tipo *lógico-racional*, un ejercicio *teórico-metodológico*, pero también una *experiencia vivencial*.

Este documento se desarrolla en dos partes principalmente. En la primera parte, se explican algunas manifestaciones que se han observado en las prácticas de la investigación científica en los alumnos que realizan una tesis de grado (pregrado, maestría o doctorado). Este punto sirve para observar que cuando la investigación científica se enseña de manera desarticulada, poco lógica e inconsistente los estudiantes suelen confrontarse con situaciones de desánimo ante un trabajo de investigación que poco a poco se va convirtiendo en un lastre que más que en un desafío intelectual que más bien se asume como un requisito académico que cumplir para obtener un grado.

En el segundo apartado, se intenta explicar qué es la praxis investigativa y en cómo está integrada. Para desarrollar este punto, se acudió a la propuesta Marxista de praxis que posteriormente retoma Adolfo Sánchez Vázquez (2003) en su texto *La Filosofía de la Praxis*, intentando rescatar su dilucidación sobre la categoría teórica de Praxis. Abordar el problema de la construcción de conocimiento y su relación con la praxis investigativa a través de este enfoque permite justificar el rechazo de las visiones simplistas y reduccionistas de la investigación como una práctica mecánica y superficial y que no centra su interés en la transformación de la realidad.

El problema antes señalado, implica plantear las siguientes preguntas: ¿Qué se enseña a investigar a los estudiantes de posgrado?, ¿Cómo se enseña a investigar?, ¿Quién enseña a investigar?

Por lo tanto, en este trabajo se plantea el siguiente objetivo: Identificar los elementos que inciden en la enseñanza de la investigación en los programas de posgrado, con el propósito de ubicar y explicar los elementos que conforman la praxis investigativa en la elaboración del trabajo de tesis para la obtención de un grado académico.

A partir de esta identificación, es posible vislumbrar algunos puntos de encuentro con las limitaciones formativas de las prácticas de enseñanza en investigación que probablemente coincidirán con las de otros programas de posgrado y en ese sentido, este documento podrá exponer la necesidad de repensar y reconfigurar las prácticas docentes respecto a: la conceptualización de la praxis investigativa aplicada a la enseñanza de la investigación en casos concretos como en las materias de metodología de la investigación, seminarios de tesis o seminarios de metodología, así como en las tutorías o asesorías de las tesis de grado.

Ignorar el problema de los procesos de enseñanza en investigación en los posgrados va en detrimento no sólo de la construcción del conocimiento sino también, como una posible consecuencia secundaria que se manifiesta en la pobre formación de sujetos investigadores que están siendo educados para continuar con una vida profesional basada principalmente, en realizar actividades de investigación ya sea académicas o bien, aquellas derivadas de proyectos de vinculación con la industria.

Las expectativas en la formación en investigación en un candidato a maestro o doctor suponen un nivel alto de demostración de conocimientos por lo menos en dos sentidos: el primero, es la formación en habilidades y saberes, en la disciplina científica que eligieron para especializarse y el segundo, es la demostración de las capacidades como investigador. Lo anterior, supondría entonces, que exista una estrategia para promover una formación educativa integral en los estudiantes de grado.

De acuerdo con las cifras de la OCDE (2015) en México hay un rezago en la formación de especialistas con educación terciaria. México es un país con un grave problema dentro de la educación terciaria si tomamos en cuenta que sólo el 25% de los jóvenes que comienzan sus estudios universitarios terminan graduándose. Mientras que sólo 4% de los estudiantes mexicanos terminará una maestría y 1% completará un programa de doctorado es decir que, sólo uno de cada 100 jóvenes completará un programa de doctorado en comparación con el promedio en los países de la OCDE.

Estas cifras confirman el argumento, antes expuesto respecto al desencantamiento de un estudiante, no solo ante los procesos de investigación, sino un rechazo a una tarea académica que implica: responsabilidades intelectuales, exigencias académicas e incluso implicaciones emocionales que quizá solo puedan afrontarse y resolverse cuando existe una verdadera vocación de investigador. Pero, ¿Cómo se adquiere esta vocación?, ¿Qué provoca que un estudiante se comprometa con una actividad tan insufrible?, ¿Qué y quienes son responsables de fomentar e inspirar para comprometerse con tal labor?

Para tratar de contestar a estos cuestionamientos, a continuación, hago una reflexión que intenta argumentar cuáles son los factores que intervienen en la enseñanza de la praxis investigativa en un estudiante de grado.

Las reflexiones que a continuación se exponen son resultado de algunas experiencias vividas en la práctica como docente en metodología de la investigación, como asesora de tesis, y como estudiante actual de un programa doctoral. Por lo cual el siguiente apartado, que no debe tomarse como una exposición de vivencias anecdóticas que están alejadas de la reflexión teórica. El reto, como especialista en metodología de la investigación se asume como la búsqueda del vínculo entre estas experiencias y las deficiencias que se observan en la enseñanza de la investigación las cuales están asociadas con las propuestas teóricas de: enseñar a investigar, formación de investigadores en investigación, las prácticas y proceso de formación de estudiantes en investigación entre otras.

Se parte de la idea central de que dentro de las prácticas de investigación científica en la elaboración de tesis la lógica de investigar consiste en una serie de pasos definidos que son: hacer una búsqueda de teoría, seleccionar una metodología de investigación, aplicar métodos y/o técnicas de investigación y así obtener unos resultados. Esta lógica, que puede suponerse sin sentido e incluso risible, es la que por un lado se enseña en los programas académicos pero que también el conocimiento de tipo pragmático y superficial que exige un estudiante, en tanto que, supone que un conocimiento de receta se entiende como un camino más seguro para obtener resultados rápidos. Pero si el interés es mirar la enseñanza de la investigación es posible encontrar diversas situaciones que van en detrimento de una verdadera orientación reflexiva y crítica de lo que significa investigar. A continuación, se señalan algunas que corresponden por lo menos a tres elementos de análisis: los factores que tienen que ver con la docencia, los de los alumnos y los factores propios del conocimiento en metodología de la investigación.

Factores asociados a los docentes:

- Una constante que se observa en las prácticas de los profesores de metodología de la investigación o de seminario de tesis es que, estos profesores enseñan a investigar tal y como, les enseñaron a investigar sus profesores o tutores o bien, enseñan con base en su propia experiencia de investigación, narran el camino que ellos recorrieron para hacer una tesis. Con este señalamiento, no se está demeritando la importancia de la experiencia como parte del proceso subjetivo que está presente en las prácticas docentes, el error es que enseñar a investigar solo basándose en la empiria tiene como consecuencia principal que los estudiantes replican errores principalmente de tipo metodológicos, pero también es posible que las reflexiones de naturaleza epistemológica se vean desdibujados por el urgente uso del método.

- La urgencia de los asesores y coordinadores del posgrado y estudiantes, por concluir con proceso de titulación. La tarea de investigación se convierte más en un trámite, que en un ejercicio de construcción y contribución al conocimiento. Algunos posgrados responden a un indicador de calidad que es el de eficiencia terminal, que es la relación de los alumnos que ingresan y egresan de un programa de posgrado y que cumplen con el tiempo estipulado para graduarse.
- El insuficiente acompañamiento de los directores/ asesores de tesis hacia los alumnos, el cual se puede asumir como una falta de interés sobre las diferentes dudas del tema, cuestionamientos de forma, de escritura, de redacción, de síntesis de la información, incluso de la selección de la literatura.
- Los intereses de los docentes por cumplir con los compromisos académicos como parte de sus estándares de productividad. Estos compromisos son: elaboración de artículos, conferencias, docencia, formación de recursos humanos (alumnos de servicio social, tesistas, practicantes, investigadores).
- La revisión de los asesores de los avances de tesis, en ocasiones, centran su atención en la forma mas que en el fondo. Las citas, las referencias y las normas son los parámetros se antepone como los requisitos de escritura antes de indagar sobre la posición epistemológica del estudiante, la revisión de la bibliografía que revisará, la lógica de la investigación. Lince (2010:47) señala respecto a este punto:

¿Qué se considera pensar lógicamente bien? Podemos pensar que es un trabajo aparentemente sencillo, pero no lo es tanto, porque obliga a especificar la causa que motiva a tomar determinadas decisiones frente a la

construcción de conocimiento. Me interesa el fundamento gnoseológico y el epistemológico, porque lleva a tomar una postura filosófica y crítica. Lo anterior implica a la vez ubicarse frente a los demás y tomar una posición frente al mundo.

Tomar una posición frente al mundo implica reflexionar sobre la relación entre conocimiento y realidad, realidad y método.

Factores asociados a los alumnos:

- Los conflictos del método y la metodología. La falta de rigor metodológico en sus proyectos de investigación, el desconocimiento de los principales paradigmas de la investigación social, las perspectivas metodológicas y los métodos y técnicas de investigación.
- La falta de ejercicio en las habilidades de escritura, redacción, sintaxis que implica una disciplina de estudio intensa en la que no solamente basta con investigar del tema de la tesis, sino también saber cómo escribir una tesis. Estas limitaciones aunadas al tiempo en el que se deben concretar los estudios de posgrado (maestría 2 años, doctorado 4 años) el estudiante debe llevar a cabo un plan no sólo de tiempo sino una conducta de exigencia, trabajo y orden. Gil (2013: 30) al respecto indica:

El doctorado, como expresión máxima de la persona que se enfrenta un trabajo de investigación, se convierte en un campo de contradicciones [...] Tradicionalmente, tiene toda la vida para completar lentamente su trabajo. Paralelamente, la orientación es tan flexible que no tiene un horario obligatorio ni un calendario que lo presione para realizar las distintas actividades. Precisamente por esa teórica libertad el éxito depende del autocontrol. Sólo quienes han logrado un dominio máximo de su cuerpo

acaban la tesis. Tal cuerpo no sólo abarca, obviamente, las vastas llanuras físicas de la pereza sino también las que tienen que ver con la resistencia académica, por tanto, con el espíritu de rebeldía y con el atrevimiento intelectual.

- La crítica y la reflexión de la investigación supondría que el alumno tuviera claridad sobre: ¿por qué investiga lo que investiga?, ¿qué beneficio tiene su investigación? Estas preguntas supondrían argumentar e indicar su postura epistemológica.
- Las razones de la obtención del grado de maestro o doctor. Las motivaciones de los estudiantes para obtener grado pueden ser muchas. Para algunos puede significar un ascenso en su trabajo, obtener una plaza académica, tener un mejor prestigio en una institución específica. Lo cierto es que, las intencionalidades influyen en la práctica de la investigación. Una línea importante para ubicar estas motivaciones se puede indagar sobre el sentido y significado de un sujeto ante una investigación.
- La relación entre asesorado y asesor. Aunque este factor supone una relación dual, se reconoce que el estudiante de posgrado siempre sufre una posición desventajosa ante el asesor. Gil (ídem:29) señala: El caso es que el estudiante de posgrado que se enfrenta a un trabajo de investigación, lo hace desde una situación de fragilidad máxima. Ello contribuye a que prenda en él la ideología del sacrificio y la heroicidad, único vehículo apropiado para sobrellevar la sumisión exigida.
- Aunque no se puede afirmar que el la procrastinación y el plagio no son factores que inciden en la investigación, más bien se observan como

consecuencias, quizá en este momento sea pertinente nombrarlos como un posible resultado de las malas prácticas investigativas de los estudiantes.

Factores asociados al conocimiento en metodología de la investigación:

- La gran cantidad de literatura que existe sobre metodología de la investigación y que, en ocasiones, sin una guía adecuada, puede causar en el alumno una indigestión literaria que no lo conduzca a ningún camino.

Otras condiciones responderán a que la enseñanza de la investigación se vea supeditada a los juegos de poder que existen dentro de las comunidades, académicas o universitarias y que eventualmente pueden confundir a los estudiantes porque se pueden encontrar en disyuntivas que se apartan de los fines *objetivos* del conocimiento científico.

Una vez que se han mencionado algunos de los factores que pueden incidir para la correcta práctica de la investigación y su relación con la enseñanza de la investigación a continuación se reflexiona sobre la diferencia entre práctica de la investigación y praxis investigativa.

La investigación científica como actividad fundamental en las universidades en ocasiones ha tenido caminos infortunados con resultados que han sido poco prolíficos para en la contribución de conocimientos en diversos campos de conocimiento. La práctica de la investigación científica, ha sido en gran medida desprestigiada respecto a sus exhaustivos y detallados requerimientos metodológicos que consumen mucho tiempo, en algunas ocasiones se cuestiona su propia practicidad la cual va en detrimento de resultados que se vean materializados a corto plazo.

La investigación es una actividad que se desarrolla en varios espacios, uno de ellos en particular, es en la universidad la cual tiene entre sus principales

objetivos la creación y difusión de conocimiento científico.

En la universidad existen diversas configuraciones que hacen que la investigación se materialice, como por ejemplo las siguientes:

- Investigar para un proyecto de propósito específico: proyectos de investigación que sean requeridos como parte de necesidades específicas derivados de la vinculación entre sector industrial y/o gubernamental y la academia.
- Investigar para realizar un proyecto académico: proyectos que se derivan de programas universitarios que tienen como objetivo promover y/o difundir la ciencia y la tecnología.
- Investigar para desarrollar productos académicos: Elaboración de libros, revistas, ponencias para participaciones en eventos académicos tales como: congresos y coloquios.
- Investigar para realizar un proyecto de investigación para obtener un grado académico: para titularse de un programa de licenciatura y/o de especialización o bien, para obtener un grado de maestro y/o doctor a través de la elaboración de tesis.

Las formas de investigación que se mencionaron anteriormente son resultado de la práctica de la investigación científica. Sin embargo, en este trabajo se intentará definir a ésta práctica como *praxis de la investigación* que difiere sustancialmente del uso laxo de los conceptos generalmente utilizados en la doxa común de la investigación. A continuación, se hace una reflexión sobre la praxis investigativa y en principio se propone distinguir la investigación de dos conceptos que son diferentes: 1) la investigación como práctica específica que responde a la actividad de "hacer algo para conocer" y, 2) la investigación como proceso intelectual en donde intervienen varios procesos reflexivos de problematización de un hecho de la realidad.

La distinción entre praxis y práctica puede confundirse con que en la praxis se

privilegia a la acción práctica como aquella que produce que tiene fines palpables y, por el contrario, la noción de praxis es una acción en la que se analiza, que invita a reflexionar. Gómez P. (2011:147) señala que:

La relación originaria del hombre con el mundo es una relación pragmática". La acción, o como dirían los griegos, la praxis, es lo que caracteriza de manera general más común, al hombre. "Praxis" es una palabra griega que desde los postulados Aristotélicos se asocia con la noción de "práctica" o acción concreta. Las múltiples interpretaciones sobre el concepto involucran las relaciones dicotómicas entre teoría y práctica, dichas relaciones se han elaborado desde diversas perspectivas, valor práctico, teoría para la acción y equilibrio del binario acción reflexión. [...] se asume la perspectiva de la complementariedad en los términos como unidad dialéctica y acción teorizada.

El concepto que unifica y da sentido a la labor teórica y política de Marx es justamente el concepto de praxis. Este concepto es el que permite fundar la concepción materialista de la historia. Y esto es así porque, para Marx, la praxis es la actividad humana fundamental, en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo. En este sentido, la idea de praxis tiene una dimensión antropológica esencial. La praxis es justamente lo que define al hombre como tal. El hombre para Marx es un ser de praxis (G. Petrovic en González 1991:196)

La noción de praxis, sin embargo, es una noción compleja. Es decir, es una noción unitaria y diversa. Praxis no es ni "practicismo", ni "criticismo", ni "cientificismo", sino que es, unitariamente, la actividad humana –práctico sensible- en la que se articula un determinado conocimiento de la realidad social, una crítica radical a dicha realidad y un proyecto para su transformación. (ídem: 196)

Sánchez Vázquez (2003:29) señala sobre el sobre la praxis lo siguiente: "La praxis ocupa el lugar central de la filosofía que se concibe a sí mismo no sólo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su

transformación". La argumentación primaria de este autor sobre la transformación de la realidad está basada en Marx. En las palabras de este mismo autor se lee: "... el marxismo representa –como habremos deber- su conciencia más elevada, así como la vinculación teórica más profunda de la praxis real".

Es en este punto en donde se puede observar una relación entre la praxis como la tarea que transforma, la praxis investigativa puede considerarse como un tipo de trabajo que se lleva a cabo con el propósito de transformar la realidad.

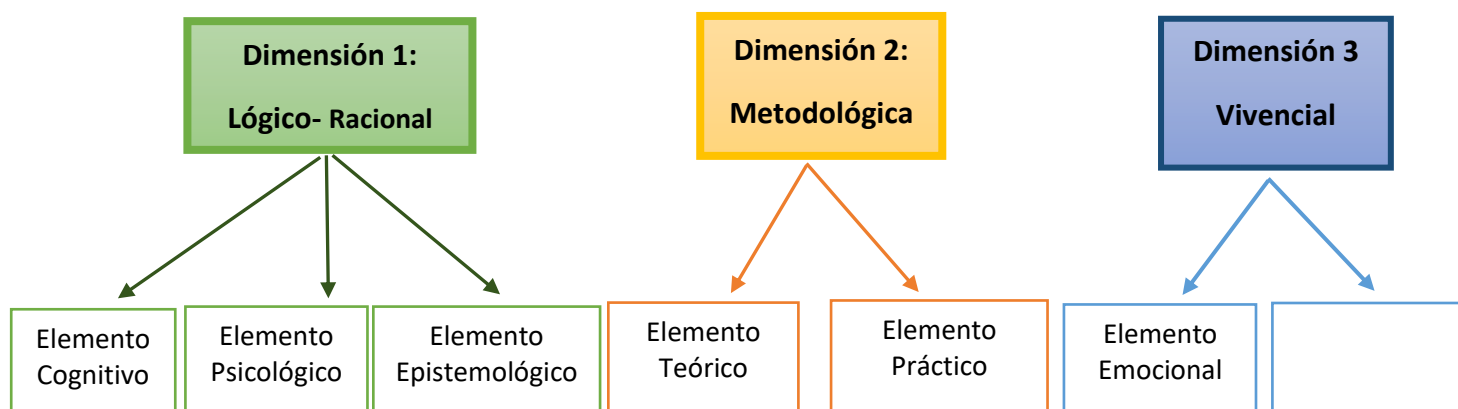
Retomando las ideas de los autores, antes citados, se puede decir que el concepto de praxis se distingue por lo siguiente:

- Contradice la idea de observar a la actividad práctica como un simple dato que no requiere explicación, ni teoría;
- Que es la praxis es un producto de la experiencia, pero sustentada en la teoría;
- Como una actividad que se basa en la vida material del hombre;
- Que el hombre es un ser de praxis en tanto que es un ser que está condicionado histórica y socialmente; que se reproduce y vive en un escenario de relaciones sociales y que es este mismo hombre quien percibe, se desarrolla y vive a partir de su propia interpretación que tiene de la práctica.

Una vez que se han indicado algunas de las características de la praxis, es posible señalar que la investigación es un tipo de praxis y en este documento se le denominará: praxis investigativa. Es así que la praxis investigativa puede observarse como un ejercicio de tipo: lógico- racional, metodológico y vivencial.

En la siguiente ilustración se trata de hacer un esquema que integre los elementos antes señalados que intervienen en la praxis investigativa.

Esquema 1
Las dimensiones del trabajo de la praxis investigativa
(elaboración propia)



La *dimensión lógica-racional* se concibe como los procesos cognitivos y psicológicos que se reflejan en la posición ontológica del estudiante. Esta relación lógica-racional supone hacer una abstracción para efectuar recortes de la realidad social con ciertos marcos de referencia, apropiándose y desapropiándose de sus preferencias, intereses y preocupaciones intelectuales previo conocimiento y experiencia que haya adquirido en su formación disciplinar. Por lo es interesarte preguntarse: ¿Cómo realiza ese proceso mental?, ¿Cómo el investigador entiende su realidad y cómo la construye?, ¿De qué manera traza el tiempo y el espacio? Estas interrogantes pueden ser respondidas por lo menos por dos disciplinas principales la Psicología y la Epistemología. Las teoría epistemológica responde principalmente a cómo el hombre percibe el objeto y a través de sus percepciones individuales en donde da nombre, califica, diseña y formula conceptos desde una visión individual donde este asume que la realidad externa solo es comprensible a través del mismo sujeto, por tal motivo este tipo de concepciones no son

verdaderas ni falsas, pero dado el caso se convierten en parte del debate en verdad o falsedad y esto tiene en la práctica repercusiones, es así como afecta a otros el tipo de gobernar, la forma de adaptarse a la conducta de otros.

La *dimensión metodológica* se concibe como un ejercicio en la relación de investigación teórica, aplicación práctica y contribución teórica. Se refiere al acto de construcción teórica y confrontación empírica del objeto de investigación. La referencia es al tipo de construcción de conocimiento de la realidad. La forma de materializar el conocimiento son constitutivos al momento en que los estudiantes se representan y se construyen sus esquemas interpretativos. Este momento teórico- metodológico se sitúa en el conocimiento propio del investigador para dominar o, al menos, conocer los sustentos teóricos más importantes de su campo disciplinar, aunados a sus saberes prácticos.

La *dimensión vivencial* es aquella que involucra las emociones como los hechos significativos del investigador frente a sus propios avances o frustraciones ante el trabajo de la praxis investigativo. Además, el discurso como una forma de manifestar su propio pensamiento el cual se va conformando como parte de sus interpretaciones que toma forma al momento de escribirlas y comunicarlas, es decir el momento de crear el *discurso*. El discurso que por su estructura lingüística es también una forma de construir cierta realidad, discutible y cuestionable. Al respecto Larrosa (1998:16) advierte sobre el lenguaje y el discurso lo siguiente:

Y, a lo mejor, lo que (nos) ocurre es que el lenguaje ha dejado de ser seguro y de estar asegurado, ha dejado de ser nuestra propiedad o incluso nuestra casa. A lo mejor nuestra experiencia del lenguaje es la experiencia de la crisis del lenguaje y en nuestro lenguaje, la experiencia de la precariedad y la pluralidad de nuestro lenguaje, la experiencia del desfallecimiento de nuestro lenguaje que es, al mismo tiempo, la experiencia del desfallecimiento de los modos

tradicionales de racionalidad que determinaban nuestro modo de conocer el mundo y de encarar la vida (Larrosa, 1998:16).

El discurso es la forma –generalmente escrita- en donde el investigador plasma su lectura del mundo, sus signos y utiliza las palabras que nombran los hechos. Exterioriza a través del discurso lo que ha descifrado para configurar el sentido y los significados atrapados de su realidad contextualizada. Define su relación individual-social a través de la comprensión de cosas dadas en donde intervienen escenarios diversos.

En el discurso el investigador da cuenta de lo que piensa y observa a través de conceptos que están tipificados por su lenguaje, que tienen ciertas cualidades y usos teóricos. Por lo tanto, el lenguaje a través del discurso limita la construcción del conocimiento. Es necesario generar la ampliación conceptual de los conceptos porque con distintos conceptos se construyen distintos mundos, pero al mismo tiempo, hay que comprender que los conceptos que utilizamos en la vida cotidiana son insuficientes para comprender los hechos científicamente de acuerdo a Luhmann, “Los conceptos constituyen el contacto de la ciencia con la realidad, bajo la forma de una experiencia diferenciada que nos permite comprender las realidades” (1996: 13).

Reflexiones Finales

El no reflexionar sobre la reorientación de la praxis investigativa se cae en la tentación de recurrir a las prácticas más simples y superficiales de la investigación científica que no recurren en ningún momento a la teorización y a la reflexión crítica. Para finalizar, es necesario poner un especial énfasis en que la praxis investigativa sugiere que un proceso integrador, que no puede desmembrarse sus componentes y tratarse de forma particular como se ha venido haciendo incluso desde los enfoques de la enseñanza en investigación. La propuesta es como se puede ver en el esquema 1, en donde el trabajo de la

praxis investigativa se articula en tres dimensiones principales las cuales si se observan en el trabajo de la tesis de posgrado el investigador puede ir construyendo un urdimbre teórica y práctica cada vez con más alcances y con nuevas formas de repensarse, un proceso inacabado, inexacto pero que con seguridad si tiene una plataforma analítica sólida, se acercara más a una nueva construcción de conocimientos. Al respecto Freire señala que "lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin una utopía o sin proyecto. Las puras ilusiones son los sueños falsos de quien, con independencia de sus buenas intenciones, hace la propuesta de quimeras que, por eso mismo, no pueden realizarse" (2001: 64).

Fomentar en los estudiantes a razonar a través del trabajo de la praxis investigativa no es sencillo, ni se realiza a corto plazo. Se requiere que en un primer momento se comprenda su importancia para después crear todas las condiciones académicas que permitan entre otras cosas: revisar los planes y programas de estudio respecto a las materias de metodología y seminarios de investigación; se requiere que los cuerpos académicos de manera colectiva delinear nuevas formas de hacer investigación donde se reconozca la importancia de la problematización como ese camino complejo que requiere de la enseñanza de esquemas de debate crítico constante, revisar desde plataformas teóricas y epistemológicas las estructuras y los resultados de las investigaciones, por lo menos de las tesis, que se han estado generando en los programas de estudio de maestría y doctorado.

Pero, sobre todo, se necesita apertura para reconocer que los conocimientos en materia de investigación han tenido crisis de orden epistemológico a lo largo de la historia de la ciencia y sin duda hoy en día estos conocimientos se siguen transformando a una velocidad cada vez mayor como el de la realidad social que vivimos.

Referencias Bibliográficas

- Education at a Glance (2015). OECD Indicators. OECD. Capítulo A. "The output of educational institutions and impact of learning".
- Freire, Paulo. (2006). Pedagogía de la indignación. Editorial Morata. Madrid.
- Gil Villa, Fernando (2013). ¿Qué significa investigar? Exorcismo del trabajo de investigación. Fondo de Cultura Económica. Chile.
- González, Luis (1991). Realidad. Revista de Ciencias y Humanidades. Número 19 - 20, Enero-Abril de 1991. Ejemplar 2. Consultado en: <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/?pag=revista&idrevista=109>. Fecha de consulta 4 de noviembre de 2016.
- Larrosa, Jorge (1998). *Filosofía de la educación hoy*. Temas. Madrid. España.
- Lince Campillo, Rosa María. Comp. ¿Cómo investigamos?, ¿Cómo enseñamos a investigar? (2010). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Luhmann, Niklas (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós educador. Barcelona. España.
- Islas Rodríguez, Alfonso. La investigación científica y el posgrado en México Investigación en Salud [en línea] 2003, V (Abril) : [Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14200101>> ISSN 1405-7980.
- Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE (2015) Instituto de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Madrid.
- Romero, José Tona; Morales, Oscar Alberto; Rincón, Ángel Gabriel; (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, abril-junio, 217-224.