

Fundamentación y análisis de algunos problemas abordados en los trabajos de investigación elaborados por los estudiantes de las Licenciaturas en Filosofía, Pensamiento Político y Económico y Filosofía, Ética y Valores Humanos durante los años 2007 a 2013, Facultad de Educación, VUAD-USTA.¹

Resumen:

El presente artículo pretende mostrar el análisis de algunos problemas abordados en los trabajos de investigación elaborados por los estudiantes de las licenciaturas en Filosofía, Pensamiento Político y Económico y Filosofía, Ética y Valores Humanos, los cuales son importantes por sus aportaciones en el campo del aprendizaje y especialmente en el de la pedagogía de la investigación formativa.

Palabras clave: investigación, filosofía, ética, metodología y aprendizaje.

Abstract:

The research is based on the analysis of some issues addressed in the research work produced by students of the degrees in Philosophy, Political and Economic Thought and Philosophy, Ethics and Human Values during the years 2007-2013, with reference to the importance of research in the field of learning and especially in a pedagogy of formative research in the learning processes of students

Keywords: research, Philosophy, ethics, methodology and learning.

Introducción

Con el propósito de comprender los procesos evaluativos-formativos y la manera como los estudiantes de Filosofía Pensamiento Político y Económico y Filosofía, Ética y Valores Humanos, desde 2007 hasta 2013, desarrollan sus trabajos de investigación, se analizan sus hallazgos y aportes para identificar los marcos de referencia teórico-conceptuales y los temas que los

¹ Revisión y ajustes por Edgar H. Lemus Ch. 25-06-2015, y 16-12-2019, Docente co-investigador Convocatoria 9ª, FODEIN 2014, Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos, Facultad de Educación, VUAD-USTA.

transversalizan. Los exámenes realizados han permitido identificar los siguientes constructos teóricos o categorías: la investigación y el aprendizaje, la pertinencia de la investigación filosófica, el proceso sistemático de la evaluación formativa, la pedagogía de la investigación formativa, la evaluación en clave de aprendizaje y la metodología, los cuales se constituyen en insumos teórico-conceptuales a ser abordados en el presente artículo.

A continuación se exponen cada uno de los mencionados constructos categoriales.

1. Investigación y aprendizaje.

Una categoría transversal identificada en la presente indagación es la relación de *investigación y aprendizaje*. Se pudo establecer la existencia de una estrecha articulación entre los procesos *investigativos* y los de *enseñanza-aprendizaje* ya que según la UNESCO (2005), la investigación se relaciona con la enseñanza, en la medida que los resultados de algunas investigaciones llevadas a cabo por los profesores-investigadores se reflejan en los contenidos enseñados, es decir, que muchos de los contenidos que se imparten en la escuela son objeto de investigación.

Por otra parte, la UNESCO (2005) considera que,

La persistencia de las tradiciones de investigación que caracterizan a veces a una institución durante varias generaciones, se manifiesta mediante la enseñanza, pero también encuentra en ella un medio de perpetuarse, en la medida en que los alumnos formados en el marco de una tradición determinada tenderán a prolongarla mediante mecanismos de captación que los seleccionará cuando se proceda a renovar el cuerpo docente de la institución (p. 32)

Por ende, la posibilidad de fortalecer los vínculos entre enseñanza e investigación, para incrementar su influencia y su cooperación recíproca es objeto de varios debates en el ámbito académico e institucional. En el marco de la actual polémica sobre la articulación entre enseñanza e investigación en los establecimientos de enseñanza superior, en el Reino Unido, según la UNESCO (2005),

se discute mucho la cuestión de saber si la enseñanza de la filosofía se imparte mejor cuando se encuentra en un contexto de investigación (*subject research*)” y si la enseñanza

mejora cuando se desarrolla una estrategia deliberativa y se le da cabida al debate reflexivo en la enseñanza para promover procesos investigativos institucionales (p. 34)

No obstante, si eventualmente la enseñanza de alto nivel que se imparte en la universidad no está articulada a la formación en investigación, no se estaría en congruencia con la idea de Humboldt “sobre el carácter indivisible de la misión de la universidad en términos de investigación y enseñanza” (UNESCO, 2005, p. 37). En ese sentido, el proceso de enseñanza - aprendizaje que se brinda a los estudiantes es una eficaz herramienta pedagógica teórico-práctica fundamental para promover el espíritu investigativo.

2. La pertinencia de la investigación filosófica.

Otra categoría relevante reconocida en la presente pesquisa es la investigación filosófica. Se trata de dilucidar el papel de la filosofía en la vida académica y en el ámbito social. Al respecto, la UNESCO (2005), sostiene que muchos docentes e investigadores, le asignan a la enseñanza filosófica la tarea de suscitar una capacidad permanente de asombro, cuestionamiento y evaluación crítica de los diferentes saberes y de las distintas dinámicas de la razón y la acción comunicativa en las sociedades contemporáneas. Por tanto,

la capacidad crítica debe aplicarse, a los grandes procesos globales que afectan a nuestras sociedades. Las modalidades de la enseñanza filosófica se articulan de modo muy natural con el lugar que se le asigna a la filosofía en la dinámica cultural y social” (p. 38).

Desde esta perspectiva se entiende que la admiración, la reflexión, la crítica y la argumentación son elementos válidos en la construcción de conocimientos en torno a las dinámicas de interacción social.

Sin embargo, se corre el riesgo de reducir la filosofía a un compromiso cultural y político inmediato como respuesta a una configuración socioeconómica dada, debilitando el potencial formativo y creador de la reflexión filosófica. Cuando se reduce la filosofía a un mero aprendizaje teórico-doctrinal, “se transforma inevitablemente en el vector de un dogmatismo más o menos declarado, que traiciona la esencia misma de la filosofía” (p. 39), pues como afirma Heidegger (1934),

la educación para el saber más elevado y estricto es la tarea de la universidad. Pero, educar para saber, significa *enseñar*, enseñar a investigar. La enseñanza es la tarea *originaria*. Pero enseñar como educación para el saber tiene un sentido nuevo. *Enseñar* no significa un mero repetir de cualquier conocimiento descubierto en cualquier parte. *Enseñar* quiere decir *dejar aprender*, llevar a la cercanía de todo lo que es esencial y simple, dejar saber qué posee rango y necesidad y qué no, asegurar la mirada para lo esencial, llevar al discípulo a no seguir siendo siempre discípulo. Partiendo de una forma tal de enseñanza surge, primero, y nuevamente, una investigación genuina, es decir, una que esté consciente de sus límites y de sus obligaciones (p. 13-14)

Por otra parte, la educación filosófica y ético-política para la cultura ciudadana ayuda a afrontar todas las situaciones que exigen recurrir a una jerarquía de valores. La toma de conciencia de la naturaleza de nuestras elecciones, la capacidad de modelar nuestras acciones según una ley moral y, por ende, de asumir a cada instante una responsabilidad humana y ciudadana es el resultado de una educación basada en la enseñanza de la filosofía (UNESCO, 2005, p. 42)

Razón por la cual, la investigación filosófica propende instaurar acciones comunicativas prácticas cuyos intereses de conocimiento sean, como afirma Tovar González, citando a Hoyos Vásquez (2002, págs. 309-348), de carácter comprensivo intersubjetivo guiado por consensos normativos que propicien relaciones sociales solidarias, de acuerdo con la tarea actual de la filosofía, la cual según P. Fabra (2008, p. 54) comentando a Habermas es interpretación mediadora que busca en la práctica comunicativa cotidiana, el trasfondo en el cual se mueven los discursos científicos, morales y artísticos.

Por su parte Gadamer considera que quien investiga en filosofía se caracteriza por su capacidad de apertura para ver nuevas preguntas y posibilitar nuevas repuestas, y para comprender que el enunciado encuentra su horizonte de sentido en la situación interrogativa de la que procede. Al investigador en el ámbito de la filosofía, Gadamer (1990,) le enseña que en un mundo cada vez más sordo al “diálogo”, la acción pedagógica e investigativa en perspectiva hermenéutica permite entender que todo es abierto, nada es cerrado, siempre cabe la posibilidad de algo nuevo porque,

en escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano; recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno y hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía (p.156)

La integración de la investigación con la educación filosófica es fundamental para desarrollar el pensamiento lógico, crítico, argumentativo y propositivo, el cual desempeña un papel esencial en la organización democrática de la universidad. En este orden de ideas la UNESCO (2007/2011, p. 104) al referirse a la dinámica que articula la docencia con la investigación en la universidad, plantea la necesidad de debatir la cuestión de saber si la enseñanza de la filosofía se imparte mejor cuando se encuentra en una comunidad de indagación de acuerdo con la tradición del modelo humboldtiano de universidad que propende por la conservación del carácter indivisible de enseñanza e investigación.

Se concluye con Gadamer (1991, págs. 47-48), reflexionando sobre la precaria situación de las ciencias humanas en la era de las masas, que amenaza el libre espíritu investigativo por la presión de los intereses del poder económico y social. No obstante, éstas cuentan con la posibilidad de defenderse de la seducción del poder socio-económico y de la vulnerabilidad de su razón, asumiendo la responsabilidad de afrontar la sesgada manipulación de la opinión pública. En tal sentido, es válida la consideración platónica que así como las ciencias alimentan el alma con sus discursos (logoi), los manjares y bebidas nutren al cuerpo, y la advertencia sobre el peligro de la mercantilización del saber, pues:

Por eso deberíamos ser igualmente desconfiados en su adquisición para que no nos endosen una mala mercancía. Hay mucho mayor peligro en la adquisición del saber que en la compra de alimentos. Porque los manjares y las bebidas que uno compra al tendero puede llevarlas a casa en recipientes especiales y, antes de consumirlas puede depositarlas en casa y aconsejarse de un experto para saber lo que puede comer o beber y lo que no, y en qué cantidad y cuándo. Por eso la compra no supone un gran peligro. Pero el saber no se puede llevar a casa en recipientes especiales, sino que es inevitable asimilarlo directamente en el alma una vez pagado el precio, y dejarnos adoctrinar por él para bien o para mal (Diálogo Protágoras, 314 ab)

La educación filosófica de mano de la investigación, se constituye pues, en baluartes del saber pensar, del saber indagar y del saber dialogar para enfrentar las presiones, manipulaciones y

seducciones que sobre las ciencias del espíritu ejerce la actual sociedad del conocimiento, en la cual, según Gadamer, comentado por Víctor Arteaga Villa, (documento Internet, s. f.) el filósofo residente en la morada del “logos” (razón y palabra, argumento y discurso) es un maestro del acontecer académico e intelectual de la humanidad; el filósofo es educador y artífice por antonomasia de los pueblos y de las identidades nacionales, maestro de filosofía en la escuela como auditorio, como taller y como caja de herramientas según la analogía platónica del “Gorgias”; el filósofo es un docente del aprender a reinventar el pensamiento y a trasladarlo de la mano del lenguaje a las geografías más ignotas. La vocación filosófica de la pedagogía se mueve entre la construcción y reconstrucción del aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir y a convivir como lo recuerda la UNESCO en su “Agenda educativa para el próximo milenio” y como lo observa Gardner en su laboratorio experimental harvardiano de la “enseñanza para la comprensión.

Por otra parte, La UNESCO (2011, p. XI-XV) concibe la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar como escuela de la libertad, de la razón crítica y de la actitud de vida exigente y rigurosa inspirada por el espíritu de curiosidad e indagación en el escenario de la sociedad del conocimiento, de la sociedad “abierta”, como dice K. R. Popper y de la sociedad inclusiva y pluralista de la mano de estrategias pedagógicas que permitan desarrollar competencias problematizadoras, analogantes y conceptualizadoras.

3. El proceso sistemático de la evaluación formativa

Es importante, según Ortiz (2004) analizar la evaluación formativa en la educación involucrando, los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en el entendido que ésta se caracteriza por ser un proceso sistemático en el que se evidencian dos elementos fundamentales: los logros y el contenido de la evaluación. “Ambos aspectos están íntimamente relacionados y son al mismo tiempo los que nos dan una respuesta correcta a la pregunta: ¿qué debe ser evaluado?” (p.2)

En ese sentido, se destaca el papel de los logros en el proceso evaluativo, puesto que estos² constituyen el punto de partida y los criterios para elaborar las preguntas de las pruebas y

² Lograr algo significa sentir que se han hecho progresos con respecto a algo que se intenta y se desea, los logros son de carácter personal, son siempre percibidos por el actor y dependiendo de su nivel son susceptibles de ser percibidos por los demás. Por lo tanto, la evaluación por logros se basa en la observación y el diálogo entre maestros-estudiante, desbordando el concepto de diálogo verbal, trascendiéndolo a diálogos observacionales, a diálogos introspectivos. Quien evalúa por logros, ha de ser consciente de que no es posible predeterminedar, ni prever, las manifestaciones de los logros, pero que debe conocer los procesos que se generan en la consecución de un logro para identificar sus manifestaciones como expresión de que dicho proceso se ha dado (Palacio & Herrera, 2010)

exámenes. Por eso considera Ortiz (2004) que:

Un profesor que no tenga en cuenta los logros en el momento de preparar los instrumentos de evaluación, no podrá conocer realmente el nivel de rendimiento del aprendizaje de sus alumnos, ni mostrar el grado de efectividad del sistema de recursos utilizados por él, incluyéndose él mismo como un recurso más (p. 17)

La evaluación se articula con todo el sistema de logros, siendo en sí misma también un sistema. Se pregunta Ortiz (2005) ¿qué evaluar? Según el criterio de unos, responde afirmando que se evalúa el grado de comprensión de las relaciones de causa y efecto; según otros se evalúa el grado de desarrollo de las capacidades para analizar y aplicar los conocimientos y según unos terceros se evalúa el saber memorizar, aplicar y relacionar los conocimientos (p. 21)

De tal manera que, la función del profesor es evaluar con sentido formativo el grado de asimilación de los conocimientos y habilidades de los estudiantes quienes han aprendido a saber comprender, recordar, generalizar y establecer relaciones inter-disciplinares.

De ahí que Ortiz (2005) distinga dos grandes niveles de asimilación de logros. Uno, el de familiarización, “constituye el nivel más bajo del aprendizaje en el cual el estudiante solo puede diferenciar determinado objeto y mostrar un conocimiento formal de este objeto” (p. 14). Y otro, el del saber reproductivo, mediante el cual el alumno puede explicar el fenómeno en sus aspectos esenciales.

Para mejorar el proceso evaluativo se destacan, según Ortiz (2005) las siguientes funciones: La primera es *la función diagnóstica*³, en la cual se detecta el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos, para su intervención en el proceso de aprendizaje. El diagnóstico implica conocer sus saberes previos, representaciones e intereses. El diagnóstico implica la conclusión del tipo de problema (la comprensión de la situación real) y sus causales (p. 15)

La segunda es *la función investigativa*⁴, que implica, una actitud de inquietud científica, de

³ El diagnóstico es una radiografía facilitadora del aprendizaje significativo y relevante para el estudiante. El propósito de la evaluación diagnóstica es la obtención de información sobre la situación de los estudiantes, en cuanto a saberes y capacidades que se consideran necesarios para iniciar con nuevos procesos de aprendizaje.

⁴ Es decir, se trata de la capacidad de generar una enseñanza investigativa en el aprendizaje de los estudiantes, en cuanto la investigación es algo inherente a la naturaleza humana, el mismo sentido de curiosidad por algo conlleva a investigarlo, lo mismo ocurre en los procesos formativos en los estudiantes. Se debe promover una capacidad investigativa por el saber en la práctica pedagógica de las instituciones.

enfrentamiento al proceso educativo desde las posiciones del cuestionamiento y la investigación. Esta función consiste en la identificación de la evaluación, y con ella la educación, como un objeto de conocimiento científico, en el cual el docente asume el papel de investigador (p. 18) Esta función eleva la evaluación al más alto rango del trabajo profesional del docente. Se trata de enfrentar la evaluación, no sólo como una técnica rigurosa de medir unos resultados, sino como espíritu investigativo que inspira el proceso formativo de los estudiantes. Para tal efecto, requiere “del dominio de la metodología evaluativa de la investigación científica y de un cambio de mentalidad del profesional de la docencia” (Ortiz, 2005, 19).

En ese sentido, el docente construye su práctica pedagógica, desde un proceso de enseñanza investigativo generando en los estudiantes curiosidad e inquietud teórica, epistemológica y metodológica por el aprendizaje.

*La tercera es la función de comprobación*⁵, es decir, de verificación del estado en que se halla el proceso educativo: “el aprendizaje del alumno, el grado de cumplimiento de las finalidades propuestas, la efectividad de metodologías, el papel desempeñado por las condiciones y recursos” (p. 20) Esta función se logra a través de los instrumentos evaluativos que permiten obtener una información detallada de la evolución del aprendizaje del estudiante en una determinada área del saber.

La cuarta es la *función comparativa*⁶, entendida no en el sentido que la calificación del aprendizaje de un estudiante dependa de la nota alcanzada por otro, o por un grupo, sino en el de relacionar los resultados con ciertos criterios, para cotejarlos con las exigencias suficientes y necesarias definidas en los logros, con los criterios de los contenidos científicos, y con los criterios los saberes previos o conductas de entrada del alumno.

La quinta es la *función de selección*, consistente en elegir a partir de la evaluación, contenidos a reforzar, “medios de enseñanza para apoyar el aprendizaje de los alumnos, para integrar equipos de trabajos que expongan sus conocimientos, o para que intervengan en una dramatización” (p. 22) Con esta función de selección se busca una enseñanza específica de algunos contenidos con

⁵ Esta función hace referencia a verificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el aula de clase, a través de distintos parámetros evaluativos como participación en clase, evaluaciones escritas, exposiciones. Se busca que el docente utilice variadas herramientas evaluativas que permitan una formación amplia de lo que se enseña.

⁶ Hace referencia a comparar los criterios de evaluación de desempeño del estudiante en una determinada asignatura, por ejemplo, su capacidad de desenvolverse en evaluaciones escritas o en el caso de pruebas orales, además criterios que estable el docente en la evaluación de la clase, como la participación, los debates y otras pruebas que enriquecen el proceso formativo del estudiante.

una metodología dinámica que revitalice el aprendizaje en la clase.

La sexta es la *función de jerarquización*⁷ cuya finalidad es identificar los alumnos que tienen problemas con ciertos conocimientos, o determinadas habilidades, “los que no cumplen los requisitos de asistencia, de puntualidad, de presentación formal de los trabajos, o tienen dificultades en la exposición oral” (p. 23). En ese sentido la evaluación tiene la función de establecer escalas o prioridades de fortalezas y acciones de mejora en el aprendizaje de los estudiantes y proponer metodologías de autorregulación pedagógica.

La séptima es la función comunicativa o de conocimiento de los resultados del aprendizaje, de las causas que los generaron para que los destinatarios de la información los interpreten. La *función comunicativa*⁸ es una de las más educativas de la evaluación porque según Ortiz, (2005) le permite al estudiante al exponer sus criterios, escuchar los del profesor, conocer los de los compañeros, liberarse de sus angustias y preocupaciones” (p. 25) Según esta función, en el proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje se privilegia la capacidad de escucha, de respeto por el otro, de libre expresión, y de comunicación argumentativa, a fin de que la acción pedagógica sea más asertiva, coherente y significativa tanto para el docente como para el estudiante.

Conforme con lo anteriormente expuesto en torno a la teoría de las funciones que cumple el proceso evaluativo formativo en la educación, se infiere la dinámica que “se produce no sólo en la conjunción de innumerables variables que en él intervienen, sino porque ellas mismas en su dialéctica cambian, razón que da a la evaluación del proceso gran complejidad” (Ortiz, 2005, p. 29) En tal sentido porque la evaluación es un proceso complejo, multidimensional y dinámico requiere de la creatividad del docente para diseñar e implementar estrategias metodológicas de evaluación formativa.

En este contexto, la evaluación como proceso posee un carácter continuo, es decir, “que no posee rupturas en el proceso temporal, sino que se desarrolla en la actividad de enseñanza y del aprendizaje a lo largo de la clase” (Ortiz 2005, p.32). De ahí que uno de los fines esenciales de la

⁷ Esta función de jerarquización busca establecer unos patrones diferenciales en la manera cómo los estudiantes asimilan los procesos de enseñanza, se trata de que el docente clasifique los distintos procesos de aprendizaje de los estudiantes para buscar herramientas pedagógicas que posibiliten un mejoramiento del proceso formativo de los estudiantes en la clase.

⁸ Se busca en esta función establecer una comunicación que integre la dinámica de enseñanza- aprendizaje entre el docente y el estudiante, con base en el diálogo como herramienta que conecta la perspectiva de enseñanza del docente con la capacidad de receptividad de aprendizaje del estudiante.

evaluación sea la observación oportuna e interpretación contextualizada de las debilidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza, por parte del docente quien debe realizar mediante la metaevaluación ajustes y propuestas de acciones de mejora (p. 32).

Lo anteriormente planteado guarda coherencia con el modelo evaluativo con enfoque integral y problematizador de la Facultad de Educación VUAD, que en lo esencial se concibe “como práctica social, como formación integral basada en logros y competencias donde lo importante es el desarrollo de los procesos” (Pérez, Cronbch & Stufflebeam, p. 54). Desde esta visión se comprende que lo realmente esencial en el proceso evaluativo y formativo de los estudiantes es el adecuado desarrollo de los procesos a través de la identificación de competencias que den cuenta de su capacidad de aprendizaje en coherencia con el verdadero sentido de la formación de la educación integral.

Por consiguiente, la investigación filosófica como elemento integrador de la enseñanza y la indagación, promueve una comprensión, interpretación y aplicación crítica y argumentativa de lo que se aprende, lo cual debe ser tenido en cuenta en los procesos evaluativos orientados por los docentes con carácter propositivo, argumentativo, creativo de modo que incentiven la construcción de conocimiento con impacto, pertinencia y compromiso social por el estudiante cuando se enfrenta a la realidad. En suma, Es necesario recurrir a una pedagogía de la investigación formativa que genere procesos de aprendizaje dinámicos, creativos y dialógicos en cuanto se resigne la manera como se enseña y se aprende en el aula de clase.

4. La pedagogía de la investigación formativa.

Independientemente de los argumentos filosóficos y epistemológicos que podamos esgrimir en favor de la incorporación y uso de la investigación en el aula, no hay duda que las experiencias, trabajos y estudios en el tema nos han demostrado que es una realidad incuestionable. De ahí que Elliot, citado por Cerda, (2007), plantee que:

Si no existen condiciones objetivas en la institución educativa (llámese currículo, ámbito socio-afectivo, objetivos pedagógicos, organización académico administrativa), se hace muy difícil pensar en la idea de que las labores investigativa y docente puedan articularse. Por ejemplo en un currículo cerrado y rígido se dificulta cualquier intento por desarrollar actividades investigativas, porque a la postre la investigación exige una

dinámica y condiciones que un currículo tradicional no posee. La noción de flexibilidad curricular está asociada con una oferta diversa de cursos, ritmos, actividades, estilos culturales, expectativas, intereses y demandas que pueden favorecer este tipo de vínculos (p. 43).

La investigación formativa se realiza y aplica a partir de la reflexión del maestro sobre la práctica pedagógica, los métodos y contenidos de la enseñanza como facilitadores de su trabajo docente, ya que como advierte Cerda, (2007) las “reformas y cambios curriculares, las nuevas técnicas de enseñanza y los métodos de trabajo, han de responder a la realidad estudiantil” (p. 45)

5. La evaluación en clave de aprendizaje

La evaluación educativa no se reduce a una actividad de comprobación y calificación de conocimientos. Este reduccionismo se supera según Tenbrink, citado por Cabrera, (2008) asumiendo el proceso evaluativo en tres fases: el reconocimiento de la necesidad de la evaluación; el acopio de la información requerida; y la emisión de juicios de valor y toma decisiones (p.12). La evaluación educativa es un proceso dinámico que exige del evaluador un juicioso análisis de la pertinencia, factibilidad y objetividad de lo que evalúa.

En este sentido, el evaluador no solo se limita a recoger información, sino que, como observa Cabrera, (2008), además, “la valora, la juzga a partir de criterios que pueden estar determinados por valores, normas sociales, preferencias individuales o por instituciones externas al proceso educativo” (p.17). Explicar, comprender, analizar y discutir dichos criterios permite evitar la emisión de juicios de valor arbitrarios.

La actividad evaluativa en educación es tridimensional, como lo señala Glazman, citado por Cabrera (2008): la dimensión *axiológica* se relaciona con los valores y concepciones que la regulan; la dimensión *teórica* concierne a los conceptos y categorías que la explican y organizan; y la dimensión *metodológica* “comprende los procedimientos para recoger información, analizar situaciones y expresar juicios de valor” (p. 24). Las tres dimensiones ofrecen una visión integradora y compleja de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, con miras a superar el reduccionismo tecno-instrumental.

Por otra parte, según Litwin, citado por Cabrera, (2008) actualmente es relevante la concepción de la evaluación del aprendizaje en la educación superior como ámbito de encuentro y relación del saber enseñar y del saber aprender y como una fase de la enseñanza, integrada al campo de la didáctica, y no como un tema periférico “sino en estrecha relación con las prácticas docentes y sus implicaciones en el aprendizaje” (p.39)

Finalmente, a través de la evaluación se favorecen diversos aprendizajes en el proceso de enseñanza. Al respecto Cabrera (2008) plantea que:

Los alumnos aprenden la inutilidad de una asignatura en cuanto no les aporta nada relevante a su futura profesión, o cuando el esfuerzo no les compensa, o bien porque al final aflora la insatisfacción. Pueden aprender que no son personas capaces. En los trabajos en grupo se puede aprender a no trabajar, porque ya trabajan otros. Y ahí pueden quedar actitudes para toda la vida (p. 49)

En conclusión, desde la filosofía se concibe la evaluación como herramienta capaz de mejorar la calidad de los aprendizajes. No obstante, para que la evaluación permita conocer y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover competencias educativas relevantes, se necesita una nueva aproximación y análisis del saber ser, del saber hacer, del saber actuar y del saber comunicar en el aula de clase, donde el docente es animador, facilitador, guía que acoge y acompaña al estudiante durante su acontecer formativo, para el mejoramiento de la calidad de la educación que propenda por el desarrollo humano integral y sostenible del educando. Se constituye así en un imperativo pedagógico y ético-profesional para el educador integrar con el proceso de enseñanza-aprendizaje la pertinencia y aplicabilidad de la investigación filosófica, la formación del pensamiento crítico y argumentativo, el diseño e implementación de procesos sistemáticos de evaluación formativa y una pedagogía de la investigación que dinamice el quehacer educativo del docente para generar nuevos estilos de aprendizajes y estrategias metodológicas en su práctica docente.

6. La Metodología.

La Metodología es la teoría y la práctica de los métodos, técnicas y estrategias utilizadas en el proceso de construcción del conocimiento científico filosófico. Respecto de éste último Rojas

(2006) plantea que (...) “el método científico guía el desarrollo de las investigaciones” y estas lo enriquecen en la “superación del conocimiento” (p. 337)

Reconociendo desde una epistemología de la investigación de las ciencias humanas y sociales que estas poseen estatus teórico y metodológico de carácter científico, se discute si por ser ciencias comprensivas de índole histórico-hermenéutico utilizan sólo técnicas cualitativas o también emplean técnicas cuantitativas. Al respecto Rojas (2006) (...) “no concibe que las técnicas de recolección y análisis de datos puedan ser consideradas en dos bloques separados y en confrontación: las de tipo cuantitativo y las de carácter cualitativo” (p. 258). Teniendo en cuenta esta perspectiva compleja y dialéctica, los dos tipos de técnicas pueden usarse en una investigación de forma complementaria.

La metodología cualitativa tiene por objeto de estudio el análisis, comprensión e interpretación de los significados intersubjetivos relacionados con la vida social de una población teniendo en cuenta su naturalidad. De ahí que Hernández & Cuesta (2009), sostengan que “en esta metodología el análisis de relaciones se basa en los procesos” (p.67) En cambio la metodología cuantitativa, analiza y explica hechos objetivos existentes mediante un pensamiento matemático y métodos estadísticos precisos que permitan arrojar resultados concretos. En tal sentido, Hernández & Cuesta (2009) afirman “que la metodología cuantitativa pone el énfasis en la evaluación y el análisis de relaciones causales entre las variables, (...) es de carácter deductiva” (p.67) No obstante, en la presente investigación se ha encontrado el predominio de técnicas cualitativas como bien apunta Marín (2012), de carácter más flexible que las cuantitativas, sin que ello les reste profundidad y rigurosidad.

En este orden de ideas, esta indagación utiliza una metodología descriptivo- ecléctica (Curcio, 2002), es decir una indagación que “cohesiona instrumentos cuantitativos como los cuestionarios con instrumentos cualitativos como los grupos de discusión, con el objeto de desarrollar una investigación contextualizada” (Gonzales y Remolina, 2000, p. 24) y significativa que permita identificar y analizar los problemas que se plantean en los trabajos de investigación elaborados por los estudiantes de las licenciaturas en Filosofía, Pensamiento Político y Económico y Filosofía, Ética y Valores Humanos desde 2007 hasta 2013.

7. Hallazgos y resultados

La presente investigación ha permitido identificar y analizar los temas y problemas abordados en los trabajos de investigación elaborados por los estudiantes de las licenciaturas en Filosofía, Pensamiento Político y Económico y Filosofía, Ética y Valores Humanos desde 2007 hasta 2013, así como determinar las tendencias teórico-metodológicas predominantes, tomándose como escenarios investigativos los siguientes Centros de Atención Universitaria - CAU: Villavicencio, Duitama, Tunja, Cúcuta, Huila, Pasto, Medellín, Cali, y Bogotá, realizándose un trabajo de campo que permitió el análisis, la interpretación de los datos de 30 proyectos seleccionados así como la concreción de los hallazgos investigativos.

Entre los temas relevantes objeto de investigación se abordan los siguientes:

1°. La doctrina del realismo político de Santo Tomás de Aquino, respecto a la teoría de la constitución del Estado, el bien común y la convivencia social, utilizando el método cualitativo, el cual es recurrente en la mayoría de las matrices de las investigaciones, evidenciándose en los marcos de referencia teórico-conceptual, la apelación a autores como Aristóteles y Agustín de Hipona e historiadores de la filosofía como Étienne Gilson quien articula el pensamiento antiguo con el tomista, el moderno y el postmoderno.

2°. Los derechos humanos, en la perspectiva de su promoción y vivencia en las instituciones educativas. En esta temática los trabajos investigativos se desarrollan desde una mirada ético-filosófica en coherencia dialéctica con una pedagogía de la indagación filosófica. Se mencionan como tópicos relevantes: a) Promoción y vivencia de los derechos Humanos, b) ¿Qué son los Derechos Humanos?; c) Fundamentos histórico filosóficos de los Derechos Humanos, d) Declaración universal de los Derechos Humanos, e) Clasificación de los Derechos Humanos. Se evidencia, pues, interés e intencionalidad investigativa por los derechos humanos, la justicia, y la ética a la luz del pensamiento de autores como Anna Eleanor Roosevelt de Roosevelt, Hans Kelsen, Norberto Bobbio y John Rawls. En estas indagaciones se destacan las investigaciones etnográficas, y el uso de las siguientes técnicas: el Diálogo simultáneo (cuchicheo), el philips 66, la lectura comentada, el debate dirigido, la tormenta de ideas, las dramatizaciones, el método de casos, los títeres, las marionetas, el proyector de exposiciones fijas, los videos caseteras y la televisión, los objetos del entorno y los modelos.

3° El personalismo humanista a partir del pensamiento antropológico de Emmanuel Mounier apoyado en la tradición de la doctrina aristotélico-tomista sobre la persona humana y su impacto en la formación integral del estudiante en la institución escolar. En ese sentido, surgen algunas

tendencias investigativas: el personalismo, la persona, la concepción de la dignidad humana y la alteridad.

4° La interculturalidad y su relación con la formación en educación intercultural juvenil.

Respecto de los temas de mayor interés investigativo, como resultado del presente estudio se precisan los siguientes:

1°. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, TIC, entendiéndolas como el conjunto de procesos y productos que se derivan de los ambientes virtuales aprendizaje (hardware y software). Reviste especial importancia este tipo de pesquisas por cuanto se reflexiona en torno al uso pedagógico que se le debe dar a las herramientas virtuales en el diseño e implementación de nuevas estrategias didácticas para responder a los retos que plantea la enseñanza en los nuevos escenarios educativos.

2°. La filosofía para niños, tema en el que si bien no se evidencia la perspectiva epistemológica para realizar el análisis de la investigación, se destaca la utilización del enfoque cualitativo - investigación acción participativa.

3°. La evaluación se investiga desde el enfoque cualitativo y de la acción participativa de los estudiantes con énfasis en su carácter diagnóstico y formativo.

4°. El Currículo, la Didáctica de la filosofía y la Filosofía de la educación, cuestiones que se investigan desde una perspectiva comparativa – cualitativo utilizando el método fenomenológico.

5°. La autonomía y la responsabilidad sustentada en autores como Kant, Estanislao Zuleta, Powelson y Ryan, enfatiza la motivación para el razonable cumplimiento de los compromisos escolares.

6° Respecto del tema la agenda del Plan Decenal “La educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Política pública de educación de Bogotá”, las investigaciones ponen especial acento en la cultura escolar. Se utiliza la entrevista no estructurada y en profundidad.

7°. En el tema “El papel de la filosofía en los Modelos pedagógicos y curriculares”, se indaga la construcción de aprendizaje significativo mediante la producción de conocimientos coherentes con la estructura cognitiva, afectiva y actitudinal del estudiante.

Finalmente cabe resaltar que en los enfoques más utilizados en estas investigaciones se evidencia el análisis de los documentos oficiales de la institución y la entrevista a los distintos actores elegidos en la muestra, la cual se valida mediante el método de triangulación de los relatos de docentes y estudiantes y de lo expresado en los documentos oficiales. Así mismo, se corroboran como tendencias investigativas la Axiología, la Educación, la Ética, la Política y los

Derechos Humanos. Pero también como tendencias excepcionales es preciso mencionar la relación Mito y Razón, la Fenomenología del cuerpo humano, el significado filosófico del duelo en el contexto colombiano.

Conclusiones

El presente estudio permite concluir que los trabajos investigativos analizados poseen pertinencia e impacto social, ético, político y educativo habida cuenta que las temáticas abordan objetos de indagación relacionados con la Didáctica de la Filosofía, la motivación, el aprendizaje significativo, la evaluación, el gobierno escolar, la participación democrática, la cultura ciudadana, el pensamiento político y educativo de Santo Tomás de Aquino en diálogo con Aristóteles, Thomas Hobbes, Karl Marx, Norberto Bobbio y Noam Chomsky.

También cabe recalcar la relevancia de temas de investigación relacionados con el papel de la formación en valores para propiciar la convivencia escolar, la pedagogía de lo simbólico mediante la relación del mito, la razón y el lenguaje, la pedagogía del duelo desde la experiencia de las víctimas de la violencia en Colombia, el papel de formación política en la reconstrucción de la memoria histórica de la institución escolar mediante la formación política.

Por consiguiente, se sugiere ubicar los futuros proyectos de investigación a desarrollar por los estudiantes de las Licenciaturas en FPPyE y FEVH en las líneas de investigación recientemente construidas por los Programas en coherencia con los fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y metodológicos propios del objeto de estudio de las Licenciaturas, así: los pilares filosóficos garantizan la reflexión crítica del objeto de investigación y su aporte al campo de la indagación; los cimientos epistemológicos construyen el estatuto teórico-conceptual que le da estructura científica a la investigación en los Programas; los soportes Pedagógicos sientan las bases epistemológicas para la reflexión sobre la pedagogía como ciencia teórica y práctica del acto educativo; y los fundamentos metodológicos construyen los soportes procedimentales para dar rigurosidad y sistematicidad al proceso de construcción del conocimiento en los programas.

Por otra parte, es importante propiciar en el estudiante la formación en investigación y la investigación formativa mediante ejercicios teórico-prácticos que le permitan ir desarrollando las competencias investigativas requeridas para saber plantear el problema de investigación, saber construir el marco de referencia, saber elaborar y aplicar el diseño metodológico, y saber llevar los

resultados y hallazgos de la investigación a los escenarios escolares mediante las propuestas pedagógicas requeridas para cualificar la didáctica de la filosofía, diseñando e implementando talleres pedagógicos lúdico–recreativos (teatro, cine foros), visitas pedagógicas y el uso de las TIC.

También se evidenció en los proyectos analizados la construcción de antecedentes investigativos en un 80%, marco-conceptual en un 86%, marco teórico en un 76,67%, marco legal en un 65%; y marco pedagógico en un 63.33%. Igualmente se corroboró la falta de construcción de marco institucional o PEI, lo cual permite inferir que si bien existe preocupación por la fundamentación teórico-conceptual la mayoría de proyectos adolece de soporte normativo sustentado en la legislación educativa vigente respecto a lo curricular, lo evaluativo, lo didáctico.

Finalmente se resalta el esfuerzo investigativo de los estudiantes para desarrollar sus proyectos de indagación sobre temáticas y problemáticas de interés social, político, ético y educativo que produzcan impacto social en coherencia con la filosofía institucional que inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino propende por la formación integral de la persona.

Referencias bibliográficas.

- Cabrera, T., (2009). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Cerda, Gutiérrez (2007). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Madrid: Editorial Magisterio
- Curcio, F., (2002). Investigación cuantitativa. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Quindío: Kinesis
- Fabra, Pere (2008). Habermas: Lenguaje, Verdad y Razón. Los fundamentos del cognitivismo en Jürgen Habermas. Marcial Pons, Madrid.
- Gadamer, H. (1990). La herencia de Europa. Sobre los que enseñan y los que aprenden. Ensayos, Barcelona, Península, 1990. Disponible en:
https://es.slideshare.net/jwgc_xxi/gadamer-la-herencia-de-europa
- Gadamer, Hans Geog (1991) Verdad y Método II. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Gonzales, E., y Remolina, N (2000). Aprender a investigar investigando. Bogotá: PUJ
- Heidegger, Martin. Dos conferencias para los cursos de extranjeros, en la Universidad de Friburgo; 15 y 16 de agosto, de 1934. Traducción de Breno Onetto M., Playa Ancha, Febrero 2001, p. 13-14.
- Marín, R., (2012). La investigación en educación y pedagogía. Bogotá: USTA
- Ortiz, A., (2005). Evaluación Formativa: ¿Evaluar al sujeto o el proceso?
<http://www.monografias.com/trabajos26/evaluacion-escolar/evaluacion-escolar.shtml>
- Palacio, M., & Herrera, C., (2010). Cómo evaluar por logros, Recuperado de,
http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud03_07arti.pdf
- Platón (1979) Obras Completas. Ediciones Aguilar, Madrid.
- Rojas, R. (2006) Guía para realizar investigaciones Sociales. México: Editorial Plaza y Valdes.
- UNESCO (2005). La filosofía una escuela de la libertad Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. Recuperado,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>
- VUAD Facultad de Educación (2013) Proyecto Educativo de Facultad (PEF), Bogotá.