

Artículo de reflexión

Cómo citar: Juliao, C. G. (2020). La investigación praxeológica: un enfoque alternativo. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 117-148. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.117-148>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 8 de diciembre de 2019

Aceptado: 15 diciembre de 2019

Publicado: 3 de febrero de 2020

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

La investigación praxeológica: un enfoque alternativo¹

Praxeological research
an alternative approach

Pesquisa praxeológica,
uma abordagem alternativa

*Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,
y pensar lo que nadie más ha pensado.*

ALBERT SZENT-GYÖRGYI

*Investigación es lo que hago
cuando no sé lo que estoy haciendo.*

WERNHER VON BRAUN

Resumen

En el artículo reflexiono sobre el aporte de la implementación del método praxeológico en los procesos formativos. Para ello, primero, distinguiré la investigación praxeológica como un enfoque metodológico alternativo para las ciencias humanas y sociales. Segundo, reconoceré la investigación praxeológica como una investigación de acción, basada en las teorías usadas. Tercero, destacaré el papel protagónico del Yo en la construcción de la investigación. Cuarto, desarrollaré la dinámica del modelo reiterativo praxeológico para comprender el curso de la investigación, y termino con mis grandes aprendizajes que presento a modo de conclusiones en el orden de los aspectos positivos y negativos de la forma de evaluar a mis estudiantes.

Palabras clave: investigación praxeológica, enfoque alternativo, auto-observación, narración autobiográfica, acción profesional.

.....
1 Lo alternativo supone un conjunto de estrategias innovadoras que abran caminos a enfoques fundamentados en tendencias que pretenden ser renovadoras del hecho en cuestión. Supone posturas epistemológicas disidentes, es decir, ruptura epistémica.

Carlos G. Juliao Vargas.

cgjuliao@gmail.com
0000-0002-2006-6360
Colombia



Abstract

In this article I reflect on the contribution of the implementation of the Praxeological Method in training processes. To do this, first, I will define praxeological research as an alternative methodological approach to the human and social sciences. Second, I will recognize praxeological research as action research, based on the theories used. Third, I will highlight the leading role of the I in the construction of research. Fourth, I will describe the dynamics of the praxeological reiterative model to understand the course of the investigation. Finally, I will end up with my great learnings that I present as conclusions in the order of the positive and negative aspects of the way I evaluate my students.

Keywords: praxeological research, alternative approach, self-observation, autobiographical narration, professional action.

Resumo

No artigo eu reflito sobre a contribuição da implementação do método praxeológico nos processos de formação. Para fazer isso, primeiro, distinguirei a pesquisa praxeológica como uma abordagem metodológica alternativa para as ciências humanas e sociais. Em segundo lugar, reconhecerei a pesquisa praxeológica como pesquisa-ação, com base nas teorias utilizadas. Terceiro, destacarei o protagonismo do eu na construção da pesquisa. Em quarto lugar, desenvolverei a dinâmica do modelo praxeológico reiterativo para entender o curso da investigação, e terminarei com meus grandes aprendizados que apresento como conclusões na ordem dos aspectos positivos e negativos da forma como avalio meus alunos.

Palavras-chave: pesquisa praxeológica, abordagem alternativa, auto-observação, narração autobiográfica, ação profissional.

Los desafíos de la escritura científica en primera persona

Quiero plantear en este artículo la cuestión epistemológica implícita en la investigación praxeológica que he adoptado en muchos de mis escritos. Pocas publicaciones reportan experiencias de investigación praxeológica, pero pienso que este tipo de investigación en primera persona es un enfoque o paradigma alternativo que va surgiendo en el mundo de lo cualitativo y representa un desafío para los investigadores-actores que están interesados en él². Si es así, ¿se puede pensar que la investigación praxeológica posee una estructura epistémica y metodológica lo suficientemente fuerte para ser una alternativa a las corrientes dominantes en investigación, sobre todo en las ciencias humanas y sociales? o, en otros términos, ¿este tipo de investigación heterodoxa ostenta un andamiaje teórico y metodológico que permita dar cuenta, de una forma distinta, a la problemática a investigar, en este caso, las acciones o prácticas humanas?

Lo que distingue al enfoque praxeológico de otros métodos de investigación es su visión subjetiva e idiosincrásica sobre la acción humana (St-Arnaud, Mandeville y Bellemare, 2002). Yo he optado por este enfoque, pues destaca los principios y reglas de acción presentes en la práctica del investigador-actor, lo que ocurre en él mientras investiga sobre su propia acción, lo que aprende al hacerlo en un proceso de devolución creativa, lo cual ha constituido siempre mi principal propósito al investigar, desde una perspectiva formativa y pedagógica. Y ello en coherencia con lo que escribía en un artículo anterior sobre el uso del enfoque praxeológico en la investigación y la intervención en las ciencias humanas y sociales:

El enfoque praxeológico, en la medida en que establece y construye lazos entre el saber y la acción (Lhotellier, 1994), es fundamental para las prácticas de intervención social: invitando al profesional a adoptar una postura reflexiva (ese va y viene

-
- 2 Asumo la definición de investigación cualitativa de Rodríguez, Gil y García (1996): “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 32).

entre lo que hace en su práctica y lo que la práctica le hace a él), le evita asumir una visión binaria o dualista (mundo científico/mundo vivido) y lo invita a considerar siempre la creciente complejidad del mundo social, impidiendo las posiciones y acciones dogmáticas o unilaterales, así como las transformaciones que en realidad son aparentes, pues al no involucrar a todos los actores, ni tener en cuenta sus visiones, terminan siendo “estudios” que se archivan y no generan realmente el cambio ni de las personas ni de las estructuras. (Juliao, 2013, p. 113).

También he optado por el enfoque praxeológico porque asume una visión pragmática del objeto de investigación. Por eso responde a la necesidad de cualquier profesional de revisar y replantear su práctica profesional para hacerla más eficaz y eficiente (Pilon, 2008). La praxeología pretende la transformación recíproca de la acción y el discurso sobre esta, en el marco de un diálogo reflexivo e incluso comprometido. Además, su objetivo principal es hacer explícito lo implícito, y se basa en el supuesto de que la acción y la experiencia son fuentes de conocimiento como lo expresa el *principio del conocimiento a través de la acción* de Schön (1998).

Investigación praxeológica: un enfoque metodológico alternativo para las ciencias humanas y sociales

Como lo expresé anteriormente “en mi trabajo, centrado en el deseo de comprender las prácticas humanas, personales y comunitarias, sociales y profesionales, me he apoyado en el paradigma cualitativo de investigación, de inspiración fenomenológica” (Juliao, 2017, p. 16)³. Además, cimenté mi quehacer investigativo en un enfoque constructivista, surgido de la teoría crítica, que fue evolucionando en una perspectiva bastante existencial, apuntalada en varios procesos heurísticos y pedagógicos. Dentro de dicho paradigma, la

.....
3 “La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos” (Rodríguez et al 1996: 40).

investigación praxeológica se distingue por la originalidad de sus instrumentos de recolección y validación de datos. La defino como un enfoque que consiste en observar la propia práctica para cambiarla o transformarla, de ahí el término de investigador-actor que utilizo. Ahora bien, si se entiende el cambio como el “paso de un estado a otro”, puede concretarse como un desplazamiento, un ajuste, un desarrollo o incluso una innovación. Así definido, es aplicable a una persona, un grupo o un sistema, y también a un modelo o enfoque, “que, después del cambio, pasa a ser a la vez otra cosa y la misma” (Rhéaume, 2002, p. 65); por eso, es que hablo aquí de un *enfoque alternativo*. Este enfoque me parece el más adecuado para una mirada reflexiva sobre la propia acción profesional, ya que propone esencialmente realizar un análisis de la acción, es decir, una investigación donde la acción es al mismo tiempo el punto de partida y de llegada. En otras palabras, yo examino la forma como procedo en mi acción profesional y busco mejorarla para que sea más coherente con mis valores personales y profesionales, y más pertinente con el contexto.

Aunque la investigación praxeológica se inspira en los fundamentos de la praxeología en sentido amplio, difiere del taller praxeológico (Juliao, 2017) y de la prueba de eficacia personal propuesta por St-Arnaud (2009). Además, el concepto *praxeología*, en el origen de todas estas categorías, tiene un significado mucho más amplio. La praxeología es una disciplina que incluye todo enfoque y método cuyo propósito sea analizar la acción humana. Pero el término ha tomado diversos significados desde que fue introducido por Alfred Espinas en 1890. Sus objetivos se han ido diferenciando según los teóricos que utilizan la reflexión para intervenir, para cambiar las cosas, por ejemplo, en el contexto de los cambios sociales, educativos u organizacionales, o para analizar una realidad en el marco de una ciencia de la acción. Así, la sociología ha retomado este término en el sentido general de una *teoría de la práctica*.

En la mayoría de los casos, la praxeología se refiere a un enfoque donde uno o más actores intentan obtener un saber a partir de su propia praxis. Como tal, es un enfoque construido de autonomización y concientización de la acción que surge de las prácticas cotidianas y está motivado por un deseo de cambio. Entonces, mi quehacer investigativo sobre las

prácticas siempre tuvo una preocupación constructivista crítica y empírica, se dejó un amplio margen a la subjetividad de la persona y se exploraron sus propias experiencias, para hacer que brotara así, una mayor conciencia reflexiva de la acción (Juliao, 2017, p. 20). Esto puede ser un proceso emprendido por un investigador-actor, él solo, o un proceso participativo donde los actores e investigadores intentan generar saberes a partir de sus acciones de campo.

En esta nueva forma de investigar, se rescata la acción de los sujetos y se propone comprender la realidad o transformarla (bajo una perspectiva crítica), primero la propia práctica, para lo cual se asume la importancia de la investigación narrativa, y se reivindica una manera diferente de crear saberes, en donde la palabra surge como eje central de la investigación. Esta propuesta praxeológica, al interior del paradigma cualitativo, cuestiona la idea de hacer ciencia eliminando la individualidad, y ubica a la persona en las investigaciones humanas y sociales, sean los sujetos investigados como el sujeto investigador. Así, para Bolívar (2002) la narrativa no es solo una metodología, sino que es una forma de construir la realidad, se constituye en un modo legítimo de construir conocimiento, desde una mirada hermenéutica que posibilita dar significado, comprender las dimensiones propias de la acción y “contar las propias vivencias” (p. 3). Así, la investigación praxeológica, como un modo epistémico de construcción del saber, se acerca más a una forma de comprensión de la realidad que de explicación. Pero en este caso la comprensión se plantea en términos de un acto de comunicación. En la escritura biográfico-narrativa que utiliza la investigación praxeológica, el “sujeto que escribe pide comprenderse comprendiendo el mundo, y comprendiéndose comprende lo otro, el otro” (Bolívar, 2002, p. 168).

Investigación praxeológica: una investigación de acción basada en las teorías usadas

Una investigación-acción de este tipo, ya sea realizada sobre (después de) la acción o en (durante) la acción, puede ser una prolongación de la investigación cualitativa en el sentido clásico del término y en el campo de la praxeología, al referirse a cualquier iniciativa que pretenda desarrollar conocimiento

derivado de la experiencia y la acción profesional. La experiencia ocurre en el tiempo, en una trayectoria que va permitiendo que se enuncie y se edifique en la transmisión, en la narración y finalmente en el aprendizaje. En este sentido, es subjetiva, pero puede ser transmitida como apertura a una experiencia diferente. Entonces, la investigación praxeológica hace parte de la corriente de la investigación-acción cuyo objetivo es observar, en el aquí y ahora, una práctica que se pretende mejorar, hacer posible ser, a la vez, investigador y actor-autor (Dolbec y Clément, 2004).

Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana. (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 53).

En este marco de la investigación-acción, el enfoque praxeológico está influenciado por la noción de “teoría en uso” (teoría usada) tal como la definen Argyris y Schön (1999). La teoría en uso se opone a la teoría de referencia o “teoría adoptada o profesada”, a la que se refiere la persona para explicar su comportamiento y que corresponde a los principios teóricos que guían su acción profesional (normalmente se pone en juego al hablar de nuestras acciones a otros, es decir, puede conceptualizarse y verbalizarse). En otras palabras, la teoría profesada es el discurso teórico que no siempre refleja la acción real emprendida. Por su parte, la teoría usada se refiere más bien a aquellos saberes adquiridos por la persona en sus prácticas y relaciones interpersonales y que entra en juego en el fragor de la acción (Argyris y Schön, 1999). Las “teorías en uso” están implícitas en todo lo que hacemos, rigen nuestras conductas y tienden a ser estructuras tácitas, difíciles de verbalizar; contienen los supuestos sobre uno mismo, sobre los otros y sobre el entorno. También dan forma al mundo comportamental de los actores implicados en una práctica (por ejemplo: la creencia de un docente en la supuesta estupidez de sus estudiantes produce como resultado, muchas veces, el comportamiento estúpido de estos); todo el proceso praxeológico busca explicitarlas y verbalizarlas ⁴.

.....
4 Es conveniente aclarar que la distinción no se hace entre teoría y acción, sino entre dos diferentes teorías de la acción. Argyris y Schön (1999) encontraron que hay una incongruencia o ruptura entre cómo los individuos

Por ejemplo, yo adquirí el valor de la autonomía al comienzo de mi vida profesional mientras trabajaba como formador. Este valor ha influido en la forma de realizar mis cursos o conferencias y en el modo de realizar una evaluación. Aquí, un extracto de mi diario de la práctica ⁵:

Desde que estudiaba, trabajando ya como profesor de filosofía, promover la autonomía de los estudiantes fue una de mis prioridades. [...] Es importante para mí que aprendan, que pueden pensar por ellos mismos, que desarrollen estrategias para manejar mejor su vida cotidiana, en el entendido de que la filosofía puede ser una opción de vida. El objetivo, en cierto modo, es que ya no me necesiten como maestro. Es por eso por lo que, entre otras cosas, me gusta resaltar las fortalezas de la persona y trabajar para potenciarlas, porque así luego pueden confiar en ellas.

La teoría usada arroja luz sobre la relación existente entre los valores que guían las estrategias de acción y su impacto en el comportamiento, así como sobre su eficacia. Ella está constituida por postulados sobre uno mismo, los demás, la situación en cuestión, así como los vínculos entre el contexto, la acción, sus consecuencias y la situación. Argyris y Schön (1999) especifican que ella solo puede deducirse observando comportamientos. La investigación praxeológica, que se apoya en esta teoría, requiere una observación cuidadosa de mis acciones; por lo tanto, es un método de recolección de datos sobre mis opciones en la práctica, sobre mis conductas y comportamientos, para responder a mis objetivos de investigación.

El participante principal: ¡Yo mismo!

Dado que el objetivo de la investigación praxeológica es resaltar los principios de acción que guían mi práctica profesional, yo soy

.....

quieren pensar lo que desean hacer (teorías adoptadas) y cómo realmente se comportan en las situaciones de la vida real (teorías usadas). Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó de cierto modo en una situación, la respuesta que da, por lo general, es su teoría adoptada. Sin embargo, la que efectivamente rige sus acciones es la "teoría en uso".

- 5 Al hablar del diario de la práctica me refiero a todo el conjunto de anotaciones, preguntas, reflexiones, cuestionamientos, análisis, citas compiladas, entre otras, que he ido haciendo a lo largo de mi vida, y no necesariamente a un "diario" o texto escrito y sistemático. Por eso no puedo poner referencias como una fecha o una página determinada.

el principal actor en ella. Mis características personales, aquellas que influyen en mi quehacer profesional son fundamentales y, en consecuencia, los resultados de mi investigación deben presentarlas: mis características y estado, mi formación, mis años de experiencia, mis creencias profesionales. Passeggi (2010) afirma que:

Las historias de vida, las autobiografías, las biografías, las cartas, las entrevistas narrativas, los relatos de experiencia, los diarios, entre otros escritos de sí, resurgen como fuente de investigación a partir de la década del 80 bajo el impacto del retorno del sujeto en las ciencias sociales y humanas. (p. 11).

De ahí la importancia que en este análisis crítico de mi propia práctica tiene la narración autobiográfica:

La reflexión sobre la propia práctica, en este caso aplicada a la docencia, descansa sobre el supuesto de que el maestro actúa como tal usando un conocimiento implícito, formado por esquemas mentales, principios, creencias o teorías, que se vuelve, debido a su invisibilidad, bastante reacio al cambio. Dicho saber práctico puede ser revisado y reconstruido mediante la autorreflexión. Una estrategia o dispositivo poco utilizado, pero muy valioso, es la *narración autobiográfica*. Las historias de vida nos ayudan a percibir y comprender dimensiones, no siempre evidentes, de la experiencia individual, y al mismo tiempo, aportan datos precisos sobre cómo las personas, en su acción, alteran el ambiente que rodea a los demás y actúan como agentes significativos del cambio social. (Juliao, 2017, pp. 135-136).

Por ejemplo, las bases epistemológicas en las que se ha fundamentado mi práctica docente fueron, y siguen siendo, las de la teoría crítica y el constructivismo, según las cuales la realidad es múltiple y existe solo dentro del marco en el cual uno la observa. Dado que la relatividad es central para la noción de verdad cuando uno adopta una postura crítica y constructivista, tuve que ser claro respecto a los valores que yo poseía sobre la filosofía y las disciplinas humanas y sociales que practicaba, expresarlos y asumirlos. Entre los valores pedagógicos opté por el humanismo, adherido particularmente a los principios de autorrealización y singularidad de la persona (Rogers, 2005). Con respecto a la filosofía, consideré que el trabajo del filósofo no se limita a leer, reflexionar e interpretar, así sea críticamente, sobre

autores y sistemas filosóficos, sino que debe promover el bienestar y el desarrollo óptimo del individuo. En este sentido, también estaba de acuerdo con la concepción de persona de Mandeville (2010), para quien los aspectos positivos de la vida, el carácter de la persona y su dimensión espiritual, residen en las profundidades (ontológicas) de su ser, tanto como los aspectos negativos. Y que hay que entender la realidad desde un punto de vista que nos haga querer estar completamente vivos. Así, la psicología positiva nos propone un cambio radical dirigido a poner lo mejor, en lugar de lo peor, la salud más allá de la enfermedad, las fortalezas más allá de las debilidades, las soluciones más allá de los problemas. Presenta una perspectiva diferente para superar el malestar y ser feliz, sin enfatizar tanto el lado oscuro de la existencia. Finalmente, le di gran importancia a la creación de sentido en el proceso filosófico, entendiendo que no se puede enseñar filosofía, solo seducir e inducir al filosofar:

Entonces, si el pedagogo genera un pensamiento propio, ¿requiere de la filosofía? La clave de la respuesta está en la cuestión del “deber ser”, que es la esencia de la pedagogía. Si es una reflexión sobre la acción educativa con miras a mejorarla, ella tiene necesariamente que ver con los valores y con la filosofía. Determinar qué tipo de educación es deseable requiere de un criterio y éste no puede ser dado por las ciencias; sólo se encuentra en la filosofía (Soëtard, 2002, p. 55). Habría que añadir: pero no en cualquier filosofía. Michel Soëtard no se conforma con la hermenéutica ni con la fenomenología porque, según él, ellas no logran plantear la cuestión del criterio. La pedagogía requiere de una filosofía crítica, es decir, una filosofía que no renuncie nunca a juzgar ni evaluar. (Juliao, 2019, p. 33).

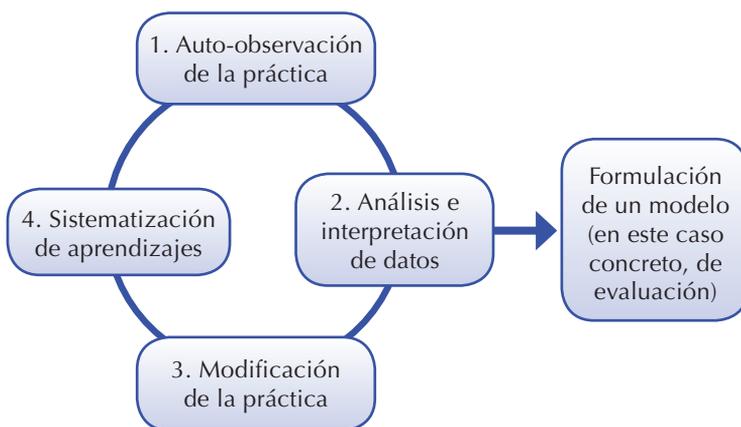
El curso de la investigación praxeológica

La investigación praxeológica involucra cuatro fases en un proceso reiterado, en espiral, es decir, comprende muchos ciclos para ir confirmando y ajustando los datos observados y analizados⁶.

.....
6 Estas cuatro fases se asemejan, se asimilan a las cuatro etapas metodológicas del enfoque praxeológico: ver, juzgar, actuar y devolución creativa.

La figura 1 muestra este tipo de proceso, aplicado a un ejemplo concreto: como maestro de filosofía me propongo investigar sobre cuál sería el modelo de evaluación más adecuado a mi estilo y que está implícito en mi práctica docente:

Figura 1. El modelo reiterativo praxeológico



En este ejemplo concreto, la primera fase, la auto-observación de mi práctica, implica ver, observar, registrar, la forma como yo implemento la evaluación del aprendizaje en mis cursos de filosofía, con la identificación y prueba de modelos existentes y ya conocidos en filosofía, apoyado en un marco o formato de observación. La segunda fase, el análisis e interpretación de los datos fruto de la observación anterior, supone que todas mis acciones, en la fase de observación, fueron registradas, grabadas, reproducidas y ahora van a ser examinadas con la ayuda de un grupo de explicitación y reflexión (Vermersch, 2006). Este grupo me acompaña para explicitar mis principios de acción durante las sesiones planificadas para este propósito. La información obtenida en esta segunda fase se recopila en el diario de la práctica. Por ejemplo, escribo mis experiencias, mis observaciones sobre cómo hacer una evaluación y los impactos percibidos en los estudiantes y el proceso pedagógico, así como las observaciones que hacen los miembros del grupo de apoyo. Este análisis de los datos obtenidos constituye una teorización:

Para nosotros, teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase. Las oraciones que indican relación explican quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias ocurren los acontecimientos. Una vez que los conceptos se relacionan por medio de ciertas oraciones para formar un marco teórico explicativo, los hallazgos de la investigación pasan de ser un ordenamiento conceptual para convertirse en teoría. (Straus y Corbin, 2002, p. 33).

A partir de los resultados obtenidos durante este análisis crítico, se realizan las modificaciones requeridas en mi práctica de evaluación, en la tercera fase. Por ejemplo, un nuevo elemento a evaluar, añadido a las soluciones ya intentadas, podría agregarse a mi modelo personal. Un nuevo ciclo de este proceso podría comenzar nuevamente, después de la sistematización de los aprendizajes y la devolución creativa realizada en la cuarta fase. La conclusión de este proceso, reiterado algunas veces, será la sistematización de los resultados y la formulación de un modelo de evaluación global. Veamos en detalle estos pasos del proceso de investigación praxeológica.

1. Una recolección diversificada de los datos en una perspectiva narrativo-biográfica

Como todas las personas, los maestros tenemos una historia personal, una biografía. Nuestras acciones y pensamientos del presente se basan en las experiencias pasadas, vividas, y en nuestras expectativas (más o menos conscientes) y metas para el futuro; solamente así podemos ser comprendidos plenamente. Esta es la idea central de la perspectiva narrativo-biográfica que goza de un creciente interés y que está en el inicio y el centro de la investigación praxeológica. El enfoque biográfico-narrativo es un estilo de investigación reflexiva que nos permite ampliar el saber sobre lo que sucede en nuestras prácticas, a través de la mirada de los propios actores, que aportan, mediante testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso formativo y de su quehacer profesional, recuperando su propia voz al narrarlo y hacerlo público. Como lo señalé en un escrito anterior:

Como los maestros organizan y recrean sus experiencias profesionales para convertirlas en un relato autobiográfico, se puede decir que el proceso narrativo es también constructivista. Los maestros interpretan activamente sus experiencias profesionales para redactar un relato que sea significativo para ellos, en el contexto de su práctica profesional. Asimismo, sus concepciones sobre la enseñanza, y sobre ellos mismos como maestros, son significaciones “construidas” que se van introduciendo paulatinamente en el relato. (Juliao, 2017, p. 138).

Esto implica que el enfoque biográfico-narrativo no se centra tanto sobre los hechos o datos (aunque los analiza críticamente) sino más bien sobre el sentido (muchas veces implícito) que ellos tienen en el quehacer del propio maestro; por eso el relato está contextualizado en un curso dado, en un momento específico, en unas circunstancias personales y sociales determinadas. Porque “narrar la vida y la práctica en un autorrelato es un medio de reinventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). Y en su expresión superior (autobiografía) es además construir el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida y la práctica profesional” (Juliao, 2017, p. 141).

Como se trata de un aprendizaje reflexivo (cuarta fase del proceso), en el marco del enfoque praxeológico, cuestionar las propias prácticas e ideas, cotejar crítica y asiduamente los valores y verdades personales, supone vivir con incertidumbres y dudas, y lógicamente, eso hace la vida más difícil. Distanciarse, como conciencia reflexiva de la práctica, de los sucesos vitales y de las experiencias pasadas, permite reconstruir nuevos proyectos, reinterpretar de modo diferente la historia vivida y comprometerse subjetivamente en una historia personal, siempre por reinventar, que no se reduce a una trayectoria profesional objetivada e inamovible. Por eso, este proceso praxeológico es el camino más realista para el crecimiento profesional y el que mejor prepara para la complejidad del oficio de maestro. Y el éxito hay que entenderlo, al tiempo, en términos de logro de los estudiantes y en términos de satisfacción profesional personal: “nos protege del reduccionismo irrealista y de la tecnicidad superficial y, sobre todo, preserva la pasión de enseñar” (Juliao, 2017, p. 148).

Ahora bien, en ese marco configurativo, los procedimientos de recopilación de datos hay que seleccionarlos de acuerdo con

criterios adecuados para juzgar su relevancia: su capacidad para ofrecer la información que requiero, su eficiencia en términos de tiempo, costo y accesibilidad y, finalmente, su respeto por las diversas consideraciones éticas (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer y Pires, 1997).

La auto-observación

La estrategia fundamental para recopilar datos en la investigación praxeológica es la auto-observación de mi práctica porque se trata de respetar el principio fundamental del enfoque praxeológico: el conocimiento generado a través de la acción (L'Hôtellier y St-Arnaud, 1994; Schön, 1998), lo que implica que yo debo ser y seguir siendo el principal actor de mi búsqueda porque soy el único que tiene un acceso directo a mis propias intenciones. Soy el intérprete principal de mi actuación. Explorar la propia vida como maestro para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula permite descentrarse del yo como posibilidad de examinar la visión actual de sí mismos y del propio quehacer, y avanzar hacia la implicación con los otros y la transformación de la práctica docente. El grupo de apoyo explicativo y de reflexión (que se explicará adelante con más detalle) ayuda a evitar uno de los peligros de toda práctica reflexiva: convertirse en un ejercicio auto-confirmativo sin sentido crítico.

La auto-observación, que planteo en el libro *El enfoque praxeológico*, publicado en el 2011, es una *fase de búsqueda y de análisis/síntesis* (VER) que responde a la pregunta: ¿qué ocurre con la práctica que estoy analizando?; se trata de una etapa esencialmente cognitiva donde yo recojo, analizo y sintetizo la mayor información posible sobre ella, tratando de comprender su problemática y de sensibilizarme frente a ella, a partir de preguntas sugerentes que constituyen el formato de auto-observación ⁷.

.....
7 Recuerdo que la observación praxeológica, que se mueve entre la observación participante (exógena: generada desde fuera) y la auto-observación (endógena: producida desde dentro), a la que privilegia, está marcada por tres momentos principales: observación de un medio o contexto; observación de una práctica situada, con sus actores en su entorno propio, y el examen de los llamados "polos estructurales de una práctica" (Juliao, 2011, p. 92): ¿quién hace que?, ¿por quién lo hago?, ¿con quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué lo hago?

El formato de auto-observación

Conviene desarrollar un formato de auto-observación para estructurar la reflexión. Se lo construye a partir de la revisión de literatura (estado del arte) y de los objetivos que me he planteado para la investigación. En el caso del ejemplo aquí propuesto, formulé preguntas precisas pero abiertas que me ayudaran a desarrollar el modelo personal de evaluación del aprendizaje en mis cursos de filosofía. Estas preguntas también evolucionan y se transforman durante el proceso reiterativo para aportar más matices y precisión a los resultados. En concreto estas fueron las preguntas que me hice al comenzar:

Instrumento de auto-observación para el objetivo de desarrollar un modelo de evaluación del aprendizaje en los cursos de Introducción al filosofar

- Entre los elementos propios de los modelos existentes de evaluación del aprendizaje, ¿cuáles me parecen esenciales para tener una visión global de mi práctica?
- Entre las dimensiones incluidas en mi propio modelo evaluativo (en desarrollo), ¿cuáles me parecen esenciales (prioridad en la evaluación)?
- ¿Qué otras dimensiones puedo agregar a este modelo de evaluación del aprendizaje y por qué?
- ¿Hay dimensiones que son importantes en la evaluación de los aprendizajes y que no prevé?
- ¿Qué aspectos del aprendizaje del filosofar me resulta difícil evaluar y por qué?
- ¿Hay dimensiones redundantes entre las que estoy evaluando?
- Otras reflexiones sobre la conceptualización de mi modelo de evaluación del aprendizaje del filosofar.

Obviamente, el relato (en tanto historia o ejercicio de búsqueda donde yo, más que buscar, encuentro) está en la base de este ejercicio de auto-observación, pues es el primer distanciamiento de la propia práctica. Con él se pretende que emerja, a nivel del lenguaje y con mis propias palabras, la experiencia que tengo, mis posiciones y perspectivas sobre ella (Juliao, 2011). La perspectiva que el sujeto asume al expresar

su relato le permite ir conformando una identidad profesional auténtica en la medida en que el relato se convierta en una dimensión comprensiva de sí, por sí y para sí. En últimas, se trata de situar a la práctica, desde el comienzo, en el corazón del procedimiento praxeológico.

Escuchar las grabaciones de las prácticas

Se escuchan las grabaciones de las prácticas realizadas. Los momentos de evaluación con los estudiantes se revisan sistemáticamente, pero como están presentes en diferentes etapas del proceso educativo, hay que ver y escuchar todas las grabaciones. Esta escucha permite aclarar, cualificar, profundizar o reorientar la reflexión sobre mi acción profesional. Presento aquí un ejemplo de un extracto del diario de práctica después de ver una grabación, que me permitió iluminar y especificar mis estrategias para llevar a cabo la evaluación global:

Comencé la reunión con los estudiantes resumiendo el problema que yo había percibido durante la primera evaluación para validar mi comprensión con sus aportes. Les pregunté si querían agregar o matizar algo y me dijeron, entre otras cosas, que lo más difícil para ellos era su falta de confianza en sus capacidades para pensar por sí mismos, y esto, tanto en su papel de estudiantes como fuera de él. Esto me ayudó a ajustar mi visión sobre lo que realmente debía evaluar.

El diario de práctica

Según la definición de Baribeau (2005), el diario de la práctica es una herramienta de recolección de datos y un método preliminar de análisis. En un primer paso, incluye las respuestas al formato de auto-observación y la narración de mi proceso de evaluación; en concreto, mi relato incluía experiencias de cuando yo fui evaluado como estudiante y mi percepción de la experiencia, ahora como evaluador de mis estudiantes. El diario plantea así la observación de hechos situados y acciones observables, pero también mis sentimientos. Por ejemplo, en mi diario de práctica, escribí sobre un caso particular:

Realmente confío en el proceso con este estudiante. Yo tengo la sensación de seguirlo, de acompañarlo. No tengo tanto la impresión o la necesidad de “empujarlo”, como si tuviera el sentimiento de que las cosas sucederán por sí mismas y que él hará las preguntas correctas y encontrará las respuestas él solo;

sino que entiendo que debo estar con él, seducirlo, para que le encuentre sentido al filosofar como parte de su vida cotidiana, como si fuera un estilo de vida a adquirir.

Un segundo momento en la redacción del diario de práctica me permitió aclarar y explicar mis intuiciones y mis pensamientos. Este paso es como una primera forma de análisis que da lugar a datos escritos que luego se examinan a la luz del análisis cualitativo de la teorización.

Baribeau (2005) especifica que el diario de práctica nos permite tener una visión externa de nosotros mismos al tiempo que captamos los vínculos entre los hechos recopilados y las reflexiones realizadas, lo que asegura la validez interna de la investigación. Además, la validez externa también ha sido asegurada mediante las huellas detalladas de mi propia subjetividad, mis preferencias, mis valores, mis elecciones e interpretaciones que han quedado consignadas en el diario.

El proceso de redacción del diario evoluciona con el tiempo, en función de los resultados de las diversas etapas de la investigación praxeológica. Inicialmente, en los momentos dedicados a la auto-observación, solo se usa el formato y las preocupaciones que su desarrollo genera. Posteriormente, las notas reflexivas sobre diversos temas relacionadas con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes alimentan mi pensamiento y contribuyen a la reflexión iniciada con el formato y la narración autobiográfica. El uso del diario, durante todo el proceso investigativo, asegura la respuesta a los objetivos de la investigación.

El grupo de apoyo explicativo

El grupo de apoyo explicativo es un instrumento poco conocido. Según su creador, Vermersch (2006), hace parte de las técnicas para la recopilación y el análisis cualitativo de datos, y se define como:

Un conjunto de prácticas de escucha basadas en formatos de identificación de lo que se dice y técnicas para formular recordatorios (preguntas, reformulaciones, silencios) que tienen como objetivo ayudar, acompañar la verbalización de un área particular de la experiencia en relación con diversos objetivos personales e institucionales. (p. 17).

Un grupo de apoyo explicativo se recomienda cuando se requiere explicar lo implícito. Según Vermersch (2006), este tipo de grupo es útil como parte de una reflexión sobre la

acción para evitar que el profesional solo vea lo que quiere ver durante el autoanálisis. Dado que el profesional es el único capaz de identificar su intención, es importante subrayar la función de acompañamiento del grupo. El practicante sigue siendo el único juez de sus hipótesis, el único que sabe si van en la dirección de sus intenciones, apuestas y valores realmente involucrados detrás de su acción, y que permanecían implícitos hasta ahora.

El grupo participa validando el análisis de datos fruto de la observación y analizando mis prácticas evaluativas. Estas reuniones pretenden ayudarme a aclarar mis principios de acción. A cada evaluación que yo hacía le seguía una reunión del grupo, así como un momento de reflexión personal que me permitía asegurar que el análisis emanaba de mi experiencia. En otras palabras, el grupo podía validar, especificar, cuestionar o confrontar mi reflexión personal, pero el ancla era mi saber implícito. Esto es particularmente importante en la investigación praxeológica, especialmente cuando la experiencia del profesional no encaja con la normalizada en su profesión (St-Arnaud, Mandeville y Bellemare, 2002). Los resultados de cada reunión del grupo de apoyo se cotejaban en el diario de la práctica.

Notas e informes evolutivos

En este proceso praxeológico investigativo las notas del progreso realizado (que describen brevemente el contenido de cada práctica) se redactan al final, y los informes (que resumen el proceso pedagógico, los resultados y las recomendaciones) se completan al final de cada sesión evaluativa. Se trata de un proceso de aprendizaje, sobre todo de ese que ocurre “cuando detectamos y corregimos un error. Un error es cualquier discordancia entre lo que queremos que produzca una acción y lo que sucede en realidad cuando implementamos esa acción” (Argyris, 1999, pp. 19-20). Las notas, los informes de evolución y los informes finales constituyen fuentes adicionales de análisis. La redacción de las notas inmediatamente después de las evaluaciones, la de los informes después del seguimiento, así como los momentos de auto-observación, permiten estar lo más cerca posible de la realidad de mi quehacer pedagógico. Considero que así tuve acceso directo a mi teoría en uso, lo que ayudó a reducir la brecha entre lo que pensaba que estaba haciendo y lo que realmente hacía.

2. La teorización mediante el análisis cualitativo

Además de examinar cómo realizo la evaluación del aprendizaje de mis estudiantes con una cuidadosa auto-observación, ahora someto el diario de práctica a un proceso de teorización mediante un análisis cualitativo, que busca problematizar mi práctica, porque lo que caracteriza al pensar es la problematización; el ejercicio del pensar supone dar un paso atrás respecto a una práctica habitual y abordarla como un objeto de reflexión, de modo que su significado, sus contextos y sus finalidades puedan ser cuestionados (Juliao, 2011). Este método consiste en un análisis inductivo, progresivo y riguroso realizado a partir de cuatro pasos: codificación, categorización, vinculación y conceptualización de datos (Mucchielli, 2001). Cada uno de ellos tiene como objetivo extraer el significado de los datos en bruto, pero complejos, para generar nuevos conocimientos (Blais y Martineau, 2006). Además, las tres etapas del análisis cualitativo descritas por Miles y Huberman (2003) me guiaron en el enfoque investigativo: la reducción de los datos (mediante diversas operaciones como síntesis, codificación y notas), la condensación (acción que conduce a liberar información relevante, para seleccionar y simplificar el material y así facilitar el análisis) y la presentación (la elección de la forma apropiada y pertinente para presentar los resultados). Es que

[...] teorizar, en una investigación cualitativa, [...] es desprender el sentido de un acontecimiento, es relacionar en un esquema explicativo diversos elementos de una situación dada, es renovar la comprensión de un fenómeno iluminándolo. Haciendo eso, teorizar no es, estrictamente hablando, llegar a una teoría; es más bien ir hacia ello; la teorización es, de modo esencial, mucho más un proceso que un resultado. (Paillé, 1994, p. 149).

El análisis cualitativo para teorizar se basa en una lógica inductiva donde deliberadamente abstraigo el conocimiento sobre el tema que me interesa. Este método permite describir y comprender a profundidad los descubrimientos hallados en el proceso (Gauthier, 2004; Paillé, 1994). Favorece respuestas matizadas y elaboradas, a las preguntas de la investigación, al tiempo que promueve la aparición de nuevos datos. Además, este método permite un proceso de análisis continuo. Por lo tanto, los códigos y categorías se asignan procesualmente. A pesar de su complejidad y del tiempo que requiere, este enfoque hace posible un análisis fino y rico de lo investigado, al problematizarlo. Para Ibáñez (1996), siguiendo el planteamiento de Foucault,

[...] problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata, simplemente, de conseguir que todo aquello que damos por evidente, todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que, por lo tanto, se nos presenta como a-problemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado, etc. [...] Lo fundamental de la problematización consiste en develar el proceso a través del cual algo se ha constituido como obvio, evidente, seguro. (p. 54).

De hecho, el análisis continuo es más relevante cuando se trata de un pequeño número de sesiones realizadas. Para realizar este paso, desarrollé las siguientes actividades:

- Elaborar un cuadro sinóptico donde se percibían claramente las debilidades y fortalezas de mi práctica de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.
- Establecer las correlaciones (causas, consecuencias, similitudes, diferencias) existentes entre los diversos elementos del cuadro sinóptico.
- Resolver estas preguntas: ¿qué problemas mayores se desprenden de todo esto?, ¿cuáles son sus desafíos, lo que en ellos está en juego?, ¿cuál de estos problemas me parece el más importante para la práctica (aquel sobre el cual el acto de descifrarlo [desnudar] será el más fecundo, con miras a captar lo que está en juego y a revelar sus desafíos y retos)?
- Justificar mi opción y correlacionar este problema central con los datos obtenidos de toda la observación. (Juliao, 2011, pp. 109-110).

Porque se trata de una relectura del drama de mi práctica con miras a esclarecer lo que hago realmente. Esta fase, que el enfoque praxeológico llama *juzgar*, tiene por objetivo, con la ayuda de las ciencias humanas y sociales, comprender la complejidad de la práctica y desprender su sentido, pues “nuestros presupuestos teóricos deben emerger durante el análisis de datos, del reencuentro con los datos. Es un eje fundamental de toda investigación inductiva e incluso más de una investigación existencial como la investigación praxeológica” (Pilon, 2005, p. 86). Es una *fase de reacción* que

responde a la pregunta ¿qué puede hacerse con mi practica? Se trata de un análisis hermenéutico, en el que examino “otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualizo y juzgo diversas teorías, de modo que logre *comprender* mi práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para transformarla y comprometerme con ella” (Juliao, 2011, p. 14).

Es importante enfatizar nuevamente que el propósito de esta investigación era la reflexión sobre mi práctica profesional. Las experiencias de evaluación que realicé fueron sometidas a una observación sistemática y al análisis de los miembros del grupo de apoyo. Luego se generó la teorización, mediante el análisis cualitativo aplicado al diario de la práctica. Hay que tener en cuenta que “teorizar es un trabajo que implica no sólo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo [...] También es importante llegar hasta las implicaciones de una teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 32). Por ejemplo, mis reflexiones y observaciones escritas surgían de los procedimientos y estrategias de evaluación que solía usar. Específicamente, encontré cómo explorar las manifestaciones del problema consistente en evaluar a mis estudiantes, pero también capté momentos excepcionales (cuando el problema de evaluar no era prioritario). Las otras herramientas de recolección de datos fueron usadas, en paralelo, para enriquecer la reflexión o confrontar la teoría profesada con la teoría usada. El análisis terminará, en este caso y después de todo el proceso investigativo, en la formulación de un modelo personal de evaluación del aprendizaje del proceso de filosofar.

Para garantizar la validez interna de los resultados, la investigación praxeológica requiere que el análisis se base en datos sin procesar, es decir, en la observación de la acción profesional. El constante regreso a las grabaciones de las sesiones durante el análisis asegura que la reflexión realmente salga de la práctica. Además, hay que ser riguroso con los principios establecidos por Strauss y Corbin (2002): atención al surgimiento de novedades, a la sensibilidad teórica, a la interacción entre el análisis y la recolección de evidencias empíricas, al esfuerzo de suspender el juicio ante las teorías existentes y la simultaneidad de los diferentes enfoques. Sin embargo, siempre teniendo en cuenta la flexibilidad de este método: no es una camisa de fuerza (Strauss y Corbin, 2002).

3. La transformación de la práctica

Según los principios básicos del enfoque praxeológico, se presume que toda acción es intencional; pero, al mismo tiempo, se constata que la mayoría de los profesionales tienen dificultades para identificar sus intenciones al actuar, sobre todo cuando están en una situación compleja. Argyris y Schön (1999) constatan que, con frecuencia, al pedirle a un profesional que explique su acción, la teoría profesada (constructos aprendidos que uno utiliza para dar cuenta de su acción) no corresponde a la teoría usada (inferidas a partir de la acción para reelaborar e implementar la acción). En concordancia con esto, la tercera fase de la investigación praxeológica es la fase del *actuar*, que responde a la pregunta ¿qué hago en concreto para mejorar mi práctica? Es una fase fundamentalmente programática:

Quando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y la elaboración estratégica de la acción, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Es así como el investigador/praxeólogo buscará precisar bien los objetivos que le permitirán discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas que mejorarán su trabajo, por ejemplo, ciertas habilidades técnicas. (Juliao, 2011, p. 137).

En la investigación praxeológica el actor es el primer intérprete de su propio acto, y el enfoque praxeológico le pide no traicionar nunca su saber implícito, más aún cuando este no encaje plenamente con el saber oficial o aprobado: “esta es la característica del actuar innovador; y solo el actor/autor puede ser el guardián de sus propios hallazgos” (Juliao, 2017, p. 50). De modo preciso el plan de acción de la nueva práctica, como resultado de todo lo anterior, permite:

- Identificar las causas que generaban las debilidades detectadas en mi práctica de evaluación del aprendizaje de mis estudiantes.
- Identificar las fortalezas con las que cuento para mejorar dichas debilidades.
- Identificar las acciones de mejora que tendría que aplicar.

- Analizar la viabilidad de dichas acciones.
- Jerarquizar dichas acciones y dar prioridad a las más pertinentes para mis estudiantes y el contexto propio de mis cursos.
- Definir un sistema de seguimiento y control de estas.

Sería la experiencia de la distancia existente entre las teorías y mi práctica de evaluación de los aprendizajes, lo que me llevaría a un serio trabajo de reflexión e investigación sobre la evaluación del aprendizaje del filosofar hasta lograr cimentar un discurso pedagógico bastante personal al respecto. En el caso concreto de mi investigación, un factor que se destacó, como una acción que debía mejorar, fue el prestar más atención a las reacciones de mis estudiantes durante los ejercicios de evaluación de sus aprendizajes. Freire aporta un sencillo y profundo ejemplo, donde es claro cómo un maestro debe pensar (reflexión) sobre lo que ocurre en el momento mismo en que ejerce su oficio (acción) (Juliao, 2014), y como la atención a las reacciones de sus estudiantes le enseña más que las teorías mismas:

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente de los libros, aprende leyendo a las personas como si fueran un texto. Mientras yo les hablo, yo como docente, tengo que desarrollar en mí, la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento de sus cuerpos, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. En cierto sentido, ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo. (Freire, 2003, p. 40).

Schön, como lo cito en Juliao (2014), “nos dice que el profesional-reflexivo no sólo reflexiona después de su quehacer docente y sobre lo hecho, sino que también vuelve a repensar sobre lo que pensó durante la acción” (p. 237). El profesional-reflexivo no obedece a reglas fundamentadas en teorías comprobadas, sino que tiene que construir una nueva teoría del caso único que es su práctica.

Para él, el proceso de reflexión en la acción transforma al profesional en un investigador en el contexto de la práctica, pues le permite construir nuevos modos de plantear los problemas desde las singularidades de cada situación y

percibiendo cada caso en particular. Desde su óptica, “la investigación no mantiene separados los medios y los fines, sino que los define interactivamente conforme va enmarcando la situación problemática”. (Schön, 1998, p. 69, citado en Julio, 2014, p. 237).

4. La sistematización del aprendizaje realizado

El momento que el enfoque investigativo praxeológico llama *devolución creativa*, es de *reflexión en la acción*. Es una etapa prospectiva que responde a la pregunta: ¿qué aprendo de todo el proceso investigativo realizado?

La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del investigador-actor; una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. Tiene un propósito de sueño, de deseo, de anticipación, pero también de evaluación:

Es la etapa en la que el investigador/praxeólogo recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlos más allá de la experiencia, al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso, si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico. (Julio, 2011, p. 146).

Como fruto del proceso praxeológico realizado me pregunté cosas como:

- Los descubrimientos realizados durante la investigación sobre mis estudiantes, sobre mí mismo y sobre mi práctica de evaluación del aprendizaje.
- Sobre cómo el proceso investigativo me permitió desarrollar habilidades para elaborar una interpretación disciplinar correlacionando críticamente una práctica concreta y personal con unas teorías sobre la evaluación del aprendizaje en filosofía.
- Sobre lo que me veré obligado a revisar, confrontar, reformar o cambiar en cuanto a los conocimientos teóricos que poseía sobre la evaluación del aprendizaje.
- Sobre el horizonte de esperanza que contiene mi práctica de evaluación del aprendizaje, en particular, después de su reelaboración.

Para hacerlo seguí los lineamientos planteados en el capítulo catorce (“La praxeología como alternativa para la sistematización de experiencias educativas”) de mi libro *Una pedagogía praxeológica* (2014) y, en concreto, la matriz de resumen de la experiencia (p. 309):

Tabla 1. Matriz de resumen de la experiencia

Aspectos/ Tema a sistematizar	Momento 1 Punto de partida	Momento 2 Camino recorrido ¿Dónde estamos?	Momento 3 Cambios y lecciones aprendidas	Momento 4 El Futuro ¿Cómo vamos a seguir?
Concepto y Enfoque de la Experiencia				
Contexto				
Propósito y objetivos				
Métodos y estrategias				
Medios y recursos económicos				
Actividades				

5. Resultado: un modelo de evaluación del aprendizaje

El propósito de esta investigación praxeológica era permitirme conceptualizar mi modelo personal de evaluación del aprendizaje del filosofar como opción de vida, a partir de la auto-observación de los principios que guiaban mi quehacer al evaluar a mis estudiantes en el curso de *Introducción al filosofar*. El objetivo final era mejorar dicha práctica. Al final de este estudio, pude generar un modelo que podría ser utilizado por cualquier maestro que quiera evaluar las dimensiones positivas y negativas del aprendizaje de sus estudiantes. Este modelo proporciona puntos de referencia (que no requieren

un uso rígido) y sugiere dimensiones para explorar con el fin de tener una visión más holística de la persona del estudiante, de su contexto y de sus aspiraciones, no limitándose a evaluar unos conocimientos adquiridos.

Para mí es claro que, como lo indica Cerletti (2012), enseñar filosofía no consiste solo en trasladar los saberes tradicionales sobre los filósofos y sus sistemas, por mediación de un profesor a un estudiante. El filosofar —o, dicho de otro modo, la filosofía en acto— supera esta dimensión de la simple repetición. Enseñar filosofía será filosófico en la medida en que dichos saberes son analizados, revisados crítica y reflexivamente, aplicados a la vida, en el contexto de una clase. “Esto es, cuando se filosofa a partir de ellos o con ellos y no cuando sólo se los adquiere y repite (histórica o filológicamente)” (Cerletti, 2012, p. 63). En esa misma comprensión, compartiendo el planteamiento de Cerletti (2012), “el desafío de todo maestro —y en especial de quien enseña filosofía— es lograr que, en sus cursos, más allá de transferir información, se produzca un cambio subjetivo” (p. 64), también existencial y medible mediante ciertas competencias, en los estudiantes y en el mismo maestro.

En otros términos, el profesor crea las condiciones para que sus estudiantes deseen y se apropien una forma de interrogar y una voluntad de buscar el saber, porque la filosofía, en sentido estricto, no es tanto un saber, como una relación con el saber (una relación amorosa o deseante, como lo indica su etimología). (Cerletti, 2012, p. 64).

Por otra parte, también tenía claro que me cuestionaba el que, en la evaluación propia de la educación formal, siempre es otro (el maestro) quien decide cuándo alguien aprendió (Cerletti, 2012).

Es él quien testimonia —debe acreditar— que sus estudiantes alcanzaron los mínimos exigidos para pasar a una etapa posterior en el aprendizaje. En el caso de la filosofía esto es más complejo porque, como dije, en el deseo de filosofar, o en la irrupción de un pensar, se juega la originalidad de cada uno. Es decir, sólo quien comienza a filosofar por sí mismo, por sencillo que sea dicho filosofar, podría afirmar que “aprendió” a filosofar. No se puede juzgar, y aun menos medir, ese amar o desear el saber. Por eso la evaluación en filosofía tiene que ser, ante todo, autoevaluación. (Cerletti, 2012, p. 65).

Además, como lo señalé en la conclusión de mi libro sobre el filosofar, cómo podría evaluarse algo que es personal y práctico:

También he constatado que la actual invitación a vivir filosóficamente surge del reconocimiento de la primacía de la práctica y de la consideración seria de lo que significa filosofar, porque una vida realizada anhela la consistencia interior y es, a la vez, crítica y abierta; quiere crecer en sus actos y sus obras. La verdad absoluta (si es que existe) puede escapárseos, pero ganaríamos la posibilidad, por y en el quehacer filosófico, de forjar nuestras vidas nosotros mismos, y de encontrar nuestra propia verdad. Creo que a la filosofía no le hace falta hoy ni conocimiento ni mucho menos información (en filosofía no se trata de erudición); lo que le falta es una buena dosis de locura, de ese *daimon* que tanto animó a Sócrates a ir tras la verdad, de esa locura que le inspiró pensamientos lúcidos y audaces y comportamientos más coherentes y ejemplares. (Juliao, 2009b, 417-418).

Con esos presupuestos, presentes a lo largo de todo el proceso realizado en esta investigación, pude elaborar este “modelo” para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en mis cursos de *Introducción al filosofar*. Concluí que lo fundamental era evaluar las siguientes competencias:

- La apropiación de contenidos filosóficos (sobre todo nociones, problemáticas, textos, doctrinas, puntos de referencia), que es lo que evalúa tradicionalmente —y a veces exclusivamente— el profesor de filosofía;
- el desarrollo de capacidades de problematización, conceptualización y argumentación, sobre todo para ejercicios concretos de naturaleza compleja, pues son procesos de pensamiento requeridos en las tareas filosóficas;
- la preparación para articular estos procesos, pues el dominio de uno solo de ellos no basta para lograr articular a los otros;
- la aptitud para movilizar y utilizar sus recursos: sus saberes (filosóficos o no), estos procesos de pensamiento y su experiencia personal, en la perspectiva de tareas complejas en la vida cotidiana.

Las tres últimas competencias, que suponen una real actividad intelectual por parte de los estudiantes, implican que en las clases se haga algo más que dictar un curso o estudiar textos

(que son frecuentemente saberes puramente declarativos, para comprender/aprender), o tareas parciales (dificilmente eficaces para la vida real de un estudiante confrontado a diversos obstáculos). En pocas palabras, que se sitúe menos en la lógica dominante de transmisión de contenidos (si bien esto sea necesario), y más en una lógica de aprendizaje formativo, de aprender a filosofar, donde un contenido adquiere su sentido solo cuando es empleado en función de y por una actividad, y donde hay que hacer algo para realizar una tarea filosófica (por ejemplo: una disertación), y poner a funcionar diversos *saber-hacer* sobre procesos de pensamiento, actitudes o posturas filosóficas, comunicativas, sociales, etc.

Conclusión

Esta investigación praxeológica ha proporcionado una mejor comprensión de cómo estoy haciendo para comprender los aspectos positivos y negativos de la forma de evaluar a mis estudiantes. Permitted aclarar mi modelo personal de intervención y mejorar mi práctica. Además, condujo a la formulación de un enfoque evaluativo que puede servir como complemento a la evaluación convencional, y ser útil para cualquier maestro que desee considerar todas las dimensiones de la experiencia humana en un proceso de evaluación formativa e integral.

Más allá de los resultados obtenidos a nivel metodológico, la investigación praxeológica puede inspirar a otros investigadores-actores que desean articular la visión de sus acciones profesionales. Haciéndolo, desarrollamos una reflexión crítica y profunda sobre este tipo de investigación. Por su aspecto alternativo, la investigación praxeológica permite a los profesionales, y en concreto a los docentes, que desean aprender de su práctica, desarrollar modelos personales de intervención que sean consistentes con los valores que asumen. La investigación praxeológica es una vía prometedora, como lo sugiere Le Boterf (2000), para hacer de la propia práctica una oportunidad para generar nuevos saberes. La auto-observación siempre puede contribuir al desarrollo profesional.

A pesar de su potencial, la investigación praxeológica poco se utiliza y no hay suficientes estudios para demostrar su validez. Su principal limitación está relacionada con la cuestión de la subjetividad del investigador-actor. Es claro que permite

descubrir los propios saberes y las teorías usadas (Argyris y Schön, 1999), aunque el conocimiento que resulta de ella no es tan generalizable como uno quisiera. Los valores personales y profesionales del investigador-actor no son dejados de lado, sino asumidos, como lo sugieren Paillé y Mucchielli (2003). Tiñen los resultados obtenidos, que necesariamente serán diferentes de un investigador a otro y especialmente de alguien que defienda valores distintos.

Este tipo de investigación requiere una gran transparencia. El investigador-actor debe proporcionar información sobre sus valores y los procedimientos metodológicos utilizados. Para garantizar la validez interna de los datos, hay que realizar un esfuerzo de triangulación mediante la diversificación de las herramientas para recopilar datos. El grupo de apoyo para validar los datos, que puede inspirarse en las indicaciones de Vermesch (2006), puede fortalecer la credibilidad de la auto-observación. El método de teorización se aplica de modo flexible, de acuerdo con las recomendaciones de Strauss y Corbin (2002). En todo caso, la revisión de la literatura, realizada antes de la experiencia, influye en el proceso de análisis, codificación y categorización. Se puede decir que la investigación praxeológica es tanto deductiva como inductiva.

Más allá de los límites de esta investigación concreta, y de este artículo que no pretende presentar todos los resultados de la misma, sino insistir en la metodología utilizada, quiero resaltar que este tipo de investigación praxeológica y heterodoxa sí posee un andamiaje epistémico, teórico y metodológico que permite dar cuenta, de un modo distinto, a la problemática que se quiere investigar, en este caso, las acciones o prácticas humanas; los profesionales pueden inspirarse en ello para lograr su propio enfoque de auto-observación y así alimentar su propia práctica. No se puede olvidar que el enfoque praxeológico es algo comunicacional y que “la intención comunicativa se expresa de modo encarnado en la investigación confundida, en el marco de una interacción con otro o con sí mismo, con una formulación adecuada mediante pensamientos, ideas, opiniones, etc.” (Quéré, 1991, p. 84).

Referencias

- Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción*. Ediciones Granica.
- Argyris, Ch., y Schön, D. (1999). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Éditions Logiques.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données: le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série, 2*, 98-114.
- Blais, M., y Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 26(2)*, 1-18.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1)*. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Cerletti, A. (2012). La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. *Educar em Revista, 46*, 53-68.
- Dolbec, A., y Clément, J. (2004). La recherche-action. En B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (pp. 467-496). Les Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec.
- Ibáñez, T. (1996). Algunos comentarios en torno a Foucault. En T. Ibáñez, *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología* (pp. 43-60). UNAM.
- Juliao, C. G. (2009). ¿Vivir filosóficamente? *Praxeología cuestión humana*. <https://carlosgjuliao.blogspot.com/2019/01/vivir-filosoficamente.html>
- Juliao, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. UNIMINUTO.
- Juliao, C. G. (2013). Acompañar el cambio, un proceso praxeológico. *Polisemia, 9(16)*, 112-119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.9.16.2013.112-119>

- Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. UNIMINUTO.
- Juliao, C. G. (2017). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. UNIMINUTO.
- Juliao, C. G. (2019). ¿Qué tipo de pedagogía necesita un pedagogo? En J. Díaz y O. Espinel (comp.), *Fragments: leer, traducir, dialogar*. UNIMINUTO.
- L'Hôtellier, A., y St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109.
- Mandeville, L. (2010). *Le bonheur extraordinaire des gens ordinaires. La psychologie positive pour tous*. Éditions de l'Homme.
- Miles, M., y Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck Université.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Síntesis.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., y Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Passeggi, C. (2010). Escritura de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En C. Passeggi y E. Souza (orgs.) (2010), *2/Memoria docente, investigación y Formación*. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA/CLACSO.
- Pilon, J. M. (2005). L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action. En C. Landry, y J.M. Pilon, *Formation des adultes aux cycles supérieurs* (pp. 69-99). Presses de l'Université du Québec.
- Pilon, J. M. (2008). *Analyse praxéologique*. Département des sciences humaines, Université du Québec à Rimouski.
- Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., y Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin.
- Quéré, L. (1991). D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. *Réseaux*, (46-47), 69-90.

- Rhéaume, J. (2002). *Changement*. En J. Barus-Michel, E. Enriquez, y A. Levy (dir.), *Vocabulaire de psychologie, références et positions* (pp. 65-72). ERES.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne* (2e éd.). InterEditions
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation: pour un dialogue efficace*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L., Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-48.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.