



**Los Sentidos de la Evaluación Profesoral en la Educación Superior:
Una mirada desde los Programas Académicos de Terapia Ocupacional de dos
Universidades de Colombia.**

PRESENTA:

AIDA JOSEFINA ROJAS FAJARDO

RUDECOLOMBIA CADE CAUCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Popayán, Junio 2015



**Los Sentidos de la Evaluación Profesoral en la Educación Superior:
Una mirada desde los Programas Académicos de Terapia Ocupacional de dos
Universidades de Colombia.**

PRESENTA:

AIDA JOSEFINA ROJAS FAJARDO

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Francisco Bohórquez Góngora

**RUDECOLOMBIA CADE CAUCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Popayán, Junio 2015

A mis tres amores: por permitir que me dedicara a esta pasión. Por dejarme ir... dentro de nuestro propio hogar. Por respetar mis espacios y mis silencios. Por todo su amor y apoyo incondicional.

Los amo!!!!

Agradecimientos

Deseo agradecer en primera medida a Dios, por cada oportunidad y momento de vida que me da.

A la Universidad del Valle, quien creyó en mí y me dio todo su apoyo para poder realizar estos estudios doctorales.

A mis padres y hermano, que me enseñaron la importancia de perseverar y de conseguir metas con disciplina.

A mis maestros del doctorado, que me llevaron a aprender y des-aprender.

A mis alumnos, que han sido el motor y la motivación para seguir soñando con una mejor educación.

A mis colegas y amigas, Claudia, Adriana y Yudy, por su apoyo incondicional. Por su cariño permanente.

A la Facultad de Salud, la Escuela de Rehabilitación Humana, el Programa Académico de Terapia Ocupacional de la Universidad del Valle, por su apoyo y participación activa en el proceso investigativo.

A la Universidad del Rosario, directivos, profesores, estudiantes y egresados del Programa Académico de Terapia Ocupacional, que participaron de manera activa y dispuesta.

A las familias Rojas – López y Vela – Paz, por su acompañamiento permanente, por no dejarme nunca sola. Por darme mas que un espacio en su casa, por darme calor de hogar.

A mis compañeras del doctorado, Isabel y Sandra, por sus palabras de aliento, por estar hombro a hombro en cada circunstancia.

Al Doctor Francisco Bohorquez, mi director de tesis, por enseñarme siempre el camino, con paciencia, respeto, inteligencia y cariño. Un verdadero maestro.

Al Doctor Educardo Gómez, por todo su apoyo y colaboración desde su excelente gestión.

A Ednita, por ser mi polo a tierra en la distancia. Por todo su apoyo y gestión.

A mi esposo e hijos, que con su cariño, comprensión y apoyo hicieron este sueño realidad.

Contenido

1. Problema de investigación	12
1.1. Perspectiva subjetiva del investigador	14
1.2. Objeto de estudio	16
1.3. Descripción del problema	43
1.4. Sistematización del problema	57
2. Justificación	58
2.1. Relevancia Científica	59
2.2. Relevancia Social.....	65
2.3. Relevancia metodológica	66
3. Objetivos	67
3.1. Objetivo general.....	68
3.2. Objetivos específicos	68
4. Marco Referencial	68
4.1. Estado del Arte.....	69
4.1.1. Evaluación Profesoral.	69
4.1.2. Profesor.	80
4.2. Referente conceptual.....	83
4.2.1. El profesor universitario.....	84
4.2.2. La Práctica Pedagógica.	86
4.2.3. Sentido.	88
4.3. Elementos y contextos de Terapia Ocupacional	91
5. Ruta Metodológica	93
5.1. Fundamentación Epistémica	96
5.2. Estrategias Metodológicas	117
5.2.1. Base teórica.	117
5.2.2. Métodos de Recolección.	122
5.3. Etapas de Trabajo.....	129
6. Elementos Éticos	140
7. Resultados	140
7.1. En camino del mejoramiento continuo	141
7.1.1. Interacción dialogante: espacio de re-creación humana.....	143

7.1.2.	La evaluación como un momento...	148
7.1.3.	Formato que se llena para archivar.	150
7.1.4.	La normativa: mediadora de incentivos.	151
7.2.	El tira y afloje de la evaluación.....	156
7.2.1.	Responsabilidad de todos... responsabilidad de nadie.	156
7.2.2.	Jugando con la evaluación.	159
7.2.3.	El profesor al desnudo.....	161
7.2.4.	Educación como asunto de mercado.....	164
7.2.5.	Intermediario: profesor - estudiante.....	166
7.2.6.	Todo debe permear.....	167
7.3.	El obstáculo para el cambio.....	172
7.3.1.	La defensa: la mejor posición.	172
7.3.2.	Lo humano en lo formativo.....	174
7.3.3.	Espacio de aprendizaje mutuo.....	176
7.3.4.	Al final del camino.....	178
7.4.	El camino como muralla.....	180
7.4.1.	Del dicho al hecho.....	180
7.4.2.	Las evaluaciones pasan inadvertidas.....	182
7.4.3.	Condición necesaria... para ¿quién?.....	185
7.4.4.	Llenar formatos por llenar.....	186
8.	Hacia una evaluación reflexiva.....	189
9.	Evaluación Dialogante, fundamentos para un enfoque innovador en Educación Superior.....	204
9.1.	Fundamentos empíricos de la evaluación dialogante.....	204
9.2.	Fundamentos teóricos de la evaluación dialogante.....	206
9.3.	Fundamentos pedagógicos de la evaluación dialogante.....	214
9.4.	Fundamentos epistemológicos de la evaluación dialogante.....	222
9.5.	Fundamentos ontológicos de la evaluación dialogante.....	224
9.6.	Fundamentos éticos de la evaluación dialogante.....	230
9.7.	Elementos para una evaluación dialogante.....	234
9.8.	La evaluación dialogante como enfoque alternativo en Terapia Ocupacional.....	241
10.	Conclusiones.....	256
	Referencias.....	259

Tablas

Tabla 1. Discusión Histórica y Empírica Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo.....	19
Tabla 2. Discusión Histórica y Empírica Profesor. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	22
Tabla 3. Discusión Histórica y Empírica Práctica Pedagógica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo.....	25
Tabla 4. Discusión Histórica y Empírica Sentido. Elaborada por Aida Rojas Fajardo.....	27
Tabla 5. Evaluación Dialogante.....	240
Tabla 6. Concepto de Zubiría, Maturana, Freire y Rueda con relación a pedagogía dialogante y evaluación.....	241

Ilustraciones

Ilustración 1. Elementos que orientan búsqueda bibliográfica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	17
Ilustración 2. Discusión teórica y empírica de Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	17
Ilustración 3. Discusión teórica y empírica de Práctica Pedagógica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	22
Ilustración 4. Discusión teórica y empírica de Sentido. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	25
Ilustración 5. Abordaje Metodológico. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	98
Ilustración 6. Mundo de la Vida. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	104
Ilustración 7. Experiencia. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	105
Ilustración 8. Holzapfel – Manen. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	110
Ilustración 9. Sentido. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	112
Ilustración 10. Relación Experiencia – Sentido. Elaborada por Aida Josefina Rojas Fajardo	113
Ilustración 11. Ocupación Humana. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	115
Ilustración 12. Ruta Metodológica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	137
Ilustración 13. Elementos Ruta Metodológica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	138
Ilustración 14. La Evaluación con Sentido Dialogante. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	156
Ilustración 15. Diagrama El Tira y Afloje de la Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	172
Ilustración 16. Diagrama El Obstáculo para el Cambio. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	180
Ilustración 17. Diagrama El Camino como Muralla. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	189
Ilustración 18. La Evaluación con Sentido Dialogante. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	190
Ilustración 19. El Tire y Afloje de la Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	191
Ilustración 20. El Obstáculo para el Cambio. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	192
Ilustración 21. El Camino como Muralla. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	193
Ilustración 22. Hacia una Evaluación Reflexiva. Elaborada por Aida Rojas Fajardo	204
Ilustración 23. Resultados sentidos otorgados a la evaluación profesoral. Elaborada por Aida Rojas ...	205

Introducción

El presente trabajo partió del propósito de comprender los sentidos de la evaluación profesoral en la educación superior, desde los programas académicos de Terapia Ocupacional en dos universidades de Colombia. De la misma manera, buscaba interpretar los significados que los profesores consideran sobre los procesos evaluativos, identificar los fundamentos epistémicos, ontológicos y metodológicos que tienen los sentidos conferidos a la evaluación profesoral en las prácticas pedagógicas y buscar caminos y horizontes curriculares y pedagógicos, con base en los sentidos otorgados a la evaluación profesoral.

La evaluación educativa no es el resultado de un consenso realizado en el transcurso de la historia social, política y económica. Nace de manera “artificial y artificiosa” (Muriete, R. 2007: 48), pues se genera como un mecanismo de legitimación y control, que se asocia a una identificación con la sociedad, puesto que se delega de un orden, de un reglamento, de un tipo de prácticas, de un tipo de vida, pero siempre bajo la figura del conocimiento, que finalmente no permite ver su función reguladora. Todo lo anterior inmerso en un marco disciplinario confesional de poder. Cuando se separa el conocimiento de los procesos evaluativos, entonces se convierte en algo netamente instrumental, que puede servir para todo, aunque su valor académico desde la formación integral sea poco o nulo.

Independiente de la época, el examen se ha transformado en una técnica individualizadora, que pretende comprobar si la persona se maneja como es debido, si tiene un cumplimiento de reglas y si se rige por las normas.

La evaluación no es un acto aislado, forma parte de un eje poderoso que es lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico y lo formativo. Razones por las cuales, es un elemento fundamental

en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como elemento incorporado a lo curricular logrará alcanzar los objetivos propuestos con los estudiantes.

Esta tesis se desarrolla en diez capítulos. En el capítulo 1, se trabajan aspectos relacionados con la génesis y motivaciones que llevaron a la investigadora a realizar este trabajo, derivando en el planteamiento del problema.

El capítulo 2, recoge los aspectos relacionados con la justificación, la cual se analizó bajo tres frentes, la relevancia científica, la social y la metodológica.

Por su parte, el capítulo 3 se refiere al planteamiento de objetivos que se persiguen con la investigación. En el capítulo 4 se aborda lo relacionado con el marco de referencia el cual contiene elementos concernientes a evaluación, profesor universitario, práctica pedagógica, significación y Terapia Ocupacional los cuales soportan conceptualmente el proyecto que se está planteando. Esto con el fin de tener un punto de referencia que enmarque lo relacionado con la evaluación al profesor universitario en Terapia Ocupacional, lo cual permite tener un rumbo más claro con relación a la definición y desarrollo del proyecto de investigación.

De otro modo, en el capítulo 5 se maneja la metodología la cual se enmarca en un método cualitativo, el cual tendrá como base teórica la hermenéutica. Siguiendo este lineamiento y frente a la nueva mirada de la educación, es necesario recurrir a metodologías que ayuden a enfrentar de manera integral los fenómenos educativos, que por naturaleza son complejos. Se plantea, de acuerdo con la tesis, la propuesta de Van Manen, M. (2003) la cual es cualitativa de tipo fenomenológico – hermenéutico. La cual permitió la interpretación y la reflexión a través de la comprensión verbal, textual y documental de la evaluación profesoral en Terapia Ocupacional.

El capítulo 6 incluye los elementos éticos que se tuvieron en cuenta en el desarrollo de la investigación. Por otro lado, el capítulo 7 hace referencia a la interpretación hermenéutica que se realiza de los resultados encontrados en las entrevistas y en la revisión documental.

El capítulo 8, recoge las ideas centrales de los hallazgos con su análisis respectivo. El capítulo 9 describe los hallazgos encontrados por la autora y su respectivo punto de vista y en el capítulo 10 las conclusiones.

1. Problema de investigación

Este proyecto se enfoca en comprender los sentidos que otorgan los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral en dos universidades colombianas.

La evaluación constituye un proceso fundamental en la vida de todo profesor, ello implica diferentes experiencias de manera continua a lo largo de la vida académica, lo cual marca caminos profesionales y potencia transformaciones en su práctica pedagógica.

El profesor universitario, para mantenerse, ser promocionado y conseguir objetivos, requiere permanecer en una constante evaluación, porque la enseñanza necesariamente se realiza dentro de un clima de evaluación, puesto que las actividades educativas sustentan la calidad de los procesos a desarrollar y de los productos que de ellas se esperan, propias de una dinámica de control (Sacristán, G. 2007:373).

Desde esta perspectiva los procesos de evaluación son, como dice Sacristán, G. (2007: 374) un procedimiento de sanción que llega solo a un resultado, donde no se valoran los esfuerzos, los deseos, lo humano; donde no se analizan las sensaciones y sentires que median el proceso y se ignoran en el momento de mostrar los resultados. Cuando se nos califica o calificamos a alguien con un “bueno” o “malo”, los profesores dejamos de lado los esfuerzos, avances y sentimientos, pues estas mismas emociones pueden modificar -“sesgar”- el juicio.

De esta manera, en la evaluación es importante tener en cuenta lo que media en nuestras emociones, pues estas pueden jugarlos malos momentos, bloquear la racionalidad y no permitir que se exteriorice lo que en realidad queremos y podemos ser como profesores. La carga emocional generada en todo momento evaluativo, implica una doble experiencia creadora de sentidos, tanto para quien la realiza como para quien la recibe; aspecto este generalmente

conocido pero pocas veces considerado como elemento educativo, y sobre todo como agente formativo del cual penden sentimientos, significados y expectativas, que son ignorados casi siempre en la evaluación.

De hecho, el valor que se le ha asignado a la evaluación del profesor universitario desde el Decreto 1279 de 2002, se fundamenta en la asignación del punto salarial, descuidándose el sentido de retroalimentación y formación que puede promover la evaluación, como integrante necesario de la educación. Los profesores, como seres humanos que son, con sentimientos, miedos, amores, con todo lo que media a cada sujeto, no pueden olvidar que no están solos, sino inmersos en un contexto familiar, laboral, cultural, económico y social, sobre el cual influye y frente al cual también tiene responsabilidades.

La formación del profesor es un proceso permanente de estructuración, adquisición y re estructuración de conocimientos, habilidades y valores, que aportan en su tarea profesoral. Esta formación es continua y se desarrolla durante toda la práctica docente, es decir que esta práctica es un eje formativo que ayuda a constituirlo como profesor. Por eso es tan valioso el proceso formativo como la experiencia educativa, siempre y cuando ambos aporten a la práctica docente, y facilite el camino de formación de los estudiantes y que indudablemente eso aporte a la sociedad.

Por ello, puede ser importante reconocer la dimensión afectiva que genera la evaluación y desde esta perspectiva valdría la pena indagar por los sentidos que tiene para los profesores, estudiantes y directivos la evaluación del profesor como experiencia educativa y así mismo explorar, ¿qué relaciones pueden surgir entre los procesos evaluativos con las políticas de Estado y las normativas institucionales que las rigen?

Se hace necesario pensar en la humanización de la profesión docente y en la misión de la universidad que es la formación de ciudadanos profesionales e investigadores del futuro, reconociendo todo lo que traen y luego llevarán a su entorno, en esa interacción pedagógica que debe contribuir, como lo afirma Freire, P. (1997: 69) para que el estudiante sea artífice de su formación, con la presencia perturbadora del maestro que lo lleve a inquietarse por nuevas comprensiones.

1.1. Perspectiva subjetiva del investigador

En los siguientes párrafos, se hace referencia, exclusivamente, a las motivaciones y nexos de la autora con el tema de investigación, es decir las interacciones que ha tenido de manera personal con los procesos evaluativos, dentro de la carrera profesoral y que la han motivado a profundizar en el tema evaluativo.

A lo largo de mi recorrido profesional, en las diferentes experiencias que he vivido como profesora universitaria, fui sometida a diversos procesos evaluativos que me generaron resistencia o desconfianza, debido a que percibía que en los procesos para nombramiento o promoción académica faltaba mayor compromiso por parte de los evaluadores y que estos verificaban minucias en los proyectos presentados sin prestar atención a los aspectos centrales; y además, porque no parecían aportar mucho en mi formación profesional o personal. La mayoría de estas evaluaciones se limitaban a brindar resultados cuantitativos, pero no parecían contribuir en mi formación. En mi concepto, estos seis párrafos son anecdóticos, centrados en el investigador. Debe ser centrado en el “objeto” que se estudia. Puede sobrar.

Sin embargo, durante mi trayectoria académica y profesional, ocurrieron varios momentos en los cuales han sido valiosos los procesos evaluativos, dejando huellas en mí quehacer profesoral.

Un momento importante de mi vida, en que la evaluación me ayudó a tomar determinaciones significativas y que le dieron un profundo sentido y marcarían el camino que seguiría, fue la elección de mi carrera profesional, determinando mi proyecto de vida. Cuando decido que no es la Ingeniería Industrial el camino que quiero seguir sino la Terapia Ocupacional, fue el momento donde primaron mis sueños, afectos, deseos e intereses sobre lo que mi familia proyectaba para mí.

Así, la evaluación si bien está orientada por una función de control, los acontecimientos que rodean su experiencia tienen efectos y acciones que dan sentido a la formación, porque evaluarme me generó un proceso de reflexión de mi problemática, habilidades y competencias como profesora, estimulando nuevas perspectivas sobre la enseñanza y decisiones trascendentales para mi práctica educativa. De esta manera, las iniciativas de evaluación han contribuido en mi formación surgiendo interacciones entre mi desarrollo personal con aspectos académicos, sociales y organizativos de la propia Universidad.

Posteriormente, vino el avance de mi carrera profesoral universitaria, en cuyos inicios fui contratista de medio tiempo, luego tuve la oportunidad de pasar a tiempo completo en esta misma modalidad, y después de doce años en la Universidad participé en la convocatoria para nombramientos cuando logré vincularme como profesora de planta de medio tiempo y finalmente después de dos años conseguí ser profesora de tiempo completo. En cada uno de estos eventos tuve que someterme a varios procesos evaluativos y en cada uno de ellos, sentí

miedo, inseguridad, ansiedad, incertidumbre, impotencia y desencanto, acompañados de alegría, regocijo, confusión, desazón..., en fin, muchos sentimientos moviéndose y moviéndome, puesto que lo que sucediera influiría en mi futuro como profesora universitaria.

Desafortunadamente dichos procesos no podían valorar cuáles eran los intereses y necesidades de quienes nos presentábamos, era solamente un acto medidor de logros, ganaría el mejor currículo, la mejor presentación, pero de acuerdo con unos parámetros establecidos para cumplir con un perfil.

1.2. Objeto de estudio

Identificar el objeto de estudio de esta investigación, esto es: los sentidos que los profesores de los programas académicos de Terapia Ocupacional le otorgan a la evaluación profesoral en la educación superior, en dos universidades de Colombia, con el fin de identificar horizontes axiológicos, pedagógicos, curriculares o didácticos, que puedan proponerse para generar cambios en los sistemas en la evaluación profesoral de la Educación Superior, implica abordar, de manera sistemática los aspectos conceptuales empíricos y teóricos que aporta la literatura educativa, relacionados con las categorías centrales de este trabajo, partiendo del argumento, las características a observar, lo que quiere hacerse al identificar los sentidos y el contexto específico.



Ilustración 1. Elementos que orientan búsqueda bibliográfica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Lo anterior orienta, una búsqueda bibliográfica a partir de textos conocidos sobre las categorías evaluación, profesor, práctica pedagógica y sentido, enmarcado dentro del contexto educativo, así como literatura de reciente autoría y publicados en revistas periódicas. Los artículos colaboraron con la identificación de textos claves en la literatura existente. Estos elementos permitieron realizar una discusión tanto teórica como empírica que aportan elementos a la construcción conceptual de la Tesis, que se presenta primero mediante gráficos y tablas, y en seguida mediante un análisis de sus hallazgos:

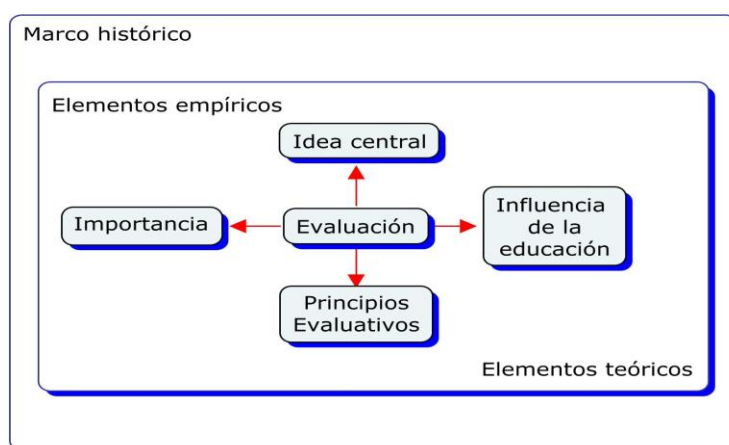


Ilustración 2. Discusión teórica y empírica de Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Período	Autores	Idea Central	Influencia en la Educación	Principios Evaluativos	Importancia
Helenismo	Raúl Nicolás Muriete	Cuidado de uno mismo	Función política y social	Examen de conciencia	Coexistencia de grupos étnicos (griegos-egipcios)
	Mercedes Martín Hernández	Aprendizaje de enseñanzas morales	La más alta expresión era la literatura (Homero)	Memorización	Casas de vida y Gimnasios
	David Espinosa		La naturaleza, el hábito y la razón		Transmisión de cultura
Cristianismo	Raúl Nicolás Muriete	Confesión	Función administrativa	Contar o dar cuenta al confesor	Primeras tareas a estudiantes
	Henry-Irene Marrou	Pérdida de la individualidad	Conocerse a sí mismo		
Medioevo	Raúl Nicolás Muriete	La verdad de la fuerza sobre la verdad de la razón	Se reduce la intelectualidad	Sistema de la prueba	Afrontar la vida de emboscadas y guerra
Siglos XII – XV	Raúl Nicolás Mauriete	Resurge la indagación	Función religiosa	Indulgencias	Según Ariès, estas reformas surtieron un efecto profundo en la vida universitaria.
	David Hamilton	Indagación sobre los pecados	Trasformaron cada "administración colegial" en un "sistema autoritario" y cada "ayuntamiento de profesores y alumnos" en un "estricto gobierno de los alumnos por los maestros		
Siglos XVIII-	Raúl Nicolás Mauriete	Surgen disciplinas que indagan por la	Búsqueda de la verdad	Test	Evaluación como control

XIX		verdad	Método científico	Conversaciones	
		El hombre debe mejorar en nombre de la sociedad	Corregir Reformar Curar	Interrogatorios Consultas	
Siglo XX	Raúl Nicolás Mauriete Juan Manuel Álvarez Fabio Jurado Valencia	Individuo clasificado, calificado y normalizado. Dispositivos de disciplina ritualizados.	Excluir Corregir Encausar	Test Conversaciones Interrogatorios Consultas Pruebas masivas y estandarizadas	Calificaciones que muestran ante los otros el nivel de rendimiento y de aprendizaje alcanzados por el estudiante Mantener un lugar en el ranking nacional e internacional Pruebas de carácter terminal y no de procesos
Siglo XXI	Ascensión Blanco Ricardo Fernández Muñoz	Enfrentar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido	Capacidad para reorganizar lo aprendido, para trasladarlo a nuevas condiciones y contextos	Competencias de Trabajos prácticos de exploración Reflexión de su propia experiencia	Autonomía, permite determinar su capacidad de planificar, re ajustar y modificar la organización del trabajo, las veces que sea necesario Incentivar la participación pública

Tabla 1. Discusión Histórica y Empírica Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Profesor:

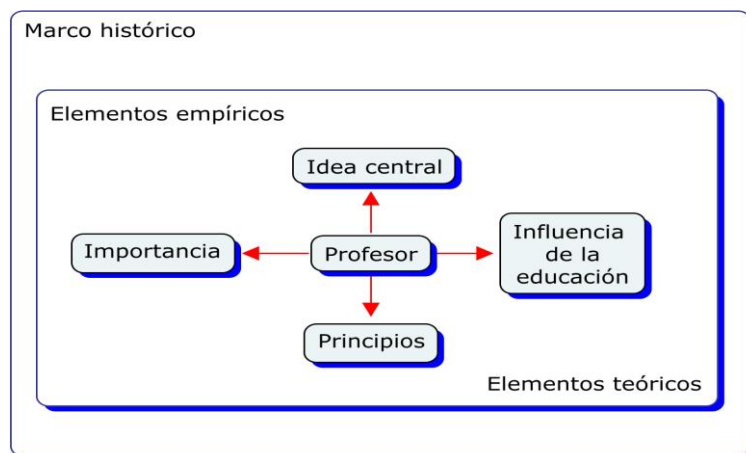


Ilustración 3. Discusión teórica y empírica de profesor. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Período	Autores	Idea Central	Influencia en la Educación	Principios	Importancia
Helenismo	David Espinosa	Impartir conocimiento mediante el cobro de su actividad	Surgen los sofistas Origen de la verdadera educación y bases de pedagogía	Proyecto definido y sistemático. Carácter humanístico Basado en el dominio de la palabra Relación maestro – alumno de intimidad	Homero escogido como texto básico de la educación, dando elementos éticos al educador.
Cristianismo	Henry-Irenee Marrou César	Enseñar trazos fundamentales	Posibilita el aprendizaje de la Escritura	Cultivo de la lectura y escritura en los monjes a través de la	Primeros modelos de trabajo

	<i>Mureddu</i>			<i>oración</i>	
Medioevo	<i>Henry-Irene Marrou</i>	<i>Preparación militar</i> <i>Formación de carácter</i>	<i>Enseñar para la guerra</i> <i>Instruir lo necesario en lectura y escritura</i> <i>Educación física, deportes atléticos</i>	<i>Desarrollo de fuerza física</i> <i>Resistencia al sufrimiento</i>	<i>Habilidad para maniobras</i> <i>Obediencia a los jefes</i>
Siglos XII – XV	<i>Isabel Beceiro Pita</i>	<i>Maestro</i>	<i>Debe ser un experto en su oficio</i>	<i>Consejos de un sabio a su discípulo</i>	<i>El poder y el privilegio se concentraron en los escalones superiores (o sea, entre los doctores). Los estudiantes quedaron (supuestamente) bajo supervisión constante.</i>
Siglos XVIII- XIX	<i>Moacir Gadotti</i>	<i>Busca sustituir procesos mecánicos por métodos más agradables</i>	<i>Preparó la formación del hombre burgués, hubo elitismo</i>	<i>La producción deja de ser aislada para convertirse en un esfuerzo colectivo</i>	<i>Revolución lingüística: debían ser bilingües (latín y venéciano)</i>
Siglo XX	<i>Josef Schmid</i> <i>Alexander Neill</i>	<i>Se hizo frente a la realización de lo que se ha podido denominar “la revolución copernicana en educación”</i>	<i>Prepara al estudiante para el triunfo del espíritu sobre la materia</i> <i>Se presenta absoluta confianza en la naturaleza del alumno</i>	<i>El papel del profesor no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del educando</i> <i>Será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los</i>	<i>La relación poder-sumisión de la Escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar</i>

		alumnos			
Siglo XXI	Ricardo Fernández Muñoz	Necesidad de realizar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales	¿Transformará drásticamente la tecnología en forma en que se educa? ¿Qué competencias debe asumir el profesor? ¿Están los profesores preparados para asumir el reto tecnológico? ¿La integración curricular de las nuevas tecnologías en el marco de la educación formal contribuirá a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje?	Debe ser un elemento compilador y analizador de lo encontrado en las redes No es suficiente con saber el contenido de la materia, debe ser además un gestor de información, un buen administrador de los medios que tenga a su alcance y desde ahí dinamizar y orientar los procesos educativos	El desarrollo tecnológico actual ubica la educación frente a un nuevo paradigma de la enseñanza dando lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes

Tabla 2. Discusión Histórica y Empírica Profesor. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Práctica Pedagógica:

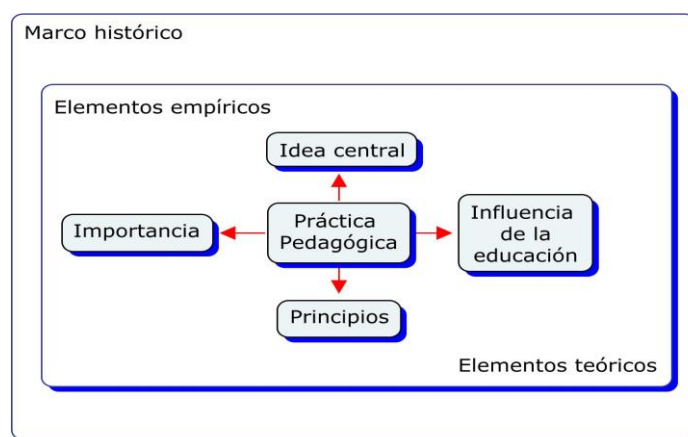


Ilustración 3. Discusión teórica y empírica de Práctica Pedagógica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Período	Autores	Idea Central	Influencia en la Educación	Principios	Importancia
Helenismo	David Espinosa Henry-Irenee Marrou	Educación del alma Capacidad de vivir Capacidad de construir su propia experiencia Formar personas autónomas	Progreso de la cultura contemporánea El contenido giraba en torno a la elocuencia y al arte de hablar bien	Enseñanza y obediencia basada en el amor y el afecto ¿Para qué se ha de educar? ¿Por qué se ha de educar? ¿Cómo se ha de educar? ¿A quién corresponde educar?	Su objetivo inmediato era la formación del hombre Vincula la comunidad con la educación
Cristianismo	Henry-Irenee Marrou	Organización de la cultura y la educación Adoctrinamiento pasivo	Cultura de escritura (dominan los secretos de la escritura) Instrucciones, técnica, utilitarista	Fuente de saber y vida Docilidad del alumno	Se crea la Biblia y el Talmud (Libro Sagrado de los Judíos)
Medioevo	Henry-Irenee Marrou	Aspecto intelectual reducido al mínimo	Instrucción para ser soldados	Música y poesía adaptados como medios educativos	Se excluye el canto oral y se incluyen las marchas de guerra Se adiestra a la juventud al disimulo, la mentira y al robo.
Siglos XII – XV	Isabel Beceiro Pita David Hamilton	Adoctrinar príncipes y caballeros	Literatura y exempla Las <i>Scholae</i> (Escuelas) Monásticas donde nace el proto-	Corriente de pensamiento que considera a las ciencias de la naturaleza como una etapa en el	Nuevas pautas de organización y control como respuesta a una crisis de la administración y del gobierno.

			currículo que incluía "materias": Gramática Latina (lectura y escritura) y Aritmética (las cuatro operaciones)	camino de la verdad	Los descubrimientos de la época (imprenta, brújula) favorece la creencia de superación del hombre, favorece el individualismo, el pionerismo y la aventura
Siglos XVIII-XIX	David Hamilton	La adopción de los términos "currículo" y "clase" fue un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica	Aumenta el sentido del control en la enseñanza y en el aprendizaje	La enseñanza y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y el control exteriores.	<i>Primera aparición conocida del término "currículo"</i>
Siglo XX	Josef Schmid Alexander Neill	La infancia y la juventud tienen su funcionalidad y su fin en sí misma y está manejada por leyes propias y sometida a necesidades particulares	Es fundamental que el estudiante pueda promover sus búsquedas, sus investigaciones, con total libertad	La escuela debe convertirse en la vida misma de los estudiantes	La educación debe dirigirse hacia el presente, así como debe garantizar la posibilidad de vivir su ciclo vital de acuerdo a la edad que corresponde y vivirla felizmente
Siglo XXI	Ricardo Fernández Muñoz	Se da paso a un estudiante que se convierte en agente – actor del proceso de expresión y comunicación	Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional El uso de nuevas tecnologías está integrado al currículo	Entender el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos Las disciplinas tradicionales, deben tener un punto de vista más global: responsabilidad ambiental y desarrollo armonioso de las relaciones	Crear destrezas y capacidades a la hora de manejar la tecnología, puesto que la capacitación tecnológica de los profesores es algo importante en nuestro tiempo, porque así ella no desplazará o suplantará la función del

intra e inter profesor
sociedades
(educación
para el
mundo).

Tabla 3. Discusión Histórica y Empírica Práctica Pedagógica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Sentido:

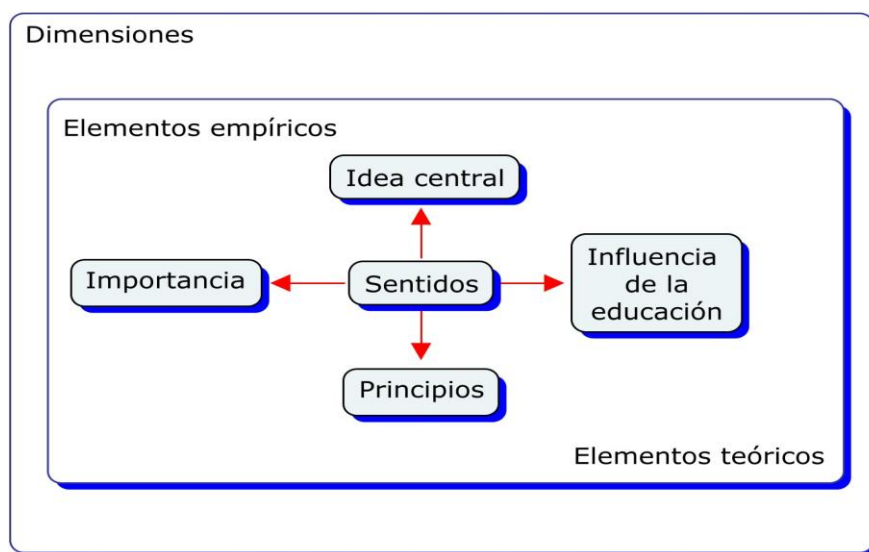


Ilustración 4. Discusión teórica y empírica de Sentido. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Dimensiones	Autores	Idea Central	Importancia en la educación	Principios	Importancia
Acontecimiento	Guille Deleuze traducido por Miguel Morey	Los cuerpos con sus tensiones, cualidades, relaciones, acciones y pasiones Los cuerpos son causa unos para otros: atributos lógicos o dialécticos	La dialéctica: análisis del lenguaje y medio de síntesis para los acontecimientos Dialéctica arte de la conjugación	Disociar la relación causal. Lo que lleva al lenguaje, ya sea a la existencia de una declinación de las causas, o a la existencia de una conjugación de los efectos.	Lo ideal, lo incorporal no puede ser más que un efecto La causa y el efecto: acontecimientos, no son sino efectos
Designación	Guille Deleuze traducido por Miguel Morey	Relación de la proposición con un estado de las cosas en el exterior	Son indicadores formales que determinan las relaciones espaciales (ayer, hoy, aquí)	La intuición designadora establece “es esto” “no es esto”	Asociación de las palabras con imágenes particulares que deben representar el estado de las cosas
Manifestación	Guille Deleuze traducido por Miguel Morey	Relación de la proposición con el sujeto que habla y se expresa Se presenta como el enunciado de los deseos y las creencias de la proposición	Análisis lingüístico	El “YO” manifestante de base	El dominio de lo personal sirve de principio a toda designación posible
Significación	Guille Deleuze traducido por Miguel Morey Miriam	Relación de la palabra con conceptos universales y generales, así como con relaciones sintácticas con	Está el lenguaje	El signo define la relación entre las premisas y la conclusión Conjunto de condiciones	La condición de verdad

	González	implicaciones de concepto		bajo las que una proposición sería verdadera	
Sentido	Cristóbal Holzäpfel Sante Babolin	Es la esfera en la que estamos instalados para operar las diferentes designaciones Es lo que resulta del sentiré, del percibir, del darse cuenta, pensar y opinar	El sentido convierte a la educación en una fuente referencial, por cuanto orienta la existencia, tanto como individuos, tanto como humanidad	Tiene tres acepciones principales: significado, justificación y orientación	Clave de la existencia humana, como eje de la ética – relación de conciencia y valores – Lo ético como el modo que habitamos el mundo Llegar al trasfondo “desde dónde”
Representación	Stuart Hall	Usar el lenguaje para decir algo con sentido sobre, o para representar de manera significativa el mundo a otras personas Es la parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura	Implica el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes	Los enfoques son: reflectivo (verdad obvia-función espejo), intencional (las palabras significan lo que el autor quiere que sea) y constructivista o construccionista (las cosas no significan, el ser humano construye el sentido)	Colocar una semejanza del elemento en la mente Simboliza o sustituye un elemento

Tabla 4. Discusión Histórica y Empírica Sentido. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Como puede observarse en la trayectoria de los cuadros precedentes, la educación desde hace siglos como parte de su transcurrir histórico ha constituido y desarrollado conceptos,

discursos y prácticas¹ sobre profesor, práctica pedagógica y evaluación, desde la particularidad de cada contexto, momento y circunstancia; donde como veremos las dimensiones de sentido pueden rastrearse de manera transversal.

En sus inicios la educación era un conjunto de prácticas que se enmarcaban en rituales de iniciación y se basaban en la imitación y la oralidad. Las prácticas pedagógicas se orientaban en una enseñanza basada en la obediencia, y, los contenidos pedagógicos se centraban en el arte de hablar bien. Esto porque quienes accedían a la educación eran los hijos de los mandatarios, sacerdotes y autoridades; su propósito era formar las jerarquías y mandos de cada colectividad, y el sentido de la educación era asegurar el poder de la descendencia.

Los profesores son concebidos desde sus orígenes como medios para impartir el conocimiento, son transmisores, y la relación, el vínculo con sus alumnos se consideraba íntimo, el profesor era tutor, instructor y además fiscalizador más que de saberes, de la vida y conducta del pupilo. Desde esa función de vigilancia el examen era de conciencia, como principio formativo, el proceso evaluativo se organiza así en un sistema de pruebas y exámenes basados en la enseñanza dogmática y memorística. Lo que se buscaba con la educación a través de sus prácticas pedagógicas y sistemas evaluativos era reproducir sistemas de jerarquización, obediencia y servilismo. El sentido que tenía la evaluación en este momento era preparar los grupos de la sociedad que se encargarían de conservar y ejercer el poder, fuera para la guerra, la religión o la estabilidad del estado.

¹ Desde un punto de vista sociológico, se puede definir *discurso* como cualquier práctica por la que los sujetos dotan de sentido a la realidad. Ruiz (2009)

Todo esto llevó a que la educación se convirtiera en rígida y minuciosa, frente a este cambio casi no se presentan transformaciones en la forma de enseñar a los alumnos, razón por la cual los profesores dan inicio a un trabajo basado en la repetición y la enseñanza oral.

Al surgir cambios sociales, económicos y políticos, en los cuales las sociedades crecieron y surgieron los imperios, de manera paralela se debieron hacer ajustes en la educación. Cuando se luchaba por la expansión del dominio y el territorio, por ejemplo, los profesores debían trabajar con sus alumnos en la preparación militar. La práctica pedagógica quedó limitada a la instrucción de futuros soldados y lo intelectual se reducía al mínimo. El sentido de los procesos evaluativos se hicieron evidentes en la manera como los alumnos afrontan la guerra y las disciplinas militares, no solo para sobrevivir y triunfar, sino especialmente para someter al otro; fundamentalmente para mantener la hegemonía.

En el siglo XIII con el desarrollo de las escuelas monásticas surgen las universidades en París, Bolonia, Salerno, Oxford, Heidelberg y Viena. Las universidades desarrollaron prácticas pedagógicas comunes, basadas en las lecciones, las repeticiones y las disputas. Una característica sustantiva que hacía la diferencia entre la universidad y cualquier otra institución fue la aparición del examen, como mecanismo de promoción, lo cual no se había conocido en la antigüedad y que a partir de ese momento se vuelve un elemento fundamental en el sistema educativo (Mauriete, R., 2007: 37-38). Los profesores debían ser expertos en su oficio y tenían el poder sobre los alumnos.

A partir del medioevo, los aspectos evaluativos eran utilizados, además, por los profesores para que los estudiantes lograran obtener la licencia de enseñar. Para lograr la “maestría”, era un requisito indispensable que los aprendices estuvieran bajo un maestro

reconocido por cinco o siete años, aparecen entonces en las universidades pruebas que son una presentación formal de los discípulos ante la sociedad. Una vez el maestro avala a su discípulo, éste debía dar una clase “magistral”, que se llamaba *inceptio*, frente a otros maestros y si aprobaba, podía ingresar como *magíster* a la institución (Muriete, R., 2007:38). Este proceso era importante, pues una vez se lograba ingresar como maestro se consideraba inmune hasta cierto punto, el cuestionamiento de su saber y de su práctica pedagógica, no existía un sistema formal, explícito que lo evaluara posteriormente.

El concepto de magister o *maestro* estaba vinculado con el de *libertad de cátedra*, que surgió en las universidades medievales, principalmente en los Países Bajos y Alemania. La cual se refería a tener autonomía, en la libertad para nombrar profesores, establecer estándares, admitir estudiantes, manejar presupuesto y realizar un balance entre docencia e investigación. Cuando un profesor lograba obtener la titularidad (*tenure*) o estabilidad en su cargo, se debía garantizar la libertad académica. Aunque esto ha sido desde entonces es un tema de discusión y controversia; dicha estabilidad se otorgaba solamente durante su período de prueba, el cual no excedía de los tres a los cinco años. Después que el profesor lograba pasar este período de prueba, el cual tenía unas normas claras y definidas, sólo podría ser substituido por motivos que se consideraran muy graves, los cuales debían demostrarse ante terceros.

Con el nacimiento de las universidades surgió una educación más práctica, se adoptan los términos currículum y clase, lo que implicó una reforma pedagógica. Los profesores entonces deben empezar a cambiar sus prácticas mecánicas por estrategias más dialógicas. Con estas reformas surge también la evaluación como un elemento de control y se introduce los primeros test como instrumento para realizarla. La educación concernía por entonces al clero, y se orientaba a la nobleza y a la burguesía. Se caracterizó por el elitismo, pero también por el cultivo

del saber, que sería el germen para que siglos más tarde, se iniciaran los movimientos de emancipación contra los regímenes absolutistas.

El sentido que tenía por entonces la evaluación era mantener el pensamiento y la vida cotidiana al servicio de la fe, preservar las prácticas confesionales, sostener el control del estado, de las monarquías, de la mano del poder religioso; el sujeto cristiano, lo era en la medida que estuviera al servicio de Dios, que sirviera al Rey que era con el Papa, la encarnación del Padre en la tierra.

La primera gran revolución burguesa la llevó a cabo Martín Lutero, quien estuvo de acuerdo con la construcción de las escuelas locales sostenidas por el Estado, siguiendo su cultura protestante. Se considera fundamental la lectura pero no como medio para dominar los preceptos de la Biblia, sino como herramienta para preparar ciudadanos ilustrados con el fin de ocupar puestos en la incipiente democracia (Popkewitz, T., 2000: 65-66).

Lutero propone un profundo cambio curricular. Buscaba la eliminación inmediata de la filosofía natural y moral de Aristóteles, lo que constituía en esa época un eje central en la formación dentro de las universidades. Lo que él estaba haciendo era dismantelar no sólo el currículo de las universidades medievales, sino la base del cuerpo de conocimiento que se había desarrollado en los siglos precedentes.

Al vincular el Estado con la escuela, se establecieron administraciones locales y distritos escolares y desaparece el sistema único centralizado corriente en Europa. Las teorías políticas del *laissez-faire* se unen a las tensiones políticas y sociales de una nación, que se veía abocado a cambios industriales, la urbanización y asimilar muchos inmigrantes, por lo tanto; se tuvo que dar respuesta a nivel local (Popkewitz, T., 2000: 68).

Un punto importante es que en el Siglo XVI hubo una gran revolución lingüística, y cognitiva que transformaría a Europa como parte de la transición del Renacimiento hacia la Ilustración, consistía en que se les exigía a todos los profesores ser bilingües, en donde debían saber el latín como lengua culta y la vernácula como lengua popular. Es en esta época en donde Comenio escribe la *Didáctica Magna* (Gadotti, M., 1998).

Comenio a través de la *Didáctica Magna* propone una reforma educativa, que está ligada a la búsqueda de renovación moral, política y cristiana de la humanidad. Se debe resaltar que su trabajo se situó siempre en un ciclo vital, que fue la niñez, pero que fue importante dentro de las reformas escolares.

Su propuesta también iba a que la escuela debía ser para todos hombres o mujeres. Y que los maestros debían ser un modelo para sus alumnos, no sólo encargarse de enseñar. Su modelo pedagógico se centró en: qué se debe, cómo y cuándo enseñar, pues le ofrece una importancia fundamental al niño como sujeto del acto educativo, el cual se debe estimular de manera positiva para que le guste aprender y de forma sencilla que el niño aprenda haciendo, es decir por medio de sus sentidos.

Comenio, J.A. (1998) no estuvo de acuerdo con los métodos que sembraban el miedo en los estudiantes, para él fue prioritario que el niño entendiera las cosas, luego que utilizara su memoria y por último la utilización de la lengua y las manos. Rompe con lo tradicional del uso del discurso para el conocimiento y ubica al estudiante como observador de la naturaleza, para que de ella aprendieran (Matínez, J., S.F.).

De acuerdo con Muriete, R. (2007: 39), el examen no queda limitado a la sanción, se convierte en un factor permanente y subyacente. A partir del Renacimiento, se inicia la

educación humanista, permitiendo el ingreso de la burguesía al conocimiento, el cual deja de ser dogmático, inamovible e incuestionable, como sucedía en el medioevo y empieza a ser cambiante. Nacen las disciplinas y las profesiones, se disparan las publicaciones de libros, el *nuevo* mundo anuncia una revolución del saber. Ahora el maestro debe abrir con sus discípulos nuevos campos de conocimiento. Así mismo, tiene la responsabilidad de crear un verdadero y constante intercambio de saberes, la escuela, particularmente la universidad, pasa a ser el lugar de elaboración del saber, y por tanto también del saber pedagógico.

El profesor a partir del Renacimiento y especialmente en la Ilustración reduce la relación de poder - sumisión de la escuela tradicional y comienza a establecer algunas relaciones de afecto y camaradería. Desde la pedagogía se busca que los estudiantes puedan promover por sí mismos las búsquedas y las investigaciones con libertad. La educación permite que los estudiantes vivan su experiencia educativa de acuerdo con la edad que le corresponda.

Este concepto se inicia desde la perspectiva humanista de Comenio y Rousseau, éste último refiere que el niño es un ser en proceso y que requiere ser cuidado. Comienza a involucrar conceptos en la educación referentes a tener en cuenta los sentimientos y la afectividad. Se empiezan a ver los niños como un potencial, que deben ser desarrollados por sus profesores (Aguerrondo, M., 2005: 22).

El sentido de la evaluación en las universidades anglosajonas empieza a cambiar de la repetición hacia la capacidad de descubrir, se aleja el dogmatismo y surge la ciencia como nuevo paradigma, el sujeto educado y el profesor deben tener ahora la capacidad de conocer por sí mismos, de abrir el saber, de investigar y cuestionar lo dicho por sus antecesores.

Superadas las revoluciones, surgen las repúblicas y con ellas la masificación de la educación. Educación para todos, implicaba la entrada de la educación a la modernidad.

Que toda la población sea educada genera nuevos desafíos en la enseñanza tradicional. Surge el movimiento de *Escuela Nueva* como una comprensión de las necesidades de la infancia y como medio para enfrentar estos nuevos desafíos. Su modelo didáctico y educativo es diferente al tradicional, pues lo que busca es que el niño, y no el profesor, sea el centro de enseñanza y aprendizaje. El profesor debe ser un dinamizador de los intereses y necesidades de los estudiantes (Aguerrondo, M., 2005: 23).

Son varios los educadores que representan el movimiento *Escuela Nueva*, ellos colocan bases teóricas de la educación contemporánea que aún siguen vigentes. Una de ellas es María Montessori, quien de acuerdo con Aguerrondo, M. (2005: 23), fundamenta su teoría pedagógica en la búsqueda de la auto-educación en la que el método analítico propuesto por medio de materiales pedagógicos fuera estimulado por el profesor. Otro exponente de la Escuela Nueva es Decroly, quien refiere como método renovador la articulación entre “globalización y centros de interés”.

Por otro lado Claparède, É. (1909), considera que lo esencial de la pedagogía es facilitar la adaptación al medio del organismo psicofisiológico del niño. Inicia en los profesores lo que es la psicología experimental. Vigotsky (1987) centra su tesis en la génesis social del psiquismo. La constitución Alemana de Weimar (1919), determina que si el Estado aparece como centro de la educación, entonces los términos gratuidad y obligatoriedad surgen en la terminología de educación.

También Herbart y Pestalozzi durante el siglo XIX dan aportes al movimiento Escuela Nueva. El primero pone énfasis en el estudio de las diferencias individuales, la psicometría, la psicología evolutiva y el interés por el aprendizaje y la alfabetización. La educación debía tener como base el gobierno y la disciplina y no la instrucción. La formación debía centrarse en la virtud humana. Fue el fundador de la pedagogía científica. Por su lado, el segundo hace referencia a que la educación elemental debe basarse en el avance integral de las capacidades intelectuales, afectivas y artísticas (Aguerrondo, A., 2005: 26).

Los conceptos anteriores son importantes porque hubo grandes reformas educativas, lo que motivó cambios en el quehacer del profesor, de la práctica pedagógica y de los procesos evaluativos. Se presentaron cambios importantes hasta Freire. Pero vale la pena resaltar que este movimiento se llevó a cabo en la educación básica y media, al estudiar el desarrollo de la educación superior es evidente que se ha nutrido de algunos de estos cambios.

La universidad conserva elementos de las instituciones medievales, como por ejemplo el requisito del aprendiz que requiere de un tutor entre cinco y siete años, el cual debe ser un “maestro reconocido”. El sentido de la evaluación es permitir al maestro, en simultáneo con su transmisión de saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos, pero hay un saber reservado y destinado para el profesor (Muriete, R., 2007: 38).

Existen dos tendencias paradigmáticas en la educación superior, la universidad anglosajona que sigue impulsando el conocimiento como ciencia y descubrimiento al servicio de la economía y por otro lado, la universidad confesional, española principalmente, que fue la que heredamos los latinoamericanos, que continua siendo escolástica, repetitiva, casi dogmática, pero que tienen la virtud al menos en el discurso, de ser humanista; lo que ubica a la educación

superior en un contexto epistémico y pedagógico histórico que explica las actuales relaciones, roles así como la aceptación de la evaluación instrumental.

En la Reforma Universitaria que se da en Argentina en 1918, en la Universidad de Córdoba, se hace una crítica a las cátedras heredadas, la rigidez, la prebenda y todo lo arbitrario, sistema de constitución y acreditación del conocimiento. Se origina entonces un nuevo momento para las evaluaciones: surgen los exámenes para los profesores (en palabras de Bourdieu, P. (2008:51-69) “la objetivación del sujeto objetivante”), los concursos públicos y de oposición para el ingreso de los profesores a la universidad.

La Reforma Universitaria se extendió por toda América Latina y se convirtió en un movimiento continental y mundial, ella instaura una nueva forma de las evaluaciones, el de los concursos públicos y de oposición para el ingreso de los profesores a la universidad y además debían someterse a una nueva evaluación de manera periódica. A mediados del siglo XX, en Brasil, Paulo Freire, inspirado por este movimiento, centra su método en la confianza del potencial del otro. Su pensamiento se mantiene con la visión de la educación como derecho social y sus formas de participación no necesariamente escolares

Para Díaz, M. (1996) el nacimiento del examen en su forma moderna, se vincula principalmente con la promoción y el énfasis en la educación del sujeto visto como individuo. Esto va de la mano, precisamente con la pérdida del interés en la relación pedagógica, cuando se centran los esfuerzos en los resultados de la institución (v.gr. acreditación).

Porque cuando el examen hacía parte del método, las dificultades se solucionaban en el proceso, pero con las nuevas funciones, las instituciones lo utilizan como una herramienta final para resolver los aprendizajes, con sus lógicas consecuencias. Fenómenos como la masificación

de la educación y la institucionalización, llevan a los estados desde la postmodernidad, a perder su atención en la persona, para poner el énfasis en los procesos, deshumanizando e instrumentalizando la práctica pedagógica y por ende la evaluación.

En la actualidad, con la globalización se ha incorporado el concepto “competencia” al currículo educativo en general y particularmente al universitario, lo cual replantea la práctica pedagógica y la evaluación por parte de los profesores en educación superior, y aunque su introducción es reciente, se han incluido cambios en el rol del profesor y del estudiante, desde discursos como la educación centrada en el alumno, asociados a los de eficiencia y eficacia en el desempeño laboral, que sugieren que lo importante ya no es tanto la formación para ser, sino aprender para hacer.

Como lo expresa Blanco, A. (2009: 33) el equipo de profesores debe hacerse responsable de revisar objetivos y experiencias de aprendizaje, así como la evaluación y calificación para así lograr coherencia, transparencia y validez. El desarrollo de competencias generales es un proceso en espiral que debe ser revisado a través de actividades estructuradas que permitan observar y comparar las experiencias que se llevan a cabo; esto es, una evaluación centrada en resultados verificables y confiables; y por tanto, una práctica pedagógica que asegure el saber hacer. Si bien hay una preocupación válida por el aprendizaje, este parece ser la meta final del desempeño profesional; logros, rendimiento, respuesta a las necesidades del mercado y de los empleadores, son el nuevo discurso educativo, que curiosamente, ya no orientan los pensadores pedagógicos, sino funcionarios de agencias estatales y asesores técnicos económicos, con el apoyo de educadores al servicio de sus intereses; exigiendo a los académicos asumir una postura frente a estos requerimientos y exigencia de estándares, que son los que miden la calidad de los egresados.

Asociado a la ampliación de cobertura y al desarrollo del conocimiento, el rol del profesor se ha hecho más complejo. En la actualidad el profesor enfrenta en sus actividades académicas responsabilidades étnicas, lingüísticas, culturales y cognitivas. Especialmente, tiene un gran reto frente al desarrollo tecnológico, lo cual coloca a la educación frente a un paradigma nuevo, en donde se dan lugar a nuevas metodologías, métodos y conocimientos, que cambian continuamente y apresuradamente, enfocando los roles docentes en nuevas “competencias” en torno a las TIC, que ocupan gran cantidad de su tiempo en actualizarse y además, han movido su relación directa con los estudiantes de manera personal o por pequeños grupos, hacia comunicaciones masivas, virtuales, y sistemáticas con el apoyo de redes y sistemas.

Muriete, R. (2007: 46) hace referencia a que el problema de tomar el examen como un elemento de control, es algo inherente al desarrollo histórico del mismo. En la antigüedad, el control estaba puesto en las prácticas corporales religiosas, y luego con las exigencias del capitalismo, las prácticas de examen se llaman inicialmente “test” (en el contexto angloamericano principalmente), y precisamente es allí, desde los exámenes elaborados mediante cuestionarios cerrados, que la evaluación asume la responsabilidad de responder a las exigencias masivas de la educación, mediante un método por excelencia que se cree asegura el conocimiento, al punto de ser llamadas genéricamente “evaluaciones” buscando una connotación “académica”, que supone que saber información, equivale a tener conocimiento y por tanto capacidad. Aunque las competencias en su discurso aspiran a reconocer el ser, el saber y el saber hacer; como parte del conocimiento, finalmente la mayor importancia de lo evaluado se le concede al saber mediante cuestionarios.

Las nuevas tecnologías tienen la posibilidad de acumular grandes cantidades de información, la cual puede ser transmitida de manera casi inmediata, lo cual supera los límites actuales de la comunicación.

Esto ha llevado a que se hagan cambios en el tiempo y el espacio, incluyendo el concepto de realidad, pues se habla en la actualidad de realidades “virtuales”. Lo cual ha generado grandes desafíos para los docentes que no nacieron en la era digital, donde surgen nuevos contextos de interacción y entornos ampliados de comunicación que están en expansión; se constituye en una temática necesaria de ahondar en nuestro medio, lo cual será objeto de otras investigaciones, puesto que no es del alcance de la tesis actual.

En esta evolución tecnológica, se hace evidente una tensión en el entorno social, entre el creciente individualismo y las necesidades de integración social.

Frente a esa era digital, tecnológica y virtual, que parece favorecer el individualismo y acrecentar la distancia entre profesores y estudiantes, a pesar de ser necesario explorar las nuevas dinámicas de comunicación virtual, estas ni sustituyen a la comunicación interpersonal, ni relevan de responsabilidad al maestro de atender la formación de sus estudiantes, la cual se sustenta en el encuentro interpersonal y en sus dimensiones cognitivas, afectivas y humanas.

Es necesario estudiar en nuestro contexto el alcance de la comunicación mediática, cada vez más presente y empleada en la educación en nuestros entornos, pero que a pesar que puedan haber cercanías interpersonales electrónicas, estas realmente se afianzan y ganan validez pedagógica y ontológica en el encuentro interpersonal que brinda el diálogo persona a persona, o cara a cara, donde los sujetos logran una plena comprensión de la realidad que los convoca en el encuentro de sus corporeidades (Ponty, M. 2000:365)

A pesar que las TIC, permiten la comunicación, pueden causar sentimientos de angustia y soledad, pues la comunicación virtual, no sustituye a la real, que nos mantiene relacionados (Ruíz, T., 2012).

Álvarez, J.M. (2005: 27) se refiere al tema de la evaluación, siendo analizada en primera instancia, desde el sentido que tiene evaluar para las instituciones y para los estados. Por eso es común preguntar *cómo, porqué o para qué* hacerla, como lo propusiera Tyler, R. (1929).

Al buscar el profesor cómo dar respuesta a esas preguntas necesariamente instrumentales desde la práctica pedagógica y desde la evaluación, lo que sucede es que éste se enfoca en contenidos, métodos y resultados globales, al ser comprometido para que el “grupo” alcance determinados estándares, lo cual determinaría, en la práctica (aunque permanezca en el discurso), de un abandono de la pregunta por el sujeto, donde se excluyen no solo a los estudiantes sino a los mismos profesores, el peso se le da al proceso, pero no a sus protagonistas, ellos pasan a ser sus “actores” que cumplen con las expectativas de otros.

Estos otros se refieren a políticas internacionales, globalización de la economía, políticas estatales de educación, políticas de las instituciones universitarias que a pesar de tener todas en su Proyecto Educativo Institucional el enunciado de la “formación integral”, de todas maneras deben responder a intereses y necesidades del conocimiento, de los desarrollos tecnológicos, de las disciplinas y profesiones (como los paradigmas de la Terapia Ocupacional, que deben ser auditados desde esta mirada interpeladora al profesor, a su práctica y por tanto a su evaluación), del mercado y de la financiación para subsistir.

Para Álvarez, J.M. (2005: 27) el conocimiento debe ser el referente teórico que le da sentido global al proceso cuando se hacen las evaluaciones, pero esto, es una suposición asumida

ideológicamente. El sentido, esto es, los significados, justificaciones y orientaciones que otorgamos los sujetos a la realidad que vivimos (Holzapfel, C. 2005: 21) puede cambiar dependiendo de la percepción, de la experiencia, de la formación, de la trayectoria, de la escuela, de la profesión, de la época donde se da un proceso de formación que guía la evaluación de los maestros universitarios en cada momento. Es aquí donde se llega a plantear la pregunta por el sentido de la evaluación del profesor universitario de esta tesis.

Cuestionar por el sentido que los profesores le dan a su evaluación, es de fondo, preguntarse por el sentido que se le dá al hecho de ser maestros, es preguntarse por el sentido que le dan a su quehacer o práctica pedagógica, es indagar por el sentido que otorgan los maestros universitarios en Colombia, en el contexto de dos programas de Terapia Ocupacional, en el marco de un doctorado en educación que tiene el propósito de abrir la frontera del conocimiento de las prácticas educativas de nuestras instituciones, de nuestras comunidades, de nuestras problemáticas sociales, para saber cómo estamos contribuyendo en la formación de profesionales para esta sociedad.

Es precisamente, cuando se separa el conocimiento de los procesos evaluativos, que se convierte en algo netamente instrumental, que puede servir para todo, aunque su valor académico desde la formación integral sea poco o nulo. Histórica y culturalmente la educación se ha orientado hacia la transmisión del conocimiento. Sin embargo actualmente existen estructuras que colocan al estudiante como un sujeto activo en el aprendizaje y al profesor como facilitador del mismo, en unas dinámicas que deben responder al contexto, a los sujetos, a las problemáticas de nuestra realidad. Es aquí en donde los contextos educativos tienen un gran valor, pues de ellos, en gran parte depende el éxito de los procesos formativos.

Tal como lo dice Freire, P. (1997: 95) la educación es una forma de intervención en el mundo. Pero dicha intervención va más allá de los conocimientos o de los contenidos, los cuales pueden ser bien o mal enseñados, o aprendidos. Todo dentro de un espacio pedagógico, el cual considera como un *texto* que debe ser leído, interpretado, escrito y re escrito, es decir que debe haber solidaridad entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio.

Es aquí en donde juega un papel importante el *sentido*, pues como lo dice Holzapfel, C. (2005:16) el hombre es un buscador de sentido y dentro de ese espacio pedagógico tanto el profesor como el estudiante debe recurrir a fuentes dispensadoras de sentido, tales como amor, amistad, poder, saber, ciencia, técnica, entre otras.

El sentido normalmente se vive en función de algunas coordenadas, ejes o referentes. Está presente en estructuras complejas. Es aquí en donde se relaciona la importancia de poder conocer los sentidos que los profesores universitarios le otorgan a la evaluación profesoral, porque en ese momento evaluativo se presentan relaciones con las fuentes dispensadoras, se configuran los elementos de significado, justificación y orientación, e igualmente se hacen evidentes los generadores de vínculo, cobijo, atadura, reiteración y sostén.

Esto hace que la evaluación profesoral será dinámica y dé aportes significativos en su hacer diario, por esto no debe limitarse a un instrumento de apreciación de su quehacer, ni convertirse en un discurso vertical silenciador.

Cuando el profesor le otorga un sentido a su evaluación realiza un ejercicio a favor de la producción de un aprendizaje verdadero y humanizador, de sí mismo y de su quehacer. Porque de acuerdo con Freire (1997: 34) si se transforma la experiencia educativa en adiestramiento técnico, se desperdicia lo fundamentalmente humano en el ejercicio educativo.

1.3. Descripción del problema

Actualmente, en muchas universidades colombianas la evaluación de los profesores es vista como una acción sumatoria que suele tener en cuenta como principal criterio los resultados de “desempeño docente”, valorado por los estudiantes, que son comparados con algunos logros institucionales que se desean obtener.

Este es un enfoque cuestionado por su énfasis técnico de corte instrumental que no sólo es insuficiente para mejorar el desempeño, sino que además no considera el proceso formativo del profesor, su aspecto personal, ni su impacto en la formación de los estudiantes. Puesto que la docencia es una práctica social humanizadora (Velásquez et al., 2005), a la evaluación del profesor le conviene tener en cuenta tanto al educador en su aspecto personal como en sus aspectos profesional y educativo, es decir, ser un proceso integral, el cual requiere ser abordado de manera formativa, y para ello correspondería entablar una relación entre la práctica pedagógica, la evaluación y la formación del profesor.

La llamada *Evaluación del desempeño docente* es usualmente considerada como un proceso que hace seguimiento al quehacer del profesor en su labor con los estudiantes, es decir, se centra en su función “docente”, que genera información sobre todo lo realizado desde el inicio hasta el final de cada periodo académico, pero en realidad el objetivo no se alcanza, pues muchas de estas evaluaciones se realizan solo al finalizar la asignatura y no tienen parámetros que retroalimenten al profesor o verifiquen su mejoramiento (Grupo focal PATO, 2011).

Desde una mirada crítica, la evaluación es considerada un elemento que ejerce poder, autoridad y control del Estado, las autoridades y las instituciones sociales sobre el pensamiento y la actitud de los estudiantes, permitiendo que se establezcan jerarquías, se desarrolle un sistema

simbólico de control colectivo que es reproducido en la cultura escolar, y gracias a ello, se consolida mediante discursos y prácticas en instrumento esencial para los mecanismos de dominación económicos, políticos y religiosos de la sociedad (Martínez, A. 2004).

Frente a este panorama de la evaluación profesoral se han planteado diferentes alternativas, entre las cuales hay unas de índole institucional, puesto que es indudable que la calidad de la educación ofrecida, interviene en la calidad de la educación superior para lo cual los profesores han de apropiarse de manera crítica y constructiva del conocimiento. Siendo así, las instituciones aspiran que la evaluación profesoral sirva como proceso formativo y guía, que actúe como herramienta fundamental en el logro de la excelencia educativa.

En este sentido, los procesos de acreditación institucional en Colombia son fundamentales, puesto que le certifican a la sociedad lo referente con la calidad y la credibilidad de las instituciones, sus docentes, sus procesos formativos, entre otros. De acuerdo con lo establecido por el decreto 1295 de 2010 y en los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación.

Dicho proceso de acreditación institucional observa al profesor desde una mirada global generalizada, en donde se pierde la dimensión como sujeto del profesor. Desde esta mirada, lo fundamental son los mecanismos de selección, el estatuto que rige el actuar de los profesores, el número, dedicación y niveles de formación, el cumplimiento de las funciones universitarias, la interacción con comunidades, la producción escrita y su remuneración (CNA, 2015:Factor 3). La evaluación del profesor es vista como un mecanismo que mide los profesores por su desempeño cuantitativo e institucional, pero no está destinada a motivar cambios críticos en su quehacer profesoral universitario.

Otra alternativa frente a la evaluación profesoral es la llamada *Evaluación sistemática*, que se ha considerado tiene que ver con lo pedagógico, en donde se busca especificar los diferentes procedimientos de evaluación, los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, con el fin de interrelacionarlo con lo curricular, la misión de la universidad y el entorno. Dentro de este marco, se retoma lo referente a evaluación formativa, la cual considera a la enseñanza como un proceso que ayuda a tomar decisiones y determina al profesor como un profesional que se encarga de adoptarlas (Stufflebeam, D. & Shinkfield, A.1993).

Este ideal de evaluación es un componente importante desde lo pedagógico, puesto que plantea permitir a los evaluados ser protagonistas de su proceso de mejoramiento. De esta forma los profesores lograrían identificar cuáles son los aspectos que debe mejorar en su cotidianidad profesoral, constituyéndose en un punto de partida para optimizar la calidad de la enseñanza que imparten (Ruíz, L. 2002). Sin embargo, si esta perspectiva se enfoca exclusivamente en el saber y el hacer, sin considerar el ser y el convivir, todo se quedaría en un discurso académico, que no propiciaría realmente una formación integral.

En este sentido, Quintar, E. (2006) ha destacado que los procesos evaluativos, para asumir una dinámica formativa e integral, requieren de espacios pedagógicos en los que el profesor y el alumno descubran nuevas formas de abordar el conocimiento en los *que haya una verdadera construcción de sentidos y significados*, requiere de un ambiente creativo en el aula. Para lograr la construcción de sentidos y significados en el aula, se necesita de un espacio creativo, el cual se logra de acuerdo a la confianza que se tengan los dos actores (profesores – estudiantes). Dicha confianza se consigue a través de lo humano en lo formativo. Pero el aspecto humano queda en un segundo plano, cuando la evaluación profesoral se limita solamente a

aplicar instrumentos que evalúan aspectos de la ejecución práctica del quehacer profesoral dentro de los salones de clase.

Aspecto que no depende de la parte afectiva entre profesor – estudiante, sino de aspectos que están ligados directamente con la profesionalización del profesor, en donde lo que pareciera, se busca evaluar, es lo que el profesor hace o deja de hacer. Y de esta manera otorgar o no estímulos profesionales (salariales).

La autoevaluación es otra mirada que se hace a los procesos evaluativos, en la cual quien evalúa y quien es evaluado son la misma persona. Este es un ideal que parte de la reflexión, análisis y crítica de cada profesor sobre su quehacer, el cual debe revertirse a un mejoramiento continuo. Pues es él quien conoce su actividad e identifica en dónde están sus falencias y por lo tanto cómo mejorarlas.

Desde esta perspectiva, como lo plantea Myriam Fuentes y Jesús Herrero (1999) la autoevaluación debe permitir la autoformación, el crecimiento profesional y de esta manera ser un proceso más justo y enriquecedor. Este es uno de los elementos que se consideran en los procesos evaluativos en la educación superior, pero los esfuerzos hacia una verdadera auto reflexión presenta cierto grado de dificultad, que no ha podido ser superada a través del tiempo. Falta crear una cultura de la misma y concientizar a los profesores de la importancia de este proceso evaluativo.

La pluralidad teórica que hay con relación al concepto de evaluación profesoral dificulta el cumplimiento de sus objetivos, pero además a este contexto, para efectos de la tesis, se agrega lo relacionado con Terapia Ocupacional como profesión y formación profesional en educación superior.

Si bien la presente investigación tendrá especificidad en Terapia Ocupacional, no obstante, se pretende que tenga proyección hacia otras profesiones y que este trabajo pueda servir a otros profesores de la educación superior. Se espera que inicialmente se haga réplica en las universidades objeto de estudio y luego pueda ser difundido en otras instituciones que tengan apertura sobre el tema.

La Terapia Ocupacional es definida por la Ley 949 de 2005 (p. 01) del Congreso de la República de Colombia, como “una profesión liberal de formación universitaria que aplica sus conocimientos en el campo de la seguridad social y la educación y cuyo objetivo es el estudio de la naturaleza del desempeño ocupacional de las personas y las comunidades, la promoción de estilos de vida saludables y la prevención, tratamiento y rehabilitación de personas con discapacidades y limitaciones, utilizando procedimientos de acción que comprometen el autocuidado, el juego, el esparcimiento, la escolaridad y el trabajo como áreas esenciales de su ejercicio”.

Los profesionales en dicha disciplina deben identificar, analizar, evaluar, interpretar, diagnosticar, conceptuar e intervenir sobre la naturaleza y las necesidades ocupacionales de individuos y grupos poblacionales de todas las edades en sus aspectos funcionales, de riesgo y disfuncionales. El perfil profesional del Terapeuta Ocupacional le permite tener habilidades en la metodología científica para la solución de problemas relacionados con: salud, educación, trabajo y justicia.

Un aspecto esencial que requiere ser contemplado en la problemática evaluativa, es que para poder intervenir en los campos mencionados anteriormente, el terapeuta ocupacional debe utilizar evaluación como instrumento indispensable para lograr la conceptualización y la

intervención en las necesidades ocupacionales. Dicha evaluación para alcanzar sus fines terapéuticos debe dar cuenta de los elementos que dificultan la ejecución de tareas, si pueden corregirse, si debe reentrenarse, utilizar equipamiento o técnicas adaptadas.

La evaluación en Terapia Ocupacional, es importante porque a partir de ella se logra determinar las actividades que forman parte del estilo de vida de la persona, lo cual es fundamental para lograr ubicarse dentro de un contexto determinado. Así como integra y condensa los riesgos, problemas o dificultades que se presentan en las particularidades personales, contextuales y ocupacionales relacionadas con el desempeño ocupacional individual y del colectivo, de acuerdo con Trujillo, A. (2002:60-67).

Es por esto que el profesional de Terapia Ocupacional va adquiriendo una actitud crítica y analítica ante las diferentes disyuntivas que se presentarán para la identificación de los instrumentos, procedimientos idóneos, consolidación, presentación y análisis de los resultados obtenidos, las conclusiones y de acuerdo con esto emitir un concepto, determinar la conveniencia de intervención y especificar lo que espera lograr (Trujillo, A. 2002:60-67). En otras palabras *la mirada del terapeuta ocupacional es esencialmente evaluativa.*

Lo anterior se puede afirmar puesto que desde la misma definición propuesta por la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (1958) en donde la refiere como "El arte y la ciencia de dirigir la respuesta del hombre a la actividad seleccionada para favorecer y mantener la salud, para prevenir la incapacidad, para valorar la conducta y para tratar o adiestrar a los pacientes con disfunciones físicas o psicosociales".

Es decir, que el terapeuta ocupacional promueve el desempeño ocupacional del niño, del joven, del adulto y del anciano. Y su fin último es que el individuo sea lo más independiente posible y pueda tener una vida productiva y satisfactoria.

Es por esto que como lo dice Spackman, W. (2008: 30), la Terapia Ocupacional es algo compleja pues implica la interacción cooperativa entre el profesional y el paciente dentro del contexto de intervención. La investigación debe ser la base de la intervención y el eje principal es la persona como ser ocupacional.

Afirma además, que el proceso terapéutico evoluciona si los dos actores (profesional-paciente) logran analizar de manera rigurosa las ocupaciones y las limitaciones que se tienen frente al desempeño de la persona.

Con este breve contexto de la profesión, es importante poder conocer lo que para ella es la evaluación, de acuerdo con Kronenber, F. (2006: 9) los procesos evaluativos indican los progresos que tiene el trabajo que se está realizando día a día y permite el aprendizaje a través de los errores, debido a la reconstrucción de los procesos vividos y experiencias de colaboración e interdependencia. Los errores, refiere el autor, son inevitables. Así mismo considera: que el trabajo centrado en las personas supone tomar y compartir riesgos y responsabilidades.

La evaluación en Terapia Ocupacional es un conjunto de procedimientos y un proceso de pensamiento, tal como lo describe Mulligan, S. (2006: 1, 2), es un proceso de obtener e interpretar datos necesarios para lograr que el individuo sea lo más independiente posible.

Considera igualmente, que la acción de evaluar es un proceso mental a través del cual los terapeutas ocupacionales observan e interactúan constantemente con los pacientes y sus familias y de esta manera obtienen una clara imagen de sus problemas, fortalezas y prioridades para de

acuerdo a esto empezar la intervención con la persona, el contexto y su ocupación. El proceso de pensamiento es continuo.

Por otro lado, Spackman, W. (2008: 230) refiere que la triada persona – contexto – ocupación proporciona un marco de trabajo importante para lograr conocer y evaluar el desempeño ocupacional. Puesto que su naturaleza es cambiante debido a las relaciones de dicha triada.

Es importante destacar lo propuesto por Polonio, B. (2001: 197) quien refiere que la evaluación tiene doble significado; uno tiene que ver con las diferentes pruebas que se usan para medir habilidades y déficit del usuario, pero por otro lado le sirve al Terapeuta Ocupacional para autoactualizar su trabajo, de esta manera logra verificar que tan efectivo es en su labor y de acuerdo a esto hacer ajustes a su trabajo terapéutico, en la medida que cumpla o no los objetivos propuestos.

Continúa la autora describiendo los aportes que la evaluación le hace a la Terapia Ocupacional:

- ✓ Colabora en determinar la efectividad del profesional y así poder planificar y administrar un tratamiento
- ✓ Sirve como fundamento científico para tomar decisiones tanto en los tratamientos como en lo disciplinar
- ✓ Ofrece información específica que se comparte con los otros miembros del equipo de trabajo
- ✓ Sirve para mejorar el desarrollo de la profesión

- ✓ Si se recoge información de manera sistemática, esto puede utilizarse para desarrollar nuevos instrumentos de evaluación estandarizados
- ✓ Aporta en el mejoramiento continuo de las técnicas de evaluación y tratamiento que se utilizan de manera efectiva en Terapia Ocupacional

Kielhofner, G. (2006: 117) cuando describe el modelo de discapacidades cognitivas, refiere que la evaluación sirve para valorar la evolución de la enfermedad o los efectos de los medicamentos o para determinar cómo debe realizarse la rehabilitación. Un aspecto importante es que se considera la evaluación como elemento fundamental para realizar recomendaciones con relación a la ubicación o re ubicación de la persona tratada. Es decir que este proceso es fundamental porque determina lo que la persona puede hacer sin riesgo.

La evaluación en terapia ocupacional proporciona datos sobre la funcionalidad del usuario en su medio ambiente y sobre los componentes (motores, cognitivos, entre otros) que interfieren en el normal desempeño del mismo. La evaluación informa acerca de los factores que impiden el desempeño de tareas, si estas deficiencias pueden corregirse y si el usuario debe y puede aprender a realizar las tareas con equipamiento o técnicas adaptadas.

Desde Terapia Ocupacional se evalúan aspectos relacionados con:

- ✓ Áreas de Desempeño Ocupacional: Actividades de la vida diaria, educación, trabajo, juego, esparcimiento ocio y participación social.
- ✓ Habilidades y destrezas de desempeño ocupacional: motoras, de procesamiento y de comunicación e interacción.
- ✓ Patrones de desempeño ocupacional: hábitos, rutinas y roles.
- ✓ Intereses y motivaciones de la persona.

- ✓ Contextos de actuación: cultural, físico, social, personal, espiritual, temporal y virtual.
- ✓ Demandas de la actividad: objetos utilizados para realizar sus tareas.
- ✓ Factores de la persona: función del cuerpo y estructura del cuerpo.

Con la evaluación se busca conseguir un cuadro claro de la persona, con el fin de hacer un plan de intervención efectivo que lleve a una mejor funcionalidad y la calidad de vida. El principal objetivo es recoger, interpretar y documentar el estado funcional de la persona con respecto a su capacidad para cuidar de sí mismo, trabajar y realizar actividades de ocio (Holm, M. 2000: 328-338).

Dentro de la formación de Terapeutas Ocupacionales, tal como lo explica Trujillo, A. (2005: 249) los profesionales del área adquieren la capacidad de trabajar con un tipo de evaluación que se denomina parcial, tamizaje o barrido, el cual es un procedimiento sencillo, de corta duración el cual tiene como finalidad poder detectar problemas gruesos y de esta manera determinar de manera rápida que sucede con el usuario. Igualmente trabaja con evaluaciones más extensas en las cuales logra indagar y determinar las capacidades y características disfuncionales del desempeño ocupacional de autocuidado, juego y trabajo que afectan el rendimiento biopsicológico y social de la persona y los problemas del contexto físico, temporal y social que influyen de manera favorable o desfavorable sobre el desempeño ocupacional.

Por otro lado, se debe analizar el Terapeuta Ocupacional como profesor universitario, en donde debe generar conocimiento y a la vez ser interlocutor científico, debe ser un ejemplo – formador de terapeutas ocupacionales y ser un estudioso de la sociedad y la cultura (Trujillo, A. 2005: 61). Cada uno de estos elementos se ve mediado por la evaluación, dentro y fuera del aula.

Como profesor debe demostrar competencias para transmitir y orientar los conocimientos, habilidades y destrezas propias de la profesión.

Sobre todo el Terapeuta Ocupacional en su función de profesor debe distinguirse por vivir los principios ético-filosóficos de la profesión y demostrar valores ciudadanos que aporten a una mejor nación (Trujillo, A. 2005: 61).

Con este panorama, se aclara que el quehacer del profesor universitario de Terapia Ocupacional se encuentra enmarcado dentro de competencias cognitivas, socio culturales, comunicativas y de contexto. Competencias que le exigen determinar a través de procesos de evaluación, un análisis del currículo, los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, una correspondencia entre los componentes del currículo, la misión de la Universidad y los diferentes contextos de la comunidad. Además, el rol del Terapeuta Ocupacional como profesor universitario requiere de competencia discursiva, transformaciones de dogmas, adecuar su percepción frente a su práctica, fundamentos pedagógicos y epistemológicos.

El profesor de Terapia Ocupacional, inmerso dentro de los parámetros de calidad que exigen las universidades Colombianas y los estatutos profesoraes, debe cumplir con unos estándares de desempeño, evaluados de manera periódica bajo unos instrumentos diseñados para tal fin, para acreditar sus habilidades y aptitudes como profesores, responder a un estímulo salarial. Situación paradójica, debido a que el Terapeuta Ocupacional deja de ser un evaluador, para convertirse en un sujeto evaluado, dentro de un sistema que busca lograr unos estándares de calidad, surgen entonces tres desafíos: uno ontológico, uno pedagógico y uno metodológico.

Evaluar ese profesor universitario como sujeto integral implica reconocerlo desde sus aspectos personales, intelectuales, académicos y sociales. Abordarlo integralmente demanda

identificar su diversidad emocional y mental. En este sentido Damasio, A. (2010) plantea, que las representaciones se construyen en el cerebro humano y describen diferentes situaciones a lo cual responde el cuerpo con movimientos, pero esto depende de las interacciones mente – cuerpo. “Mientras los acontecimientos mentales son el resultado de la actividad en las neuronas del cerebro, un relato temprano e indispensable de las neuronas del cerebro, han de contar es el del esquema y funcionamiento del cuerpo” (Damasio, A. 2010: 235).

Damasio, A. (2010) tiene la hipótesis que la mente surge de un organismo y no de un cerebro que está separado del cuerpo. Por esto no es objetivo dejar las emociones y los sentimientos fuera de la concepción global de la mente. Los sentimientos tienen influencia sobre la razón, puesto que los sistemas cerebrales están relacionados entre sí y regulan al cuerpo. La emoción entonces, está enmarcada dentro de una acción de impulsos biológicos y estados corporales los cuales son fundamento indispensable para la racionalidad. De igual manera, afirma que el papel de los sentimientos en la construcción de la razón tiene implicaciones para algunos temas a los que la sociedad se enfrenta normalmente, entre ellos la educación y la violencia. Es por esto que el ser humano es complejo, frágil, finito y único (Damasio, A. 2010: 263-264).

Para la racionalidad es indispensable la acción de los impulsos biológicos, los estados corporales y la emoción. A su vez los sentimientos como elemento fundamental para el ser humano no se aíslan de su cuerpo ni de sus movimientos. Evaluar al profesor implica por tanto abordar las interacciones mente-cuerpo, en otras palabras, sus emociones y capacidades cognitivas.

Los sentimientos en un proceso evaluativo influyen, por un lado para quien la realiza y por otro para quien la recibe, pues los estímulos formativos positivos o negativos así como los resultados, en algunos casos, dependen de la interacción que se haya tenido a lo largo del proceso educativo, y estos aspectos emocionales del aprendizaje influyen en la formación y desarrollo humano tanto de estudiantes como de docentes, en últimas en la actitud de las comunidades hacia el conocimiento y hacia la evaluación que requiere ser más valorada y conocida.

Al respecto, Maturana, H. (2005) señala que las emociones pueden facilitar o inhibir los procesos educativos. Puesto que son quienes determinan el dominio de acción en que se mueve cada individuo. Son prácticas corporales que determinan o especifican influencias de acciones. En los procesos educativos por ejemplo, el objetivo se centra en crear un mundo con el otro, en donde los evaluadores logran ser la referencia de esa creación (Maturana, H. 2002), por tanto la evaluación debe observar el hacer y el ser del profesor. Pues la evaluación no debe enjuiciarlo (Ídem: 69), por el contrario debe darle herramientas que le ayuden a fortalecer su quehacer.

En un sentido similar, en Terapia Ocupacional, se trata al ser humano desde la amplitud de las opciones humanas, incluyendo la valoración de la vida y sentido evolucionado de los valores humanos (Trujillo, A. 2002). Paradójicamente, los profesores de terapia ocupacional, a la hora de ser evaluados no son tratados en concordancia con esta perspectiva, surgiendo una incongruencia profesional y pedagógica: no se practica lo que se manifiesta.

El profesor universitario de Terapia Ocupacional está inmerso dentro de unas políticas educativas institucionales y desarrolla su práctica docente dentro de un currículo establecido, de igual manera está influenciada en su quehacer profesoral por su disciplina la cual enmarca una práctica profesional. Todos estos elementos se relacionan con su ser como personal en donde

median elementos como lo emocional, lo social y lo racional, que son desconocidos, subvalorados y no incluidos en su proceso evaluativo.

De hecho, la evaluación aplicada a los profesores de Terapia Ocupacional que se lleva a cabo actualmente en las Universidades del Valle y Rosario, de acuerdo con los estatutos profesoriales de ambas, pareciera ser principalmente técnica, instrumental y que aplican unos parámetros de calificación estandarizados y unificados, los cuales deberán ser analizados y procesados para documentar esta sospecha y así sustentar la problemática que se trata. De comprobarse lo anterior faltarían entonces, espacios de reflexión, retroalimentación y proyección del actuar docente.

Para hallar horizontes que ayuden a encontrar aspectos renovadores en la evaluación profesoral de Terapia Ocupacional, que incluyan y den aportes a la mirada institucional, a la perspectiva disciplinar, profesional y la evaluación en un contexto de la práctica pedagógica, de un ser que es y aspira a ser reconocido de manera integral, es importante reconocer en el profesor universitario, sus realidades humanas, profesionales, institucionales y disciplinares. Esto permitirá acercar la brecha entre este profesional que evalúa de manera cotidiana dentro de su profesión, con ese sujeto evaluado dentro de un sistema que busca conseguir estándares de calidad.

Por esto resulta importante emprender nuevas miradas e iniciativas de la evaluación que se planteen desde los sentidos que los mismos profesores universitarios le confieren al concepto de evaluación. Re-conceptualizar y re-configurar la evaluación profesoral, requiere que se construya, desde los puntos de encuentro o desencuentro de los sentidos que los profesores le

atribuyan a la evaluación en su relación con la práctica pedagógica, la pertinencia social y las políticas de calidad institucional.

Surge entonces la siguiente pregunta, ¿Cuáles son los sentidos que los profesores universitarios confieren a la evaluación profesoral en los programas académicos de Terapia Ocupacional de las Universidades Rosario y Valle de Colombia?

1.4. Sistematización del problema

Holzapel, C. (2005: 18-19), refiere que la palabra “sentido” tiene por lo menos tres acepciones, las cuales son: *significado* de una palabra, pero también de una cosa, un suceso o una acción, *justificación* de un hecho, una acción, un suceso u otro y *orientación* a ciertas decisiones o acciones. Estos elementos se han considerado y analizado para con base en ellas poder delimitar el camino a seguir en la investigación y así poder dar respuesta de manera más efectiva y completa a la pregunta de investigación.

Con base en esos elementos definidos por Holzapel, C. y lo planteado en el problema de investigación se derivan unos interrogantes, que ayudarán a dar cuenta sobre la pregunta del sentido.

Ese sentido que requiere una representación previa, que provenga de nuestras sensaciones, recuerdos o fantasías, pero es importante resaltar que dichas representaciones no son solo creaciones nuestras (Holzapfel, C. 2005: 27).

- ✓ ¿Qué significa para los profesores de Terapia Ocupacional el actual proceso de evaluación profesoral?
- ✓ ¿Cuáles son los fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos que soportan el proceso de evaluación profesoral en Terapia Ocupacional actualmente?

- ✓ ¿Qué aportes dejan los sentidos otorgados a la evaluación del profesor a la Educación Superior?
- ✓ ¿Cuál postura crítica asumir desde estos sentidos, frente a la normativa profesional y de evaluación profesoral institucional?

2. Justificación

En este momento una de las demandas de la nación va encaminada hacia sistemas de evaluación y auditorías tanto institucionales como individuales, lo cual es una exigencia al profesional contemporáneo. Forma parte del sistema actual la rendición de cuentas, el cumplimiento de estándares de desempeño y la productividad.

El profesor universitario no es ajeno a esta tendencia, por eso surgen los procesos de evaluación profesoral en donde se manejan aspectos que resultan complejos, como lo social, la motivación, los intereses y necesidades de las instituciones, lo pedagógico, la didáctica.

Poder determinar esta postura desde los sentidos de la comunidad académica y la normativa es fundamental para el crecimiento de los profesores universitarios, pues en muchas ocasiones lo administrativo dentro de las instituciones, no deja avanzar ni cumplir los propósitos que como ente formativo se ha trazado, pues priman los condicionantes normativos, administrativos por encima de los objetivos de formación.

Para el caso de los profesionales en Terapia Ocupacional de Colombia, en su mayoría han logrado generar poco conocimiento nuevo, se benefician del saber internacional, debido a que la

formación en post grados sigue siendo baja y así mismo los profesionales de esta disciplina no perciben la investigación como una responsabilidad (Trujillo, A. 2002).

Lo anterior es una debilidad, puesto que el conocimiento es un elemento importante para impulsar el desarrollo, crecimiento y credibilidad de una profesión. En la medida que se amplíe y se profundice en el saber se logra aumentar la autodeterminación y la valoración social de lo que se deriva de ese saber (Gillette, N. y Kielhofner, G. 1979).

La construcción teórica de la Terapia Ocupacional en Colombia indudablemente redundará en la calidad y en el acercamiento de la solución de problemáticas propias de las necesidades actuales del país.

2.1. Relevancia Científica

Esta investigación es necesaria para poder colocar en diálogo a los diferentes entes que forman parte de la evaluación del profesor universitario, con el fin de generar un cambio de cultura frente al tema y lograr que exista una verdadera realimentación y reflexión en torno al mismo.

Es importante poder visualizar la evaluación del profesor universitario no como un incentivo salarial, como un elemento de control y poder, sino como un proceso generador de cambios para el profesor, los estudiantes, las prácticas pedagógicas, lo curricular, entre otros.

La evaluación del profesor universitario debe propender por arrojar un plan de mejoramiento, que debe impactar en el Programa Académico, en la Facultad y en la Universidad.

En los últimos años en Colombia, la intención de las nuevas políticas educativas, consideran como de vital importancia el proceso de evaluación de los diferentes actores del

proceso educativo (profesores, estudiantes e instituciones). Se destaca el papel de la evaluación como un elemento que supervisa, controla y mide los resultados obtenidos, en donde lo que finalmente busca es evaluar al individuo, encargado de la educación. Su alcance incluso llega, en algunas ocasiones, a limitarse a promoción del punto salarial.

La evaluación del profesor universitario debe ser un instrumento indispensable para lograr aumentar la excelencia formativa y académica de las instituciones universitarias y por lo tanto del sistema educativo superior de Colombia.

Existen dos aspectos novedosos con relación a la evaluación del profesor universitario, uno que la evaluación se convierte en un asunto estratégico y vital para la política educativa. Y otro que se introduce un cambio en la finalidad y el sentido de la evaluación, pues su objetivo actual es suministrar información sobre las características del proceso de aprendizaje y en particular sobre su significación y pertinencia.

Un llamado que hace Martínez, A. (2004: 368) es que se habla menos de maestros y más de docente, que es el término que los estrategas han adoptado para referirse al sujeto de la enseñanza. Abundan las referencias a las carencias del maestro, pero nunca a sus potencias. Por esto aquí es fundamental un proceso de evaluación que permita resarcir este aspecto.

Se debe dejar de lado la conceptualización instrumental del perfeccionamiento, que otorga al profesor un rol técnico, en tanto responsable de aplicar los cambios presentados por los equipos de especialistas.

Por esto es común encontrar ahora elementos que antes eran extraños a los profesores, e incorporan nuevas categorías y problemas como los siguientes: perfil profesional, valor social y de mercado de su trabajo, tipos de contenidos, especializados y formas de adquisición,

habilidades profesionales, manejo de nuevas tecnologías, sistemas de acreditación y evaluación, debido a la profesionalización profesoral.

Con todos los aspectos relacionados con calidad, se ha creado la necesidad de diseñar un nuevo perfil profesional para el profesor. El término calidad, no es un término fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde se formula.

Aparecen como mecanismos relacionados a calidad, los de evaluación y control. La gran mayoría de los estudios actuales sobre educación, se refieren a calidad de la educación y a su evaluación. La evaluación ocupa actualmente un lugar estratégico en el control de la calidad.

La evaluación del profesor universitario es un aspecto que las diferentes universidades consideran como importante y buscan a través de ella impactar en la realidad institucional y lograr optimizarla. De aquí la importancia que la evaluación del profesor universitario dialogue de manera permanente con el contexto de los programas académicos, para dar cuenta de la articulación teórico – práctica que permite visualizar y disminuir la brecha entre el saber y el quehacer.

A pesar que hay varias investigaciones sobre el tema de evaluación a los profesores universitarios, sigue existiendo un vacío en lo relacionado con el sentido que los propios profesores universitarios le otorgan a la evaluación profesoral. Es decir que dicha evaluación impacte en su quehacer como profesor universitario, dentro de su práctica pedagógica, en el currículo del programa académico en que se encuentre y que esto a la vez aporte a las facultades y a las universidades del país.

Se hace necesario elaborar un trabajo que analice los sentidos que confieren los profesores universitarios al proceso de la evaluación profesoral para colocarlo en diálogo con el abordaje institucional, la normatividad legal y además reflexionar sobre sus implicaciones en la práctica pedagógica. De esta manera se pretende poder identificar el impacto que esta actividad conlleva en el quehacer del profesor universitario, que trascienda en el ámbito educativo universitario y que permita pensar de otra manera el profesor y su quehacer académico.

El presente trabajo se realiza en el contexto de dos programas académicos de Terapia Ocupacional. Se considera que el profesional de Terapia Ocupacional que ejerce desde la academia, debe propender por la formación de los futuros egresados que se requieren en el medio regional, nacional e internacional. Su quehacer debe ir hacia la docencia, la investigación y los avances científicos. Hay una clara tendencia desde la academia en esta profesión de trabajar exclusivamente en la docencia (Trujillo, A. 2002: 60).

La intención de las nuevas políticas educativas en los últimos años en Colombia, consideran como de vital importancia el proceso de evaluación de los diferentes actores del proceso educativo (profesores, estudiantes e instituciones), a lo cual no es ajena la Terapia Ocupacional, máxime si se tiene en cuenta que la Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional, de acuerdo con el ICFES (1998:17), trazaron unos requisitos básicos para poder ejercer como docentes universitarios.

Es importante poder visualizar la evaluación del profesor en Terapia Ocupacional no como un factor de incentivo salarial, ni como un elemento de control y poder, sino como una práctica generadora de cambios para el profesor, los estudiantes, las prácticas pedagógicas y lo curricular, entre otros.

A pesar que hay varias investigaciones sobre el tema de evaluación a los profesores, sigue existiendo un vacío en la profesión de Terapia Ocupacional, con relación a éste, como lo ha hecho evidente la profesora Alicia Trujillo (2000), así mismo en lo relacionado con el sentido de la evaluación desde la profesión. Es decir que dicha evaluación impacte en su quehacer como profesor universitario, dentro de su práctica pedagógica, en el currículo del programa académico y que esto a la vez aporte a las Facultades y a la Universidad.

Es significativo para el Terapeuta Ocupacional que a través de diversas investigaciones, participe en la construcción, validación y socialización de los conocimientos que hacen de la Terapia Ocupacional una profesión viable (Trujillo, A. 2002: 61). Es así como esta investigación se hace relevante, para poder sintonizar y sincronizar a los diferentes entes que forman parte de la evaluación del profesor de Terapia Ocupacional, con el fin de generar un cambio de cultura frente al tema y lograr que exista una verdadera retroalimentación y reflexión en torno al mismo.

De la misma manera, con este trabajo se pretende conseguir desde la profesión avances en la investigación y en el rigor científico, esto debido a que las cifras en Colombia a este nivel son bastantes desalentadoras si se tiene en cuenta que la producción intelectual a nivel nacional es del 15% y de publicaciones del 20%, aproximadamente por parte de los profesionales de Terapia Ocupacional, razón indispensable para asumir el trabajo investigativo, con el fin de contribuir a mejorar estas cifras (Trujillo, A. 2000: 82). En países como Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña, la producción profesional invita a la práctica investigativa, como una estrategia para la supervivencia de la Terapia Ocupacional, pues hace viable el dar respuestas sobre la ocupación humana, que es el compromiso de la profesión con la sociedad.

Se hace necesario elaborar una investigación que analice los sentidos que confieren los profesores de Terapia Ocupacional al proceso de la evaluación profesoral para colocarlo en diálogo con el abordaje institucional, la normatividad legal y además reflexionar sobre sus implicaciones en la práctica pedagógica, principalmente en los dos programas académicos de Terapia Ocupacional en estudio. De esta manera se pretende poder identificar el impacto que esta actividad conlleva en el quehacer del profesor, que trascienda en el ámbito educativo universitario y que permita pensar de otra manera el profesor y su quehacer académico.

Todo lo anterior enmarcado dentro de los principios fundamentales del conocimiento científico, dentro de los cuales el investigador no alterará el fenómeno estudiado, lo investigado se representará de una manera comprensible y el conocimiento científico será puesto a prueba.

La investigación debe dejar puertas abiertas para que se siga indagando desde otros estamentos este tema y poder darle un sentido más real y pertinente, que redunde en todos los aspectos formativos que hacen parte de las instituciones universitarias.

El nivel de conocimiento científico que se desea lograr es empírico, enmarcado dentro de una unidad dialéctica que sirve como fundamento teórico del conocimiento. Esto porque lo que se desea conocer son los sentidos otorgados a la evaluación del profesor universitario, visto desde dos programas académicos. Este nivel permitirá una comprensión de los vínculos y relaciones no esenciales del fenómeno, el cual debe ser explicado como tal y debe manifestarse en la realidad.

Razón por la cual su relevancia científica se basa en la formación de profesores universitarios, así como del cuestionamiento a las universidades y sus programas académicos sobre el abandono en que se encuentra el profesor una vez ingresa a la universidad. Es

importante resaltar que esa formación profesoral no es vista desde la calidad, como se maneja actualmente, sino que sea cualificación en el término de calidez humana que los profesores merecen y necesitan.

Esto porque el conocimiento científico está lleno de números, datos, pero el gran huérfano fue el hombre, el ser humano. Se ha venido desvalorizando el papel del ser humano que es formador y es formado.

2.2. Relevancia Social

El profesor universitario debe ser proactivo y estar abierto a las demandas del medio, especialmente cuando se presentan proyectos que tienen que ver con emprendimiento académico.

Es relevante propender por la construcción de una cultura evaluativa en las diferentes disciplinas, del proceso formativo y mejorar así los niveles profesionales y científicos del profesor. Los procesos evaluativos en los profesores universitarios, le deben permitir conocer los factores que le influyen en su vida ocupacional, lo cual le permitirá diseñar estrategias de mejoramiento continuo, que impacten no solo en su vida laboral sino que sirvan para el diseño de estrategias que contribuyan en el bienestar de la comunidad y así prevenir, controlar o manejar lo relacionado con temas de su competencia disciplinar.

La investigación busca tener en cuenta a las instituciones de educación como construcción social que son, que ayudan a perpetuar normas, valores e ideas; razón por la cual la comunidad académica se verá beneficiada, puesto que al darle sentido a la evaluación del profesor universitario, permitirá develar mitos, juicios, rituales que se entretajan alrededor del concepto y que no lo dejan evolucionar ni impactar sobre los diferentes aspectos formativos y el

contexto. La sociedad requiere otro tipo de profesores, que contribuyan en la formación de otros sujetos, forjadores de humanidad, inspiradores de transformación.

Este trabajo debe aportar a la construcción de sentido de la evaluación profesoral universitario, pero generado a partir de los profesores, en este caso de los Programas Académicos de Terapia Ocupacional de dos universidades de Colombia, quienes son los agentes primarios de este proceso, inmersos dentro de las instituciones de educación superior, para que a partir de ella se pueda ver reflejado su quehacer pedagógico y su formación, lo cual debe repercutir en las Facultades, la Universidades y en la sociedad en general.

2.3. Relevancia metodológica

La investigación pretende determinar los sentidos que tiene la evaluación para los profesores universitarios y tomar una postura frente a la evaluación institucional y la normativa nacional, por medio de un estudio de tipo cualitativo en el cual se complementará con un método que busque comprender la realidad y que favorezca la comprensión del sentido.

No se busca crear un nuevo instrumento de evaluación que recopile información sobre el quehacer del profesor. Se desea llegar hasta la propuesta de cambio que en realidad recoja los sentidos del concepto de evaluación del profesor y una postura frente a la normativa nacional e institucional que brinde estrategias para poder llevar a cabo un proceso evaluativo que valore el quehacer profesoral dentro de las instituciones universitarias.

Se indagarán los juicios que los profesores tienen frente al proceso de evaluación profesoral, para llevar el trabajo hacia la re-construcción y categorización que se da al concepto por efecto de la medición, pues lo que se desea es construir una práctica basada en la distinción de competencias, habilidades, destrezas y otros elementos que aportan al proceso formativo.

Existe una práctica de lo bueno o malo que sea un profesor, lo cual depende de los resultados que se obtengan a través de un instrumento, por eso es fundamental no centrar su quehacer en un instrumento, sino tener en cuenta los elementos que se relacionan entre sí en los procesos formativos, incluyendo la institución como construcción social.

Esta investigación es viable y relevante porque se realizará en dos Universidades de reconocida trayectoria nacional e internacional, que cuentan con el Programa Académico de Terapia Ocupacional, están interesadas en el tema y además están acreditadas, el tema es pertinente y la investigadora proponente cuenta con el tiempo y el interés suficiente para poder llevarlo a cabo en su totalidad.

La evaluación del profesor en Terapia Ocupacional es un aspecto que las Universidades del Rosario y del Valle consideran importante, buscando impactar en la realidad institucional y lograr optimizarla por este medio (documentos de acreditación de los Programas Académicos, 2007 – 2006 respectivamente). De aquí la importancia que la valoración del profesor dialogue de manera permanente con el contexto de los programas académicos, para dar cuenta de la articulación teórico – práctica que permite visualizar y disminuir la brecha entre el saber y el quehacer.

3. Objetivos

De acuerdo con los conceptos que se han manejado de manera previa, así como siguiendo el lineamiento de la pregunta problema y las derivadas del mismo, se plantean los objetivos de la investigación.

3.1. Objetivo general

Comprender los sentidos que otorgan los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral y establecer su relación con la práctica pedagógica.

3.2. Objetivos específicos

- ✓ Conocer los significados que los profesores consideran sobre el proceso vigente de evaluación del profesor en Terapia Ocupacional.
- ✓ Comprender los fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos que tienen los sentidos conferidos a la evaluación profesoral en las prácticas pedagógicas.
- ✓ Buscar caminos y horizontes curriculares y pedagógicos, con base en los sentidos otorgados a la evaluación profesoral.

4. Marco Referencial

Este trabajo desea conocer el sentido que los profesores universitarios le otorgan a la evaluación que se les hace, se quiere trabajar con ese profesor humano, persona. Pero sobre todo tener en cuenta su visión, cómo se siente frente al proceso evaluativo, cómo lo ha vivenciado, que le interesa del mismo.

Se debe tener en cuenta que la investigación no desea llegar a crear otro instrumento de evaluación, sino una propuesta de cambio que en realidad enriquezca los diferentes elementos y actores que hacen parte del proceso formativo.

4.1. Estado del Arte

4.1.1. Evaluación Profesoral.

El material bibliográfico relacionado con artículos, tesis de maestría y doctorado que se revisó data del año 2000 hasta el segundo semestre de 2011, buscando tener material actualizado. Criterio de inclusión que se tuvo en cuenta al hacer la depuración en la base de datos y en la web.

La bibliografía seleccionada inicialmente, se hace con base a la naturaleza misma del problema de investigación y las finalidades del proceso, luego esta permite dar orientación con relación a los documentos que se deben seguir revisando, para lo cual se hace uso de las bases de datos de CENDOPU (Centro de Documentación Instituto de Educación y Pedagogía) Universidad del Valle, de La FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) México, TESEO (Base de datos del Consejo de Coordinación Universitaria de España) Universidad Complutense, DIALNET, CIBERTESIS, DART EUROPE, SEIEM, CSIC lo cual permitió tener acceso a artículos y tesis de maestría y doctorado con relación a evaluación del desempeño docente a nivel de Argentina, Colombia, Cuba, Chile, España, México y Perú. Se revisaron en total 1.059 tesis de maestría y doctorado en general, en donde se hacía inicialmente la selección de tesis de educación y luego con relación a evaluación docente. Al realizar la depuración se encuentran 14 tesis relacionadas con el tema. Igualmente se revisaron 36 artículos del internet, relacionados con evaluación docente.

Se considera relevante ir construyendo una imagen de los aspectos más importantes con relación al tema de evaluación docente, para lo cual se crearon dos mapas conceptuales, que permiten identificar aspectos claves referentes a la delimitación de la temática a trabajar.

Al colocar en diálogo a los diferentes autores, con relación al tema de evaluación, se encuentra que existen diferentes concepciones y posiciones frente al tema. Lo cual se desarrollará de manera general en la investigación.

Se tomará como referencia para hacer un recuento de la historia de la evaluación en la educación, el estudio realizado por Escudero, T. (2003: 11-43), quien hace un análisis de tres planteamientos principalmente.

El primero de ellos y que según lo referido por Escudero, T. (2003), es el más utilizado en el medio, el cual es planteado por Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores quienes establecen seis épocas, sus análisis comienzan en el siglo XIX, en donde nos hablan de: la época de la reforma (1800-1900), la época de la eficiencia y del «testing» (1900-1930), la época de Tyler (1930-1945), la época de la inocencia (1946-1956), la época de la expansión (1957-1972) y la época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

El segundo, es el trabajado por Cabrera (1986) y Salvador (1992), quienes toman como referencia a Tyler, en el segundo cuarto del Siglo XX, en donde consideran tres épocas: la de precedentes o antecedentes, la del nacimiento cuya figura central es Tyler y la tercera la de desarrollo.

El tercer planteamiento y último se refiere a los estudios de Guba y Lincoln (1989), el cual se apoya en un enfoque paradigmático constructivista el cual se enfoca en las necesidades de los implicados en la evaluación base. La primera generación es la de medición, la segunda es la descripción y la tercera de juicio o valor.

Escudero, T. (2003: 11-43) de igual manera, hace una revisión a los inicios de la evaluación específicamente a la época denominada de los Precedentes o Antecedentes, es decir

antes del test y la medición, cuya característica es el uso de procedimientos instructivos los cuales están basados en referentes implícitos sin alguna teoría para valorar y sobre todo para diferenciar y seleccionar a los estudiantes.

Por otro lado, Escudero, T. (2003: 11-43) hace referencia a los aportes de Dubois (1970) y de Coffman (1971) quienes citan la manera cómo fueron usadas las estrategias evaluativas en la China Imperial para seleccionar funcionarios, por otro lado menciona a Sundbery (1977) quien ubica pasajes evaluadores en la Biblia, de igual manera hace relación a Mc Renolds (1975) quien destaca como el tratado más importante de la antigüedad el Tetralibros que es atribuido a Ptolomeo, menciona también a Blanco (1994) quien hace referencia a los exámenes de los profesores griegos y romanos y finalmente señala que Cicerón y San Agustín son los que introducen conceptos y planteamientos evaluadores a sus escritos.

Relata Escudero, T. (2003: 11-43) que en la edad Media (siglo XV), es cuando se incluyen los exámenes al entorno universitario con un carácter formal, aparecen los exámenes orales públicos los cuales se hacían si el maestro daba su consentimiento para presentarlos y en presencia de tribunales.

Continúa Escudero, T. (2003: 11-43) detallando, que en el renacimiento (siglo XVI) se empiezan a manejar procedimientos selectivos, entre los cuales surge uno denominado observación. En el siglo XVIII hay aumento en la demanda y mayor acceso a la educación, por esto nace la necesidad de comprobar las cualidades individuales de los estudiantes y se elaboran normas sobre la forma como se deben utilizar los exámenes escritos.

Ya en el siglo XIX, la evaluación responde a prácticas basadas en la rutina y en instrumentos poco confiables, surgen los diplomas de graduación y un sistema de exámenes que

justifican una preparación específica para la sociedad y sus necesidades. En 1845 Tomás Mann recurre a técnicas evaluativas tipo test, las cuales se extienden hasta Boston.

Surge la primera investigación evaluativa realizada por Joseph Rice (Mateo, 1993) en la cual se realiza un análisis comparativo de escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de ortografía utilizando puntuaciones obtenidas de test.

Escudero, T. (2003: 11-43) refiere, que según Guba y Lincoln esta sería la primera generación de lo que ellos llamaron medición, lo cual era un precedente para el avance de los test y del testing. El papel del evaluador era técnico, el cual proveía instrumentos de medición y se centraba en la publicación de textos que utilizan la evaluación y medida.

Se ubican aquí, los trabajos de Thorndike (1904), de Binet que fueron revisados por Terman de Stanford, los cuales trascienden después de la primera guerra mundial cuando los test se colocan al servicio de los fines sociales y en este proceso surge una época denominada de Testines (1920-1930) en donde se deseaba medir toda clase de destrezas escolares, a finales del año 1920 es cuando Mc Call propone que sean los maestros los que construyan sus propias evaluaciones.

La evaluación es influenciada por otras disciplinas que se relacionan con el proceso de medición tal como la pedagogía experimental y la diferencial. La cual a su vez está condicionada por diferentes factores como, el auge de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, la influencia de las teorías evolucionistas de Darwin, Galton, Catell, las cuales apoyaron la medición de los individuos, sus características y las diferencias entre ellos, el avance y desarrollo de los medios estadísticos, el desarrollo de la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar mecanismos de acreditación y selección de alumnos según sus conocimientos

(Escudero, T. 2003: 11-43). Estos elementos son los que llevan al final del siglo XIX y principios del siglo XX al desarrollo de una actividad evaluativa intensa, fuerte que se conoce como el Testing.

Tyler modifica el paradigma que sustentaba que la medición y la evaluación eran conceptos que se podían intercambiar. Es el primero en dar una visión metódica a la evaluación y crea la necesidad de plantear una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación, desea dejar la medición en un segundo plano. Se le considera como el padre de la Evaluación (Escudero, T. 2003: 11-43).

Después de la segunda Guerra Mundial hay un período de expansión que Stufflebeam y Shinkfield (1987) lo califican como de irresponsabilidad social por el despilfarro consumista luego de una gran recesión, otros le llaman la etapa de la inocencia. Esto se extiende a las instituciones y servicios educativos de todo tipo, produciendo test estandarizados, progresa la tecnología de medición y los principios estadísticos del diseño experimental. Esta etapa es importante, según lo referido por Escudero, T. (2003: 11-43).

En este recorrido histórico que hace Escudero, T. (2003: 11-43) en su estudio, los años sesenta, setenta y ochenta están enmarcados por un conflicto entre la sociedad americana y su sistema educativo. Es aquí cuando se dan inicio a las asociaciones científicas y aparecen planteamientos del paradigma constructivista. En el año 1973, se crearon reacciones negativas por parte de los profesores frente a los procesos evaluativos, pues la legislación americana pretendía que dichos procesos sirvieran para controlar el logro de objetivos educativos y la adopción de medidas correctivas en caso que no se consiguieran.

Los años setenta se caracterizan porque surge una proliferación de modelos evaluativos, es una época de gran pluralidad conceptual y metodológica. Se toman como puntos más relevantes de dicha variedad a los diferentes conceptos de evaluación, los diferentes criterios, la pluralidad de procesos evaluativos, la pluralidad de objetos de evaluación, la apertura, la pluralidad de las funciones de evaluación, las diferencias en el papel jugado por el evaluador, la pluralidad de audiencia de la evaluación y la pluralidad metodológica. Para concluir, Escudero, T. (2003: 11-43) afirma que esta fue la época de los modelos, de planteamientos teóricos y prácticos, en donde se consolida la evaluación como investigación evaluativa, surgen revistas especializadas, se fundan asociaciones científicas y se ofrecen cursos y programas de investigación evaluativa.

En su análisis Escudero, T. (2003: 11-43) afirma que hay una cuarta generación, de acuerdo con Guba y Lincoln (1989), quienes invitan a seguir una nueva alternativa evaluadora, con el fin de mejorar las dificultades de las tres generaciones anteriores, la cual denominan respondiente y constructivista. Este cambio se justifica al plantear la necesidad de identificar las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados. La metodología es neutra, lo cual deja una duda en su utilidad, el evaluador es responsable de determinadas tareas que debe realizar de manera secuencial y en paralelo al construir un proceso ordenado y sistemático.

Para concluir en el siglo XX se formula un plan integral de evaluación requiriendo de un organigrama coherente, es ahí donde Scriven analiza 6 visiones de la evaluación, lo cual permite generar diseños de evaluación educativa llegando a tres modelos principales: el conductista, el humanístico y el holístico.

De acuerdo con Díaz, Á. (2000), en su recorrido historiográfico de la noción de evaluación, refiere que existe una grave dificultad en la valoración porque se basada en lo técnico, lo cual relaciona con objetividad, validez y confiabilidad de la prueba. La evaluación se convierte entonces en un debate técnico, basado en el instrumento.

Por otro lado Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006), relacionan el concepto de evaluación, tras una investigación exhaustiva, con la producción de un juicio, pero igualmente están de acuerdo con que la evaluación concertada facilita el análisis de poder identificar, en donde estuvo la falla. Es interesante este tipo de evaluación, pues proporciona la realización de pruebas representadas en criterios más que en la norma. Refieren que la evaluación debe servir como un momento de reflexión y análisis de la enseñanza y del currículo. Un concepto bastante relevante y que vale la pena tener en cuenta, es que ellos visualizan la evaluación como un modelo de investigación.

Al finalizar una investigación en América Latina, Jurado, F. (2009) considera que la evaluación tiene un interés en la rendición de cuentas. Se toma como referencia a las evaluaciones masivas, que determinan en que colegio o universidad se debe estudiar de acuerdo a los resultados. Esto debido a que son pruebas de tipo censal, que tiene amplio despliegue publicitario por parte de los medios de comunicación. Pero hay otro interés que media y es la posibilidad de aprendizaje y reflexión de los maestros, cuando existen resultados confidenciales. Esto permite que cada institución analice y planee posibles rutas de mejoramiento.

De igual manera se analiza que la evaluación hace parte de las reformas educativas, de la valoración de resultados y la influencia de lo económico en el logro de resultados. Se encuentra

una estrecha relación entre los conceptos de evaluación y sistema, en donde se puede definir éste último como, grupo de elementos que se integran con el propósito común de lograr un objetivo.

Continuando con esta aproximación teórica, en el resultado de su investigación en México, Muñoz, R. y Gómez. V. (2006), consideran que faltan conceptos claros sobre evaluación, pues hay desconocimiento de cuáles son sus funciones; así como existe confusión de poder identificar a la evaluación como un proceso de investigación, punto que fue analizado igualmente por Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006).

Algo que analizan los autores mencionados es que en la toma de decisiones para el proceso general de planeación institucional, la evaluación no es tomada en cuenta. Igualmente coinciden en que existe una clara resistencia a los procesos de evaluación.

Así mismo consideran que la técnica empleada para evaluar son instrumentos y pruebas de medición, los cuales necesariamente están mediados por la validez, la confiabilidad, la utilidad, la oportunidad y la falta de precisión de los mismos, lo cual dificulta el logro de los objetivos del proceso evaluativo.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, se puede concluir que la evaluación del profesor universitario, para efectos de esta investigación en Terapia Ocupacional, debe ir más allá de ser solamente un instrumento de medición y control, pues debe tener fines formativos que contribuyan en la realización y mejora del trabajo profesoral, y así lograr la calidad educativa.

Se encuentra además que el problema actual de la evaluación del profesor, se concentran en dos desafíos: la necesidad de trascender aquella práctica de la evaluación docente, que todavía se orienta en la dirección del control y la gestión administrativa, y por otro lado que debe orientarse más hacia mejorar el quehacer profesoral (Rueda, M. 2004).

Existe una problemática en la evaluación del profesor, debido a que ha promovido una cultura lejana a orientar y a mejorar los procesos de enseñanza, se ha centrado en el control y sanción, se privilegió el enfoque instrumentalista.

Se sigue considerando la evaluación como algo sumativo, que tiene en cuenta los resultados y que se comparan de acuerdo a los logros que se desean obtener. Este propósito sumativo, hace evidente que no es suficiente para mejorar el desempeño y por eso se debe trabajar con la evaluación formativa. Se han hecho avances importantes con relación a este tipo de evaluación, que hace seguimiento al proceso, lo cual genera información de todo lo realizado desde el inicio hasta el final.

Un aspecto, que es resaltado por los autores mencionados, es que finalmente el examen se convierte en un ejercicio de poder, autoridad y control. En donde se establece que alguien sabe y otro no. El poder se ve representado en la nota del profesor sobre el alumno. La evaluación se caracteriza por tener un control institucional.

Por su parte Ramírez, Á. (2009), presenta la evaluación como una herramienta, que puede coadyudar en el proceso evaluativo e identifica el sentido de la misma, como a la identificación de formas de evaluar, consecuentes con el enfoque pedagógico.

Este último aspecto se relaciona con el planteamiento que hace Cerda, H. (2000), en su trabajo investigativo sobre evaluación, que busca articular la teoría con la práctica. En donde vislumbra que la teoría sin la práctica no da fruto y la acción sin teoría no tiene rumbo. Por eso debe existir una teoría que logre interpretar la realidad y una práctica que conduzca al referente empírico, al acto, fenómeno o proceso. Considera la evaluación como experiencia total, porque

desde la dialéctica, percibe la evaluación como sujeta a cambios cualitativos y cuantitativos propios de la realidad social e histórica.

Cabe entonces retomar aquí a Ramírez, Á. (2009), quien analiza la evaluación como incertidumbre pedagógica, como posibilidad formativa (al igual que Fabio Jurado), como forma de visibilizar y reconocer los procesos y productos de aprendizaje, en los elementos que configuran ella y como enfoque pedagógico de aprendizajes productivos.

Coincide, con los otros autores, en que la evaluación es una estrategia más, para la formación en cada educando de su autonomía, responsabilidad y capacidad de agenciamiento de su proceso formativo. Igualmente que debe considerarse como un elemento dinámico. Jurado, F. (2009), por su parte, añade a esto que el desarrollo de los procesos educativos permite establecer estrategias para mejorar el desempeño.

Finalmente Cerda, H., Ramírez, Á. y Jurado, F. coinciden, en relación a lo que pretende la evaluación, que lo que se busca es legitimar un saber del sujeto, así como emitir un juicio sobre los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y además advierten que puede haber una inadecuada utilización de los resultados de la evaluación, para lo cual recomiendan evitar hacer juicios de valor o tomarlo como elemento de medición. La evaluación debe ser global, integral y articular los paradigmas y métodos, entre teoría y práctica, así mismo debe ser proactiva y productiva, debe permitir a los alumnos enriquecer su proceso formativo. Esto nos remite a Comenio, J.A. en la *Didáctica Magna* (1657), para quien la evaluación está ligada al método, por lo tanto debe ayudar a aprender, cuando el alumno no aprende, el maestro debe revisar el método. Y algo que es muy importante es que debe reconocerse al sujeto que siente y actúa bajo principios morales.

En la lógica de la evaluación intervienen una serie de elementos: enfoque pedagógico, modelo educativo y trabajo docente (Ramírez, Á.2009). La evaluación es formativa, generadora de concertaciones y de horizontes propositivos entre los agentes involucrados (Jurado, F. 2009).

Con el fin de concretar el problema a resolver, se analizan las investigaciones realizadas y se especifican las tendencias conceptuales que se derivan de ellas, encontrando que los temas ya abordados son los siguientes:

- ✓ Instrumentos de evaluación profesoral
- ✓ Calidad y equidad
- ✓ Percepción docente frente al proceso evaluativo
- ✓ Objetivos de formación
- ✓ Relación de la evaluación profesoral, frente al rendimiento de los estudiantes
- ✓ Creación de un perfil de profesor
- ✓ Propuestas de procesos evaluativos

Con la investigación se busca solucionar un vacío conceptual, con relación a la evaluación del profesor. Algunas de las preguntas que se originan de dichos vacíos, son:

- ✓ ¿Qué puede motivar en una evaluación a los profesores a realizar cambios en su práctica pedagógica?
- ✓ ¿Cuáles son los significados de los profesores frente a la autoevaluación docente?
- ✓ ¿Cómo se han modificado las prácticas pedagógicas a partir de la evaluación del profesor?
- ✓ ¿A qué se debe la resistencia a los procesos evaluativos?

- ✓ ¿Cuál es el sentido que los profesores universitarios le otorgan a la evaluación profesoral?
- ✓ ¿Desde Terapia Ocupacional, cuáles son los avances que se han realizado con relación a evaluación profesoral?

Lo que se busca finalmente con el trabajo de investigación es aportar elementos que ayuden a solucionar un vacío conceptual, relacionado con la profesión y la evaluación profesoral. Por esto se desea dirigir el trabajo hacia los sentidos que se le otorgan a la evaluación profesoral desde Terapia Ocupacional, y de esta manera contribuir al desarrollo académico, científico y profesional de la disciplina. Y que esto impacte en las respectivas Facultades y Universidades en donde se realizará el estudio.

4.1.2. Profesor.

El profesor es el principal agente, en materializar el currículo como una actividad pedagógica, es quien ayuda a configurar la práctica, y a la vez su desarrollo (Sacristán, J. 1994: 212). Es por esto que el concepto de profesor, debe indagarse, desde otras investigaciones, para que aporte elementos en la construcción conceptual de la investigación que tiene como finalidad determinar el sentido que los profesores le otorgan a la evaluación de su quehacer profesoral.

Se hizo la revisión de 135 tesis de maestría y doctorado con relación al tema de profesor, realizadas entre el 2001, hasta el segundo semestre de 2011, se utilizó la base de datos de CENDOPU para ingresar a Dialnet, TESEO, Universidad Complutense de Madrid y Flacso, de las cuales 28 se relacionaban de manera directa con el tema.

El interés de este estado del arte es poder hacer un diagnóstico de la situación del profesor universitario correspondiente a la formación profesoral, la práctica pedagógica y los sentidos que le otorgan a los procesos evaluativos.

Las referencias a la investigación de la formación docente necesitan ser contextualizadas respecto de dos campos: la investigación educacional y la formación docente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en América Latina ha continuado enmarcada en un modelo tradicional. Lo cual se hace evidente dentro de las aulas de clases, pero también se ve reflejado en las políticas de estado, en donde la participación profesoral se mantiene al margen.

Dentro del estado del arte que realizó Messina, G. (1999), encontró que las investigaciones enmarcadas en formación docente, se relacionan especialmente con la práctica pedagógica. Así mismo asegura que las investigaciones en el área contribuyen en el fortalecimiento de la profesión docente. Lo cual favorece la producción de teoría y práctica en este campo.

Pero vale la pena tener en cuenta además, que el profesor en la actualidad se relaciona con un elemento llamado calidad, lo cual es analizado por Leonardo Vidal Araya de la Universidad Arturo Prat, del Centro Universitario Concepción de Chile en el 2007, realiza una aproximación a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano en donde trabaja con el concepto de Calidad de la Educación, el cual considera como un concepto particularmente paradójico, pues goza de ubicuidad, cuyo significado se desvanece entre líneas de múltiples textos que, aunque no logran o no buscan precisar su significado, han logrado convencer de la relevancia y urgencia de su incorporación en los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas décadas.

De igual modo Juste, R.P. (2005), muestra su preocupación por el aporte que los profesores y pensadores de la educación pueden y deben darle al tema de la calidad, por ejemplo en el marco de los planteamientos que se le dan a la gestión de calidad, tales como los de Calidad total, ISO o EFQM. En tal sentido, se analizan y formulan los conceptos de calidad *de* y *en* la educación y se formaliza una propuesta de integración en la que la calidad *de* la educación queda ligada a la *misión* de las instituciones y a sus *proyectos educativos*, y la calidad *en* se integra con el carácter de *medio*, relevante y eficaz, a su servicio.

Después de analizar la información encontrada en la documentación mencionada, se pueden identificar las tendencias conceptuales que se presentan en dichos trabajos:

- ✓ Política pública y construcción de conocimiento.
- ✓ Profesionalización docente, trabajo del profesor e identidad profesoral.
- ✓ Competencias del profesor universitario.
- ✓ Formación docente inicial y continua.
- ✓ Factor humano en la docencia
- ✓ Temáticas relacionadas con didáctica, currículo y saberes pedagógicos.

Con base en lo encontrado, se puede concluir, que el concepto de profesor debe trascender más allá de la formación profesoral y la práctica pedagógica. Los profesores deben asignarle un sentido a la evaluación, desde su experiencia profesional y su diario vivir.

De igual manera, se encuentra que es importante aclarar la relación que se presenta entre mejora de la práctica educativa y estándares de calidad, pues en la bibliografía consultada se manejan los conceptos pero no se clarifica hacia donde se orientan, teniendo en cuenta su sentido pedagógico.

Al tener en cuenta lo anterior, vale la pena llamar la atención, sobre el estudio adelantado por la Oficina Regional de Educación (OREALC) de UNESCO en el 2005 con relación al tema de formación docente que se llevó a cabo en diez países de Latinoamérica – Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

En el estudio queda en evidencia que no existen centros de recolección de información sobre formación profesoral, lo que dificulta obtener datos precisos con relación al tema. Por ejemplo, se encuentra que en el ejercicio profesional no hay conexión entre lo que se desarrolla en el sector público y el privado, excepto en Cuba, y que la formación docente se ha dejado en un plano universitario, exceptuando a Bolivia.

De acuerdo con lo anteriormente descrito, vale la pena preguntarse con relación al tema:

- ✓ ¿Qué relación existe entre evaluación y formación profesoral?
- ✓ ¿Cuál es el sentido de la formación y el que hacer profesoral?
- ✓ ¿Cuál es el significado que tiene el profesor frente a la práctica pedagógica?
- ✓ ¿Los sentidos que se otorgan a la evaluación pueden dar aportes a la formación del profesor?

Como ya se había dicho, siendo el profesor el principal agente que ayuda a configurar la práctica pedagógica, el trabajo de investigación debe propender porque esto se haga evidente a través de los procesos evaluativos que se le realizan al profesor universitario.

4.2. Referente conceptual

La evaluación en la educación superior, debe brindar mecanismos útiles que lleven hacia la reflexión y modificaciones en las instituciones y la sociedad. Este marco teórico contiene

elementos referentes a profesor universitario, práctica pedagógica, significación y Terapia Ocupacional los cuales soportan conceptualmente el proyecto que se está planteando.

Esto con el fin de tener un punto de referencia que enmarque lo relacionado con la evaluación al profesor universitario en Terapia Ocupacional, lo cual permite tener un rumbo más claro con relación a la definición y desarrollo del proyecto de investigación.

4.2.1. El profesor universitario.

Resulta interesante identificar lo que ha sido y significa ser maestro, profesor y docente en el tiempo, así como conocer dichos conceptos, para clarificar el término que será utilizado en la investigación que se lleva a cabo.

La profesión del maestro no se reconocía como tal antes de la Edad Media; por ejemplo Sócrates y Aristóteles enseñaban lo relacionado a los progresos intelectuales a quienes estaban interesados en el tema y tenían medios económicos para pagar ese servicio, pero esto no se identificaba como un proceso de enseñanza (Jaúregui, R.2003: 97). El maestro nace en la Edad Media, como un erudito que era contratado de manera especial para prestar sus servicios, para enseñar a leer, escribir y contar.

Cuando surgen los maestros, no había ningún control sobre los conocimientos que se debían enseñar y cada uno es contratado de acuerdo con la autoridad que lograba adquirir, por sus propios méritos. Era una profesión libre, hasta el surgimiento de las escuelas lancasterianas, las cuales eran regidas y controladas por la iglesia (Saldarriaga, O.2003: 131-185, 253-305)

El término *maestro* según Simón Rodríguez (referenciado por Jaúregui, 2003: 96), en sus orígenes se refería a Señor, Dueño de algo. Pero luego se consideraba así al experto o hábil en un

arte o una ciencia. Es el que enseña a aprender y ayuda a comprender. Es aquel que es capaz de inducir a alguien a aprender, es decir lograr que se desee aprender.

Por otra parte Jaúreguri, R. (2003: 96), considera que *profesor* es aquella persona que está dedicada de manera exclusiva al estudio de un arte o de una ciencia y en algunas ocasiones se dedica a enseñarlo.

Mientras que *docente*, es aquel que enseña. Se deriva de *docens*, que a su vez viene de *docere* (enseñar). Es a quien le corresponde apoyar a los estudiantes, para que logren desarrollar sus habilidades de tipo intelectual, moral y social, todo esto dentro de sus propias posibilidades y aspiraciones.

El trabajo profesoral se realiza con personas que se encuentran en diferentes momentos del ciclo vital (niñez, adolescencia, adultez), pero que se encuentran en búsqueda constante son personas que están en proceso de formación, que están cambiando, creciendo, pero por su esencia de ser personas tienen la capacidad de negar valores, de desviarse, de retroceder y es ahí en donde está la función del profesor (Freire, P.1997).

Dentro del contexto universitario, el profesor en su formación profesional, debe tener la capacidad de orientar desde el orden científico el proceso de aprendizaje del estudiante, con el fin de llegar a niveles superiores. Con relación al tema, González, V. (1999) refiere que el profesor es un orientador en el proceso de aprendizaje, no un facilitador.

El enfoque histórico-cultural, continúa González, V. (1999), permite entender la perspectiva de directividad y no directividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues identifica la importancia de desplegar la independencia y autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje guiado por el profesor, lo cual logra a través de actividades que lo conduzcan a la

elaboración de conocimientos, habilidades y motivos de actuar que lo lleven a lograr su desarrollo personal.

Partiendo de estas premisas, se puede identificar que el profesor siendo esa guía constante de los estudiantes, es el término más adecuado para efectos de la investigación. Esa relación profesor – estudiante, permite reconocer en ambos un ser humano, con todo el potencial para dar y por supuesto para recibir conocimientos. Considerando este conocimiento como algo activo de manera permanente. En esa interacción constante, hay un aprendizaje conjunto, de los agentes que participan, profesor y estudiante. Es por esta razón que el diálogo es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues solo quien tiene un pensamiento crítico, es capaz de generarlo (Freire, P. 1997).

Los roles que lleva a cabo el profesor son de gran responsabilidad, y en este sentido se coincide con Comenio, J.A. (1657) cuando refiere que se deben inculcar buenas costumbres desde el primer momento de la infancia, que las virtudes se aprenden del espíritu y es necesaria la disciplina para prevenir malas costumbres.

La educación como ejercicio que busca la producción de conocimiento, así como el desarrollo de la autonomía de educadores y educandos, es una práctica humana, a la cual no le debe faltar la rigurosidad necesaria para la disciplina intelectual (Freire, P. 1970: 139).

4.2.2. La Práctica Pedagógica.

El quehacer del profesor está inscrito en la pedagogía, los saberes que enseña y en el contexto social, y para su crecimiento requiere de investigación. El profesor contribuye en este proceso, orientando sus acciones de manera flexible y fundamentada (Calvo, G., et al. 2005).

La práctica pedagógica es procedimiento, estrategia y práctica que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en las escuelas. La práctica trabaja los significados en el proceso de construcción de conocimiento y en la comunicación, en el sentido en que establece límites a los canales y a las modalidades de circulación de los mensajes. Se establece el concepto de código, el cual es un principio que regula las realizaciones de la práctica pedagógica en diferentes contextos (Bernstein, B. & Díaz, M. 1985).

De igual manera, la práctica pedagógica se relaciona con los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas, relacionadas con la realidad del currículo dentro de los diferentes sistemas educativos (Sacristán, J. 2007: 9).

Es una exigencia de la relación teoría/práctica, la reflexión crítica sobre la práctica. Sin ésta, la teoría puede volverse solo palabrería y la práctica se convierte en activismo (Freire, P. 2006. 24). Enseñar no es transferir conocimientos, es crear posibilidades de construcción y de producción.

Se involucran a diferentes actores en la práctica pedagógica, lo cual es fundamental para los profesores. Puesto que dicha práctica va orientada hacia la cultura y el estudiante (Franco, S.A. et al. 2000: 40). Esta relación está mediada por el discurso implícito y explícito, lo cual hace que los profesores expliquen su conocimiento de una forma específica, es por esto que el profesor es un mediador entre los estudiantes y el conocimiento.

Esa mediación, entre estudiantes y conocimiento, la asume el profesor de acuerdo con como signifique el currículo, así como al conocimiento que debe transmitir. El concepto que tenga el profesor sobre dicha interacción y la manera como la asuma, afecta el proceso curricular

(Franco et al, 2000: 41). Lo que coloca en evidencia la importancia del profesor como mediador, pero además que la formación cultural y profesional que él tenga es esencial en la calidad de la educación que imparte.

De la misma manera, se debe considerar que dicha mediación, al ser intervenida por las interacciones sociales, se modificará de acuerdo con las condiciones sociales, históricas, culturales, relaciones de poder que se presenten en los contextos educativos.

El currículo termina finalmente, en una práctica pedagógica. Esto, porque el currículo es el cruce de diversas prácticas que se convierte en un configurador de ellas (Sacristán, J. 2007: 30).

Por ello, es importante desarrollar una aproximación investigativa que permita explorar y comprender de manera más profunda las complejas dimensiones e interrelaciones de las prácticas pedagógicas. Puesto que, a pesar de existir gran cantidad de artículos y textos sobre la evaluación profesoral, en nuestro entorno iberoamericano abundan más los documentos de análisis y crítica, y escasean las investigaciones propiamente dichas, que hayan entrado en los espacios académicos a explorar no solo cuantitativa sino además cualitativamente la dinámica evaluativa a profundidad.

4.2.3. Sentido.

En este apartado, se explicará el concepto de sentido, en donde se trata de ubicar el concepto desde sus orígenes y su desarrollo a través del tiempo.

La palabra viene del latín sentiré, que significa “percibir por los sentidos, darse cuenta, pensar opinar” (Holzapfel, C.2005: 20). Se han desarrollado distintas teorías en torno al concepto de sentido, en el siglo XX. No antes, pero no porque careciera de importancia. Pues,

por ejemplo, Platón (el pensamiento de Sócrates en el Fedón), Aristóteles (Ética a Eudema), el cristianismo suponían de alguna manera una respuesta con relación a lo que era sentido (Holzapfel, C.2005: 29-30).

Jaspers y Heidegger se refieren a “posibilidad asumida”, o “empuñada”, poder – ser y proyección, para que con base en este contexto se haga la pregunta con relación a sentido (Holzapfel, C. 2005: 28).

Holzapfel, C. (2005: 17 – 20) considera que el ser humano es un buscador de sentido, razón por la cual se debe recurrir a fuentes que lo produzcan como amor, amistad, poder, saber, juego, ciencia, técnica, política y otras, las cuales sirven para organizar la vida en torno a éstos.

La palabra sentido tiene mínimamente tres designaciones, en tanto a significado, a justificación y a orientación. De la misma manera genealógicamente parte de cinco generadores el vínculo, el cobijo (amparar), la atadura, la reiteración y el sostén (Holzapfel, C. 2005: 20).

El sentido necesita de una representación previa, que venga de las sensaciones, recuerdos o fantasías, pero es importante aclarar que dichas representaciones no son solamente creaciones de cada individuo, pues hay algo en el trasfondo de la mente y hay algo construido (Holzapfel, C. 2005: 27).

La búsqueda por parte del hombre del sentido de su vida constituye algo primordial. Este sentido es único y específico, porque es uno solo y es el propio individuo quien debe encontrarlo, pues solamente él logra satisfacer su propia voluntad de sentido (Frankl, V. 1979: 121).

El sentido se refiere a la visión general del valor moral en la realidad, de acuerdo con la traducción de Ciria, A. (2008). Pero la idea es que este valor pueda ser ejecutado. Los principios de la razón, valor y sentido se refieren a la realidad, dicha relación posibilita el concepto de

sentido. Así mismo determina que el sentido que logra ser realmente efectivo es aquel que nosotros le atribuimos a la realidad y que nos ajustamos con nuestra voluntad con relación a ella.

Holzapfel, C. (2004), en una conferencia dictada en la Universidad de Concepción en Chile, afirma que sentido es una palabra que se relaciona con tres campos a saber, el semántico, el existencial y el ontológico. Los cuales se refieren al significado de una palabra, a la acción - decisión y al porqué es algo como es o sucede como sucede, respectivamente.

Destaca, Holzapfel, C. (2004), en su conferencia la teoría del sentido que ha desarrollado Wilhelm Weischedel en El Dios de los Filósofos, quien afirma que lo universal le da sentido a lo particular, y que es allí en donde se establecen las cadenas de sentido. Esto tanto en lo existencial como en lo semántico. Por ejemplo, una palabra tiene un sentido dentro de un verso, y a su vez éste dentro de un poema y así sucesivamente.

De acuerdo con el sociólogo Luhmann, N. (1998) el fenómeno del sentido aparece bajo la forma de un excedente de referencias a otras posibilidades de vivencia y acción. Es decir que hay algo que se encuentra en el centro de la intención y otro que está en el horizonte. Así se logra mantener un mundo abierto bajo la forma de accesibilidad, en donde no se incluye solo lo real, sino lo posible y lo negativo.

Por otra parte, el catedrático Austin, T. (2009), refiere que la palabra sentido nos lleva a buscar el conjunto de significados con los cuales asumimos el conocimiento objetivo / consciente y subjetivo / inconsciente de algo. Encontrarle el sentido a algo, quiere decir entonces, que se ha producido un cambio desde lo cualitativo en la mente, que se ha percibido una nueva perspectiva de algo; es algo intuitivo que logra integrar alguna información que se recibe con una nueva forma o estructura. Debe haber un cambio primero en la mente, que debe revertir en un

cambio de conducta, porque la persona debe ajustar su comportamiento al sentido nuevo que se elaborado en su mente.

En la investigación que se lleva a cabo, es importante trabajar el sentido de la evaluación, para tener claridad sobre la orientación que tiene el quehacer profesoral, basado en los procesos evaluativos que se le hacen y lo que para él significa dicho proceso. Esto porque el profesor, los estudiantes y el contexto comparten una realidad en los diferentes espacios pedagógicos, aquellos en los que participan y que son comunes a ellos. Por eso, es aquí en donde se le da verdadero sentido a lo que se está aprendiendo y enseñando. Como profesores el punto de vista frente a los procesos evaluativos es fundamental.

4.3. Elementos y contextos de Terapia Ocupacional

El Encuentro entre lo Local y lo Global

Para acercarnos al problema de la evaluación del profesor desde la Terapia Ocupacional, es importante reconocer algunos referentes internacionales y nacionales disciplinarios, como los planteados por la Federación Mundial de Terapia Ocupacional (wfot.org), El Consejo de Terapia Ocupacional de Países Europeos (www.edc.es/grupos), la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (Matilla, R. 2000), la Confederación Latinoamericana de Terapia Ocupacional (www.terapia-ocupacional.org.ar/clato/), el Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional (www.tocolombia.org/). Esto, debido a que son ellos quienes señalan el rumbo global que actualmente están asumiendo las escuelas y los organismos profesionales, delimita los horizontes específicos dentro de los cuáles se mueven los profesionales, sus prácticas y sus procesos de formación. No obstante, estas entidades son dinámicas y están en la búsqueda constante de nuevo conocimiento que lleven al crecimiento disciplinar.

La investigación debe aportar elementos importantes en el campo de la evaluación profesoral que apoye a estos entes y movilice sus acciones, en pro de la Terapia Ocupacional.

La tendencia actual de estas entidades es hacia la búsqueda de garantías que permitan establecer y promover unos estándares mínimos de formación profesional, mejorar la educación, garantizar la calidad de los diferentes programas académicos de acuerdo con los estándares establecidos por los diferentes países, fortalecer la investigación y la capacitación del profesor en cada una de las escuelas formadoras, consolidar y coordinar diferentes asociaciones disciplinares, así como buscan agrupar a los Terapeutas Ocupacionales, para favorecer el intercambio científico, cultural y social.

Estas agremiaciones no tienen dentro de sus funciones el establecer o regular la evaluación de los profesores del área, aunque cuando hacen referencia a los procesos de Acreditación, conciben que sea importante tener en cuenta la evaluación del profesor, de acuerdo con los criterios de cada institución de educación superior.

En cada país la reglamentación de la educación superior, ofrece unos parámetros que deben ser tenidos en cuenta para la vinculación y permanencia de los profesores en las universidades públicas y privadas. En España por ejemplo es la Ley Orgánica de Universidades (2001), en Colombia es la Ley 30 (1992), pero además existe una normativa interna en cada Institución. Para el caso de la Universidad del Rosario el Estatuto Profesoral, Decreto Rectoral No. 731 (18 de junio de 2002) y para la Universidad del Valle el Estatuto del Profesor, Acuerdo 007 Junio 1 de 2007 del Consejo Superior, son los que determinan los parámetros, los criterios y la forma como debe realizarse la evaluación del profesor.

Terapia Ocupacional en la actualidad tiene un reto y es que la profesión logre ser artífice de soluciones a situaciones problemáticas que puedan existir en el país, en este caso que se pueda, desde ella, fortalecer lo relacionado con la evaluación del profesor universitario.

5. Ruta Metodológica

El área de conocimiento que sirve como eje, al desarrollo de la tesis doctoral, es el campo de la educación superior.

Dentro de este contexto se han definido dos líneas de investigación que sirven de orientadoras para el trabajo académico y curricular de estudiantes, profesores y trabajos de investigación, entre éstos las tesis doctorales, la primera es *saber pedagógico y ciencia* y la segunda *cultura, lenguaje y comunicación*.

La línea de saber pedagógico y ciencia desea acopiar diferentes desarrollos logrados, ejecutar un resumen del proceso vivido, congregar en un solo espacio académico las líneas de Currículo y Universidad y Enseñanza de las Ciencias, con el fin de re-pensar en general la educación colombiana y de manera especial la educación superior, desde su concepción pedagógica-investigativa, de frente a la formación de doctores de excelente calidad epistémica como sujetos históricos constructores de futuro.

De acuerdo con el documento del Doctorado de la RUDECOLOMBIA (2011) con relación a la línea de investigación la *“ciencia y no-ciencia se unen ahora, los conocimientos fraccionados han producido ignorancia y arrogancia; nuestro saber es un no-saber; por ello, necesitamos de otros espacios de saber, de un nuevo conocer donde cultura y educación; cuerpo, mente y espíritu; cerebro y organismo; pensamiento, historia y contexto se fundan y nos doten de sentido vital. ¿Para qué sirve mantener arcaicas categorías de análisis a priori?, ¿se*

puede comprender con ellas nuestra actual realidad histórica? Es más, ¿qué entender por realidad?, ¿la global, la local, la del sujeto?, ¿Se pueden hacer otras preguntas y no ser conformistas con respuestas inmediatas?”

Es importante dentro de este marco, conocer también lo que se considera en la segunda línea del Doctorado, la cual es cultura, lenguaje y comunicación, la cual de acuerdo con el documento institucional de la RUDECOLOMBIA (2011) ella *“demanda que el estudio de la cultura, del lenguaje y la comunicación se establece en el horizonte de la educación. Lo anterior implica una mirada bifronte, diacrónica y sincrónica, de estas relaciones para precisar las diferentes maneras como los intelectuales de la educación, de la comunicación, las instituciones del ramo y en las políticas públicas se han considerado las relaciones: comunicación-educación, comunicación-cultura, educación-cultura, lenguaje comunicación, lenguaje-cultura, lenguaje educación. Por consiguiente, esta línea de investigación se abre a dos universos de la comunicación: la comunicación interpersonal, incluyendo lenguaje, proxemia y kinesis y la comunicación mediática”*.

Siguiendo la línea de saber pedagógico y ciencias, el proyecto se inscribe en el grupo de investigación kon-moción, de la Universidad del Cauca.

Teniendo en cuenta que el área a intervenir es la Evaluación Profesoral, el enfoque va hacia la búsqueda del sentido y el abordaje metodológico son las ciencias de la comprensión, se describen algunos elementos claves para el grupo de investigación, que logran identificar por qué el proyecto de tesis está enmarcado dentro del mismo:

El grupo de investigación Kon-moción plantea dentro de su área temática la “Motricidad y Desarrollo Humano” una línea de investigación para la Maestría en Educación de la

Universidad del Cauca que busca “trabajar en el despertar de las consciencias individuales a partir de la perspectiva fenomenológica, para desarrollar la toma de decisiones y de ejecución de nuevos proyectos” (2005).

La línea de investigación persigue unos propósitos los cuales se enumeran a continuación:

- ✓ *Reunir investigadores de diferentes disciplinas de conocimiento en torno al estudio de la Ciencia de Motricidad y Desarrollo Humano.*
- ✓ *Profundizar conceptualmente la terminología de la Motricidad Humana.*
- ✓ *Desarrollar curricularmente el campo de la Motricidad y Desarrollo Humano.*
- ✓ *Introducir la Motricidad y Desarrollo Humano en Educación Superior en: a) Licenciaturas de la Universidad del Cauca; b) desarrollar un Programa de Pregrado en Motricidad Humana; c) creación /co-participación en Postgrados; d) orientar tesis de maestría y doctorado.*

Dentro de los proyectos de formación el área temática plantea el desarrollo de un modelo de acción dialógica (*Paideia motricidad*) que permita, desde la acción, comprender, transformar y construir conocimiento en conjunto con las personas y grupos.

El área temática del grupo de investigación Kon-moción tiene cuatro elementos globales para investigar, los cuales son:

- ✓ Procesos formativos y construcción curricular.
- ✓ Identidad y socialización.
- ✓ Salud y vida.
- ✓ Imaginario social y comunicación.

Al tener en cuenta estos elementos y lo que se desea trabajar en la tesis, el trabajo se ubicó dentro de lo relacionado con procesos formativos y construcción curricular, debido a que se relaciona con los sentidos que se le otorgan a la evaluación profesoral.

Dentro del marco del grupo de investigación Kon-moción el concepto de motricidad actual hace referencia a la capacidad de generar un movimiento y la efectividad y eficiencia del mismo, teniendo en cuenta que la motricidad va más allá de la funcionalidad reproductiva de movimientos y gestos técnicos, es en sí misma creación, espontaneidad, intuición; pero sobre todo es manifestación de intencionalidades y personalidades, es construcción de subjetividad. Se resalta que la energía vital es modelada por la cultura, puesto que condiciona dichas expresiones de dicha energía vital, pero es también en ese contexto social-cultural que el hombre logra su plena realización.

A pesar de las limitaciones que nuestra energía vital pueda enfrentar o ser condicionada, es la que nos permite tomar medidas para ser cada día mejores seres humanos. O sea, la condición misma de nuestra naturaleza humana, nos obliga a construir paso a paso nuestra vida, nuestra personalidad, nuestro yo.

5.1. Fundamentación Epistémica

La tesis se llevó a cabo dentro del campo de la educación superior, enfocada en la problemática de la evaluación del profesor, que es punto de encuentro de dos temas (siguiendo las temáticas del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación de Colciencias): la formación de profesores y la evaluación educativa, abordada desde la línea del doctorado saber pedagógico y ciencia. Dentro de la línea procesos formativos y construcción curricular, del grupo de investigación Kon-moción. En esta panorámica se considera como foco de investigación de

este estudio el profesor universitario y los sentidos que este confiere a su evaluación en el contexto de su práctica pedagógica; habiendo escogido como sujetos de investigación los profesores de Terapia Ocupacional de dos universidades colombianas, por ser el campo de formación profesional de la autora y su espacio de desarrollo, investigación y proyección pedagógica.

Para poder investigar a ese profesor que es evaluado de manera constante dentro de las instituciones de educación superior, se determina que es importante poder conocer desde su propia construcción y experiencia, los sentidos que le otorga a dichos procesos evaluativos.

Para poder abordar estos aspectos, era trascendental poder determinar el tipo de estrategia metodológica que se llevaría a cabo, y que en realidad diera cuenta, de lo que se quería comprender de los profesores con relación al tema específico del sentido.

Se aclara que el método de investigación no es el conocimiento, es el medio. Es un recurso de entrada a un tema que no está posiblemente del todo explorado.

En esta tesis, donde el objeto de estudio son los sentidos que los profesores universitarios otorgan a su evaluación, en el contexto de su práctica pedagógica, se enmarcó en un método cualitativo que como ya se había mencionado está inmerso dentro del campo de la educación superior, cuya área específica es la evaluación profesoral, con un enfoque hacia la búsqueda del sentido y su abordaje metodológico se realizó a través de las ciencias de la comprensión.



Ilustración 5. Abordaje Metodológico. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Las ciencias sociales y las humanas han desplegado una tarea complicada al tratar de comprender su acción, puesto que constantemente reciben conocimientos y métodos propios de otras áreas del conocimiento. Razón por la cual investigadores sociales han trabajado en darle credibilidad y soporte científico con relación a las ciencias naturales (Londoño, D. & Castañeda, L. 2010).

De acuerdo con Londoño, D. y Castañeda, L. (2010) las ciencias sociales dan respuesta a interrogantes diferentes a las que puedan dar las ciencias naturales, por lo tanto su lógica en el área de la investigación no puede ser la misma. El ser humano, con el cual se trabaja en las ciencias sociales es dinámico, versátil, impredecible, auténtico y socio-culturalmente dependiente, características que no son consideradas en las ciencias naturales.

La idea de comprender el fenómeno como tal basado en un conocimiento histórico y determinada por la experiencia, es fundamental para que las ciencias sociales puedan hablar de verdad científica.

Entra aquí un aspecto importante determinado por Gadamer, H.G. (1977) con relación al saber de los humanos en el espacio del conocimiento lógico y, al realizarlo, cautiva el fondo del saber que se une en las ciencias sociales.

Enmarcado dentro de lo anterior, se escoge la fenomenología hermenéutica, puesto que permitiría dilucidar, a través de sus diferentes presupuestos, los sentidos que los profesores le otorgan a la evaluación profesoral.

La hermenéutica es una reflexión que se basa en lo filosófico y muestra la entrada a los sentidos desde la investigación. Toma decisiones frente a la manera de abordar problemáticas específicas que se pueden dar en el ámbito educativo. Constituyéndose de esta manera, en la forma de mediar entre la comprensión del sujeto como hablante, teniendo en cuenta que él mismo tiene su comprensión propia (Ríos, T. 2005:52).

Con relación al tema Jáuregui, I. (2004:10), refiere que esta metodología se relaciona con la restauración de la dimensión cultural del lenguaje, es decir su capacidad educativa, creada como una formación en el sentido hegeliano de contemplar las cosas desde otros puntos de vista.

De esta manera, la estrategia hermenéutica permite expresar sentidos encubiertos, que cuando salen a flote, permiten una mejor comprensión del grupo de personas estudiadas, lo cual admite posibilidades de una mejor convivencia en el ámbito educativo y colaboran en el crecimiento personal, que se basa en la conexión con sus propios sentidos y con los de los demás (Ríos, T. 2005: 52).

En este sentido, Ricoeur, P. (2006:73-74) considera que la hermenéutica plantea delimitar el lenguaje, pero principalmente el escrito. Así mismo reflexiona sobre la voluntad de realzar la interpretación y la filosofía a una categoría tal, que no se limite a una compilación de

sistematizaciones aisladas. Cuando referencia a Dilthey, describe que éste pretende trascender el concepto, con un arraigo mucho más profundo en la teleología de la vida.

Igualmente, la obra de Dilthey, más que la de Schliermacher (Ricoeur, P. 2006:81) ubica en la hermenéutica “...la comprensión del texto bajo la ley de la comprensión de alguien diferente que allí se expresa. Si la empresa sigue siendo psicológica en el fondo es porque determina como referencia última la interpretación, no lo que dice un texto, sino quien allí se expresa”.

La fenomenología, por su parte, fue fundada en 1928, por Edmun Husserl e inicia como una experiencia por fundamentar la ciencia (Aguirre, J. 2013:173-174). Lo que se busca es conocer con la rigidez de la ciencia y los instrumentos de la filosofía, ese trajinar de aquellos investigadores que se encargan de hacer ciencia.

Para Aguirre, J. C. (2013:175, 179), la fenomenología está dirigida a la conciencia de un sujeto, cuyo fin es la descripción de diversas vivencias que se logran tener en la razón. Así mismo refiere que “es un ejercicio voluntario de suspender toda toma de posición acerca de la existencia o no de los objetos que se me dan a la conciencia. En tanto los recibo”.

Lo más importante, es reconocer la fenomenología como el estudio de las diferentes experiencias que tenemos a diario (mundo de la vida), de manera pre-reflexiva, no de manera conceptualizada ni reflexionada. (Manen, M. 2003: 27).

De igual manera San Martin, J. (1987: 9-10) considera que la fenomenología consiste en lograr entender y poder hablar de experiencias que se viven a diario pero desde la experiencia de la realidad. Es decir, que debe haber una ruptura a la actitud natural, a lo que se vive o habla de

manera ordinaria. Agrega además que en la fenomenología todo depende desde donde nos situemos, pues esto cambia la configuración.

Refiere Manen, M. (2003:27) que la fenomenología busca un conocimiento más insondable de la naturaleza o del significado de las costumbres diarias. Explica que esto es algo nuevo y antiguo a la vez, dado que el conocimiento tal como se plantea actualmente, se enmarca dentro de pensamientos teóricos y tecnológicos que causan impacto en la persona. Pero antiguo, en cuanto que a través de los años, las personas han creado diversas formas de lenguajes: artístico, filosófico, comunales entre otros, los cuales pretenden trabajar teniendo como base la experiencia vivida.

La fenomenología según Husserl depende de la capacidad de los resultados que se obtienen de acuerdo con la reflexión. Esto quiere decir que para Husserl la fenomenología descubre y trabaja los fenómenos a través de la percepción de las categorías reflexivas (Yañez, Á. 2004:79).

Se podría decir que los orígenes de la fenomenología hermenéutica se enmarcan de alguna medida, en el alejamiento de la fenomenología reflexiva de Husserl (Yañez, Á. 2004:15).

Durante el siglo XX las corrientes de pensamiento con mayor influencia y de gran impacto en el mundo fueron la hermenéutica y la fenomenología según la referencia que hace Méndez, G. (2009:3), por que dieron aportes significativos a la Sociología, la Psicología, la Historia y la Antropología, razón por la cual unos autores como Paul Ricoeur, tuvieron la idea de fusionarlas con el fin de potenciar el abordaje de la realidad social, creándose de esta manera una nueva metodología, que se llamaría fenomenología-hermenéutica con unos elementos especiales para trabajar lo metodológico, epistemológico y lo ontológico.

Se considera como precursor de la fenomenología-hermenéutica a Ricoeur. Puesto que tienen una “conexión metodológica entre el volver a las cosas y la comprensión de los hechos, lo cual plantea así, una vinculación estrecha entre fenomenología y hermenéutica. Procurando la hermenéutica, determinar con la fenomenología el evento en todo su conjunto, extensión y expresión” (Méndez, G. 2009:13).

La fenomenología hermenéutica, es de corte interpretativo y busca redimir a la fenomenología de su rigidez explicativa, de acuerdo con Méndez, G. (2009:14-15), quien además afirma que se utiliza la mediación hermenéutica para lograr comprender e interpretar lo fenomenológico, a través de lo que lograría llamarse la auto y co – interpretación. De igual manera considera que la fenomenología – hermenéutica, constituye una reflexión cultural de tipo interpretativo y más que comprender desea dar contexto espacial y temporal al fenómeno, para de esta manera poder entenderlo de una mejor manera y así lograr una lucidez hermenéutica.

De acuerdo con Moratalla, T. (2005:24) la fenomenología es hermenéutica y la hermenéutica tiene una presuposición fenomenológica. Dentro de este último concepto se tiene en cuenta los siguientes elementos: La fenomenología es una filosofía del sentido, y la elección por el sentido es la causa más general de la hermenéutica.

Existen dos formas de instaurar la hermenéutica en la fenomenología, la vía corta y la vía larga, según lo explica Moratalla, T. (2005:23). La corta es de la “ontología de la comprensión”, al modo de Heidegger. Por su parte Ricoeur plantea “articular de manera diferente el problema hermenéutico con la fenomenología”. Entonces se contrastan diferencias con Heidegger, puesto que éste no resuelve los problemas del principio, como por ejemplo arbitrar un conflicto de interpretaciones rivales, sino que por el contrario las disuelve.

La fenomenología – hermenéutica presenta una contradicción en tanto que se logra resolver si se reconocen los hechos (fenomenológicos) de la experiencia vivida, los cuales deben ser experimentados de forma significativa (hermenéuticamente), de acuerdo a lo planteado por Van Manen, M. (2003:196).

Así mismo la fenomenología – hermenéutica, busca dar respuesta a diversas situaciones que se presenten en la pedagogía, pero principalmente en lo relacionado con el desarrollo del conocimiento que permita formar al profesor para desafiar lo específico y único de las circunstancias educativas que cada estudiante ha vivido. Como refiere Van Manen, M. (2003:25) la fenomenología es en un sentido amplio, una filosofía o teoría de lo único, puesto que se interesa por lo que es irremplazable. Su contribución entonces busca profundizar los significados esenciales de la experiencia pedagógica. Por lo cual de manera formal, el investigador puede llegar a procesar “una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, M. 2003:37).

Fue importante tener como abordaje metodológico la fenomenología hermenéutica para efectos de la tesis, porque no se puede pasar por alto el pensamiento del profesor, especialmente cuando las instituciones desean incluir cambios de manera permanente a los diferentes programas académicos, los métodos de enseñanza y de aprendizajes, así como a los diferentes medios de evaluación, incluyendo la profesoral.

Un componente que es importante de tener en cuenta dentro de esta fundamentación epistémica es que la fenomenología asume como punto de partida y de llegada de la

investigación el mundo de la vida, el cual de acuerdo con Habermas, J. (1981:196) está conformado por tres elementos:

- ✓ Lo cultural, que se relaciona con el saber, difundir lo que es y lo que no es.
- ✓ La sociedad, encargada de hacer entender lo que se debe o no se debe hacer.
- ✓ La personalidad, que da espacio a la propia identidad y permite relacionarse con los demás.



Ilustración 6. Mundo de la Vida. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Lo que caracteriza el mundo de la vida, según Alejandro García (2001) es su real experimentabilidad, puesto que es un dominio con pruebas originales y lo que es evidente se experimenta como algo mismo, según como se haya presentado la vivencia. Así mismo considera, que el mundo siempre ha permanecido en el tiempo y el espacio, y que está presente en todo tipo de actividad que realice la persona, por esto se considera como el campo universal de toda praxis real y posible; por lo tanto el mundo de la vida se considera como algo único, en donde se realizan y donde se le da sentido a los sujetos y objetos que lo componen.

El mundo de la vida es “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni reflexionamos sobre

el” (Van Manen, M. 2003:27). De esta manera, de acuerdo con Ayala, R. (2008:413) se busca contrarrestar la dirección que se le da hacia la abstracción teórica y la organización de la vida real a la que propende la teoría pedagógica. Es importante tener en cuenta que lo que finalmente se busca con este tipo de investigación no es que se trabaje con base en la resolución de problemas, sino que se den respuestas a preguntas que se relacionan con significado y sentido de una experiencia específica.

La experiencia vivida es otro elemento significativo que se maneja en la metodología de la tesis, razón por la cual es relevante analizar lo que es experiencia como tal, pero además lograr comprender que es la experiencia vivida, de acuerdo con diferentes investigadores que han trabajado con relación al tema. E indudablemente de acuerdo con lo anterior poder relacionar el concepto que fundamenta el trabajo de Max Van Manen con la experiencia vivida.



Ilustración 7. Experiencia. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define experiencia como, “el hecho de haber sentido, conocido o presenciado algo. Como una práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. También como un conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. Y finalmente como una circunstancia o acontecimiento vivido por una persona”.

El concepto “experiencia” desde lo filosófico tiene varios significados, de acuerdo con lo referido por Sánchez, J. (2004), y puede ser visto desde lo inmediato, que es aquello que se origina de una persona con su realidad (tristeza, felicidad...). Lo inmediato por medio de los sentidos, igual a la anterior, pero se limita a lo que recibo por parte de los sentidos. Está el aprendizaje, que se relaciona con la enseñanza que se adquiere con la práctica (experiencia de un trabajo o la experiencia de la vida). La confirmación empírica de las reflexiones sobre el mundo, lo cual se confirma por medio de los sentidos. La vivencia interna, que es la aprehensión inmediata, que se relaciona solo con la persona (experiencia de la fe o vivencias místicas). Igualmente, existen otras formas de ver las experiencias, pueden ser de tipo interno o externo, pueden ser colectivas o individuales. Y estas pueden ser verificables o no.

Por su parte, la vivencia es definida por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como “el hecho de experimentar algo, y su contenido. Así como el hecho de vivir o estar vivo”. De igual manera es considerada como una experiencia que alguien vive y que de alguna manera entra a formar parte de su carácter.

Resulta interesante poder definir entonces lo que es “experiencia vivida”, es todo aquello que hace parte de la experiencia que se presenta en los diferentes momentos de la vida, puede ser tan elemental como lavarse los dientes, hasta llegar a elementos que formen la vida misma, porque definitivamente implica la integridad de la vida.

Para Dilthey, W. (1985:59) “la experiencia vivida es al alma lo que la respiración es al cuerpo, igual que nuestro cuerpo necesita respirar, nuestra alma requiere la satisfacción plena y la expansión de su existencia en las reverberaciones de la vida emocional”. Igualmente agrega que las experiencias vividas se relacionan de manera mutua convirtiéndose en una unidad de

significado, que luego termina en un entramado de experiencias que se relacionan con el contexto, las cuales han sido explicadas a partir de éste, a través de un proceso de análisis de su significado (Dilthey, W. 1985:227-228).

La experiencia vivida para varios autores, de acuerdo a lo referenciado por Van Manen, M. (2003:56) es una estructura temporal, la cual nunca se alcanza a deducir en su inmediata afirmación, sino que se realiza de manera reflexiva, en un tiempo ya pasado. Logramos apropiarnos de la experiencia vivida de algo que ya ha pasado. Desde el punto de vista metodológico la experiencia vivida se caracteriza por que relaciona lo particular con lo universal, la parte con el todo, el episodio con la totalidad. Así mismo la experiencia vivida posee una particularidad que se denomina “cualidad”, la cual se reconoce de manera retrospectiva.

Cobra importancia la hermenéutica en el tema de experiencia vivida, cuando se hace una reflexión sobre las experiencias y deben articularse cuando se traen al recuerdo, a través del pensamiento, conversaciones, fantasías, entre otros. Desde lo fenomenológico cobra importancia cuando se desea convertir la experiencia vivida en un enunciado textual, de tal modo que la escritura logra revivir los recuerdos y conseguir que el lector se apropie de tal manera que sienta como suya esa experiencia (Van Manen, M. 2003:57).

El fundamento de la propuesta de Max van Manen, desde la experiencia vivida plantea una reflexión-teórica enmarcado dentro del interés pedagógico, esto con el fin de poder conseguir logros significativos con los estudiantes que se están formando. Buscando una coherencia entre las funciones del profesor, las cuales deben desarrollar, lo que él denomina, “tacto pedagógico”. Van Manen, M. (2003:26) lo describe como “una competencia pedagógica

esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado”.

Ahora bien, para lograr entender el desarrollo metodológico de la tesis, se resalta que se tuvo como referencia conceptual para trabajar el concepto de “sentido” a Holzapfel, C. (2005:19) puesto que de manera clara define y trabaja el término, en donde precisa tres acepciones principales para sentido, los cuales son: significado de una palabra, cosa o acción, sentido a cuanto a justificación y el sentido tanto a orientación, elementos que se han manejado dentro del marco conceptual.

Holzapfel, C.(2005:149-156) considera que algo tiene sentido encontrándose dentro de un contexto que es universal, por ejemplo se habla de la “Batalla de Boyacá”, la cual está relacionada con una estrategia militar, pero a su vez se relaciona con la época de la independencia, con intereses políticos, entre muchos otros elementos. Porque existe algo que el autor denomina “cadenas de sentido” lo que llevan a varias y diferentes respuestas, como personas que somos, siempre estamos inmersos dentro de dichas cadenas, las cuales se complementan o se contradicen.

Se privilegia el concepto del autor porque al estudiar su libro *A la Búsqueda del Sentido*, realiza un análisis bastante amplio del concepto, además que hace un recorrido por varios autores y deja su planteamiento claro. En donde también analiza la importancia del trasfondo de lo que realiza el sujeto. Su obra aborda principalmente el sentido de la vida, el sentido de la propia existencia. Razón por la cual se determina como soporte conceptual más no como método para el trabajo. Además su trabajo se centra en la fenomenología que como ya se ha explicado se centra en el mundo de la vida, y lo que se desea trabajar en la tesis es con base en ese mundo de la

vida pero desde una aproximación de la experiencia vivida, aspecto que es manejado en la metodología de Van Manen, M. (2003) y complementada con Ríos, T. (2005).

Van Manen, M. ha dado aportes importantes a la pedagogía fenomenológica y a la pedagogía hermenéutica. Se le ha denominado como pionero de la fenomenología – hermenéutica en la investigación de tipo educativa. Esto porque su aporte principal es la traducción de la fenomenología hermenéutica desde una mirada de la filosofía del contexto de la investigación educativa.

La experiencia vivida es el eje del modelo propuesto por Manen, y permite que los profesores realicemos reflexiones sobre la propia experiencia. Aunque el autor es claro en resaltar que no puede llamarse “método” como tal, si se tiene en cuenta que no es el conjunto de procedimientos de una investigación. Lo ha denominado “camino” (*methodos*), el cual toma como referencia a un cúmulo de ideas, conocimientos, historias de vida, lo cual sirve como fuente metodológica para presentar prácticas investigativas en ciencia humana (Van Manen, M. 2003:48).

Lo central para trabajar de acuerdo con la fenomenología hermenéutica propuesta por Max van Manen es el significado esencial de los fenómenos, igualmente trabaja con el sentido y la importancia que tienen. Cuando se investiga en educación, se ubica hacia la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos que se viven a diario. Es fundamental conocer la naturaleza del conocimiento y su vinculación con la práctica (Ayala, R. 2008:411).

De acuerdo con Ayala, R. (2008:411), solamente la fenomenología hermenéutica permite que se pueda profundizar en aspectos de tipo normativo, pre reflexiva, situacional y conversacional de la experiencia humana.


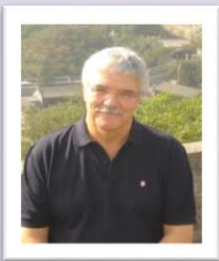

CRISTÓBAL HOLZAPFEL	MAX VAN MANEN
	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El sentido de la vida ✓ El sentido de la propia existencia ✓ Fenomenología ✓ Sentido en contexto universal ✓ Cadenas de sentido 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Experiencia Viva ✓ Tacto pedagógico ✓ Fenomenología Hermenéutica ✓ No resuelve problemas, sino interrogantes de sentido y significado de la experiencia
 <p data-bbox="240 1020 1382 1222">En la tesis se trabaja con base en la experiencia vivida, para resolver un interrogante basado en los sentidos que los profesores le otorgan a las evaluaciones que se les realizan de manera periódica, razón por la cual se toma el concepto de sentido de Holzapfel pero enmarcado dentro de la propuesta de Max Van Manen, quien ofrece aportes importantes para la epistemología de los profesionales que tienen “habilidades con capacidades discrecionales, intuitivas y con el tacto” (Van Manen, M. 2003: 17) como lo es el profesor.</p>	

Ilustración 8. Holzapfel – Manen. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Por su parte, Luhmann, N. (1998:83) afirma que el sentido es la proposición de toda experiencia, concepto que re vindica al sentido en algo fundamental. El sentido logra la capacidad de expresar la experiencia de manera conceptual. Continúa el autor “la automovilidad del acontecimiento de sentido, es por excelencia, autopoiesis”, lo cual es importante porque de acuerdo a esto, cualquier experiencia, por insignificante que parezca, puede conseguir un sentido y cambiarlo en un elemento del sistema.

Por otro lado, Rodríguez, L. (2004:15) habla de la fenomenología del sentido, de acuerdo con lo descrito por Heidegger, en donde articula el sentido con el lenguaje y la experiencia, de dicha articulación, la cual se presenta como “un viaje de lo visible a lo invisible”.

El hombre es un buscador de sentido en todas las cosas que realiza, decide, piensa, olvida, durante sus diferentes actividades, de acuerdo con Holzapfel, C. (2005:18-25) refiere además que sentido guarda relación con el ámbito semántico, existencial y metafísico. De igual manera considera que tiene tres acepciones principales, como significado, justificación y orientación.

Se hace necesario poder ubicar el concepto de sentido dentro de un ámbito social o antropológico, lo cual necesariamente origina un trabajo en la relación de la experiencia y sentido, y su correspondencia con lo pedagógico.

Desde el plano pedagógico, el rol profesoral debe tener en cuenta como elemento esencial al ser humano, puesto que la labor se centra en las personas dentro del contexto de trabajo.

Barrio, J.M. (2004:24-25) refiere que la relación de lo antropológico con lo pedagógico es algo obvio, puesto que el trabajo que realiza el profesor no es técnico. Pues desde la educación se debe ayudar a que la persona se humanice, el ser humano es la justificación de la educación. Por otro lado la educación no puede realizarse si no se enmarca dentro de un paradigma de humanidad. Se debe articular lo que el hombre “es”, lo que “puede” ser y lo que “debe” ser dentro del trabajo educativo. Es decir considerarlo como ser formable, capacitado y necesitado de educación.

De acuerdo con Pérez, G. (2004) Kant le otorga a la educación un sentido último, como educación social, puesto que el hombre es social por naturaleza. La teoría educativa se cimienta

desde la praxis hasta la idea. Igualmente referencia a Comenio, como el pionero en formular el concepto de la pedagogía social, puesto que el sugiere que la educación debe ser extendida a todas las personas, independiente de su condición social o económica.

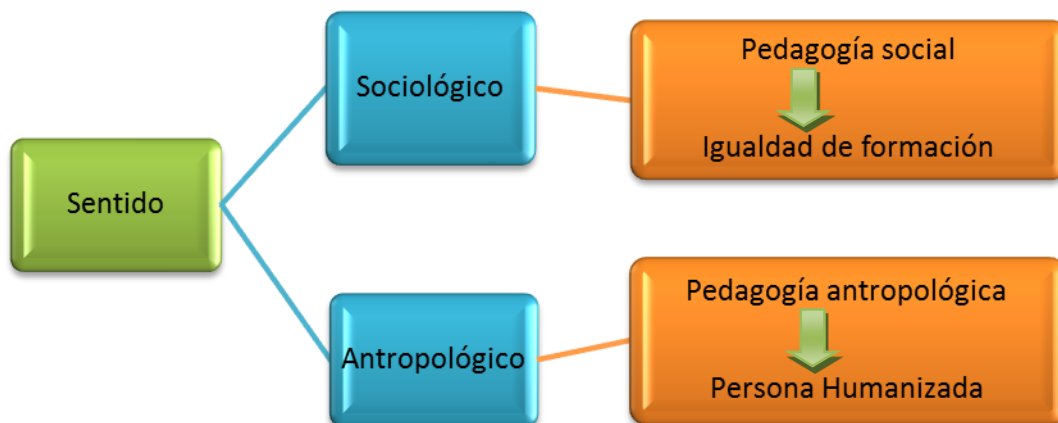


Ilustración 9. Sentido. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

La pregunta por el sentido tiene una postura epistemológica, puesto que lleva a pensar no solamente por aquello que conocemos, sino por lo que deseamos conocer, aspecto que es compartido con disciplinas de las ciencias sociales, entre éstas la Pedagogía.

Giraldo, M. (2013:92), considera que el sentido puede ser abordado desde la pedagogía, la cual favorece a la formación integral del estudiante “pues lo estimula hacia la acción de búsqueda de entendimiento de las leyes de la naturaleza y de la condición humana, social y cultural, en un contexto ético y de respeto”. Siendo consecuentes con la pregunta de sentido de la tesis, el concepto de sentido se abordó desde una visión antropológica.

Otro aspecto que se considera para darle una mirada antropológica, es la relación que tiene con la antropología hermenéutica, la cual según Álvarez Munárriz (Lisón, C. 2006:27) “es

el camino adecuado para comprender las intenciones de las personas y de la vida social de una comunidad”. Está encargada además de estudiar al hombre desde lo que es su esencia, relacionada con su recorrido histórico, lo cual indudablemente aporta en la construcción de sentido de la existencia propia. Así mismo considera que “trata de develar el sentido de lo humano a través de la descripción e interpretación de sus estructuras fundamentales de conducta, de los modos radicales de comportamiento que guían la vida del hombre en el mundo”.

Se hace necesario un lenguaje para la experiencia, para de acuerdo con esto poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera. La experiencia es lo que nos pasa, *no lo que pasa* sino lo que nos pasa.

Cuando se escoge el sentido, se debe tener en cuenta que éste es el supuesto más general de la fenomenología, de acuerdo con Ricoeur, P. (2000:54-55). Agrega además que “la experiencia puede ser dicha, requiere ser dicha. Plasmarla en el lenguaje no es convertirla en otra cosa, sino lograr que, al expresarla y desarrollarla, llegue a ser ella misma”. Esto es el supuesto de sentido, que interpretaciones y etimología colocan en una establecida categoría de textos.

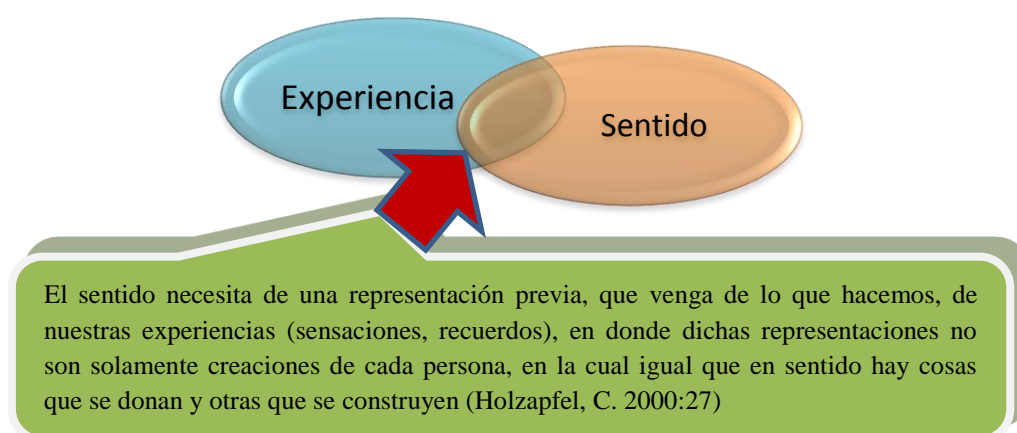


Ilustración 10. Relación Experiencia – Sentido. Elaborada por Aida Josefina Rojas Fajardo

La Terapia Ocupacional tiene como objeto de estudio a la ocupación humana, en donde es importante resaltar que el sentido y los significados de las ocupaciones son valiosos y que indudablemente la ubica en el campo de las relaciones sociales y por ende de la interacción, tal como lo dicen Guajaro, A. et al. (2011:14) “la ocupación como relación constituyente del sujeto. Finalmente sentido, realización y libertad son apuestas por una ocupación verdaderamente humana”.

Un aspecto que para los Terapeutas Ocupacionales es importante es que la ocupación humana logra transformar y se identifica con hacer-con-sentido frecuentemente. De acuerdo con Trujillo, A. et al. (2011:22) “el sentido se refiere tanto al modo como se hacen las cosas (¿por qué y para qué hago las cosas?), como al modo como se *es* cuando se hace algo (¿quién soy cuando hago algo?, ¿qué soy si, para ser lo que soy debo *hacer?*)”.

La ocupación ha sido definida por diferentes autores como una actividad con sentido, es decir que permite a aquellos que la llevan a cabo a colocar en interacción sus significaciones y a su vez construir diversas perspectivas humanas de realización y acción (Grupo Investigación Ocupación y Realización Humana, 2011:106).

Los diversos sentidos producen un efecto en el contexto de la ocupación humana. Pero es importante poder distinguir sentido de significado. Sentido se refiere a un horizonte de posibilidades hacia donde se orientan los sujetos, es un conjunto de elementos importantes desde donde éste habla y es una tendencia de acontecimientos. Mientras que significado es la definición de un término y puede quedar reducido al lenguaje, según con lo planteado por Uribe, J. et al. (2011:106).

Al tener en cuenta que el “*ser profesor*” es una ocupación humana y que dentro de ella hay una serie de funciones sustantivas que son determinadas por las instituciones de educación superior, las cuales tienen unas orientaciones específicas para poder realizarse, así como tienen unas formas para poder ejecutar su seguimiento. La evaluación profesoral forma parte de este proceso de seguimiento, por esto poder comprender los sentidos que los profesores le otorgan, desde una mirada de Terapia Ocupacional tiene una proyección amplia e importante, porque su día a día transcurre entre el sentido y los significados de la ocupación humana. Por lo tanto su sensibilidad ante el tema, permite tener respuestas claras y enfocadas sobre el tema específico de la evaluación profesoral.

OCUPACIÓN
HUMANA

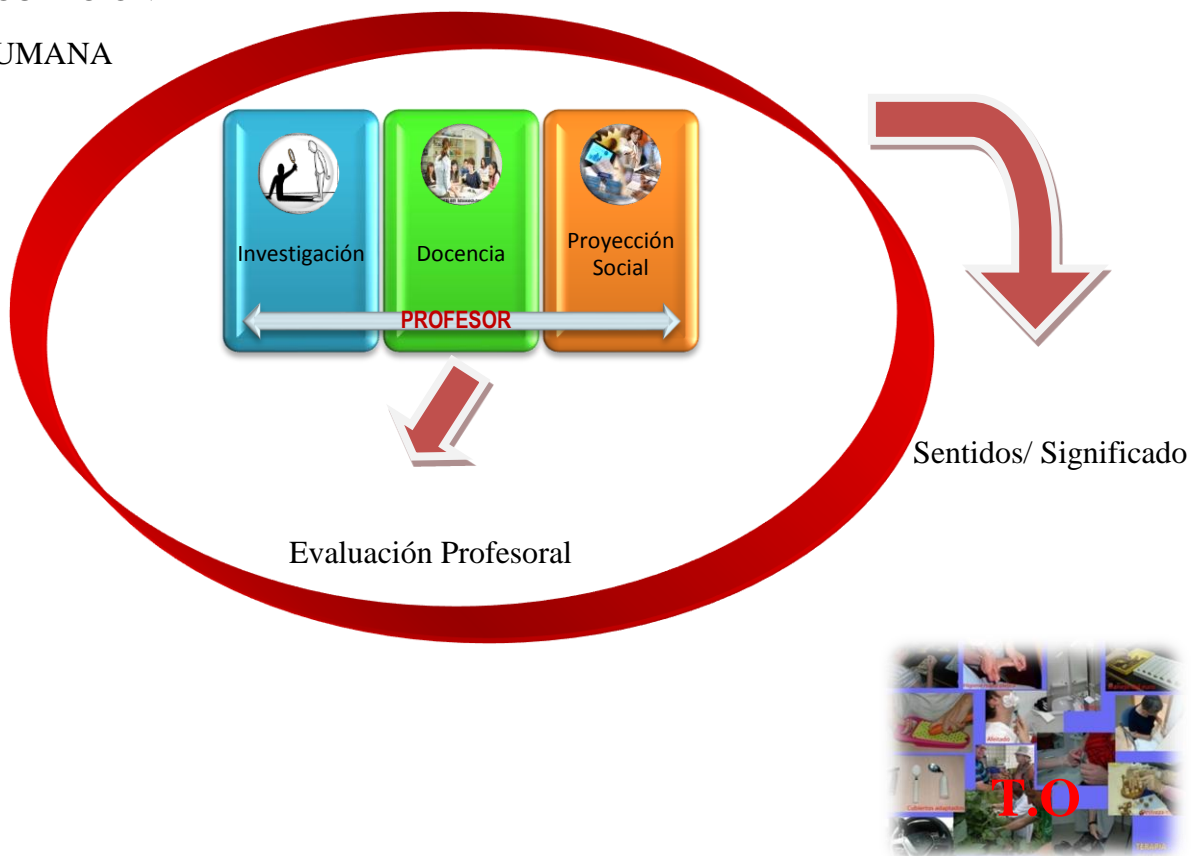


Ilustración 11. Ocupación Humana. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Es a través de este recorrido hermenéutico de la investigación educativa, el cual está relacionado con la fenomenológica hermenéutica planteada por Max Van Manen, siendo coherente con la antropología hermenéutica planteada por Luis Álvarez (quien se basa en Geertz) y al planteamiento del método reflexivo propuesto por Teresa Ríos (basada en Paul Ricoeur y Geertz), que se logra tener un camino claro frente a los sentidos otorgados por los profesores de Terapia Ocupacional frente a la evaluación profesoral. Hay entonces una oportunidad de colocar un punto de encuentro y discusión a través de los sentidos descubiertos en la tesis que finalmente favorezcan su crecimiento profesoral en su quehacer diario de acuerdo con las evaluaciones que de manera periódica le realizan.

La teoría fundamentada, también será considerada, porque a través de ella se logra descubrir una teoría que explica, los elementos encontrados en el análisis de datos. Esta teoría fundamentada nace de Glaser y Straruss, en 1967, pero ha ido recibiendo apoyo de otros autores como Corbin, Arenas, Trinidad, Carrero, Soriano y Andréu. Su principal desarrollo conceptual es el interaccionismo simbólico, que busca determinar el significado simbólico que tienen los objetos, los actos y las palabras para las personas, cuando interactúan (Giraldo, M. 2011:79)

De acuerdo con Strauss, A. y Corbin, J. (2002:14), la teoría fundamentada, “es la posibilidad de generar conocimientos que sean capaces de suministrar una guía significativa para la acción”. Giraldo, M. (2011:79), considera además que es un método que permite relacionar la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de los mismos. Es decir que la teoría nace de los datos, por esto es más cercana a la realidad.

De igual manera Strauss, A. y Corbin, J. (2002:13), consideran que la teoría fundamentada utiliza el método comparativo constante, a través de la codificación y análisis de

datos, de manera simultánea, con el fin de generar conceptos. Es una teoría que se deriva de datos que se han recopilado de forma sistemática, y que se analizan a través de un proceso de investigación.

Es un método que puede ser usado en investigaciones que tienen como objetivo determinar un significado simbólico. Esta teoría fundamentada abre la oportunidad de hacer una mirada detallada de lo que se expresa verbalmente, por parte de los entrevistados.

5.2.Estrategias Metodológicas

5.2.1. Base teórica.

El tema de fenomenología se describió en la fundamentación epistémica, desde la mirada y el enfoque de varios autores, como Heidegger y Ricoeur quienes propusieron la fenomenología hermenéutica.

De acuerdo con lo propuesto en la tesis la metodología más acertada, que permitió la interpretación y la reflexión a través de la comprensión verbal, textual y documental de la evaluación profesoral en Terapia Ocupacional es la cualitativa de tipo fenomenológico – hermenéutico, propuesta por Max van Manen, complementada con la hermenéutica reflexiva en la investigación educacional, propuesta por Ríos, T. (2005) y la teoría fundamentada de Strauss, A. y Corbin, J. (2002).

Van Manen, M. tiene como concepto clave la experiencia vivida. Refiere (2003:55) que la ciencia humana fenomenológica se inicia con la experiencia vivida y que se termina cuando se vuelve a centrar en ella.

La experiencia vivida posee una estructura de tipo temporal, la cual no debe entenderse como una manifestación de tipo inmediato, puesto que es solamente una forma reflexiva, en la medida que tiene una presencia pasada (Van Manen, M. 2003:56).

Se considera a la experiencia vivida como un punto de partida y de llegada para la investigación de tipo fenomenológico. El objetivo de este tipo de investigación es en palabras de Van Manen, M. (2003:56) transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal manera que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo de una aproximación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza de su propia experiencia vivida.

Se consideraron, entonces, los siguientes elementos dentro de la metodología, para la elaboración de la tesis: las fuentes de información (universidades seleccionadas), la construcción de datos (entrevistas dirigidas a profesores, directivos y estudiantes, documentos de re acreditación, estatutos profesoraes, normativa nacional) y el análisis de la información (se seguirá el análisis temático de Van Manen, M.– recoger, reflexionar, escribir-reflexionar sobre la experiencia vivida, así como la creación de teoría a partir de datos de Straus, A. y Corbin, J.).

De acuerdo con Ayala, R. (2008), el modelo de Max van Manen es una base para los investigadores educativos que deseen reflexionar sobre su experiencia profesoral.

Según Van Manen, M. (2003:26), hay diferencia cuando se realiza una investigación de manera activa, porque esto genera una comprensión real del fenómeno, pues éste debe entenderse desde dentro. Sin embargo Ayala, R. (2008) considera que además debe existir una comprensión teórica que favorezca la ampliación del método.

Ríos, T. (2005:52) por su parte define la estrategia hermenéutica como una nueva forma de investigación cualitativa, la cual ofrece un complemento a las investigaciones que trabajan problemas que surgen del área educativa. Igualmente considera que a través de ella, se logra conocer un área identificada con la formación de la persona, lo cual en la actualidad es importante, dado los cambios culturales y sociales a los que nos vemos abocados cada día y que indudablemente marcan en los contextos educativos.

Toma como punto de referencia la obra de Ricoeur, P. puesto que Ríos, T. observa una oportunidad en el carácter complementario y mediador del plano explicativo y el comprensivo interpretativo del lenguaje, para las investigaciones de tipo educativo (Ríos, T. 2005:53). Lo cual es importante pues asegura el carácter científico de la investigación cualitativa.

La reflexión de tipo fenomenológico está basada en la experiencia de tipo lingüístico, puesto que ésta antecede a la acción. Se considera el lenguaje “como un elemento configurado de lo que la persona humana es y, a la vez, de la realidad primaria en la que el hombre se encuentra inmerso” (Ríos, T. 2005:53).

El texto es entonces, de acuerdo con Teresa Ríos, una unidad lingüística la cual es viable de ser interpretada, en un mundo del lenguaje que se plantea comprender. Lo que se desea rescatar, como primera medida, a partir del método hermenéutico son textos, lo que quiere decir, “narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que den cuenta de su mundo de sentidos” (Ríos, T. 2005: 53). Así entonces, los diferentes relatos serán entendidos como textos, los cuales admiten una narración sobre la experiencia vivida.

Se encuentra una forma innovadora para comprender los discursos e interpretar la experiencia humana a partir de ellos, que es la hermenéutica. En resumen, “cada discurso es un

relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada *texto*” (Ríos, T. 2005:54).

Relacionado con lo anterior Ríos, T. refiere que para Paul Ricoeur el relato tiene una propiedad de configuración y, es en ese momento, que se logran unir dos instantes que parecerían opuestos: explicar y comprender. Pero en el diálogo éstas no se contraponen, al contrario la una aporta a la otra, puesto que el relato explica y al explicarse se comprende. Continúa exponiendo, que según Paul Ricoeur, el relato es imprescindible porque está relacionado profundamente con “la temporalidad, marcando, articulando y clarificando la experiencia humana” (Ríos, T. 2005:54). Puesto que al narrar, necesariamente la experiencia se relaciona con la conexión entre el tiempo cuando suceden los hechos y la narración que se hace en presente.

De acuerdo con Ríos, T. (2005:55) la comprensión hermenéutica es circular, pues toda interpretación que tenga como resultado la comprensión, debe haberse comprendido para lograr interpretarla.

Por otro lado, la teoría fundamentada, a pesar de basarse en los datos, juega un papel importante la creatividad del investigador. Porque se fundamenta tanto en lo crítico como en lo creativo. Es tanto ciencia, como análisis. Es ciencia porque mantiene el rigor, basado en unos datos. Y lo creativo se debe a la capacidad del investigador de crear unas categorías, acertadas que permitan hacer comparaciones y llegar a algo innovador, pero realista (Strauss, A. & Corbin, J. 2002:14).

Además proponen unos procedimientos de codificación, los cuales son flexibles y deben ser usados de manera creativa (2002:15), los cuales son:

- ✓ *Construir teoría más que comprobarla*
- ✓ *Ofrecer herramientas útiles para manejar gran cantidad de datos brutos*
- ✓ *Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos*
- ✓ *Ser sistemático y creativo al mismo tiempo*
- ✓ *Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría.*

El trabajo de teoría fundamentada se inicia con la descripción, la cual es la base de interpretaciones abstractas de datos, y de esta manera se construye la teoría. Pero no siempre es así pues puede incorporar conceptos, de manera implícita, por ejemplo. Aún ahí existen diferencias pues hay descripciones cuidadosas, rigurosas; así como las hay que se dejan al margen de la interpretación, la cual lleva al porqué, al cuándo, al dónde, al qué y al cómo de los acontecimientos (Strauss, A. & Corbin, J.:2002:20-21).

Seguido a esto se realiza el ordenamiento conceptual, es decir que se hace la organización de los datos en categorías, esto de acuerdo con las propiedades y dimensiones, para luego usar la descripción, de la cual ya se hizo referencia, para así dilucidar las categorías (2002:21).

Continúan explicando, que luego sigue la teorización, esta parte consiste no solo en concebir o intuir ideas, sino que consiste en realizar un esquema lógico, sistemático y explicativo. La teoría ofrece explicaciones de los fenómenos encontrados. Estos hallazgos son importantes en el desarrollo del campo del conocimiento. Es la teorización la que permite explicar y predecir sucesos, con lo cual se originan guías para la acción (2002: 28).

Para lograr reducir una cantidad grande de datos, se debe conceptualizar, de esta manera la información se hace más manejable. De esta manera se llega a las categorías, en donde se deben especificar sus propiedades y mostrar como los conceptos propios, cambian de acuerdo a las dimensiones de cada propiedad. Es esta especificidad la que permite que se tenga las bases para la estructura inicial para construir la teoría (Strauss, A. & Corbin, J. 2002:133).

Un elemento que es importante tener en cuenta, es que la muestra se limita a la saturación de la información, la cual se refiere que ya no se encuentran datos nuevos que permitan desarrollar o plantear nuevas categorías. Una vez hay saturación, no hay razón para seguir recogiendo datos sobre el tema (De la Torre, G. et al. s.f.:11-12).

La evaluación profesoral es un fenómeno que se ha sido cuestionado de manera permanente, por esta razón la tesis busca una aproximación hacia la comprensión de su naturaleza esencial, de su significado así como de la importancia que tiene en la práctica del quehacer profesoral.

5.2.2. Métodos de Recolección.

De acuerdo con la metodología seleccionada para desarrollar la tesis, la cual llevó a interpretar y reflexionar sobre la comprensión del sentido que los profesores le otorgan a la evaluación profesoral en Terapia Ocupacional, se utilizó como métodos de recolección de información las entrevistas y el análisis documental.

Para darle validez al proceso de información de la investigación, se trabajó de manera exhaustiva en la concordancia entre, la pregunta de investigación, los objetivos propuestos en la tesis y los ítems manejados en el instrumento.

Se consideró de manera especial que la pregunta y el objetivo general se enfocaba hacia la “búsqueda del sentido”, razón por la cual se hizo revisión bibliográfica, para identificar, conocer y sustentar el concepto de sentido, el cual se basó principalmente en lo trabajado por Holzapfel, C. (2005), quien se pregunta por el sentido, en toda su extensión. En uno de sus trabajos (2005:19-22), determina que la palabra sentido, tiene por lo menos tres acepciones:

- ✓ El sentido en tanto significado de una palabra, pero también de una cosa, un suceso, una acción.
- ✓ El sentido en tanto justificación. Justificar un hecho, una acción, un suceso u otro.
- ✓ El sentido en tanto orientación. Significa dirección, orientación a ciertas decisiones o acciones.

Estas acepciones, se consideraron, para el planteamiento de los objetivos específicos. Teniendo en cuenta, que esa “búsqueda de sentido” se dirigía hacia la evaluación profesoral y su relación con la práctica pedagógica.

Estos elementos dieron la ruta para poder diseñar el instrumento, el cual constaba de mínimo dos preguntas, máximo cuatro preguntas por objetivo planteado; para de esta manera dar respuesta a los elementos contenidos dentro de los objetivos propuestos.

Se realizó un proceso de afinamiento, decantamiento y depuración de las preguntas, buscando identificar en el instrumento, una buena redacción de las preguntas, un orden lógico, duración de la aplicación, pertinencia de la pregunta, así como se buscaba coherencia y pertinencia con los objetivos de la tesis. De igual manera, se contrastaron las respuestas con la pregunta de investigación y los objetivos para verificar que dieran respuesta a las variables contenidas en los objetivos de la tesis.

Durante el desarrollo de la tesis se tuvieron en cuenta estrategias de verificación, según Morse, J.M. (2006).

- ✓ Coherencia metodológica, lo cual permitió verificar la congruencia entre la pregunta de investigación y los componentes del método.
- ✓ Muestreo apropiado, permitió asegurarse que los participantes tenían conocimiento sobre el tema que se estaba planteando en la investigación.
- ✓ Pensamiento teórico, se buscaba que las ideas provenientes de los datos se reconfiguran en nuevos datos, los cuales dieron lugar a nuevas ideas, que se contrastaron con los datos que se iban recogiendo.
- ✓ Desarrollo de la teoría, se trabajó entre la perspectiva micro de los datos y el entendimiento del macro conceptual.
- ✓ Triangulación, se contrastó el fenómeno de la investigación desde diversas perspectivas.
- ✓ Reflexibilidad, se tuvo actitud de escucha y apertura, al darle voz a los participantes y ante ella ser imparcial frente a los datos.

Ahora bien, en la investigación cualitativa los datos están tan cercanos a la realidad que la preocupación por la validez en su recolección es relativamente baja, pero si en el análisis e interpretación de los mismos. Es ahí donde entra en juego la hermenéutica. Puesto que los diseños emergentes requieren del uso de una lógica no deductiva, sino de la lógica dialéctica, en la cual las partes de un fenómeno son comprendidas desde el punto de vista del todo.

La información es analizada bajo los principios de Van Manen que son: a) reflexionar sobre los temas esenciales que caracterizan el fenómeno, b) describirlo e interpretarlo de manera

constante por medio de la escritura, c) mantener una relación fuerte con el fenómeno y d) tener en cuenta el contexto de la investigación equilibrando las partes de un todo (Ayala, R. 2008), y se consideraron elementos propios de toda investigación como la creatividad y el pensamiento crítico de quien investiga, lo cual le dio apertura a varias posibilidades y así se lograron diferentes perspectivas que ayudaron a crear teoría, elementos aportados por la teoría fundamentada.

Los actores que participaron en la investigación de la tesis a través de las entrevistas fueron los directivos de los Programas Académicos de Terapia Ocupacional, una muestra por conveniencia de profesores nombrados y contratistas de la Universidad del Rosario y del Valle, de estudiantes y de egresados.

Se tomó como criterio de inclusión, aquellos profesores que por su experticia y conocimientos en el tema, posibilitaban el buen desarrollo de las entrevistas. Pero además que tuvieran interés y que participaran de manera activa en las mismas. Se incluyeron profesores nombrados que cumplían con dichos requerimientos. Pero además aquellos que resultaban más periféricos que son los contratistas, los cuales por ser profesores también deben tenerse en cuenta y considerar su punto de vista desde su condición de contrato.

Se entrevistaron dos estudiantes por semestre, los cuales debían tener buen desempeño académico, haber realizado siempre las evaluaciones a sus profesores y en lo posible que hubieran sido representantes estudiantiles de sus semestres.

Se entrevistaron tres egresados, los cuales se escogieron al azar de diferentes promociones y años de graduación. Principalmente que estuvieran vinculados laboralmente en

aspectos propios de la disciplina, que hayan sido representantes estudiantiles o que hayan sobresalido por su desempeño académico.

Los criterios de exclusión están relacionados con el no cumplimiento de los requerimientos expresados anteriormente, pero sobre todo que no presentaran interés en el tema y por lo tanto no colaboraran de manera óptima con el desarrollo de las entrevistas.

De acuerdo con Manen, M. (2003:84) en las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, la función de las entrevistas es lograr material de tipo narrativo experiencial, que sirva como insumo para ampliar conocimientos sobre un fenómeno humano. Así como medio para llevar a cabo relaciones de tipo conversacional, sobre el significado de la experiencia. El autor recalca en la importancia de tener en cuenta la disciplina que se debe seguir en la pregunta que originó la entrevista, para evitar material innecesario.

Agrega además (Van Manen, M. 2003:116), que en la entrevista se debe mantener el asunto del significado del fenómeno abierta, para que de esta forma tanto el entrevistador como el entrevistado orienten de manera clara lo que se está cuestionando. Refiere también, que se debe llevar al entrevistado, a que haga una reflexión sobre sus propias experiencias recogidas, con el fin de lograr significados o temas con mayor profundidad.

Es importante tener en cuenta que cuando se transcriben las entrevistas, se hace una conversación hermenéutica de seguimiento, en donde se logra participación conjunta de entrevistado y entrevistador.

Se tuvo en cuenta lo sugerido por Van Manen, M. (2003:126), con relación a que se debe permitir el desarrollo de narraciones del significado vivido en la experiencia. El yo y el otro son

categorías fundamentales en la relación pedagógica, la pedagogía es la esencia que logra convertir a una mujer o a un hombre en profesora o profesor (Van Manen, 2003:107).

Al tener en cuenta los elementos anteriores, se diseñaron tres entrevistas: una para profesores y directivos (doce preguntas), una para estudiantes (once preguntas) y otra para egresados (once preguntas). En estas se buscaba poder conocer los sentidos otorgados de los diferentes actores a la evaluación profesoral, así mismo lograr identificar aspectos relevantes en los objetivos planteados en la investigación. (Anexo 1. Entrevistas)

El rastreo documental se realizó a los documentos de re acreditación vigentes de los Programas Académicos de Terapia Ocupacional, al Proyecto Educativo de cada Programa, los documentos que soportan el trabajo de la práctica, a los estatutos profesorales actuales de las dos universidades objeto de estudio, a la herramienta de evaluación profesoral, a la política nacional Ley 30 de Educación Nacional. Toda la documentación que se trabajó era actualizada y se encontraba vigente en el momento del desarrollo del trabajo de campo (Septiembre – Diciembre 2013).

A los documentos recolectados se les analizó a través de una reflexión fenomenológica hermenéutica, que según Max van Manen (2003: 95) pretende “aprehender el significado esencial de algo”, busca analizar el significado o la esencia de un fenómeno como a diario se hace.

Sugiere además (Van Manen, M. 2003: 96), que para “lograr ahondar con más facilidad en la estructura de significado del texto es buena idea pensar en el fenómeno descrito en él, como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado de estructuras y significados o temas”.

Por eso adquiere una importancia significativa, la relación del tema con el fenómeno que se investiga. La frase temática sólo sirve para señalar un aspecto del fenómeno.

A partir de los datos obtenidos de forma sistemática, se empieza a pensar con relación a ellos y así conceptualizarlos, para de esta manera desarrollar teoría.

En la medida que se trabajaba con los documentos, se iba clasificando por temas y afirmaciones temáticas, lo cual llevó a tener mayor claridad en las categorías de análisis que finalmente se trabajaron.

Para los documentos se utiliza el Atlas Ti, que como procesador de datos ayudó en el momento del análisis de la información cualitativa. Pues permitió rastrear la manera cómo se han abordado los temas de evaluación profesoral, profesor y práctica pedagógica de manera general, en los diferentes documentos que sirven de soporte para la tesis.

Así mismo, de manera más específica se buscó lo relacionado con Terapia Ocupacional, evaluación, sentidos y fundamentos que soportan el sistema de evaluación profesoral, en cada uno de los documentos institucionales, se buscaron elementos concretos que le dieran un mayor conocimiento del tema como el concepto de Terapia Ocupacional y su desarrollo en el Educación Superior, la evaluación del profesor universitario en general, desde Terapia Ocupacional, así como su intervención evaluativa desde lo disciplinar. Al tener en cuenta que los sentidos, se evalúan en la perspectiva conceptual de Holzapfel, C. (2005:19) el cual distingue tres aspectos del mismo: significados, orientación y trasfondo; finalmente, se hacía necesario conocer si en los diferentes documentos habían fundamentos que soportaran la evaluación profesoral desde lo epistémico, lo ontológico y lo metodológico.

Con toda la información ya clasificada se empieza a trabajar para sacar las categorías conceptuales, las cuales se definieron de manera cuidadosa, teniendo en cuenta sus propiedades, sus causas, estableciendo condiciones y explicando sus posibles consecuencias.

La categorización permite clasificar de manera conceptual las respuestas o el apartado del documento que son de la misma temática. Una categoría tiene un significado o varios, que hacen referencia a situaciones o contextos, actividades, relaciones, comportamientos, estrategias, entre otros (De la Torre, G. s.f.:20). Inmerso en la categoría, está la codificación, que es el código asignado a las unidades de trabajo. De esta manera se deja constancia de la categorización.

Una vez definidas las cuatro categorías, resultado de la tesis, se comienza a trabajar en la categoría central, la cual es la que explica y da sentido a los datos obtenidos y sus relaciones de las entrevistas y el análisis documental, lo que llevó a una explicación del sentido otorgado a la evaluación profesoral.

Durante la consolidación de las categorías, se utilizaron los “memos”, los cuales son ideas que iban surgiendo sobre lo trabajado, sus relaciones, inquietudes, elementos que de una u otra forma ayudaban a construir el texto final. Es una forma de hablar a las categorías y sus relaciones (De la Torre, G. s.f.:27).

5.3. Etapas de Trabajo

Etapas de Trabajo

Etapas de Trabajo

En esta etapa, se construyó el proyecto de investigación, en el cual se realizó el estado del arte en donde se hizo evidente el vacío conceptual con relación a la importancia de emprender nuevas miradas e iniciativas de la evaluación que se planteen desde los sentidos que los mismos profesores universitarios le confieren al concepto de evaluación. Para lograr un camino de re-

conceptualización y re-configuración de la evaluación profesoral, se requiere de una construcción, que parta de los puntos de encuentro o desencuentro de los sentidos que los profesores le otorguen a la evaluación en su relación con la práctica pedagógica, la pertinencia social y las políticas de calidad institucional.

A partir de este vacío es que se plantea una problemática a resolver y a partir de ahí se plantean unos objetivos que ayudaron a conseguir resultados con relación al tema, así como se llevó a cabo una revisión bibliográfica que le diera un soporte conceptual.

Etapas II: Reconocimiento del Contexto.

El trabajo se enriqueció al recibir elementos de dos universidades que se mueven en contextos diferentes.

La Universidad del Rosario por su parte, es una universidad de carácter privado, de las más prestigiosas de Colombia y de más historia dentro del ámbito político del país. Ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. Recibió la acreditación institucional del Consejo Nacional de Acreditación el 27 de diciembre de 2011, por un lapso de 8 años.

De acuerdo con el organigrama quien es la máxima autoridad es La Consiliatura, la cual está compuesta por el Rector, quien la preside, los Consiliarios y el Colegio Mayor.

Los Consiliarios son cinco personas elegidas por un cuerpo electoral compuesto por el Rector y los quince colegiales de número, para un periodo de cuatro años con posibilidad de reelección indefinidamente. A su vez, la Consiliatura tiene la responsabilidad de convocar a elección del Rector y de elegirlo junto con los colegiales de número.

La Colegiatura está compuesta por los colegiales de número, quince estudiantes activos y de grandes méritos académicos y, por sobre todo, de altas calidades morales y de conducta. Uno de los quince colegiales es escogido por la Consiliatura con el aval del patrono de la Universidad, quien es el presidente de la República, para ser el colegial mayor. La Consiliatura elige al Síndico por un periodo igual al del Rector y podrá ser reelegido indefinidamente. El Síndico se encarga de manejar los haberes de la Universidad y debe presentar un informe anual a la Consiliatura. Por su parte, la función de la Secretaría General es dar fe de los actos institucionales sirviendo como notaría y garantizar los actos jurídicos que se lleven a cabo.

En la actualidad la Universidad cuenta con seis facultades y dos escuelas que ofrecen veinte programas de pregrado. En postgrado, se ofrecen ochenta y siete especializaciones, siete maestrías y cuatro doctorados. Las facultades son Jurisprudencia (Derecho), Medicina y Ciencias de la Salud, Administración de Empresas, Economía, Ciencia Política y Gobierno, Relaciones Internacionales y Ciencias Humanas. Por su parte, los programas de pregrado son Jurisprudencia, Medicina, Psicología, Fisioterapia, Fonoaudiología, Terapia ocupacional, Administración de empresas, Administración de negocios internacionales, Administración en logística y producción, Economía, Finanzas y comercio internacional, Ciencia política y gobierno, Gestión y Desarrollo Urbanos, Relaciones internacionales, Antropología, Historia, Filosofía, Sociología, Periodismo y opinión pública y Estudios liberales en ciencias sociales.

El Rosario cuenta actualmente con veintitrés grupos de investigación, de los cuales veinte son reconocidos por Colciencias y dieciocho están clasificados en las categorías del índice para la medición de grupos de investigación científica, tecnológica o de innovación, ScientiCol. Actualmente trabajan en ochenta y tres líneas de investigación y han consolidado un portafolio de ciento setenta y un proyectos activos y doscientos treinta y un proyectos terminados.

Como se mencionó anteriormente, la Universidad del Rosario está ubicada en la ciudad de Bogotá D.C., lo cual le da una mirada a la tesis más nacional. Ésta es una ciudad sin pertenencia étnica, de acuerdo a los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (Censo 2005). Blanco y Mestizo: 98.27 %, Negro o Afrocolombiano: 1.5 %, Indígena: 0.2 %, ROM: 0.01 % y Otros: 0.02 %.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación, la ciudad cuenta con un total de 104 instituciones de educación superior, tanto de carácter público como de carácter privado. En Bogotá se encuentra la mayor oferta universitaria del país; cuenta con 450.000 estudiantes de educación superior y 70.000 graduados de educación superior.

Por otro lado, la Universidad del Valle, es una Universidad pública, estatal y departamental. Es la principal institución académica del sur-occidente de Colombia. Es la tercera con mayor población estudiantil en el país y, de acuerdo a Ranking U-Sapiens Colombia, también ocupa el tercer lugar en importancia, después de la Universidad Nacional y la Universidad de Antioquia.

Está ubicada en la ciudad de Santiago de Cali y además posee sedes regionales en: Buga, Cartago, Caicedonia, Norte del Cauca, Buenaventura, Palmira, Tuluá, Yumbo y Zarzal.

Recibió la acreditación institucional del Ministerio de Educación Nacional, resolución 1052, el 27 de enero de 2014, por diez (10) años. A nivel regional y del suroccidente colombiano, la Universidad del Valle es líder en el campo académico e investigativo. Incluyendo todas las sedes la universidad ofrece 252 programas académicos de los cuales 160 son de pregrado y 92 de post grado. En cuanto a investigaciones, la universidad alberga 450 grupos de

investigación entre los que se destacan: el CINARA en recursos hídricos y el G7 en sismología del suroccidente colombiano. Hay también investigación en inmunología, nuevos materiales, películas delgadas, y síntesis de compuestos químicos.

En las sedes de Cali la universidad cuenta con 1.011 profesores de los cuales 799 están directamente vinculados a la universidad y 212 son ocasionales (2007). En cuanto al nivel de los profesores vinculados el 25% tienen doctorado, el 40% maestría, el 20% especialización y apenas un 15% solo pregrado. Internacionalmente la Universidad del Valle tiene convenios con varias instituciones y organizaciones en el mundo.

El gobierno universitario está constituido, en su orden por: Consejo Superior, Rector, Consejo Académico, Vicerrectores, Consejos de Facultad, Decanos, Directores de Instituto, Directores de Departamento, los Directores de Programas Académicos. Todos los cargos son asumidos por profesores nombrados de la Universidad y deben rotarse cada cantidad de años.

La ciudad en donde se encuentra su sede principal, Santiago de Cali se ubica en el tercer lugar después de la capital del país y Medellín.

Su etnografía según el DANE corresponde a Mestizos y Blancos: 72.23%, Negros o Afrocolombianos: 27.21%, Amerindios o indígenas: 0,54% y Gitanos: 0,02% (Censo 2005).

El departamento cuenta con una gran variedad de centros de educación superior públicos y privados. Los centro de educación superior privados se ubican principalmente en Santiago de Cali y Palmira.

Para realizar la tesis, se hizo un acercamiento con las Universidades objeto de estudio, Universidad del Rosario y Universidad del Valle, para que conocieran en qué consistía el trabajo a desarrollar y cómo sería la participación y compromiso de ellas en la misma.

Se buscaba con este acercamiento, dar a conocer el vacío conceptual existente con relación a evaluación profesoral en general y de manera directa, esto como incidía en los procesos evaluativos del Programa Académico de Terapia Ocupacional. De igual manera, que en los dos contextos se conociera el problema a resolver y los objetivos que finalmente llevarían a resolverlo. De esta manera su participación pudo ser más activa, favoreciendo los resultados del trabajo de tesis que se desarrolló.

Etapa III: Trabajo de Campo.

Se llevó a cabo la recolección y depuración de información de documentos institucionales, tales como Proyecto Educativo del Programa, Estructura Curricular, Formatos de evaluación profesoral, soporte conceptual de los procesos evaluativos, documentos de Acreditación y Re Acreditación, con mira al cumplimiento de los objetivos planteados.

De igual manera se realizaron las entrevistas con profesores, estudiantes, directivos y con egresados. Se buscaba con las entrevistas poder conocer los significados que los diferentes actores consideran sobre los procesos evaluativos profesorales que se realizan actualmente. Así como se consideraron aspectos que llevaban a comprender los fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos que tienen los sentidos conferidos a la evaluación profesoral en las prácticas pedagógicas.

Así mismo, con la revisión documental se buscó depurar la información necesaria que finalmente aportara en la fundamentación teórica que diera soporte a los sentidos y significados que desde ellos se le están otorgando a la evaluación profesoral.

Etapas IV: Análisis de Información.

Se realizó el análisis de la información obtenida, para organizarla y codificarla. Lo cual permitió seleccionar y clasificar la información de acuerdo con lo requerido para la tesis.

Una vez se hizo la transcripción de las entrevistas, se organizaron las respuestas de acuerdo con los objetivos que se deseaban cumplir. En ese orden, después de una lectura rigurosa, se comienzan a determinar unas primeras categorías, según lo trabajado en el proyecto de investigación. Este primer acercamiento, permitió sacar expresiones, pensamientos, respuestas similares relacionadas con ellas. Es decir que se buscó relacionar conceptos.

Se organiza nuevamente el texto, ahora con base en este primer hallazgo, es decir que se agrupan conceptos de acuerdo a las respuestas encontradas, lo cual deriva en unos cuadros que facilitan unificar los sentidos, significados, horizontes, fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos. Lo cual genera una categorización y re categorización sobre lo encontrado.

Ya con las categorías y subcategoría, se procede a trabajar con base en el seguimiento de principios dirigidos a conseguir el desarrollo conceptual sólido, no solo descriptivo (De la Torre, G. et al.. s.f.:6), sobre los sentidos otorgados a la evaluación profesoral.

Las entrevistas aportaron los sentidos que los diferentes actores consideraron con relación a los procesos evaluativos profesorales que se realizan actualmente. De igual manera, se analizaron los aspectos pertinentes que llevan a comprender los fundamentos ontológicos,

pedagógicos y metodológicos que tienen los sentidos conferidos a la evaluación profesoral en las prácticas pedagógicas.

En el análisis se procura expresar el sentido que se logra captar en la importancia principal que tiene el texto como un todo. Por esto al realizar las lecturas se buscaron frases esenciales o reveladoras del fenómeno descrito para luego detallar cada frase y así realizar preguntas que revelaran lo que se dice en realidad en cada una de ellas (Van Manen, M.2003: 110). Y de esta manera descubrir una teoría que logre explicar el sentido que se le otorga a la evaluación profesoral, desde los profesores de Terapia Ocupacional de la Universidad del Valle y del Rosario.

Etapa V: Plan de acción: Desde lo ontológico, pedagógico y metodológico

El análisis llevó a asumir un conocimiento, con relación a los sentidos que los profesores le otorgaban a la evaluación profesoral en Terapia Ocupacional, así como lograr comprender los diferentes significados, fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos que tenían dichos sentidos, los cuales le conferían a la evaluación profesoral en las prácticas pedagógicas.

Una vez se comprendieron esos sentidos, que le otorgaban los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral, y de igual manera se establecen procesos de comprensión hermenéutica, sobre su impacto en de la práctica pedagógica, se pueden proponer unos niveles de importancia de este proceso, en la postura y el compromiso que desde lo ontológico, lo pedagógico y lo metodológico, como procesos de transformación de la práctica evaluativa. Pues la integración de estos tres aspectos permite comprender el sentido de la práctica pedagógica y de la evaluación en el proceso educativo y formativo.

Con base en el análisis realizado, se procedió a proponer un enfoque de evaluación dialogante, que finalmente favorezca el quehacer propio como profesores de Terapia Ocupacional, lo cual puede impactar además, en áreas del conocimiento como ciencias de la salud, sociales, que vayan de la mano, con las evaluaciones que de manera periódica les realizan.

Etapa VI: Socialización de resultados

Metodológicamente esta fase se denomina devolución de conocimientos, y puede ser un factor que contribuya a validar la información obtenida, además, hace parte de los compromisos éticos de la investigación: comunicar a los aportantes, los resultados de su participación.

Por la razón anterior, una vez aprobada la tesis, es importante socializar los resultados, inicialmente con las directivas y profesores de las Universidades que participaron en la investigación. Luego se debe socializar a través de exposiciones en congresos, seminarios y en la publicación de la misma, a través de un artículo.

Al tener en cuenta todos los elementos anteriores se puede tener claridad de la manera como se desarrolló la ruta metodológica, la cual fue así:

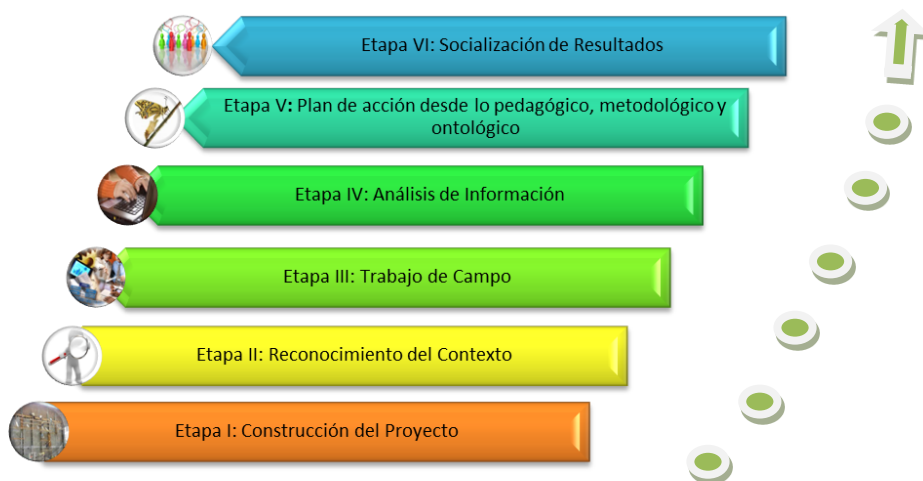


Ilustración 12. Ruta Metodológica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Lo que se buscaba con la ruta metodológica era poder dar respuesta a la pregunta de investigación y así poder cumplir con los objetivos propuestos:



Ilustración 13. Elementos Ruta Metodológica. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Para el desarrollo del proyecto de la tesis doctoral se tuvieron en cuenta unas dimensiones, las cuales fueron trabajadas desde el desglose del tema a manejar que es “Evaluación Profesoral en la Educación Superior”, así como la mirada que se le hace desde Terapia Ocupacional.

Por esta razón se manejaron inicialmente tres aspectos, que son, la evaluación profesoral en general, el concepto de profesor y de práctica pedagógica. Esto con el fin de tener una visión panorámica de lo que se estaba manejando como soporte conceptual de los temas específicos, pero además para conocer las investigaciones que sobre estos temas se habían realizado y cómo los habían abordado.

Una vez se realizó este trabajo, se procedió a identificar el concepto de evaluación profesoral pero en educación superior, su concepto, sus antecedentes, estudios realizados, resultados obtenidos, aportes. Con todo lo anterior se identificó la temática a manejar de manera mucho más clara y así se logró profundizar en dos elementos que forman parte esencial de la investigación que es la disciplina de la Terapia Ocupacional y lo que se relaciona con la parte afectiva dentro de los procesos evaluativos. Esta afectividad, se trabaja desde el sentimiento con dos aristas una desde lo biológico-fisiológico que tiene que ver con la mente-cuerpo-razón y la otra es lo social-antropológico.

A lo largo del trabajo se profundizó en lecturas de autores y enfoques teóricos de la evaluación, la formación profesoral y/o la práctica pedagógica, con el fin de ir dando pasos en la construcción y toma de postura de la propuesta conceptual de la tesis.

La disciplina se analizó desde su concepto y desde su desempeño en la educación superior, en relación con la evaluación y la práctica educativa, se buscaba identificar lo que para ella es evaluación desde lo disciplinar-profesional y desde la mirada del profesor universitario.

Todos estos aspectos enmarcan varios componentes, que finalmente recaen en un elemento que es fundamental para el proyecto de investigación que es la “dimensión humana”, es aquí en donde nace el concepto de *sentido*. Por eso es fundamental conocer su concepto, autores, investigaciones. De igual manera se buscaba su relación con la evaluación en general inicialmente, para luego llegar a su relación con la evaluación profesoral.

Y a partir de todo este trabajo conceptual se encontró un vacío que generó el problema de investigación, que para poder llegar a él, se hizo necesario develar asuntos relacionados con estas dimensiones y el tema a trabajar que es la evaluación profesoral en educación superior.

6. Elementos Éticos

Los principios éticos son parte fundamental de la investigación, debido a que representan las normas de comportamiento correcto, justo y respetuoso frente al medio y las personas con las que se está trabajando (Trujillo, A. 2002: 417).

En la búsqueda de conocimiento se debe propender por el menor costo social posible, así como evitar producir daño. Hay una clara responsabilidad del investigador por impedir perjudicar a la persona, institución o sociedad en general (Aluja, M. & Birke, A.2004: 47).

Para la tesis es importante contar con elementos que son fundamentales desde la ética, relacionados especialmente con respetar las opiniones de las personas que participaron dentro de la misma, pero de igual manera se tuvo en cuenta que las personas participantes, podían cambiar sus respuestas, lo cual se consideró y permitió, en los casos necesarios.

Hubo conciencia y claridad con relación a la confidencialidad con la información obtenida, ya bien sea por parte de los participantes, como de los documentos que se revisaron al interior de las Instituciones objeto de estudio. Se ha respetado la privacidad de las personas que participaron en la investigación, así como a las Instituciones que forman parte de la muestra.

Una vez aprobada la tesis se realizará la socialización de los resultados en las Instituciones vinculadas, con las personas que participaron en la misma. Igualmente y teniendo en cuenta la responsabilidad social de la investigación, se han realizado socializaciones a otras instituciones, de resultados parciales y a través de congresos (Aluja, M. & Birke, A. 2004: 47 – 51).

7. Resultados

7.1. En camino del mejoramiento continuo

La concepción más manifiesta de evaluación profesoral, es la de considerar que el acto de evaluar va a contribuir al mejoramiento. La idea de evaluar para mejorar es invocada por los profesores, estudiantes y egresados de Terapia Ocupacional de la Universidades del Valle y Rosario, como un proceso que permite identificar qué se debe cambiar, pues de esta manera se logran “reconocer errores” que en ocasiones no son fácilmente detectables.

En esta experiencia, identifican la evaluación como algo recíproco, pues si el profesor crece como profesional de la educación, los estudiantes crecen, como personas y profesionales. Siendo así, se favorece la oportunidad para el diálogo, lo cual facilita el proceso de realimentación, pues es preferible, que se hablen las cosas de manera directa, sin intermediarios, ni a las espaldas. Esto, le aporta al crecimiento mutuo, en donde especialmente los profesores, le dan relevancia a escuchar, atender y comprender a los estudiantes:

– *“[...] la evaluación es una oportunidad de mejora, sea para reconocer que se están haciendo bien las cosas, o para reconocer que se debe mejorar, y definitivamente, habrán cosas que se dirán: hay que quitarlas, porque no lo están haciendo bien, entonces dentro de la universidad, me parece que tienen... es pertinente realizar la evaluación del docente, siempre y cuando, y hago la claridad, que se le haga un proceso [...]” P.R2.1/1*

– *“[...] es importante, que los estudiantes se sientan escuchados por el profesor, es decir eeh... creo que eeh... hace que... como que el vínculo de profesor estudiantes, deje de ser esa figura allá lejana, y de pronto como que uno se sienta... y les dice miren evalúenme, cuéntenme yo estoy aquí para oírlos [...]” P.R6.2/3*

La evaluación logra alcanzar un sentido formativo, si está mediada por una cultura evaluativa. Siempre y cuando dicha cultura genere conciencia en los diversos actores, la haría más clara y transparente, de esta manera impacta en lo institucional, lo académico, lo pedagógico y lo personal. De lo contrario, puede hacer egoístas, represivos, justicieros o altruistas a los miembros de la comunidad académica. Es entonces, la columna principal del trabajo profesoral, en donde la reflexión frente a la práctica pedagógica es fundamental.

Es importante la actitud que cada profesor tenga, para recibir la evaluación, más que los lineamientos institucionales establecidos, es una actitud personal, intrínseca a la práctica pedagógica y a la esencia de ser profesor.

Le aporta al profesor, pues es un elemento que gratifica y recompensa un trabajo bien realizado, donde se busca que los estudiantes aprendan pero que a la vez disfruten, por tal razón, sienten como motor del aprendizaje, al “afecto”:

- *“[...] el sentido, la formación, como lo he estado diciendo reiterativamente, se necesita una cultura evaluativa definitivamente [...]” P.R4.2/2*
- *“[...] porque de nada nos sirve, que se realicen ya los cambios, cuando nosotros ya no estamos [...]” E.R4.2.1/76*
- *“[...] para mí por ejemplo, es una recompensa, es una recompensa, porque como yo te digo en el momento de las clases o las actividades que diseño para las clases, siempre estoy pensando en cómo voy a hacer que el estudiante no solamente aprenda, sino que disfrute del aprendizaje [...]” P.R9.2/5*

Sin embargo hay miradas divergentes, las cuales ven en la evaluación, a un instrumento y a una tarea mecánica, que no reflexiona como debería, sobre el quehacer profesoral. Le ven, por

ejemplo, elementos policivos, puesto que se debe custodiar la honestidad del individuo que evalúa, porque es una actividad que se basa en la desconfianza.

En la norma, se siente dualidad en los conceptos, pues aunque tiene buenas intenciones, se considera como importante y otorga expectativas transformadoras, le falta claridad, le falta entendimiento de la filosofía, lo que genera rechazo y poca factibilidad:

– *“[...] creo que debería ser un proceso menos rígido, me parece un proceso muy rígido, cuando a usted no lo dejan ni tocar esas benditas hojas, si? de algo que te están evaluando a ti, o sea yo no veo cuál es el problema, o que yo que yo pueda estar ahí [...]” P.R6.1/48*

– *“[...] yo creo que la concepción de la norma, la filosofía de la norma no es muy clara, es muy buena, lleva procesos de mejoramiento, lleva procesos de reconstrucciones, realmente a mí me gusta mucho la filosofía de la normativa de la evaluación del desempeño docente de la universidad, lo que pasa es que la aplicabilidad de la misma es muy compleja [...]” P.R9.1/43*

7.1.1. Interacción dialogante: espacio de re-creación humana.

Con la evaluación profesoral, se busca hacer ajustes, modificaciones o cambios que impacten el currículo, es un proceso que debe realizarse con responsabilidad y respeto por lo que se hace, por la comunidad académica que interviene y por la disciplina. Es un compromiso, con el proceso académico, en donde la responsabilidad tiene dos perspectivas: uno intrínseco, académico, pedagógico, humano; el otro extrínseco, formal, institucional y normativo.

En la medida que se logre introyectar el papel de la evaluación y se logre asimilar los puntos fuertes y débiles, se realimenta el currículo. Aunque hay elementos que pueden

incomodar a los estudiantes, pese al esfuerzo que se haga por una labor bien desarrollada, pero es el respeto, los valores los que no dejan que esto trascienda más allá del espacio del aula.

Sin embargo, hay un aspecto que se relaciona de manera directa con la disciplina, y es que como Terapeutas Ocupacionales, cuando se evalúa, se observan aspectos residuales del desempeño ocupacional, elemento que marca en el momento de realizar las evaluaciones de los profesores, pues se presta mayor atención a los aspectos negativos que a los positivos:

– *“[...] le doy el sentido de la responsabilidad, porque me parece que es algo como adulto, como serio, abre las puertas a un compromiso mayor el hecho de estar evaluando institucionalmente [...] si no hubiese la evaluación, yo creo que quedaría uno con un faltante de su proceso de estar integrado a una institución y ser parte, incluso importante de la institución [...]” P.R1.2/3*

– *“[...] siento que la evaluación no debe quedar solamente ahí y es que es lo malo, la cultura de la evaluación ve es lo malo, cuando nosotros como profesionales de T.O. les enseñamos a los estudiantes que evalúen a los usuarios... es a verle lo malo porque no verle lo bueno también [...]” P.R8.1/55*

Frente a la evaluación se despiertan diversos sentimientos, como angustia, miedo, desconsuelo, rabia, intimidación, frustración. Debido a que tiene una mirada desde el castigo, por ser un elemento de medición, el cual arroja resultados, que se consideran en algunos casos, injustos, pues se busca trabajar no solo lo conceptual, sino movilizar otro tipo de fibras. Pero de igual manera, se pretende que las sugerencias movilicen cambios, lo cual no se hace evidente.

Lo anterior sucede, porque se siguen manejando, relaciones verticales, las cuales dificultan la interacción, mientras hay profesores que aceptan con mayor facilidad las

sugerencias, hay otros que colocan barreras y que “sacan su poder”, razón por la cual no se logra decir de manera verbal todo lo que se piensa de ellos.

Por esto, se hace uso del instrumento anónimo, para lograr desahogarse y decir todo lo que se piensa sobre el profesor, como medio de venganza, en donde se le hace una mirada a través del juzgamiento, puesto que el poder está dado por la evaluación para tomar “revancha” de lo que ha sucedido durante el semestre.

Se debe tener criterio, para poder aceptar que como ser humano, se han cometido errores, por eso choca la evaluación, porque enfrenta a los profesores a situaciones que posiblemente ellos no esperan o no aceptan, frente a lo que se opina con relación a su desempeño docente. Por eso, aunque es importante y necesaria la evaluación, es preciso también, tener disposición personal y actitud frente al trabajo en equipo:

- *“[...] me genera angustia, porque es medirme yo, no solamente ante los estudiantes, sino ante todo el profesorado, es darme cuenta si en realidad lo que estoy haciendo, lo estoy haciendo bien [...]” P.R3.1/3*
- *“[...] es un momento de ansiedad, eeh... pero además, porque yo soy supremamente competitiva entonces eso también, digamos que para mí es otra cosa [...]” P.R9.2/13*
- *“[...] hay muchos tipos de profesores, digámoslo así y entonces uno dice, yo sé que esta profesora es flexible y yo sé que si le digo algo a ella lo va a recibir, pero hay otros profesores que son en su puesto, él está acá (señala arriba) y los estudiantes están acá (señala abajo) entonces nunca va a ver esto (señala igualdad con las manos) no va a ver un horizonte de igual a igual entonces a veces uno dice, como debo hacer*

para decirle, pero no es miedo, sino que uno dice, no... es que este profesor... digamos, no es que este profesor ya... pues todo bien [...]" E.R4.1.2/81

– *"[...] a veces a uno le daba miedo llenar la evaluación porque los profesores le conocen a uno la letra... (ja ja ja) y se la montan el próximo semestre. Por eso cambia la letra para evaluar mal (ja ja ja)..." Eg.R1.1/82*

Igualmente, la evaluación se ve como algo interesante donde emergen otro tipo de sentimientos, como gratificación y satisfacción por el deber cumplido. Está relacionada con la realimentación, no solo desde lo académico, sino desde la construcción de sujetos. Como estructura que marca una ruta, un horizonte que se debe seguir, pues se busca que trascienda.

Las miradas positivas o negativas, aportan elementos interesantes, para la reflexión, frente a la práctica pedagógica, lo cual fortalece el crecimiento personal y profesional, de la comunidad académica:

– *"[...] experiencia satisfactoria para uno como profesor, porque en principio, cuando ingresa a la Universidad, siente que trae todo el conocimiento y que además lo está haciendo bien, pero la retroalimentación de los estudiantes, si lo ayuda a uno a mejorar [...]" P.R8.2/16*

Por otro lado, surge un mediador infrecuente en la evaluación y es el diálogo. Pues se aprecia como una oportunidad de escucha e interacción, como un momento cálido y enriquecedor. Lo cual es resaltado por los entrevistados de la Universidad del Rosario, de acuerdo a la experiencia evaluativa de la cuarta semana. Por esto, aunque los avances tecnológicos, son una ganancia, con relación al tiempo de tabulación y obtención de información, limitan la posibilidad del diálogo y de la discusión.

Cuando se da la oportunidad para la interacción profesor – estudiante, en un territorio humano, sensible y directo, la evaluación adquiere pleno sentido y es agradable participar en este proceso; porque allí, cara a cara, los sujetos del encuentro educativo descubren que son capaces de re-conocer-se, de aceptar-se, de respetar-se, de realizar su mayor capacidad humana, la de valorarse y valorar lo que hace en el amor (Humberto Maturana), que es el potencial de mayor poder transformador de lo humano, el espacio donde nos hacemos humanos y humanizamos lo que hacemos, emancipándonos gracias al diálogo (Freire), por encima que la evaluación sea un lineamiento de obligatorio cumplimiento:

– *“[...] yo sí creo que las mejores correcciones son las que se hacen con amor y son con las que uno cambia, ¿sí? Entonces yo creo que debe mediar el amor en todo el cuento, no lo impersonal, lo frío,[...] no el fantasma de qué hay detrás de todo eso [...]” P.R6.1/50*

Se descubre que cuando falta la interacción y el diálogo, la evaluación se convierte en un requisito que debe cumplirse, a través de un formato que poco aporta al profesor o a los procesos curriculares, pues se vuelve un medio para lograr puntos salariales, lo cual le resta su papel formativo, dejándola en el plano administrativo, y cuando lo que se busca, solamente, es una buena calificación se pierden los límites y la autoridad. Por eso los estudiantes y egresados sienten que es una pérdida de tiempo, pues sus opiniones, no son tomadas en cuenta.

Para las instituciones no es una urgencia evaluar a los profesores. Está puesta en los tiempos, con premuras y límites, lo que dificulta su impacto curricular.

– “[...] no es que yo tengo que hacer lo que ellos digan, entonces eso se vuelve una cosa irreverente, una cosa irreverente, a mí me han mostrado correo de los estudiantes que dicen, no aceptamos ese tipo de evaluación, ¿sí? [...]” P.R6.1/50

– “[...] a mi no me gusta ese momento (ja ja ja), porque me parece... como... que a uno no le van a valorar eso que está haciendo, la verdad, yo siento que es como una pérdida de tiempo, porque fuera que el profesor estuviera interesado en escucharlo a uno, pero no, y lo que te digo, el miedo pero además.. que es... rápido, rápido que tengo que comenzar la clase [...]” E.R2.1.2/60

Se reconocen equivocaciones en el momento de calificar, porque se actúa más por sentimiento que por otra cosa. En la medida que los estudiantes van ganando competencias a través de los diferentes semestres se hacen conscientes de la importancia de los procesos evaluativos, razón por la cual prima el aporte al programa, sobre los intereses particulares:

– “[...] ahora siendo conscientes que uno también a veces se equivoca y actúa más por sentimientos que por otra cosa [...]” E.R3.1.1/66

7.1.2. La evaluación como un momento...

La evaluación es un elemento que se construye de manera conjunta, es una gran oportunidad, que en ocasiones, sienten los entrevistados, es desaprovechada, por falta de conocimiento, con relación a la importancia que tiene y su trascendencia.

Se resaltan las observaciones que se dejan en los formatos, como insumo, y en el caso de la Universidad del Rosario, la evaluación de la cuarta semana, se siente como un momento de escucha, de acercamiento y excelente punto de encuentro para dialogar.

Es un momento de autonomía, en donde se puede decir que está bien y que está mal, y se genera compensación, cuando se incluyen las sugerencias realizadas. Se identifica como una buena oportunidad, pues de la crítica se logra aprender.

Sin embargo, hay miradas diferentes, porque como se realiza al finalizar el semestre, en donde hay afanes y molestias, se siente como un momento que no favorece el diálogo y la interacción, por eso no se logra introyección en lo ético, ni realizar reflexión.

– *“[...] la percepción que yo tengo, es que no se aprovecha, como debería de aprovecharse esa evaluación, por varias cosas, una el momento en que se aplica, yo siento que el momento en que nosotros hacemos la evaluación es terrible, es más siento que es el peor momento, en que se aplica la evaluación [...]” P.R6.1/18*

– *“[...] la relación que se da, en esos momentos con los estudiantes, y es el momento para escucharnos [...]” E.R3.2.1/58*

– *“[...] uno termina el parcial y le pasan el formato entonces como se quiere salir rápido, se coloca cualquier cosa, ni siquiera uno lee el ítem sino que pone cinco, cinco, cinco y chao [...]” E.R.1.2.1/70*

La participación conjunta y responsable en los procesos curriculares del programa, ayudan a generar cambios en el mismo y la disciplina, por eso se siente como fundamental la apertura de espacios reflexivos y participativos:

– *“[...] es el sentimiento, de sentirme en realidad incluido, que se van a generar cambios a partir de, de, de... lo que yo pienso como estudiante, y definitivamente es una gran oportunidad, de experimentar que en realidad vale lo que yo digo, lo que yo*

pienso y que se pueden generar cambios dentro de la misma asignatura [...]"

E.R5.1.2/57

7.1.3. Formato que se llena para archivar.

En la actualidad los esfuerzos para lograr una evaluación profesoral óptima se proyecta hacia el diseño de una herramienta ideal, porque se ha reducido su sentido hacia el uso de un instrumento, el cual tiene como responsabilidad “rendir cuentas”, puesto que se coloca “al servicio de lo productivo”, cumpliendo con una función netamente administrativa.

Como formato que se diligencia, valora y califica al profesor dentro de su quehacer, su resultado es cuantificable, se observa como producto terminado, no como un proceso, por esto carece de impacto en los procesos curriculares:

– *“[...] porque al evaluar el desempeño docente, se proyecta mucho más allá, de si usted sabe más o no, como yo puedo proyectar en la formación de estudiantes, entonces que ese programa de evaluación, aquí en la facultad, vuelvo y retomo, no se ligue solamente lo que es llenar un formato como tal [...]" P.R8.1/11*

– *“[...] es un proceso, en el cual se solicita a un profesional que trabaja en la docencia, eeeh... como una rendición de cuentas, de cómo ha sido su gestión[...]"*

P.R2.2/11

La honestidad y el respeto por el otro son elementos esenciales en la educación, por esto, en aras del mejoramiento continuo, la evaluación será transparente, sin influencias de ningún tipo:

– *“[...] se maneja mucho eso, si el profesor le cae mal al estudiante, entonces lo califica mal por hacerle daño, pero si los procesos son transparentes y miden*

la verdad, eeh... se valora la verdad, como es el desempeño docente, me sirve para mejorarme a mi [...]” P.R8.1/12

7.1.4. La normativa: mediadora de incentivos.

La evaluación en las instituciones, se basa, en lo normativo, lo cual está sustentado principalmente por aspectos administrativos, en donde de acuerdo con los resultados hay premios o hay castigos. Lo normativo, la ha llevado a perder su rumbo académico, por ejemplo, los incentivos salariales, le dan una perspectiva de tipo económico.

Esto ha pervertido su sentido, pues ha llevado a que el profesor realice cosas que no son curriculares, con el fin de tener una buena calificación y por lo tanto alcanzar el incentivo, como invitar a los estudiantes a su casa, recogerlos, salir con ellos a fiestas. Se ha convertido en un canje, que desdibuja su objetivo. La evaluación debe ser justa, objetiva y debe seguir su rumbo:

– *“[...] la norma hizo, que en este momento la evaluación del desempeño docente haya tenido cambios importantes, y que se haya perdido la esencia académica... la esencia académica, en el sentido de que esos resultados que tenemos, me dan a mí para hacer cambios, y en este momento se está magnificando la evaluación como norma, porque es necesario pedir unos puntos, por docencia o por experiencia calificada o destacada, ahí yo pienso que la norma ha afectado el sentido de la evaluación del desempeño docente [...]” P.R9.2/44*

– *“[...] entonces el docente, para ser evaluado bien, hace cosas que no tiene que hacer y no es mejorando [...]” “[...] le hacen cualquier cosa al estudiante para que lo evalúe bien, hasta los invitan a la casa... cualquier cosa... los llevan... los traen, se vuelve una vaina que uno dice: en qué momento se pierden los límites, aquí también... y*

yo si te digo, entre el docente y el estudiante, el docente tiene una autoridad y tiene que saberla llevar, tampoco hay ahí amistad, o sea... la amistad cuando ya seamos colegas [...]” P.R6.1/36

Su norte fundamental, es hacer ajustes a la práctica pedagógica. Lo cual, depende de la actitud y la posibilidad de cada profesor, no es algo institucional, no es algo normativo, es algo que debe nacer de cada profesor. Aunque en ocasiones la sienten distantes y desean delegar la responsabilidad en el Programa Académico o en la Institución.

– *“[...] lo más importante, es que la evaluación le permite a uno hacer modificaciones, de acuerdo a los planteamientos que uno tiene para cada actividad [...]”*
P.R9.1/41

INTERPRETACIÓN

Los sentidos otorgados a la evaluación profesoral.

La evaluación profesoral es un elemento que aporta y fortalece la educación formal en general. Es un tema que debe trabajarse desde la reflexión, pues goza de un punto fuerte que es el encuentro entre profesores, entre profesores y estudiantes. Tiene un sentido de clásico y de reflexión.

Sentido Dialogante: Emerge aquí, de manera significativa, el diálogo, como un sentido esencial otorgado a la evaluación. El diálogo se reconoce como la urdimbre donde se favorece la construcción colectiva no solo de opiniones, sino de elaboración presencial, compartida, argumentada y explícita de perspectivas del proceso evaluativo. Surgen así dos caras de la evaluación, una indirecta y otra directa. Es decir, por un lado la evaluación profesoral alcanza un sentido dialogante, donde la escucha y la interacción dan vida al encuentro evaluativo. Y por

otro, el diálogo es la fuente de la re alimentación, es un elemento que re-activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica, la complementa, le da sentido, con un profundo impacto pedagógico y metodológico. Cuando se introduce el diálogo, la evaluación dota de un significado emancipador a la práctica pedagógica. El diálogo tiene un sentido emancipador, que plantea un paso que resulta rebelde, autónomo, abismal, autoevaluar-se por fuera del orden establecido, pero también genera una perturbación en el sistema.

Sentido instrumental. Pero en ocasiones la evaluación no es vista como un proceso, sino como una actividad mecánica, protocolaria, un requisito instrumental, entonces carece de sentido. Se convierte en un sin-sentido. Es un mecanismo de sanción o premio que otorga la institución, por medio de la mirada estudiantes, a través de un instrumento evaluativo el cual se debe aplicar de manera obligatoria.

Sentido formativo. Como profesores y profesionales de la Terapia Ocupacional, tenemos una responsabilidad de trabajar y formar en conocimientos especializados, cuando hay capacidad limitada para la realización de actividades ocupacionales, es decir poder incluir nuevamente a ese Ser Humano en el mundo, lo cual se logra explicar a través de las prácticas pedagógicas. Fortaleciendo lo profesional y lo personal. Lo afectivo juega un papel fundamental en los procesos evaluativos, sin diferenciar si es bueno o malo lo que se diga, se debe tener en cuenta es la transformación que estos elementos le pueden generar a la práctica pedagógica. En muchos casos tiene sentido de gratificación.

El sentido de la evaluación no dista mucho desde la perspectiva que se mire, ya sea pública o privada. Tanto profesores, estudiantes y egresados tienen sentidos similares, de acuerdo a la experiencias que han tenido.

Significado de la evaluación profesoral.

Este es el resultado del análisis hermenéutico que se hace a los significados que los profesores le otorgan a la evaluación profesoral, en las entrevistas. Significados que dieron origen a una sub categoría, La normativa: mediadora de incentivos, la cual a su vez forma parte de la primera categoría de análisis, La evaluación con sentido dialogante.

Con dichas respuestas se trabajó en descifrar el significado detrás de las palabras y, con base en esto se obtuvo la explicación de la razón misma sobre el significado de evaluación profesoral como un compromiso, un proceso de obligatorio cumplimiento, que debe realizarse de manera responsable. Así mismo es un mecanismo de poder y control que se encuentra desde las instituciones y que es transmitido del profesor hacia el estudiante.

Es una “responsabilidad social” que tienen los estudiantes, frente a los compañeros de otras promociones, pero igualmente frente al desarrollo de la Terapia Ocupacional.

Tiene un significado de algo que se realiza en un momento determinado, no como algo transversal que está siempre presente. Y se determina el final del semestre como ese momento, es un producto final, algo terminado, no un proceso. Es determinado por un número, pues es algo sumativo.

Comprensión de fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos.

La evaluación profesoral es un eje conductor, que facilita la comunicación, la interacción y permite la realimentación. Lo que se logra a través de un diálogo permanente y reflexivo entre la comunidad académica. Se hace posible por el compromiso que coloca cada uno de los miembros dicha comunidad.

De manera contraria, se define como un instrumento que valora y califica al profesor. Lo cual se lleva a cabo a través del diligenciamiento de un formato. Y esto se lleva a cabo al finalizar el semestre, en donde prima la opinión del estudiante.

La evaluación profesoral aún no es un elemento que forme parte de lo pedagógico, se ha dejado como algo externo, instaurado, no se visualiza como un elemento que aporte al logro de los objetivos propuestos, como un medio, sino como una simple actividad que se desarrolla, como parte de un plan. Visto así, su aporte a las diferentes prácticas y metodologías de los profesores es nulo.

Caminos y horizontes curriculares – pedagógicos.

La comunidad académica en general, incluyendo a los directivos, consideran que la norma, hace ver la evaluación bajo parámetros no académicos, pues se basa en la recompensa, en la rendición de cuentas, en incentivos salariales que le cambiaron el objetivo académico y formativo.

Es una actividad obligatoria, determinada por la norma, por tal razón el estudiante será responsable del proceso, cuando vea a sus profesores y a la institución comprometida con el mismo, al realizar un trabajo conjunto y concienzudo, se logrará un proceso exitoso.

contacto diario, el intercambio que se da en el día a día, pues así se identifica lo que se debe mejorar y fortalecer.

La realimentación promueve cambios tanto en profesores, como en estudiantes, es una oportunidad de mejora y un punto de partida significativo, para analizar aspectos de cualificación profesoral, por esto los planes de acción se encaminan hacia el fortalecimiento del proyecto educativo, hacia nutrir diferentes actividades pedagógicas, curriculares y hacia la formación del profesor.

Se siente también, como una forma de devolver o retribuir a la institución lo que ha dado, es decir es una compensación, convirtiéndose en una obligación, en algo que toca hacer:

— *“[...] retroalimentación de los estudiantes [...]” “[...] lo que más me interesa a mí como profesora, es saber si están aprendiendo o no [...]” “[...] he podido cambiar algunas cosas, creo que en estos tres años he cambiado como docente mucho, y ahora he seguido teniendo algunas cosas, que me parecen importantes, pero también he ido cambiando algunas otras, a partir de la misma retroalimentación que las mismas estudiantes me han hecho [...]” P.R6.2/3*

— *“[...] es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, pero también mejorar ese proceso o relación profesor estudiante, mejorarla en el sentido, que yo voy a tener en cuenta como aprendes mejor, como te gusta, como puedo hacer un ambiente más enriquecedor para el proceso que vamos a desempeñar, pero tú que me vas a dar... o sea como lo que yo te voy a dar influye en tu desempeño académico [...]” E.R4.2.2/70*

Existe una dualidad, en dicha realimentación y es con relación, a quién debe incorporar los cambios en los aspectos curriculares, se señala como obligación de la institución, del

Programa Académico, de las directivas, de los profesores, de los estudiantes; no es fácil dinamizarla, porque está en manos de otros, se siente ajena y distante de cada miembro de la comunidad académica.

No obstante, al permitir que los estudiantes participen en la evaluación, hace que se les envíe un mensaje de aportación activa, en la construcción de currículo, lo cual los hace también responsables:

— *“[...] o sea, el mensaje está dado, hacia... ustedes hacen parte de este proceso y esa construcción del currículo [...]” P.R6.2/24*

Pero de la misma manera, se siente que no permea lo curricular, pues es algo estático que se queda en el papel, en los planes de trabajo, no facilita los cambios. Porque quien dinamiza el proceso debe ser el profesor, por esto debe estar comprometido y apasionarse por su trabajo. Así mismo los estudiantes y egresados sienten que no les dan la oportunidad de participación, por eso hay desinterés y desmotivación frente al tema evaluativo:

— *“[...] esa evaluación no permea la parte del currículo, la parte educativa como tal, pienso que se queda muy en el papel, igual la evaluación que se hace, los planes de trabajo, eh... que resultados ha tenido, que mejoras tienes, ¿qué quiere hacer usted? Eso no se retoma, entonces queda en un documento [...]” “[...] no permea, no facilita [...]” P.R2.1/12*

— *“[...] que uno haga parte de ese proceso de formación, y que finalmente, pues que haya como una realimentación y como una comunicación mutua, o sea que no sea solo el profesor al estudiante, sino que uno también tenga algo que decir sobre las*

clases, y aparte es como la forma más fácil de aprendizaje, cuando yo digo aprendo mejor así [...]” E.R3.2.2/67

Realimenta además desde lo instrumental, en donde lo que se valora es el resultado obtenido, es un factor de medición y comparación. Por esto, quienes sacan bajas calificaciones, son llamados por sus jefes directos, para identificar puntos débiles y trazar planes de mejoramiento. Siendo instrumental, es un requisito, es algo obligatorio, que toca hacer, lo cual no facilita la reflexión ni piensa en el mejoramiento continuo, no obstante hay quienes la perciben como una herramienta que permite mejorar procesos académicos.

El diálogo es un elemento importante en los procesos evaluativos, en la diada profesor – estudiante se establecen unos lazos de comunicación, en donde debe existir doble vía, para lograr un verdadero intercambio de información. Cuando se escuchan las partes, se logra identificar necesidades e intereses, y así el discurrir académico, será de acuerdo a sus demandas, lo cual se contrasta con la oferta del Programa Académico:

— *“[...] entonces ellos terminan haciéndolo porque les toca, pero no he visto en realidad un interés, o una intención ahí, de retroalimentar [...]” P.R6.2/26*

— *“[...]es ese proceso formativo, eh... en donde el docente tiene la posibilidad de por sí mismo darse cuenta para donde va [...]” P.R1.2/6*

7.2.2. Jugando con la evaluación.

La evaluación se percibe como algo que sirve para premiar o castigar, dependiendo de cómo se haya desempeñado el profesor, sin embargo los estudiantes sienten que frente a una calificación mala, no hay ninguna consecuencia para el profesor. En esta postura de castigo, de cumplimiento, se deja de lado su función académica.

Los objetivos institucionales frente a la evaluación profesoral no son claros para profesores y estudiantes, razón por la cual no identifican sus intenciones. De igual forma no logran entender de quien es la responsabilidad de dinamizar los procesos formativos, sin embargo es claro que el diálogo concertado y reflexivo, consigue mayores resultados, que cuando se hace un trabajo obligado y descontextualizado.

La participación de la comunidad académica, en la consolidación de la evaluación, se restringe por los tiempos, los recursos y los espacios; pese a querer participar, se sienten excluidos. Es un reto que aporta en la toma de decisiones y enfrenta situaciones diversas frente a lo curricular.

Se enmarca en un conjunto de tareas, que se realizan dentro de la institución, pues es una condición para resolver dificultades a corto plazo o para lograr un objetivo inmediato, como lo es el proceso de acreditación:

— *“[...] se socializaba sí, pero no repercutía en su hoja de vida [...]”*

Eg.R1.1/83

— *“[...] en las asignaturas de las electivas, he visto mucho que dicen, por favor hagan la evaluación porque me regañan, o por protocolo, o porque de pronto les reclaman, que los estudiantes no hicieron la evaluación [...]” E.R3.2.2/73*

— *“[...] es algo que nos sirve a todos, y ellas ahí como jugando con la evaluación, con esa falta de compromiso, es como si no les interesara [...]” E.R4.2.2/64*

Al realizar evaluaciones de tipo grupal, con es el caso de la Universidad del Rosario, se reconocen necesidades colectivas, las cuales están por encima de las particulares, el grupo define

cuáles son las necesidades y particularidades que tiene y con base en eso plantea sus problemáticas:

— “[...] en ocasiones se ha hecho individual o grupal, y en este, se va a favorecer a todos como grupo, no pongamos nuestras necesidades individuales, sino que miremos cual es la problemática en general del grupo, para así poder dar nuevas sugerencias [...]” E.R.5.2.2/61

7.2.3. El profesor al desnudo.

Desde esta mirada, la evaluación profesoral sirve como medio para calibrar a los profesores con relación a sus conocimientos y la manera como los imparte. Es un modelo de valoración, unidireccional, en donde un sujeto es evaluado y el otro a pesar de calificar, se siente distante y ajeno. Es difícil que impacte en lo curricular, pues el formato evalúa al profesor, no a las asignaturas.

Dentro de ese modelo de calibración, se considera que al calificar, se compara, lo que ocasiona que los profesores, queden en evidencia, al desnudo, frente a la comunidad académica, quien finalmente los señala, los premia o los castiga. Es un resultado que se ve al finalizar el semestre, por lo tanto no logran interiorizarlo dentro de los diferentes momentos académicos del semestre.

Los lineamientos establecidos, son de orden institucional, no del programa académico, lo cual dificulta evaluar a profundidad al profesor en una asignatura propia de la profesión. De igual manera, hay funciones sustantivas que no están siendo consideradas en el momento de la evaluación, lo que genera inconformidad frente al proceso evaluativo, pues tan válida es la docencia, como las otras actividades que se cumplen en las instituciones universitarias.

A los procesos de seguimiento, les falta solidez y formalización, razón por la cual, se puede salir en repetidas ocasiones mal evaluado, y mientras se sea nombrado o de planta, no pasa nada:

— “[...] aquí la evaluación solo funciona al final del semestre, cuando se evalúa al docente y si sale bien no se llama, pero no se hace todo un proceso continuo y permanente, y eso debería estar proyectado también en la unidad académica [...]”
P.R8.1/28

— “[...] el formato evalúa es al profesor, no evalúa las asignaturas, es primordialmente al profesor [...]” E.R1.1.2/65

— “[...] es la que mide la calidad de lo que están impartiendo los profesores, del conocimiento y cómo se han llevado las prácticas en el aula, cuál ha sido la metodología, los objetivos, la planeación de las actividades dentro del aula, o las actividades que se esperan planear para el siguiente semestre...” Eg.R3.1/79

No obstante, desde otra perspectiva, se siente, que permite crecer desde lo personal, lo académico, lo social, lo administrativo, en fin desde diferentes esferas, pues admite revisar y hacer seguimiento al desempeño de manera permanente.

Es un medio que proporciona información sobre los aprendizajes y mejoras que se deben hacer, así como proporciona información sobre las estrategias que se usan y deben emplearse en clase. El profesor da, pero espera recibir. En la medida que se esfuerza, que trabaja, que rinde, espera que los estudiantes a través de la evaluación retribuyan lo que ha realizado dentro del aula de clase.

Genera cambios, desde lo pedagógico y lo metodológico, aunque en ocasiones se toma mucho tiempo, para empezar a notarlos. Existen altas expectativas frente a la evaluación, pero a la vez, no son claros sus objetivos, por esto hay ambivalencia, frente a cómo debe impactar.

De igual manera, se siente como un momento, orientado a expresar ideas, en el cual el estudiante logra participar en lo académico y opina con relación a lo que piensa de sus profesores, así sea de manera numérica, logra manifestarse.

— *“[...] cuando es más cuantitativo, que no estoy desvirtuando el número, entonces los docentes tienden a resentirse, porque los están evaluando con un número, entonces viene como... como, los rezagos de la educación tradicional [...]” P.R4.2/2*

— *“[...] podrían de pronto, haber cambios en la pedagogía o en la metodología, a la hora de asignar una materia, de asignar un contenido de cada curso, pero no sé qué tanto interfiera, en que uno no esté conforme con un profesor, y eso vaya a cambiar en algo, porque en realidad no ha pasado nada [...]” E.R5.2.1/68*

Se resalta un aspecto, y es que la evaluación electrónica, despersionaliza el proceso evaluativo, pero sobre todo causa sensación de perder el dominio que tiene el profesor sobre el estudiante, pues cuando está frente a ellos, no lo pierde del todo. Por otra parte, la autoevaluación, es una herramienta que poco se valora y aporta al profesor, al punto que es olvidada, porque de igual manera, no pasa nada si no se realiza:

— *“[...] no hay procesos de seguimiento, entonces es decir, si yo salí mal evaluada un período académico en una materia, ¿qué pasa si en el otro también salgo mal evaluada? ¿y en el otro también salgo mal evaluada?, eso debe revertirse en mi plan de trabajo y como la universidad ofrece diferentes acciones...” P.R9.1/42*

— “[...] hay muchos profesores de hora cátedra que todavía no se evalúan, se les olvida hacer su autoevaluación... y eso no es requisito para su nueva contratación [...]” P.R9.2/33

7.2.4. Educación como asunto de mercado

La evaluación está mediada por lo normativo dentro de la institución, se reconocen algunos aspectos relacionados con ella, pero hay molestia frente a este tipo de requerimientos, porque los profesores, los ven como obstáculos para conseguir estímulos. Por ejemplo, la docencia destacada, que es de tipo económico, ofrecido por la Universidad al profesor, siempre y cuando haya tenido un buen desempeño dentro de un periodo académico.

Está orientada hacia la promoción profesoral, la cual le ofrece estados de confort y seguridad económica que benefician su parte personal, por eso es visto como algo que ofrece calidad de vida, pero basado en el producto final, en una calificación.

La normativa nacional, permitió la entrada de la administración en la educación, no como un derecho, sino como un asunto de mercado. Se coloca en la racionalidad técnica y no en la académica, sin demeritar lo técnico, en la racionalidad de la eficiencia, como si fuera un producto, una mercancía. Por esto es pertinente considerar, separar lo académico de lo salarial, pues cada uno tiene intereses y objetivos diferentes.

Al ser la calificación, un elemento comparativo, anima a los profesores hacia la competitividad frente a otros compañeros. Pues los resultados favorables los anima y entusiasma:

— “[...] entonces en el reglamento académico, por ejemplo, aparecen elementos de la evaluación, del profesor, en el estatuto del profesor universitario también, entonces el escalafón, implica que uno también vaya... si se va a promover en

la carrera, está estipulada la evaluación docente ahí, entonces uno... digamos tiene que tener buenos puntajes, para poder escalafonarse [...]" P.R8.2/35

— *"[...] dentro de la evaluación docente, es importante mencionar por lo menos la parte que está relacionada con credenciales, con la parte de calidad de vida del docente, lo que es la docencia destacada, cuando uno se presenta, ummm mas como un formato de cumplió, cumplió, cumplió, si lo hizo como tal [...]" P.R2.1/29*

Pero hay un punto que vale la pena resaltar, y es que la evaluación realizada sólo por estudiantes, es insuficiente, pues quedan a la deriva otros aspectos que son importantes y que forman parte del quehacer docente. A pesar de esto, algunos sienten que la evaluación debería nacer del estudiante, que ellos deben ser quienes lideren el proceso.

Lo formativo es parte trascendental de la evaluación, pero se hace necesario normatizarlo, para estructurar procedimientos e instrumentos:

— *"[...] ojalá naciera un poco más de los estudiantes, yo creo que ahí, quienes deberían liderar eso, deberían ser los estudiantes [...]" P.R6.2/43*

— *"[...] pues lo que pasa es que la norma como tal, ummmm... estaría enfocada más a un cumplir, ¿sí? la parte académica tiene muchos aristas, que no implican solamente la academia, que implica también la relación con los estudiantes, que implica la investigación a nivel de profesor, el hecho de estarse cualificando cada día como docente, entonces la norma como tal... que surja de la norma, pienso que puede dejar de lado algunos asuntos que el docente, como tal, trabaja [...]" P.R2.1/29*

7.2.5. Intermediario: profesor - estudiante

Es necesario colocar en comunicación lo que se piensa desarrollar y lo que en realidad se hace. Lo que se realiza en clase, debe ser dinámico y compartir esas experiencias, con otros y consigo mismo, para que dependiendo de sus resultados se siga realizando o por el contrario no se vuelva a repetir.

La herramienta evaluativa, permite de alguna manera, la participación y la relación del profesor - estudiante, quienes tienen voz y voto. Dicha relación en la cotidianidad se siente distante, por eso la evaluación es un vínculo que ayuda a unirlos. Este proceso fortalece la formación como profesionales.

— *“[...] implica una sistematidad también, porque sería el diálogo, entre lo que se dice y entre lo que se hace, y nuevamente a partir de lo que se dice en los cursos, y lo que se hace en ellos volver sobre ella [...]” P.R4.1/5*

— *llevarse un criterio más amplio de lo que está enseñando, y de lo que la persona de verdad está entendiendo [...]” E.R3.2.2/59*

— *“[...] es una herramienta, que nos da también como estudiantes esa participación, dentro de esa relación estudiante profesor, porque también tenemos esa voz y voto, dentro de nuestra clase [...]” E.R4.1.2/57*

La evaluación es una forma de mirar hacia adentro y ver que tanto logran mejorar o mantenerse en su práctica como profesores. Se dimensiona mucho más allá del plano académico, puesto que le da aportes a la parte personal.

Por su parte, los estudiantes sienten que no hay realimentación de la evaluación que ellos hacen, puesto que no conocen las calificaciones de los profesores, lo cual no es viable pues iría en contra de la intimidad y la confiabilidad de cada profesor.

Por eso se considera como un elemento rígido, que responde a las solicitudes y exigencias de la institución, sin reflexión ni análisis, como una formalidad que debe cumplirse. Está enmarcado dentro de estándares de calidad, como un producto, en donde el objetivo fundamental no es el ser humano, sino la eficacia:

— *“[...] es una forma de mirar hacia adentro, y ver que tanto puede mejorar, o puede modificar en virtud de eso... o debe mantener, como un estilo de enseñanza [...]” P.R9.2/12*

— *“[...] o sea, por ejemplo, que se vea que esta sacó un tres y esta un cinco, pues sería una cosa que rayaría con la intimidad y la confidencialidad de la hoja de vida de un profesor, entonces digamos que no sería tan útil [...]” P.R9.2/30*

— *“[...] habrán cosas que no son necesarias debatir, porque son cosas de reglamento o de comportamiento, que tendrían que ver con reglamentos institucionales, que piden el respeto, la responsabilidad, el compromiso [...]” P.R1.2/23*

7.2.6. Todo debe permear

La evaluación es dinámica, y realimenta a la comunidad académica y al currículo en general. Se centra en las prácticas pedagógicas y en la didáctica del docente. Es un momento transversal a la mediación pedagógica que se desarrolla. No hay un momento particular de la evaluación, ésta permea cualquier tipo de relación. Es un eje conductor, un elemento que facilita

la comunicación, la interacción, que permite realimentar los procesos académicos y a toda la comunidad académica.

Pero hay miradas contradictorias, en donde se siente que la evaluación no ha logrado impactar como debería, ni en la comunidad académica, ni en los contenidos conceptuales, las didácticas y los enfoques disciplinares. Se ve como un arma que utilizan los estudiantes para desquitarse de los profesores, sino les ha ido bien en alguna asignatura.

Hay un cambio de roles, en donde el estudiante se siente en la capacidad de decir cosas; aunque a veces el respeto no permite que se diga todo lo que se piensa.

— “[...] es como el cambio de roles, entonces uno se siente con la capacidad de poder decir todo [...]” E.R1.2.2/59

— “[...] la evaluación no es un momento independiente, sino que es un momento como transversal, a toda la mediación pedagógica, que uno está desarrollando [...]” P.R5.2/10

— “[...] todo debe permear, en un momento dado en los estudiantes, por lo menos en la universidad [...]” P.R6.1/7

INTERPRETACIÓN

Los sentidos otorgados a la evaluación profesoral.

La evaluación profesoral es un proceso que promueve la re alimentación entre la comunidad académica y los procesos curriculares, lo que facilita el logro de objetivos de aprendizaje con los estudiantes. Aunque es algo que no permea lo formativo y curricular de manera fácil.

Es una compensación, una forma de devolver, de retribuir lo que la institución ha dado, es por esto que se vuelve una obligación, en algo que toca hacer, para poder reintegrar lo que se ha recibido.

Hay un elemento que es fundamental para conseguir una verdadera re alimentación, y esta puesta en la interacción profesor – estudiante, que se vive a diario. Lo que a su vez ayuda a construir sujetos, pues favorece su crecimiento profesional y personal.

Aunque sigue generando inconformidad, puesto que no se ha logrado interiorizar, como algo que corresponde dinamizar por parte de toda la comunidad académica, en conjunto.

Las experiencias personales, sesgan los resultados, pues a pesar de verse como un elemento que ayuda a mirar hacia adentro, la forma como se haya desarrollado la asignatura afecta la calificación. Es un momento de desquite, en donde el profesor se siente amenazado, pues la evaluación finalmente se convierte en un elemento que atenta sobre él y por lo tanto debe protegerse. Esto solo se puede inferir de la investigación, puesto que algunos de los testimonios lo señalan explícitamente.

Y con base en dichos testimonios, obtenidos en la investigación, se realizó el análisis hermenéutico, que se hace a los significados que los profesores le otorgan a la evaluación profesoral, en las entrevistas. Significados que dieron origen a una sub categoría, Todo debe permear, la cual a su vez forma parte de la categoría de análisis, El tira y afloje de la evaluación.

Significado de la evaluación profesoral.

A pesar del giro, que se le ha tratado de dar desde las instituciones, la evaluación sigue siendo un instrumento, un formato que califica, valora y que es de obligatorio cumplimiento, razón por la cual está mediada por relaciones de poder y control.

Tiene una característica que conserva elementos de la educación tradicional y es que sus resultados son de tipo cuantitativo, es algo numérico y sumativo. Es importante considerar, que con los resultados cuantitativos actualmente no se hace mucho, o simplemente se emplea como herramienta para mantener o descartar a un profesor, sin considerar su proceso de formación como educador, donde lo esencial es la retroalimentación que es lo que destaca el profesor.

Se realiza como algo que debe cumplirse, pues es obligatorio. Lo cual le resta valor e importancia, pues se hace porque toca, sin interés e intención de realimentar.

Es un momento específico, se ve como un producto terminado, no como un proceso, que responde a las solicitudes y exigencias de la institución.

Comprensión de fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos.

Es una estrategia fundamental, que debería servir como insumo para consolidar el Proyecto Educativo del Programa Académico, cuya revisión periódica, frente a los lineamientos institucionales, permitiría una mayor estructuración.

Los proyectos educativos son el reflejo de las necesidades y los intereses académicos, en este caso en particular, del Programa de Terapia Ocupacional, en donde se busca cumplir con unos objetivos.

La mirada externa es necesaria para la construcción curricular, pero no es lo único, hay que hacerse una mirada interna, para poder descubrir cuáles son las cosas que hay que mejorar y

que se oferta en realidad al estudiante. En ese análisis individual y colectivo se logran visibilizar posibilidades de mejora en lo educativo.

El Programa Académico, está constituido por todo un grupo de profesores, cada uno debe dar su aporte, para que éste cumpla con sus objetivos, sea dinámico y en realidad sea la ruta a seguir por toda la comunidad académica.

La evaluación es un proceso que constantemente se debe estar renovando y ofreciendo alternativas de mejoramiento tanto a la comunidad académica, como a lo curricular.

Caminos y horizontes curriculares – pedagógicos.

El origen de la evaluación puede ser desde lo normativo o lo académico, hay diferentes miradas. Lo importante es poder identificar que lo uno no excluye a lo otro, por el contrario debe complementarlo, por el progreso y desarrollo de la comunidad académica y de los procesos educativos – curriculares.

Es pertinente considerarlo desde lo académico, como un elemento que se ha manejado y visualizado desde el origen mismo de la educación. Pero que a través del tiempo y con los cambios administrativos que han surgido en la educación, se ha tenido que normatizar, para de esta manera incluir elementos de medición, sobre el quehacer del profesor.

Esto, porque en la actualidad, la educación busca satisfacer necesidades del mercado laboral, surge entonces el término calidad, dentro del cual se asocia la evaluación como medio de control.

Valorar la educación en términos de calidad, es complicado, pues el objetivo final es mucho más que un producto terminado, lo ideal es poder entender y comprender la esencia de lo humano de un contexto específico, con una necesidades especiales para cada contexto.

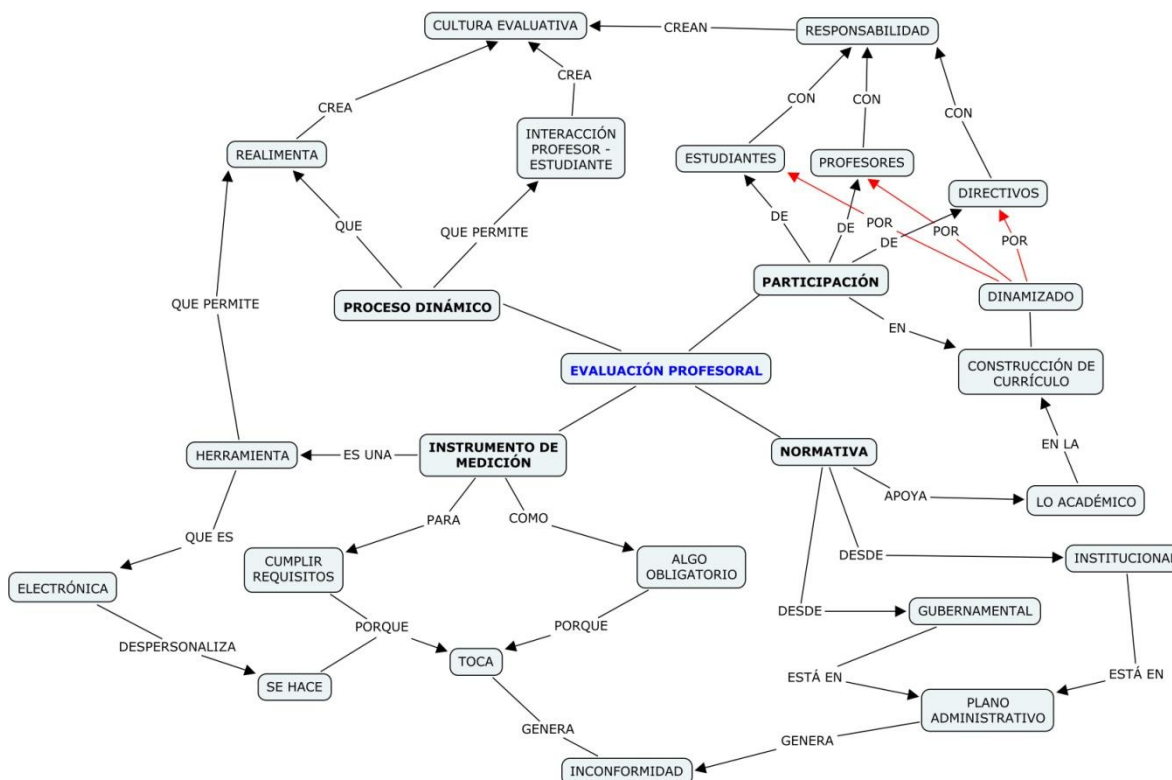


Ilustración 15. Diagrama El Tira y Afloje de la Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

7.3. El obstáculo para el cambio

7.3.1. La defensa: la mejor posición.

Los criterios del Programa Académico que soportan la evaluación profesoral, se orientan hacia la búsqueda de condiciones específicas, con el fin de lograr una excelente formación de profesionales en Terapia Ocupacional, de acuerdo con la construcción de la práctica pedagógica, la metodología y el momento de la evaluación.

Por esto se considera como objetivo de la evaluación el mejoramiento de prácticas pedagógicas, a pesar que es un asunto, que no está libre de las emociones. Se realimentan así los procesos curriculares y la comunidad académica, fortaleciendo el crecimiento personal y profesional, pese a los elementos externos que puedan incidir.

Pero hay criterios contrarios, en donde se siente que no hay impacto de la evaluación sobre los aspectos curriculares, puesto que no se hacen modificaciones, no es visto como un proceso dinámico. Es un elemento preciso, que se desarrolla en un momento determinado, sumativo, exacto, un producto terminado, que debe generar resultados inmediatos.

— *“[...] lo que se busca desde el programa académico, es garantizar unas condiciones específicas, para lo que es la formación de profesionales en T.O., pero también está centrado en aspectos tales como, que tanto rigor se tiene en la construcción de una práctica pedagógica, como que tanta metodología, se tiene al momento de hacer un proceso de evaluación objetivo [...]” P.R3.2/17*

— *“[...] el proceso, no se ve libre de cualquier emoción por parte de los estudiantes, pero es bastante importante, para mejorar mis prácticas pedagógicas [...]” P.R3.2/2*

— *“[...] no hay modificaciones, en los profesores que son del área común, pues la formación que ellos recibieron, pues ellos tienen bastantes años, entonces tienen una formación no sé, tradicional [...]” E.R4.1.2/81*

La responsabilidad y compromiso de dinamizar la evaluación, es ajena y distante para cada miembro de la comunidad académica, quienes miran y señalan a los otros como responsables de no hacer cambios, de no realimentar y de no agenciarlos en el Programa Académico.

Se ha logrado impactar, en baja escala, debido a que los cambios dependen de la actitud de cada profesor. En muchas ocasiones la postura que se asume es de defensa, lo que incomoda e intimida. Sin embargo están más abiertos a las modificaciones aquellos de la profesión, no así los de asignaturas electivas, núcleo común o de ciencias básicas.

La edad de los profesores afecta en el impacto que tenga la evaluación sobre lo curricular, pues se siente que los jóvenes permiten mayor interacción y son más abiertos al cambio. No obstante, el tiempo de vinculación, no se siente como limitante:

— *“[...] depende como de los estudiantes, de cómo ven y cómo perciben al profesor...sí surge un cambio, cuando se le dice de buena forma [...]” E.R4.2.2/80*

— *“[...] el tipo de profesor que no hace cambios, es especialmente los de núcleo común, los de ciencias básicas, los que no hacen cambios, ellos tienen unos lineamientos establecidos, porque no se... estamos en diferentes carreras, porque hay diferentes intereses [...]” E.R5.2.2/78*

— *“[...] yo sí creo que pueda influir la edad, porque venimos de modelos pedagógicos diferentes, entonces obviamente, va a ser muy diferente la manera en que un profesor pueda llegar a nosotros, como un profesor que pueda tener cierta edad [...]” E.R.5.2.2/79*

7.3.2. Lo humano en lo formativo.

La formación humana permite una mirada interna, que logra crear conciencia de lo que se está haciendo y cómo aporta a su crecimiento personal y profesional. Es lo oculto que se transmite en un currículo. No obstante, la comunicación es un elemento fundamental en la

educación, el hablar pero sobre todo el escuchar, ayuda a fortalecer los procesos académicos que van en pro del mejoramiento de la comunidad académica:

— *“[...] mi apuesta, es lograr el reconocimiento de todos, y comenzar a no marcar distinciones, entre los buenos y los malos, sino favorecer esos encuentros, esos diálogos [...]” P.R5.2/29*

Los profesores y estudiantes son un eje fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el trabajo conjunto hace que su participación sea activa, por lo tanto no están a la espera de los cambios, sino que nacen de ellos.

Aspecto importante, dado la diversidad de población en las aulas, en donde cada uno tiene una forma diferente de aprender, por eso los grupos masivos dificultan el aprendizaje, puesto que las particularidades se pierden y prima lo grupal, dejando de lado las necesidades especiales e individuales. Existen elementos externos que marcan lo individual, pero dentro del proceso educativo, en donde hay convivencia permanente, se logran transformaciones que son comunes al grupo:

— *“[...] estamos buscando que el estudiante sea pro activo, tenga una participación, digamos, que no sea un ente pasivo, a quien el profesor le da todo el conocimiento, sino que el haga parte fundamental de la construcción [...]” P.R6.2/25*

— *“[...] cada persona tiene una forma diferente de aprender, y yo pienso que en ese proceso de enseñanza, si tiene que... o sea... no va a ser una clase para cada uno, pero si se debe tener en cuenta, digamos, diferentes formas de hacer la clase, para que llegue a todo el mundo, y para que las personas pues aprovechen esa clase [...]” E.R3.2.2/55*

7.3.3. Espacio de aprendizaje mutuo.

Las relaciones y la comunicación cambian de un escenario a otro, la interacción crea experiencias más armónicas y de confianza. Las relaciones de poder cambian, dependiendo del espacio en donde se encuentre; en los espacios de práctica, en donde las relaciones se presentan casi uno a uno y hay mayor interacción, el profesor se siente más cómodo y tranquilo de trabajar aspectos íntimos de su práctica pedagógica, los cuales no deja tan abierto y al descubierto en el aula.

Se divide la práctica pedagógica en dos, una en el aula de clase y otra en la práctica. En la primera hay barreras, no se facilitan los procesos ni el diálogo. En la segunda ya hay mayor flexibilidad, hay apertura al diálogo y se permite una relación mucho más confortable, sin embargo para el estudiante, no es fácil asumir esta nueva postura de su profesor, quien lo tiene acostumbrado a otros parámetros más distantes y menos conciliadores.

Existen unas limitantes dentro del proceso evaluativo actual y es que precisamente, no tiene en cuenta la complejidad y la multidimensionalidad de la tarea profesoral, así como el contexto y las incidencias en que ocurre la enseñanza.

Los instrumentos de evaluación de la docencia responden de manera implícita al cuestionamiento sobre qué es un profesor universitario, qué características debe poseer y qué funciones debe realizar.

La evaluación profesoral se ha enfocado a valorar la efectividad del profesor, mediante la implantación de cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos, instrumentos que en su mayoría valoran la capacidad de competencia del profesor, es decir, la conducta que adopta en el aula y su actividad de enseñanza.

— “[...] en la práctica, la relación es distinta, a la de un salón de clase, entonces desde allí cobra muchísimo sentido [...]” P.R1.1/2

— “[...] en la práctica, digamos que cambia un poco mi rol como profe... como lo digo... como una profe vertical, en una relación con ellos, sino que entro a facilitar el proceso, para que ellos puedan leer una forma, como el TO se vincula con la comunidad [...] los chicos, vienen acostumbrados a un rol de norma – castigo por decirlo de alguna cosa, ¿sí? [...]” P.R1.1/21

La evaluación es un espacio de aprendizaje abierto y flexible, que permite el intercambio del quehacer diario, con lo que se desea obtener, con los estudiantes. Ese encuentro entre profesores y estudiantes está atravesado por los contenidos curriculares, los cuales no son estáticos, son libres de ataduras y permite modificaciones.

No existe ni la peor, ni la mejor estrategia para el aprendizaje, pues hay múltiples factores que inciden en el proceso de manera efectiva o negativa. La participación y compromiso de la comunidad educativa, logra mejores resultados en el aprendizaje significativo.

La relación pedagógica está orientada a varios actores, y todos tienen responsabilidades y funciones frente al proceso educativo, desde diferentes frentes, pero todos aportan de manera significativa. Sin embargo, hay profesores que sienten, que el proceso evaluativo y el educativo se centra en un solo actor, y un solo ambiente: el aula, dejándose de lado, incluso, a ellos mismo, y se presenta al estudiante cómo artífice directo del proceso educativo:

— “[...] valoro mucho, el que pueda haber una afinidad, entre las pretensiones que yo tengo en mi enseñanza, en mi práctica pedagógica, mi trabajo pedagógico, con el impacto que yo puedo tener con los estudiantes [...]” P.R5.2/10

— “[...] siempre trato que las clases sean verdaderamente, un espacio de aprendizaje, y que el estudiante pregunte todo, aclare todas sus dudas, pero si eso no se logra, yo siempre estoy disponible en mi oficina para atender al estudiante, entonces cuando veo que un estudiante dice, pues nunca me ha pasado, pero... que un estudiante me diga, es que yo no le entiendo a la profesora, o es que me parece que ella explica muy difícilmente y yo no le comprendo, pues eso me pondría en una alarma terrible [...]”

P.R9.2/12

7.3.4. Al final del camino.

La presión y la figura de poder que ejerce el profesor sobre los estudiantes en los diferentes momentos evaluativos, confunden al estudiante sobre lo que en realidad piensa y necesita dentro de los procesos evaluativos.

La evaluación sigue siendo un elemento de control y poder, pues quien maneja la información y la calificación, es quien controla y supervisa, sin importar los elementos que subyacen a ella, lo importante es la calificación, es el resultado. Pues de esta manera es que se monitorea y vigila a los profesores y estudiantes.

— “[...] cuantas veces, un estudiante no se enfrenta a una evaluación, en donde no sabe si se preparó bien o si no, y todo depende es del poder que tiene ahí los profesores [...]” *P.R5.2/54*

INTERPRETACIÓN

Los sentidos otorgados a la evaluación profesoral.

Se le otorga un sentido desde el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, puesto que son ellas las que permiten el encuentro entre el estudiante y el conocimiento. Es un espacio de verdadero aprendizaje.

Es un respeto por las particularidades e individualidades de cada estudiante, puesto que cada uno es único e irrepetible, siendo la educación quien permite potenciar los conocimientos, pero respetando lo particular.

Pero las relaciones y la comunicación cambian de un escenario a otro, la interacción crea experiencias más armónicas y de confianza.

Significado de la evaluación profesoral.

Significa un componente que puede ser flexible si no está centrado en cuestionarios, en una sola fuente de evaluación – los estudiantes- y si considera la diversidad de contenidos de estrategias de enseñanza y variedad de ambientes aprendizaje, que conserva elementos de control y poder, los cuales se hacen más evidentes en el momento de la evaluación.

Caminos y horizontes curriculares – pedagógicos.

Las mejoras son pertinentes, en un proceso que se realice de manera continua, si estos cambios tienen resultados positivos, en las estrategias que se utilizan, dentro del aprendizaje de los estudiantes.

En la educación la comunicación forma parte importante, ayuda a fortalecer y establecer relaciones. A través de ella se logran trabajar con los estudiantes de manera horizontal, buscando empatía en ese proceso de formación.

valorar y calificar. La cual carece de utilidad, porque a pesar de las observaciones escritas, se siguen presentando las mismas dificultades:

— “[...] la evaluación se hacía finalizando el semestre, yo recuerdo que siempre se hacía en el último examen, o el último día de clase con ese profesor [...]”

Eg.R1.1/81

— “[...] es inútil lo que hacemos, porque puede uno escribir observaciones y no pasa nada, el siguiente semestre o los que vienen en otros semestres y les toca la misma materia, vuelve y les toca los mismos inconvenientes [...]” *E.R1.2.1/71*

La importancia estipulada es mínima, pues es algo que se hace por compromiso, por cumplimiento de requisitos, pero que no impacta, que no modifica las prácticas. Es una actividad que se realiza de manera repetitiva, automática y sin razonamiento, es decir es un sin-sentido que finalmente no aporta nada.

Hay una clara indiferencia, por parte de los directivos, profesores y estudiantes, frente a las oportunidades que les brinda la institución, de hacerse partícipes de los procesos académicos. El desinterés y la falta de compromiso por parte de ellos, hace que se delegue la responsabilidad de dinamizar los cambios, en el otro, pero no se visualizan a sí mismo haciéndolos.

En definitiva es un proceso que se queda corto, pues se sistematiza, se sacan promedios y dependiendo del promedio, se realiza un plan de mejoramiento, el cual puede dar respuestas inmediatas y acomodadas de acuerdo a lo arrojado por el instrumento evaluativo y dejar de lado elementos como la planificación y la organización. El plan de mejoramiento se centra en analizar el desempeño de pedagógico y la proyección a la comunidad, midiendo el nivel de satisfacción alcanzado con relación a las metas que se han planteado. Esto para desarrollar acciones de

mejoramiento que ayuden a alcanzar los ideales formativos y académicos de la institución educativa, pero se queda ahí, el profesor puede seguir mal evaluado por varios períodos y no pasa nada, entonces no tiene una función de mejoramiento:

— “[...] de hecho una vez nos pasó, estábamos en una cátedra y le pasaron la evaluación a una niña, la niña estaba al lado mío, y la niña se quedó ahí, y la hoja ahí, y como que llegó... y se la pasó a la del lado, y a la del lado [...]” E.R4.1.2/64

— “[...] ya se vuelve algo de rutina, de cada semestre [...]” E.R5.1.1/59

— “[...] para mí en la universidad, ese proceso se queda corto, eeh... se sistematiza, se sacan unos promedios, si el docente saca menos de cuatro o de tres cinco pasa a un proceso de mejoramiento, pero queda ahí... ahí... ¿sí? [...]” P.R2.1/5

7.4.2. Las evaluaciones pasan inadvertidas.

El origen de la evaluación se orienta hacia lo normativo, por eso finalmente es un requisito que se debe cumplir; los estudiantes, principalmente, sienten que su opinión no es tenida en cuenta, para realizar cambios y mejoras en el programa académico.

Es algo que toca hacer, que no deja alternativa, razón por la cual no tiene interés desde lo pedagógico, ni lo académico. Hay un punto que se debe tener en cuenta, y es que existen falencias desde la conceptualización en la evaluación institucional, por eso se dificulta cumplir con su objetivo:

— “[...] si fuera una necesidad académica, estaría estructurada de una manera distinta, o sea, efectivamente le interesaría el proceso, efectivamente, de pronto, se acercarían a nosotros [...]” P.R2.2/45

— *“[...] porque si existiera en realidad, por la parte académica, creo que se verían más los resultados, pero en realidad... por lo menos en el programa académico y en la experiencia que he tenido, pues no [...]” E.R2.1.1/72*

La evaluación profesoral es permisiva, pues deja que los profesores, a pesar de las sugerencias y quejas, sigan desarrollando sus prácticas de la misma manera, sin efecto alguno sobre él. A los estudiantes, por ejemplo, les gustaría que tuviera repercusiones en la hoja de vida o en su puesto de trabajo.

La presencia del profesor, en el salón de clase y en la evaluación, intimida a los estudiantes, lo cual dificulta que se expresen; por eso se consigue mayor acercamiento cuando se encuentra despojado de su investidura, lo cual facilita la empatía y receptividad, hay mayor disposición de escucha.

El proceso de evaluación se ve dividido en partes, no se ve como un todo, como un proceso permanente, en donde el profesor se puede inmiscuir o no. Una evaluación sectorizada, atomizada, por los momentos y el tiempo:

— *“[...] la evaluación en general no me afecta para nada, básicamente... es más importante, la información que recibo de los estudiantes por fuera del tipo de evaluación, realmente para serte franca, es lo que más... ellos están más despojados, menos restringidos por unas preguntas específicas, sino que ellos van diciendo profe ta, ta, ta [...]” P.R7.2/2*

— *“[...] o sea, si usted viene a quejarse de un profesor repórtelo, haga su cartica y haga que sus compañeros la firmen, para que... porque a veces en la*

evaluación como tal no es tan evidente, y no se hace nada y se continua... y se continua con el profesor [...]” P.R8.2/1

El impacto de la evaluación en la práctica, metodología, didáctica o métodos de enseñanza de los profesores, no es evidente. El estudiante valora lo que significa la evaluación en términos de dinamización y reflexión, la falta de esos elementos la hace ver como algo que no vale la pena. No genera cambios ni dinamiza el proceso educativo, es algo estático.

Los cambios no se perciben, porque en los procesos curriculares, las asignaturas ya están diseñadas y se quedan así, a pesar de las sugerencias, pues ya está todo establecido. En la medida que no se gane efectividad, sobre el conocimiento que se comparta o se construya, la evaluación no tiene sentido:

— *“[...] para mí las evaluaciones pasan inadvertidas, yo nunca he visto que hagan una modificación porque se haya manifestado una calificación errónea de algo [...]” E.R4.1.1/64*

— *“[...] no tiene un valor ni un significado verdadero, pues que nosotras podamos destacar y decir... bueno lo que nosotros estamos haciendo, lo que nosotros estamos evaluando, de forma... que nos sintamos conformes, críticos, respecto a nuestras necesidades y requerimientos, no hay un impacto fuerte no se valora, no [...]” E.R5.1.1/69*

— *“[...] no se ve un cambio real, a pesar que uno, pues pone en observaciones, y pone una calificación no muy apropiada del profesor, pero se sigue dando [...]” E.R1.1.1/70*

7.4.3. Condición necesaria... para ¿quién?

La evaluación deja de tener sentido, porque se convierte en algo que debe hacerse por cumplir, es una obligación, aun desconociendo su importancia, se hace porque así lo determina la institución. Los estudiantes y profesores no han generado conciencia de la importancia de la evaluación, no se han comprometido con ella, falta apropiarse del proceso.

Es vista como un resultado, no como un proceso. Un producto terminado, que en este caso es la asignatura, la cual debe valorarse de acuerdo, a como creen fue el desempeño del profesor. Un número es quien determina, si están bien o mal las cosas, y con base en eso se deben generar los cambios:

— “[...] entonces
hagámoslo porque toca hacerlo, porque no podemos evitar, pues no hacerlo, porque no
hay otro medio [...]” E.R5.1.1/59

— “[...] también quedaba la dura... ¿será que esto realmente alguien lo va a
leer? O será para llenar un requisito más de la universidad, y no va a tener ningún efecto
[...]” Eg.R2.1/78

Su aporte a la curricular no es significativo, puesto que se debe realizar por cumplir con requisitos exigidos por la universidad. Así la importancia que se le da a las calificaciones es poco relevante. Pero hay algo que llama la atención y son las altas expectativas que la comunidad académica tiene frente a los efectos de la evaluación.

Más bien su aporte es hacia la norma institucional, la cual está direccionada hacia la docencia destacada, es visto como un elemento poco significativo, porque se haga o no, tanto profesores como estudiantes, sienten que no tiene efecto alguno:

— “[...] digamos que yo no siento que me aporta mucho, porque la verdad lo siento como un requisito, los estudiantes lo hacen como un requisito, porque si no, no pueden inscribir materias [...] ellos tienen algo, no recuerdo que, pero no los dejan entrar a la plataforma, no sé, hasta que no hagan... entonces ellos terminan haciéndolo porque les toca, pero no he visto en realidad un interés o una intensión ahí, de retroalimentar [...]” P.R6.2/26

— “[...] lo veo como algo que tienen que cumplir, y no lo ponen a nosotros los estudiantes, listo, llenen esto, porque es un requisito y háganlo, no creo que lleve la secuencia que en realidad debería llevar, para que esa evaluación sea aplicada a los docentes [...]” E.R3.1.1/67

7.4.4. Llenar formatos por llenar.

La evaluación es vista como un producto terminado, que se califica. Se deja de lado el proceso continuo y permanente, así como el compromiso y responsabilidad que se tiene frente a él. La medición (con estándares), en el sistema educativo funciona de acuerdo al cumplimiento de normas y exigencias, en donde los resultados son considerados indicadores de calidad, como por ejemplo la obtención de estímulos de orden salarial, para el caso de los profesores.

La evaluación profesoral vista solo desde la medición, la calificación, valora aspectos en donde se subestima la definición clara de su función pedagógica, esa mirada instrumental es más controladora que pedagógica; motivo por el cual tiene menor oportunidad de pensar en su propia práctica, en valorarla, en tomar decisiones. En este sentido, el efecto de la evaluación también puede centrarse en un aspecto menos importante que el pedagógico. Por lo tanto se aleja de ser un espacio de análisis y reflexión.

Hay algo que los estudiantes y egresados, consideran como crítico, y es que si finalmente se hacen cambios derivados del proceso evaluativo, estos se hacen cuando ellos ya no están, entonces siendo así, el instrumento se llena por llenar y salir rápido de clase, y las asignaturas siguen prácticamente lo mismo.

Para los estudiantes, particularmente, no es claro el objetivo que se persigue con la evaluación, por eso se pregunta ¿para qué lo hace? Y ¿para qué sirve?. Es difícil comprometerse con un proceso que no se conoce, pero tampoco se hace el esfuerzo por saber en qué consiste:

— “[...] no me gustaba evaluar a los profesores, porque no le veía mucho sentido, llenar un papel por llenarlo y muchas veces, lo hice así [...]” Eg.R2.1/79

— “[...] porque de nada nos sirve, que se realicen los cambios, cuando nosotros no estamos [...]” E.R4.2.1/76

— “[...] si a uno desde el principio, le explicaran esto se hace por esto y esto, y uno tuviera conciencia de lo que está haciendo, pues sería diferente y le vería uno la importancia, pero según en la forma en que se está aplicando, no, no tienen ningún sentido [...]” E.R4.1.1/57

INTERPRETACIÓN

Los sentidos otorgados a la evaluación profesoral.

Es algo de logística, es un compromiso, pero la evaluación es en esencia un proceso dinámico, participativo que aporte elementos importantes a los asuntos curriculares.

Cuando la evaluación se vuelve rutina, requisito sin logro, solo “saludo a la bandera”, pierde sentido, por tanto el sentido lo da que sea original, diferente, presente, participante, dinámico, trascendente.

Significado de la evaluación profesoral.

Significa rutina, un instrumento, pues pese a los esfuerzos no realimenta. Es importante conocer e identificar los logros que se desean alcanzar con la evaluación y hasta donde llega la responsabilidad de cada uno de los actores comprometidos.

Comprensión de fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos.

Dentro de los sin-sentidos, es claro que la evaluación no le aporta a los procesos curriculares. Pues con el tiempo la evaluación ha ido perdiendo importancia, se ha convertido en un ejercicio estéril, mecánico e ignorado.

Caminos y horizontes curriculares – pedagógicos.

Los resultados evaluativos se procesan de manera sistemática, como cumplimiento de un requisito. El cual debe arrojar resultados numéricos y de acuerdo con esto poder determinar si el profesor es merecedor de estímulos, o si por el contrario debe realizar un plan de mejoramiento, que dé cuenta de sus compromisos de mejora.

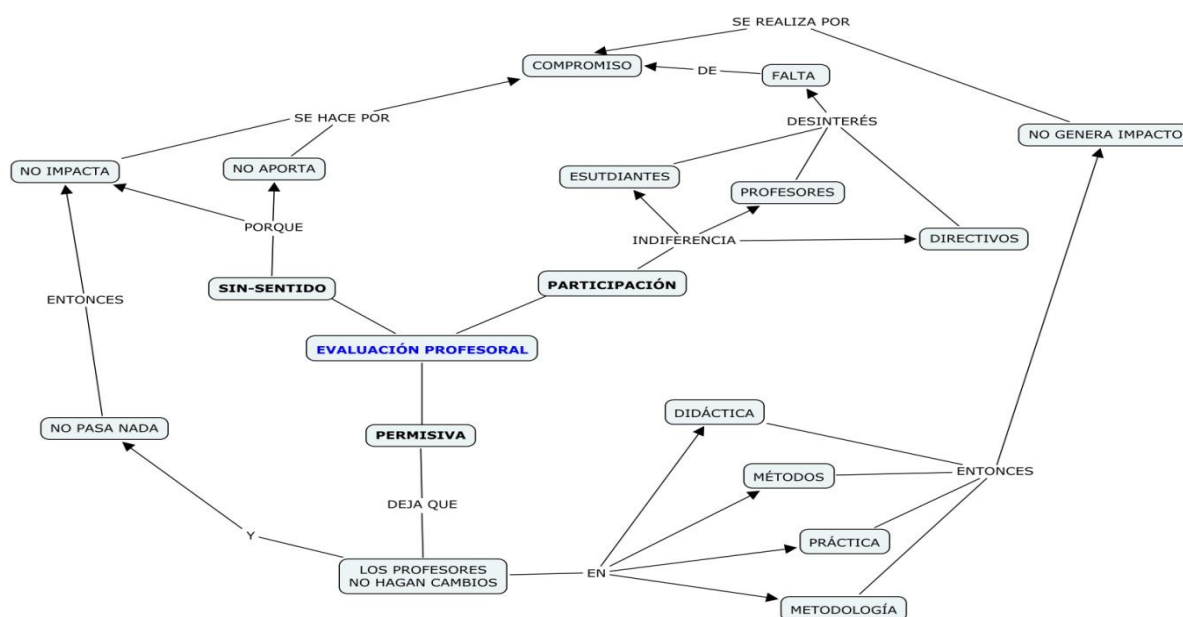


Ilustración 17. Diagrama El Camino como Muralla. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

8. Hacia una evaluación reflexiva

En la indagación, para comprender los sentidos que le otorgan los profesores, estudiantes y egresados de Terapia Ocupacional de las Universidades del Valle y Rosario a la evaluación profesoral, hay un panorama amplio, matizado con divergencia de conceptos, sin embargo vale la pena resaltar que hay ideas comunes que cogen fuerza durante el desarrollo de la investigación.

De acuerdo con la codificación axial y selectiva que se describió en las categorías anteriores, se abstraen datos que son relevantes para lograr la interacción de ellas, con el fin de presentar los resultados finales.

La primera categoría de “la evaluación con sentido dialogante”, la cual está determinada por cuatro sub categorías: el camino del mejoramiento continuo, construcción de sujetos, la evaluación como momento y formato que se llena para archivar, se centra en diversos sentidos que los profesores, estudiantes y directivos le otorgan a la evaluación, tales como que es un momento de diálogo, que permite la reflexión, la gratificación, la satisfacción, que debe mediar el respeto, la honestidad, la autonomía, pero que aún está mediada por instrumentos, y le otorgan sentidos desde lo emotivo como rabia, angustia, miedo y frustración.

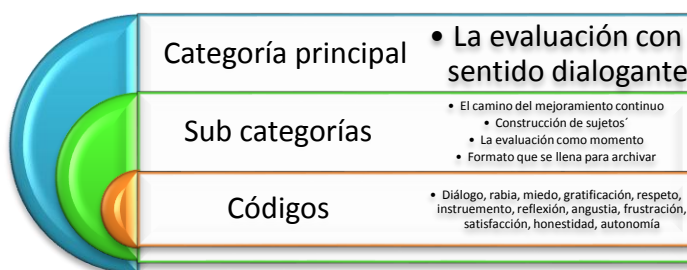


Ilustración 18. La Evaluación con Sentido Dialogante. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Surgen unas conclusiones, con relación a lo encontrado, las cuales se listan:

- ✓ La evaluación es un tema que debe trabajarse desde la reflexión, pues goza de un punto fuerte que es el encuentro entre profesores y estudiantes.
- ✓ Una virtud de la evaluación debe ser el diálogo, porque este favorece la construcción colectiva, tanto en la elaboración presencial, como en la compartida, argumentada y práctica.
- ✓ La re alimentación, es un elemento que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica, la complementa, le da sentido, debe tener impacto pedagógico y metodológico.
- ✓ Lo afectivo tiene un papel importante en los procesos evaluativos, sin diferenciar si es bueno o malo lo que se diga, se debe tener en cuenta la transformación que estos elementos le pueden generar a la práctica pedagógica.

Por su parte, la segunda categoría “el tira y afloje de la evaluación”, está conformada por cinco sub categorías, las cuales son: responsabilidad de todos... responsabilidad de nadie, jugando con la evaluación, el profesor al desnudo, educación como asunto de mercado, e intermediario: profesor – estudiante, en ellas se ven reflejados los significados y los sentidos conferidos a la evaluación profesoral en las prácticas pedagógicas, los cuales son: despersonalización del proceso al realizarlo por internet, no impacta en lo curricular, es de obligatorio cumplimiento, es un instrumento de medición, inconformidad con el proceso, falta de responsabilidad y compromiso, es mediada por la normativa, falta realimentación, poca participación, de obligatorio cumplimiento y es necesaria una cultura evaluativa.

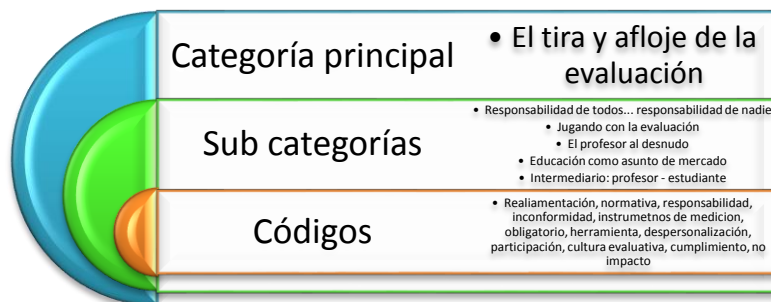


Ilustración 19. El Tire y Afloje de la Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Las conclusiones que se obtienen, en esta categoría son:

- ✓ Cuando la evaluación se vuelve una compensación, en una manera de retribuir lo que la institución ha dado, se convierte en una obligación, algo que toca hacer, lo cual no facilita el logro del objetivo de una evaluación reflexiva.
- ✓ Lo personal sesga los resultados, pues es vista la evaluación como un momento de desquite, en donde el profesor se siente amenazado, por lo tanto él debe protegerse.
- ✓ La evaluación se sigue viendo como un instrumento, un formato que califica y valora, algo de obligatorio cumplimiento, se siente que está mediada por relaciones de poder y control.
- ✓ Es una estrategia fundamental, que debería servir como insumo para consolidar el Proyecto Educativo del Programa, cuya revisión periódica, frente a los lineamientos institucionales, permitirá una mayor estructuración.

En la tercera categoría, denominada “el obstáculo para el cambio”, se establecieron cuatro sub categorías, la defensa: la mejor posición, lo humano en lo formativo, espacio de aprendizaje mutuo y los grupos son diferentes, en donde los sentidos otorgados, los significados y los sentidos conferidos a la evaluación profesoral en la práctica pedagógica, van hacia la responsabilidad, la formación humana, los aportes a la práctica pedagógica, la interacción

profesor - estudiante, la mirada interna que debe hacerse, el diálogo – escucha que debe permear la práctica educativa, las barreras que se presentan, la falta de impacto, la importancia de permear en el espacio académico, el intercambio entre la comunidad académica, la falta de conciencia y como producto terminado.

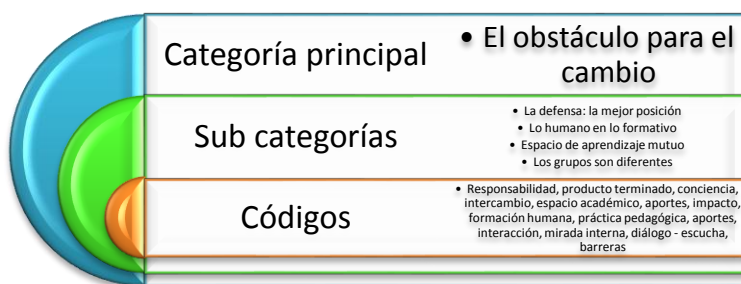


Ilustración 20. El Obstáculo para el Cambio. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Las conclusiones derivadas de esta categoría son:

- ✓ Las relaciones y la comunicación cambian de un escenario a otro, la interacción crea experiencias más armónicas y de confianza, lo cual favorece los procesos evaluativos.
- ✓ La evaluación debe propender por el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, puesto que son ellas las que permiten el encuentro entre el estudiante y el conocimiento.
- ✓ Por ser el profesor, quien realiza un trabajo de tipo intelectual, debe tener la mentalidad abierta al cambio y así mismo debe tener un trato respetuoso, hacia la comunidad académica en general.
- ✓ La comunicación sirve como mediadora entre el profesor y los estudiantes, en los diferentes procesos formativos.
- ✓ Las relaciones horizontales dentro de la cotidianidad pedagógica, facilitan la comunicación y la interacción entre la comunidad académica.

La cuarta y última categoría, denominada “el camino como muralla”, en donde se especifican cuatro subcategoría: del dicho al hecho, las evaluaciones pasan inadvertidas, la condición necesaria para ¿quién?, llenar los formatos por llenar, a través de las cuales se comprenden los sin-sentidos de la evaluación profesoral, relacionados con: desinterés por el proceso, falta de aporte hacia lo curricular, falta impacto en la práctica pedagógica, es nula la dinamización de la didáctica, los profesores como obstáculo, es permisiva, los métodos empleados no son óptimos, los directivos deben apersonarse más y poca participación de toda la comunidad académica.

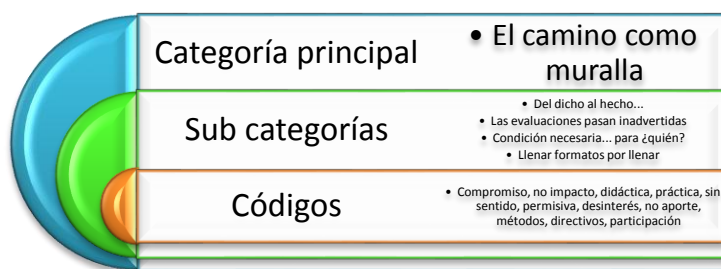


Ilustración 21. El Camino como Muralla. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Las conclusiones de esta categoría, se expresan de la siguiente manera:

- ✓ La evaluación se sigue justificando desde aspectos logísticos, por eso es un compromiso, razón por la cual se aleja de ser un proceso dinámico, participativo, que aporta a lo curricular.
- ✓ Es una rutina, basada en unos instrumentos, la cual a pesar de los esfuerzos no re alimenta, es importante poder identificar hasta donde llegan los compromisos de los entes comprometidos.
- ✓ Es un cumplimiento de requisitos, el cual arroja resultados numéricos y de acuerdo con ellos el profesor es merecedor o no de estímulos.

A partir del análisis de las categorías, surgen unas preguntas, las cuales derivaron unas entrevistas a profundidad con profesores y directivos de las dos universidades en estudio, que se encuentran relacionados con el tema de evaluación profesoral, con base en esto se desarrollan los resultados finales, los que se han permeado por una rigurosa reflexión. Esto, ha generado, unas hipótesis de los sentidos que marcan un panorama de lo que es la evaluación reflexiva profesoral.

Los sentidos otorgados por los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral, son tres sentidos propiamente dichos y cuatro sin-sentidos:

1. En primer lugar, un sentido ampliamente compartido por profesores, directivos y estudiantes, es que la evaluación profesoral es *dialogante*, pues es una experiencia recíproca, en donde el profesor crece como profesional de la educación, y los estudiantes crecen, como personas y profesionales, en donde se identifican aspectos comunicativos innovadores y formativos puesto que constituye un paso de re-alimentación que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica, la complementa y por lo tanto le da sentido.

Dicha evaluación con sentido dialogante, permite que haya una coherencia entre el contenido, de lo que comunica el profesor y su actuación, esto con el fin de lograr que el profesor universitario, Terapeuta Ocupacional, como lo afirma Trujillo, A. (2002:61), sea un interlocutor que conozca de manera amplia los temas esenciales y especializados de la profesión, así como logre mostrar competencias al orientar conocimientos, habilidades y destrezas, hacia los estudiantes.

Según De Zubiría, J. (2006:213), en su pedagogía dialogante, “la esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje, como lo han considerado

los demás modelos pedagógicos. Es decir garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción: la humanización del ser humano”. Cuando se piensa al ser humano, está implícito el aprendizaje constante, el cual se relaciona con la convivencia, con el compartir, es en ese espacio en donde se viven los valores, el lenguaje, la significancia, el valor humano; pero es necesario tener una intencionalidad para poder comprenderlos y aprehenderlos. Como humanos nos vamos haciendo... esta es una tarea que debe ser consciente para lograr un aprendizaje humanizado.

La evaluación dialogante debe aplicarse porque, aporta al crecimiento mutuo, en donde especialmente los profesores, le dan relevancia a escuchar, atender y comprender a los estudiantes.

2. El segundo sentido otorgado, es de tipo *formativo*, cuando se significa desde lo humano en lo formativo, dentro de la reflexión del obstáculo para el cambio, la cual no es otra cosa, que la creación de conciencia de lo que se está haciendo y cómo esto aporta a su crecimiento personal y profesional. Esto le otorga un lugar de satisfacción y gratificación al profesor, sobre el deber cumplido. Porque de acuerdo con Flórez, R. y Vivas, M. (2007: 168) lo cognitivo debe integrar lo afectivo, porque es una necesidad del ser humano y facilita la formación de los estudiantes. Así como, desde lo pedagógico se desea que se re integre a los afectos y a la subjetividad el valor que se le ha negado desde la modernidad.

Sin embargo lo emocional, en donde debe primar el amor, no el filial, de acuerdo con los profesores del programa académico de Terapia Ocupacional, sino el que permite el apasionamiento por hacer las cosas bien, en donde debe primar la honestidad y el respeto mutuo, no es reconocido de manera consistente por la comunidad académica en

general. Se presentan una mezcla de emociones, lo cual es considerado como una limitante, puesto que en ocasiones se actúa más por sentimiento que por otra cosa, lo que puede llevar a equivocaciones. Lo cual genera en la comunidad académica descontento e incertidumbre.

Los afectos surgen dentro de las prácticas sociales, y al considerar la evaluación como una de ellas, tal como lo afirman Rueda, M. y Díaz, F. (2004:16-18), no puede dejarse al margen de lo técnico, pues su alcance va mucho más allá de la relación profesor – estudiante dentro del aula de clase, puesto que está mediada por diversos propósitos, tales como el procedimiento, los juicios de valor y las acciones futuras, las cuales no pueden separarse.

Lo formativo es importante, para ayudar a fortalecer la comunicación, como elemento fundamental en la educación, el saber escuchar ayuda a fortalecer procesos académicos que van en mejora de la comunidad académica.

3. Un tercer sentido de la evaluación profesoral es el *temor al ajuste de cuentas*, existen sentimientos encontrados, pues aunque a los profesores les gusta saber cómo son percibidos por sus estudiantes, sienten ansiedad y sienten miedo frente a los resultados, debido a que se le hace una mirada desde lo punitivo [castigo]. Razón por la cual sienten que los estudiantes utilizan la evaluación como un medio de venganza, como un arma, como una forma de desquite. Es un proceso que genera rechazo por ser algo instaurado, impuesto, de obligatorio cumplimiento, lo que hace verlo como algo inquisidor, más que algo que genere hábito. Así como se puede inferir que el fondo hay un rechazo implícito, una resistencia, a que los estudiantes, adquieran el poder de evaluar a sus evaluadores, y se les de la potestad de ser inquisidores de sus maestros.

Los profesores, estudiantes y egresados consideran que la evaluación profesoral es una respuesta a aspectos no académicos, puesto que se basa en elementos de recompensa, rendición de cuentas, promoción en escalafón, seguimiento y control, en donde hay una inequidad al valorar las funciones sustantivas, pues sólo se visualiza la docencia. Y dentro de este elemento, se considera que se coloca al servicio de lo técnico, pues lo que se valora, más que el que hacer del profesor, es el uso de los medios utilizados para impartir el conocimiento. Ven lo académico al servicio de lo administrativo. En donde la participación se ve limitada a los estudiantes.

Lo cual se relaciona de manera clara, con los sentidos expresados en el tira y afloje de la evaluación, en donde se justifican la pérdida de límites entre profesores y estudiantes, debido a que el profesor ajusta sus prácticas a conveniencia, con el fin de dar respuesta a un elemento no académico sino administrativo, que exige unos resultados, basados en una norma de obligatorio cumplimiento.

Al respecto, Foucault, M. (1984:186) refiere, que la categorización por rangos, tiene dos sentidos: sirve para indicar dificultades, competencias, aptitudes; pero también para castigar y recompensar. La recompensa se hace evidente a través de conseguir rangos y puestos; y el castigo por medio de la degradación o retroceso. Es por esto que el verdadero sentido de la evaluación, es algo consciente, con un claro compromiso y sentido de responsabilidad ante el proceso evaluativo, pues su objetivo no es dejar al profesor en evidencia, frente a la comunidad académica, a través de la comparación, lo cual deja en clara desventaja, a aquellos profesores que fueron mal evaluados.

4. El primer sin-sentido de la evaluación profesoral es la *muralla pedagógica*. La comunidad académica siente que la evaluación profesoral no ayuda a consolidar el proyecto educativo, pues no permea lo curricular y no logra impactar en ningún aspecto lo formativo, lo didáctico, lo educativo, ni lo evaluativo. Se vislumbra un sin-sentido de la evaluación, pues no es clara la relación entre la evaluación y lo curricular. Es algo que se ve desarticulado, además que cada actor de la comunidad académica, se ve disgregado y separado del proceso, por esto no es viable la re alimentación.

Sin embargo, Díaz, F. y Hernández, G. (2003:3) consideran que dicha re alimentación si es viable, puesto que el profesor sirve de mediador entre el alumno y el contexto académico, porque los significados adquiridos en su proceso formativo, como el uso práctico de las experiencias cotidianas dentro del aula, ayudan a configurar los ejes de la práctica pedagógica del profesor.

Otro sin-sentido de la evaluación, que se desarrolla en el camino como muralla, es que se sigue dejando al margen de un instrumento, el cual facilita plasmar inconformidades, y que además ayuda a fiscalizar, juzgar y criticar el profesor. Se orientada hacia un momento específico, no se visualiza como algo transversal en el proceso educativo, sino como un producto terminado. Razón por la cual, se argumentan las dificultades evaluativas, en el diseño del formato. Es algo concluyente que no mira el proceso, se encuentra carente de análisis y reflexión. Lo cual refuerzan Rueda, M. y Díaz, F. (2010:121-122), pues consideran que la mirada formativa de la evaluación, es tal vez la menos reconocida y validada, o la menos legitimada y apoyada por las administraciones educativas.

Dicho instrumento, forma parte de la orientación normativa, la cual desencadena consecuencias de tipo premio – castigo, lo que hace que se vea como un requisito, como algo obligatorio y de logística, que no genera cambios, pero que lleva a invertir los roles en el momento de la evaluación, lo cual le agrada a los estudiantes, pues sienten el poder en sus manos.

5. El segundo sin-sentido de la evaluación profesoral es la *desconfianza*, tanto egresados como estudiantes, perciben que no hacen conciencia sobre la oportunidad y la responsabilidad que tienen frente al proceso, especialmente en los primeros semestres. El anonimato en los formatos es un claro cómplice de la subjetividad que representa y la falta de compromiso. Pero recurren a él, porque sienten presión para expresarse por parte de sus pares, del profesor y de la institución. Es una relación que se basa en la desconfianza.

Esta desconfianza se evidencia, en las entrevistas en profundidad porque las evaluaciones, en muchas oportunidades, se orientan hacia aspectos negativos, y aquí hay un punto que justifican desde lo disciplinar, porque como Terapeutas Ocupacionales, que evalúan de manera permanente al sujeto, al entorno y a la actividad, sienten que al realizar dichas evaluaciones se hace especial énfasis en lo malo, en la carencia. Por esto, señalan, que los estudiantes cuando evalúan a sus profesores, tratan de hacer esta misma orientación; pero resaltan que la crítica debe ser constructiva, pues ella permite la participación, la reflexión y la interacción.

Se justifica la evaluación como un derecho, que ayuda a controlar al profesor, pero a la vez como un intermediario entre estudiantes y profesores, es un claro ejemplo del tira y afloje que se presenta dentro de la evaluación profesoral. Los profesores deben

interiorizar la evaluación de tal manera, que logren reflejarla en sus estudiantes, para de esta manera hacer visible y clara su importancia.

6. Un tercer sin-sentido de la evaluación profesoral es la *falta de responsabilidad*. En la actualidad el proceso evaluativo en ambas universidades se viene realizando de manera virtual, pero esta herramienta genera un vínculo despersonalizado, puesto en el tiempo, con límites y afanes. También surgido del sin-sentido, se considera la evaluación profesoral como algo rígido, sin reflexión y que no contribuye a generar responsabilidad. Así mismo, se considera como reduccionista, instrumental y técnica, mientras, que para el caso de la Universidad del Rosario, la evaluación realizada en la cuarta semana, que es presencial, es vista como interactiva, dialogante, reflexiva, que permite construir y crear responsablemente.

El pensamiento del profesor es clave, dentro de esta construcción educativa, como lo refieren Rueda, M. y Díaz, F. (2010:140), pues él debe ser un agente que reflexione, que emita juicios, que tome decisiones y que le coloque sentido a su práctica educativa, la reflexión debe ir encaminada hacia el cúmulo de representaciones y de elementos que articulen su práctica.

Pero cuando la evaluación se convierte en una responsabilidad de todos, por lo tanto es responsabilidad de nadie, pierde su sentido, debido a la falta de conciencia y compromiso con ella, se le otorgan otros sin – sentidos, cuando la evaluación no es vista como un proceso, sino como una actividad mecánica, protocolaria, un mero requisito.

Por esto la responsabilidad sobre el proceso evaluativo debe nacer de cada miembro de la comunidad académica, quien debe tomar decisiones sobre las diversas

opciones que se presenten, y de acuerdo a esto actuar, de manera libre y voluntaria, pero igualmente se deben asumir las consecuencias que de dichos actos deriven.

7. El cuarto sin-sentido, es la *falta de reflexión*. Los actores que menor sentido le encuentran a la evaluación son los estudiantes, en general la sienten como un acto sin reflexión, esto es, repetitivo, y sin análisis. Lo cual difiere del modelo dialogante, reflexivo, que necesariamente redefine las funciones y relaciones de los estudiantes y profesores, en donde se le asigna al profesor una tarea de mediador de cultura (De Zubiría, J. 2006:229).

Gracias a estos sin-sentidos, encontramos que la evaluación profesoral tiene como vacío medular, como trasfondo central, la necesidad de propiciar la reflexión. Poder buscar ese anhelado y enunciado sentido de mejoramiento continuo, que promueve los valores, compromisos, y responsabilidades del quehacer profesoral, se requiere de la reflexión. No solo falta reflexión del profesor, la cual se realiza de manera individual y la del estudiante, que también se construye a espaldas del profesor; sino que se reclama, se urge lograr la reflexión en colectivo, lo cual garantiza la *responsabilidad* compartida, derrumba la muralla de la *desconfianza*, aleja la revancha, y permite que juntos aborden el currículo, la didáctica, la enseñanza, la evaluación en diálogo mutuamente formativo, para que así aporte en el desempeño de los diferentes procesos de aprendizaje en el programa académico.

La reflexión, le otorga a la evaluación un lugar fundamental, desde el diálogo, que permite un encuentro permanente entre profesores – estudiantes y de profesores entre sí. Lo cual enriquece, por cuanto el diálogo facilita la construcción colectiva, no solo de opiniones, sino de elaboración presencial, compartida, argumentada y explícita.

8. Un gran ausente: el sentido ético, entra un punto muy importante y que debe considerarse de manera fundamental en los procesos evaluativos, que es *la ética*, pues ella implica una reflexión, una interiorización, de igual manera exige a la comunidad académica que sea auténtica. Es decir que se requiere que se tenga una firme determinación de ser libres, pero no sólo para elegir, sino para comprometerse con sus creaciones, acciones y valores (Rivero, O. & Paredes, R. 2006:5). En la medida en que se reflexiona y se compromete con el acto educativo, se generan cambios basados en aspectos éticos, que indudablemente dejarán marca y permitirán la construcción de una verdadera cultura evaluativa.

“[...] La ética es reflexionar sobre los comportamiento morales, ¿lo que hacemos con los estudiantes no es un comportamiento moral? [...]” E.P.P3-2

Significado de la evaluación profesoral.

La evaluación como instrumento no genera cambios. La cual a pesar del tiempo y la cultura evaluativa que se ha querido instaurar, sigue igual, pues es vista como un resultado, la cual se describe como rendición de cuentas, que se hace al final.

La evaluación es un elemento de reflexión y análisis que lleva procesos reales de mejoramiento. Se debe acudir a lo ético, pero no de manera nominal, sino que debe ser activo, partícipe y permear los diferentes actos pedagógicos.

Comprensión de fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos.

La evaluación profesoral propende por crear vínculos entre los estudiantes y los profesores, con el objetivo de lograr el mejoramiento continuo de las partes, el avance curricular y una mirada integral.

La evaluación busca que haya correspondencia de los procesos evaluativos con relación a los elementos curriculares que se manejan dentro de los Programas Académicos, así como de las líneas curriculares.

La mejor manera de llegar a acuerdos es a través del diálogo permanente, que permite interactuar de manera directa a los diferentes actores, lo cual lleva a realizar modificaciones que van en beneficio de la comunidad académica.

Caminos y horizontes curriculares – pedagógicos.

El origen de la evaluación se puede ver desde dos miradas, desde lo normativo y desde lo académico. Lo importante es poder identificar que lo uno no excluye a lo otro, por el contrario se complementan, por el progreso y desarrollo de la comunidad académica, y de los procesos educativos curriculares.

La evaluación es dialogante, formativa, lleva hacia la responsabilidad y la reflexión, pero así mismo tiene unos sin-sentidos orientados hacia el ajuste de cuentas y la desconfianza, en donde hay un gran ausente que es lo ético.

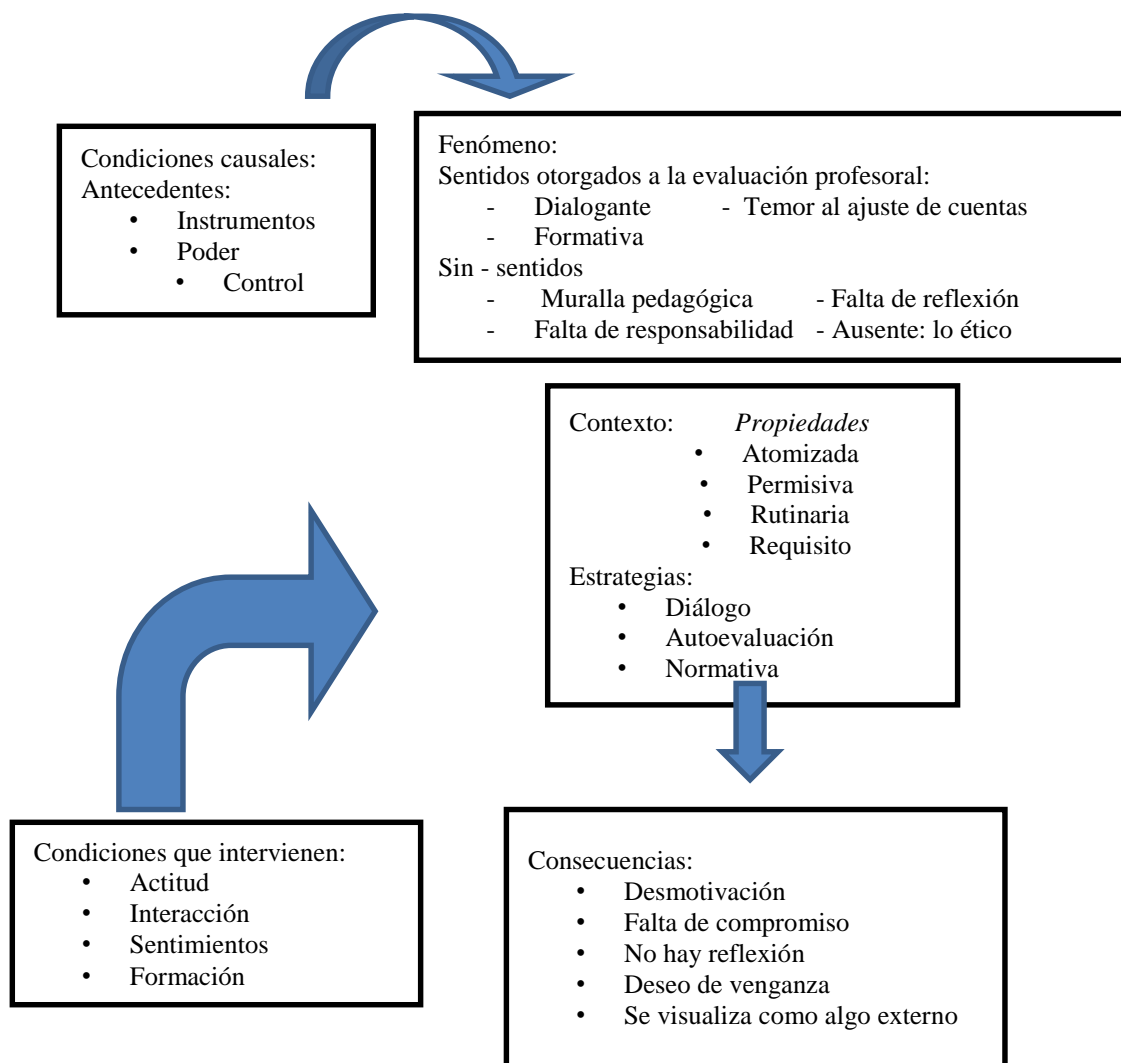


Ilustración 22. Hacia una Evaluación Reflexiva. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

9. Evaluación Dialogante, fundamentos para un enfoque innovador en Educación Superior

La evaluación dialogante es ante todo una propuesta epistemológica, que contribuye a afianzar el enfoque dialogante, tanto de la formación como de la evaluación, más que propiamente un método evaluativo aislado.

9.1. Fundamentos empíricos de la evaluación dialogante

Los hallazgos de la tesis derivaron en ocho sentidos, que fueron otorgados por los profesores del programa académico de Terapia Ocupacional de la Universidad del Rosario y Universidad del Valle, de Colombia, los cuales se esquematizan a continuación:



Ilustración 23. Resultados sentidos otorgados a la evaluación profesoral. Elaborada por

Aida Rojas

De estos hallazgos, resulta evidente que la *evaluación dialogante* es la que —para docentes, estudiantes y egresados, denota más sentido para la práctica pedagógica frente al sin-sentido que revela la evaluación profesoral formal. Esta forma de concebir la evaluación no ha sido reconocida ni aplicada —a la fecha, para valorar el quehacer de los profesores de los programas de Terapia Ocupacional en Colombia (Universidad del Rosario y Universidad del Valle).

La evaluación de los profesores, de acuerdo con los sentidos otorgados por ellos mismos, toma un sentido verdaderamente afectivo, transformador, participativo y consensuado, cuando esta es dialogante, que será la que finalmente permita trascender esos sin-sentidos. Resulta relevante destacar este punto como un hallazgo significativo, el más importante a nuestro

parecer dentro de la investigación, pues en esa construcción no se tenía indicios previos sobre el tema de la evaluación dialogante. De esta manera, la evaluación dialogante constituye un hallazgo innovador, puesto que a partir de ahí se origina la construcción conceptual del enfoque de esta tesis que ahora se propone.

Ahora nos encontramos frente a unos sentidos y sin-sentidos que plantean una nueva perspectiva de la evaluación del profesor en educación superior, la *evaluación dialogante*, ante lo cual surgen una serie de preguntas:

¿Pueden y deben los profesores reconocer el diálogo evaluativo con los estudiantes como un enfoque capaz de mejorar la práctica pedagógica, e incluso capaz de transformar el currículo? Si así fuera, ¿qué principios ontológicos, epistémicos y metodológicos sustentarían al diálogo como un enfoque evaluativo innovador y diferente? En resumen, ¿qué implicaciones tiene una evaluación dialogante para la formación de los profesionales y para el proceso de evaluación de los profesores universitarios de los programas de Terapia Ocupacional?

9.2. Fundamentos teóricos de la evaluación dialogante

Se hace evidente que *la evaluación* a través de tiempo, ha estado enmarcada bajo diferentes puntos de vista. La evaluación en general propicia en los diferentes participantes sentimientos de rabia, miedo o frustración. Pero es importante resaltar que de alguna manera, todos somos responsables que esto pase.

Esto debido a que dentro de la cotidianidad de nuestro trabajo, lastimosamente, se destaca lo negativo de las acciones que realizan las diferentes personas y no lo positivo. La evaluación tiene una función primordial y es apoyar diversas actividades académicas, pues es

una radiografía de lo que está sucediendo en el espacio académico, independiente si es bueno o malo. Lo interesante es saber comprender lo que está pasando con el sujeto que es evaluado.

De algún modo, nos acostumbramos a realizar juicios y con ellos vienen las culpas y por supuesto los culpables, lo cual impide que en realidad se vea el fondo y se realicen análisis y reflexiones que lleven a mejorar el desempeño de los actores de la comunidad académica participante. Seguirá siendo un elemento de controversia, mientras no se le vea el lado favorable y las bondades que ofrece al sistema formativo.

La evaluación y dentro de esta aspecto se incluye aquella que se le hace a los profesores, está constituida por elementos que la soportan. Entre esos elementos está el significado que tiene dentro de cada institución, en donde debe estar articulada a los programas, métodos de trabajo, la práctica, convirtiéndose esto en un ideal del proceso formativo.

Otro aspecto que está inmerso dentro de la evaluación, es la comunidad participante, en la cual se deben considerar elementos de la formación humana, en donde ese ser evaluado, es alguien que piensa y siente, pero que de igual manera tiene limitantes. Ahora bien, si se considera es a quien se evalúa, por lo general está permeado por juicios de valor que indudablemente repercute en los resultados. Esto porque como seres humanos que somos, estamos mediados por las emociones, con sentimientos, temores y pasiones.

De acuerdo a la reflexión realizada, contrastada con las investigaciones y lecturas efectuadas, se puede concluir que a la evaluación no se le otorga el puesto que merece, dentro del proceso general de la planeación que se hace en las instituciones de educación superior.

Cuando se evalúa al profesor universitario, dicha evaluación está mediada por métodos tradicionales, que valoran al profesor por medio de calificaciones de estudiantes, jefes, pares

académicos, administrativos, pero la pregunta que surge es si esta evaluación en realidad valora de manera efectiva la labor profesoral.

Estos métodos son instrumentales y existen diferentes posturas basadas en experiencias, investigaciones y literatura, lo cual ha llevado de la misma manera, a que existan variadas propuestas de herramientas evaluativas. Pero estos instrumentos siguen generando sentimientos de rabia, miedo o frustración, porque los resultados están mediados por elementos de control y poder, en donde se desdibuja la figura formativa que tiene.

De acuerdo con esta revisión, se puede concluir que al profesor se le sigue midiendo a través de instrumentos que lo tipifican, los cuales le asignan poder tanto a las instituciones como a la comunidad académica sobre él, así como que dichos procesos están mediados por interacciones sociales las cuales están cargadas de emociones, afectos, sentimientos, lo cual hace pensar que éstos no son tan ecuánimes como deberían.

Ahora bien, para comprender lo que es *la práctica pedagógica*, se retoma necesariamente lo que es pedagogía como campo de conocimiento, práctica, práctica educativa, práctica docente y práctica de enseñanza.

La práctica pedagógica, se refiere a las relaciones sociales y todo lo que media en ellas y es por medio de la práctica pedagógica que se debe transmitir lo referente a materias, unidades curriculares, conceptos, entre otros.

La creación del conocimiento se realiza dentro y fuera del salón de clase, por tal razón una función de las instituciones educativas es de formadora de cultura humana. Es por esto que se privilegian y defienden las acciones y el rol del profesor como componentes centrales en todo proceso educativo. Prevalece una estrategia metodológica fundamental y es la clase magistral.

Un punto que es importante de tener en cuenta es que se considera la construcción del conocimiento como algo externo al estudiante y la enseñanza como la manera de garantizar su asimilación.

En la práctica pedagógica se busca ser y hacer escuela, desde las diversas formas de actuar de los profesores, de las diversas formas de producir el saber pedagógico y la forma de organización de los contenidos. Esta forma de práctica se desborda en el sistema e igualmente busca innovar, a través de proyectos alternativos o de resistencia. Estos aspectos forman parte del profesor, hacen parte de su responsabilidad, en donde está en juego su autonomía.

La práctica pedagógica se relaciona de manera directa con las exigencias que hacen las instituciones. Igualmente existen unas normas, las cuales el profesor debe cumplir a cabalidad. Estos elementos pueden generar tensiones y en algunos casos resistencia por parte de los profesores, lo que lleva finalmente a que los objetivos formativos no se cumplan.

Un punto que vale la pena resaltar es que la relación pedagógica está mediada por relaciones sociales, culturales y políticas, en ocasiones complejas. En donde la intención del contexto histórico, lo socio-cultural y lo político, son núcleos que logran definir la práctica educativa como tal. Pero la ubicación de la práctica pedagógica, así como de la existencia de un sujeto de saber, no son suficientes elementos para reconstruir un saber.

Por otra parte, *el profesor universitario*, que para efectos de la tesis, es el Terapeuta Ocupacional que ejecuta acciones de formación disciplinar, el cual debe poseer habilidades y destrezas propias de la profesión pero además, debe tener la capacidad de realizar actividades propias de la práctica pedagógica y estar inmerso dentro de la estructura curricular de la institución correspondiente.

Las diferentes experiencias personales, académicas y profesionales ayudan a forjar un camino dentro del quehacer profesoral, cada profesor de Terapia Ocupacional tiene sus características las cuales le permiten valorar el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, es importante resarcir el buen trato, la interlocución y propender por que exista un ambiente agradable de trabajo.

Se consideran cuatro elementos claves en la conceptualización de profesor universitario de Terapia Ocupacional dentro de la tesis, que se relacionan con, la parte humana, lo que se requiere para ser profesor universitario, la relación estudiante – profesor y el papel del profesor universitario en la sociedad.

Desafortunadamente en los espacios académicos se ha dejado de lado el componente afectivo y se le da mayor importancia a lo cognitivo; se nos olvida que el ser humano logra aprender fácilmente cuando está de por medio lo afectivo. Pues si la autoestima está bien estructurada, se facilitan los procesos de aprendizaje. Los aprendizajes significativos están mediados por el amor y el ambiente agradable de trabajo.

Los procesos de formación deben hacerse con entusiasmo, motivación, se debe dejar de lado la rutina y lo repetitivo, para poder acercarnos de manera más fácil y cordial a los estudiantes. En el proceso de enseñanza – aprendizaje es importante resaltar que debe existir un trabajo conjunto, pero sobre todo que se debe orientar al estudiante hacia un aprendizaje crítico.

El profesor juega un papel estratégico en las transformaciones educativas, puesto que en el aula de clase se median relaciones que influyen en el desarrollo profesional, personal e institucional.

En las actividades académicas cotidianas, se busca privilegiar el lenguaje científico que se centra en cifras, datos, informes, como si la única manera de expresar el sentimiento fuera esta y no existiera la posibilidad de ser cálidos en ese lenguaje.

Se debe entender que el sentimiento como la racionalidad son necesarios para el quehacer humano y para el ejercicio de cualquier profesión, es hora de darle el espacio necesario para que lo afectivo se manifieste como parte esencial del proceso formativo.

Para esto, los profesores se deben despojar del temor que produce el encuentro afectivo y del ideal de poder que manejan. Del primero, porque el vínculo afectivo es la esencia básica de la comunicación, entendida como un intercambio que influye lo que uno es verdaderamente, con todos sus temores, inseguridades, historias personales y mecanismos de defensa que hace que cada uno se comporte de manera diferente en ese intercambio.

El profesor debe ser un líder que incite a la crítica, pero para lograrlo debe tener como fundamento el desarrollo integral de la persona. Por esto como profesores se debe tener en cuenta además de lo intelectual, el sentido de los valores, la ética, la moral, los cuales son elementos igual de importantes en el futuro profesional.

El ser humano por naturaleza evade la autonomía, por el temor que siente a lo desconocido, entonces prefieren la comodidad de lo conocido. Por esto es que el profesor debe ser artífice de estudiantes autónomos.

En la relación estudiante – profesor, se debe tener en cuenta que no solo es importante hablar, sino que también se debe saber escuchar. Lo cual es básico para poder crear un verdadero diálogo y unos vínculos de confianza, que permitan acercamiento mutuo.

En la medida que haya más diálogo, se van a acortar las distancias, lo cual mediará de manera favorable en la interacción estudiante – profesor.

Los profesores deben ser agentes abiertos a nuevas tendencias y formas de trabajo, así como propender por un acercamiento constante con los estudiantes, porque de acuerdo a las tendencias, en donde ellos cada vez trabajan solos frente a la tecnología, deben ser mediadores de los estudiantes con el medio y entre ellos mismos.

Los profesores se comprometen a asumir un proceso de reflexión frente a lo que significan estos cambios, en donde debe mediar lo afectivo, pues debe haber un equilibrio entre la razón y la afectividad, pues esto permite el complemento de las personas.

En muchos momentos de la labor educativa, los prejuicios dificultan la ejecución de un real lenguaje afectivo con el estudiante, pues se convierten en un juez que emite juicios correctos, lo cual dada la naturaleza humana, es difícil de lograr.

Si se desea apoyar la formación de otros, es indispensable que se borre de la mente la forma particular de relacionarse, quitarse las máscaras y estereotipos que no permiten ver a las personas tal cual son, sino que se ve en el otro lo que se desea (se idealiza) y de esta manera se impide conocer al otro en su realidad, se construyen imaginarios que tarde o temprano se derrumban. Es deseable que se vaya al encuentro con otro, desprevenidos, tranquilos, libres.

El reto que se tiene como profesores universitarios, es generar una educación que se convierta en un estilo de vida, que abarque todos los instantes. En una forma de interiorizar una manera de vivir acorde con lo natural, en un estado de ánimo, una disposición, una filosofía de vida, en un intento por estar despierto para ver y percibir, en una construcción y edificación personal de las experiencias afectivas sanas.

Finalmente *el sentido* se toma como punto de partida a la sociedad como una construcción, creada por los individuos del mundo. Los cuales le dan su propia identidad, que no es otra cosa que la interpretación.

La escuela como construcción social mantiene el orden vigente en cada momento histórico. Por eso es un instrumento que consolida y perpetua normas, valores e ideas que dejan funcionar modelos ya pre-establecidos.

El sentido, entonces, es lo que puede significar una palabra, una cosa, un suceso o una acción, para un sujeto o un grupo en un momento determinado, por ejemplo: el significado de mesa es, mueble de madera, con cuatro patas, que generalmente sirve para comer. El sentido de mesa, de acuerdo a quien se le pregunte, puede variar, pues depende de lo que ese objeto le signifique, puede ser un objeto importante porque allí se reúne la familia para comer, o es valiosa porque se la regaló una persona especial, en fin, por eso depende de la experiencia y de cada persona o grupo.

En términos abstractos es difícil definir sentido, pues esta difiere de un individuo a otro, por esto no se logrará llegar a una definición absoluta con relación al tema. Esto porque no se pueden repetir instantes, respuestas, actuaciones. Son únicas e irrepetibles.

El sentido es el sostén de la existencia. Pero éste puede ser, tanto con apego a las fuentes dispensadoras de sentido, como también al trasfondo, en donde se enfrenta la posibilidad del sin – sentido.

El tema de sentido, tiene importancia y se relaciona con la evaluación profesoral, pues los dispensadores de sentido, así como la posibilidad sostenida en el tiempo le otorgan al profesor de Terapia Ocupacional razones suficientes para realizar cambios en sus prácticas, que

le ayudan a definir el porqué de su quehacer y así lograr entender y por lo tanto ejecutar sus funciones generando cambios favorables dentro de lo instaurado por el Estado y la Institución en donde se encuentra.

9.3. Fundamentos pedagógicos de la evaluación dialogante

La evaluación dialogante facilita el encuentro profesor–estudiante, como un espacio recíproco que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica.

El encuentro profesor-estudiante se propicia en los diferentes espacios académicos que comparten, pero no es pertinente que ese encuentro se limite solamente al “acto de encontrarse”, pues lo más probable es que se caiga en un monólogo, debido a que uno puede dar conceptos y el otro simplemente no prestar atención.

En primer lugar, es importante el encuentro cara a cara, porque facilita la comunicación, la interacción, y enriquece el diálogo de manera recíproca, tal como lo propone Freire, P. (2002) en *La Pedagogía de la Autonomía*, de esta manera, el estudiante ya no es un objeto vacío para llenar, sino que se convierte en un sujeto activo y transformador de práctica. “Una educación que reconoce al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, se fundamenta en el respeto por el otro y en la práctica de relaciones horizontales, pero parte de reconocer que los seres humanos están inconclusos y se construyen en la relación con el otro y con el mundo. Es, por tanto, una relación que se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y confianza en el otro, donde ambos se hacen críticos en la búsqueda de algo y crean una relación de simpatía; cada persona llega a ser ella misma sólo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos”.

La evaluación dialogante reconoce al profesor y al estudiante como seres de relaciones humanas, de naturaleza plural, crítica, trascendente, temporal y creadora (Fernández, J. 1999),

gracias a la cual el momento evaluativo permite y da apertura a espacios de confianza, respeto y participación, los cuales permiten intercambio de miradas, información, reflexiones, análisis, que sugieran cambios desde lo académico, pedagógico, evaluativo y curricular. Es un espacio recíproco porque propicia el crecimiento conjunto de profesores y estudiantes, en la medida que el profesor re-conoce y re-flexiona sobre su quehacer, sus prácticas, el currículo, y los estudiantes; de manera simultánea, se verán motivados a cuestionar y replantear su experiencia educativa, que permita orientar y facilitar su aprendizaje, para su crecimiento personal y futuro desempeño profesional.

El análisis y la reflexión llevan a los actores comprometidos, de acuerdo con Rueda, M. y Díaz, F. (2011), a relacionar los resultados, con las expectativas y objetivos iniciales, y de esta manera, poder conocer el impacto de lo que se ha desarrollado.

La retroalimentación del currículo se logra cuando, tanto profesores como estudiantes asimilan sus debilidades y fortalezas, lo cual se consigue en la medida que se genera una verdadera cultura evaluativa. De esta manera se logra interiorizar la importancia de la evaluación, aspecto que favorece lo académico, pero también propicia el avance en la construcción de sujetos, pues el diálogo no se centra solamente en el aprendizaje, según De Zubiría, J. (2006), por esto la importancia de facilitar espacios abiertos, reflexivos y que fomenten la participación.

Estos elementos, permiten la interacción profesor–estudiante, lo que facilita y promueve el diálogo, convirtiendo el momento evaluativo en un evento desafiante y enriquecedor para los participantes.

La evaluación dialogante posibilita la re-activación del proceso educativo, porque precisamente es a partir de este trabajo conjunto y responsable, que se permite la movilización de las prácticas pedagógicas y los procesos curriculares del programa.

Por ser una tarea con responsabilidad compartida, se hace conveniente crear una verdadera cultura de la evaluación, donde primen las creencias y las convicciones de la comunidad educativa, frente a la enseñanza y el aprendizaje.

Es imperativo luchar contra lo mecánico, contra lo rutinario y convencional. Se activará el proceso educativo, para ir en contravía de la inercia educativa, de acuerdo con Miguel de Zubiría (2006), este es el aporte de la reflexión metodológica, enmarcada dentro de la reflexión curricular.

Lo anterior, permite que la práctica pedagógica se dinamice, pues, a través de la evaluación dialogante, se realizará un trabajo conjunto, que permite la reflexión y el análisis. Por lo tanto, la práctica pedagógica se ve estimulada, a partir de este proceso conjunto que se lleva a cabo entre profesores y estudiantes.

Se consideran como ejes fundamentales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto a profesores como a estudiantes, pues forman parte activa de él, por esto ninguno de estos actores espera el advenimiento de los cambios, sino que surgen de su interior. O sea, de la interacción pedagógica, resultado de los dos procesos.

La evaluación dialogante además es una forma de mirar al interior y de esta manera identificar qué tanto mejora o mantienen sus prácticas los profesores. Esto, apoyado en el concepto de evaluación responsiva de Scriven (1967), quien considera que la evaluación ofrece información continua, la cual es fundamental para planificar y luego poder ver resultados de los

procedimientos que han sido utilizados por los profesores, para luego acondicionar las prácticas pedagógicas de acuerdo a las necesidades que se han detectado en sus estudiantes.

Algo que se debe reconocer —y es importante hacerlo— es que el diálogo es un facilitador y tiene todas las ventajas que se han mencionado; pero igualmente implica tensiones, dificultades, controversias. Igualmente se prenden señales de alarma sobre la apertura del diálogo, pues esto significa dar a cada participante la palabra por igual. Es una apuesta por la democracia, que siempre amenaza el poder, el estatus, la hegemonía, la autoridad, lo establecido, por ello su carácter será siempre crítico.

Tanto profesores como estudiantes buscan un espacio de libertad, donde ellos construyen sus modos de entenderse, evitando caer en rigideces normativas que bloquean el fluir del diálogo, donde lo que se construye puede producir —o no— resultados, es una apuesta que se mueve en el terreno de abrir posibilidades, crear espacios, generar opciones.

La evaluación dialogante facilitadora del encuentro profesor–estudiante, como espacio recíproco que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica, tiene unas implicaciones en el plano educativo que son fundamentales, porque llevarán de la mano lo curricular con la evaluación, siendo esto consecuente con el trabajo de Miguel Santos (1993), de no verse como algo añadido al final, sino como parte de un proceso, de ese todo que es lo académico - curricular.

Para cumplir con el propósito de encuentro profesor–estudiante, los participantes serán valorados y respetados, respetuosos y responsables, siguiendo de esta manera la idea de diálogo como una pedagogía igualitaria (Burbules, N. 2001).

La evaluación dialogante busca la objetividad, el análisis, la reflexión, la retroalimentación. Para que esta evaluación cumpla con su objetivo: ser formativa, se hace necesario discutir la polaridad subjetiva, objetiva e intersubjetiva, que vendría a corresponder precisamente al diálogo.

De igual manera la evaluación dialogante favorece las actitudes abiertas, dinámicas, crea experiencias, sensibles, responsables y respetuosas entre profesor-estudiante, profesor-profesor y profesor-directivo.

Los profesores, como los estudiantes, no somos un producto terminado, están en construcción permanente, la evaluación profesoral es un camino que muestra la manera como se debe mejorar o fortalecer lo que se está haciendo. El proceso reflexivo y dialógico es una columna central para desarrollo del quehacer profesoral, lo que promueve una mentalidad abierta al cambio, pero sobre todo abierta a la crítica, y a saber enfrentar — de la mejor manera—las diferentes situaciones que se presenten. Lo anterior, lleva a entender que lo evaluado se relaciona con el trabajo que realiza el profesor, de manera directa o indirecta con los estudiantes, pero vale la pena resaltar que lo ejecutado en el acto evaluativo no es personal, es emancipador, intersubjetivo y comprometedor.

En el momento que se toma la decisión de ser profesional en la educación, al igual que cualquier otra profesión, es entendible que siempre habrá puntos fuertes y débiles que trabajar, sólo la mirada integral y abierta al cambio permitirá, no sólo entenderlo, sino asumir las diversas sugerencias e involucrarlas en el día a día.

La evaluación dialogante contribuye a la formación profesional del profesor, porque, así como lo afirma Rueda, M. y Díaz, F. (2001), los procesos evaluativos se vinculan con las

estrategias institucionales de formación docente para contribuir en la profesionalización de los profesores. Pero todos estos procesos cuentan con la apertura y actitud de responsabilidad, respeto y honestidad de cada profesor, y de cada estudiante, pues esto no funciona como un lineamiento unidireccional, es algo que nace y se promueve desde cada uno.

Simultáneamente, del encuentro profesor–estudiante surge una relación, que necesariamente desencadena una serie de experiencias de tipo emocional y afectivo, las cuales son importantes reconocer y asumir en un plano formativo. En la medida que surja un mayor entendimiento emocional se logran cerrar brechas y acortar distancias, lo que motivará un trabajo evaluativo más consciente y reflexivo, que evita contaminar y sesgar de manera impulsiva, por emociones no razonadas, la evaluación.

Las experiencias emocionales educativas pueden ser afectivas y cordiales, así como conflictivas y agresivas; las emociones pueden favorecer el encuentro profesor-estudiante, o impedirlo; pueden facilitar los procesos de reflexión y análisis, o dificultarlo, pero siempre estarán presentes, siempre influirán nuestras actitudes, nuestra mentalidad, nuestro comportamiento, generando así conductas frente a las diversas actividades que se asumen. Cuando el profesor o el estudiante responden de modo reactivo, irreflexivo, de manera impulsiva, obstaculizan el encuentro dialogante en el plano académico. Igualmente, cuando las emotividades no son honestas y se encubren o deforman los afectos, buscando manipular al otro, estas irrespetan y coartan el dialogo.

En la medida que la comunidad académica sea sensible, desarrolle inteligencia emocional, reconozca y comunique su situación emocional, así como que sea sensible a la emocionalidad del otro, se favorecerá el dialogo. Desde la biología del amor, expuesta por

Maturana, H. (2002:25) se explica precisamente la importancia de este aspecto, pues educar es un fenómeno biológico que involucra todas las dimensiones del ser humano, que integra los aspectos corporal, emocional, social y espiritual; la educación es un proceso de transformación en la convivencia, donde el sujeto cambia junto su comunidad, gracias a que puede relacionar el carácter dinámico del lenguaje, compartir e interactuar en el amor. El diálogo implica y exige conciencia de sí mismo, del otro y del grupo social, respeto y responsabilidad por sí mismo y por los otros. Según Maturana, H. (1997), el amor más que un sentimiento, es la esencia de nuestra vida y el soporte de la convivencia.

La inteligencia emocional, por su parte, de acuerdo con Goleman, D. (1995), hace que como seres humanos se tome conciencia de las propias emociones, que se entiendan los sentimientos de los otros, de igual manera hace entender la forma como se logran tolerar las tensiones y frustraciones que se presentan en el día a día y fortalece la capacidad de trabajo en equipo, lo cual amplía la perspectiva de desarrollo personal.

Por tanto, en la medida que los espacios educativos favorezcan la acción y la reflexión, sobre las emociones, pensamientos, deseos, opiniones y actos, se hace un acto de desapego que según Maturana, H. (1997), mejora la relación consigo mismo, y la relación con los otros, porque en la medida que hay sensibilidad, honestidad y respeto con uno mismo, se logra escuchar al otro.

El cambio de actitud frente a la crítica, en la sensibilidad, el respeto y la responsabilidad, favorece el crecimiento de nuestros vínculos afectivos, pero dichos vínculos no son solamente entre profesor y estudiante, pues hay toda una comunidad académica inmersa en un contexto los cuales aportan al campo emocional. El trabajo académico es una responsabilidad

compartida, la cual se debe dinamizar. El compromiso es de todos: profesores, estudiantes y directivos; en la medida que el diálogo y la reflexión fluyan entre todos, se le estará dando entrada directa a la cultura evaluativa, lo cual terminará con el fantasma punitivo que ronda la evaluación. Esto no será tan fácil, lo importante es que surja un cambio de actitud recíproco ante los demás, que abra las puertas del cambio.

El diálogo favorece las relaciones horizontales, y aquí se incluyen todas aquellas que median la academia: profesor–estudiante, profesor–profesor y profesor –directivo, como pilares de formación. Se parte de que dicha relación se basa en la confianza. En *La pedagogía del oprimido*, Freire, P. (1970) asegura que el diálogo basado en el amor, la humildad y la fe llevan a la confianza. Estos elementos resultan claves en los procesos formativos, pues decir una cosa y hacer otra, desestimula y rompe la credibilidad.

Una ventaja que ofrece la evaluación dialogante es la autonomía. Al permitir encuentros profesor–estudiante, profesor–profesor y profesor–directivo, cada uno es responsable de su palabra, de su acción; asume sus consecuencias y sus desafíos, dinamizando así el aprendizaje y la enseñanza.

El diálogo permite una mayor participación, lo que beneficia un trabajo constante y permanente, de cara a fortalecer la práctica pedagógica, los aspectos curriculares, académicos y disciplinares.

La sugerencia de mantener una buena relación entre profesor–estudiante no es nueva, Freire, P. (2002) por ejemplo considera que para evaluar, hay aspectos que pueden marcar a un estudiante, como lo gestual. De esta manera, se hace más sólida la propuesta de trabajar esta dimensión desde el diálogo.

La evaluación dialogante guía hacia unos procesos académicos, que incluyen el respeto y la confianza, lo cual es fundamental dentro de lo educativo, pues todo ser humano necesita ser respetado, con sus individualidades y características. Esos lazos de respeto y confianza facilitan los vínculos afectivos que apoyan relaciones cordiales, las cuales posibilitan el acercamiento entre los miembros de la comunidad académica, es un punto importante que ha sido trabajado por Maturana, H. (1997), quien considera las emociones como dinámicas corporales que ayudan a especificar el dominio de su actuar, dentro del contexto en el que se mueve cada individuo.

9.4. Fundamentos epistemológicos de la evaluación dialogante

La educación, desde hace siglos, ha constituido y desarrollado conceptos, discursos y prácticas sobre el rol del profesor, la práctica pedagógica y la evaluación, desde la particularidad de cada contexto, momento y circunstancia.

Muchos autores han sido importantes y significativos en el desarrollo del concepto evaluación, pero quien se ha considerado como el padre de la evaluación es Ralph Tyler.

La concepción actual de la evaluación, de acuerdo con Díaz, J. (2004:78), se aleja de lo tradicional, que la veía como algo que calificaba, sancionaba, valoraba y media. Actualmente, la evaluación le apunta a una intervención conjunta, que parte de una información inicial, no solo final; que apela a un proceso de indagación crítico y sistemático, en la que se hacen juicios de valor sobre las personas, las situaciones, un fenómeno, dicho juicio se hace sobre unos criterios establecidos de manera previa, su objetivo principal es la toma de decisiones, a su vez, estas decisiones son orientadas hacia el mejoramiento de la enseñanza, lo que permite una comunicación directa entre profesores y estudiantes.

No obstante lo anterior, vale la pena resaltar que dicha comunicación no necesariamente implica una educación y evaluación dialógica, pues si no existe un contexto académico y condiciones institucionales que favorezcan y permitan el diálogo, no se cumplirá este propósito. El profesor, además, debe estar convencido de la importancia de este tipo de trabajo dialógico, pues puede “saber” sobre el diálogo, pero no colocarlo en práctica (Velasco, J. & Alonso, L. 2008:468).

La evaluación a través del tiempo ha tenido varias modificaciones conceptuales, por las diferentes construcciones que han surgido sobre ella, aun así, es fuerte su contribución en la calificación de niveles de aprendizaje y promoción de estudiantes (Pérez, R. 2006:27). Hasta ahora ha sido escasa la atención puesta por los pensadores y teóricos de la evaluación, en la evaluación de los profesores. La evaluación de los profesores constituye un elemento esencial del proceso educativo y un pilar del ethos académico, que se verá reflejada en la formación de los profesionales. Recordando el viejo adagio “con la vara que midas serás medido”, la evaluación del profesor constituye un proceso que marca un horizonte, genera significados profundos y determina un valor cultural, que tendrá influencia recíproca en la vida de estudiantes y profesores.

La mirada controladora, fiscalizadora y medidora, que instrumentaliza, reduce y cosifica al sujeto ignora y menoscaba la confianza responsabilidad y autonomía de quienes son evaluados. Ante un evento tan importante como es la evaluación del profesor, deben ser reconocidos explícitamente no solo las capacidades y actividades pedagógicas, investigativas y profesionales del maestro, sino además sus comportamientos, relaciones y valores humanos, porque la evaluación debe incluir al sujeto educador integralmente en todas sus dimensiones, si se aspira que este evalúe integralmente las dimensiones del sujeto educado.

Las dimensiones del sujeto, incluyen no solo sus conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades prácticas así como las competencias básicas y propias de cada campo profesional, sino además su mundo afectivo y emocional. La experiencia educativa enseña, que cada vez que somos evaluados, salen a relucir nuestras emociones, de manera consciente o inconsciente, las cuales afectan la autoestima, la motivación y el compromiso con la profesión. En el pasado, lo emocional no ocupaba un puesto importante dentro de los procesos educativos; pero ante y la responsabilidad social y humana de la educación, la dimensión afectiva y emocional, tienen un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje y la formación del sujeto.

Por lo anterior, resulta fundamental salir del dominio normativo de la evaluación, que la encasilla en algo sumativo y de medición, es decir, darle apertura a la dimensión formativa, que lleve, tanto a profesores como a estudiantes, a explorar nuevas formas de relación, crecimiento y aprendizaje.

9.5. Fundamentos ontológicos de la evaluación dialogante

La evaluación dialogante es un camino para estimular y desarrollar habilidades reflexivas y de razonamiento en la comunidad académica.

Para lograr el encuentro, la interacción y facilitar una mentalidad abierta, es importante contar con habilidades sociales, cognitivas y comunicativas, estas habilidades no necesariamente son innatas, pueden desarrollarse a través del tiempo y la experiencia.

La evaluación dialogante demanda ciertas habilidades desde la reflexión, para que tanto estudiantes como profesores tengan clara la diferencia entre la crítica constructiva y la que no lo es tanto, así como la posibilidad de entender que lo puesto sobre la mesa no es algo personal.

La reflexión permite realizar análisis importantes con relación a la manera como se está llevando a cabo el quehacer profesoral, con el fin que se mejoren tareas y actividades que se desarrollan en el día a día. Pero esta reflexión es una función conjunta entre profesores, estudiantes y directivos, que busca el mejoramiento continuo en lo académico, pedagógico y curricular.

Estas habilidades reflexivas abren la posibilidad de identificar situaciones que, dentro del contexto del salón de clase, en la cotidianidad, no son fácilmente detectables, habrá situaciones que aparentemente son sencillas y no tienen implicaciones, pero a través de esa reflexión se podrá llegar a la minucia, e identificar las dificultades que dichas situaciones suscitan.

El diálogo crítico-reflexivo es un camino que se utiliza en los procesos de enseñanza aprendizaje, apoyando el desarrollo del ser humano. Este concepto es abordado por De Zubiría, J. (2006), quien refiere que la finalidad del trabajo, basado en el diálogo, debe mejorar los niveles de pensamiento, afecto y acción. Es por esto que la evaluación basada sólo en lo instrumental, no facilita la reflexión, lo que no permite el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de un diálogo concertado y reflexivo se logran mejores resultados, que cuando se hace un trabajo obligado y descontextualizado. En el aula se espera poder compartir experiencias, es decir, que el profesor entrega lo mejor de sí, pero de igual manera espera recibir. En este sentido, las clases operan como un escenario de crecimiento mutuo para estudiantes y profesores, de acuerdo con Rueda, M. y Díaz, F. (2011), por esto las experiencias sumativas no

cumplen con objetivos pedagógicos, pues se vuelven sólo rendición de cuentas, sin aportar al crecimiento conjunto.

Entra en juego el razonamiento, dentro de esta reflexión, el cual tiene como objetivos resolver problemas y contribuir a sacar conclusiones. De esta forma, el razonamiento se erige como un elemento fundamental en el momento en el que se está trabajando de manera conjunta en el análisis de los resultados obtenidos, puesto que el razonamiento desarrollado de manera óptima, lleva a la reflexión, lo cual es fundamental para lograr deliberar sobre un aspecto específico y lograr defender puntos de vista de los diferentes actores participantes. Una característica que se debe tener en cuenta, es que entre más sencillo sea ese razonamiento, su comprensión será más fácil.

El encuentro cara a cara es fundamental para poder estimular la reflexión y el razonamiento. Son las discusiones en el aula las que generan la reflexión, a través del diálogo, y van ofreciendo experiencia, para adquirir habilidades reflexivas y de razonamiento, necesarias para una discusión rica en argumentos.

Se busca que la evaluación dialogante ayude en la construcción de un proceso dinámico y permanente, favoreciendo la comunicación en doble sentido, porque de esta manera se lograrán escuchar las partes participantes y así identificar diversas necesidades e intereses, a través del desarrollo de habilidades reflexivas. De este diálogo nacerá la reflexión, el análisis y la concertación de puntos de vista e intereses que son particulares y especiales de una determinada comunidad académica.

Cuando la evaluación dialogante permita que el profesor hable con sí mismo, que haga su reflexión y análisis, se logrará que haga una reelaboración de su práctica pedagógica, que

asimile lo dicho de manera individualizada, es decir, logrará apropiarse de su vivencia evaluativa.

El razonamiento contribuirá con el análisis de la información obtenida, tejiendo elementos como las necesidades, los intereses, lo desarrollado, lo deseado y lo logrado; tarea compleja de realizar, pero igualmente necesaria, en la medida que se vaya desarrollando una cultura evaluativa, la cual irá fluyendo por sí misma. Dicha cultura depende de la manera en que tanto estudiantes como profesores, de acuerdo con Not, L. (1992), integren la actividad evaluativa a su discurso diario.

La evaluación dialogante también es una forma de participación que torna co-responsables a profesores, estudiantes y directivos en el proceso evaluativo.

La evaluación actual reclama que los estudiantes sean proactivos en el momento de su realización, que participen de manera más activa, que no sean solamente observadores de un proceso en el que ellos tienen mucha injerencia.

Por esto la evaluación dialogante busca que exista un encuentro entre el profesor y el estudiante, que se dinamice el trabajo que se lleve a cabo respecto a la evaluación que se le hace al profesor. La evaluación dialogante tiene una perspectiva desde diferentes actores, y cada uno de ellos tiene su responsabilidad frente al proceso.

Profesores, estudiantes y directivos tienen las herramientas suficientes para tener criterio al momento de evaluar y, con base en los resultados, realizar análisis y reflexiones, buscando un mejoramiento continuo del proceso formativo. Por esto, es importante tener en cuenta que la evaluación dialogante constituye una responsabilidad compartida, no es una

actividad de un solo actor, pues el trabajo mancomunado logrará dar cuenta de una visión más amplia y apropiada con relación a lo que está pasando en la academia.

La evaluación enriquece los procesos académicos, pedagógicos y curriculares, por esto es importante saber aprovecharla, y como tiene varios aristas, son los mismos participantes quienes pueden visualizarlas, pero este trabajo debe ser consciente, responsable y dinámico, para que la reflexión aporte en la educación. Tal como asegura De Zubiría, J. (2006), el objetivo de un trabajo dialogante debe ser el desarrollo y no sólo el aprendizaje.

Lo opuesto al diálogo, el silencio puede convertirse en cómplice de un proceso educativo mal realizado, por esto es importante que, de manera responsable, los diferentes actores participen y analicen lo que sucede en los espacios académicos. Cuando se elabora un trabajo responsable y concienzudo, independiente de cómo se esté llevando a cabo la tarea, siempre habrá elementos para elaborar una retroalimentación.

La responsabilidad frente a los procesos evaluativos para los estudiantes, se va haciendo más consciente en la medida en que aumentan los semestres académicos, pues van teniendo más claridad sobre lo que es su carrera, pero igualmente toman consciencia frente al proceso evaluativo, entendiendo que no es un proceso que les corresponde sólo a ellos de manera individual, sino que tienen una “responsabilidad social” frente a los compañeros de otros semestres. Pues en la medida en que crecen académicamente, ven en la evaluación una oportunidad de cambio y de mejora. El análisis y la reflexión aportan, en este sentido, más que la sola calificación, pues como lo asegura Rueda, M. & Díaz, F. el cuestionario sólo le da una mirada al profesor de transmisor de información (2011) y no toda la connotación que en realidad la evaluación tiene.

Los estudiantes son una parte importante de la comunidad académica, por lo tanto, su opinión y punto de vista es fundamental para lograr el crecimiento conjunto de los aspectos curriculares. Tienen gran responsabilidad en el proceso evaluativo de los profesores, pues de su criterio depende que se puedan fortalecer los procesos académicos, debido a que su análisis, crítica y reflexión, contribuyen a la construcción del profesor como sujeto.

Este compromiso y responsabilidad, de dinamizar la evaluación profesoral es, de manera conjunta, de profesores, estudiantes y directivos, por tanto, debe ser un acto consciente, que aporte al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, pero así mismo que contribuya en la construcción de mejores seres humanos, porque de acuerdo con Maturana, H. (2002), en la educación es donde se da la transformación de la convivencia, lo humano y el ser humano.

La evaluación contribuye a la construcción de sujetos, por esto, pensando en ese ser humano con el cual se está trabajando, es que se deben resaltar tanto los puntos positivos, como los negativos, pues ellos ayudarán a sacar un mejor provecho de este proceso evaluativo, porque aprenderán de sus errores, pero también podrán potencializar lo que han venido haciendo bien. Puesto que la evaluación profesoral no debe ser una amenaza, al contrario, como lo asegura Maturana, H. (2002); debe permitir la relación entre seres humanos que permita su cambio.

La evaluación dialogante, a través de su análisis y reflexión, permitirá que la responsabilidad de la evaluación profesoral, no se deje sólo en manos de un solo actor, sino que todos, tanto profesores, como estudiantes y directivos participen, dinamizando de esta manera los procesos de tipo académico, pedagógicos y curriculares.

La evaluación dialogante permitirá hacer de la evaluación profesoral algo consciente, con un claro compromiso y con un sentido de responsabilidad, evitando que el objetivo sea dejar

al profesor en evidencia frente a la comunidad académica. De igual manera, evitará la comparación. De otro lado, este tipo de evaluación no procura dejar en desventaja a aquellos profesores que fueron “mal evaluados”.

El profesor ante todo es un ser humano, una persona, de esta manera, uno de los fundamentos de la evaluación dialogante es preservar la dignidad, autoestima e individualidad de los profesores (Rueda, M. y Díaz, F. 2011:133).

La responsabilidad compartida de la evaluación profesoral, generará un mayor compromiso de la comunidad académica, lo cual la hará más interesante, motivante y de esta manera se harán dinámicos los cambios que se sugieran a través de ella.

El diálogo llevará a realizar auto-reflexiones y reflexiones sobre el quehacer del profesor, que serán animadas por el diálogo con los estudiantes, aspecto importante para lograr recuperar las dimensiones humanas, lo que le permitirá al profesor vivir y mirar la realidad de una manera diferente, descubriéndose a sí mismo y legitimando al otro (Maturana, H. 2002:29), lo cual servirá como orientador para identificar su responsabilidad dentro del proceso evaluativo.

9.6. Fundamentos éticos de la evaluación dialogante

En su dimensión ética, la evaluación dialogante fomenta la autonomía y la justicia en el proceso educativo.

La evaluación dialogante le apunta a la ética, con unos principios que buscan la autonomía de la comunidad académica; al tiempo que procura el logro de beneficios, reduciendo el riesgo de daños e injusticias; de igual forma, busca que los aspectos que se tienen como diferentes sean atendidos, de tal manera que la diferencia sea reconocida. Siguiendo estos

principios, la evaluación, busca hacer un reconocimiento por igual de todos los participantes de la comunidad académica, sin marcar diferencias entre buenos y malos, simplemente potenciando escenarios de diálogo.

Las clases son espacios de aprendizaje, en donde los estudiantes podrán preguntar libremente, para aclarar sus dudas; de igual manera, el profesor podrá sentirse libre de expresar sus ideas y conocimientos; pero en caso de no saber algo, también está en la libertad de expresar que lo va a consultar para poder exponerlo de mejor manera, de acuerdo con Freire, P. (2002), la ética de la práctica educativa debe vivirse en el hacer diario, cuando enseñamos, citamos autores, preguntamos, despejamos dudas. Pues de acuerdo con él, la preparación científica del profesor debe ser coherente con sus aspectos éticos. Es fundamental aprender de la diferencia, por esto no se le debe dar cabida a asuntos de tipo personal o a la antipatía hacia el otro, en el momento de analizar el cumplimiento de las obligaciones y conceptos.

Es importante el seguimiento que se le haga a la evaluación, no necesariamente por terceros, sino por cada uno de los actores participantes, permitiendo la revisión del plan de trabajo, así como un análisis sobre los resultados obtenidos, elementos que le darán claridad al docente frente a cómo está realizando el trabajo y cómo está siendo visto por la comunidad académica. Siempre habrá diferencias en las evaluaciones realizadas, ante lo cual Freire, P. (2002) considera, que dichas posiciones antagónicas son importantes para poder clarificar lo que sucede en el aula de clase, por tal razón deben aceptarse con respeto y lealtad.

La evaluación dialogante permitirá que haya un trabajo conjunto, evitará que el profesor se tenga que salir del salón en el momento en que se vaya a realizar la actividad evaluativa, que sea rezagado de su propio proceso evaluativo; al contrario, lo hará participe, le dará voz. Lo cual

es coherente con lo escrito por D Mèlich, J. y Boixader, A. (2011), quienes refieren que la ética es la esencia de la relación educativa, por esto la importancia de ese trabajo conjunto.

El principio de justicia, de acuerdo con Murillo, J. et al. (2011), en la evaluación dialogante, permitirá crear estrategias que lleven a desarrollar capacidades, de acuerdo con intereses y necesidades de la población, que permitirá potenciarlas. Buscando disminuir los temores tanto de profesores como de estudiantes, a través de una reflexión conjunta, que evitará que se tome la evaluación como un mecanismo de venganza o de revancha.

La sinceridad es un elemento que se manejará dentro de la evaluación dialogante, pero ésta será utilizada de manera positiva, se evitará descalificar a algún miembro de la comunidad académica, pues lo que busca la evaluación es un mejoramiento constante. La honestidad en este tipo de trabajo dialogante, facilitará que se cumpla el objetivo formativo de la evaluación. Freire, P. (2002) al respecto, considera que, la ética debe reconocer la presencia del otro como un “no-yo”, debe reconocerse como “si propia”. Agrega que es importante, porque se presenta el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, en donde se da una necesidad ética y se impone la responsabilidad.

Pero se considera que la evaluación, pese a manejar estándares altos de rigurosidad y pertinencia, de acuerdo con Murillo, J. et al. (2011), puede perder su sentido de acuerdo con el uso que de ella se haga. Por ejemplo, la entrada de la administración a la educación pervirtió elementos esenciales de la evaluación, porque se le ha dado un valor salarial, se maneja como un producto, como una mercancía, no se le da el cultivo del espíritu humano, de la libertad, de la razón, es decir, de acuerdo con Martínez, A. (2013), los maestros se mueven con base en necesidades laborales o de los indicadores de calidad. Por esto, la relevancia de trabajar la

evaluación a través del análisis y la reflexión, la cual no debe estar alejada del respeto, la responsabilidad, el compromiso y el sentido de pertenencia.

La ética está inmersa en todas las vivencias de la vida de uno, en cada acto se muestra un comportamiento moral, entonces la ética, no tiene que ver ni con los espacios públicos, ni con los espacios privados, sino en revisar, reflexionar por qué los comportamientos morales de las personas son así. Se logra una educación justa y que vaya de acuerdo con la justicia social, según Murillo, J. et al. (2011), si se cuenta con una evaluación justa, inclusiva, equitativa, participativa, democrática, no represiva, cuyo fin último sea la reflexión y el mejoramiento continuo.

El diálogo contribuye a realizar esa reflexión, que finalmente lleva a actitudes éticas, puesto que el carácter social de la ética depende del amor y no de la razón. Maturana, H. (1997) sostiene que en la medida en que el fenómeno del amor esté fundamentado en lo biológico de lo humano, la ética estará siempre presente. Pues cuando el ser humano se ama, lo que desea y busca para él mismo es la excelencia, por esto es imposible que una persona que mantenga este equilibrio, vaya a buscar la destrucción o ir contra de lo que el entorno le exige (Universidad de Antioquia, 2014).

La evaluación dialogante permitirá la preparación, tanto intelectual como ética, porque está de por medio la comunicación, los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes profesionales.

La ética es la esencia de la educación, como dice Mèlich, J. y Boixader, A. (2011), porque la ética es la naturaleza de la formación, de allí que todo ejercicio de evaluación retorna a la formación.

La evaluación dialogante llevará a reflexionar sobre lo que se hace en la práctica educativa, lo cual tiene implicaciones éticas y morales, frente a esto Murillo, J. et al. (2011) considera que la evaluación aporta en los niveles de inclusión en la educación y permite construir diversidad de estrategias que se verán reflejados en las habilidades adquiridas por la comunidad académica. Aspectos que se transforman en ética, al reflexionar sobre la manera cómo se comporta el individuo y la forma cómo hace las cosas.

La enseñanza eficaz se logra cuando hay un orden moral básico, puesto que la educación implica una mejora de los demás, en el sentido de la formación personal, que trascenderá a un solo entrenamiento o instrucción, de acuerdo con Carr, D. (2005).

Para ser ético se sumará a la reflexión la acción, la materialización de dicha reflexión hace la diferencia, no puede quedarse en el pensamiento, la evaluación dialogante aporta a la solución de los problemas éticos.

La evaluación dialogante permite un verdadero ejercicio de reflexión–acción, para que los comportamientos se modifiquen, porque se han interiorizado y no por miedo a la sanción, pues la ética marca la naturaleza humana, de acuerdo con Freire, P. (2002), es necesaria para facilitar la convivencia de los seres humanos.

9.7. Elementos para una evaluación dialogante

Los estudiantes y profesores pueden reconocer la evaluación dialogante como un elemento que facilita el encuentro entre profesor–estudiantes, a través de una mentalidad abierta y dinámica, la cual ayuda a estimular y desarrollar habilidades de reflexión y razonamiento, como una forma de participación, la cual tiene como elemento conjunto a la ética.

La evaluación dialogante se puede lograr porque los estudiantes tienen una panorámica del quehacer profesoral, y ellos pueden analizar y reflexionar sobre la manera cómo ésta se está llevando a cabo; pero igualmente el profesor, al aprovechar esta información, puede generar cambios en la construcción de mejoras hacia el currículo, lo pedagógico y lo personal.

A los estudiantes les agrada que se les tenga en cuenta para poder participar en la construcción del proceso formativo, que su punto de vista sea tenido en cuenta y que en realidad impacte en los espacios curriculares, esto permitirá que se cree una verdadera conciencia evaluativa, pues al hacerlos partícipes ellos se sentirán responsables del proceso y no lo verán como algo ajeno a su práctica educativa. Como dice Not, L. (1992), el estudiante es un sujeto que conduce, no un objeto conducido.

A los actores de la comunidad académica en general les agrada sentirse escuchados, incluidos, entenderse como elementos fundamentales en el proceso formativo, pues ayudan a dinamizar procesos de participación. Esta participación se realizará de manera transversal cada semestre, pero es importante hacer un llamado, y es que dicha responsabilidad, a los estudiantes, se les debe ir delegando de acuerdo al semestre en que se encuentren, pues al inicio de la carrera, difícilmente podrán identificar la importancia del proceso, entonces ahí se iniciaría con un proceso de concientización y apertura a la reflexión y el análisis.

En la medida que los estudiantes van avanzando en su carrera, la entienden, la asimilan, toman sentido de pertenencia, se podrá ir delegando mayores responsabilidades frente al proceso evaluativo, la reflexión y el análisis se irá haciendo más fuerte en la medida que toman mayor conciencia, así mismo nacerá de ellos el interés por participar y mejorar lo que se les presenta desde la academia, desde las prácticas pedagógicas y lo curricular.

Una evaluación dialogada es una excelente oportunidad de mejora, de compromiso mutuo, de concientización por parte de la comunidad académica, la cual se aprovechará al máximo. Al visualizarse como oportunidad de mejora constante, produce satisfacción sobre lo que se está haciendo, y esto lleva a acciones que se quisieran repetir, con gusto, entusiasmo y ánimo. Tal como lo asegura Santos, M. (1993), la evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora.

Cuando no hay diálogo en un proceso evaluativo, causa sensación de rechazo, como se ejemplariza a través de un metálogo, resultado del análisis del trabajo de campo:

Diálogo: Estudiante1 – Estudiante2

Espacio: comedor universitario

E1: uf... que cansancio, tengo un sueño

E2: si tenaz, que estudiadera...

E1: ahora nos toca el final, pero que pereza, antes nos van a pasar esos verracos formatos para evaluar al profesor.

E2: ¿queeee? ¿Quién dijo? Siempre sembrando el terrorismo, nooooo

E1: ja ja ja ja tan loco... ya varios semestres en la U. y todavía no sabe que toca hacerlos.

E2: ¿toca? ¿No, qué tal? Yo no voy a hacer eso, igual si no lo hago, no pasa nada.

E1: pues sí, eso es cierto... es que eso es muy aburridor. Todos los semestres lo mismo, el profesor se sale, entra la secretaria, entrega los papeles, los llenamos, se entregan y ya...

E2: si... lo peor es el ya... nunca sabemos que pasa con eso, además tan chistoso, ¿has visto? La secretaria los recoge y cuenta para verificar que se devuelven el mismo número que entregó, y los mete en un sobre que sella... muy ceremonioso...

E1: bueno, eso que dices del ya... es cierto, ¿qué harán con esos formatos? ¿El profesor los verá? ¿Leerá lo que le escribimos de sugerencias? ¿Se dará cuenta quién lo calificó mal? Ahí no... ¿será que nos reconoce la letra?

E2: nooo, ni lo menciones, mejor colocamos cinco en todo y nos evitamos dolores de cabeza, ja ja ja y en recomendaciones todo excelente!!

E1: ja ja ja pero complicado este asunto ¿no te parece? Colocar cinco ¿así porque así? A nosotros, ningún profesor nos califica de esa manera.

E2: pues hasta si, tienes razón. Ellos por lo menos, a pesar de tener un formato para evaluarnos en el examen, califican que tanto sabemos frente a algo o no, consideran talleres, exposiciones, participación en clase. Y nosotros ¿qué les vemos? Nada, por querer salir rápido de eso...

Se considera que la evaluación es una gran oportunidad, pues permite entrar en diálogo e interaccionar, facilitando la comunicación para así poder expresar de la mejor manera qué está sucediendo dentro del espacio educativo, pues la vivencia diaria convierte tanto a profesores como estudiantes en retroalimentadores por excelencia. Porque el diálogo es una forma de buscar el conocimiento y la comprensión, según Burbule, N. y Bruce, B. (2011).

Por esto es importante que la evaluación sea un trabajo continuo, desde el inicio de semestre, de esta manera se podrían evidenciar cambios o por lo menos sugerir modificaciones, que poco a poco se podrán ir haciendo.

Algo que se resalta es que la evaluación dialogante requiere de una responsabilidad compartida, este punto es importante rescatarlo, pues de esta manera se convierte en un camino que conduce hacia una nueva cultura, donde la evaluación tenga un papel protagónico y que deje de verse como algo de obligatorio cumplimiento, pues es imperativo que se vea como proceso, no como producto terminado. Afirman Rueda, M. y Díaz, F. (2011), que la evaluación es un espacio para analizar y reflexionar, con la intención de mejorar. Por esto es que se busca un espacio, en donde la evaluación profesoral no se sienta como algo obligatorio, sino que esté inmersa dentro de una cultura que motive a los participantes a generar cambios curriculares y de prácticas pedagógicas.

Pues es ese espacio pedagógico, el que comparten los profesores con los estudiantes, los que permiten encontrar nuevas formas de adentrarse en el conocimiento, de acuerdo con Quintar, E. (2006), es donde hay una verdadera construcción de sentidos y significados.

El objetivo que persigue la evaluación dialogante es el de facilitar la interacción profesor–estudiante, estimulando la reflexión, el razonamiento, la retroalimentación, la autonomía y el amor por lo que se hace. Esta evaluación guiará a los actores implicados hacia procesos académicos, curriculares y prácticas pedagógicas mediados por el respeto, la confianza y la construcción conjunta de ideas.

Busca además, ser un proceso consciente que derive en la auto-reflexión, y de esta manera contribuya al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y en la construcción de mejores sujetos.

Así mismo, permitirá que la responsabilidad del proceso evaluativo profesoral sea compartido entre profesores, estudiantes y directivos, lo que generará un mayor compromiso, motivación y dinamismo en aspectos académicos, curriculares y pedagógicos. Pues, de acuerdo con De Zubiría, J. (2006) las relaciones entre el sujeto y el medio son activas y recíprocas.

De igual forma, la evaluación dialogante busca contribuir, a través del diálogo, a la generación de actitudes éticas, mediante actividades de reflexión-acción. De esta manera los comportamientos podrán ser cambiados, pero no por miedo a la sanción, sino porque se ha interiorizado.

Al ser una evaluación dialogante, que permite la interacción y la participación, el papel que asumirán tanto profesores como estudiantes, será el mismo, pues el reto es de construcción y mejoramiento conjunto. Serán entonces dinamizadores de cambios, generadores de hechos innovadores, afectivos, integradores, participativos, con actitud positiva. Pero los profesores tendrán un papel muy importante y es que deben ser mediadores, en lo académico y curricular.

Se considerarán aspectos positivos tanto del profesor, como de los estudiantes que han permitido desarrollar de manera apropiada la asignatura. Igualmente, se considerarán los aspectos negativos. Entre todos se realizará un análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos, se sacarán conclusiones y finalmente se plantearán soluciones. Todo enmarcado dentro de la teoría de la biología del amor de Maturana, H. (2002).

Esta evaluación dialogante será un proceso cíclico que se desarrollará a lo largo del semestre, durante tres momentos específicamente, al inicio, en la mitad y al final del semestre. En donde se retomará los resultados obtenidos en la evaluación realizada anteriormente.

Se debe iniciar con una fase de acercamiento–afectivo, que permita la confianza entre el profesor y los estudiantes, en este momentos se plantearán las reglas de la manera cómo se desarrollará el diálogo entre ellos, así como se designará al coordinador de la actividad y la persona encargada de la relatoría, quienes podrán ser tanto el profesor, como uno de los estudiantes.

Luego debe haber otra fase que se relacione más con lo cognitivo, en donde se procese la información de los asuntos sobre los cuales se trabajará y se analicen las experiencias previas (si se han tenido).

Sigue una fase de expresión, en donde los participantes podrán exponer sus ideas, ser escuchados, sin ser juzgados, sino por el contrario, el coordinador tendrá la habilidad de hacer contra preguntas, para dinamizar y enriquecer el momento de diálogo.

Finalmente irá el cierre de la actividad, en donde se sacan unas conclusiones y unos compromisos, tanto del profesor como de los estudiantes. El relator tomará apuntes, de manera detallada, en esta fase del trabajo, con el fin de poder realizarle seguimiento.

Esta evaluación dialogante tiene como características, además, que será un trabajo continuo, pues se llevará a cabo a lo largo del semestre; será integral, puesto que retomará aspectos tanto académicos como afectivos; será flexible, porque se adaptará a las necesidades e intereses de cada grupo; será participativa, debido a que involucra a los diferentes actores del proceso educativo.

La evaluación dialogante será un trabajo concertado entre profesores y estudiantes, que no reemplazará el formato cuantitativo que tienen las instituciones de Educación Superior, sino que se desarrollará de manera paralela y complementaria.

Los recursos con los cuales debe contar: con la actitud abierta y dispuesta que tengan tanto profesores, como estudiantes y directivos.

Los resultados de la evaluación servirán para realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aspectos curriculares, para promover y mejorar la interacción profesor – estudiante.

Tabla 5. Enfoque de Evaluación Dialogante

Evaluación Dialogante	
Propósito	Interacción profesor–estudiante, respeto, confianza, construcción conjunta, auto-construcción, responsabilidad, actitudes éticas, amor.
Rol del profesor	Dinamizador, afectivo, integrador, participativo, mediador.
Rol del estudiante	Dinamizador, afectivo, integrador.
Secuencia	Acercamiento, cognitivo, expresión, reflexión y conclusión.
Recursos didácticos	Actitud abierta y dispuesta.

Fuente: Elaborada por Aida Rojas Fajardo

9.8. La evaluación dialogante como enfoque alternativo en Terapia Ocupacional

La construcción y desarrollo de este concepto surge de un trabajo riguroso de investigación, que se ha venido desarrollando por más de cuatro años, se basa en el análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos a través de las entrevistas con profesores, estudiantes, directivos y egresados de Terapia Ocupacional de la Universidad del Rosario y la Universidad del Valle, de revisión documental de las instituciones relacionadas con el tema de evaluación profesoral, así como de una exhaustiva revisión bibliográfica.

Para poder construir el concepto de evaluación dialogante se parte, además, de cuatro autores que han trabajado y conceptualizado sobre pedagogía dialogante y evaluación profesoral: Miguel de Zubiría, Humberto Maturana, Paulo Freire y Mario Rueda:

Tabla 6. Concepto de Zubiría, Maturana, Freire y Rueda con relación a pedagogía dialogante y evaluación

Autor	Concepto
Miguel de Zubiría	Teoría de la pedagogía conceptual, la cual busca que el conocimiento y los afectos se acerquen, con el fin de formar al estudiante, y que no se limite sólo a educar, para lograr seres humanos exitosos y felices.
Humberto Maturana	Teoría biológica del conocimiento, la cual asegura, entre muchas cosas, que no se puede hacer referencia a una realidad independiente del hombre. Se incluye al amor como emoción que sostiene y funda lo humano.
Paulo Freire	Su principio es el diálogo, dio una nueva orientación para relacionar profesores y estudiantes. En sus escritos difundió la pedagogía de la esperanza. Es considerado el pedagogo de los oprimidos.

Mario Rueda Su principio es la evaluación profesoral. Ha realizado diversas investigaciones, para dar aporte al conocimiento en el área y de esta manera crear acercamientos y discusiones con diversas comunidades académicas.

Fuente: Elaborada por Aida Rojas Fajardo

La evaluación profesoral debe superar del ámbito normativo, del concepto de valoración, donde la calidad de un profesor está medida por un número, aspecto que se ha pretendido modificar a través del tiempo. En la actualidad, tanto los estudiantes y egresados, principalmente, le siguen otorgando un sentido de “logística”, que tiene que hacerse, pero que no tiene ningún efecto. Entonces, la conclusión que el interés sobre la evaluación debe ir más allá de lo administrativo, de Rueda, M. y De Diego, M. (2012) se hace coherente.

Las actividades que se imponen, que se obligan, generan rechazo, y algo que se considera, además, es el contexto en que se realiza. La evaluación profesoral requiere un espacio específico, que permita que ésta se pueda llevar a cabo a conciencia y no de manera mecánica marcando distractores. Lo anterior, lo valida el pensamiento de Rueda, M. (2011), quien sostiene que en las valoraciones tradicionales no se piensa y mucho menos se retroalimenta, es decir, es un compromiso que no vale la pena.

La responsabilidad de profesor y estudiantes va más allá de medir el quehacer del otro en una escala, la calificación es un proceso que en realidad niega la evaluación, porque el fijar al profesor en una escala de valores, simplemente se reduce, de acuerdo con Maturana, H. (2002), su ser a su hacer, y se desconoce, ignora y reduce su quehacer a su informar.

La evaluación dialogante será de tipo académico, por lo tanto, facilitará la participación de profesores, estudiantes y directivos. Al realizarse de manera transversal, durante todo el semestre, deja un espacio de diálogo permanente, que facilita la interacción y la dinámica dentro

de los espacios curriculares, lo que denomina Not, L. (1992) la dialéctica de las relaciones yo-tú. La reflexión y el diálogo concertado, como práctica pedagógica, fortalece no sólo lo disciplinar, lo académico, sino también que le aporta a lo personal.

El compromiso y la conciencia sobre la oportunidad de mejorar, que la evaluación representa, está en manos de toda la comunidad académica, por eso su importancia está un nivel privilegiado, para que en realidad esta experiencia y sus resultados enriquezcan los procesos académicos institucionales, pedagógicos y la formación de sus protagonistas. Como proyecto conjunto y concertado, este tipo de evaluación dialogante tiene la capacidad de develar los imaginarios que frente al tema se tejen y enfrentaría las ambivalencias y tensiones de los procesos educativos, pues permitiría el intercambio permanente y consensuado de la comunidad académica, frente a la práctica pedagógica, el currículo y el quehacer profesoral.

Al asumir con responsabilidad la evaluación profesoral dialogante, se logrará un mayor impacto académico y pedagógico. Se visualizará como una oportunidad, no como algo amenazante e intimidatorio. El dialogo favorece el acercamiento y la interacción, lo cual evitaría brechas y distanciamientos, que sólo contribuyen a generar sentimientos de rabia, de malestar, los cuales florecen en el momento de calificar, por esto la información se sesga ante el sentimiento, primando la emoción y no la razón.

Es decir, el diálogo forja cambios, especialmente cuando hay confianza mutua, respeto y honestidad. Vale la pena retomar aquí un punto fundamental, el amor, no como un sentido de enamoramiento, sino como un sentimiento de pasión por lo que se hace, debe haber un verdadero interés o admiración, así como establecer una sentida afinidad con la comunidad académica, la institución y todo lo que enmarca ese proceso formativo. Esto va de la mano con la teoría de

Maturana, H. (1997), quien sostiene que el amor es un nexo emocional que está fundamentado en lo social.

El diálogo es un elemento fundamental dentro de los procesos evaluativos profesoraes, porque la retroalimentación directa favorece cambios en las prácticas pedagógicas, en el currículo y en la comunidad académica, lo cual deja una verdadera huella, si se logra hacer con los mismos profesores y no con intermediarios. Pero lograrlo, de acuerdo con De Zubiría, J. (2006), implicaría realizar cambios de orden epistemológico, así como modificaciones de relaciones profesor-estudiante.

El diálogo es un apoyo importante en el fortalecimiento de las relaciones educativas; sin embargo, se alude a dos conceptos inmersos en el diálogo: (i) hablar y (ii) escuchar, el segundo, vivifica los procesos académicos que buscan el mejoramiento en la comunidad académica. Saber escuchar tiene grandes beneficios y facilita la calidad en las relaciones interpersonales. El respeto media esta disposición, elementos que son claves dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para Freire, P. (2002), el diálogo, no es polémico, por esto la educación es un espacio abierto, que permite una participación activa, en donde se forjan unos verdaderos lazos de confianza mutua entre profesor-estudiante. La honestidad juega un papel fundamental, la formación humana sirve de intermediario, para permitir la mirada interna.

No obstante, se tendrá en cuenta que no todos los profesores están abiertos para recibir la crítica. Aunque se considerará que existen diversos factores, que tienen que ver con lo actitudinal de cada profesor, como asumir el cambio de roles, lo cual en ocasiones es difícil de asimilar, dejar de ser evaluador a ser evaluado tiene sus implicaciones. Puesto que es un

momento en el que se deja al descubierto la manera cómo se está llevando a cabo la tarea docente. Así mismo, sienten que pierden el control y el poder, pues siguiendo a Foucault, M. (1984), quién califica, es quién vigila, por eso tiene el poder.

La evaluación puede tomar sentido para los profesores cuando se presenta como un espacio de reflexión, como un punto de encuentro que ayuda a repensar el camino que ha recorrido junto con el estudiante, en donde lo que busca es superar el horizonte evaluativo del dogma, que divide al mundo en buenos y malos, en acierto y error, en éxito o fracaso. De la misma manera, la evaluación adquiere sentido para el docente cuando, a través del proceso de retroalimentación, le ofrece elementos de confianza y seguridad dentro del trabajo que está realizando.

La evaluación dialogante permite un proceso dinámico y permanente que surge entre profesores y estudiantes, la cual busca impactar en las diferentes actividades académicas, prácticas pedagógicas, aspectos curriculares, quehacer profesoral así como aportar a la esencia humana, es decir al auto perfeccionamiento de esos actores, como seres humanos. Proporciona además, información sobre los aprendizajes y mejoras que se hacen, así como sobre las estrategias que se usan y emplean en clase. También se concibe como un momento de concienciación de la práctica pedagógica, que logra generar evidencia a profesores, estudiantes y directivos. Por esto la práctica pedagógica estaría permeada por la evaluación profesoral dialogante, puesto que es la responsable de la formación y, por tanto, transmisora de cultura. Igualmente, su transversalidad en los procesos académico–curriculares será una constante. Se vivirá como un proceso, como parte fundamental del proceso formativo, como un todo, no como algo fragmentado en partes.

Mejorar aspectos académicos y de la práctica pedagógica, son objetivos primordiales de la evaluación dialogante, lo cual va paralelo con lo humano del profesor, aspecto que no se deja de lado, no se descuida. Es una evaluación que desestimula las conductas punitivas así como la permisividad. El diálogo crea efectos que, indudablemente, redundarán en su quehacer profesoral, porque, de acuerdo con Freire, P. (2002), el sujeto es un sujeto activo y transformador de su realidad social.

De igual manera, la evaluación dialogante es un llamado a la ética de la evaluación, particularmente al principio de justicia. El propósito de la evaluación sigue sin duda puesto sobre los valores y las altas aspiraciones de formación humana de la práctica pedagógica, de hecho, la evaluación es un componente indispensable y necesario en la práctica, pero requiere en su aplicación que ésta sea coherente con los principios que promulga, que el actuar de los implicados sea ético al evaluar. Maturana, H. (1997), por ejemplo, dice que la ética no tiene fundamento racional, sino emocional, es decir, que tiene un carácter social, que indudablemente debe tenerse en cuenta dentro del contexto al cual nos estamos refiriendo.

No puede dejarse el diálogo a un lado, ni puede ser referido como un “elemento”, como una “herramienta” o un “método”, porque el diálogo es el encuentro humano esencial que se ha perdido en la sociedad, de hecho, es ese vacío de diálogo la fuente de fractura familiar, de la disolución de parejas, de la distancia entre padres e hijos, de la pérdida de la comprensión entre seres humanos, la madre de egoísmos, de la guerra. El diálogo es el motor del amor, no basta con la comunicación, los seres humanos para amarnos necesitamos conocernos, comprendernos, convivir, aceptarnos, tolerarnos, y esto no existe sin el diálogo.

La propuesta de darle a la evaluación profesoral un enfoque dialogante surge como respuesta a un conflicto evidente, entre los sentidos otorgados por los profesores de Terapia Ocupacional, con relación a un trabajo evaluativo reflexivo y analítico, pues unos pocos docentes, de las instituciones objeto de estudio para esta investigación, sienten que la evaluación dialogante les ayuda como alternativa complementaria o paralela a la evaluación existente; mientras que otros plantean que la evaluación profesoral en general, requiere un mayor análisis y que, por lo tanto, debe someterse a más reflexión.

Igualmente nace porque hay una clara sensación de sin-sentido por parte de la mayoría de estudiantes y egresados, así como de algunos profesores, frente a la evaluación profesoral. Se observa que la mayoría de los profesores no se atreven, de manera directa y frontal, a cuestionar, rechazar y oponerse a la evaluación existente, de alguna manera, la aceptan, destacándole virtudes que tienen poco piso o aceptándola como un mal necesario.

Es en este territorio de tensiones, de aceptaciones pasivas, de cuestionamientos hechos por la contraparte del profesor, los estudiantes y egresados, donde surge una necesidad, según la cual no son los profesores en realidad los que reclaman un cambio, sino los mismos estudiantes y egresados. Podría entenderse entonces que la necesidad sentida es aquella que surge de los sentidos otorgados a la evaluación profesoral, fortalecida por los sin-sentidos encontrados en la comunidad académica.

Con la evaluación dialogante se busca favorecer el crecimiento mutuo, en donde tanto los profesores como los estudiantes le den un lugar especial a escuchar, atender y comprender, aspectos que se presenten y discuten en el plano académico y afectivo dentro de un contexto educativo. De esta manera, se rompe de entrada con la perspectiva de evaluar aisladamente al

profesor, pues lo que se busca es ampliar el campo evaluativo en el proceso educativo; así mismo, se procura profundizar en aspectos relacionados con el desarrollo didáctico, la práctica pedagógica, la evaluación del aprendizaje, y en su trasfondo —en palabras de Holzaphel, C. (2005) — la formación. Resulta imposible por tanto, evaluar al profesor sin evaluar el conocimiento que se estudia, los problemas que se abordan, el contexto donde surgen y los protagonistas del proceso educativo.

La virtud que puede tener una evaluación dialogante es su capacidad de dinamizar todo lo que sucede en el aula y aún fuera de ella, ya que sería capaz de favorecer entonces los cambios curriculares, dando respuesta al clamor de los estudiantes: que la evaluación si sirva para el cambio educativo. Desde este punto de vista, la evaluación se convierte en un proceso recíproco, esa capacidad de escuchar, atender y comprender sería entonces un acto comprometedor donde el profesor se abre a los estudiantes y ellos a él, favoreciendo espacios de crecimiento mutuo y de formación. Esta es la principal fortaleza de este tipo de evaluación.

Esta mirada de la evaluación, desde el campo pedagógico formativo, comunicativo y dialogante, no es algo nuevo, ha sido una preocupación puesta en evidencia por diferentes autores, en épocas diferentes, tales como: Michael Scriben, Paulo Freire y Luis Not, respectivamente. Sin embargo, esta evaluación aún se sigue percibiendo como una necesidad sentida, porque, tal y como lo evidencian Velasco, J. y Alfonso, L. (2008:468), tener la noticia (saber) acerca de algo, no garantiza que se coloque en práctica, puede ser que simplemente los profesores lo acepten, pues tienen la información; pero no desarrollan el conocimiento, pues para poder alcanzarlo deben creer y practicar, de esta manera se consigue la experiencia.

Para llegar a la reflexión, el diálogo es medular, pues será quien permita la discusión, el intercambio de conocimientos y visiones del mundo, y no solo de información y por lo tanto llegar a ciertos acuerdos, que faciliten el día a día académico.

La evaluación de los profesores, de acuerdo con los sentidos otorgados por ellos mismos, toma un sentido verdaderamente afectivo, transformador, participativo y consensuado, cuando es dialogante, que será la que finalmente permita trascender esos sin-sentidos.

El hallazgo significativo y a lo cual le apunta esta tesis, es hacia la importancia del diálogo en los procesos evaluativos profesoraes, el cual servirá de puente entre la comunidad académica en general y favorecerá los aspectos concernientes con lo curricular.

Esta tesis tiene una clara diferencia con otros referentes teóricos analizados y otros trabajos de investigación nacionales e internacionales revisados, en lo que se refiere a precisiones sobre el tema de evaluación profesoral las cuales están enfocadas principalmente hacia: instrumentos de evaluación profesoral, calidad y equidad, percepción del profesor frente al proceso evaluativo, objetivos de formación, relación de la evaluación profesoral frente al rendimiento de los estudiantes, creación de un perfil de profesor y nuevas propuestas de procesos evaluativos.

Así mismo se encuentran semejanzas en referentes teóricos analizados, resultados de trabajos de investigación a nivel nacional e internacional, en lo referente al tema de evaluación profesoral, agrupados en conceptos como: pedagogía dialogante, lo formativo en la educación, la importancia de la comunicación y la reflexión.

Se presenta el diálogo como opción en la evaluación, porque facilita el encuentro profesor – estudiante, es un espacio para la palabra, la reflexión, la democracia, lo ético, la construcción pedagógica y la construcción de sentidos y significados.

a. *Espacio de encuentro profesor – estudiante:* En el espacio de encuentro profesor - estudiante, el diálogo es un intermediario por excelencia, en donde se busca ir más allá de la relación pedagógica que surge dentro de los espacios académicos, y que de esta manera se logra una relación participativa de los actores involucrados, lo que finalmente lleva al intercambio de experiencias y opiniones con relación a asuntos de orden académico y de tendencia general.

Es por esto que toma sentido, el trabajar la evaluación profesoral desde el diálogo, pues la interacción, la posibilidad de escucha, de expresión franca, despojada de ataduras, facilitará que los elementos de control y poder que se manejan en los espacios académicos, sean asumidos por ambos protagonistas de manera responsable y recíproca. Esto porque tanto el profesor como los estudiantes entran en una igualdad de condiciones en ese espacio de encuentro, razón por la cual puede llegar a fluir el diálogo como un proceso bilateral, democrático y plural de la actividad evaluativa. Lo que lleva a que se diluya la autoridad unilateral del profesor y aún de los estudiantes como evaluadores de unos a otros, pasando a hacerlo en conjunto.

b. *Espacio para la palabra:* El diálogo como elemento social, en donde está inmerso el fenómeno humano, está mediado por la palabra, es decir que el diálogo es un espacio para la palabra.

Se resalta que este tema no es nuevo, se habla del diálogo en la educación desde Platón, quien constituyó el diálogo como género. El cual cuenta con una obra dividida en cuatro niveles, de acuerdo a su etapa de vida.

El primer nivel son los diálogos socráticos, los cuales se refieren a aspectos de orden ético, los cuales escribió en su juventud. Seguidos de los denominados trabajos de transición, los cuales se relacionan con política. Después están los escritos en su madurez, que son los críticos en donde trabaja sobre mitos e ideas. Y por último son los diálogos de la vejez, en donde re plantea aspectos manejados en los niveles anteriores, pero además considera temas como la medicina y la naturaleza.

La palabra es un elemento fundamental para la comunicación y el conocimiento, es una entidad y un medio por donde se imparte esa fuente imperecedera, que lleva a la memoria a comprender ideas auténticas, universales que existen dentro de un contexto determinado. Es por esto que el diálogo es un agente transformador de prácticas, de culturas.

Pero esto se puede conseguir si en realidad esa palabra tiene un sentido, de lo contrario sería una acción sin objetivo, se limitaría solo a palabrería, pues no impactaría en el contexto y por lo tanto no lograría cambios. Aquí es donde radica la importancia que esté mediada por la reflexión, solo así tiene un sentido transformador. El ser humano crece por el diálogo reflexivo.

Paulo Freire es un valioso exponente de la importancia del diálogo en el sistema educativo, considera que es necesario crear espacios en donde el otro se sienta valorado y aceptado, siendo así las jerarquías desaparecerán pues se privilegiará la cooperación.

c. *Espacio de reflexión:* El diálogo como espacio reflexivo en la evaluación, no está basado en cualquier tipo de conversación, porque lo que se busca es producir conocimiento, el cual se consigue cuando hay diálogo interno, diálogo con el otro y diálogo con el ser. El diálogo de por sí tiene la finalidad del entendimiento, el acuerdo y la coordinación de acciones

(Habermas, 1989, pp.367-370 e Ibarra, 2009, pp.124-125). Sócrates alentó el dialogar. Fue su método para contribuir a que su interlocutor alcanzara la sabiduría.

Es por esto que en los procesos educativos, incluyendo la evaluación, el profesor debe relacionar su conocimiento con su diálogo interno, para de esta manera identificar si el trabajo ejecutado en clase es propio para el momento, para los actores participantes y si está de acuerdo con su entorno. De igual manera, se debe pensar sobre el trabajo humano que se está realizando, la puesta en tensión entre lo que se quiere hacer, los objetivos, lo que se puede realizar y la práctica pedagógica. Es importante que se haga una reflexión, sobre si las explicaciones ofrecidas son suficientes, para que se entiendan las teorías y las prácticas.

Ibarra (2010:1-33) considera que el diálogo, el conocimiento y la educación conforman una triada que orienta decisiones de los profesores tendientes a propiciar o dirigir a aprender, conocer, pensar, actuar inteligentemente, reflexionar o, bien, a jugar y perder el tiempo en un delicioso y divertido ocio. Por esto es fundamental que el profesor entre en diálogo con los estudiantes, en donde se tenga en cuenta la educación centrada en el aprendizaje, los estudiantes y la manera impulsar el aprendizaje, el conocimiento, el pensamiento, la actuación con relación a la inteligencia y la reflexión.

La función del profesor y de los estudiantes, como agentes de cambio en una evaluación dialógica son primordiales para identificar la manera como deben orientarse las necesidades y los intereses propios. Pues lo que se genera en el enfoque de evaluación dialogante es algo más que una simple conversación, pues debe llevar a la reflexión y a descubrir al propio ser, en donde lo que se busca es conseguir mejores preguntas, puesto que el objetivo no es llegar a la total claridad, sino poder identificar en cuáles aspectos hay obscuridad, para poder identificar de esta

manera que es lo que no se entiende, en dónde faltan acuerdos, y cuáles son las diferentes necesidades que hay en la comunidad académica participante.

d. *Espacio democrático*: El diálogo como espacio democrático, en donde se piensa en la humanización de la educación, se procura en condiciones que garanticen la libertad de opinión y por lo tanto que la información obtenida sea tenida en cuenta y se utilice de manera apropiada. Este tipo de trabajo facilita la concepción democrática, lo cual permitirá mejores acercamientos, mayor confianza, y por lo tanto apertura sobre las diversas opiniones que surjan.

Miguel Ángel Santos (1993) considera que el diálogo se transforma en un camino en el cual la comunidad académica inmersa en un proceso evaluativo se mueven buscando la verdad y el valor del conocimiento. Se basa entonces en un concepto democrático, en donde los actores dan su opinión y pueden emitir juicios con relación a lo que está sucediendo en el acto educativo. En el diálogo, no se trata de juzgar a la otra persona, por el contrario busca valorar o juzgar el acto educativo, es decir el proceso donde profesor y estudiantes interactúan, se deja atrás la evaluación del profesor como un acto aislado, unilateral y vertical, para hablar de un acto simétrico, bilateral y compartido.

El diálogo enriquece los procesos educativos, en donde se incluye la evaluación profesoral, si se lleva a cabo en términos de libertad y si hay una verdadera actitud de apertura. Este diálogo debe ser de calidad y cada participante tendrá su momento de protagonismo.

e. *Espacio ético*: El diálogo como espacio ético, según Josep María Puig (2000: 7) es un procedimiento democrático y un conjunto de habilidades de interrelación, que permiten interrelacionar diversas modalidades de aprendizaje basadas en experiencias de diálogo y modalidades de aprendizaje, las cuales se orientan a la conceptualización, pero además aportan a

crear nuevos mecanismos de diálogo. El diálogo que propicia aprendizaje, es de por sí, ético, porque crea nuevos espacios de diálogo; esto es, el diálogo es circular.

f. *Espacio de construcción pedagógica:* Ahora bien el diálogo como espacio de construcción pedagógico, será un trabajo humano, en busca de resultados más fructíferos, debido a que los profesores y estudiantes construyen espacios o momento de desconfianza que pueden sostenerse en experiencias previas con otros actores o surgir de circunstancias al interior del acto educativo. Sin embargo, en la medida que el poder y la jerarquización queden a un lado y se faciliten acuerdos basados en la reflexión, el pensamiento, el aprendizaje y el conocimiento ya bien sea individual o colectivo, se derrumbará la muralla de la desconfianza, punto tensionante que se señala como resultado en una de las categorías de análisis. De esta manera también se evitará la imposición y el engaño.

g. *Espacio de construcción de sentidos y significados:* El diálogo como constructor de sentidos y significados, permitirá a profesores y estudiantes lograr una orientación, una justificación y un vínculo con lo que hacen, de esta manera se incidirá en el crecimiento mutuo, en donde tanto los profesores como los estudiantes le den un lugar especial a escuchar, atender y comprender, aspectos que se presenten y discutan en el plano académico y afectivo dentro de un contexto educativo.

Lo que se desea es romper con la perspectiva de evaluar aisladamente al profesor, pues lo importante es ampliar el campo evaluativo en el proceso educativo; de igual manera, se busca profundizar en aspectos relacionados con el desarrollo didáctico, la práctica pedagógica, la evaluación del aprendizaje, y en su trasfondo —en palabras de Holzaphel— la formación.

La educación, según Ibarra (2010:1-33) es una práctica humana que trasciende. La cual no está impuesta por el escenario físico de la institución educativa. Considera que el ser humano logra humanizarse gracias a los procesos educativos. Por esto la importancia del diálogo en la evaluación, pues contribuye a este proceso humanizante en la educación. El diálogo construye humanidad, porque es en diálogo que las personas aprenden a ser libres, autónomas, reflexivas, analíticas, independiente, por tanto el diálogo es formativo.

La evaluación profesoral debe proporcionar información que permita ser un punto de partida para tomar decisiones frente a los elementos que hacen parte del proceso educativo. Por esto debe estar al servicio de la comprensión y por tanto de la formación.

Liliam Nayibe Angulo (2005:160) refiere que Paulo Freire plantea el diálogo como un elemento fundamental en la educación, pues le aporta una visión humanista, pero con rigor científico. Así como considera que las divergencias llevan al diálogo y a razonar en colectivo, lo que permite una participación democrática al interpretar y tomar decisiones, lo cual genera la realización de compromisos de manera compartida, con el fin de lograr una excelencia educativa (Angulo, 2005:164)

Considerando todos estos elementos teóricos, los sentidos otorgados por la comunidad académica participante en la investigación con relación a la evaluación profesoral y las propias conclusiones, es válido estimar que el poder y el autoritarismo excluyen al diálogo, pues se parte de un elemento en donde se considera que la única verdad es la de cada agente participante y se desacredita lo que los otros dicen, es un esfuerzo por fortificar el dominio. Por esto se corrobora que el diálogo genuino en la evaluación profesoral, aquel que busca la verdad y desea fomentar el conocimiento sin estar mediado por prejuicios aporta al mejoramiento de la praxis profesoral y

del currículo en el Programa Académico de Terapia Ocupacional. Así como favorece relaciones de confianza, dejando de lado el poder que impone el proceso evaluativo.

10. Conclusiones

- ✓ El cambio radical de la evaluación profesoral parte de la experiencia recíproca, donde el elemento principal es el diálogo, el profesor crece como profesional de la educación, y los estudiantes crecen, como personas y profesionales, se identifican así aspectos comunicativos innovadores y formativos.

- ✓ Conseguir la reflexión en colectivo garantiza la responsabilidad compartida, derrumba la muralla de la desconfianza, aleja la revancha, y permite que juntos aborden el currículo, la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje.

- ✓ La interacción y el diálogo favorecerán los procesos de retroalimentación, que finalmente favorecen al programa académico, a los profesores y a los estudiantes.

- ✓ La evaluación dialógica toma sentido en la medida que favorezca la relación profesor–estudiante, porque ese encuentro facilita el diálogo, los participantes tienen voz y voto, por lo tanto, todos podrán ser escuchados desde el respeto y la igualdad.

- ✓ Facilita la construcción de un proyecto educativo del programa, basado en las necesidades e intereses de la comunidad académica, a través de un trabajo concertado, dialogado.

- ✓ La interiorización del proceso evaluativo, por parte de los estudiantes y profesores, hará que la evaluación forme parte del día a día, y de esta manera permeará procesos académicos, curriculares y hasta personales.

- ✓ Primará el amor, no el filial, sino el de apasionamiento por hacer las cosas bien, donde lo importante será la honestidad y el respeto mutuo.

- ✓ La evaluación dialógica trae cambios desde su concepción, esto facilitará generar cambios e impactar en aspectos curriculares, académicos y pedagógicos, los cuales se visualizarán a través de planes de acción y dinamización de procesos.

- ✓ Contribuye a hacer visible la evaluación dentro del andamiaje de la práctica pedagógica, pues se convertiría en algo constante, permanente.

- ✓ De acuerdo con esta mirada dialógica lo académico quedará en primer plano, y no dejará este lugar a lo administrativo. Porque la evaluación dialogante es un momento de reflexión, de análisis de la enseñanza y del currículo.

- ✓ La actitud que cada profesor asuma frente a la evaluación profesoral es fundamental, el encuentro persona a persona, mediado por el diálogo, la reflexión y el amor generan conciencia.

- ✓ Se hace evidente a través de la evaluación dialogante que enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear posibilidades de construcción y de producción.

- ✓ La evaluación dialogante permitirá especialmente a los profesionales de Terapia Ocupacional entender la evaluación desde una concepción, reflexiva y concertada, que les dará elementos para proyectarse además, hacia la evaluación ocupacional y de desempeño que deben realizar en su quehacer profesional.

Referencias

- Aguerrondo, M. (2005). *Grandes Pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguilar, L. (2004). *La Hermenéutica Filosófica de Gadamer*. Recurso en línea disponible en: www.sinectica.iteso.mx/ Vol 24, (noviembre 01 de 2013)
- Aluja, M & Birke, A. (2004). *Aspectos Éticos en el Uso del Conocimiento. Evitar los efectos nocivos de los productos de investigaciones*. Academia Mexicana de Ciencias. México. pp. 47 – 51
- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*. (2da Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Amat, O. (2002). *Aprender a Enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Arce, J.M. (2010). *Fines y Modalidades de la Evaluación Docente en el Nivel Superior en México*. Recurso en línea disponible en: [www.revista.unam.mx/vol.11/num6/art60/Revista Digital Universitaria](http://www.revista.unam.mx/vol.11/num6/art60/Revista_Digital_Universitaria). (Abril 15 de 2013).
- Arzaluz, S. (2005). *La Utilización del Estudio de Caso en el Análisis Local*. *Región y Sociedad*. 17 (32). pp. 107-144
- Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional. Recurso en línea disponible en: www.tocolombia.org/ (septiembre 11 de 2011).
- Austin, T. (2009). *Comprensión y Creación de Sentido en la Didáctica Moderna*. Recurso en línea disponible en: http://web.archive.org/web/20030228113722/http://es.geocities.com/tomaustin_cl/educacion/comprysentido.htm (mayo 12 de 2012).

- Ayala, R. (2008). *La Metodología Fenomenológico - hermenéutica de M. Van Manen en el Campo de la Investigación Educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. Revista de Investigación Educativa. 26 (2). pp. 409-430
- Babolin, S. (2005). *Producción de Sentido. Filosofía de la cultura*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrio, J. (2004). *Elementos de Antropología Pedagógica*. (3ra Ed.) Madrid: Ediciones RIALP.
- Bastidas, M. et al. (2009). *El Diálogo de Saberes como Posición Humana Frente al Otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud*. Recurso en línea disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072009000100011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0120-5307 (Octubre 19 de 2014).
- Beceiro, I. (2000). *La Educación: Un derecho y un deber del cortesano*. Recurso en línea disponible en: dialnet.unirioja.es (abril 15 de 2013).
- Belalcázar, P. (2005). *Investigación Cualitativa*. Toluca: Universidad Autónoma de México.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). *Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico*. Revista Colombiana de Educación. I Semestre (15). pp. 81- 121
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Bolívar, A. (2005). *El Lugar de la Ética Profesional en la Formación Universitaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 10 (024). pp. 93-123
- Bonilla, E & Rodríguez, P. (1995). *Más Allá del Dilema de los Métodos*. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes.
- Boucha, A. (1981). *Alors dans discours pedagogique Epiphenomene ou trace d'operations discursives*. Langue Francaise. 50 (50). pp. 39-52

- Bourdieu, P. (2008). *El Sentido Práctico*. Primera Edición en España. Siglo XXI: Madrid
- Bretel, L. (2008). *Consideraciones y Propuestas para el Diseño de un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Recurso en línea disponible en: http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_luisbretel.htm (abril 13 de 2013)
- Buhler, O. (2010). *La Constitución de Weimar* - Texto de la Constitución Alemana de 11 de agosto de 1919 - Tecnos: Madrid
- Burbules, N. & Bruce, B. (2001). *Teoría e Investigación en Enseñanza como Diálogo*. (4ta Ed.). Washington D.C.: American Educational Research Association - Universidad de Illinois.
- Calvo, G. & Camargo, M. (2008). *¿Investigación Educativa o Investigación Pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital*. Revista Internacional de Investigación en Educación. Universidad Javeriana. 1 (1). pp. 163 - 174
- Canales (2007). *Evaluación Educativa: La Oportunidad y el Desafío*. Recurso en línea disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004806> (mayo 15 2013)
- Carr, D. (1999). *Una Teoría Para la Educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata.
- Carr, D. (2005). *El Sentido de la Educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graró.
- Castanyer, O. (1996). *La Asertividad, expresión de una sana autoestima*. (3ra Ed.). Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Castro, S. (2007). *Michel Foucault y la Colonialidad del Poder*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Tabula rasa (006). pp. 153 – 172

- Cerda, H. (2000). *La Evaluación Como Experiencia Total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chaves, A. (2001). *Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky*. Revista Educación. 25 (2). pp. 59-65.
- Ciria, A. (2008 - Traducción). *El Concepto de Sentido como el Concepto que Determina la Relación entre Valor y Realidad*. Recurso en línea disponible en: www.reinhardlauth.net › Textos › Filosofía › Ética (noviembre 8 de 2012).
- Claparède, É. (1909). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimental*. Librairie Kundig: Genève
- Comenio, J.A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Confederación Latinoamericana de Terapia Ocupacional. Página Web. www.terapia-ocupacional.org.ar/aat_wcl_clato.asp
- Consejo de Terapia Ocupacional de Países Europeos (COTEC). *Libro Blanco de Terapia Ocupacional* www.udc.es/grupos/cndeuto/docs/libro_blanco_cndeuto_to.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación (2015). *Acreditación de Programas de Pregrado*. Recurso en línea disponible en: www.cna.gov.co/1741/article-186377.html (abril 8 de 2015)
- Contreras, G. (2008). *La evaluación de la docencia y su diagnóstico*. Reencuentro: México. No. 53, diciembre. Pp. 21-34
- Cronbach, L.J. (S.F.) *Course Improvement through Evaluation*. Teacher's College Record. 64 (s.n.). pp. 672-683
- Damasio, A. (2010). *El Error de Descartes*. Barcelona: Drakontos.
- De Diego, M. & Rueda, M. (2012). *La Evaluación Docente en Educación Superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. Voces y Silencios*. Revista Latinoamericana de Educación. 3(2). pp. 59-76.

- De la Torre, G. et al. (s.f.). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Master en Calidad y Mejora de la Educación. Métodos de Investigación. Recurso en línea disponible en: www.academia.edu/.../Teoria_Fundamentada_o_Grounded_Theory (Febrero 19 de 2014).
- De Sousa Santos, B. (2006). *De la Mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Traductor Consuelo Bernal. Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes.
- De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. (2da Ed.). Bogotá: Editorial Aula Abierta Magisterio.
- De Zubiría, J. (2009). *Qué Modelo Pedagógico Subyace a su Práctica Educativa?* Recurso en línea disponible en: www.institutomerani.edu.co/ (noviembre 5 de 2012).
- Deleuze, G. (s/f). *Lógica del Sentido*. Traducido Morey, M. Recurso en línea disponible en: www.philosophia.c/ (Abril 15 de 2013).
- Díaz, F. & Hernández, G. (2003). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGRAW-HILL.
- Díaz, J. (2005). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Educación Física*. Zaragoza: Publicaciones Inde.
- Díaz, M. (1990). *De la Práctica Pedagógica al Texto Pedagógico*. Bogotá: Pedagogía y Saberes. (1). pp. 14-27
- Díaz-Barriga, A. (1996). *Ensayos sobre la Problemática Curricular*. México: Editorial Trillas.
- Díaz-Barriga, A. (2000). *El Examen: Textos para su Historia y Debate*. Compilador. México: Colección Historia de la Educación. Serie Mayor. Universidad Autónoma de México.
- Dilthey, W. (1985). *Selected Woks. Vol. V: Poetry and Experience*. Nueva Jersey: Edited by Princenton University.

- Enríquez, A. (2009). *De las Competencias al Centro de la Evaluación*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Escudero, T. (2003). *Desde los tests hasta la Investigación Educativa Actual. Un siglo el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 9 (1). pp. 11-43
- Espinosa, D. (2007). *La Educación Griega y sus Fuentes: Aproximaciones a las épocas clásicas y helenísticas en Atenas*. Revista Espacio, tiempo y forma. Serie II. Historia Antigua. 19 (2). pp. 117 – 134
- Fernández, J.C. (2007). *La Evaluación del Desempeño Docente y su Impacto en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación*. Recurso en línea disponible en: www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf (noviembre 7 de 2012).
- Fernández, J.M. (1999). Paulo Freire: Una propuesta de comunicación para la educación en américa latina. Recurso en línea disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/freirem13.html> (Octubre 19 de 2014).
- Fernández, R. (2003). *El Perfil del Profesorado del Siglo XXI. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. Revista Praxis. 11 (s.n.). pp. 4 - 8
- Flórez, R. & Viva, M. (2007). *La Formación como Principio y Fin de la Acción Pedagógica*. Revista Educación y Pedagogía. 19 (47). pp. 165 - 173
- Flórez, R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. (9a Ed.) México: Siglo XXI Editores.
- Franco, S.A. et al. (2000). *La Práctica Pedagógica de los Maestros Inmersa en los Escenarios de Gestión Curricular*. Medellín: Producciones Infinito.
- Frankl, V. (1979). *El Hombre en busca de Sentido*. Barcelona: Editorial S.L.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (6ta Ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Fuentes, M. & Herrero, J. (1999). *Evaluación Docente: Hacia una Fundamentación de la Autoevaluación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2(1). pp. 353 – 357
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Volumen I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las Ideas Pedagógicas: La filosofía, la historia y la sociología de la educación son inseparables*. México: Siglo XXI Editores.
- Gaitán, C. & Jaramillo, J. (2003). *Caracterización de Prácticas de Enseñanza Universitaria*. Revista Educación y Desarrollo Social. 2(2). pp. 10 – 29.
- García, A. (2001). *Fenomenología y Mundo de la Vida*. Recurso en línea disponible en: www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev25/garcia.htm (Febrero 7 de 2013).
- García, I. (2003). *El Diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa*. Recurso en línea disponible en: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips (septiembre 10 de 2014).
- Gillette, N. and Kielhofner, G. (1979). *The Impact of Specialization on Professionalization and Survival of Occupational Therapy*. American Journal of Occupational Therapy. Vol. 33. Pag. 20-39
- Giraldo, D. (2011). *Expresiones de sentidos de vida de los estudiantes de grado 10° de la institución educativa Julumito en el municipio de Popayán*. Trabajo de grado, Maestría en Educación. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, Instituto de Estudios de Posgrado. Universidad del Cauca, Popayán.
- Giraldo, M. (2011). *Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos*. Actualidades y Nuevas tendencias. Ingeniería Industrial. 2 (6).

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez, E. (2012). *Modelos representativos de la Evaluación Educativa. Memorias del Seminario de Evaluación Institucional en Educación Superior (sesión 2)*. Puebla: Facultad de Filosofía y Letras, BUAP. Universidad Lasalle Benavente.
- González, M. (2001). *La Evaluación del Aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. Revista Cubana de Educación Media Superior. 15 (1). pp. 85 - 96
- González, V. (1999). *El Profesor Universitario: ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores?* Revista Cubana de Educación Superior. 19 (3). pp. 39 – 48
- Grupo de Investigación Ocupación y Realización Humana. (2011) *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Grupo Investigación Kon-moción. (2013). *Simientes de la Motricidad Humana: primeros brotes de investigación*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Guzmán, J.M. (2009). *Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Orientado a Resultados de Aprendizaje*. Recurso en línea disponible en: www.fimpes.org.mx/phocadownload/premio/Ensayo2premio (septiembre 12 de 2011).
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la Tarea Docente: Currículo y Enseñanza*. (3ra Ed.). Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, II*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Hall, S. (1997). *Cultural Representations and Signifying Practices*. Volumen 2. Londres: SAGE Publication Ltda.

- Hamilton, D. (1993). *Orígenes de los Términos Educativos “Clase” y “Currículum”*. Revista Iberoamericana de Educación. Recurso en línea disponible en: www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm (Septiembre 14 de 2011).
- Hernández, M. (1998). *Ser Griego en Egipto: Apuntes sobre la coexistencia de los modelos educativos en el Egipto helenístico*. Revista POLIS. 10 (s.n.). pp. 213 - 246
- Holm, M. (2000). *Our Mandate for the New Millennium: evidence-based practice*. American Journal of Occupational Therapy. 51(5). pp. 575 - 585
- Holzapfel, C. (2005). *A la Búsqueda del Sentido*. Santiago de Chile: Andros Impresores.
- Holzpfel, C. (2004). *Explorando la Pregunta por el Sentido*. Recurso en línea disponible en: www.plataforma.uchile.cl (Octubre 25 de 2012).
- Instituto Colombiano para la Educación Superior y Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional (1998). *Modernización curricular para la creación y el funcionamiento de programas académicos de pregrado en terapia ocupacional*. Bogotá: Autores
- Jaúregui, I. (2004). *El Fenómeno Literario: el alma de la literatura. Nueve aproximaciones a la relación entre la psicología y la literatura*. Recurso en línea disponible en: books.google.com › Psychology › General (Octubre 25 de 2012).
- Jaúregui, R. (2003). *El Maestro Según Simón Rodríguez*. Revista Venezolana de Educación. 6 (21). pp. 94 - 99
- Jurado, F. (2003). *Evaluación: Conceptualización Experiencias Prospecciones*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. et al. (2009). *Los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* (1a Ed.). Bogotá: Colección General Biblioteca Abierta. Universidad Nacional de Colombia.
- Kielhofner, G. (2006). *Fundamentos Conceptuales de la Terapia Ocupacional*. Buenos Aires: Editorial Panamericana.

- Kronenber, F. (2006). *Terapia Ocupacional sin Fronteras: aprendiendo del espíritu de sobrevivencia*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Lisón, C. Editor. (2006). *Antropología: Horizontes Narrativos. Departamento de Antropología de España y América*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid: Bouncopy. S.A.
- Londoño, D. & Castañeda L. *La Comprensión como Método en las Ciencias Sociales*. Recurso en línea disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/> (Noviembre 01 de 2013).
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. México: Editorial Anthropos.
- Marrou, H.I. (2004). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. (2da Ed.). Madrid: Editorial AKAL.
- Martínez, A. & Unda, M. (s.f). *Maestro: Sujeto de Saber y Prácticas de Cualificación*. Recurso en línea disponible en: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf (septiembre 29 de 2014)].
- Martínez, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Barcelona: Editorial Artrópodos.
- Martínez, J. (s.f). *El Diálogo Pedagógico, mediador del crecimiento humano*. Recurso en línea disponible en: intranet.unicundi.edu.co/revista/index.php?option=com...view. (Septiembre 13 de 2014)
- Matilla, R. (2000 - traductora). *Código Ético de Terapia Ocupacional*. Recurso en línea disponible en: www.terapia-ocupacional.com/.../CodigoEtico.shtml 2000 (Marzo 12 de 2013).
- Matínez, E. S.F. *Comenius*. Recurso en línea disponible en: www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogicas/o_comenius.htm (Abril 30 de 2013)

- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. (9na Ed.). Santiago de Chile: J.C.Sáez.
- Maturana, H. (2002). *Formación Humana y Capacitación*. (4ta Ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2005). *Emociones y Lenguaje. En educación política*. Santiago de Chile: J. S. Sáez.
- Mèlich, J. C. & Boixader, A. (2011). *Los Márgenes de la Moral. Una mirada ética a la Educación*. Revista Educación y Ciencias Humanas, Nueva Etapa, 16(28). Pág. 84
- Méndez, G. (2009). *La Fenomenología – Hermeneútica, una metodología integrada para el abordaje de lo real*. Recurso en línea disponible en: u.jimdo.com/.../La+fenomenología++hermenéutica,+una+metodología.pdf (Abril 28 de 2013).
- Messina, G. (1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Recurso en línea disponible en: med.unne.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.html (Febrero 14 de 2013).
- Millán, T.A. (s.f.). *Comprensión y creación de sentido en la didáctica moderna*. Recurso en línea disponible en: www.lapaginadelprofe.cl/.../compresion/comprysentido.htm (Octubre 29 de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional (1992). *Ley 30 de 1992*. Recurso en línea disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/article-86437.html (marzo 8 de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. *Manual de la Evaluación de Desempeño*. Recurso en línea disponible en: www.mineduacion.gov.co/cvn/.../article-81030.html. 2003 (Febrero 7 de 2013).
- Mora, A. (2004). *La Evaluación Educativa: concepto, períodos y modelos*. Recurso en línea disponible en: www.postgrado.unesr.edu.ve/EYCH/...2/.../10_Resena_Bibliografica.pdf (Septiembre 11 de 2014)

- Moratalla, T. (2001). *La Fenomenología Hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida e imaginación*. Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología. (3). pp. 291-302
- Morse, J.M. (2006). *Insight, inference, evidence, and verification: creating a legitimate discipline*. International Journal of Qualitative Methods, 5(1), Article 8.
- Mulligan, S. (2006). *Terapia Ocupacional en Pediatría. Proceso de evaluación*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Múnevar, R. et al. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Recurso en línea disponible en: www.oei.es/de/rifad01.htm. (Septiembre 3 de 2012).
- Muñoz, J.M. et al. (2002). *Evaluación Docente Vs. Evaluación de la Calidad*. Recurso en línea disponible en: www.uv.es/relieve/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm (Noviembre 15 de 2012).
- Muñoz, J.M. et al. (2006). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Experiencias, Realidades y Retos para las IES*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Mureddu, C. (1995). *Educación y Universidad*. Recurso en línea disponible en: <http://mediosysuhistoria.wordpress.com/documentos/> (Abril 12 de 2013).
- Muriete, R. (2007). *El Examen en la Universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Murillo, J. et al. (2011). *Evaluación Educativa para la Justicia Social*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1). pp. 7-23
- Neill, A. (1975). *Maestros Problema*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Nelson, D.L. (1988). *Occupation: from and performance*. American Journal of Occupational Therapy. 51(3). pp. 207-214
- Not, L. (1983). *Las Pedagogías del Conocimiento*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Not, L. (1992). *La Enseñanza Dialogante*. Barcelona: Herder.

- Orozco, L. (1999). *La Formación Integral. Mito y realidad*. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes.
- Ortiz, M. (2002). *La Evaluación como Proceso de Investigación*. Caracas: Fe y Alegría. Recurso en línea disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce.shtml>. (Junio 26 de 2014).
- Pérez, R. (2005). *Calidad de la Educación: Hacia su Necesaria Integración*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 21 (8). pp. 11 -33
- Polonio, B. & Noya, B. (2001). *Conceptos Fundamentales de Terapia Ocupacional*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Traducción Jean Cabanes., Quinta edición. ed. Barcelona: Ediciones Península.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Popkewitz, T. 2000. *Sociología Política de las Reformas Educativas*. (3ra Ed.) Madrid: Morata.
- Presidencia de la República Colombia. (2002). *Decreto 1279*. Régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales: Bogotá
- Programa Académico de Terapia Ocupacional, Universidad del Valle (2011). *Grupo Focal con profesores del Programa. Escuela de Rehabilitación Humana*. Facultad de Salud. Universidad del Valle. Cali – Colombia
- Quintar, E. (2009). *La Enseñanza como Puente de Vida*. México: Colección Conversaciones Didácticas.
- Rama, G. (1989). *Cambio social, educación y crisis en América Latina*. Recurso en línea disponible en: ww2.educarchile.cl/.../P0001%5CFile%5CEducación%20am%20latina.p.. (Septiembre 25 de 2014).

- Ramírez, A.I. (2009). *Evaluación de los Aprendizajes y Desarrollo Institucional*. Bogotá: Organización sistemas de evaluación institucional – SEI- Decreto 1290 de 2009. ECO Ediciones.
- Ramírez, M.S. (2009). *Metaevaluación de las Prácticas de Evaluación del Docente Universitario*. Recurso en línea disponible en: tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/116.html (octubre 29 de 2012).
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. (2008). *Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia*. Perfiles Educativos. 30 (122). pp. 136-140
- Remolina N, et al. (2004). *El Maestro como Formador y Cultor de la Vida*. Revista Tabula Rasa. (2). pp.263 – 281.
- Restrepo & Campo (2002). *La Docencia como Práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ricour, P. (2006). *Del Texto a la Acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Ríos, T. & Carrera, I. (2005). *La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educativa*. Revista Enfoques Educativos. 7 (1). pp. 51 – 66
- Rivero, O. & Paredes, R. (2006). *Ética en el Ejercicio de la Medicina*. México: Editorial Panamericana.
- Rizo, H. et al. (2007). *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, para la Ciencia y la Cultura.
- Rodríguez, JG. (2008). *Evaluación del Profesorado en Universidades Públicas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 1(3) e.
- Rodríguez, L. (2004). *Sentido y Ser en Heidegger. Una aproximación al problema del lenguaje*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Rousseau, J. (2002). *El Emilio*. Síntesis Divulgativa. Recurso en línea disponible en: www.saber.ula.ve > ... > Acción Pedagógica (Junio 29 de 2010).
- RUDECOLOMBIA, Doctorado en Ciencias de la Educación, (2011). *Acta Consejo de Rectores No. 1*. Santa Marta. Colombia.
- Rueda, M. & Díaz, F. (2011). *La Evaluación de la Docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. (2da Ed.). México: Plaza y Valdés.
- Rueda, M. et al. (2004). *¿Es Posible Evaluar en la Universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias. ANUIS.
- Rugancia (s.f.) *La Evaluación de la Función Docente*. Recurso en línea disponible en: www.anuies.mx/servicios/p_anuies/.../txt2.htm (Agosto 30 de 2010).
- Ruíz, J. & Molero, D. (2005). *La Evaluación de la Docencia Universitaria. Dimensiones y variables más relevantes*. *Revista de Investigación Educativa*. 23 (1). pp. 57 - 84
- Ruíz, J. 2009. *Sociological Discourse Analysis: Methods and Logic*. Recurso en línea disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2776> (Abril 28 de 2013).
- Ruíz, L. (2002). *Evaluación. Tipos de Evaluación*. Recurso en línea disponible en: www.med.unne.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.html (Mayo 30 de 2012).
- Ruíz, T. (2012). *La Nuevas Formas de Relación con las TIC y la Brecha Digital*. *Revista digital universitaria*. Vol. 13 revista.unam.mx
- Sacristán, J. (2007). *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*. (9a Ed.) Madrid: Morata.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio del Maestro. Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Sánchez, J. (2004). *La Experiencia Filosófica. Sobre el concepto de experiencia en general*. Recurso en línea disponible en: www.filosofos.net/temas/tema_1/t_1_5.htm Tema 2. (2.1.) (Noviembre 06 de 2013).
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Medellín
- Santos, M. (1993). *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Investigación en la Escuela. (20). pp. 23–35.
- Schmid, J. (1973). *El Maestro Compañero y la Pedagogía Libertaria*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Scriven, M. (1967). *La Metodología de la Evaluación. Perspectivas en evaluación y currículo*. Series de Monografías en Currículo y Evaluación AERA, (1). Chicago.
- Scriven, M. (2001). *Evaluation: future tense*. The American Journal of Evaluation. Volume 22, Issue 3, Autumn 2001, Pages 301–307
- Serrano, G. (2004). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Editorial Nercea.
- Silva, C. (2007). *Evaluación y Burocracia: medir igual a los diferentes*. Revista de la Educación Superior. 36 (143). pp. 7 - 24
- Spackman, W. (2008). *Terapia Ocupacional*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Stegmann (2008). *Antecedentes Históricos: Bases Psicológicas del Aprendizaje*. Recurso en línea disponible en: http://www.fundacionsepec.el/estudio/archivos/agosto/Bases_Psicologicas_del_MBE.pdf (Enero 28 de 2013).
- Stenhouse, L. (1985). *La Investigación como Base de la Enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. (5a Ed.). Londres: Editorial Morata.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1a Ed. en Español). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. (1993). *Evaluación Sistemática (guía teórica y práctica)*. Temas de educación. Barcelona: Editorial Paidós.
- Stufflebeam, D. & Schinkfield, A. (1985). *El Método Evaluativo de Scriven Orientado hacia el Consumidor. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Caracas: Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones de Postgrado. Recurso en línea disponible en: <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap10.pdf> (1 de octubre de 2014).
- Tamayo, L.A. (2007). *Tendencias de la Pedagogía en Colombia*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 3(1). pp. 65 – 72.
- Tejedor, F. J. & García, A. (1996). *Evaluación Institucional en la Universidad*. Revista Gallega de Psicopedagogía. 6 (s.n.). pp. 101-146.
- Tejedor, F.J. & Rodríguez, J.L. (1996). *Documentos Didácticos. Evaluación Educativa. II Evaluación Institucional*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tillería, D. (2008). *La tan Temida Evaluación Docente*. Recurso en línea disponible en: www.atinachile.cl/.../LA-TAN-TEMIDA-EVALUACION-DOCENTE.html. (Noviembre 9 de 2010).
- Torres, A. (2010). *Una Reflexión Pedagógica sobre la Evaluación de los Estudiantes para Momentos de Cambio*. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño. 11 (2). pp. 175-192
- Torres, P. et al. (2010). *La Función de Mejora de la Evaluación Educativa en Cuba*. Recurso en línea disponible en www.rieoei.org/deloslectores/3779Torres.pdf (Noviembre 30 de 2010).

- Trujillo, A. (2002). *Terapia Ocupacional. Conocimiento y Práctica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO (2005). *Informe Estado del Arte de la Formación Docente*. Recurso en línea disponible en: www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/Vercontenido.aspx?ID=99192 (Noviembre 16 de 2010).
- Universidad de Antioquia (s.f.). *Ética Como Amor Propio*. Recurso en línea disponible en: aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php (Octubre 6 de 2014).
- Universidad del Cauca, (2005). *Programa de la Maestría en Educación Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación*. Instituto de Estudios de Posgrado. Popayán.
- Valdés, H. (2000). *Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Recurso en línea disponible en: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm> 2008 (Diciembre 5 de 2011).
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Varela, C. (2012). *La Gerencia de la Desconfianza. Un enfoque interpretativo sobre la cultura y el comportamiento del Latinoamericano en el entorno organizacional*. Estados Unidos: Editorial Palibrio.
- Velandia, M. (2007). *La Investigación Cualitativa: Grupos Focales*. Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Educación Continuada. Recurso en línea disponible en: manuelvelandiaautobiografiayarticulos.blogspot.com/.../la-investigaci... (Marzo 26 de 2013).
- Velasco, J. & Alonso, L. (2008). *Sobre la Teoría de la Educación Dialógica*. Revista Educere, 12(42). pp. 461-468.
- Velásquez, M.I. et al. (2005) *El Maestro Como Agente de Cambio Social y Cultural*. Recurso en línea disponible en: www.ucp.vc.rimed.cu/sitios/varela/articulos/rv1110.pdf (marzo 21 de 2012).

Vidal, L. (2007). *Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano*. Recurso en línea disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/1959Vidal (Abril 24 de 2012).

Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*. Editorial Científico- Técnica: La Habana

Wood, D., Brunner, J. S. & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 17 (s.n.). pp. 89-100.

World Federation of Occupational Therapists. Página Web Federación Mundial. wfot.org

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Antropos: Barcelona.

Zuluaga, O.L. *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria*. Bogotá - Colombia. Revista Educación y Cultura No. 14

ANEXOS

Pregunta Académica:

¿Se puede implementar el Enfoque de Evaluación Dialogante, conservando las estructuras curriculares actualmente hegemónicas soportadas en la jerarquización, el atomismo, la transmisión y en más de una experiencia atravesadas por estructuras de poder y control autoritarias?

En una sociedad como la que vivimos, en continua contradicción entre discursos y valores, nos atraviesan luchas de intereses individuales y grupales de diferente índole (económicos, políticos, religiosos, entre otros), que son hegemónicos y que tienden a homogenizar la educación y otras instituciones sociales como la salud, para lograr ejercer control y polarizar a la sociedad alrededor de paradigmas unificadores, tales como el consumismo, la globalización y los medios masivos de distracción (más que de comunicación), es posible, legítima y necesaria una evaluación dialogante.

Dichas tensiones, dentro del contexto educativo, pueden enfrentarse a través del diálogo, pues es precisamente el diálogo el vehículo, el escenario y la dinámica que permite el reconocimiento, la búsqueda de soluciones y los acuerdos entre sus protagonistas, contribuyendo al proceso formativo. La comunicación dialogante facilita la gestión de diversas ideas, el contraste de puntos de vista y la movilización el inicio de procesos y recursos, los cuales son planteados y movilizados por los actores participantes de la comunidad académica.

Lo importante del espacio de diálogo es que posibilita la comunicación entre los profesores y estudiantes, conservando la dignidad de los participantes y la confidencialidad del grupo, si así lo amerita; el diálogo es fundamental, pues reduce el costo emocional y respalda el cumplimiento de acuerdos que se han conseguido en grupo.

Pero es además, es importante tener en cuenta que trabajar espacios de diálogo no es solo un asunto de “buena voluntad”, pues para los profesores implica en el fondo además, reconsiderar aspectos de tipo ético, conceptual, pedagógico, ontológico y metodológico.

Los profesores y estudiantes, acuden a los fundamentos humanos más esenciales, para reclamar desde una base afectiva, la necesidad de un ambiente de confianza, donde prevalezca el respeto por el otro. Se requiere que al profesor se le vuelva más importante la interacción que los resultados obtenidos, pues en la medida que se discutan las dificultades, progresos, mejoras en las asignaturas, se mantiene activo el interés, lo cual es fundamental para hacer posible la relación del diálogo.

Para poder lograr una verdadera evaluación dialogante, se requiere de preparación e investigación, pero sobre todo, de una actitud abierta al cambio, esta disposición de cada actor participante, no es algo que surge de la noche a la mañana, es necesario que haga parte de sus vidas, es algo continuo y permanente, lo cual es necesario inculcar dentro de las prácticas pedagógicas.

La evaluación dialogante, pretende establecer unas condiciones y ofrecer elementos que lleven a entender de la mejor manera lo que ocurre en esa relación profesor – estudiantes - contexto, y de esta forma poder relacionarse de manera democrática y solidaria, generando espacios de comunicación y participación, que lleve a propuestas de alternativas, que reclamen, cuestionen, analicen, reflexionen y evidencien situaciones cuando así se necesite. En donde se debe tener en cuenta que la comunicación, indudablemente estará atravesada por elementos afectivos y racionales.

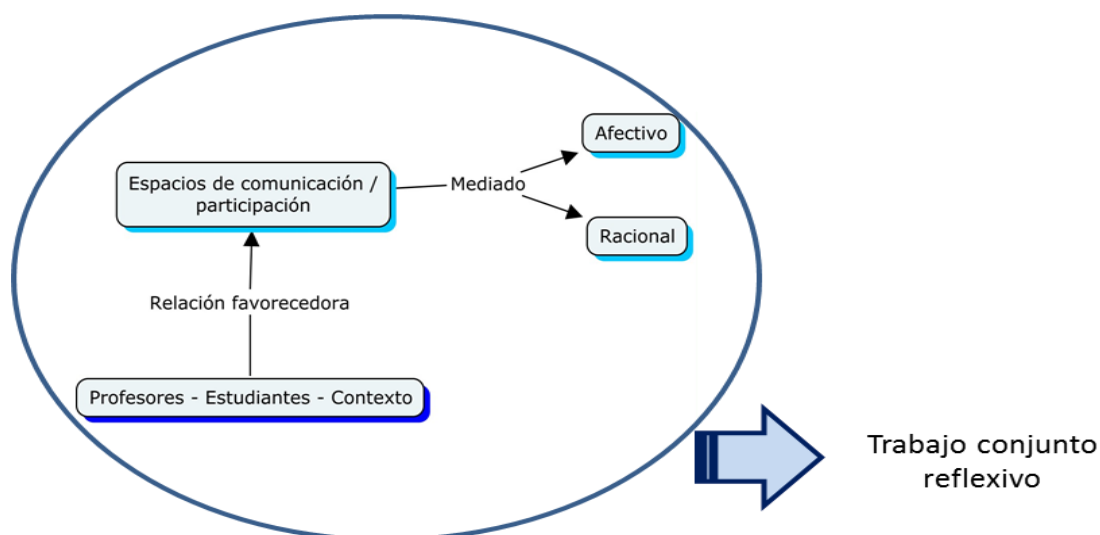


Ilustración 1. Espacio de Diálogo en la Evaluación. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

El diálogo favorece los procesos de formación, en aspectos que son relevantes dentro de las competencias que se desean conseguir con los estudiantes de Terapia Ocupacional, tales como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y con los demás. Esto se podrá conseguir generando espacios de diálogo dentro de cada asignatura profesional y práctica, de manera continua durante el semestre, las cuales generarán confianza e interacción entre los profesores y estudiantes. Se requiere un corto tiempo, al finalizar la clase o la asesoría, para hacer re alimentación y reflexión sobre lo que se ha trabajado.

El enfoque de evaluación dialogante propiciará unos espacios para los estudiantes, que faciliten el intercambio de ideas; el gusto por las profundas reflexiones, la indagación a la naturaleza y a la cultura, y sobre todo la capacidad de preguntar y de hallar algunas respuestas, para llegar a reflexiones conjuntas. Según Maturana, H. (2002:19), en la educación debe primar lo amoroso y no la competencia. Esto porque en el diálogo lo que triunfa no es la mejor idea, sino que todos pueden llegar a acuerdos, lo cual se logrará con mayor facilidad, en aquellas asignaturas que son propias de la profesión, en donde los profesores interactúan de manera más directa con los

estudiantes, a través de socializaciones grupales o de escritos individuales en donde se logren realizar reflexiones y análisis frente a la práctica académica.

Este concepto de Maturana, H. (2002) toma importancia desde lo disciplinar, pues la ocupación humana no es un tema aislado, no es una cosa. La ocupación *es* el ser humano, que piensa, interviene, resuelve, por eso no es extraño escuchar que en Terapia Ocupacional no se habla de objeto de estudio, sino de sujeto de estudio. No podemos separarla de las personas, pues si lo hacemos cosificamos y deshumanizamos al ser humano, y por ahí mismo a nuestro hacer.

En la medida que los estudiantes y profesores se sientan involucrados, con los diferentes procesos académicos, los cuales trabajan en consonancia con un contexto administrativo, vivirán los diversos momentos como una invitación permanente a mirar su quehacer y las posibles consecuencias que pueden acarrear en su futuro profesional y personal (Maturana, H. 2002:18).

El diálogo se ha considerado a través del tiempo, como conformador de los procesos formativos, por esto la evaluación dialogante, a pesar de las estructuras curriculares hegemónicas actuales, facilitará espacios abiertos y reflexivos en los procesos académicos, es una posibilidad de brindar a los estudiantes y profesores un camino, el cual es necesario, que permita reconocerse y formarse en una construcción común.

Por otro lado, se plantea la evaluación dialógica no como una alternativa o sustituto de la evaluación cuantitativa, sino como su complemento; contribuyendo tanto la práctica pedagógica, como las estrategias evaluativas al proceso formativo del estudiante. La evaluación dialógica favorece la posibilidad de identificar fortalezas, debilidades y necesidades del profesor, por fuera de una escala comparativa, que

generalmente lo lleva a competir y a enfrascarse en conseguir estímulos económicos y académicos, que sin ser necesariamente negativos, se centran en estimular las posturas individualistas y no contribuye a las prácticas pluralistas, que pueden cualificar y hacer trascender su quehacer profesoral.

La evaluación dialógica permitirá complementar la evaluación instrumental, que aporta solo elementos de tipo cuantitativo, sin impacto significativo en la praxis profesoral o en lo curricular, este enfoque de evaluación dialogante es una forma como los profesores lograremos enriquecer diversos aspectos académicos, así como a los actores del proceso formativo, lo cual depende del compromiso, amor y deseo de cambio que cada uno le coloque a su hacer.

Lo que busca este nuevo enfoque es resaltar, potenciar y resarcir el papel fundamental y abanderado del profesor en la formación y el desarrollo humano, teniendo en cuenta que es su amor, su pasión y su dedicación por lo que hace, lo que puede llevar a cumplir el objetivo de ese trabajo dialógico.

Requiere indudablemente de su esfuerzo, de un verdadero acercamiento, pero así mismo de cómo se desea impactar en sus estudiantes, pues este tipo de trabajo, no logra solo cambios académicos, sino afectivos, que permiten un mejor desarrollo y una mayor interacción, lo cual dinamiza los procesos académicos dentro del aula de clase.

Un punto importante a subrayar, es que los profesores que participaron en la investigación, son conscientes que la evaluación profesoral debe trabajarse desde la reflexión y consideran el diálogo como una virtud que favorece la construcción colectiva.

Tanto profesores como estudiantes, le otorgan además a la evaluación docente tradicional unos sin-sentidos, que sustentan la importancia del diálogo en la evaluación;

por esto, los sin-sentidos se convierten en un punto de partida fundamental, para iniciar y fortalecer una evaluación dialogante. Puesto que consideran que la obligatoriedad, la venganza, las amenazas, la medición, no aportan a una evaluación reflexiva, que puedan llevar a cambios verdaderos en las prácticas pedagógicas, pues lo único que logran es distanciar a los actores participantes, sin cumplir el objetivo formativo de la evaluación.

La comunicación es un puente entre profesores y estudiantes, en los diversos procesos formativos, lo que propende por relaciones armónicas y de confianza, que a su vez fomentan una mentalidad abierta al cambio y que permite la realimentación. Pues toma sentido la consolidación de lo curricular, desde un espacio de evaluación abierto y reflexivo.

La evaluación en la actualidad, según los profesores de Terapia Ocupacional, genera desconfianza, pero en la medida que se pueda socializar, analizar, reflexionar con los estudiantes, se logrará hacer visible y ganará importancia, lo cual tendrá sus repercusiones no solo en los profesores, sino en los futuros profesionales.

Sólo en la medida que al profesional de Terapia Ocupacional se le ofrezcan espacios de diálogo dentro de su proceso formativo, se puede llegar a formar como una persona con mayor capacidad de diálogo, debido a que, ellos lo aprenderán a valorar y a replicar en su práctica profesional.

La evaluación dialógica es un espacio que nos hace vulnerables, es un ejercicio de humildad, tanto del profesor como del estudiante, por eso es esencial que este espacio no tenga intermediarios, sea transparente y libre.

Así mismo, al estimular el diálogo entre profesores y estudiantes, en el momento de la evaluación profesoral, se permiten discusiones, intercambio de opiniones, de experiencias vividas durante el desarrollo de la asignatura y de temas en general.

Vale la pena resaltar que los temas a abordar dentro de la evaluación dialogante, no es una comunicación común, es un diálogo que lleva hacia la reflexión, hacia la crítica y que fortalece la creatividad del profesor, y se basa en la experiencia vivida entre profesores y estudiantes en el desarrollo de la asignatura. Como un sistema paralelo al tradicional, debe estar inmerso dentro de los programas de inducción y desarrollo profesoral, para que incentive en el profesor además de habilidades pedagógicas, aspectos relacionados con el desarrollo personal y disciplinar (Rueda, M. & Díaz, F. 2011:174).

Aún dentro de unas estructuras curriculares hegemónicas, soportadas en la jerarquización, el atomismo y la transmisión, y además atravesadas por estructuras de control y poder, el diálogo que propicie el profesor, en el momento de su evaluación, permitirá que se exterioricen pensamientos, que permitirán reelaborar ideas, opiniones, que lo lleven a replantear elementos de su praxis, y que ojalá vayan mucho más allá y se planteen alternativas de mejoramiento curriculares.

Se resalta que la evaluación dialógica, va mucho más allá que la instrumental, pues favorece la búsqueda de sentido y de satisfacción frente a lo que se hace. Pues es un espacio que permitirá expresiones y reflexiones dentro de un ambiente de espontaneidad, que pese a estar orientado por el profesor, busca la construcción conjunta de ideas que lleven a experiencias académicas y afectivas significativas.

La evaluación dialogante busca un trabajo conjunto y concertado entre profesor y estudiantes, donde se permita la libre expresión, bajo unos parámetros de respeto y amor por lo que se hace. En donde el fin último, sea un interés conjunto de los estudiantes con el profesor, en el marco de la misión del programa académico y la institución. En donde

lo emocional es un punto importante, que contribuye en el mejoramiento de la calidad en la educación (Maturana, H. 2002:7)

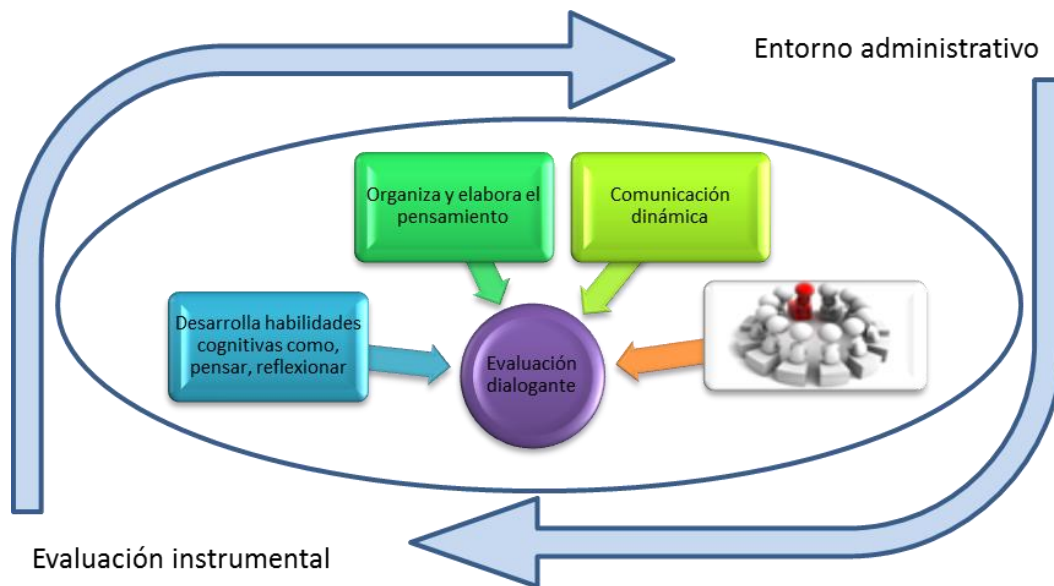


Ilustración 2. Evaluación Dialogante y Entorno. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Lo interesante, es que la evaluación profesoral, no sería la parte final de proceso, sino un punto de partida, pues el profesor se convertiría en un referente frente a sus estudiantes, realizando unas preguntas que le permitan identificar cómo está siendo observado por ellos, pero que a la vez permita, reflexionar. Es un ejercicio interesante, en la medida, que además ayuda a desarrollar habilidades en los estudiantes para que puedan elaborar sus propios cuestionamientos.

Este es un cambio que parte de nosotros como profesores, independiente de las exigencias que se nos hagan, o del formato que se nos imponga, pues el diálogo por sí mismo nos enseña a respetar al otro, a saber escuchar a los demás, a identificar ideas concretas de otros como punto de partida para hacer nuestros propios cuestionamientos. En la medida que el espacio de diálogo favorezca oportunidades al profesor, éste podrá replicarlas en el estudiante.

La evaluación profesoral tradicional tiene como vacíos principales la ausencia de interacción, su instrumentalización y su uni-direccionalidad, de donde se deriva como trasfondo central, la necesidad de propiciar la reflexión, a través de espacios de diálogo compartido y abiertos, que propicien; buscar ese anhelado y enunciado mejoramiento continuo, que promueve los valores, compromisos, y responsabilidades del quehacer profesoral. Es urgente lograr la reflexión en colectivo, lo cual garantiza la *responsabilidad* compartida, derrumba la muralla de la *desconfianza*, aleja la revancha, y permite que juntos aborden el currículo, la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación en diálogo mutuamente formativo, para que así aporte en el desempeño de los diferentes procesos de aprendizaje en el programa académico.

La reflexión, le otorga a la evaluación un lugar fundamental, desde el diálogo, que permite un encuentro permanente entre profesores – estudiantes y de profesores entre sí. Lo cual enriquece, por cuanto el diálogo facilita la construcción colectiva, no solo de opiniones, sino de elaboración presencial, compartida, argumentada y explícita.

Ahora bien, se debe reconocer que este espacio de evaluación dialogante, pese a sus potenciales bondades, tiene sus limitaciones, las cuales inician desde la misma implementación de la metodología hermenéutica, la cual en la investigación, ofrece una mirada a un grupo de profesores y estudiantes de Terapia Ocupacional y no la totalidad de las Facultades y Programas Académicos.

Se deja como alternativa, un camino iniciado, para que otros investigadores de diferentes áreas de conocimiento, se arriesguen a implementarla y a complementarla, según sus saberes y hallazgos, lo cual enriquecería de manera notable este enfoque de evaluación dialogante. Así como poder implementar la práctica pedagógica dialogante

de Julián de Zubiría, y complementarla con el enfoque de evaluación dialogante aquí propuesto.

Durante la investigación se encontraron diferentes propuestas de evaluación que invitan a diversas formas de interacción profesor – estudiante, se deja también como planteamiento que se puedan contrastar estos trabajos, con la aquí planteada, que fue resultado de unos sentidos otorgados por los mismos profesores a la evaluación profesoral.

Algo que no se puede dejar de lado, y que vale la pena resaltar, es que dialogar no es fácil, pues los seres humanos no estamos en disposición de despojarnos de las máscaras tan fácilmente, es un gran desafío para el enfoque de evaluación dialogante.

El enfoque de evaluación dialogante tiene unos requerimientos, los cuales proponen iniciar con una fase de acercamiento–afectivo, a través del diseño y construcción conjunta de dinámicas, metodologías que lleven a construir diversas reglas del juego, que permita la confianza entre el profesor y los estudiantes; después de esto ya se puede pasar a otra fase que se relacione más con lo cognitivo, en donde se procese la información y se analicen las experiencias, seguido de una fase de expresión y finalmente se hace un cierre, en donde van las conclusiones y compromisos.

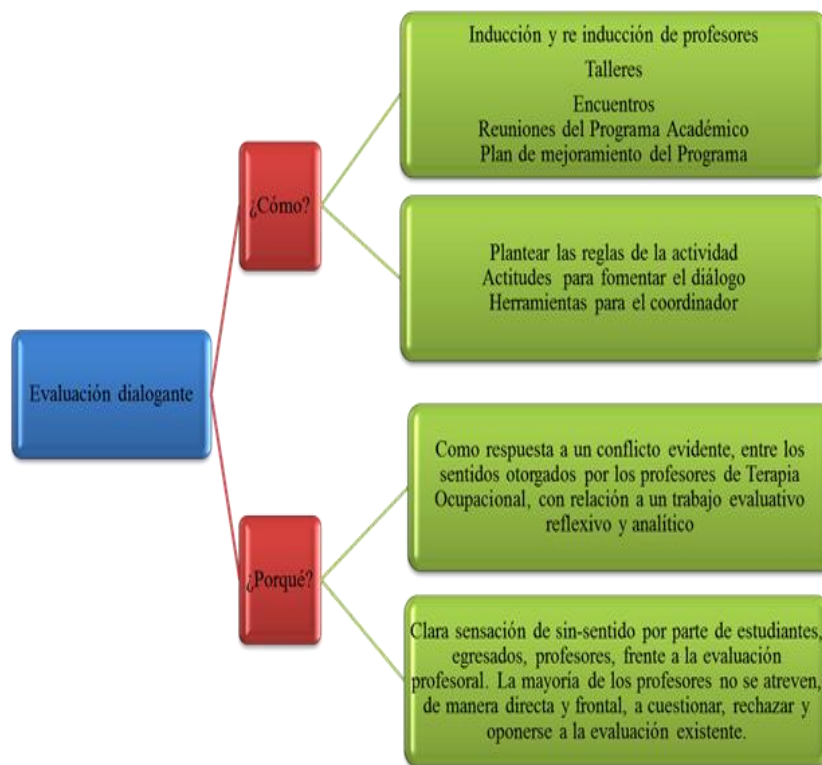


Ilustración 3. Requerimientos de Evaluación Dialogante. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

Se requiere implementar de manera continua, en el desarrollo de la asignatura, un espacio de evaluación dialogante, como un encuentro permanente de diálogo profesor – estudiante, pero es importante que se le dé una rigurosidad, y que por lo tanto se realice durante tres momentos como mínimo, al iniciar, para poder visualizar las diferentes expectativas del grupo y el profesor, en la mitad del semestre y al final del mismo.

Los elementos que se considerarán dentro del enfoque de evaluación dialogante son: el planteamiento de propósitos, los cuales deben ser claros y coherentes, tanto estudiantes como profesores asumirán un rol específico, que será explicado y discutido en grupo, el desarrollo de la actividad tendrá una secuencia, de acuerdo a lo planteado y finalmente contará con unos recursos, como la actitud abierta y dispuesta que tengan tanto profesores, como estudiantes y directivos.

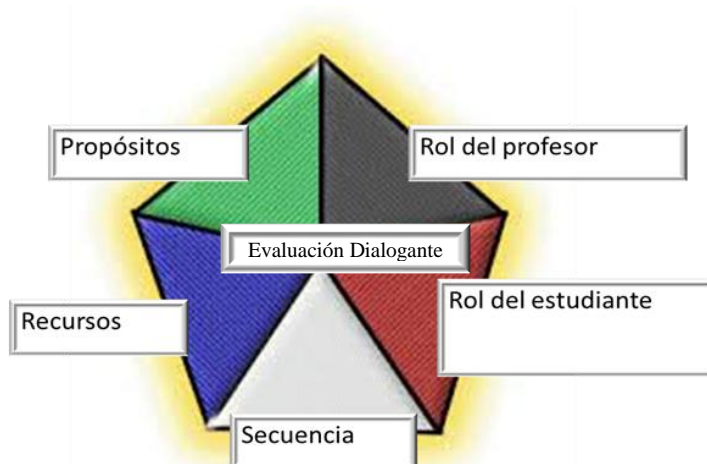
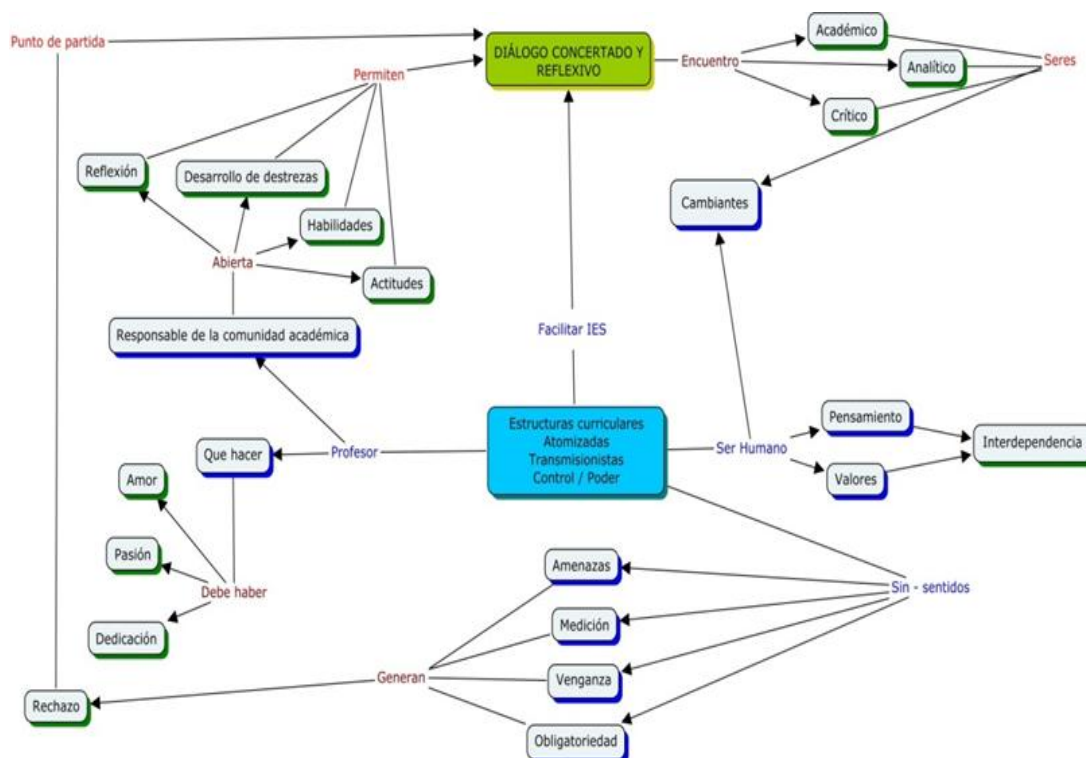


Ilustración 4. Elementos de Evaluación Dialogante. Elaborada por Aida Rojas Fajardo

En la actualidad, en la Universidad del Rosario, se ha realizado un intento por generar espacios de diálogo, en la evaluación de la cuarta semana del semestre académico, aunque sigue siendo sistemático, porque está mediado por un formato y es un elemento de obligatorio cumplimiento. En la Universidad del Valle, el proceso de evaluación profesoral, está limitado a la respuesta del instrumento.





**LOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN PROFESORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
UNA MIRADA DESDE TERAPIA OCUPACIONAL EN DOS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA**

**ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA
DIRECTIVOS / PROFESORES**

Nombre:

Fecha: Categoría docente:

Tipo de vinculación laboral:

Tiempo de dedicación:

Área de desempeño profesional:

Experiencia docente en la Universidad:

Registro No.:

La investigación busca: Comprender los sentidos que otorgan los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral y establecer su relación con la práctica pedagógica, la normativa nacional e institucional

1. ¿Cómo describe el proceso evaluativo profesoral en su universidad?
2. ¿Qué entiende usted por evaluación profesoral?
3. ¿El concepto de evaluación profesoral desde lo institucional y lo pedagógico en el Programa de Terapia Ocupacional se refleja en el Proyecto Educativo del mismo (PEP)?
4. ¿Qué significa para usted la evaluación profesoral en general y dentro de la institución universitaria?
5. ¿Considera que la planeación académica, los contenidos conceptuales, las didácticas, los enfoques disciplinares se realimentan de los procesos evaluativos profesorales que se realizan en la institución universitaria?
6. ¿Considera que existen criterios desde el Programa Académico de Terapia Ocupacional que soporten la evaluación profesoral?
7. ¿Cómo percibe el ser evaluado por estudiantes, cuáles han sido sus experiencias con este proceso, qué le ha aportado?
8. ¿Qué sentido tiene para usted la evaluación profesoral en general y dentro de la institución universitaria?
9. ¿Qué conoce de la normativa nacional frente a la evaluación profesoral en Educación Superior, qué opinión tiene frente a ella?

Investigadora: Aida Josefina Rojas Fajardo

Director de Tesis: Francisco Fernando Bohórquez Góngora



10. ¿Qué conoce de la normativa de su universidad frente a la evaluación profesoral, qué opinión tiene frente a ella?
11. ¿De acuerdo a su experiencia de dónde cree que nacen los procesos evaluativos profesorales de la norma o de lo académico, cuál es su posición frente a esto?
12. ¿Qué propuesta o transformación sugiere para el Programa Académico con relación a los procesos evaluativos profesorales y en qué aspectos en particular?
13. ¿Cuál es el objetivo de la evaluación, alguna vez se lo dijeron en la universidad?



**LOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN PROFESORAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR:
UNA MIRADA DESDE TERAPIA OCUPACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES
DEL ROSARIO Y DEL VALLE EN COLOMBIA**

**ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA
EGRESADOS**

Nombre: _____
Fecha: _____
Año de Graduación: _____
Institución donde labora: _____
Área de desempeño profesional: _____
Correo electrónico: _____
Teléfono Celular: _____
Teléfono fijo: _____
Dirección de correspondencia: _____
Registro No.: _____

La investigación busca: Comprender los sentidos que otorgan los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral y establecer su relación con la práctica pedagógica, la normativa nacional e institucional

1. ¿Qué entiende usted por evaluación profesoral?
2. ¿Qué significa para usted la evaluación profesoral en general y dentro de la institución universitaria?
3. ¿Cómo era el proceso evaluativo profesoral desde lo institucional y pedagógico en la universidad, cuando usted era estudiante?
4. ¿Los procesos evaluativos impactaron en los contenidos conceptuales, en la planeación académica, en las didácticas, en los enfoques disciplinares de las diferentes asignaturas?
5. ¿Cuál era el objetivo que perseguía la Universidad al realizar la evaluación profesoral?
6. ¿Cómo percibió el ser evaluador de sus profesores, cuál fue su experiencia?
7. ¿Qué sentido tubo para usted la evaluación profesoral en general y dentro de la institución universitaria?
8. ¿Qué conoce de la normativa nacional frente a la evaluación profesoral en Educación Superior, qué opinión tiene frente a ella?

Investigadora: Aida Josefina Rojas Fajardo

Director de Tesis: Francisco Fernando Bohórquez Góngora



9. ¿Qué conoce de la normativa de su universidad frente a la evaluación profesoral, qué opinión tiene frente a ella?
10. ¿Conoce si los procesos evaluativos profesorales nacen de la norma o de lo académico, cuál es su posición frente a esto?
11. ¿Qué propuesta o transformación sugiere para el Programa Académico con relación a los procesos evaluativos profesorales y en qué aspectos en particular?



**LOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN PROFESORAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR:
UNA MIRADA DESDE TERAPIA OCUPACIONAL EN DOS UNIVERSIDADES DE
COLOMBIA**

**ENTREVISTA INDIVIDUALIZADA
ESTUDIANTES**

Nombre: _____

Fecha: _____

Semestre: _____

Registro No.: _____

La investigación busca: Comprender los sentidos que otorgan los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral y establecer su relación con la práctica pedagógica, la normativa nacional e institucional

1. ¿Qué entiende usted por evaluación profesoral?
2. ¿Qué significa para usted la evaluación profesoral en general y dentro de la institución universitaria?
3. ¿Considera que los procesos evaluativos impactan en los contenidos conceptuales, en la planeación académica, en las didácticas, en los enfoques disciplinares de las diferentes asignaturas?
4. ¿Cómo describe el proceso evaluativo profesoral desde lo institucional y pedagógico en su universidad?
5. ¿Cuál es el objetivo que persigue su Universidad al realizar la evaluación de los profesores?
6. ¿Cómo percibe el ser evaluador de sus profesores, cuáles han sido sus experiencias con este proceso?
7. ¿Qué sentido tiene para usted la evaluación profesoral en general y dentro de la institución universitaria?
8. ¿Qué conoce de la normativa nacional frente a la evaluación profesoral en Educación Superior, qué opinión tiene frente a ella?
9. ¿Qué conoce de la normativa de su universidad frente a la evaluación profesoral, qué opinión tiene frente a ella?

Investigadora: Aida Josefina Rojas Fajardo

Director de Tesis: Francisco Fernando Bohórquez Góngora



10. ¿Conoce si los procesos evaluativos profesoriales nacen de la norma o de lo académico, cuál es su posición frente a esto?
11. ¿Qué propuesta o transformación sugiere para el Programa Académico con relación a los procesos evaluativos profesoriales y en qué aspectos en particular?



LOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN PROFESORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE TERAPIA OCUPACIONAL EN DOS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA

ENTREVISTA DE PROFUNDIZACIÓN DIRECTIVOS /PROFESORES

Nombres:

Fecha:

Registro No.:

1. Comprender los sentidos que otorgan los profesores a la evaluación profesoral y establecer su relación con la práctica pedagógica, la normativa nacional e institucional
 - 1.1. Algunos de los entrevistados afirman, que la evaluación profesoral tiene un papel formativo, entonces ¿cuáles elementos formativos, consideran ustedes, tiene la evaluación profesoral o por el contrario está generando impactos formativos negativos, y cuáles serían?
 - 1.2. ¿Es la evaluación profesoral un puente o un obstáculo entre profesores y estudiantes, por qué?
2. Conocer los significados que los profesores consideran sobre el proceso vigente de evaluación del profesor en T.O
 - 2.1. Para algunos la evaluación profesoral hace parte de una cultura evaluativa, real o ideal, ¿en qué consiste esa cultura evaluativa y cuál es su importancia en la evaluación profesoral?
 - 2.2. Hay muchas críticas a los formatos de evaluación profesoral, ¿existe en realidad dificultad en ellos, o en qué radican las limitaciones en este proceso?
3. Comprender los fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos que tienen los sentidos conferidos a la evaluación profesoral en las prácticas pedagógicas
 - 3.1. Tanto los profesores como los estudiantes señalan la importancia del diálogo para evaluar, que el mejor momento al evaluar es la interacción con el profesor, facilitando la interacción crítica, el intercambio de puntos de vista y la visión que tienen tanto estudiantes como profesor de su proceso educativo, así como la aceptación y asumir la responsabilidad de cada cual ¿Cuáles son, para ustedes, la viabilidad y las limitaciones del diálogo en la evaluación profesoral?
 - 3.2. ¿Cuál es el papel del diálogo en la evaluación profesoral?

Investigadora: Aida Josefina Rojas Fajardo

Director de Tesis: Francisco Fernando Bohórquez Góngora



4. Buscar caminos y horizontes curriculares y pedagógicos, con base en los sentidos otorgados a la evaluación profesoral
- 4.1. Después de esta discusión que hemos tenido sobre la evaluación profesoral, ¿En su experiencia profesional y educativa, cuáles creen ustedes, que pueden ser los baluartes para que se revalore y resignifique la evaluación profesoral?

MUCHAS GRACIAS!!!



ANEXO

Acta de Consentimiento Informado FORMATO PROFESORES Y DIRECTIVOS

Santiago de Cali, _____ de 20__

Yo, _____, identificado con CC/TI/RC. _____ de _____ declaro, en pleno uso de mis capacidades, libre y autónomamente que:

1. He sido invitado por el profesor (a) _____, estudiante e investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca para participar en el trabajo de investigación “Los Sentidos de la Evaluación Profesoral en la Educación Superior: Una mirada desde Terapia Ocupacional en las Universidades del Rosario y del Valle en Colombia”, que tiene por objeto comprender los sentidos que otorgan los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesor al y establecer su relación con la práctica pedagógica, la normativa nacional e institucional.
2. He sido informado de la libertad que tengo para participar en este proceso investigativo durante el tiempo que yo quiera, y que puedo retirarme en el momento que así lo decida.
3. Entiendo y acepto que para la realización de este estudio se tomarán notas sobre mis actitudes y comentarios, así como que se podrán realizar algunas fotografías, grabaciones de voz e imágenes de video, las cuales serán registradas solamente si lo autorizo. Igualmente se me ha comunicado que toda la información que he suministrado será manejada confidencialmente por los investigadores y que por tanto ni mi nombre, ni mis datos personales, ni los de mi familia, serán divulgados públicamente. Se me ha aclarado que en caso de requerirse la utilización de algunas grabaciones o imágenes, se hará solamente con fines académicos y en ningún caso con ánimo de darles divulgación pública o con ánimo de lucro.
4. Se me explicado que mi participación en esta investigación implica la dedicación de un tiempo destinado a entrevistas, reuniones o consultas, el cual acepto conceder siempre y cuando no interfiera ni dificulte mis labores docentes o administrativas.
5. Además queda establecido que los derechos que tengo como persona y profesor serán respetados y considerados por encima de cualquier interés de esta investigación y que si no fuere así seré libre de denunciarlo ante las autoridades de esta institución.
6. Toda la información aquí registrada ha sido comunicada amplia y detalladamente en forma verbal primero y toda duda o confusión será aclarada antes de iniciarse mi participación.
7. En caso de participar un menor de edad, este documento será además firmado también por el padre o adulto responsable de él.
8. Finalmente entiendo que esta investigación busca ante todo beneficiar a la Institución, a su personal y por tanto a las personas que formamos parte de la comunidad académica, al buscar contribuir a un mejoramiento de la calidad en los procesos evaluativos.

Si es menor de edad, nombre y firma autorizada del adulto responsable _____
C.C. _____ de _____

Investigadora: Aida Josefina Rojas Fajardo

Director de Tesis: Francisco Fernando Bohórquez Góngora



Acta de Consentimiento Informado
FORMATO DE ESTUDIANTES

Santiago de Cali, _____ de 20____

Yo, _____, identificado con CC/TI/RC. _____ de _____ declaro, en pleno uso de mis capacidades, libre y autónomamente que:

1. He sido invitado por el profesor (a) _____, estudiante e investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca para participar en el trabajo de investigación “Los Sentidos de la Evaluación Profesoral en la Educación Superior: Una mirada desde Terapia Ocupacional en las Universidades del Rosario y del Valle en Colombia”, que tiene por objeto comprender los sentidos que otorgan los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral y establecer su relación con la práctica pedagógica, la normativa nacional e institucional.
2. He sido informado de la libertad que tengo para participar en este proceso investigativo durante el tiempo que yo quiera, y que puedo retirarme en el momento que así lo decida.
3. Entiendo y acepto que para la realización de este estudio se tomarán notas sobre mis actitudes y comentarios, así como que se podrán realizar algunas fotografías, grabaciones de voz e imágenes de video, las cuales serán registradas solamente si lo autorizo. Igualmente se me ha comunicado que toda la información que he suministrado será manejada confidencialmente por los investigadores y que por tanto ni mi nombre, ni mis datos personales, ni los de mi familia, serán divulgados públicamente. Se me ha aclarado que en caso de requerirse la utilización de algunas grabaciones o imágenes, se hará solamente con fines académicos y en ningún caso con ánimo de darles divulgación pública o con ánimo de lucro.
4. Se me explicado que mi participación en esta investigación implica la dedicación de un tiempo destinado a entrevistas, reuniones o consultas, el cual acepto conceder siempre y cuando no interfiera, ni dificulte los deberes que en mi calidad de estudiante o profesional en formación, tengo bajo mi responsabilidad en la Universidad.
5. También me queda claro que si por alguna razón interrumpiera o rechazara en parte mi participación en el proyecto esto no altera desde ningún punto de vista mis relaciones académicas con la institución educativa.
6. Además queda establecido que los derechos que tengo como persona y estudiante, serán respetados y considerados por encima de cualquier interés de esta investigación y que si no fuere así seré libre de denunciarlo ante las autoridades de esta institución.
7. Toda la información aquí registrada ha sido comunicada amplia y detalladamente en forma verbal primero y toda duda o confusión será aclarada antes de iniciarse mi participación.
8. Finalmente entiendo que esta investigación busca ante todo beneficiar a la Institución, a su personal y por tanto a las personas que formamos parte de la comunidad académica, al buscar contribuir a un mejoramiento de la calidad en los procesos evaluativos.

Si es menor de edad, nombre y firma autorizada del adulto responsable _____
C.C. _____ de _____

Investigadora: Aida Josefina Rojas Fajardo

Director de Tesis: Francisco Fernando Bohórquez Góngora



ANEXO
Acta de Consentimiento Informado
FORMATO EGRESADOS

Santiago de Cali, _____ de 20____

Yo, _____, identificado con CC/TI/RC. _____ de _____ declaro, en pleno uso de mis capacidades, libre y autónomamente que:

1. He sido invitado por el profesor (a) _____, estudiante e investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca para participar en el trabajo de investigación “Los Sentidos de la Evaluación Profesoral en la Educación Superior: Una mirada desde Terapia Ocupacional en las Universidades del Rosario y del Valle en Colombia”, que tiene por objeto comprender los sentidos que otorgan los profesores de Terapia Ocupacional a la evaluación profesoral y establecer su relación con la práctica pedagógica, la normativa nacional e institucional.
2. He sido informado de la libertad que tengo para participar en este proceso investigativo durante el tiempo que yo quiera, y que puedo retirarme en el momento que así lo decida.
3. Entiendo y acepto que para la realización de este estudio se tomarán notas sobre mis actitudes y comentarios, así como que se podrán realizar algunas fotografías, grabaciones de voz e imágenes de video, las cuales serán registradas solamente si lo autorizo. Igualmente se me ha comunicado que toda la información que he suministrado será manejada confidencialmente por los investigadores y que por tanto ni mi nombre, ni mis datos personales, ni los de mi familia, serán divulgados públicamente. Se me ha aclarado que en caso de requerirse la utilización de algunas grabaciones o imágenes, se hará solamente con fines académicos y en ningún caso con ánimo de darles divulgación pública o con ánimo de lucro.
4. Se me explicado que mi participación en esta investigación implica la dedicación de un tiempo destinado a entrevistas, reuniones o consultas, el cual acepto conceder siempre y cuando no interfiera ni dificulte mis labores profesionales.
5. Además queda establecido que los derechos que tengo como persona y profesional serán respetados y considerados por encima de cualquier interés de esta investigación y que si no fuere así seré libre de denunciarlo ante las autoridades de esta institución.
6. Toda la información aquí registrada ha sido comunicada amplia y detalladamente en forma verbal primero y toda duda o confusión será aclarada antes de iniciarse mi participación.
7. En caso de participar un menor de edad, este documento será además firmado también por el padre o adulto responsable de él.
8. Finalmente entiendo que esta investigación busca ante todo beneficiar a la Institución, a su personal y por tanto a las personas que formamos parte de la comunidad académica, al buscar contribuir a un mejoramiento de la calidad en los procesos evaluativos.

Si es menor de edad, nombre y firma autorizada del adulto responsable _____
C.C. _____ de _____

Investigadora: Aida Josefina Rojas Fajardo
Director de Tesis: Francisco Fernando Bohórquez Góngora