



El Ágora U.S.B.
ISSN: 1657-8031
Universidad de San Buenaventura

Rojas-Fajardo, Aida Josefina
Los Sentidos de la Evaluación Profesoral en Colombia
El Ágora U.S.B., vol. 18, núm. 2, 2018, Julio-Diciembre, pp. 446-457
Universidad de San Buenaventura

DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.3827>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407759174011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)


Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los Sentidos de la Evaluación Profesoral en Colombia

The Sense of Teachers' Assessment in Colombia

Por: Aida Josefina Rojas-Fajardo¹

1. Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, desarrollo Humano. Especialista en Docencia Universitaria. Terapeuta Ocupacional. Directora del Programa Académico de Terapia Ocupacional de la Universidad del Valle. Escuela de Rehabilitación Humana. Facultad de Salud. Profesora asociada al programa Académico de Terapia Ocupacional, Escuela de Rehabilitación Humana, Facultad de Salud de la Universidad del Valle. Colombia. Contacto: aida.rojas@correounivalle.edu.co

 OPEN ACCESS



Copyright: © 2018 El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la licencia creative commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Investigación.

Recibido: febrero de 2017

Revisado: mayo de 2017

Aceptado: junio de 2017

Doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3827>

Resumen

Para lograr un verdadero cambio en la evaluación profesoral se debe considerar la experiencia recíproca, donde el elemento principal es el diálogo, lo cual favorece el crecimiento del profesor como profesional de la educación, y de los estudiantes como personas y profesionales. Por esto es fundamental el trabajo colectivo el cual garantiza una responsabilidad compartida.

Palabras claves. Evaluación del profesor; Enseñanza superior; Formación profesional superior; Evaluación dialogante; Evaluación.

Abstract

In order to achieve a real change in teachers' assessment, reciprocal experience should be considered, where dialogue is the main element, which favors teachers' growth as a professional of education, and that of the students as people and professionals. This is why collective work is fundamental, which guarantees a shared responsibility.

Key words. Teacher's Assessment; Higher Teaching; Higher Professional Training; Conversational Assessment; and Assessment.

Citar así: Rojas-Fajardo, A.J. (2018). Los Sentidos de la Evaluación Profesoral en Colombia. *El Ágora USB*, 18(2), 446-457. DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3827>

Introducción

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, 2007, p.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.

Este artículo presenta los sentidos que los profesores universitarios le confieren a la evaluación profesoral, para llegar a ellos se presenta la metodología que se llevó a cabo en la investigación, en donde se trabaja la fundamentación epistémica, las estrategias metodológicas y las etapas de trabajo.

Posteriormente se presentan los resultados obtenidos, que dirige la investigación hacia una evaluación reflexiva, a través de la interpretación de las categorías. Lo cual lleva a comprender los sentidos que se le han otorgado a la evaluación profesoral.

Finalmente se exponen las conclusiones desde el significado, la comprensión de los fundamentos ontológicos, los caminos y horizontes curriculares-pedagógicos de la evaluación profesoral.

Metodología

En esta investigación, 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, 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.

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 & Castañeda, 2010).

Aseguran además Londoño & Castañeda (2010) que 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.

Entra aquí un aspecto importante con relación al saber de los humanos (Gadamer, 1997) en el espacio del conocimiento lógico y, al realizarlo, cautiva el fondo del saber que se une en las ciencias sociales.

Entonces 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 (2005, pp. 51-66) y la teoría fundamentada de Strauss & Corbin (2002).

Van Manen (2003) tiene como concepto clave la experiencia vivida. Refiere 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, 2003).

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 (2003) 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.

La fenomenología hermenéutica, por su parte, 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, 2005).

Por su parte Jáuregui (2004, p.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.

En este sentido, Paul Ricoeur (2006) considera que la hermenéutica plantea delimitar el lenguaje, pero principalmente el escrito. Así mismo reflexiona sobre la voluntad de realizar 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.

Por otra parte, la fenomenología (Aguirre, 2013), 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. (Van Manen, 2003).

De igual manera San Martín (1987, pp. 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.

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, 2004, p.15).

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

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, (2009), 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, 2009).

De acuerdo con Moratalla (2001) 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.

Fue importante tener como abordaje metodológico la fenomenología hermenéutica para efectos de la investigación, 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 se debe tener en cuenta, 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 (1981, p.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. Y la personalidad, que da espacio a la propia identidad y permite relacionarse con los demás.

Se consideraron, entonces, los siguientes elementos dentro de la metodología, de la investigación: las fuentes de información (universidades seleccionadas), la recolección y construcción de datos (entrevistas dirigidas a profesores, directivos y estudiantes, documentos de re acreditación, estatutos profesorales, normativa nacional) y el análisis de la información (se siguió el análisis temático de Van Manen – recoger, reflexionar, escribir-reflexionar sobre la experiencia vivida, así como la creación de teoría a partir de datos de Strauss & Corbin).

La evaluación profesoral es un fenómeno que se ha sido cuestionado de manera permanente, por esta razón la investigación 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.

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 investigación y los ítems manejados en el instrumento.

Se consideró de manera especial que la pregunta y el objetivo general se enfocara 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 (2005), quien se pregunta por el sentido, en toda su extensión.

Estos elementos sirvieron de guía, para diseñar el instrumento, el cual tuvo un proceso de afinamiento, decantamiento y depuración de las preguntas, buscando identificar, una buena redacción de las preguntas, un orden lógico, duración de la aplicación, pertinencia de la pregunta, así como la coherencia y pertinencia con los objetivos de la investigación. 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 propuestos. En donde se consideraron las estrategias de verificación (Morse, 2006).

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 (Aguirre, 2013), 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, a través de las entrevistas, fueron los directivos de las 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.

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 (Ayala, 2008). Así como medio para llevar a cabo relaciones de tipo conversacional, sobre el significado de la experiencia. Se 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.

En la entrevista se debe mantener el asunto del significado del fenómeno abierto, para que de esta forma tanto el entrevistador como el entrevistado orienten de manera clara lo que se está cuestionando (Van Manen, 2003). De igual manera, 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, (2003), 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).

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.

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 pretendía "aprehender el significado esencial de algo", busca analizar el significado o la esencia de un fenómeno como a diario se hace (Van Manen, 2003).

La transcripción de las entrevistas, permitió organizar las respuestas de acuerdo con los objetivos que se deseaban cumplir. 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 organizó nuevamente el texto, ahora con base en este primer hallazgo, es decir que se agruparon conceptos de acuerdo a las respuestas encontradas, lo cual derivó en unos cuadros que facilitaron unificar los sentidos, significados, horizontes, fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos. Lo cual generó 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, et all, sf), 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 actuales. 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, 2003). 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 las dos universidades en estudio.

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.

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" (Van Manen, 2003).

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.

Resultados

Los sentidos que le otorgan a la evaluación profesoral, de acuerdo con esta investigación son siete:

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 realimentación 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 ([Trujillo, 2002](#)), 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.

"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" ([De Zubiría, 2006](#)). 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.

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. Lo cognitivo debe integrar lo afectivo, porque es una necesidad del ser humano y facilita la formación de los estudiantes ([Flórez, R. Vivas, M. 2007](#)). Así como, desde lo pedagógico se desea que se reintegre 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, 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 ([Rueda & Díaz, 2011](#)).

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.

Un tercer sentido de la evaluación profesional es el temor al ajuste de cuenta. Existen sentimientos encontrados, pues, aunque a los profesores les gusta saber cómo son percibidos por sus estudiantes, sienten ansiedad y miedo frente a los resultados, debido a que se le hace una mirada desde lo punitivo [castigo]. Razón por la cual perciben 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 en 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 profesional 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.

La categorización por rangos tiene dos sentidos: sirve para indicar dificultades, competencias, aptitudes; pero también para castigar y recompensar (Foucault, 1984). 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.

El cuarto sentido de la evaluación profesional es la muralla pedagógica. La comunidad académica siente que la evaluación profesional 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. Elementos que se ven desarticulados, además que cada actor de la comunidad académica se ve desgregado y separado del proceso, por esto no es viable la realimentación.

Sin embargo, Díaz & Hernández (2003) 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 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. De acuerdo con Rueda & Díaz (2011) 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 les agrada a los estudiantes, pues sienten el poder en sus manos.

El quinto 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.

Un sexto 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. 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 Privada, 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, 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 (Rueda & Díaz, 2011).

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 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.

El séptimo 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, 2006).

Gracias a estos cuatro últimos 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.

La ética, un gran ausente: un punto muy importante y que debe considerarse de manera fundamental en los procesos evaluativos: 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, 2006). 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 el comportamiento moral, ¿lo que hacemos con los estudiantes no es un comportamiento moral? (...)" E.P.P3-

Conclusiones

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.

Se sigue justificando desde aspectos logísticos, como un compromiso burocrático, razón por la cual se aleja de ser un proceso dinámico, participativo, que aporta a lo curricular. Se asume, así como una rutina basada en unos instrumentos, la cual a pesar de los esfuerzos no retroalimenta, es solo un cumplimiento de requisitos, el cual arroja resultados numéricos y de acuerdo con ellos, el profesor es merecedor o no de estímulos o renovación de su contrato.

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. Cuando esta 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.

El proceso evaluativo debe superar miradas personalizadas pues sesga los resultados, es así que, corre el riesgo de asumirse como un momento de desquite, en donde el profesor se siente amenazado, por lo tanto, él debe protegerse. En estónes 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. 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 retroalimentación, 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.

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. 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.

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.

La evaluación profesoral propone 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.

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.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. C. (2013). *¿Es la fenomenología un tipo de reduccionismo epistémico?* Revista de Filosofía. 75 (3), 105 – 122
- 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), 409-430.
- De La Torre, G. Di Carlo, E. Santana, A.F. Carvajal, H. Ramírez, Ch. Rodríguez, P. Sánchez, A.; Tirado, J. (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. [consultado febrero 19 de 2014] Disponible en: www.academia.edu/.../Teoria_Fundamentada_o_Grounded_Theory
- De Zubiría, J (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* (2da Ed.). Bogotá: Editorial Aula Abierta Magisterio.
- Díaz, F. Hernández, G. (2003). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo.* México: McGRAW-HILL.
- Flórez, R. Vivas, M. (2007). *La Formación como Principio y Fin de la Acción Pedagógica.* Revista Educación y Pedagogía. 19 (47), 65 – 173.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.* (9a Ed.) México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método.* Volumen I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, II.* Madrid: Taurus Ediciones.
- Holzapfel, C. (2005). *A la Búsqueda del Sentido.* Santiago de Chile: Andros Impresores.

- Jaúregui, I. (2004). *El Fenómeno Literario: el alma de la literatura*. Nueve aproximaciones a la relación entre la psicología y la literatura. [consultado octubre 25 de 2012] Disponible en: books.google.com • Psychology • General.
- Londoño, D. & Castañeda L. (2010). *La Comprensión como Método en las Ciencias Sociales*. [consultado noviembre 01 de 2013] Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Méndez, G. (2009). *La Fenomenología – Hermeneútica, una metodología integrada para el abordaje de lo real*. [consultado abril 28 de 2013] Disponible en: u.jimdo.com/.../La+fenomenología++hermenéutica,+una+metodología.pdf
- 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), 291-302
- Morse, J. (2006). *Insight, inference, evidence, and verification: creating a legitimate discipline*. International Journal of Qualitative Methods. 5 (1), article 8.
- Muriete, R. (2007). *El Examen en la Universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ricour, P. (2006). *Del Texto a la Acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Ríos, T. (2005). *La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educacional*. Revista Enfoques Educacionales. 7 (1), 51 – 66.
- Rivero, O. (2006). *Ética en el Ejercicio de la Medicina*. México: Editorial Panamericana.
- 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.
- San Martín, J. (1987). *La Fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- 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.
- Trujillo, A. (2002). *Terapia Ocupacional. Conocimiento y Práctica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Yañez, Á. (2004). *Fenomenología de la vida fáctica. Heidegger y su camino a ser y tiempo*. México: Plaza y Valdés.