

El ejercicio del poder desde la evaluación: un campo de indagación para la evolución de la universidad colombiana

Marlon David García-Jiménez*

Históricamente el espacio clásico de formación (el aula) ha estado expuesta al aprendizaje de contenidos mediante el uso de la memoria semántica rutinaria, predominando así el aprendizaje tradicional sobre el aprendizaje significativo (De Posada, 2002, p. 101); la reflexión en relación con estos contenidos ha sido prácticamente nula, debido a obstáculos como la utilización de métodos simplistas por parte del docente para el aprendizaje de conceptos con un grado de complejidad más alto y la apatía por parte de los estudiantes para comprometerse con el desarrollo autónomo de conocimiento, situación que encuentra una explicación en el apego del estudiante a sus ideas previas, la falta de motivación y actitud positiva, y la falta de empatía entre el estudiante y el profesor (p. 102).

Partiendo de la falta de empatía entre docentes y estudiantes, se ha generado un gran interés investigativo en la evaluación de aprendizajes en la educación superior, sus métodos, la importancia que le dan los docentes y estudiantes y los ejercicios de organización y control del que es objeto la evaluación.

En un estudio realizado en la Universidad de Sevilla, España en el periodo 2009-2010, Padilla Carmona, Gil Flores, Rodríguez Santero, Torres Gordillo y Clares López (2010), se propusieron establecer el estado actual de la regulación en materia de evaluación y cómo se planifica e implementa la misma en la Universidad de Sevilla, además de sus implicaciones en el desarrollo de conocimientos en el estudiante, tomando como muestra tres programas de diferentes áreas, que les permitieran analizar una variedad de prácticas; estos programas fueron: Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Química y la Diplomatura en Turismo. Con la idea de profundizar en un análisis desde diversas ópticas de la educación a partir de áreas del conocimiento diferentes y estructuras curriculares heterogéneas, se indagó la evaluación en asignaturas con contenidos disímiles, repartidas en los tres programas ya mencionados, entre estas estaban espacios académicos como Teoría de la Personalidad, Psicología Social, Termodinámica Química, Química Analítica, Estructuras de Mercado, Fundamentos de Marketing, por mencionar algunas asignaturas. Esta investigación logró establecer que, aunque los planes de aprendizaje se fundamentan y redactan bajo el enfoque de aprendizaje basado en competencias como efecto de los Acuerdos de Bolonia, a la hora de evaluar, dicho enfoque desaparece casi en su totalidad, para dar paso a la evaluación puramente cuantitativa, donde se asigna una valoración aritmética a juicio del

* Magíster en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales. Contador Público de la Universidad del Quindío. Coordinador Departamento de Formación Pedagógica e Innovación Didáctica de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: marlon.garciaji@amigo.edu.co, Orcid: 0000-0002-8229-7922.

docente, valoración que no requiere aclaración alguna. Este estudio también demostró que, aunque en la reglamentación de la Universidad de Sevilla, no es obligatoria la asistencia a clase, la permanencia dentro del aula se constituye en un requisito para ser evaluado, sobre todo en los aspectos prácticos de las asignaturas que se expusieron al análisis, generando una disparidad entre las reglas de la clase y las normas institucionales (Padilla Carmona et al., p. 10).

Además de estos elementos, los investigadores españoles lograron determinar que existe una diversidad de instrumentos de evaluación, aunque prevalece el examen escrito, acotando que este es el que tiene más significación en la totalidad de las asignaturas. El peso de la evaluación escrita en las asignaturas analizadas posee diferentes formas de ponderarse, oscila entre el 70 y 100% en la Licenciatura en Química. Para el programa de Licenciatura en Psicología, se notó un protagonismo de las pruebas escritas, al igual que en el programa de Turismo, con pesos que van desde el 60% hasta el 80% del total de las notas. Solo en un 33% de las asignaturas evaluadas se encuentran pesos diferentes a los ya mencionados.

Otro ejemplo de esta situación es la indagada por Ottena, Bleiler-Baxter & Engledowl (2017, p. 123) quienes en un estudio sobre la enseñanza de las matemáticas en universidades de Estados Unidos establecieron que el poder ejercido por el docente descansa en un ritual del maestro, desde el cual se legitima el mismo a través de la pertinencia manifiesta del libro de texto, validando la prueba por una contrastación de similitudes y por la experiencia en la resolución del problema empírico, no necesariamente por creatividad, concibiendo una notoria dependencia a las pruebas escritas de un solo tipo, tradicionales en la enseñanza matemática y que son latentes también en la educación superior en Colombia.

Uno de los principales hallazgos de la investigación realizada en la Universidad de Sevilla, es que no se contemplan evaluaciones en las que exista una participación activa del alumno; solo en una de las asignaturas evaluadas se contempla una auto-evaluación, aunque sí existe un reconocimiento del trabajo voluntario del estudiante (Padilla Carmona et al., 2010, p. 11). Si bien el estudio permitió determinar ciertas fortalezas, también estableció que se requería ampliar la utilización de otros métodos de evaluación y un reconocimiento de la actuación del estudiante por fuera del aula, lo cual directamente propende por una reducción del papel hegemónico de la prueba escrita, como dispositivo normalizador de la práctica formativa y en elemento reductor de autonomía (Foucault, 2009).

En el estudio de Padilla Carmona et al. (2010) se evidencia una aceptación de la prueba escrita como principal instrumento de evaluación, el cual apunta a establecer un papel hegemónico del docente y sus saberes dentro del aula de clase, razón por la cual se materializa un olvido del objetivo de la educación: el aprendizaje; los estudiantes buscan un cumplimiento de los requisitos impuestos por la evaluación, no se preocupan por un aprendizaje real, en virtud de la presión ejercida por el discurso utilizado por el docente y por la evaluación. En términos de Torres y Cárdenas (2010, p. 145) el fin de la evaluación más notorio a lo largo del sistema educativo actualmente es la calificación de tipo sancionatorio. No obstante, se reconoce la importancia de la prueba escrita y se genera una relación de poder de la misma, no solo por la dependencia hacia este dispositivo, sino también por su construcción tradicional y poco contextualizada, como es el caso de la investigación desarrollada por Chi-Jung & Chuan-Ta (2012, p. 1845) sobre los sistemas de evaluación de los profesores de lengua inglesa en China, donde se manifestó que dichas

pruebas dificultaban ciertos aspectos del aprendizaje al no poseer contextualización alguna en razón de la cultura del país, lo que dificultaba severamente el proceder de los estudiantes en función de las evidentes diferencias culturales al aferrarse severamente a los estándares, volviendo la prueba escrita una evaluación con naturaleza punitiva.

Es por la evaluación con fines sancionatorios y restrictivos que se ha generado una preocupación por el ejercicio del poder a través de la misma; por esto, desde la Universidad de Guadalajara la profesora Sánchez García, se planteó desde el 2004 analizar el ejercicio del poder y el saber dentro del aula universitaria. A través de un estudio cualitativo- etnográfico, la investigadora mexicana logró establecer la existencia de una relación de saber-poder en la cual el conocimiento es transformado en un instrumento de poder, lo que desencaja al docente en un funcionario encargado de la clase magistral, una cátedra que esta investigadora denomina “vertical”, en la que “los saberes y las competencias de los alumnos tienen poca o ninguna relevancia” (Sánchez García, 2005, p. 26). La investigación sobre saber-poder logró establecer que el docente y el estudiante desarrollan relaciones cambiantes; en algunos casos el uso del poder es fijo y cerrado, en otros aspectos como cuando este decide desarrollar una negociación, se genera motivación y procesos de problematización (Foucault, 1996; Deleuze, 2013), una relación móvil y abierta. Se comprobó que cuando se realizan ejercicios de dominación por parte del docente, se generan trabas en el aprendizaje, se evidencian reproducciones de conocimiento y no se vislumbran análisis críticos (Sánchez García, 2005, p. 27).

Este proceso científico social pudo establecer que esta relación saber-poder, encuentra una expresión máxima de autoritarismo en los momentos relacionados con la evaluación. El docente establecía contacto con los estudiantes solo a través de los contenidos, mediante un discurso protocolario; mostraba la evaluación como apropiada para los saberes, lo que era algo que generaba conflictos para el docente, razón por lo cual eludía el tema de forma autoritaria a través de la imposición de los métodos tradicionales. A la hora de establecer democráticamente los métodos de evaluación y su peso, se encontró que, en la mayoría de los casos, el profesor desarrollaba un espacio donde se simulaba la toma de acuerdos y decisiones conjuntas; los puntos relevantes de la evaluación, no se negociaban y terminaba por definirlos el docente de forma autónoma (Sánchez García, 2005, pp. 24-25).

Es por las razones anteriores que la profesora Sánchez García, concluyó que la preocupación del docente no era el aprendizaje de sus estudiantes; en el fondo lo que se pretendía era organizar para controlar, las acciones de motivación y estimulación eran nulas, se notaba más la amenaza y el control. También determinó que desde el mismo discurso utilizado durante las clases, hasta la evaluación como momento definitivo, se causaba una relación de dominio por parte del docente, donde la prueba escrita se constituía en un elemento legitimador de las acciones y nunca fue entendido como un medio de corroboración de los aprendizajes del alumno y mejoramiento de los mismos (Sánchez García, 2005, p. 24).

Partiendo del ejercicio del poder por parte de los sujetos del sistema educativo, Hernández Méndez y Reyes Cruz, mencionan que también los estudiantes poseen un ejercicio de poder dentro de la vida académica. Recolectando testimonios de docentes en México en 2009, establecieron que los estudiantes utilizan también instrumentos de poder como son: 1) la unión del grupo, en la cual se ponen de acuerdo en espacios diferentes a la clase para promover algún punto regularmente impuesto por el

docente; 2) la relación de cordialidad con el maestro, en la que los estudiantes identifican la forma de evaluar, los gustos y se hacen más participativos en clase, aunque se reconoce que la finalidad de esta conducta es obtener mejores notas; 3) la apatía, que se genera de forma grupal para desestabilizar al docente dentro del aula; entre otros tópicos que las autoras relacionan con el ejercicio cotidiano del poder en las instituciones educativas (Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2011, p. 167).

Este tipo de situaciones se demuestra en análisis, en el que el uso de criterios *ethos*-estéticos como la percepción de popularidad, afecta tanto los estados de ánimo como los mecanismo de interacción dentro del aula, permitiendo así un ejercicio del poder más dinámico y demostrando que en la actualidad el docente se enfrenta a pautas de conducta diferentes por parte de los estudiantes como en el caso de Ramos-Vidal (2016, p. 121); un ejemplo claro de ello es que muchos estudiantes no están preparados para las críticas de sus pares o del mismo profesor cuando se utilizan metodologías de evaluación que se orienten en este sentido, mostrando que la argumentación y la expresión pública requieren mucho más que una actividad de aprendizaje (Yee, Boyle, Yi-Yin & Bleiler-Baxter, 2018, p. 159).

En las investigaciones sobre evaluación y poder-saber se dilucida una serie de tensiones presentes en la relación docente-estudiante, tensiones que se generan durante todo el proceso educativo, pero cuya mayor expresión es la evaluación, principalmente en la prueba escrita, la cual constituye la máxima expresión de “la brecha entre el decir y el hacer de la evaluación” (Torres y Cárdenas, 2010, p. 157), situación que se complica más, ante la ausencia de investigaciones en torno a pautas para la elaboración y aplicación de “pruebas válidas y confiables” (Torres y Cárdenas, 2010, p. 157).

Estos cuestionamientos a la evaluación y sus implicaciones reales en los procesos de aprendizaje, por parte de la misma academia a través de la investigación, muestran una crisis en los métodos de evaluación; esta situación adolece por un discurso elaborado sobre la evaluación y la significación de la misma tanto para los docentes como para los estudiantes dentro de las instituciones educativas. Es necesario evidenciar que a nivel global se presentan situaciones de ejercicio de poder sobre los docentes que promueven indirectamente la estandarización y la normalización tras el proceso de acreditación y reconocimiento de las instituciones, objetivo que termina por encausarse a través del proceso docente y que termina por estandarizar los procesos de enseñanza y evaluación; esto se presenta en Colombia, pero no es un asunto expreso del país.

Para ilustrar dicho concepto, es necesario traer a colación estudios como los de Bourke, Ryan & Lloyd (2016, p. 7) quienes después de una investigación sobre la concomitancia entre los discursos de los docentes y la política pública australiana, advierten que el discurso de la calidad está inmerso en el léxico de quienes hagan parte de la comunidad académica, sin mediar en la calidad concreta de los aprendizajes, permitiendo que la institucionalidad se centre más en la retórica sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y no en la defensa del aprendizaje y los procedimientos necesarios para el mismo, aspecto que parte del ambiente político, se inmiscuye en la retórica del docente y termina por guiar clases y construir discursos en los estudiantes.

En el área de educación universitaria a nivel nacional no se han desarrollado una variedad de indagaciones sobre poder en el aula y evaluación de los aprendizajes; las indagaciones más significativas sobre evaluación en educación superior en Iberoamérica, se encuentran en México y

España; en Colombia son un campo prácticamente inexplorado. Las investigaciones realizadas en México y España principalmente, la mayoría vinculadas con la formación y desarrollo de competencias y habilidades para la ciencia y la filosofía (Bachelard, 2000), muestran la estrecha relación que existe entre la evaluación y el ejercicio de poder en el aula, por parte tanto de docentes como de estudiantes, razón por la cual un análisis del ejercicio de poder a través de la evaluación en el aula universitaria es necesario.

La reflexión e investigación alrededor del uso de la evaluación académica como dispositivo de poder, establece la existencia de un campo para el desarrollo de la investigación educativa en el país, la cual, muestra lo importante de observar críticamente los acuerdos de Bolonia, los reglamentos operativos de enseñanza de las instituciones de educación superior, así como la relación de los modelos curriculares con los lineamientos didácticos y los procesos de evaluación, no con fines de calificación y de entendimiento de estado académico, sino de comprensión del proceso formativo.

Es también imperativo vincular a la evaluación con las dinámicas de las denominadas competencias genéricas, toda vez que es el momento en que los aprendizajes de orden general y de naturaleza comprensiva, comunicacional y de análisis contextual encuentran valía, no como elementos aislados sino como partes integrales del proceso formativo con fines de metacognición y argumentación como profesionales, seres humanos, científicos y ciudadanos.

El presente editorial no es más que una revisión de ciertos antecedentes sobre cómo el mundo está viendo un problema que contextualiza y hace más contemporáneo el oficio de la docencia universitaria, ya que como lo establecen desde el contexto italiano Giuria, Munari, Scandura & Toschi (2018), se requiere que la universidad vincule todos sus aspectos misionales desde una dinámica más holística y no desde perspectivas diferenciales en cada una de sus aspectos misionales. La investigación y la enseñanza son las bases de la universidad como eje ilustrador, pero solo en la formación ciudadana y el impacto en las comunidades es donde esta institución encuentra valor en las ahogadas sociedades de la desigualdad y la pos-verdad, en las cuales la educación no es escenario para el ejercicio ciego y sordo del poder, sino un elemento formador de la crítica a las estructuras dominantes y promotoras de la alienación.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico* (Vigesimotercera ed.). (J. Babini, Trad.). México: Siglo XXI.
- Bourke, T., Ryan, M., & Lloyd, M. (2016). The discursive positioning of graduating teachers in accreditation of teacher education programs. *Teaching and Teacher Education, 53*, 1-9. DOI: 10.1016/j.tate.2015.09.009
- Chi-Jung, T., & Chuan-Ta, C. (2012). Teaching culture in Taiwan's EFL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1843-1846. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.910>
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. (P. Ires, & S. Puente, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- De Posada, J. M. (2002). Memoria, cambio conceptual y aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 01(2)*, 92-113. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_2_4.pdf
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Gidesa.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. (H. Pons, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Giuria, P., Munari, F., Scandura, A., & Toschi, L. (2018). The strategic orientation of universities in knowledge transfer activities. *Technological Forecasting & Social Change, 138*, 261-278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.030>
- Hernández Méndez, G., y Reyes Cruz, M. D. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles educativos, 33(133)*, 162-173. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010
- Ottena, S., Bleiler-Baxterb, S., & Engledowl, C. (2017). Authority and whole-class proving in high school geometry: The case of Ms. Finley. *Journal of Mathematical Behavior, (46)*, 112-127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.04.002>
- Padilla Carmona, M. T., Gil Flores, J., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J. J., y Clares López, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación, 53(3)*, 2-14. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23138>

- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa* 22(2), 113-124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>
- Sánchez García, A. G. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Educación y Desarrollo* 4, 21-27. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf
- Torres, M. F., y Cárdenas, E. J. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 - 2010). *Enunciación*, 15(1), 141-156. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.3109>
- Yee, S., Boyle, J., Yi-Yin, K., & Bleiler-Baxter, S. (2018). Effects of constructing, critiquing, and revising arguments within university classrooms. *Journal of Mathematical Behavior*, 49, 145-162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.11.009>