

# CALEIDOSCOPIO:



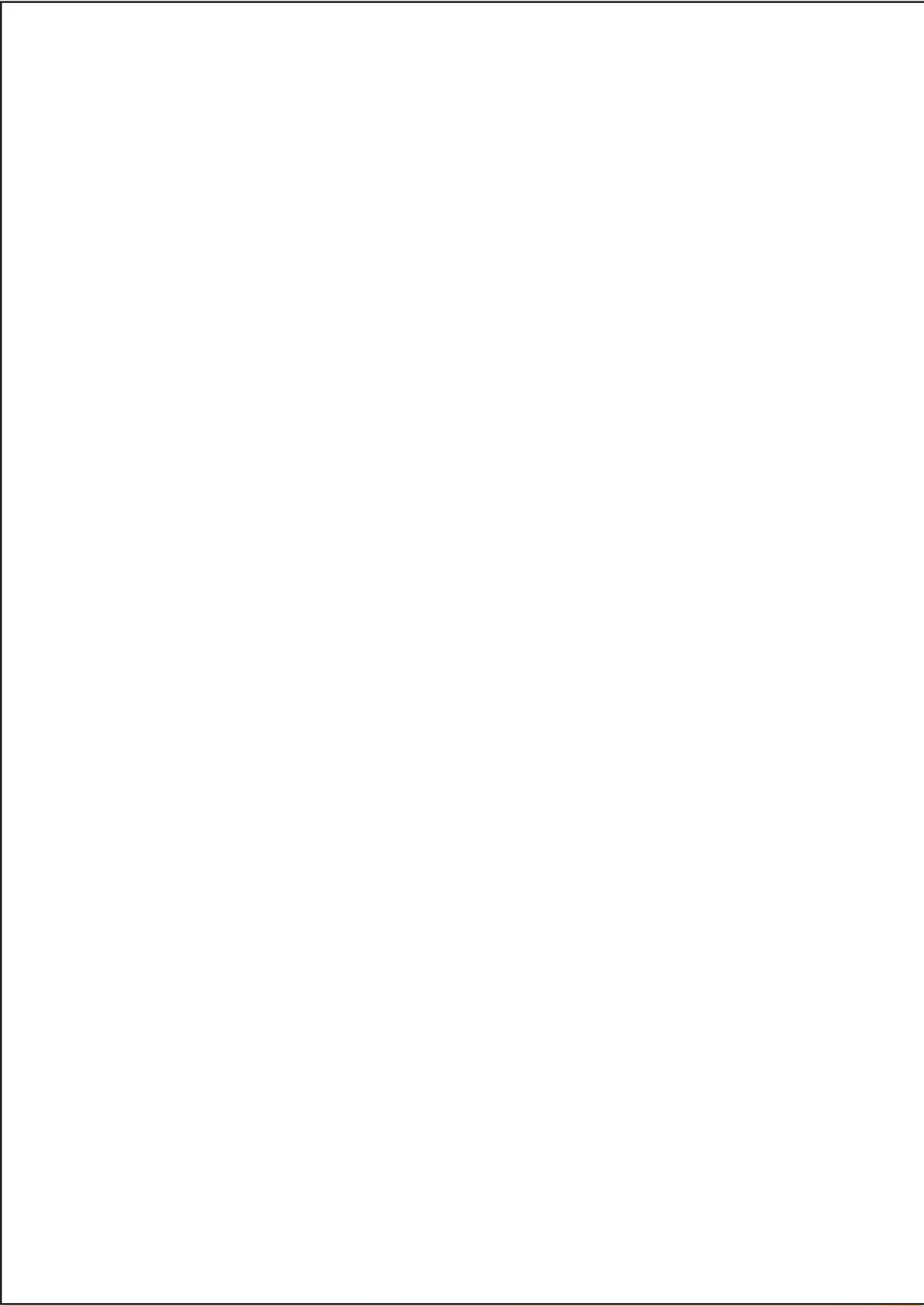
MIRADAS Y EXPERIENCIAS  
SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR



Juan D. Castellanos  
Fundación Universitaria

ISBN ELECTRONICO: 978-958-8966-13-7







## **Directivos Fundación Universitaria Juan de Castellanos**

Luis Enrique Pérez Ojeda. Pbro  
Rector

Oswaldo Martínez Mendoza, Pbro., Ph.D  
Vicerrector Académico

José Vicente Jiménez Cipamocha. Pbro., Mg.  
Vicerrector Administrativo

### **Comité Editorial Institucional**

Luis Enrique Pérez Ojeda. Pbro  
Rector

Oswaldo Martínez Mendoza. Pbro., Ph.D.  
Vicerrector Académico

José Vicente Jiménez Cipamocha. Pbro., Mg.  
Vicerrector Administrativo

Fabio Aldemar Gómez Sierra. Pbro. Ph.D  
Director de Investigación

Sandra Liliana Acuña González. Mg.  
Directora Editorial

Aracely Burgos Ayala. M.Sc.  
Docente Investigador de Reconocida Trayectoria

Nancy Paola Montañez Aldana. M.Sc.  
Docente de la Institución

Ludy Paola Villamil Moreno. M.Sc.  
Docente de la Institución

**(Acuerdo 369 del 4 de diciembre de 2014. Artículo 110)**

Arias M. Martha Luz; Acosta M. Julio Fernando. Compiladores.

Caleidoscopio: miradas y experiencias sobre la evaluación en la educación superior.

199 p. 17 x 24 cm

1. Evaluación por Competencias. 2. Calidad de la Educación - Evaluación
3. Medición Y Pruebas Educativa

371.26

P438

**Autores:**

Carolina Tovar-Torres  
Jorge Eliécer Cárdenas Vargas  
Omar Eduardo Ricaurte López  
Julio Fernando Acosta Muñoz<sup>4</sup>  
Martha Luz Arias Maldonado  
María Inés Mora Moreno<sup>6</sup>  
Rolando Antonio Ramírez Sanabria  
Héctor Valerio Castro Quiroga  
Pablo Arturo Dueñas Arenas  
Adriana Milena Avella  
Gina Carolina Brijaldo  
Rocío Cristina Oviedo  
Sandra Liliana Acuña González  
Iván Andrés Delgado González  
Yuber Enrique Tovar Gil  
Rosa María Viviana Gómez-Carrillo  
Ludy Paola Villamil Moreno  
Ana Consuelo González Patiño  
Luis Ángel Medina Guzmán  
Elver Chaparro Cardozo  
Carlos Rodríguez  
Nubia Esperanza Moreno  
Nidia Marcela Cubides Torres  
Michael Andrés Martínez Vargas  
Adriana Saith Melo Reyes  
Ángela Elvinia Muñoz Muñoz  
Manuel Geovanni Medina Gómez  
Adriana Isabel Muelas Campo  
Martin Schatke  
Carolina del Pilar Torres Tovar  
Pbro. Nelson López Guachetá  
Edixon Alberto Prieto Acevedo  
José Ángel Ávila Rojas  
Nelson Leonid Pinto Rincón  
Adriana Nova Herrera  
Sandra Yaneth Chaparro Cardozo  
Anderson Rodríguez Buitrago

**Compiladores:**

Martha Luz Arias Maldonado  
Julio Fernando Acosta Muñoz

**Primera Edición:**

Tunja, Nov. 2017

**ISBN: 978-958-8966-13-7**

**Editorial:**

Fundación Universitaria Juan de Castellanos  
Sede Álvaro Castillo Dueñas.  
Carrera 11 N° 11 – 44 Tunja – Boyacá. Colombia  
PBX: (8)7458676 Ext. 1128  
editor@jdc.edu.co

**Dirección Editorial**

Sandra Liliana Acuña González Mg.

**Corrección de Estilo**

Alfredo de Jesús Mendoza Escalante Mg.  
Fundación Universitaria Juan de Castellanos

**Diseño de Carátula y Diagramación**

Jorge Eliecer Niño Ochoa  
Fundación Universitaria Juan de Castellanos

# CONTENIDO

## PRESENTACIÓN

### PARTE I: APORTES Y REFLEXIONES A LA EVALUACIÓN

1. FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES PARA LA GENERACIÓN DE CAPITAL CULTURAL .....	12
2. REGULACIÓN Y BIOPOLÍTICA EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	25
3. ROLES Y ACTUACIONES DE LOS MAESTROS Y LOS ESTUDIANTES, DENTRO DEL JUEGO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	37
4. REFLEXIONES SOBRE POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN COLOMBIA EN TORNO A LA EVALUACIÓN.....	47
5. EVALUAR LA EVALUACIÓN. ....	61

### PARTE II: ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN EN LOS CAMPOS DISCIPLINARES

6. EVALUAR APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD.....	74
7. LAS PRUEBAS SABER PRO (PRUEBAS DE ESTADO) ¿EVALÚAN COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN MEDICINA VETERINARIA?.....	85
8. LAS COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN DE CASTELLANOS.....	97
9. LA EVALUACIÓN EN EL CAMPO DE LAS HUMANIDADES: MÁS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN. ....	109
10. REFLEXIÓN DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS, PASO INICIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS. ....	117

11. UNA MIRADA COGNITIVA Y SOCIAL DE LA EVALUACIÓN POR  
COMPETENCIAS. .... 129

12. DESCOLONIZAR LA EVALUACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE  
FORMACIÓN COLECTIVA, DEMOCRÁTICA Y SOLIDARIA DESDE  
TRABAJO SOCIAL. .... 141

### **PARTE III: RETOS Y PERSPECTIVAS A LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**

13. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD:  
PROBLEMÁTICA COMO RESPUESTA AL NEOLIBERALISMO..... 154

14. SISTEMA Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: LINEAMIENTOS  
PARA SU FORMULACIÓN. .... 164

15. LA EVALUACIÓN EN UN MODELO POR COMPETENCIAS. ¿DISCUR-  
SO O REALIDAD?..... 175

# PRESENTACIÓN

Es un deber ético de toda institución aprender a evaluar y evaluarse, y hacerlo con suma responsabilidad. Para llevar a cabo dicha misión, es necesario establecer los procesos, los actores y los propósitos de la evaluación. Sin estos presupuestos, la evaluación sería un proceso meramente técnico y vacío de contenido. La evaluación puede ser realizada por el mismo individuo evaluado (autoevaluación) o por un sujeto externo (heteroevaluación), o también por un hecho más epistemológico que deontológico, en un trabajo mancomunado de individuo y sujeto externo que se conoce como coevaluación.

Creemos que la evaluación es un hecho connatural al ser humano, que hace parte de su ser y de su actuar. Desde que nacemos entramos, de manera consciente o inconsciente, en tal dinámica. Además, la madurez de la persona lleva consigo un proceso continuo de aprendizaje y de confrontación del ser y del saber.

Ahora bien, cuando ahondamos en la evaluación en el ámbito de una Institución de Educación, constatamos que es casi un deber inherente a su misión y su quehacer. Podríamos decir que constituye una responsabilidad social y una búsqueda continua de la excelencia. Esta realidad inherente a las instituciones de educación, debe realizarse sobre criterios, variables e indicadores que se establecen en un amplio dinamismo de crecimiento, de aprendizaje, de encuentros y desencuentros. Esto lleva a establecer indicadores y diagnósticos, junto con acciones que llevan a un continuo crecimiento tanto personal como institucional.

La evaluación no se limita al aula de clase, referida a los estudiantes, como proceso de control de los aprendizajes. Se podría hablar en las instituciones educativas de las patologías de la evaluación, con sus consiguientes desviaciones y limitaciones a las que se puede llegar. Podrá ser entendida de manera negativa, como la forma de limitar el conocimiento o de ejercer autoridad sobre el estudiante. La evaluación beneficia al docente, y es una forma de verificación de su ser y de su actuar.

La evaluación debe ser la manera natural de globalizar el conocimiento y de hacerlo público. Es apreciable que fuera una evaluación cualitativa y no meramente cuantita-

tiva, una evaluación que sea puesta al servicio de la sociedad y no como una tiranía de quien cree poseer el conocimiento o la ciencia; una evaluación, por tanto, procesual y no meramente final, como es el ritmo de la vida humana.

No se puede olvidar que la evaluación está orientada a la comprensión y a la comunicación de los saberes que siempre serán dinámicos, renovables, abiertos, etc. La evaluación deberá pretender un mejoramiento de las prácticas educativas, y así generar una ética del conocimiento. Se convierte, entonces, en una herramienta que ayuda en la calidad. Además, es importante decir que, la evaluación no solo afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sino, de igual forma, a los procesos de enseñanza desarrollados por los docentes y a los procesos curriculares de la institución.

Esto que se ha dicho, nos sirve de preámbulo al esfuerzo que se ha hecho de pensar y repensar la evaluación desde las experiencias pedagógicas de los docentes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Estos artículos se encuentran, a continuación, ordenados en tres grandes grupos de los cuales haremos una alusión sencilla.

Una primera parte, denominada *APORTES Y REFLEXIONES A LA EVALUACIÓN*, nos hablará, por medio de cinco artículos, de la importancia de generar una reflexión en torno a la formación y evaluación por competencias para la generación de capital intelectual; seguidamente, nos invitará a revalorar la Evaluación como una parte integrante del ejercicio didáctico del docente; también, nos hablará de los roles que se asumen en el momento del acto educativo por parte de los docentes y los estudiantes; luego, se hará una construcción conceptual en torno a las políticas públicas educativas en Colombia para, finalmente, hacer un esfuerzo por evaluar la evaluación, realizar un acercamiento teórico a la situación actual de la misma, para poder seguir avanzando en la reflexión sobre el tema.

En la segunda parte, denominada *ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN EN LOS CAMPOS DISCIPLINARES*, se hará un acercamiento al concepto Evaluación para luego indagar sobre la forma preferida de evaluar por los docentes de la Juan de Castellanos; a renglón seguido, se hace la pregunta sobre si las pruebas SABER-PRO evalúan las competencias en Medicina Veterinaria y se hace una reflexión en torno a ello; también, se establecerá la manera como la enseñanza por Competencias puede ayudar en la enseñanza de las artes; más adelante, se discutirá acerca de la evaluación en la

enseñanza de la lengua extranjera; después, se cuestionará sobre la importancia de evaluar por competencias en la Educación Superior; y finalmente, se realizará una invitación a la de-colonización y democratización de la Evaluación, a partir de las experiencias pedagógicas en el programa de Trabajo Social.

Para terminar, en la tercera parte, denominada RETOS Y PERSPECTIVAS A LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, se hablará de las competencias como una respuesta al neoliberalismo, la globalización y a la necesidad de hacer de esto algo más enraizado en la gente; luego, se hará una reflexión de la situación académica en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, mediante la caracterización de sus políticas y las prácticas pedagógicas para comprender la manera como se traduce la apuesta institucional; finalmente, se hará una reflexión sobre el tema de las competencias y los desafíos que este tema le hace a los docentes de hoy.

El tema no se agota, más aún, este trabajo ha de servir como aliciente para nuevas reflexiones, construcciones, críticas y teorizaciones alrededor de un tema tan complejo como lo es la evaluación.

P. Oswaldo Martínez Mendoza, Ph.D.

Vicerrector Académico

Fundación Universitaria Juan de Castellanos





# **PARTE I:**

## **APORTES Y REFLEXIONES A LA EVALUACIÓN**



Juan D. Castellanos  
Fundación Universitaria



# FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES PARA LA GENERACIÓN DE CAPITAL CULTURAL

Carolina Tovar-Torres<sup>1</sup>

Jorge Eliécer Cárdenas Vargas<sup>2</sup>

Omar Eduardo Ricaurte López<sup>3</sup>

## RESUMEN

El presente artículo da a conocer los conceptos pedagógicos desde la teoría de Pierre Bourdieu (1977, 1979) articulado con lo señalado por Tobón (2008) y su relación con la formación y evaluación por competencias laborales. El objetivo del artículo es generar reflexión en torno a la necesidad de vincular la formación y evaluación por competencias en los planes de estudio de los programas técnicos, tecnológicos y profesionales, desde un enfoque sistémico-complejo. Así mismo, la articulación de la innovación en las acciones que conlleva el trabajo pedagógico de los docentes de las Instituciones de Educación Superior. Metodológicamente, el artículo se enmarca en la investigación cualitativa de carácter hermenéutico. El artículo invita, desde la teoría, a generar una reflexión en torno a la formación y evaluación por competencias para la generación de capital cultural.

**Palabras clave:** capital cultural, capital humano, cualificación académica, evaluación del estudiante, competencia laboral.

---

1 Ph.D. (c) en Administración y Dirección de Empresas. Asesora de Rectoría, Líder Grupo de Investigación Universidad, Empresa e Innovación (GUNEMI), Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Correo electrónico: asesoria.rectoria@jdc.edu.co.

2 Mg. en Automática, Robótica y Telemática. Docente Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Correo electrónico jcardenasv@jdc.com.

3 Esp. en Gerencia Financiera. Profesional de Planeación Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Correo electrónico oricaurte@jdc.edu.co.

## INTRODUCCIÓN

Desde la teoría de Pierre Bourdieu, el capital humano (de carácter economicista), va ligado con el capital cultural; este último existente bajo tres normas “el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado” (Bourdieu, 1979, p. 2). En este marco conceptual, se entiende la definición de las instituciones como: “las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana” (North, 2014, p. 13). En dichas limitaciones, se encuentra estructurado el Sistema Nacional de Educación cuyas tendencias se orientan hacia la implementación del modelo de educación terciaria. Tobón (2008) propone diseñar el currículo en educación superior por competencias desde el enfoque sistémico-complejo, ya que representa:

Una alternativa respecto a los demás enfoques [conductismo, funcionalismo y constructivismo] por cuanto el enfoque sistémico-complejo le da prioridad a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorización, que aporten al tejido social y que además sean profesionales idóneos y emprendedores (p. 3).

Es importante señalar que, el modelo de formación sistémico-complejo vincula las competencias del saber-hacer desde la generación de ideas innovadoras; al respecto, Tobón (2008) señala que las competencias desde este enfoque “buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad” (p. 3). Con la propuesta de implementación modelo de educación terciaria, se genera la reflexión en torno al aporte de la organización universitaria en la cualificación para el desempeño laboral de sus estudiantes y en el tránsito hacia las diferentes rutas de formación.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, promueve la definición de educación terciaria y comparte con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) que “todas las formas y niveles de educación terciaria, universitaria y no universitaria, ocupan un nivel importante en el sistema y en el futuro de Colombia” (p. 35). Según Montaña *et al.* (2015), “este modelo requiere del análisis de la educación como una organización que conlleve a la institucionalización de procesos misionales para la formación universitaria y profesional” (p. 68). El Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET) es liderado por el Ministerio de Educación Nacional, y es definido como:

Una organización de los diferentes niveles de educación postmedia, que tiene el objetivo de definir dos rutas o dos opciones educativas diferenciadas según su orientación académica y ocupacional, ordenadas según grado de complejidad y especialización y con posibilidades de tránsito y reconocimiento entre ellas. Estas dos rutas son: i) la educación universitaria ii) la formación profesional y técnica (p. 18).

Este sistema de educación se enmarca en la necesidad de encontrar el capital humano cualificado, para atender a las necesidades de los sectores económicos. Desde la perspectiva profesional, con este tipo de iniciativa se aspira a desarrollar competencias necesarias para que los estudiantes, que cursan carreras técnicas, tecnológicas y profesionales, puedan desenvolverse en comunidades profesionales. Vargas (2000) identifica diversas concepciones de competencias laborales:

1. Se refiere al desempeño en el trabajo desarrollado en situaciones específicas. 2. Se contrasta, usualmente, ante un patrón o norma de desempeño esperado. 3. Incluye un número de capacidades personales, y sociales sobre todo las requeridas para trabajar en equipo y establecer relaciones (p. 139).

Esta definición es ampliada por Posada (2008), quien afirma que “las competencias individuales, grupales y organizacionales se convierten en un poderoso motor de aprendizaje y un aspecto fundamental en la gestión en recurso humano” (pp. 5-6). Con base en lo anterior, se espera concebir la evaluación como aquella relacionada con las competencias laborales que se realizan mediante los logros alcanzados o también denominado desempeño, expresados como “acción observable a través de sistemas de habilidades y/o destrezas del tipo teórico, práctico o teórico práctico” (p. 65). Por su parte, Tobón (2007) concibe las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer, y saber convivir) para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido del reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento meta-cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, son la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 17).

El artículo se encuentra estructurado, principalmente, por la referencia a la contextualización teórica, desde los postulados de Pierre Bourdieu (1977, 1979) y Tobón (2008), donde se esboza la relación entre la teoría con el modelo de evaluación por competencias laborales y la relación educación-trabajo. Igualmente, se da a conocer el modelo por competencias desarrollado por Tobón (2008) y se expone el sistema evaluativo de balance de competencias. Por otra parte, se aborda la discusión sobre la importancia de implementar el modelo de competencias laborales en los planes de estudio universitarios. En las conclusiones, se invita a la reflexión para la actualización de nuevas acciones y trabajo pedagógico a realizar en doble vía entre estudiantes y docentes.

## MARCO TEÓRICO

El presente artículo está fundando desde una perspectiva sociológica, aborda la teoría del capital humano propuesto por Pierre Bourdieu (1977) y se articula con la categoría de evaluación por competencias laborales propuesta para la formación técnica, tecnológica y profesional. Bourdieu (1977) señala que “la idea central es la de la autonomía relativa del sistema escolar gracias a la cual la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales” (p. 4).

De acuerdo con lo anterior, tal como lo señala Bourdieu (1977), “el <sistema de enseñanza> es el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado” (p. 51). Esta cultura está mediada por una acción pedagógica que «favorece la reproducción del capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la “sociedad”» (Bourdieu, 1977, p. 51). Con base en lo anterior, las instituciones que permiten la creación del valor económico, visto el valor como capital cultural; deben propender por la formación de un individuo educado resultado de las acciones pedagógicas, que le permitan aportar a la estructura económica y social.

En el marco de la teoría, las acciones pedagógicas implican necesariamente como condición social para su ejercicio, “la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (Bourdieu, 1977, p. 52). Esta autoridad debe, a su vez, desarrollar el trabajo pedagógico definido como

trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus*, como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica, y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de arbitrariedad interiorizada (Bourdieu, 1977, p. 72).

Con base en lo anterior, el enfoque complejo de las competencias debe desarrollar en el estudiante elementos que atiendan a los procesos (competencias dinámicas); elementos complejos (la reorganización del conocimiento en entornos inestables); elementos de desempeño (resolución de problemas); elementos de idoneidad y ética (criterios de calidad y criterios éticos). Todos estos elementos deben apuntar al desarrollo del contexto y/o al mejoramiento del entorno (Tobón, 2008).

En el proyecto del sistema de cualificaciones, las acciones y autoridades pedagógicas deben generar un trabajo pedagógico que perdure en la formación profesional del individuo. En este contexto, la productividad de dicho trabajo se debe medir objetivamente “por el grado en que se produce su efecto propio de inculcación, o sea, su

efecto de reproducción” (Bourdieu, 1977, p. 52). Con lo anterior, se pretende que los contenidos orientados en la educación técnica, tecnológica y profesional impacten en el desempeño y cualificación de los futuros profesionales que dinamizarán el mundo laboral.

En el estudio realizado por la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC, 2014), los jóvenes de hoy, en un 62.4 %, realizan sus estudios universitarios para obtener un título que les permita acceder a un trabajo bien remunerado. Igualmente, se evidencia claramente que estos realizan actividades tutoriales en un 35.6 %, donde están con la orientación del docente; esto refleja el papel de la autoridad y el seguimiento, así como el trabajo pedagógico en la obtención de resultados intangibles y tangibles en el individuo de hoy. La formación profesional por competencias y la evaluación por desempeños, implica la creación de un *habitus* definido como:

Grado de realización cultural (grado de competencia legítima en materia de cultura legítima) en el que no solamente las clases dominantes sino también las clases dominadas tienden a reconocer al <hombre cultivado> y por el que se miden objetivamente los productos de las acciones pedagógicas dominadas, o sea, las diferentes formas del hombre plenamente realizado tal como está definido por la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas (Bourdieu, 1977, p. 75).

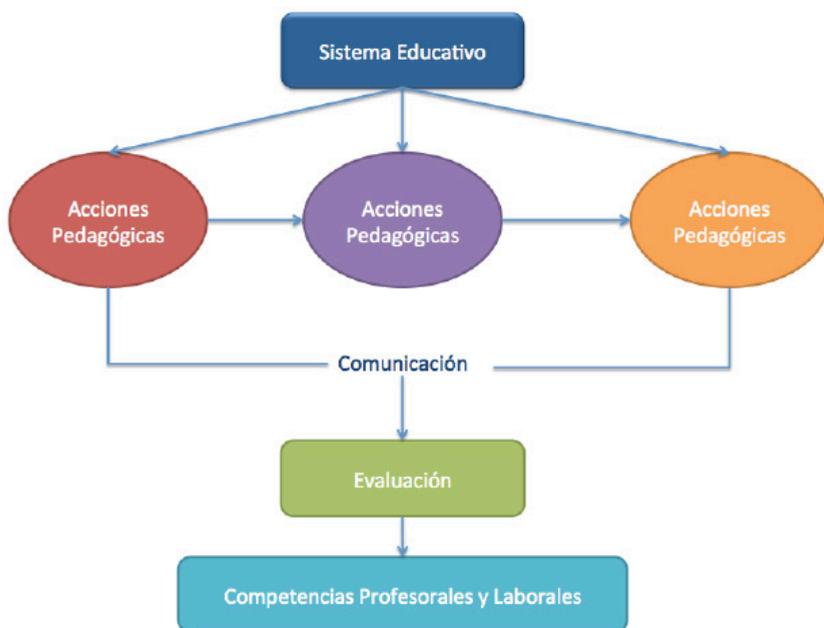
Ahora bien, la creación de un *habitus* implica el desarrollo del trabajo pedagógico que permita la construcción de conocimientos, para ser transferibles y asimilables por el sujeto. En la transferencia de conocimiento, adquiere un papel principal la comunicación pedagógica atendiendo a las características sociales y académicas de los receptores. Es aquí donde, la comunicación genera un diseño evaluativo, “el rendimiento informativo de la comunicación pedagógica constituye uno de los índices seguros de la productividad específica del trabajo pedagógico” (Bourdieu, 1977, p. 113).

El trabajo pedagógico, en coherencia con el enfoque sistémico-complejo, debe propender por la gestión de la calidad, lo cual “posibilita la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y la evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa” (Tobón, 2008, p. 14). Por tanto, la evaluación por competencias para los programas de educación técnica, tecnológica y profesional, toma como puntos de partida el resumen de consideraciones proporcionado por Cano (2008), donde señala:

La evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que esta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no pueden limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados (p. 9).

La relación entre la evaluación y las competencias laborales, se define como “la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente

identificada” (OIT, 2000); debe ser resultado de la aplicación de los conceptos abordados en el presente artículo y descritos en la figura 1:



**Figura 1.** Articulación de conceptos pedagógicos desde la Teoría de Bourdieu (1979) con el concepto de evaluación. Fuente: elaboración de los autores, 2016.

Tal como se evidencia en la figura anterior, el proceso de evaluación por competencias laborales debe integrar los conceptos de acción, autoridad y trabajo, con el fin de obtener una comunicación pedagógica, que conlleve la transmisión y transferencia del conocimiento y que evidencie una evaluación con dimensión formativa planteada por Kftan *et al.* (2006), quienes señalan que “la evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar quién posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes” (p. 46).

### **La relación educación-trabajo: evaluación por competencias**

La construcción de un nuevo Sistema de Educación está enmarcada en reformas que, como bien lo anota Ortega y Gasset (1968), “Es siempre la creación de usos nuevos”. Estas transformaciones, actualmente, responden a las dinámicas globales, conceptos tales como: Globalismo (ideología del dominio del mercado mundial o ideología del liberalismo) y Globalidad (formar parte de una sociedad mundial: percibida y reflexiva) (Beck, 1998), marcan la tendencia en los discursos de las prácticas pedagógicas que se orientan para la formación de los profesionales.

El estudiante que ingresa al sistema educativo, inicia su formación al crear su propio *habitus*, el cual *es* resultado de las acciones orientadas desde la autoridad pedagógica. En el mundo profesional actual, el joven que ingresa a las organizaciones debe ser considerado ciudadano global, que responda a las dinámicas económicas generadas por la globalización. Desde el concepto de competencias de la Organización Internacional del Trabajo, tal como lo expone Gallart y Jacinto (1995): “exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, y se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y eventualmente, educación no formal” (p. 2).

Retomando el concepto del <hombre cultivado>, las competencias laborales deben “incorporar [...] experiencias sociales distintas, familiares, escolares y laborales” (Gallart, 1995, p. 3). Por tanto, el estudiante desde el inicio de su formación debe formarse, cualificarse y actualizarse para constituirse como capital humano en el contexto de capital cultural. Echavarría (2002) señala que “desde una visión integradora la competencia laboral es la suma de cuatro componentes, según los cuales los sujetos saben (competencia técnica) saben hacer (competencia metodológica), saben ser (competencia personal) y saben estar (competencia participativa)” (p. 19).

En este sentido, las organizaciones educativas están llamadas a formar profesionales que respondan a las competencias laborales, sin obviar las competencias disciplinares (programas técnicos y tecnológicos) y las competencias de formación para la investigación (programas universitarios). De esta manera, es necesario tener en cuenta seis grupos de competencias genéricas establecidos por Spencer y Spencer (citados en Gil, 2007, p. 86):

**Tabla 1.** Clasificación de las competencias laborales genéricas.

Grupos	Competencias Genéricas
Competencias de desarrollo y operativas	<input type="checkbox"/> Orientación al resultado <input type="checkbox"/> Atención al orden, calidad y perfección <input type="checkbox"/> Espíritu de iniciativa <input type="checkbox"/> Búsqueda de la información
Competencia de ayuda y servicio	<input type="checkbox"/> Sensibilidad interpersonal <input type="checkbox"/> Orientación al cliente
Competencia de influencia	<input type="checkbox"/> Persuasión e influencia <input type="checkbox"/> Conciencia organizativa <input type="checkbox"/> Construcción de relaciones
Competencias directivas	<input type="checkbox"/> Desarrollo de los otros <input type="checkbox"/> Actitudes de mando: asertividad y uso del poder formal <input type="checkbox"/> Trabajo en grupo y cooperación <input type="checkbox"/> Liderazgo de grupos
Competencias cognitivas	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico <input type="checkbox"/> Pensamiento conceptual <input type="checkbox"/> Capacidades técnicas, profesionales y directivas.
Competencia de eficacia personal	<input type="checkbox"/> Autocontrol <input type="checkbox"/> Confianza en sí mismo <input type="checkbox"/> Flexibilidad <input type="checkbox"/> Hábitos de organización

La prospectiva de formar un profesional cualificado para desempeñarse en un empleo, debe implicar el seguimiento al proceso de aprehensión de los nuevos conocimientos en su disciplina de formación. Para ello, surgen propuestas desde las prácticas pedagógicas que desarrollen y apliquen los instrumentos que la dinámica de la evaluación requiere, tal como se describe en la tabla 2:

**Tabla 2.** Consecuencias de los diseños por competencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.

<b>El concepto de competencias implica...</b>	<b>Consecuencias para la e-a y la evaluación</b>	<b>Posibles instrumentos</b>
1. INTEGRAR Conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Proyecto final Practicum
2. Realizar EJECUCIONES	Evaluar ejecuciones (performance-based assessment)	Tablas de observación (check-list, escalas,...)
3. Actuar de forma CONTEXTUAL	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Simulaciones
4. Entenderlo de forma DINÁMICA (no “se es” o “no se es”)	Evaluar el desarrollo	Rúbricas de evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica)
5. Actuar con AUTONOMÍA, corresponsabilizándose del aprendizaje (LLL)	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Portafolios Mecanismos autorregulación

Fuente: Cano, 2008, p. 11.

### **El balance de competencias**

Al igual que los países norteamericanos y europeos del siglo XX, Colombia pasa por un momento de coyuntura histórica al re-pensarse como una nación con cambios a nivel social, económico, político y cultural. Por tanto, requiere de una reestructuración que impacte los procesos productivos desde la obtención de la materia prima, su transformación y posterior comercialización de bienes y servicios, así como movilizar los recursos suficientes en las diferentes regiones. Así mismo, uno de los objetivos de las organizaciones educativas debe ser preparar equilibradamente (formación humanística - formación laboral) y, además, generar una nueva concepción de la orientación profesional que le permita al sujeto aportar a los avances de la disciplina en la cual se desempeñe.

Igualmente, el profesional al ingresar al mercado laboral, debe tener la capacidad de autoevaluarse y definir sus competencias y motivaciones de acuerdo con las exigencias del medio y los avances del mismo. Esto, con el fin de “facilitarle el camino hacia la construcción de un proyecto profesional coherente con las oportunidades que

ofrece el mercado de trabajo” (Gil, 2007, p. 100). De acuerdo con lo anterior, se presenta el método del balance por competencias como técnica de evaluación para la orientación profesional. Este es definido por Yatchinovsky y Michard (citados en Serreri, 2006) como:

un proceso que debe permitir a la persona elaborar un proyecto profesional, a corto, mediano y largo plazo, a partir del análisis de su experiencia, de su historia, de sus competencias y de su potencial, teniendo en cuenta sus preferencias, sus valores de referencia y las elecciones personales hechas en el curso de su vida (p. 2).

Resultado de la presente definición, Serreri (2006) considera que el método de balance es un

método de autoanálisis, asistido de competencias, de actitudes, de intereses profesionales y del potencial de un individuo en función de la puesta a punto, por su parte, de un proyecto de desarrollo profesional o de inserción laboral o de formación para el trabajo (p. 4).

De ahí que, se considere que sirve a la contribución de diferentes disciplinas científicas (pedagogía, psicología, andragogía, sociología, economía, etcétera).

Es importante señalar que el balance de competencias, tal como lo señala Gil (2007), “aprende a describir y evaluar sus competencias personales, profesionales y sociales, y a elaborar proyectos profesionales que se basen en la comparación entre las competencias que posee y las exigidas por un determinado perfil profesional” (p. 100). En este propósito, más allá de un perfil profesional, el sujeto debe desarrollar un perfil para generar capital cultural.

## DISCUSIÓN

Las Instituciones de Educación Superior del país, están llamadas a innovar en el sistema actual de enseñanza. Esta innovación debe responder a los retos que el medio ha generado para los jóvenes. En el entorno actual, los jóvenes se forman con el objetivo de obtener un puesto de trabajo, y que posteriormente les permita formar una familia para aportar a una nueva sociedad (FIUC, 2014). En este propósito, los docentes y estudiantes deben asumir el compromiso de renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este compromiso conlleva la generación de nuevas acciones pedagógicas, la orientación del conocimiento por medio de una autoridad pedagógica actualizada y consciente de los cambios y desarrollos que se presenta en las diferentes disciplinas.

De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), para el último trimestre del 2014, los jóvenes de 14 a 28 años (se entiende por joven la persona en este rango de edad según Ley 1622 de 2013) presentaron una tasa de

desempleo del 15,3 %. Esta cifra es superior en 0,5 porcentuales con respecto al mismo periodo del año anterior. A este respecto, vale la pena transcribir lo propuesto por Vasco (2006), donde señala:

Es necesaria una reorientación de la enseñanza media, la técnica y la tecnológica, del SENA y de las instituciones postbásicas, postmedias y universitarias hacia la preparación de los y las jóvenes para formar empresa, para trabajar independientemente, para moverse con solvencia de un trabajo a otro y de un empleo a otro, o sin empleo ninguno. Esta reorientación es imprescindible si se quiere bajar el desempleo de una economía dependiente, globalizada y neoliberalizada (p. 5).

Bourdieu (1979) enfatizó en la generación de “capital cultural”, resultado de la secuencia longitudinal de tres estados: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado. El primero enmarca el tiempo como principal herramienta para comprender la realidad social; el segundo aborda la obtención de bienes culturales y de teorías que asume el individuo en el transcurso de su formación; y el tercero, el estado institucionalizado, hace referencia al resultado, para el caso de las organizaciones educativas el “título escolar”. Significa, entonces, que las instituciones y los docentes deben ser propositivos ante la aprehensión del conocimiento en cada uno de los estados, de tal forma que el resultado sea un profesional humano cualificado.

A lo largo de los planteamientos realizados, surge la necesidad de establecer claramente en el currículo educativo la formación por competencias laborales y la evaluación por desempeños. El estudiante que realiza un programa de formación técnica, tecnológica y profesional, debe contextualizar la visión integradora de las competencias adquiridas en su proceso de formación. Pero esto solo se puede obtener cuando el docente y el estudiante reconozcan la importancia de realizar las actividades con calidad, de tal forma que se vea reflejado en el futuro desempeño laboral.

## CONCLUSIONES

Las comunidades universitarias asumen un papel fundamental en la construcción de un capital cultural. En esta construcción, el rol del docente consiste en actualizar su práctica permanente. Es reiterativo encontrar en los discursos pedagógicos, la necesidad de implementar un sistema de formación y evaluación por competencias; sin embargo, en las aulas aún pervive el tradicionalismo en la orientación del conocimiento.

Esta propuesta radica en la necesidad de vincular las competencias laborales en los planes de estudio de los programas académicos; asimismo, implementar modelos de evaluación por desempeños, de tal forma que el estudiante desde el inicio de su formación adquiera total compromiso para el desarrollo de un empleo, que le permita aportar no solo a su campo profesional sino a la sociedad en general. Los modelos de los sistemas de enseñanza en Colombia, son resultado del mimetismo del modelo

educativo europeo. En relación con esto último, el reto está en apropiarse un sistema de enseñanza universitario acorde con la realidad del país, que contribuya a las transformaciones económicas y sociales donde se genere desde la misma cultura y evaluación permanente al Sistema Educativo y el medio.

A manera de resumen final y atendiendo a la teoría de Pierre Bourdieu, la educación no debe limitarse a unas clases sociales ni a la estratificación de su formación (técnica, tecnológica y profesional). La educación debe transformarse con miras al desarrollo humano visto desde una postura funcionalista; el proceso de formación debe generar igualdad de oportunidades educativas y asumir la educación como inversión para la generación de capital humano y cultural.

## REFERENCIAS

- Actes de la Recherche en Sciences Sociales. 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de Bourdieu, P., “Los Tres Estados del Capital Cultural”. *Sociológica*. UAM- Azcapotzalco, México, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1977). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Recuperado de <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Echavarría, B. (2002). Gestión de la Competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- FIUC. (2014). *La cultura de los jóvenes en las Universidades Católicas: Un estudio mundial*. París: Federación Internacional de Universidades Católicas.
- Gallart, M. A. (1995). Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, 6(2), 1-8.
- García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Gil Flores, J. (2007). La Evaluación de Competencias Laborales. *Educación*, 21(10), 83-106.
- Kftan, J., Buck, G., & Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 44-49.

- Montaño, D., Delgado, G., & Tovar, C. (2015). Una propuesta para los procesos de investigación desde el Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET). *Cuadernos de Educación Superior*, 4, 67.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, 8. Recuperado de [https://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias\\_univ.pdf](https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf).
- Serreri, P. (2006). El balance de competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica. *Seminario Permanente de Orientación Profesional*, 1-19. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, (16), 14-28.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior: Un enfoque complejo. *Curso IGLU*, 1-30.
- Vasco, C. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Medellín: EAFIT.
- Vargas, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias claves: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (149), 9-23.

# REGULACIÓN Y BIOPOLÍTICA EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

**Julio Fernando Acosta Muñoz<sup>4</sup>**

**Martha Luz Arias Maldonado<sup>5</sup>**

**María Inés Mora Moreno<sup>6</sup>**

## RESUMEN

La evaluación es uno de los factores imprescindibles en la didáctica del maestro y el acto de educar. Pensar en esta y el ejercicio de poder, es complejo, pero permite encontrar los sujetos que están inmersos, los que la padecen, los que la ejecutan. La evaluación cumple una función esencial: extraer la verdad en el sujeto estudiante, hacerla creíble, y constituir, mediante dicho instrumento, la evaluación como disciplina. El resultante es el modo de cómo se desarrolla dicha práctica, con dos facetas casi imperceptibles, desde el ejercicio al cuerpo “anatomopolítica” y la Biopolítica, como un problema de población. Es así como juega la evaluación con todos sus actores en la dramaturgia de la escuela.

**Palabras clave:** poder, didáctica, evaluación.

---

4 Psicólogo, Magíster en Educación. Docente Facultad Ciencias de la Educación y Humanidades, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Correo electrónico: [jfacosta@jdc.edu.co](mailto:jfacosta@jdc.edu.co).

5 Licenciada en Ciencias de la Educación Psicopedagogía, Magíster en Educación. Docente Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Correo electrónico: [marthaluz83@gmail.com](mailto:marthaluz83@gmail.com).

6 Trabajadora Social, Magíster en Intervención Social. Jefe de Unidad Extensión y Proyección Social, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Correo electrónico: [direccion.extension@jdc.edu.co](mailto:direccion.extension@jdc.edu.co).

## INTRODUCCIÓN

La evaluación ha sido inherente al ser humano, existe en cada momento y se afianza en el actuar del hombre en la historia. Etimológicamente hablando, se descompone en el sentido de “e-valorar”, o sea valorase a sí mismo. Realmente, esta etimología poco se aplica. Todo el tiempo se está dando concepto de lo otro o del otro, categorizando, creando juicios sobre lo que nos rodea. “Los juicios cotidianos dinamizan el transcurrir vital de los actores involucrados en ellos. A raíz de una determinada valoración, de un determinado juicio, el rumbo de la vida de una persona puede cambiar” (Hernández, 2009, p. 9). Las acciones evaluativas están permanentemente en el contexto y los contenidos, y más cuando se está en el plano de la educación, buscando siempre la certificación y acreditación de saberes desde uno sobre el otro.

La evaluación es una parte de la didáctica del maestro, si se concibe la didáctica como la forma en que el profesor se relaciona con el conocimiento, el estudiante, la enseñanza y el aprendizaje, entonces esta es en sí un conjunto de relaciones que terminan instrumentalizadas en el acto educativo, y en este análisis, es necesario encontrar cómo se dan este conjunto de relaciones, cómo este tipo de afecto termina construyendo sujetos en la dialéctica del poder y cómo se establece este tipo de didáctica con esos otros en el juego educativo. En la evaluación como didáctica, ya no se piensa en el disfrute de aprender, sino en el martirio de ser evaluado.

Existen multiplicidad de conceptos y teorías que intentan definir la evaluación, y aún más la evaluación educativa, pero en la práctica termina en la instrumentalización, haciendo de esta un ejercicio político sobre el modelo pedagógico, las condiciones socioculturales del ambiente educativo, sobre el maestro y el estudiante. “La evaluación es un proceso de control que, con una fundamentación científica, viene aplicándose en el campo educativo desde comienzos del presente siglo.” (Palos, 1991, p. 9).

Uno de los problemas con más resonancia en la evaluación educativa, es la intención con que esta se desarrolla. La o las intenciones de la evaluación en momentos se vuelven utópicas frente a la realidad educativa, se sustenta que la evaluación en su actuar cultural permitirá crear sociedades más justas, recuperar la dimensión real del sujeto, colocar la educación al servicio social y llevar a cabo experiencias educativas coherentes y significativas, cuando en sí, es un ejercicio de estereotipación donde las preguntas más frecuentes es qué y cómo se debe evaluar, dejando por fuera los quiénes.

La evaluación es transformada en una actividad de sentido político en la educación, en el carácter de hacer inclusión y exclusión, además de ser la práctica más antipedagógica por los contenidos en los que se ha venido constituyendo: si se analiza la historia

de la evaluación, se vivencia en primera instancia que la evaluación inicia con un enfoque empresarial y productivo (cosa que tampoco ha variado mucho), luego se constituye una práctica de selección militar, y por último un fenómeno de la psicología ¿y dónde queda lo pedagógico? El acto de evaluar termina convertido en ejercicios que poco aplican al saber y la construcción proyectiva del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, transformándose en actos de poder sobre los estudiantes en función de la administración de la vida para la producción, como un instrumento de control, disciplina y ejercicio de poder del maestro sobre el alumno. “El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.” (Foucault, 1976, p. 158).

Las prácticas evaluativas tienen un directo efecto sobre la cultura y los sujetos, y parten de cómo la evaluación desde los principios que le constituyen, se adapta y se acomoda a las metodologías del poder: en la forma en que se evalúe y se controle al estudiante desde la evaluación, está la forma de su saber, su ser sujeto y la forma de estar en y con el mundo. La evaluación en este análisis, aplica a dos modos de ejercicios desde el poder: a la *anatomopolítica* como el poder ejercido al cuerpo, y la *Biopolítica*, como al poder totalizante dirigido al gobierno de la población. De esta forma, se inicia el debate evaluativo, no en cuanto a sus prácticas, sino un análisis del efecto de esta sobre los individuos y las sociedades.

### **Panorama evaluativo desde los sujetos, hacia los modelos pedagógicos y la constitución de la evaluación como disciplina**

La evaluación es un acto que está determinado por el tipo de relación que se establece entre los participantes a dicha actividad, la evaluación en su ejercicio de poder constituye un tipo de sujetos que se forma en el modo en que la práctica se aplica mediante el poder y un tipo de saber. Entre esta dialéctica se encuentran dos tipos de sujetos: el maestro y el estudiante. Uno quien ejerce el poder y el otro quien lo sufre.

El estudiante es aquel al que se le ejerce el poder, es quien menos interviene en un acto evaluativo, es en quien recae todo el ejercicio de dominación del maestro frente al conocimiento, mediante lo que se denomina como el instrumento del examen. Es quien debe recordar, repetir, emitir respuestas ante los condicionantes del maestro, es quien, en últimas, termina haciendo del conocimiento mediante la respuesta, algo homogenizante, generalizable (Baptista, 1989), haciendo de este un fenómeno evaluativo, algo disciplinar sobre el alumno, un ejercicio al cuerpo dócil del estudiante, un ejercicio de control a través del cuerpo; y el mejor modo de vivenciar esto, es analizar en detalle los rituales que se dan dentro del aula frente a la evaluación:

[...] el caso de tratar el cuerpo, [...] [es] trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación, el objeto del control: no los elementos, o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio (Foucault, 1976, pp. 125-126).

Ahora, el otro panorama, el maestro que está mediado en el rol que ejerce y representa ante al que debe dominar. El maestro es quien posee el saber legítimo, es el modelo a seguir, es a quien debe el alumno reproducir o imitar, es el intermediario entre el programador del currículo y los alumnos, moldeando y reforzando las conductas esperadas, es quien en últimas hace de la evaluación una disciplina en el modo en que desplaza el poder en el cuerpo desde el instrumento evaluativo, es quien es artista, cuando hace del otro una obra en la lógica pastoral de la imagen y la semejanza, es quien hace del otro una reproducción autentica del sí mismo en el estudiante, finalmente, es quien hace, diseña y aplica evaluaciones sobre sus estudiantes.

Para la comunidad, el maestro antes y ahora es el referente de modelo al que los estudiantes tienen que imitar y concebir. El maestro es el que le brinda la posibilidad al pueblo de tener los conocimientos que en la calle no se encuentran, es el punto para moldear al sujeto para la vida productiva laboral y educativa (si van a la universidad), mediante el efecto de la acción educativa. El maestro es la transfiguración del padre y de la madre, y le brinda al sujeto la disciplina imparcial que en la familia no se le ha dado. El maestro sigue siendo visto como un sujeto efímero libre de pecado y sin mancha alguna, por el mismo sentido de ser modelo de muchos.

En esta lógica entre el maestro y el alumno, la evaluación se funda como un modo de razonamiento instrumental disciplinar, en el modo en que se dan las prácticas ejercidas desde el maestro hacia el estudiante, y cómo estas circulan en el medio educativo, en una relación de dominación constante, global, masiva, no analítica, ilimitada, y establecida bajo la forma de la voluntad singular del amo, su “capricho” (Foucault, 1976), haciendo de la evaluación un factor de orden entre los fenómenos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es también un arte, un trabajo al cuerpo humano, es anatomopolítica,

que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Fórmase entonces una política de las coerciones que

constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (Foucault, 1976, pp. 126-127).

Viendo este tipo de constituciones frente a la evaluación, la relación de dominación entre los sujetos que participan de este proceso y la emergencia de la evaluación como disciplina, es necesario anotar las implicaciones de los modelos pedagógicos dentro del fenómeno evaluativo, independiente de la corriente pedagógica: constructivista, tradicional, psicológica, todas estas son simplemente estilos de disciplinamiento, que independiente de las prácticas que formen frente al acto evaluativo, unas prácticas más “humanizadas” y otras más castrantes, pertenecen al mismo fundamento epistemológico, buscan hacer en el alumno la educación de la verdad frente al conocimiento y un destierro de lo posiblemente falso e imaginativo, sin dar cabida al error y sí al surgimiento de la exactitud, la verdad en el conocimiento.

### **La evaluación Educativa obliga a afirmar la verdad**

La evaluación educativa en “la acción pedagógica” entre maestros y estudiantes, es atravesada por múltiples relaciones de poder, y constituyen un cuerpo social. La evaluación educativa busca repertorios de verdad en el estudiante, a través de la obligatoriedad de este ejercicio como ley educativa dentro del marco institucional de la escuela, mediante preguntas, cuestiones y afirmaciones que se validan en la homogenización del conocimiento que da la educación actual.

¿En qué colegio no se evalúa? Así no esté escrito, en toda institución se evalúa y tiene que darse en la didáctica diaria del docente, ya sea de modo de heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación, está presente. No hay sociedad ni grupo social, que no se organice alrededor y en relación con la ley, el derecho y la verdad. La práctica evaluativa condena y obliga al docente a buscar siempre la verdad en el estudiante, mediante la evaluación, excluyendo al igual que el constructivismo, la inexperiencia de los sujetos, el no saber, o ¿en qué evaluación educativa es válido lo falso?, si existiera esta posibilidad, la evaluación no tendría sentido en lo académico y rompería con cualquier acto de control sobre el conocimiento.

La evaluación afirma la verdad en su práctica y se convierte en ritual cuando se ejerce.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (Foucault, 1976, p. 171).

Existen variables espacio-temporales definidas para llevar a cabo la evaluación; hay prácticas y ritos compartidos por los actores del escenario escolar: el “necesario” temor a los exámenes, las estrategias de copia, las alianzas o los enfrentamientos entre grupos e individuos para la preparación de los exámenes; hay “formas de comunicación definidas: la publicación de las calificaciones en carteleras, la entrega de planillas de notas, técnicas de evaluación de uso más o menos reconocido y aceptado” (Cifuentes y Santos, 2011, p. 81); hay unas intencionalidades y unos propósitos algunas veces explícitos y otras veces encubiertos (Zambrano, 1997).

El estudiante tiene que producir la verdad, además que tiene que movilizarse a través de ella, el estudiante mediante la evaluación educativa está destinado a permanecer anclado a otro, por las reglas de poder de los discursos verdaderos que el maestro supuestamente desarrolla. El control de la evaluación es tal, que termina homogenizando las propiedades particulares de cada estudiante-individuo, desde el deber productivo que ejerce el maestro. Es aquí donde se convierte la vida en objeto administrable por parte del poder. En este sentido, la vida productiva del sujeto debe ser protegida, diversificada y expandida, y qué mejor que la evaluación como instrumento de administración para la causa administrativa del saber y el poder sobre los sujetos.

## **Poder y Evaluación Educativa**

Dentro de lo que implica la relación del poder, el saber y los sujetos, es claro no cuestionarse sobre quién tiene el poder, y quién tiene el poder cuando se evalúa, es más bien encontrar cómo este se va constituyendo, poco a poco, en el ambiente educativo con los estudiantes.

La evaluación tiene sus orígenes en el momento en que se le ocurre al hombre decir y decidir sobre lo bueno o lo malo.

El hecho de evaluar individuos y programas apareció, como mínimo, en el año 2000 a. C., cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en

el siglo V a. C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. (Stufflebeam, 1987, p. 33).

La evaluación empieza sus inicios de sistematización teórica con la revolución industrial, las guerras, los descalabros económicos de la época, invitando a los administradores, psicólogos y estadistas a buscar formas de control y verificación de los sujetos con calificaciones, y la calificación como el modo de tener registro de lo que se hacía y no se hacía, para la búsqueda de un mejor rendimiento.

El Estado, a través de la educación en la escuela, encuentra la forma más vital de encontrar el sentido de dominio de los que van a ser gobernados, y es en el maestro donde muta el poder a través de un rol dentro de la Institución. El maestro es casi quien decide qué hacer con la educación, ¿o alguien sabe qué hace verdaderamente cada maestro con la puerta cerrada, con el conocimiento y los estudiantes? El maestro inició su importante función de acuerdo con las necesidades del Estado por ocupar a la gente en algo, por el pueblo para aprender lo desconocido, por salud pública, para que “la basura” no estuviera en las calles, sino en las escuelas. Pero las cosas aún no se han transformado y diferenciado demasiado: en esta época, incluso el maestro tiene que atender la ignorancia y la falta de conocimientos del pueblo, además de estar sujeto y sujetado por el Estado y las políticas malogradas para la educación.

La construcción del concepto del maestro y la evaluación han estado mediadas por la percepción de muchos círculos sociales, como el Estado, la comunidad, la Iglesia, la Escuela, los estudiantes y el mismo maestro; esto ha permitido que el maestro, con la evaluación, tenga una identidad social, pero que a su vez desfigura el propio rol del maestro.

En la época colonial y ahora, para el Estado, en el momento en que este adquiere las situaciones de manejar la educación, el maestro y todas las prácticas que este desarrolla se convierten en parte de la política hegemónica, monopolizadora y globalizante de mantener control sobre los individuos. Con la influencia del maestro y las acciones evaluativas, el Estado casi predispone el mantenimiento de ciertos principios básicos para preservar el poder sobre los que no lo tienen.

**La evaluación y el aprendizaje de los sujetos.** Para la Escuela, el maestro es el eje de todo el andamiaje para la educación de los sujetos, escuela sin maestros es simplemente un centro penitenciario. A través de esto, la educación ha actuado sobre el maestro, y este ha constituido una forma de poder sobre el estudiante por medio de la evaluación educativa.

El estudiante permite el ejercicio del poder del maestro a través de la evaluación cuando cree y considera que el maestro es el único que conoce y sabe, y que la eva-

luación es el único actuar concebido para valorar y aprobar el saber ante los otros, y no reconoce el propio saber ante el otro, además de permitir ser ligado a la medición de conocimiento a través del instrumento evaluativo. De cierto modo, es el estudiante quien permite ser dominado al no creer en sí mismo. Es así como el estudiante es dominado y se constituye como sujeto sumiso.

En la evaluación educativa cotidiana, el estudiante muchas veces demuestra su saber a través de la memoria y el saber del profesor, el estudiante responde a las demandas de otros: del maestro, de la didáctica y del currículo, con lo más insólito, terminando categorizado con un número, una letra, un logro o no logro de la competencia. La evaluación, calificar valores, habilidades y saberes que incorporados forman al hombre “educado”. La evaluación busca detectar el desarrollo de destrezas prefijadas para el proceso de instrucción y que se consideran útiles para el avance de la sociedad tecnológica (Stufflebeam, 1987).

La evaluación educativa transita en la escuela, mueve el poder y lo sitúa en el actuar de los sujetos estudiantes cuando, a través de esta, permite la exclusión de unos por no conocer la verdad ante el saber, y reafirma a otros en la supuesta “verdad”, entonces, entre los mismos estudiantes empieza a circular el poder y a crear jerarquías dentro de la misma categoría de estudiantes. Por consiguiente, se empiezan a encontrar identidades y formas de pensar fascistas que actúan sobre otros, y hallar los famosos hiperprosociales con talento académico y al pobre “vago” nacido sin dotación, por la misma acreditación que da la evaluación en el saber y los resultados.

El poder no es un fenómeno macizo ni homogéneo que se localiza en un lugar o una cosa, el poder se ejerce como una red y en ella los individuos, que no solo lo sufren sino que también lo ejercen, se da en forma de relevos, transitando entre los individuos (Foucault, 2001). Lo que el estudiante demuestra en la sociedad, es parte de cómo se ha formado dentro de la red del poder en la escuela, y cómo la formación educativa y evaluativa ha estado sustentada en el poder; el estudiante solo es un producto del poder que han ejercido en él, de tal modo que el poder en el estudiante se organiza y se desarrolla en él hacia los otros. El poder se lleva en el cuerpo, haciendo al maestro educado por maestros, sea un fascista de estudiantes y conocimientos, y el estudiante excluyente de los compañeros de clase, de acuerdo con la forma como actúan los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder (la evaluación educativa), sobre los partícipes de esta red.

La evaluación dentro de la ideología educativa, parte de una maquinaria que le anticipan, y se convierte en un efectivo instrumento de acumulación de saber, como técnica de registro y aparato de verificación, sin una organización, ni formación y sin la puesta en circulación de un saber, simplemente el poder de la evaluación educativa

no existe, o más bien se trasfigura, pero ya no con la intención educativa bajo la cual está presupuesta. La evaluación, en últimas, se convierte en un elemento más sutil y perpetuo, donde la dinámica de control a la que está sujeta, es cada vez menos perceptible por sus participantes, es un condicionante de la educación, que se vivencia cuando solo se produce la verbalización de hacer evaluación, desarrolla una serie de comportamientos que están anclados a la vida del estudiante, desencadena lógicas que están en el tiempo y se guardan en el cuerpo como la sangre, como el pensamiento, y lo más ilógico: formar sujetos.

## **Biopolítica y evaluación educativa**

Ver la evaluación educativa desde la Biopolítica, es complejo, confuso e inconmensurable (por lo menos hasta el momento). La Biopolítica tiene que ver con los atributos de derecho sobre la vida y la muerte que ejercen unos sobre otros. De algún modo, tiene que ver con el que tiene el poder que permite “hacer vivir o dejar morir”, aunque siempre la balanza se desequilibra hacia la muerte. No se pretende asesinar a nadie en este discurso, simplemente, encontrar cómo en el quehacer educativo algunos permiten la vida a otros con el actuar evaluativo y cómo se ejerce el poder sobre la vida educativa del estudiante.

La evaluación educativa como un fenómeno dentro de la educación, como una situación que siempre debe existir, está compuesta y se presenta en dos formas de biopoder: la anatomopolítica, como la práctica individualizante del poder, basada en el escrutar en los individuos sus comportamientos y su cuerpo, con el fin de producir cuerpos dóciles y fragmentados mediante la disciplina, como el modo en que trata de regir la multiplicidad de los sujetos, que se resuelven en el dominio desde la vigilancia, el adiestramiento, la utilización y el castigo. Este tipo de poder se ve claramente en los rituales evaluativos de hacer siempre filas, hacer silencio, no mirar al compañero, escribir con esfero negro y no de otro color, la anulación si se incumple algún requerimiento.

Y la Biopolítica, como la nueva tecnología, que opera de una manera más global, afectada por situaciones que tiene que ver más con la vida, e integra modos más totalizantes de poder, como la estadística hacia la demografía:

la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprender, de manera que esta “cuantificación en pos del prestigio de lo incuantificable es, si acaso, comparable al empeño de Leibniz en demostrar matemáticamente la existencia de Dios”. (Díaz Barriga, 1982, p. 7).

En el medio evaluativo ya no se piensa en un factor individualizante del aprendizaje, sino en una acreditación total, desde unos resultados institucionales. Por lo tanto, el maestro enseña en pro de una aprobación global del colegio ante el Estado, y acaba con cualquier saber individual del estudiante. De este modo, la evaluación educativa puede convertirse en un fin en sí mismo y no en un medio de construcción educativa y social.

La evaluación desde esta perspectiva mantiene el sentido hegemónico de la calificación, el valor agregado del conductismo, de modo tal que permite encontrar cómo el examen está socialmente determinado; en la evaluación educativa prima el debate estadístico sobre el análisis de sentido pedagógico y social.

De alguna manera se puede hablar de que la evaluación es condicionada socialmente, a la vez que por sus resultados condiciona a la sociedad. Esto quiere decir que sus resultados se reflejan socialmente en las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, conforme a los problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc., se pueden explicar por factores socioeconómicos de los mismos estudiantes, y no solamente como un problema de falta de capacidades. (Díaz Barriga, 1982, p. 4).

Por lo tanto, los problemas sociales se convierten en problemas técnicos, donde solo importa la “cientificidad” (validez y confiabilidad) de los instrumentos con que se va a evaluar y los resultados que este arroje, donde los problemas metodológicos de la evaluación se convierten en problemas de rendimiento. El discurso evaluativo va más hacia la homogenización de la población, que la del individuo a través de estándares de calidad evaluativa, teniendo como referencia los datos acabados como las cifras y los números, desnaturalizando la educación y el accionar didáctico de la evaluación educativa.

La Biopolítica, a diferencia de la anatomopolítica, tiene que ver con la población y no tanto con el individuo, y cómo las situaciones de esta se convierten en un problema político, económico y social. La evaluación pensada desde este punto, lleva a replantear el examen como una pansofía, que tiene que darse en pro de la producción, en la estadística, ya que si en un departamento las evaluaciones quedan en una categoría de bajo rendimiento, lleva a pensar sobre los futuros problemas del Estado, los problemas de la población.

El problema de un bajo rendimiento en las evaluaciones nacionales, no es un problema del departamento sino de toda la población. En la Biopolítica existen situaciones que solo son pertinentes a nivel de las masas, como la acreditación institucional de calidad en educación, son fenómenos que individualmente no se perciben con certeza, pero que es en el cúmulo de individuos donde encuentran la significancia. Es así como desde la estadística y los datos acabados, la biopolítica busca situaciones de equilibrio en la población, una regulación de los fenómenos.

La evaluación en la biopolítica busca acreditar y validar el aprendizaje de los estudiantes, reduce cualquier aprendizaje a números o se reduce lo que no se puede identificar con un dato, reemplazando la medición por la evaluación, todo para tener estadísticas globales sobre lo que se supone deben saber los estudiantes. La tecnología de la Biopolítica hacia la evaluación, tiene la misma intención que la anatomopolítica, busca controlar y modificar las probabilidades, una tecnología que disciplina y regula. ¿Es lo mismo decir que un grupo de estudiantes en promedio sacan 4.5 en matemáticas, a que el mismo grupo saque la misma nota en Ética y valores? El sentido de pensar una educación constituida en los estilos de aprendizajes de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los maestros se desvanece al tener siempre presente el contenido global de la calificación.

Después de este análisis, se puede afirmar que la evaluación como instrumento de disciplina en la Biopolítica solo hace que el estudiante-individuo sea desaparecido en cifras que solo muestran grupos sociales, la identidad del sujeto en la educación se pierde, y se homogeniza para el control y regulación. La evaluación es un instrumento que en sí tiene un propio poder, y que debe ser pensada de modo tal que este ejercicio debe ser invisible para los estudiantes, porque el sentido debe estar en el aprendizaje y en lo pedagógico y no situado sobre la cifra, la calificación y los resultados. El poder de la evaluación debe circular y centrarse también en el sujeto maestro, recordar a Comenius que afirmaba que el sentido evaluativo estaba sobre el maestro porque es el adulto quien educa, y si el estudiante no aprende es más una situación que tiene que repensar el profesor.

## REFERENCIAS

- Baptista, E. (1989). Evaluación, Modelos Pedagógicos y Promoción. En: E. Baptista. *Escuela y Promoción Escolar* (pp. 23-42). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cifuentes, A., & Santos, W. E. (2011). Motivación en la evaluación educativa. Ponencia llevada a cabo en el *Congreso de Investigación y Pedagogía II Nacional I Internacional*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Díaz Barriga, A. (1982). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. *Perfiles Educativos*, (15), 16-37. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/299871228\\_Tesis\\_para\\_una\\_teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_evaluacion\\_y\\_sus\\_derivaciones\\_para\\_la\\_docencia](https://www.researchgate.net/publication/299871228_Tesis_para_una_teor%C3%ADa_de_la_evaluacion_y_sus_derivaciones_para_la_docencia).

- Foucault, M. (2001). *Defender la Sociedad*. Argentina: Fondo De Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Hernández de Santos, E. (2009). Por qué la autoevaluación tiene relación con la investigación en educación. *TecnoESUFA: revista de tecnología aeronáutica*, 12, 7-10.
- Palos, J. d. (1991). La Evaluación Educativa de los Medios Instruccionales. *Enseñanza*, 8, 9-18.
- Stufflebeam, D. (1987). Evaluación Sistemática, Guía Teórica y Práctica. En: D. Stufflebeam. *Evaluación Sistemática, Guía Teórica y Práctica* (pp. 32-42). Madrid: Paidós.
- Zambrano, G. T. (1997). Otra Evaluación, Otra Educación. *Revista Docencia Universitaria*, 3-14.