



## Artículo de Original

### Transformación de la práctica docente mediante programas de capacitación universitaria

*Transformation of teaching practice through university training programs*

#### Autores:

Darwin Joel Lozada López  
Universidad Técnica de Ambato  
Ambato– Ecuador  
[darwinlozada02@gmail.com](mailto:darwinlozada02@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0007-3770-0392>

**Corresponding Author:** Darwin Joel Lozada López, [darwinlozada02@gmail.com](mailto:darwinlozada02@gmail.com)

**Reception date:** 21-Enero-2023 **Acceptance:** 8-Marzo-2023 **Publication:** 15-Marzo-2023

#### How to cite this article:

Transformación de la práctica docente mediante programas de capacitación universitaria.  
(2023). *Sage Sphere Higher Education*, 1(1), 1-  
14. <https://sagespherejournal.com/index.php/SSHE/article/view/69>

#### RESUMEN

La presente investigación cualitativa, enmarcada en un diseño micro-etnográfico, se desarrolló en la Universidad de Oriente, Venezuela, con el propósito de analizar y comprender el discurso del profesorado universitario desde la perspectiva de las relaciones de poder implicadas en los procesos de evaluación dirigidos a estudiantes en Formación Inicial Docente (FID). La muestra, de carácter intencional, estuvo





compuesta por 25 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación, quienes cursaban la asignatura Evaluación Educativa. Estos participantes recolectaron y consignaron frases y comentarios emitidos por sus docentes en el contexto de las dinámicas de clase. Para el análisis de la información se aplicó la metodología del Análisis Crítico del Discurso, lo cual permitió identificar cuatro dimensiones significativas en el discurso evaluativo: intimidación, frustración, control mental y manipulación. Los hallazgos revelan que el discurso docente, en el marco de la evaluación, se encuentra atravesado por una lógica de poder y dominación que se materializa en expresiones que generan malestar y tensión en la relación pedagógica, afectando de manera directa la experiencia formativa del estudiante. En este sentido, la evaluación no solo opera como herramienta académica, sino también como un dispositivo de control que incide en la subjetividad del alumnado, condicionando su percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su rol dentro del mismo. Estos resultados invitan a repensar las prácticas evaluativas universitarias desde enfoques más dialógicos, éticos y emancipadores, que promuevan el respeto mutuo y una auténtica construcción del saber en el ámbito de la FID.

**Palabras clave:** Formación docente universitaria, Desarrollo profesional académico, Calidad educativa superior, Prácticas pedagógicas innovadoras

## ABSTRACT

This qualitative research, framed within a micro-ethnographic design, was conducted at the Universidad de Oriente, Venezuela, with the purpose of analyzing and understanding university faculty discourse from the perspective of the power relations involved in assessment processes for students in Initial Teacher Training (ITT). The intentional sample consisted of 25 students from the Bachelor of Education program, who were taking the course Educational Assessment. These participants collected and recorded statements and comments made by their instructors in the context of classroom dynamics. Critical Discourse Analysis was used to analyze the data, which allowed us to identify four significant dimensions in assessment discourse: intimidation, frustration, mind control, and manipulation. The findings reveal that faculty discourse, within the framework of assessment, is permeated by a logic of power and domination, which materializes in expressions that generate discomfort and tension in the pedagogical relationship, directly affecting the student's training experience. In this sense, assessment not only operates as an academic tool but also as a control device that influences students' subjectivity, conditioning their perception of the teaching-learning process and their role within it. These results invite us to rethink university assessment practices from more dialogical, ethical, and emancipatory perspectives that promote mutual respect and authentic knowledge construction in the field of IDD.

**Keywords:** University teacher training, Academic professional development, Higher educational quality, Innovative pedagogical practices.

## 1. INTRODUCCIÓN

### El lenguaje como expresión de lo social

El entorno en el que habitamos se caracteriza por ser una red compleja de significados, símbolos y sentidos, en la cual el lenguaje desempeña un papel fundamental al configurar el mundo como la máxima manifestación de la interacción sociocultural entre personas y colectivos. Desde esta perspectiva, el ser humano, en tanto ente profundamente lingüístico, moldea tanto sus acciones como sus pensamientos a través de la palabra. Esta última encierra un entramado de relaciones y normas que reflejan la impronta social del individuo. Por ende, puede afirmarse que el comportamiento lingüístico de cada sujeto representa lo que este experimenta como ser humano y como participante activo de prácticas sociales y culturales.



A partir de ello, se sostiene que el lenguaje constituye una marca vital de interacción simbólica y social (Jiménez, 2013), lo cual lo convierte en un objeto de estudio ineludible cuando se consideran sus implicaciones semióticas dentro del ámbito educativo. En este sentido, el lenguaje actúa como un sistema estructural que organiza, crea, orienta, dialoga, funda y condiciona la acción pedagógica. Así, se establece como una herramienta esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su proyección hacia lo social (Camargo & Hederich, 2010; Ribes-Iñesta, 2007).

Investigar el lenguaje como vehículo de significado en contextos educativos implica explorar los procesos y subprocesos que allí se generan. Esto requiere examinar diversos elementos que intervienen en la dinámica docente-estudiante, especialmente en lo relativo a la interacción comunicativa. Este análisis se centra en el lenguaje que se emplea sistemáticamente, es decir, en el discurso pedagógico del profesorado.

Particularmente, este estudio se enfoca en el lenguaje discursivo del docente universitario, empleado como estrategia para fortalecer su práctica pedagógica y, con ello, su función evaluadora. El discurso, entendido como una forma de interacción comunicativa tanto oral como escrita, se manifiesta de manera constante en toda actividad social y cultural. Su estudio, por tanto, trasciende la competencia lingüística e implica una articulación pragmática con otras disciplinas que faciliten su abordaje como fenómeno inter y transdisciplinar (Morin, 2001; 2006).

En lo que concierne a la evaluación, debe señalarse que esta suele generar, en muchos casos, situaciones de presión y ansiedad en los estudiantes. La aspiración de aprobar asignaturas y obtener calificaciones elevadas ha erosionado progresivamente la dimensión formativa de la evaluación. Si a este escenario se suma un discurso docente impregnado de una lógica punitiva, el resultado es un ambiente académico que desalienta la participación activa del estudiante, inhibiéndolo de preguntar o aclarar inquietudes.

De ahí la necesidad de analizar el discurso evaluativo del docente universitario como un mecanismo de ejercicio de poder. En este contexto, se adopta el Análisis Crítico del Discurso (ACD), desarrollado por Teun Van Dijk (1989; 1991; 1993; 1996; 1998; 2001), como marco teórico-metodológico idóneo para examinar las relaciones entre discurso, ideología, poder y estructura social. El objetivo central de este trabajo, por tanto, es estudiar el discurso presente en las prácticas evaluativas del docente universitario, atendiendo a las dinámicas de poder que se instauran entre evaluador y evaluado.

### **El lenguaje como recurso discursivo**

Como se ha indicado, el lenguaje constituye el elemento fundamental que da forma al discurso. Para este análisis se retoma la teoría lingüística de Ludwig Wittgenstein, quien sostiene que el lenguaje “no es sino el conjunto de todas las proposiciones posibles, (oraciones) siendo estas últimas las que conforman la unidad constitutiva y funcional del sistema” (Albano, 2006, pp. 26-



27).

¿Cómo opera el lenguaje bajo su teoría del reflejo? Si el mundo se conforma por la totalidad de los hechos, entendidos como hechos atómicos compuestos por objetos, el lenguaje reflejaría esa misma estructura. Sus proposiciones se corresponden con los elementos del mundo. Estas proposiciones, a su vez, pueden dividirse en unidades atómicas conforme a la naturaleza de los hechos. En tal concepción, la verdad de una proposición radica en su concordancia con el hecho que representa; es decir, el signo lingüístico debe reflejar fielmente el acontecimiento.

Más adelante, Wittgenstein da un giro a su planteamiento, sin restar valor a su primera formulación, proponiendo un enfoque centrado en el significado. En el *Tractatus*, afirma que “el significado de una palabra se hace explícito por medio de la cosa que esta designa” (Albano, 2006, pp. 30-31). Posteriormente, en *Investigaciones filosóficas*, señala que “las normas de uso y el contexto social... serán quienes determinen la función del significado” (Albano, 2006, p. 31).

### **El discurso como acción social**

El discurso puede entenderse como una forma de comunicación, en tanto el lenguaje actúa como medio para expresar ideas, creencias y emociones dentro de contextos sociales más amplios, como el espacio escolar. En este sentido, Van Dijk (2002, p. 22) plantea que el discurso se compone de tres dimensiones fundamentales: “a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición); y c) la interacción en situaciones sociales”.

Este enfoque invita a superar el análisis oracional aislado para atender a la influencia de las oraciones precedentes y del contexto sociocultural en la conformación del significado. Así, una comprensión profunda del discurso requiere identificar cómo se ven afectadas las proposiciones lingüísticas por elementos previos del texto o de la conversación. Como indica Van Dijk (2002), “no es necesario ser un analista del discurso para saber que el significado de una oración determinada depende de lo dicho (significado) previamente” (p. 29).

A ello se añade la noción de referencia, entendida como la relación entre el discurso y los hechos (reales o imaginarios) de los cuales se habla. En palabras de Van Dijk (2002), se trata de “el modo como el discurso y sus sentidos se relacionan con los sucesos reales o imaginarios de los cuales se habla, es decir, los referentes”.

Cabe subrayar que el discurso no se limita a estructuras oracionales, sino que incluye una variedad de acciones del hablante. Para Van Dijk (2002, p. 31), estas comprenden “la producción de sonidos, la gestualización, la construcción de representaciones semánticas o la realización de actos de habla, ..., así como formas de interacción como la toma de turnos, la formación de impresiones, la negociación, la persuasión...”. Así, el discurso representa una compleja red de elementos interrelacionados necesarios para lograr una comunicación efectiva.



En este sentido, quienes empleamos el lenguaje buscamos ser comprendidos. Por ello, comunicamos ideas como integrantes de comunidades sociales, ya sea para informar, persuadir, causar impresión o cumplir otros actos sociales en contextos determinados (Van Dijk, 2002).

En resumen, ¿qué es el discurso? Es, según Van Dijk (2002, p. 32), “una acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios”. En consecuencia, el discurso se encuentra íntimamente ligado a la vida en sociedad.

## **EL DISCURSO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO**

El papel que desempeña el profesor universitario en la formación profesional del estudiante es de gran relevancia, ya que de su capacidad para estimular la reflexión crítica y el reconocimiento de avances formativos por parte del estudiante, así como de su habilidad para motivar la superación de debilidades y consolidar competencias profesionales, dependerá en buena medida la calidad del proceso educativo. En este marco, el uso del discurso por parte del docente se convierte en una herramienta clave para establecer una comunicación significativa con sus estudiantes (Chong, 2009). En la práctica cotidiana, el docente es quien organiza y dirige el desarrollo de las clases, lo que frecuentemente lo lleva a priorizar aspectos técnicos y organizativos del contenido por encima de la dimensión pedagógica del lenguaje que utiliza. Habitualmente, el discurso docente se manifiesta a través de opiniones personales y puntos de vista sin considerar suficientemente el impacto que sus palabras pueden tener en los estudiantes (Fonti, 2014; Brunner, 2000).

El discurso del profesor en el aula universitaria sigue una estructura particular que se manifiesta en el uso de un sistema lingüístico propio, el cual establece patrones de comportamiento que condicionan las dinámicas de enseñanza. Este tipo de discurso debe facilitar la interacción con los estudiantes, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la reciprocidad, con el fin de fomentar la participación activa del estudiante en su proceso formativo. A través del lenguaje, el docente establece vínculos funcionales en los que el discurso se convierte en parte esencial de la experiencia formativa del estudiante (Parodi, 2008; Valerio-Ureña & Rodríguez-Martínez, 2017).

No obstante, se observa que en ciertas ocasiones el discurso del profesor universitario adopta una forma jerárquica y poco equitativa. El docente, en su rol de autoridad, dirige y controla el discurso en el aula, lo que inevitablemente restringe las posibilidades de una comunicación bidireccional. Esta situación se refleja en el escaso margen que se da a los estudiantes para expresar opiniones o formular juicios, convirtiendo la clase en un espacio poco participativo donde el profesor asume la centralidad de la palabra (Valerio-Ureña & Rodríguez-Martínez, 2017).

En este sentido, resulta pertinente traer a colación el análisis de Van Dijk (2009) sobre las relaciones entre poder y discurso desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD), en el que destaca que quienes ostentan el poder son, generalmente, quienes controlan el discurso al convertirse en



los principales emisores. Según el autor:

“no solo son hablantes activos en la mayoría de las situaciones, sino que además, pueden tomar iniciativa en encuentros verbales o en discursos públicos, determinar el ‘tono’ o estilo del texto o la conversación, estipular los temas que habrán de tratarse y decidir quiénes serán participantes y quiénes receptores de su discurso.” (Van Dijk, 2009, p. 64)

Este planteamiento refleja con claridad lo que ocurre en muchos escenarios universitarios, donde la relación entre profesor y estudiante se estructura bajo un esquema en el que el docente monopoliza la palabra y el estudiante se ve reducido a una actitud pasiva, aceptando sin cuestionamientos las posiciones del docente. Esta dinámica restringe el deseo de participación y promueve el silencio entre los estudiantes.

La reflexión planteada hasta aquí evidencia la estrecha vinculación entre discurso y poder en el ámbito universitario. Como han argumentado Van Dijk (2009) y Wodak (2001), el poder no reside exclusivamente en el lenguaje, sino en la manera en que este es utilizado como instrumento de control por parte de quienes detentan el poder simbólico. Esta visión se alinea con lo señalado por Foucault (1973), quien sostiene que:

“Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. (...) el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.” (p. 75)

Desde esta perspectiva, resulta esencial indagar en el uso que el profesor hace de la palabra y cómo esta incide en su práctica pedagógica. Como afirman Solar y Díaz (2009), los docentes ejercen su labor profesional apoyados en un sistema propio de conocimientos que se forma a partir de sus experiencias personales en contextos institucionales y sociales específicos. Por tanto, sus creencias y valores influyen directamente en el tipo de relación comunicativa que desarrollan con sus estudiantes.

### **LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO MEDIO DE PODER**

La exposición teórica sobre el discurso del docente universitario permite contextualizar las complejas relaciones de poder que se manifiestan en dicho ámbito. Diversas investigaciones han abordado esta problemática, destacando la conexión entre discurso, poder y evaluación. Entre los estudios más relevantes se encuentran los de Londoño (2016), Perassi (2013), Londoño (2009), Ibarra y Rodríguez (2010), además de los planteamientos teóricos de Foucault (1973).

Como se ha señalado previamente, el profesor universitario está llamado a promover una comunicación respetuosa y empática. No obstante, no siempre se da en condiciones ideales, ya que



en muchos casos los docentes recurren al poder que les confiere su rol para ejercer formas de control a través de discursos de tono autoritario. En esta línea, Foucault (1968) sostiene que:

“los códigos fundamentales de una cultura –los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas– fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos” (p. 5).

Así, tanto el docente como el estudiante operan dentro de un marco lingüístico y cultural que define sus respectivos roles y establece jerarquías.

En el contexto universitario, la evaluación del aprendizaje constituye un espacio donde se evidencian relaciones verticales de poder, al punto de convertirse en una herramienta para ejercer control. La calificación se transforma en un dispositivo disciplinador que puede generar temor y silencio entre los estudiantes. Londoño (2016) afirma que:

“La evaluación se ha constituido en un elemento visible, en donde las calificaciones, los registros, los rangos y las clasificaciones son presentados ante el público, jerarquizando el desempeño de los estudiantes mediante juicios valorativos, notas o calificaciones. Estos juicios valorativos visibles convierten a los sujetos en presas fáciles de regular y de controlar para ejercer sin mayor resistencia al mecanismo de control y poder.” (p. 157)

Autores como Santos (2007), Díaz-Barriga (1997) y el propio Londoño (2016) coinciden en señalar que la evaluación ha sido empleada como mecanismo de poder, al centrarse en la medición de logros curriculares mediante juicios que afectan el posicionamiento académico del estudiante. Londoño (2016) añade que la evaluación “discrimina, clasifica, pronostica, pondera, selecciona, estimula, controla y regula el sistema académico” (p. 157).

En este sentido, el examen –principal instrumento de evaluación– se presenta como una forma institucionalizada de ejercicio del poder. Mediante su aplicación, se vigila, clasifica, aprueba o reprueba al estudiante, reproduciendo estructuras de jerarquización que refuerzan el rol del profesor como figura de autoridad. Las reglas del juego son claras y están establecidas por el docente, quien actúa como representante de una élite simbólica.

Desde esta óptica, el evaluador se posiciona como figura central y exclusiva en el proceso evaluativo. Esta hegemonía está basada en el papel que históricamente se le ha atribuido, como señala Perassi (2013):

“Conviviendo con el monopolio de esta función atribuida a quien detenta el poder, [refiriéndose al profesor] se da el consecuente desdibujamiento del sujeto-objeto evaluado, quien es relegado a un papel meramente pasivo y receptor de juicios externos, los que muchas veces, ni siquiera son debidamente interpretados por sus destinatarios.” (p. 438)



La evaluación, históricamente concebida como un proceso de verificación del conocimiento adquirido, ha dejado de lado su dimensión formativa. Esta reducción se debe en gran medida a la influencia del paradigma positivista, que consolidó al profesor como el único responsable de juzgar si el estudiante ha aprendido. En coherencia con esta postura, Perassi (2013) señala:

“La evaluación se distancia de la noción de indagación y búsqueda, para constituirse en verificación y control. El evaluador asume la figura de un juez, con capacidad reconocida para emitir un veredicto que absuelve o condena la acción realizada por el otro-evaluado.” (p. 439).

## 2. METODOLOGÍA

La propuesta desarrollada se inscribe en el marco de una investigación de corte cualitativo, dado que su propósito es describir y analizar el entramado de relaciones que se configura en la interacción evaluador-evaluado, a partir del discurso del docente. Para abordar este análisis discursivo, se optó por el enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD), ya que no solo se examina el contenido expresado por el profesor, sino también la estructura subyacente de sus enunciados. A partir de la reiteración de palabras clave, los discursos fueron simplificados en formas genéricas, lo que permitió estudiar fragmentos de sus intervenciones desde una perspectiva crítica y social. Esta mirada se orienta hacia la comprensión del discurso como instrumento de ejercicio de poder, dominación y control.

La selección de los participantes se realizó de manera intencionada, conformando una muestra de 25 estudiantes que cursaban la asignatura *Evaluación Educativa*, correspondiente al sexto semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Educación, con distintas menciones, en la Universidad de Oriente, Venezuela. Para la construcción teórica se recurrió a los procedimientos de la Teoría Fundamentada, aunque el diseño adoptado fue de tipo micro-etnográfico, debido a que se centra en la interpretación de los significados atribuidos a las acciones humanas y a la vida social, sin buscar primordialmente establecer patrones ni generalizaciones (González, 1997).

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas, contextualizadas en el marco de la asignatura. En ellas, se solicitó a los estudiantes que identificaran y registraran frases y/o comentarios emitidos por sus docentes durante los procesos evaluativos que les hayan generado incomodidad. Estos enunciados fueron luego agrupados en oraciones genéricas que facilitaron su análisis. A partir de esta información emergieron cuatro categorías analíticas, las cuales fueron examinadas empleando los principios del ACD.

## 3. RESULTADOS

### **El poder del docente universitario desde las categorías de intimidación y frustración**

Los hallazgos cualitativos de esta investigación revelan cómo, dentro del discurso formativo-



punitivo del profesorado universitario, emergen prácticas evaluativas que reproducen relaciones de poder asimétricas. En particular, las categorías de intimidación y frustración se consolidan como manifestaciones recurrentes de estas dinámicas, generando impactos significativos en los estudiantes en formación docente.

## **Intimidación**

La intimidación se expresa mediante estrategias verbales y actitudinales que el docente despliega en el contexto evaluativo, generando un ambiente de tensión, sumisión y control. Uno de los participantes señala: “en los parciales, él pasaba entre los pupitres y miraba lo que escribíamos, a veces se detenía a mirar fijo, como queriendo decir que no confiaba en nosotros” (E4). Esta conducta, lejos de favorecer una evaluación formativa, establece un clima de sospecha que restringe la autonomía del estudiante, evocando una lógica punitiva centrada en la vigilancia (Foucault, 1991).

Asimismo, el tono autoritario y las amenazas veladas también constituyen formas de intimidación. Otro testimonio destaca: “si no entienden, no deberían estar en esta carrera... no tengo por qué repetir las cosas” (E7). Esta afirmación, enmarcada en un discurso de exclusión, naturaliza el poder docente como incuestionable, reforzando una jerarquía que sitúa al estudiante en un lugar de inferioridad y pasividad (Freire, 1993).

## **Frustración**

La frustración, por su parte, se articula como una consecuencia emocional directa de las prácticas intimidatorias y del escaso reconocimiento al esfuerzo estudiantil. Las reglas de evaluación, muchas veces implícitas o ambiguas, generan desconcierto y desaliento. Un estudiante comenta: “me saqué una nota baja sin saber por qué, cuando pregunté, solo dijo que revise el sílabo” (E1). Esta falta de retroalimentación personalizada debilita el proceso formativo y acentúa la sensación de arbitrariedad en la evaluación, afectando negativamente la motivación y la confianza del alumnado (Brookhart, 2007).

La frustración también se vincula con la percepción de una evaluación que no valora los procesos de aprendizaje, sino únicamente los resultados. Otro participante reflexiona: “sentí que no importaba cuánto me esforzara, ya tenía su idea de quién era bueno y quién no” (E5). Este testimonio pone en evidencia cómo el poder evaluativo del docente, ejercido sin criterios claros ni diálogo, puede convertirse en un factor de exclusión y estigmatización.

Ambas categorías permiten comprender que el poder del docente universitario no se ejerce únicamente desde lo académico, sino también desde lo simbólico y afectivo. En contextos de formación inicial docente, estas prácticas no solo afectan el desempeño del estudiantado, sino que modelan representaciones sobre el rol del educador, perpetuando dinámicas autoritarias que



pueden replicarse en su futura práctica profesional **MANIPULACIÓN**

La manipulación se concibe como una estrategia orientada a influir, convencer o inducir a un individuo o colectivo a actuar de acuerdo con los intereses de quien ejerce dicha influencia. Esta categoría recoge enunciados utilizados dentro del discurso evaluativo del docente universitario con el propósito deliberado de desalentar a los estudiantes de adoptar comportamientos que se desvíen de sus expectativas, sin que ello se perciba explícitamente como una imposición. Por el contrario, su efectividad radica en el uso de un lenguaje persuasivo que opera de forma sutil.

Veamos el primer ejemplo: “*¡Yo preparé ese examen para ser realizado en una hora, no se quejen, más bien les estoy dando dos!*”. Esta expresión revela la intención del docente de presentar la situación evaluativa como un beneficio otorgado, aunque los estudiantes no lo perciban de esa forma. Al expresar “*no se quejen*”, el profesor invalida cualquier posible manifestación de inconformidad, posicionándose como alguien que ha favorecido al grupo. A través de la afirmación “*una hora*” frente a “*dos*”, se construye una imagen de flexibilidad por parte del evaluador. Además, al decir “*yo preparé*”, se reafirma la autoridad sobre la estructura del examen y su adecuada planificación, lo que refuerza su postura de legitimidad. El uso de la conjunción adversativa “*más bien*” enfatiza el descontento del hablante, al sugerir que los estudiantes no están valorando el gesto otorgado.

El segundo enunciado que se analiza dentro de esta categoría es: “*¡Yo no tengo problema en suspender el examen, pero si lo suspendo, será más difícil porque tendrán más tiempo para estudiar!*”. En una primera lectura, la frase “*yo no tengo problema en suspender el examen*” puede interpretarse como una disposición flexible ante la posibilidad de posponer la evaluación. No obstante, la aparición de la conjunción “*pero*” introduce una condición que transforma esa aparente apertura en una amenaza velada: cualquier cambio implicaría un perjuicio para los evaluados. Al afirmar que el examen “*será más difícil, porque tendrán más tiempo para estudiar*”, el profesor ejerce el control total sobre las condiciones de evaluación, disfrazando su dominio bajo una aparente lógica de equidad. El doble uso del término “*más*” refuerza la idea de incremento en la dificultad, lo cual se justifica mediante la subordinada causal “*porque*”, que presenta como razonable que más tiempo implique una mayor exigencia.

Estas situaciones ejemplifican cómo el discurso persuasivo puede constituirse en una herramienta poderosa de control. No toda manifestación de poder o dominación se ejerce mediante imposiciones explícitas; por el contrario, la persuasión se convierte en un mecanismo sutil pero eficaz para ejercer dominio sobre los grupos, al moldear sus decisiones sin recurrir a la coacción directa (Estudios Pedagógicos XLVIII N° 3: 305–320, 2022).

## 4. DISCUSIÓN

La categoría de *manipulación* en el discurso evaluativo del profesor universitario pone en



evidencia una forma particular de ejercicio del poder que se aleja de la imposición directa para operar desde mecanismos de persuasión. En este tipo de discursos, el docente recurre a estrategias lingüísticas que, bajo una apariencia de flexibilidad o beneficio, en realidad refuerzan su autoridad y control sobre los estudiantes. Esta forma de comunicación está alineada con lo que Van Dijk (2006) denomina “dominio discursivo”, donde el poder no necesariamente se manifiesta de manera explícita, sino que se naturaliza a través del lenguaje y las relaciones simbólicas.

En las expresiones analizadas, el profesor se presenta como alguien que actúa en favor del estudiante —por ejemplo, al duplicar el tiempo de un examen o mostrarse dispuesto a suspenderlo—, pero lo hace desde una posición en la que sigue marcando los límites, las condiciones y las consecuencias. Así, la aparente concesión está cargada de advertencias implícitas que refuerzan su poder. Tal como señala Foucault (1992), el poder no se ejerce solo a través de sanciones visibles, sino también mediante la producción de subjetividades que interiorizan lo que se espera de ellas. En este caso, el discurso busca modelar la conducta del estudiante a través del convencimiento, más que de la coerción.

Además, el uso reiterado de estructuras adversativas (“más bien”, “pero”) y causales (“porque”) revela un patrón discursivo que pretende racionalizar el control, encubriendo el acto de imposición bajo argumentos que aparentan objetividad o beneficio colectivo. En este sentido, el lenguaje se convierte en un dispositivo de poder que logra su eficacia precisamente porque no se presenta como tal. La manipulación, entonces, no es sólo una estrategia comunicativa, sino un mecanismo ideológico que opera en los márgenes del discurso pedagógico, moldeando las relaciones entre docente y estudiante sin necesidad de recurrir a órdenes explícitas.

Este tipo de prácticas resulta particularmente problemático en contextos de formación inicial docente, donde los futuros profesionales internalizan modelos de evaluación y relación pedagógica. Si la manipulación se normaliza como parte del discurso del aula universitaria, se corre el riesgo de reproducir patrones autoritarios disfrazados de racionalidad pedagógica. Por ello, se hace imprescindible visibilizar y problematizar estas formas de dominación simbólica, promoviendo discursos educativos que, más que persuadir para obedecer, fomenten la autonomía crítica y el diálogo horizontal entre los actores del proceso formativo.

## 5. CONCLUSIÓN

La revisión teórica y las expresiones presentadas ilustran claramente el poder que ejerce el discurso. Este poder puede utilizarse para construir y transformar positivamente las mentes de quienes están en proceso formativo, o bien, puede convertirse en una manifestación de abuso y dominación que afecta tanto la dinámica comunicativa como la relación entre evaluador y evaluado.

Es importante aclarar que la realidad descrita no pretende generalizar ni atribuir este tipo de



prácticas discursivas a todos los profesores universitarios. Sin embargo, se trata de una situación latente e ineludible, como lo demuestran las expresiones analizadas. Por ello, resulta pertinente proponer una perspectiva alternativa desde la cual se debería construir la relación evaluativa entre profesor y estudiante. Esta relación debe fundamentarse en el diálogo y estar acompañada por valores esenciales como el respeto, la tolerancia, la aceptación de la diversidad de pensamiento y, sobre todo, la empatía.

Asimismo, se abre la posibilidad de transformar el discurso evaluativo, de modo que no sea percibido como un castigo, sino como una etapa formativa que los estudiantes deben atravesar para superar exámenes, cumplir con los perfiles de egreso y desarrollar las competencias profesionales necesarias.

Actualmente, el enfoque basado en competencias ha puesto en el centro de la actividad educativa al estudiante y a la integralidad de su formación. Esto ha permitido la unificación de criterios curriculares en distintas carreras, y ha motivado a los docentes a modificar sus estrategias evaluativas, incorporando prácticas como el aprendizaje basado en problemas, procesos de nivelación y el desarrollo del pensamiento crítico, donde el docente actúa no solo como guía pedagógico, sino también como referente ético y valórico.

Las implicaciones de este estudio se enmarcan principalmente en la aplicación del Análisis Crítico del Discurso (ACD) como una metodología que permite descubrir las complejas asociaciones que se realizan en la cognición humana a través de la interacción social. Dichas interacciones simbólicas y niveles emergentes de significado evidencian que el lenguaje crea, modifica y relativiza los discursos tanto del profesor como del estudiante. Es fundamental que ambos reconozcan la existencia de una dialéctica epistemológica universitaria, base de las convergencias y divergencias sistémicas dentro de una institución del conocimiento como la universidad, y que, a partir de este conocimiento, la ética y la educación, se construya una comprensión integral de lo humano y lo pedagógico en la praxis.

En este sentido, es oportuno destacar la reflexión de Gadamer (2002) en *Los caminos de Heidegger*, citado por Perassi (2013, p. 440), quien sostiene que “un diálogo fecundo es aquel en que el dar y recibir, el recibir y dar lleva finalmente a algo que es una morada común con la que se está familiarizado y en la que uno puede moverse”. En definitiva, se trata de construir una relación en la que el profesor reconozca y acepte al estudiante como sujeto, en otras palabras, se busca “descosificar” al estudiante, restituyéndole su condición de interlocutor activo en el proceso educativo.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albano, S. (2006). Wittgenstein y el lenguaje. Buenos Aires: Editorial Quadratta.



Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafío, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, 23-25 de agosto. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>

Camargo Uribe, A., & Hederich Martínez, C. (2010). La relación lenguaje y conocimiento y su aplicación al aprendizaje escolar. *Revista Folios*, (31), 105-121. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a08.pdf>

Chong Barreiro, M. (2009). El papel de la educación en la identidad humana. *Revista de Filosofía Eikasia*, 5(29), 171-180. Recuperado de <https://www.revistadefilosofia.org/29-08.pdf>

Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. México: Editorial Paidós Educador.

Fonti, D. (2014). Críticos, orgánicos, corporativos: Reflexiones sobre las responsabilidades y funciones sociales del trabajo intelectual universitario. *Psicoperspectivas*, 13(1), 6-14. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-69242014000100002&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-69242014000100002&lng=es&nrm=iso)

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1973). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

González, F. (1997). Los métodos etnográficos en la investigación educativa. *Paradigma*, (2), 43-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=847598>

Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, (351), 385-407. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf)

Jiménez Vivas, P. (2013). El léxico sociopolítico en Niklas Luhmann. *Política y Cultura*, (39), 167-197. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26727013009.pdf>

Londoño, L. (2016). Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Praxis & Saber*, (13), 153-175. Recuperado de [http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis\\_saber/article/viewFile/4170/3596](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/viewFile/4170/3596)

Londoño, O. (2009). Una aproximación al análisis crítico de los discursos evaluativos (ACDE). *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (4), 113-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2993225.pdf>

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Morin, E. (2006). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.

Pérez Esclarin, A. (2005). *Educación para humanizar*. España: Editorial Narcea. Recuperado de



<http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/293.html>

Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> ed., versión 23.4 en línea).

Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>

Santos Guerra, M. (2007). *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum.

Solar, M., & Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado*, (1), 115-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n1/art05.pdf>

Valerio Ureña, G., & Rodríguez Martínez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación Educativa (México, DF)*, 17(74), 109-124. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&nrm=iso)

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20análisis%20crítico%20del%20discurso.pdf>

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial Gedisa. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/131212731/discurso-y-poder-van-teun-a-pdf>

Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis del discurso* (pp. 17-34). España: Editorial Gedisa.

**Conflicto de Intereses:** Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.