






YURI ANDREA AMARILES PÉREZ

Licenciada en Lengua castellana. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Magister en Educación, UCO. 2019.

 Correo electrónico: amarilesandrea@yahoo.es.

EDISON ANTONIO VARGAS PÉREZ

Licenciado en Educación Rural. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Magister en Educación, UCO. 2019.

 Correo electrónico: edivarperez@yahoo.es.

CALIFICACIÓN Y MECANISMOS DE CONTROL: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

QUALIFICATION AND CONTROL MECHANISMS: A LOOK FROM TEACHING PRACTICES

Artículo de resultados¹

YURI ANDREA AMARILES PÉREZ
EDISON ANTONIO VARGAS PÉREZ

RESUMEN

El artículo reseña los resultados respecto a la indagación de las prácticas docentes en relación con la calificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el cual, se trazó un camino que caracterizó las prácticas docentes y las contrastó con las orientaciones del Ministerio de Educación

¹ Artículo de resultados producto de la investigación "Análisis de los momentos en los cuales la calificación se convierte en un mecanismo de control por parte del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con los estudiantes de los grados tercero de las I.E Félix María Restrepo Londoño y C.E.R Pantalio" que se enarca en los estudios de maestría en Educación en la Universidad Católica de Oriente, 2019.

Nacional (MEN). Se empleó un método etnográfico, donde se aplicaron como técnicas la guía de observación y la entrevista para docentes y estudiantes. Se hizo el análisis en una matriz, ejecutando la categorización abierta, axial y selectiva. Se encontró que todavía persisten acciones y concepciones de la calificación como medición, control, sumisión y cuantificación, que se oponen a orientaciones normativas y del MEN. Se concluyó que la calificación como un mecanismo de control está fundamentada en un paradigma que propugna por la obediencia, la sumisión, el silencio durante el trabajo en el aula, la verificación y la medición de los avances que se hace por parte del docente y que pone en acción mecanismos de poder, frente a las acciones de los mismos, para lo cual, se opta bien sea por sancionar o premiar un determinado comportamiento o el logro académico y donde se establecen nexos con un tipo de evaluación sumativa y tradicional, que se hace solo al final del proceso y que dista de las orientaciones del MEN (2009) al hablar de una evaluación formativa, continua y con distintas herramientas.

PALABRAS CLAVES:

evaluación, calificación, control escolar, reflexión docente, enseñanza y aprendizaje.

ABSTRACT

The article reviews the results regarding the investigation of the teaching practices in relation to the qualification in the teaching and learning processes, in which a path was traced

that characterized the teaching practices and contrasted them with the guidelines of the Ministry of National Education. (MEN). An ethnographic method was used, where the observation guide and the interview for teachers and students were applied as techniques. The analysis was done in a matrix, executing the open, axial and selective categorization. It was found that actions and conceptions of qualification such as measurement, control, submission and quantification still persist, which oppose normative and MEN orientations. It was concluded that qualification as a control mechanism is based on a paradigm that advocates obedience, submission, silence during work in the classroom, verification and measurement of the progress made by the teacher and that puts into action mechanisms of power, against their actions, for which, it is chosen either to sanction or reward a certain behavior or academic achievement and where links are established with a type of summative and traditional evaluation, which is done only at the end of the process and that is far from the guidelines of the MEN (2009) when speaking of a formative evaluation, continuous and with different tools.

KEY WORDS:

Evaluation, qualification, school control, teacher reflection, teaching and learning.

INTRODUCCIÓN

El artículo presenta el análisis de los momentos en los cuales la calificación se convierte en mecanismo de control por parte del docente, centrándose en las distintas miradas que se tejen en torno a la evaluación, y de manera concreta, a la calificación. Uno de los primeros aspectos que surgen es la visión, tanto de los docentes como de los estudiantes, de la calificación como medio para mantener el orden, la atención, premiar o sancionar comportamientos dentro del aula. Otro de los aspectos es la interpretación de la calificación como medio para diagnosticar, formar o monitorear los avances y dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Añadido a lo anterior, se distingue una problemática relacionada con la exhibición de acciones en el aula por parte del docente referidas a la asignación de una nota al trabajo realizado por el estudiante, la elaboración de un informe o la formulación de un discurso que amenaza con hacerlo para recuperar el control.

Según lo afirma la Secretaría General de Educación (2017), el tema de la evaluación cada día cobra mayor relevancia no solo en el ámbito de las aulas y las instituciones educativas, sino en las propias autoridades encargadas de orientar el sector, aunado a un crecimiento cada vez mayor de investigadores, teóricos y los propios docentes. La evaluación en términos generales, en el ámbito educativo, se concibe desde diversas perspectivas, en las cuales, se pueden distinguir aspectos sumativos, formativos, de diagnóstico y de corte administrativo (Ruíz, 1996; citado por la Secretaria General de Educación, 2007) pero junto a estas, una perspectiva que acentúa un carácter punitivo e instrumental (Arbesú, 2017).

Se han delimitado como objetivo general: indagar la relación de las prácticas docentes en relación con la calificación como mecanismo de control en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y en consonancia con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este se refuerza con los objetivos específicos de caracterizar tales prácticas docentes y posteriormente, contrastarlas en la cotidianidad de los

estudiantes y de la institución educativa. Así pues, el artículo se desglosa en seis apartados que parten de los acercamientos conceptuales a las definiciones de prácticas docentes desde las perspectivas de las pedagogías críticas y la importancia de su reflexión como medio de transformación de las mismas; la aproximación a la calificación, entendida en las palabras claves como examen, sumerge en la mirada del juicio valorativo que se construye a partir de su aplicación en el aula; a su vez, la evaluación se convierte en un término de mayor amplitud en el campo educativo que remite a una finalidad liberadora y de seguimiento en el proceso, de acompañamiento y proyección para una formación integral; esto configura las primeras tres partes, para luego dar paso a la exposición de los materiales y métodos que recogen el camino metodológico seguido en la investigación, que contempla las técnicas, instrumentos, análisis de la información, población y muestra. El siguiente apartado lo constituyen los resultados que atienden a los objetivos perseguidos y que dan lugar a las conclusiones como penúltimo apartado y que termina con las conclusiones.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Para iniciar el acercamiento a la evaluación desde las prácticas, conviene precisar estas últimas, asumidas como un conjunto de actividades que permiten “planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta [sic] práctica pedagógica pretende satisfacer” (Esquivel et al., Campo y González, 2008, citados por Betancourth, 2013, p. 104) y que posibilitan su materialización en las acciones de los estudiantes en el aula.

Precisamente, entrelazando los elementos anteriores con la evaluación, se encuentra que esta última ha sido comprendida básicamente como

una comparación entre lo que se debe lograr y el grado en el cual el estudiante lo obtiene. En ella se recolecta información que permite el planteamiento de unos juicios sobre los resultados obtenidos y los desempeños alcanzados, según lo describen Díaz et al., Rosero y Obando (2018). Esta visión aumenta con la concepción rutinaria de la calificación como medición y asignación de una nota cuantitativa o de un informe descriptivo que da cuenta de los alcances, limitaciones o debilidades en el proceso formativo que incluye además el componente actitudinal y comportamental del estudiante.

Desprendido de esta visión, Tiana (2008), afirma que existe en la actualidad, al interior de los sistemas educativos, una evolución y transformación de la concepción y de la práctica de la evaluación que estriba en cuatro aspectos principales. El primero es una resignificación del término y de los paradigmas que ordinariamente la han orientado. El segundo, cambios en las estrategias, métodos y tendencias a la hora de aplicarla. El tercero, una búsqueda de nuevas alternativas para la utilización de la evaluación, se trata de una renovación en las finalidades perseguidas. El cuarto, la inclusión cada vez mayor de la evaluación en los sistemas educativos como parte integral de los mismos y que tiene serias repercusiones en relación con la obtención de unos resultados. En efecto, frente a esta mirada emergen otras concepciones que se ubican en el plano internacional de la evaluación, cada vez con un mayor protagonismo, en la medida en que contribuye en el monitoreo de las política públicas, en la consolidación de sistemas de educación y también de evaluación capaces de proveer los alcances que las acciones en el ámbito educativo que se realizan, de tal manera que la ejecución de pruebas a los estudiantes es solo una de las facetas con las cuales los países y las mismas organizaciones internacionales hacen seguimiento al cumplimiento de unos acuerdos en procura del mejoramiento continuo de sus sistemas.

En medio de este contexto se observan situaciones donde las estrategias evaluativas no son acordes con la planeación y didáctica del

docente, se evidencia poco manejo de las emociones que tiene el maestro y que repercuten en su práctica. Persisten en miradas sustentadas sobre un paradigma racional y técnico que le otorgan a la evaluación, en términos generales, y la calificación, de forma particular, la capacidad de ser instrumentos de medición y categorización según sean los resultados, desconociendo los componentes emocionales, psicológicos, sociales e incluso culturales presentes en la práctica evaluativa. De tal manera, esta mirada repercute en el evaluado (ya sea maestro o estudiante).

Los escenarios anteriores devienen en unas consecuencias materializadas en el espacio del aula, donde se generan situaciones en las cuales los estudiantes se pueden llegar a agredir, pues se dan momentos de poco trabajo dirigido, se dispersa la atención y el interés de los estudiantes, se da la aplicación de técnicas conductistas por parte del docente, centradas en el control, y donde la calificación es un medio punitivo y sancionatorio. En efecto, cuando la calificación se vuelve una forma de presión en el aula y medio de represión o estímulo, se desdibuja el carácter formativo que tiene la evaluación en su conjunto y la asignación de una nota de forma particular que en ocasiones conlleva a la tergiversación de la misma.

Esta problemática no es nueva en el ámbito de la investigación y para dar cuenta de ello, se encuentran en el terreno internacional los trabajos de Álvarez (2012) acerca de la calificación y su poder transformador, o en reducirla al peso que adquiere en los exámenes. Moreno (2007) afronta la reflexión en torno a las muchas caras de la evaluación, dentro de las cuales señala que la evaluación profundiza desigualdades, homogeniza, estandariza y sirve para clasificar. Illescas (2014) plantea asumir la evaluación como un proceso formativo de seguimiento y mejoramiento continuo, más que como herramienta sancionatoria.

En el contexto latinoamericano, el acercamiento a los sistemas de evaluación de los países (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras) se encuentran puntos de convergencia en torno al inicio de la educación formal en un grado de preescolar de carácter obligatorio, se concentra una práctica

que todavía mantiene la repetición de grado, la asignación de notas cuantitativas y con la creación de unos órganos nacionales que ejecutan pruebas estandarizadas en los niveles de primaria y secundaria. En el contraste que hace Arancibia (1997) se destaca que todavía persisten unas formas evaluativas en la región que se fundamentan en aspectos cuantitativos, la obtención de unos resultados y su interpretación para la toma de decisiones desde las políticas públicas.

En el ámbito nacional, García y Rodas (2014) afirman que la evaluación debe romper con una mirada que la asume como control externo hacia concebirse como un proceso que promueva el aprendizaje. Martínez (2006) aborda la evaluación como instrumento de poder, una práctica política que ejerce dominación y autoridad.

La evaluación desde el recorrido internacional y nacional se aproxima a ser un instrumento de mejora con que los Estados examinan lo avances y retos en materia educativa, brindando información para la toma de decisiones. En el caso latinoamericano está en manos de organismos estatales que monitorean el sistema educativo y buscan el aseguramiento de la calidad de los mismos.

Desde una mirada tradicional, De Zubiría (2006) define la evaluación como "medio de verificación de la capacidad del alumno para repetir y alcanzar los resultados previamente establecidos" (p. 30), y frente a esto opone un enfoque dialogante, donde la evaluación cumple una función diagnóstica (al permitir identificar los elementos fundamentales) y a la vez formativa (desarrollo de habilidades en los estudiantes). Complementando esta visión, Borjas (2014) propone la evaluación desde la pedagogía crítica, que está llamada a proponer espacios de "coevaluación, los cuales exigen un proceso dinámico y recíproco sin instancias jerárquicas" (p. 40), con lo cual se abre el camino para entender que la evaluación posee una configuración transformadora, liberadora y de seguimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación, habla Lafourcade (1977, citado por Carrizo, 2009), es la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de

manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación, desde esta concepción, se comprende que esta es un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, con base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables; por su parte, Benito y Cruz (2007, citado por Carrizo, 2009), ven en la evaluación uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyo desarrollo y resultado "tiene consecuencia en términos formativos o de acreditación e incluso económicos" (p. 47). Por lo tanto, es un proceso directamente vinculado con la calidad de la enseñanza: "su correcta definición y desarrollo establecen el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y, en último término, para permitir la mejora continua del proceso formativo" (Carrizo, 2009, p. 35).

Desde la pedagogía crítica se concibe la evaluación como un elemento que guía la práctica docente al permitir identificar los elementos fundamentales del trabajo educativo en torno al tema. Así la evaluación atiende a unos contextos sociales, en palabras de McLaren (1998) no es un acto inocente respecto a los contextos sociales y económicos en los cuales ocurren. Para Borjas (2014), la evaluación desde la pedagogía crítica está llamada a proponer espacios de "coevaluación, los cuales exigen un proceso dinámico y recíproco sin instancias jerárquicas" (p. 40) con lo cual, se abre el camino para entender que la evaluación posee una configuración transformadora, liberadora y de seguimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta perspectiva no se cumple plenamente, pues no obedece a un proceso previo de reflexión y búsqueda de la transformación, sino que "la mayor parte de las veces la evaluación se piensa un día, a lo sumo dos, antes de ser realizada, bajo el supuesto de que solo puede preguntarse lo que previamente se halla alcanzado a enseñar" (De Zubiría, 2006, p. 31).

Existen diversas posturas acerca de la evaluación, recopiladas por Rosales (2000) quien toma varios autores y las dimensiones que abordan, así:

Tabla 1.

Dimensión abordada	Autores
a) La utilización como referencia para evaluar, de los objetivos de la enseñanza.	(Tyler, 1949, 1975)
b) La ampliación del ámbito de la evaluación más allá de los objetivos previamente determinados.	(Scriven, 1967)
c) La incidencia en la necesidad de evaluar procesos más que resultados.	(Scriven, 1967; Kemmis, 1986)
d) La evaluación como acopio de información para que sirva de base a una adopción racional de decisiones.	(Cronbach, 1963)
e) Interés de la consideración, dentro del ámbito de la evaluación, del contexto en que tiene lugar la enseñanza, de la incidencia sobre las características de la misma.	(Parlett, Hamilton, 1972)
f) Consideración de la evaluación no como una simple recogida de datos sino como una tarea de enjuiciamiento a partir de los mismos, sobre las características de la enseñanza.	(Scriven, 1976; Stake, 1975)
g) Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar.	(Joint, 1981; Kemmis, 1986).

Dimensiones de la evaluación.

Fuente: Rosales, 2000, p. 7

De las anteriores dimensiones se pueden inferir varios aspectos. El primero, la evaluación como mecanismo de seguimiento del proceso de

enseñanza y aprendizaje. La segunda, ser tomada como un instrumento para la recolección de información y toma de decisiones. La tercera, servir para encausar de acuerdo con las características del contexto la enseñanza. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (2016) ofrece una noción acerca de la evaluación, entendida como

Un elemento regulador de la prestación del servicio educativo que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. La evaluación mejora la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. (párr. 1)

De tal manera que, para este organismo y en consonancia con los presupuestos normativos del decreto colombiano 1290 de 2009, la evaluación se considera como un proceso continuo, que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación, no está separada del proceso de enseñanza y aprendizaje, se nutre con la información recolectada para identificar debilidades y fortalezas y desde ahí tomar decisiones que apunten hacia la formación integral y el crecimiento personal. Se trata, en suma, de una evaluación de tipo formativa, que "realimenta y fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyos parámetros y criterios deben definirse al interior del Establecimiento Educativo en su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE)" (MEN, 2017a, p. 6) pero que, a su vez, promueve la reflexión docente y conlleva transformaciones en las prácticas de aula.

No obstante, la mirada que plantea el decreto 1290 de 2009 dista de las prácticas docentes que define Morin (2007) por cuanto persisten visiones acerca de la evaluación:

[...] que no es otra cosa que aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso de test o pruebas objetivas,

sólo [sic] ha logrado que los alumnos memoricen datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos, teorías, etc., sin que entiendan cabalmente el **porqué** y para qué de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor; tal idea de lo educativo conlleva a que el estudiante adquiera montañas de información, pero escasa o nula formación. (p. 10)

Según lo expuesto, la evaluación podría situarse en dos perspectivas casi diametralmente opuestas: de un lado, **la evaluación** como medición, punto de partida de un proceso y mecanismo de regulación tanto de los contenidos como del comportamiento, el ajuste a unos objetivos predeterminados para estudiantes, docentes y directivas. Del otro, la evaluación como proceso formativo, instancia de fortalecimiento de habilidades en los estudiantes, en el mismo docente desde el diálogo, la reflexión y la búsqueda de alternativas de mejora. Empero, Ruíz (2009), plantea que la evaluación es un término mucho más amplio que la calificación, pues según lo afirma, se trata de un aspecto de la misma, que tiene que ver con la valoración de los comportamientos de los estudiantes, con su rendimiento académico y la asignación de unos juicios que se materializan en nota cuantitativas o descriptivas, de cara a la consecución de unos fines.

ACERCA DE LA CALIFICACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En el marco de la evaluación y su vinculación con los mecanismos de control, la calificación es una “valoración cuantitativa o juicio valorativo visible, que convierte a los sujetos en presas fáciles de regular y de controlar para ejercer sin mayor resistencia el mecanismo de control y poder” (Londoño, 2015, p.157). No obstante, Vega (2005) hace una distinción entre evaluar y calificar, puesto que “evaluar es valorar el proceso de aprendizaje buscando apoyos y definiendo un plan de actuación y mejora [...] calificar

es una forma de comunicarnos con los estudiantes y con la sociedad en relación a lo establecido por la ley” (Párr. 3).

Uno de los primeros aspectos que surgen, es la visión tanto de los docentes como de estudiantes de esta en especial aquella que la asume como mecanismo de control, pues en ocasiones los estudiantes generan situaciones que hacen que el maestro pierda el control del grupo y este acude al establecimiento de notas, informes o formulación de discursos que amenazan con juzgar el producto resultante del trabajo en el aula por parte del docente en relación con lo hecho por el estudiante; no obstante, en el estudiante, la calificación también cumple un papel regulador del comportamiento, por eso ante el incumplimiento de una responsabilidad (actividad, trabajo en grupo o individual, tarea o material) se sugiere y espera que la consecuencia sea una nota que evidencie desempeño bajo o a su vez con estímulo. En ambos casos prevalece una mirada que desdibuja el deber ser de la calificación como parte del proceso evaluativo, y tal como lo afirman Saavedra y Saavedra (2014):

A pesar de que en la actualidad se promueven los enfoques cognitivos, constructivistas y hermenéuticos en educación, en la praxis evaluativa se da continuidad a los enfoques objetivistas, propios de la racionalidad positivo-conductista en que prima la memoria, los datos exactos, la reproducción de los saberes estandarizados y, consecuentemente, el control, la sanción y la exclusión. (p. 27)

Aunado a lo anterior, la calificación se convierte en un mecanismo de control ejercido por el docente con los estudiantes, desde la prevalencia en el currículo tanto explícito como oculto (Mejía, 1999) de un modelo heteroestructurante (escuela tradicional), llamado así por De Zubiría (2006), que hace énfasis en formar un ser obediente que evalúa informaciones, y donde prima una concepción de orden, disciplina, quietud, silencio y pasividad del estudiante; acudiendo a la calificación para estimular o castigar, desde una asignación que liga la nota o la realización de un

informe (comúnmente llamada anotación) con el comportamiento y la premiación o sanción de una determina acción. Rojas y González (2009) definen la calificación como un mecanismo de normalización, cuantificación, regulación y comprobación. Así como los trabajos de Vega (2005), Tiana, (2008) Gómez et al., Cáceres y Zuñiga (2018) formulan aproximaciones al tema de la calificación.

Todavía se hallan miradas en las cuales, la calificación es un instrumento de medición y categorización según sean los resultados, desconociendo los componentes emocionales, psicológicos, sociales e incluso culturales presentes en la práctica evaluativa; de tal manera que esta mirada repercute en el evaluado (ya sea maestro o estudiante), pues se considera "como fin de la educación la obtención de altas puntuaciones, calificaciones o certificados, sin hacer de su formación y aprendizajes un acto significativo" (Saavedra y Saavedra, 2014, p. 27).

La noción de calificación, según lo explica Morán (2007), invisibiliza al estudiante como sujeto del aprendizaje, ubicándolo más bien como receptor de información y agente pasivo que devuelve mediante pruebas diseñadas previamente esa misma información sin ningún proceso crítico o reflexivo, haciendo hincapié en la capacidad para memorizar y luego contestar una serie de preguntas. Así, la evaluación intenta ver en la calificación el resultado de un proceso desde una mirada más de medición que de formación, donde se le da relevancia al dato, el número y la cifra. Además, Morán (2007), uniendo los conceptos de práctica docente y evaluación, añade que:

Con mucha frecuencia se ha concebido y aplicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza y aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el tramo final del proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente básicamente en aplicar exámenes, acreditar materias, asignar calificaciones y certificar conocimientos al final de los ciclos escolares; se

le ha utilizado, además, como un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación [...] ha cumplido preponderantemente un papel auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas. (Morán, 2007, p. 12)

De esta cita se resalta, en atención a las finalidades del proyecto, que este tipo de evaluación que asigna una nota numérica, no en pocas ocasiones es un instrumento de represalia, un arma de intimidación, si se atiende a la formulación de Foucault (2002) una forma en la cual los micropoderes se asientan y ejercen; razón por la cual se ha convertido en una tarea auxiliar en la parte administrativa y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Precisamente, la perspectiva de Morán (2007) señala que la evaluación, y consecuentemente, la calificación se puede convertir en un instrumento de represalia o arma de intimidación del docente con sus estudiantes. Esta perspectiva se vincula a la calificación con mecanismo de control, donde "estas valoraciones cuantitativas o juicios valorativos visibles, convierten a los sujetos en presas fáciles de regular y de controlar para ejercer sin mayor resistencia el mecanismo de control y poder" (Londoño, 2015, p.157). Desprendido de este planteamiento, el mecanismo de control alude aquellas maneras en las cuales se mantiene la vigilancia, se cumplen con unos objetivos y se sancionan comportamientos que contradicen el orden imperante. En palabras de Martínez (2006):

La evaluación también controla la disciplina y la conducta de los estudiantes. A menudo los profesores usan la evaluación como coacción, coerción o como amenaza para hacer que los estudiantes estudien, con frecuencia materiales y contenidos que no son atractivos o relevantes. Las posibles indisciplinas o problemas de conducta generados por los estudiantes pueden ser neutralizados bajo la amenaza de perder

puntos en las pruebas, aplicar formas exageradamente rigurosas de calificar, recibir pruebas extremadamente difíciles o reprobar una asignatura. La evaluación con carácter punitivo y represivo tiene el poder de controlar las insumisiones, y también de castigarlas. (Martínez, 2006, p. 17)

Según refiere Martínez (2006), la evaluación adquiere un carácter sancionatorio y se vincula con el ejercicio del poder, con la posibilidad de poner en acción mecanismos, en los cuales se legitima o castiga un acto y a la vez se establecen unas normas que deben ser observadas por todos, so pena de una sanción. En este entramado, la práctica docente en relación con la calificación se desdibuja y más bien adquiere unas características instrumentales y no tanto un proceso reflexivo que lleve hacia la transformación.

De manera análoga, desde la perspectiva teórica de Foucault (2002), se comprende que al interior del aula y de la misma institución educativa, se dan relaciones de poder, marcadas por el empleo de estrategias que lo hacen visible, desde una definición de roles, la asunción de unas formas de control, sanción y el establecimiento de unas normas. En palabras de Foucault (2002) "Cada uno de los alumnos tendrá su lugar determinado y ninguno abandonará ni cambiará el suyo sino por orden y con el consentimiento del inspector de las escuelas" (p. 136), ratificando una visión entre dominante-dominado y una seriación en las actividades que atiende a órdenes, allí hay una relación jerárquica, una determinación de espacios y roles, que posibilita el mantenimiento de estas estrategias.

El ejercicio del poder, en el ámbito educativo, tiene una connotación de obediencia bajo una estructura que funciona dentro del aula de clases. Desprendido de esta noción, nace la disciplina como "una anatomía política del detalle" (Foucault, 2002), ámbito de la pedagogía escolar, como forma de encauzamiento de la conducta (Urraco y Nogales, 2013, p. 155); concepto que asume el orden, el silencio y la atención a los

detalles del comportamiento como aquello que debe ser observado, premiado o sancionado según sea el caso.

MATERIALES Y MÉTODO

El enfoque de investigación fue cualitativo, en tanto se partió del contexto de las personas, sus experiencias y concepciones para comprender la realidad de los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El método fue etnográfico y se orientó a describir, interpretar y analizar la naturaleza actual y la composición de la calificación como posible mecanismo de control en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se utilizaron como técnicas la observación no participante, que se registró mediante la guía de observación y la entrevista para docentes y estudiantes, cada una con preguntas diferentes para cada estamento.

La población está constituida tanto por 24 docentes de básica primaria de la I. E Félix María Restrepo y por 1 docente del centro Educativo Rural Pantalio, ambos del municipio de La Unión, Antioquia; como por 108 estudiantes de los grados tercero (A, B y C) de básica primaria de la I.E Félix María Restrepo y 6 estudiantes del C.E.R Pantalio.

Los criterios de selección para los estudiantes fueron: a) voluntad de participar, b) conocimiento del sistema de evaluación institucional, c) apertura para brindar la información y relevancia de la misma; d) niño o niña que hayan estado en la institución mínimo por 2 años. e) edades entre los 8 y 9 años, e) estudiantes con anotaciones u observaciones en la ficha de seguimiento a causa de su comportamiento durante las clases o en la presentación de exámenes, f) estudiantes del grado tercero con bajo rendimiento producto de notas de seguimiento vinculadas con exámenes.

En el caso de los docentes, los criterios establecidos para su selección fueron: a) voluntad de participar, b) conocimiento del sistema de evaluación institucional, c) acceso directo al grado tercero en el ejercicio de su labor, d) docentes que realizan en su quehacer exámenes con los estudiantes, e)

que han reflexionado sobre las implicaciones de la evaluación en la vida institucional y en la relación con sus estudiantes, f) haber pasado de ser monodocente a profesorado en la primaria. Derivados de estos criterios y atendiendo al tipo de muestreo intencionado, se delimitó un número de 9 estudiantes del grado tercero B y 5 docentes que acompañan por profesorado las asignaturas en este grado.

Para el análisis de la información se definió un sistema categorial (Tabla 1) que se compone de unas nociones centrales y otras que se desprenden de estas, las cuales se analizaron desde la categorización abierta, axial y selectiva, para lo cual se empleó una matriz de análisis en Excel.

Tabla 2.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Prácticas docentes	Concepciones acerca de la calificación
	Rol del docente
Calificación	Formas de calificación
	Fases de la evaluación
Mecanismo de control	Instrumentos de sanción y premiación
	Ejercicio del poder del docente
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Relación maestro –estudiante
	Sistema de evaluación institucional
	Relación enseñanza - calificación

Sistema categorial del proyecto

Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En atención a los objetivos trazados, se presenta la consolidación de los aspectos encontrados en relación con la indagación de las prácticas docentes vinculadas con la calificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, caracterizándolas en un primer momento y luego contrastándolas con las orientaciones acerca de la evaluación emitidas por el Ministerio de Educación Nacional.

INDAGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN

Los estudiantes en general consideran que la evaluación está vinculada con la noción de medición, determinar los avances y las debilidades mostradas en el aprendizaje, así como informar de los mismos a las familias; se establece una concepción ligada más al desempeño académico que otros factores (actitudes o valores). En este sentido, la evaluación se asemeja con la nota, con el estímulo que se recibe vía calificación acerca de la tarea o actividad realizada. En efecto, “[Lo que evaluación significa] Para mi es estudiar, que sepamos cómo hicimos la tarea” (Estudiante 1, 24 de enero, 2019). Más aún, es “reparar los temas que hemos aprendido” (Estudiante 3, 24 de enero, 2019) o “saber la inteligencia y el desempeño que tenemos, que nuestros padres sepan que nota sacamos” (Estudiante 4, 24 de enero, 2019). Estas afirmaciones dan cuenta de una perspectiva de la evaluación por parte de los estudiantes vinculada con la emisión de juicios sobre los resultados obtenidos y desempeños alcanzados (Díaz, Rosero y Obando, 2018), por cuanto significa “lo que hace un alumno para estar atento y pueda ganar el año” (Estudiante 5, 24 de enero, 2019). Así las cosas, la evaluación adquiere una noción de enjuiciamiento y se refuerza con los aspectos teóricos sobre los resultados por encima del proceso llevado a cabo.

Aunado a lo anterior, la concepción de la evaluación todavía acrecienta el hecho de ser tomada como resultado final del proceso de enseñanza y en este sentido, delimitar el logro de unos objetivos como lo afirman los entrevistados: "significa para mí como una evaluación [Prueba o examen] que marca lo que he aprendido" (Estudiante 6, 24 de enero, 2019), visión anclada en lo que de Zubiría (2006) denomina como mirada tradicional de la evaluación, centrada en verificación de la capacidad del estudiante de repetir, devolver o alcanzar los resultados establecidos con antelación y concatenada con la perspectiva de Lafourcade (1977, citado por Carrizo, 2009) acerca de la finalidad de la evaluación, como comprobación de los objetivos trazados.

Sin embargo, aparecen visiones de la evaluación que la relacionan con el logro de unas metas formativas, "significa cuando uno sea grande pueda uno lograr sus metas y aprender cosas que uno no sabía. Aprender lo que uno no sabe y aprender lo que uno no aprendió y aprender los errores que uno hizo" (Estudiante 10, 24 de enero, 2019), aspecto congruente con la concepción de Illescas (2014) al plantear que esta es un proceso formativo, de seguimiento y mejoramiento continuo, donde se aprende de los errores, de las fallas y se busca cada vez más alcanzar metas personales, donde el estudio es una puerta de acceso al conocimiento.

Desde la perspectiva de los docentes, los resultados dan cuenta de una concepción de la evaluación como observación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, de si aprendió o no lo hizo, de formación integral o el logro de unos objetivos. En efecto, afirma uno, que: "ayuda a observar los aprendizajes que poseen nuestros estudiantes y si están logrando los objetivos propuestos" (Docente 3, 13 de febrero, 2019). Pero también emerge una visión donde la evaluación contribuye en el proceso de mejoramiento del propio docente, puesto que permite "extraer una retroalimentación para uno como docente". (Docente 4, 13 de febrero, 2019). Con lo cual se muestra una mirada que hace hincapié en la detección de los aspectos que pueden ser motivo para mejorar y mecanismo de seguimiento que motiva la reflexión docente y la transformación de sus prácticas.

Podría destacarse, por parte de uno de los docentes, la distinción que logra establecer entre evaluación y calificación, por cuanto afirma que:

La evaluación tiene como finalidad analizar la efectividad de los procesos, las metodologías y las estrategias que se emplean. [La evaluación se vincula] con el término de aprendizaje, pues la evaluación da cuenta de las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Calificación, me parece que es simplemente una nota. (Docente 5, 15 de febrero, 2019)

Esta mirada está en consonancia con el planteamiento de Vega (2005), donde distingue la evaluación como una valoración general del proceso de aprendizaje, buscando los apoyos necesarios, definiendo planes de acción y en procura de la mejora continua; mientras la calificación es la manera de comunicarse con los estudiantes mediante los mecanismos determinados por la ley y en el caso concreto, mediante la presentación de unos informes en escalas de desempeño (bajo, básico, alto y superior). El docente antes mencionado acota que la evaluación da cuenta no solo de las debilidades o errores de los estudiantes, sino de sus potencialidades para la aplicación de estrategias y la comprobación de su efectividad.

Al respecto cabe anotar que De Zubiría (2006), afirma que la evaluación desde un enfoque dialogante permite identificar los elementos fundamentales en un diagnóstico y a la vez, propugnar por el desarrollo de habilidades en el estudiante. Aspectos que los docentes de la muestra abordan en sus respuestas, ya que se alude a la "formación integral hace referencia a los valores éticos, morales y académicos" (Docente 1, 24 de febrero, 2019). Estos asuntos son tratados como opciones de una pedagogía que está fundamentada en el diálogo, la construcción de saberes y el potenciamiento de las competencias de los educandos.

Por su parte, persisten prácticas docentes en relación con la evaluación que restringen una concepción amplia del término y más bien, optan por ser un instrumento de medición, ligada con la calificación como la manera de transmitirles a sus estudiantes los resultados de un proceso. Al respecto se

señala que la calificación es un “puntaje que se le asigna a algo para valorarlo” (Docente 2, 25 de febrero, 2019). De tal manera, que las valoraciones y los puntajes asignados permitan emitir juicios de valor, volviendo a los estudiantes en presas fáciles para ser regulados y controlados, sin oponer resistencia (Londoño, 2015). Para uno de los docentes, la calificación es una “medición numérica de los conocimientos obtenidos por los estudiantes” (Docente 5, 26 de febrero, 2019), pero esta concepción impide ver en realidad lo que el alumno sabe y por tanto, sería mejor la retroalimentación y el seguimiento a los procesos del estudiante. Reafirmando el carácter, muchas veces estático e intrascendente de la calificación, Morán (2007) advierte que cumple una función mecánica, fundamentada en exámenes, acreditaciones y asignación de certificaciones sobre el conocimiento.

Las prácticas docentes que se lograron detectar en el proceso investigativo dan cuenta de asumir en el trabajo pedagógico con los estudiantes un quehacer que aplica la calificación bien sea con una nota numérica, una felicitación escrita y, por tanto, “[El docente] coge el lapicero y pasa por cada puesto tomando la guía y anotando un número [que] cuantifica el avance de la actividades de sus estudiantes” (Guía de observación # 1, 28 de febrero, 2019). Cuando el docente pasa por los puestos o hace la revisión de los trabajos de los estudiantes, para estos últimos es significativo que el profesor corrija con cariño y admire las acciones buenas, colocando caritas, chulos, equis o números. Sin embargo, se espera por parte del docente que sus estudiantes “saquen las guías del área y cada uno abra en la página donde vayan continúen con el trabajo” (Guía de observación # 2, 7 de marzo, 2019), es decir que desde un modelo heteroestructurante (De Zubiría, 2006) se enfatiza en el orden, la disciplina, la quietud, el silencio y la obediencia del niño para realizar sus labores.

Asimismo, las prácticas docentes desplegadas para el mantenimiento del orden, el control en el aula y la atención de los estudiantes se fundamenta en el uso de los llamados de atención, el regaño o llamado en voz alta, la calificación, de la actividad realizada, como lo describe uno de los estudiantes “mi profe me califica la disciplina, las tareas y los trabajos

en clase. Nos dice que no hagan desorden en clase” (Estudiante 4, 24 de enero, 2019). Más aún que la observación se detalla: “el docente les llama la atención para que retomen el trabajo, porque de lo contrario pasará por sus escritorios y calificará la actividad que estaban desarrollando” (Guía de observación # 3, 3 de abril, 2019).

Se evidencian en las prácticas docentes acciones que toman la calificación como una herramienta para asegurar el trabajo de los estudiantes; al respecto la observación señala que:

[...] uno de los estudiantes no inicia con su guía y la docente le llama la atención, pidiéndole que por favor lo haga o que si no irá hasta su puesto y tras revisar sus avances le asignará la nota correspondiente. Ante esto, el estudiante busca su escritorio y se sienta para abrir la guía y seguir con el trabajo. (Guía de Observación # 2, 7 de marzo, 2019)

Dada la situación anterior, la verificación del trabajo por parte del estudiante que hace el docente, se fundamenta en la calificación desde aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en relación con los logros académicos, formativos y desde una visión integral, ítems que aparecen en las respuestas de los estudiantes cuando afirman, por ejemplo, que “la profe les pone malas notas por el desorden y se calman” (Estudiante 8, 24 de enero, 2019).

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES CONECTADAS CON LA CALIFICACIÓN

Se encuentra que las prácticas docentes se caracterizan por la asignación de una calificación por “las actividades de clase, en casa, evaluaciones, consultas, autoevaluación, coevaluación y evaluación final” (Docente 2, 25 de

febrero, 2019), así como por las tareas y los procesos académicos. Pero emerge una asignación en relación con el comportamiento y aspectos actitudinales, tales como “la disposición, el esfuerzo y la interacción interpersonal, el esfuerzo, dedicación e interés” (Docente 5, 26 de febrero, 2019). Empleándose como instrumentos, los exámenes escritos, orales, los trabajos de clase, talleres y la observación. Corroborado por las palabras de los estudiantes cuando describen que su profesora les califica “la disciplina, las tareas y los trabajos en clase. Nos dice que no hagan desorden en clase” (Estudiante 4, 24 de enero, 2019). Aquí emerge una perspectiva de la calificación como instrumento de poder, práctica política de dominación y control, que es ejercida por parte del docente, según lo atestigua Martínez (2006).

Dadas las respuestas anteriores, se puede establecer que la calificación es un mecanismo que además de permitir el control en el aula, en relación con el comportamiento, disposición y actitud del estudiante (Componente actitudinal); también tendría un componente que logra clasificar a los estudiantes de acuerdo con su desempeño, homogeniza y en algunas oportunidades profundiza desigualdades (Moreno, 2007). Más aún cuando prevalece un peso muy grande en los exámenes y trabajos de los estudiantes (aspectos procedimentales y cognitivos) que la ley menciona, por encima de una mirada integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas miradas son afines con la descripción que hace Arancibia (1997) respecto al peso que tiene en la región latinoamericana la parte cuantitativa, los resultados y su interpretación en la toma de decisiones y de la visión de Rojas y González (2009) que definen la calificación como un mecanismo de normalización, cuantificación, regulación y comprobación.

A pesar de esto, se detecta una íntima conexión de la calificación con el aprendizaje, tanto en docentes como estudiantes, manifestada en respuestas como “lo que hacen las profesoras para calificar nuestro aprendizaje y nuestro proceso para aprender” (estudiante 7, 24 de marzo, 2019), y por parte de los docentes “es la posibilidad de abrir puertas claves para alimentar el conocimiento de los estudiantes” (Docente 3, 13 de febrero, 2019). En línea de estas aproximaciones García y Rodas (2014)

afirman la necesidad de encaminarla hacia unos propósitos de aprendizaje.

En suma, podría decirse que la caracterización de las prácticas docentes, en relación con la calificación, ofrece dos tipos de miradas: de un lado, aquellas que todavía prevalecen en la asignación de la nota, la calificación como herramienta de sanción y verificación del cumplimiento de unos trabajos o actividades asignadas. Del otro lado, como el llamado hacia la promoción de un camino de autoaprendizaje, retroalimentación y uso de variadas estrategias para el acompañamiento por parte del docente, de las cuales surge el empleo de la TIC para evaluar, así como diarios de campo y otras que faciliten llamar la atención del estudiante.

CONTRASTE DE LA CALIFICACIÓN Y LAS ORIENTACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Con la expedición del decreto 1290 de 2009 se dio por parte del Ministerio de Educación Nacional (2009) la publicación de la guía 11, en la cual ofrecía fundamentaciones y orientaciones para su implementación; en este documento resultan importantes varios aspectos: a) con la expedición del decreto anterior de evaluación y promoción de los estudiantes (230 de 2002) se generaron amplios debates en torno a su pertinencia y consecuencias en relación con la asignación del porcentaje mínimo de promoción, creando un ambiente de mediocridad e inconformismo en sus alcances y aplicación; b) consecuente con esto, el Ministerio lideró un proceso que devino en un nuevo decreto, vigente hasta el momento, y donde incorpora nuevas concepciones acerca de la evaluación y de la calificación.

En efecto, para este organismo es claro que la palabra evaluación es polisémica, está ligada a todo un proceso integral de formación, implica la valoración de las acciones, el análisis de los contextos, las diferencias culturales e incluso los propios ritmos y estilos de aprendizaje. Por su

parte, la calificación es ante todo una medición, una concordancia entre los objetivos trazados y el grado en el cual se han logrado, centrados en la asignación de una nota o informe. Aspecto reforzado por Álvarez (2001) cuando afirma que “en la escuela se examina y califica mucho y muchas veces; pero se evalúa poco [...] Asimismo, los profesores no pueden aprender mucho de los resultados para mejorar sus prácticas” (p. 37). Con lo cual, se pone el énfasis en superar el simple hecho de la calificación y elevar el concepto a la evaluación, una de carácter integral y formativa, capaz de respetar los ritmos propios y que merece una consideración amplia en su diversidad de significados.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2009) la evaluación en términos amplios implica que el docente durante su práctica ejercite diversas maneras de aproximar el proceso formativo y su monitoreo desde la valoración del avance de los estudiantes, en cuanto a su trabajo en equipo, la interacción social, diarios de campo, entre otros; y no tanto, de una única y absoluta manera: el examen, que clasifica, jerarquiza y se da como un asunto final y conclusivo.

Al partir de lo anterior, los resultados muestran que para los estudiantes la calificación está ligada con el aprendizaje y la superación de los errores, la asignación de una nota positiva debido a que se han alcanzado los objetivos y se ha tenido un adecuado comportamiento. Asimismo, manifiestan que, en oportunidades, la calificación está relacionada con incrementar la motivación del niño o niña, ante la posibilidad de reprobar el año lectivo, en efecto “siempre que me califica me intereso más en el estudio porque uno siempre se interesa por estudiar” (Estudiante 4, 24 de enero, 2019) y “porque algunas veces las notas son lo más importante para pasar el año” (estudiante 7, 24 de enero, 2019). Además, nace un sentido de temor ante una nota negativa que sea reflejo de una calificación también negativa, como lo describe uno de ellos: “porque todos queremos aprender y ser juicioso y no nos queremos sacar mala nota” (estudiante 2, 24 de enero, 2019). Para los estudiantes, la concepción de evaluación formativa, integral

y que contenga los diversos aspectos emitidos por el Ministerio de Educación no son del todo claros, puesto que su mirada está centrada en las prácticas desplegadas por los docentes, que se centran todavía mucho más en la calificación y señalamiento de los errores o aciertos de una prueba, un trabajo individual o grupal que en el proceso mismo de construcción y aprendizaje.

Por su parte, los docentes al ser entrevistados acerca de si en su práctica aplican los objetivos contenidos en el decreto 1290 de 2009, afirman que sí lo hacen, ejecutando procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, pero además, enfatizando en el carácter formativo de la misma (Docentes 1 y 3, 13 de Febrero, 2019). Añadido a esto, se tienen en cuenta ayudar a los estudiantes con "dificultades para el aprendizaje" (Docente 2, 25 de febrero, 2019). Se considera la escala nacional de valoración (Decreto 1290 de 2009, art. 51) presentando "los informes se dan en la escala de bajo a superior y se trata de considerar al estudiante de una manera integral, sobre todo en los consejos académicos para dar una visión amplia de lo que le pasa y cómo se le puede ayudar" (Docente 4, 13 de febrero, 2019).

El decreto 1290 de 2009 contempla como objetivos de la evaluación la identificación de las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes, valorando sus avances; brindar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos, así como la implementación de estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes, aportar elementos para aplicar planes de mejoramiento. Estos cometidos no se ven todos plasmados en la práctica docente, sobre todo cuando suceden situaciones como la descrita:

Realizo un llamado de atención en forma verbal hasta por tres veces, luego en los salones se mantiene un cuaderno de seguimiento con el nombre de cada estudiante y unas columnas con la fecha, el registro, los descargos y las firmas. Entonces, lo tomo y escribo el registro de lo que pasó. También algunas veces

aumento los puntos de una actividad y les digo que sí están conversando mucho les coloco más puntos, paso por cada equipo o si es individual por cada puesto y tras revisar el avance en la actividad le asignó una nota numérica (Docente 4, 13 de febrero, 2019).

En esta práctica se observan varios elementos que no están vinculados totalmente con buscar una evaluación formativa, sino más bien, con la verificación de los avances, con la medición, homogenización y la aplicación de un modelo heteroestructurante (De Zubiría, 2006) fundamentado en la obediencia, el juicio acerca del comportamiento, la terminación de una actividad asignada, la quietud y el silencio, que cuando no son cumplidos, originan las respectivas anotaciones o registros, más con una finalidad sancionatoria que de retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje o acompañamiento a los ritmos de aprendizaje. Aspecto que es confirmando por las palabras de uno de los docentes cuando manifiestan que "Indudablemente, los docentes algunas veces usamos la nota para informar del avance del estudiante, pero también para sancionarlo por algo que hace (actitudes y comportamientos en el aula) que alteran el desarrollo de la misma (Docente 4, 13 de febrero, 2019).

Según lo especifica el Ministerio de Educación Nacional (2009) en un sentido general, la evaluación que se desarrolla en el aula, a concentrarse en el día a día, determinando cómo están aprendiendo los estudiantes, qué necesitan aprender, dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos para llegar a formar seres competentes. En palabras de uno de los docentes:

La calificación como mecanismo de control es una estrategia que nos permite valorar los resultados del conocimiento que los alumnos expresan. Esto permitirá tanto al docente como al alumno buscar medios de colaboración para lograr que el aprendizaje no sea momentáneo sino que lo pueda aprovechar usando sus capacidades intelectuales y sociales (Docente 3, 13 de Febrero, 2019).

CONCLUSIONES

Como fruto de las líneas anteriores y atendiendo a los propósitos investigativos, se logra concluir que existen todavía prácticas docentes en relación con la calificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje que vinculan la calificación como un mecanismo de control, cimentados en un paradigma que propugna por la obediencia, la sumisión, el silencio durante el trabajo en el aula, la verificación y la medición de los avances, que se hace por parte del docente y que pone en acción mecanismos de poder, frente a las acciones de los estudiantes, para lo cual, se opta bien sea por sancionar o premiar un determinado comportamiento, logro académico y donde se establecen nexos con un tipo de evaluación sumativa, al final del proceso tradicional, que dista de las orientaciones del MEN (2009) al hablar de una evaluación formativa, continua y con distintas herramientas.

Además, se logra concluir que los docentes y estudiantes conciben, en general, la calificación como herramienta de medición y efectividad, ligada con el proceso de aprendizaje y da cuenta de los avances o dificultades presentadas, se hace tanto para determinar el logro de unos objetivos como para mantener el orden en el aula y sancionar actitudes que contradicen la organización del micropoder del aula escolar. Asimismo, el control lo realiza el docente mediante regaños, llamados de atención, verificación de lo que se aprendió y aquello que no se obtuvo.

Finalmente, se puede concluir que todavía es necesario realizar esfuerzos desde la reflexión pedagógica acerca de la evaluación en general y de la calificación en forma particular, mostrando las potencialidades que encierra para el logro de los objetivos de formación, una que supere prácticas docentes ancladas en el monitoreo de lo que se ha aprendido y más bien, vislumbrar caminos hacia evaluar para el aprendizaje mismo, concibiéndolo como todo un proceso que lleve a debatir los actuales empleos de la calificación en el espacio del aula de clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Álvarez, J. (2012) *Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperación https://www.uned.ac.cr/academica/images/Lectura_1_juan_manuel_alvarez.pdf
- Arancibia, V. (1997) Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Santiago de Chile, *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>
- Arbesú, M. (2017) Evaluación docente: representaciones sociales de profesores universitarios. Congreso Internacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simp-sios/0540.pdf>
- Betancourth, C. (2013) La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista criterios*, 20 (1), p. 101-118. ISSN Electrónico: 2256-1161.
- Borjas, M. (2014) La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros, rostros*, 30 (16) <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- Carrizo, W. (2009) La responsabilidad del docente frente a la evaluación. *En revista Pecvnia*. 9 (1) Universidad de León, Chubut (Argentina). pp. 63-83. Recuperado de http://pecvnia.unileon.es/pecvnia09/09_063_083.pdf

- De Zubiría, J. (2006) *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. 2° edición. Colección Aula Abierta. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Díaz, C., Rosero, K. & Obando, M. (2018). La evaluación como medio de aprendizaje. *Revista Educación y Humanismo*, 20 (34), p. 173-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2863>
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: siglo XXI editores
- García, M. Rodas, C. (2014) ¿Evaluación o calificación en las instituciones públicas en Medellín? Trabajo de grado. Medellín: Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/963/Miguel%20Angel%20Garcia%20Suarez.pdf?sequence=1>
- García, M. Rodas, C. (2014) ¿Evaluación o calificación en las instituciones públicas en Medellín? Trabajo de grado. Medellín: Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/963/Miguel%20Angel%20Garcia%20Suarez.pdf?sequence=1>
- Gómez, L. Cáceres, M. Zúñiga, M. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento. *Revista Conrado*, 14(62), 242-250. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

- Illescas, J. (2014) Reforma a la ley orgánica de educación intercultural y su reglamento general respecto de las calificaciones mínimas para acceder al examen remedial. Trabajo de grado. Lonja: Universidad Nacional de Lonja. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/7347/1/Jorge%20Illescas%20Bravo.pdf>
- Londoño, L. (2015) Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado*, 11 (1), 156-174.
- Martínez, N. (2006) La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*, p. 5- 22.
- McLaren, P. (1998) *Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la educación*. 2° ed. México: Siglo XXI editores.
- Mejía, M. (1999) El currículo como selección cultural. Ponencia Congreso Centroamericano de Educación Católica (Panamá, 25-31 de julio, 1998) para el 2° Seminario-Taller "El educador líder de América" convocado por CELAM-CIEC-CLAR, realizado en Santa Fe de Bogotá, octubre 19-29 de 1999. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EICurriculoComoSeleccionCultural_MR-Mejia_1999.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) *fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: El Ministerio. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016) Evaluación. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-179264.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017a) La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Bogotá: El Ministerio. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>
- Morán, P. (2007) Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48 (1) p. 9-19, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Moreno, T. (2007) Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1 (2) México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200006
- Presidencia de la República. (16 de abril, 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. [Decreto 1290] Bogotá: DO: 47322.
- Rojas, M. González, D. (2009) Rendimiento y calificación, dos aspectos problemáticos de la evaluación en la universidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27 (1) ISSN 0124-5821.
- Rosales, C. (2000) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea
- Ruíz, M. (2009) Evaluación vs calificación. Innovación y experiencias educativas, 16, ISSN 1988-6047. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf

- Saavedra, L. Saavedra, S. (2014). El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia*, 10 (1), p. 24-38
- Secretaría General de Educación. (2007) La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12222.pdf&area=E>
- Tiana, A. (2008) Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. *Ensayo: evaluación y política públicas en Educación*, 16 (59) 12-22. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200007>
- Urraco, M. Nogales, G. (2013) Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Andali*, 12 (1). ISSN 16960270
- Vega, M. (2005) Evaluar y calificar desde el aprendizaje. Una propuesta de innovación con estudiantes universitarios. Recuperado de <https://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2005/archivos/EVAL/EVAL06.pdf>