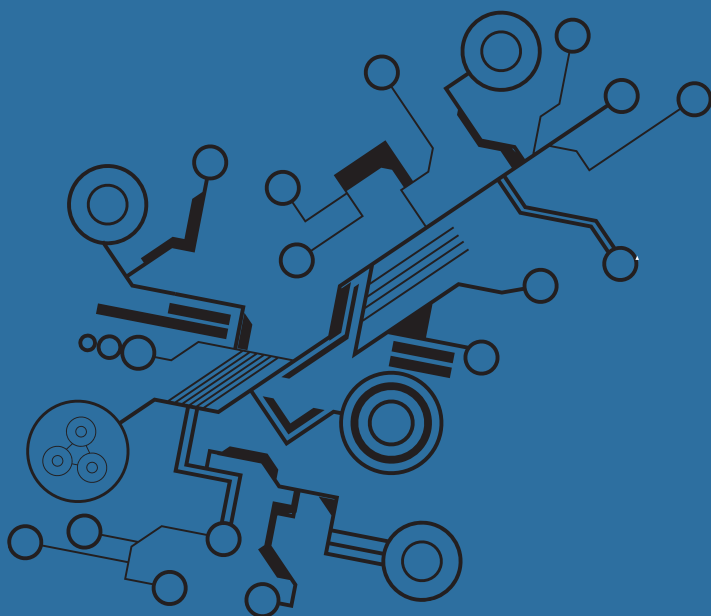


ÁNGELA PATRICIA CÁRDENAS GUERRERO

LAS CONTRADICCIONES DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD

ENTRE LA ESTANDARIZACIÓN
Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA



LAS CONTRADICCIONES DE LOS SISTEMAS
DE GESTIÓN DE CALIDAD: ENTRE LA ESTANDARIZACIÓN
Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

LAS CONTRADICCIONES DE LOS SISTEMAS
DE GESTIÓN DE CALIDAD: ENTRE LA ESTANDARIZACIÓN
Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Ángela Patricia Cárdenas Guerrero



Cárdenas Guerrero, Ángela Patricia.

Las contradicciones de los sistemas de gestión de calidad: entre la estandarización y la innovación pedagógica/ Ángela Patricia Cárdenas Guerrero. – Bogotá : Universidad Santo Tomás, 2015.

167 páginas; cuadros, gráficas

Incluye referencias bibliográficas (páginas 165-167).

ISBN 978-958-631-909-6

1. Gestión de calidad 2. Universidad 3. Calidad de la educación 4. Planificación I. Universidad Santo Tomás (Colombia). II. Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia (VUAD)

CDD 658.4

Co-BoUST



© Ángela Patricia Cárdenas Guerrero

© Universidad Santo Tomás, 2016

Ediciones USTA

Carrera 9 n.º 51-11

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfonos: (+57) 587 8797 ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Director editorial: Daniel Mauricio Blanco Betancourt.

Coordinación de Libros: Marco Giraldo Barreto, Lorena Castro Castro.

Diagramación y diseño de caratula: María Libia Rubiano.

Corrección de estilo: Pamela Montealegre.

Hecho el depósito que establece la ley

Impreso en Colombia · Printed in Colombia

Primera edición, 2016

ISBN 978-958-631-909-6

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

DEDICATORIA

A Dios, que es mi luz y siempre está presente en este sendero de la academia.

A mis padres Rosa y Juan, y a mi hija Eliana, quienes son mi amor y orgullo permanente.

A mi amiga Sandra, quien fue incondicional con sus aportes y consejos

A mi directora de tesis, Dra. Gilma Sanabria León, ejemplo de rigor, afecto, perseverancia y tenacidad para alcanzar las metas.

A las directivas del Doctorado en Educación, por posibilitarnos espacios de análisis y reflexión, lo que generó mayores retos e incertidumbres en nuestro quehacer diario.

Gratitud por siempre.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a CONACED Bogotá y, en su representación, al Padre Arturo Silva por su colaboración y apoyo con los colegios seleccionados que hicieron parte de la muestra, su permanente interés por el tema motivó la realización de un riguroso trabajo de campo. De la misma manera, agradezco a los rectores, rectoras, coordinadores, profesores y estudiantes de los diez colegios seleccionados que participaron en las entrevistas y que diligenciaron las encuestas y cuestionarios. Su disposición, su actitud y sus aportes fueron de gran relevancia para realizar la evaluación de estos sistemas de gestión de calidad en educación.

Destaco también el apoyo de los funcionarios y asesores de ICONTEC y de EFQM, quienes aportaron con sus valiosas sugerencias en la realización de las entrevistas.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
PRESENTACIÓN	15
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN.....	23
Periodo histórico.....	24
Siglo XIX, la evaluación como medida	24
La evaluación, 1930-1940.....	25
Los años 60.....	25
Los años 70	28
Los años 80 y 90	29
Época actual, 2000-2010.....	31
La Ley General de Educación de 1994	32
CAPÍTULO 2. SISTEMAS Y PENSAMIENTO SISTÉMICO	37
Concepto de sistema	37
Enfoque sistémico	39

El movimiento de los sistemas (MS)	41
Teorías generales de sistemas (TGS)	42
Teoría general de los sistemas en educación	43
El contexto escolar y la teoría general de sistemas	44
Los sistemas de gestión y la teoría general de sistemas	45
CAPÍTULO 3. CALIDAD	47
Conceptos de calidad	47
Consideraciones generales de la calidad	48
Calidad objetiva y calidad subjetiva.....	51
La calidad como excelencia	51
Evolución del concepto de gestión de calidad	52
Enfoque técnico	54
Enfoque humano	54
Enfoque estratégico	55
CAPÍTULO 4. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	59
Factores que inciden en la calidad educativa.....	62
Modelos para la implantación de la gestión de la calidad total	62
Modelo EFQM de excelencia	63
La referencia del modelo de la fundación europea de gestión de calidad.....	64
Modelo ISO 9001.....	66
Implementación del sistema ISO 9001.....	67
CAPÍTULO 5. COMPONENTE PEDAGÓGICO	71
Epistemología y pedagogía.....	73
La función pedagógica y social de la evaluación y su relación con los SGC: ISO 9001 y EFQM	77
La función pedagógica de la evaluación	78
La función social de la evaluación.....	79
Visión holística de las prácticas docentes y los SGC: ISO 9001 y EFQM	82
Los sistemas de gestión de calidad SGC y la enseñanza	82

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA.....	85
Tipo de investigación cualitativa con enfoque descriptivo participativo	85
Investigación participativa	86
Descripción del caso	86
Muestra	87
Criterios	87
Fases	88
Fase preparatoria.....	88
Fase de recolección de la información	89
Método	89
Lo pedagógico.....	89
Los sistemas de gestión de la calidad.....	91
Técnicas de recolección de la información	93
Validación de los instrumentos	94
Análisis e interpretación de los datos	95
Primera fase: organización de datos	95
Segunda fase: análisis de datos.....	96
Tercera fase: interpretación de datos.....	96
Cuarta fase: informativa	97
Análisis de los factores de los sistemas de gestión de calidad	97
Liderazgo.....	99
Estrategias y planificación	100
Gestión del personal	101
Alianzas y recursos	102
Sistemas de calidad y procesos	103
Satisfacción del cliente	104
Satisfacción del personal.....	105
Impacto en la sociedad.....	107
Preguntas significativas de los sistemas de gestión de calidad	111
Liderazgo.....	111
Estrategias y planificación	112
Gestión del Personal	112
Sistema de calidad y procesos	113
Satisfacción del personal.....	113

Análisis del componente pedagógico en los colegios certificados con ISO 9001 y EFQM	114
Modelo pedagógico	115
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	116
Currículo	117
Evaluación del aprendizaje	119
Preguntas significativas del componente pedagógico	123
Modelo pedagógico	124
Estrategias de enseñanza y de aprendizaje	125
Evaluación del aprendizaje	125
Análisis general de las entrevistas	126
Análisis documental	134
Conclusiones	135
Análisis crítico de los sistemas de gestión de calidad: Norma ISO 9001 y el modelo de excelencia EFQM	147
Matriz: categorías de análisis para los sistemas de gestión de calidad ISO 9001 y EFQM	153
Anexo. Entrevistas	159
¿Qué opinión tiene sobre la implementación del sistema de gestión de calidad?	159
Coordinador (NN de un colegio certificado bajo el modelo de excelencia EFQM).....	159
Docente (NN de un colegio certificado bajo el modelo de excelencia EFQM) ..	160
Estudiante (NN de un colegio certificado bajo la norma ISO 9001, grado 11 EBS).....	160
REFERENCIAS	161

Figuras

Figura 1. Evolución del concepto de evaluación	23
Figura 2. Evolución del concepto de gestión de calidad	53
Figura 3. Modelo de excelencia Europeo.....	64
Figura 4. Línea del tiempo modelo EFQM.....	65
Figura 5. Modelo ISO 9001: 2000	67
Figura 6. Relación de los sistemas de gestión de calidad con el componente pedagógico	72
Figura 7. Factores que manejan los sistemas de gestión de calidad	98
Figura 8. Comparación de las puntuaciones para el factor de liderazgo en los SCG.....	100
Figura 9. Comparación de las puntuaciones para el factor de estrategias y planificación en los SCG	101
Figura 10. Comparación de las puntuaciones para el factor de gestión del personal en los SCG.....	102
Figura 11. Comparación de las puntuaciones para el factor de alianzas y recursos en los SCG....	103
Figura 12. Comparación de las puntuaciones para el factor de sistemas de calidad y procesos en los SCG	104
Figura 13. Comparación de las puntuaciones para el factor de satisfacción del cliente en los SCG.....	105
Figura 14. Comparación de las puntuaciones para el factor de satisfacción del personal en los SCG.....	106
Figura 15. Comparación de las puntuaciones para el factor de impacto en la sociedad en los SCG.....	107
Figura 16. Comparación de los promedios de los diferentes factores en los SCG.....	110
Figura 17. Preguntas significativas de los SGC.....	111
Figura 18. Componente pedagógico.....	114
Figura 19. Comparación de las puntuaciones para el componente de modelo pedagógico en los SCG.....	116
Figura 20. Comparación de las puntuaciones para el componente de estrategias de aprendizaje en los SCG.....	117
Figura 21. Comparación de las puntuaciones para el componente de currículo en los SCG....	118
Figura 22. Comparación de las puntuaciones para el componente de evaluación del aprendizaje en los SCG.....	119
Figura 23. Comparación de los promedios del componente pedagógico en los SGC	123

Figura 24. Preguntas significativas sobre el componente pedagógico	124
Figura 25. Permanencia en la institución.....	126
Figura 26. Implementación del sistema de gestión de calidad.....	127
Figura. 27 Barreras en la implementación del SGC	128
Figura 28. Cultura organizacional	129
Figura 29. Clima institucional	130
Figura 30. Auditoría interna y externa.....	131
Figura 31. Capacitación docente.....	132
Figura 32. Modelo pedagógico	133
Figura 33. Compromiso de la alta dirección	134
Figura 34. Interpretación de los modelos de gestión de calidad	150
Figura 35. Nuevo enfoque para los sistemas de gestión de calidad	150
Figura 36. Nuevo enfoque para los sistemas de gestión de calidad II	151

Tablas

Tabla 1. Aportes relevantes sobre la evaluación desde diferentes autores.....	33
Tabla 2. Definiciones del concepto de calidad.....	50
Tabla 3. Categorías de análisis para el componente pedagógico	90
Tabla 4. Categorías de análisis para el sistema de gestión de calidad	93
Tabla 5. Grado de significancia de los factores que manejan los SGC.....	99
Tabla 6. Análisis de los factores para cada SGC.....	108
Tabla 7. Significancia del componente pedagógico	115
Tabla 8. Análisis del componente pedagógico	121
Tabla 9. Recomendaciones para las instituciones educativas y entidades certificadoras	152
Tabla 10. Categorías de análisis para los sistemas de gestión de calidad	154

PRESENTACIÓN

Basta con recordar la inflación galopante del léxico de la gestión en la nueva lengua de la escuela para dar una idea aproximada de este fenómeno, a la vuelta de la década de 1980, la pedagogía se convierte incluso en una “gestión”, incluso en una “gestión mental” y algunos proponen concebir al profesor como “un gerente de su clase”. Saberes, innovación y colaboración, todo responde a esta lógica que tiene el atractivo de las visiones totalizantes. Estos discursos permitieron colocar simbólicamente la institución escolar bajo la jurisdicción de una lógica gestora extraña a su antigua referencia cultural y política, pero también someterla a la presión de las lógicas sociales y económicas que hasta entonces le eran exteriores.

Christian Laval

La presente publicación es el resultado de la investigación “Evaluación de los sistemas de gestión de calidad ISO 9001 – EFQM y su incidencia en los procesos pedagógicos”, realizada durante los años 2010–2014.

La intención de este libro es evaluar la incidencia de los sistemas de gestión de calidad ISO 9001 y EFQM en los procesos pedagógicos de diez colegios de la ciudad de Bogotá, para ello se plantean dos objetivos específicos: en primer lugar, determinar los factores que desde los sistemas de gestión de calidad ISO 9001 y EFQM inciden en los procesos pedagógicos, como el modelo pedagógico, el currículo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el sistema de evaluación de los estudiantes. En segundo lugar, analizar las debilidades y factores de éxito en la implementación de los sistemas de gestión de calidad ISO 9001 y el modelo de excelencia EFQM.

Estos modelos de calidad siempre han estado asociados al sistema empresarial, comercial y financiero, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Este sistema, a su vez, está arraigado a grandes corrientes orientales y occidentales, con sus famosas teorías de calidad total, planeación estratégica, círculos de calidad y mejora continua. Hoy, estos sistemas de calidad invaden las aulas de clase y los discursos de los directivos y docentes. Se han aumentado las responsabilidades de gestión, lo que ha generado una visión instrumentalista de la tarea formativa.

Para esta investigación es importante revisar a profundidad la incidencia de los sistemas de gestión de calidad en lo pedagógico, por lo que requiere comprender las implicaciones de estos modelos en el quehacer diario de los docentes y en la formación integral de los estudiantes. Para ahondar en el tema, se trabajó desde un entramado epistemológico, teórico y metodológico que invita a la reflexión y a la autorreflexión acerca del significado de la práctica pedagógica desde la perspectiva de los sistemas de gestión de calidad.

Desde la década de los noventa, la gestión de la calidad se ha constituido en un eje primordial para las reformas educativas. Esta transformación implica asumir un cambio a nivel de las estructuras y niveles de la organización educativa, generando también modificaciones en lo curricular. Estas reformas han presentado ciertos riesgos asociados con las estrategias que se implementan desde el nivel central (SED), pues hay una tendencia hacia la homogenización y estandarización de los procesos, lo que implica una subordinación de lo pedagógico.

Una evidencia irrefutable es la presión de los sistemas económicos sobre la función educativa de la escuela. Los sistemas de gestión de calidad hacen su debut en la academia, acentuando la lógica de eficiencia y eficacia como pilares de efectividad en las instituciones educativas. Estas últimas ya no encuentran su razón de ser en la más equitativa distribución del saber, dado que la escuela está supeditada a una lógica de productividad y rentabilidad.

Es de anotar, también, que la institución escolar en su conjunto experimenta un “verdadero cambio”, porque hay una verdadera transferencia terminológica que exige que las directivas, docentes y estudiantes interioricen un “pensamiento de gestión”, lo cual implica un cambio en la cultura organizacional, así lo plantea Laval (2004): “Este lenguaje de caucho, que aspira a la objetividad y a la eficacia, ha facilitado la transformación del sistema educativo en un apéndice de la máquina económica al volver naturales las nuevas finalidades que le son asignadas a la escuela”.

Esta terminología que permea toda la dinámica institucional: cliente, eficacia, eficiencia, sistema de calidad, procesos, auditorías, ciclo Deming y mejoramiento continuo, marcan de manera automática una afinidad con el mundo de las empresas, lo cual desplaza la verdadera tarea que le compete a la educación: la formación integral de los estudiantes. Estos cambios que se han suscitado al interior de la escuela y que han generado transformaciones en su dinámica,

han desarrollado una gran preocupación por los resultados y por los procesos, por esto las instituciones educativas han incursionado en procesos de certificación con el imaginario de que se van a cualificar los diferentes campos de gestión y así mejorará su posicionamiento en la localidad. (pruebas Saber). Sin embargo, es de anotar que se han presentado inconformidades en la implementación de estos sistemas de gestión de calidad, porque algunas instituciones educativas se ajustan de manera abrupta a los requisitos del sistema, cuando son estos sistemas los que deben ajustarse a las dinámicas institucionales.

En consecuencia, este texto invita a reestructurar la fundamentación de estos sistemas de gestión de calidad, puesto que desde su entramado dialógico, sistémico y complejo, se invisibiliza lo pedagógico, dando prioridad a los procesos administrativos y a los requerimientos de la norma. La parte humana, los ambientes educativos y las prácticas pedagógicas deben permanecer cohesionadas y deben generar transformaciones significativas para la comunidad educativa. De esta manera, los estudiantes, docentes y directivos no percibirán las contradicciones que se dan al interior de las instituciones educativas entre la estandarización de los procesos y la innovación de las prácticas pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

La implementación de sistemas de gestión de calidad en las instituciones educativas, la búsqueda desmesurada de la certificación de calidad, especialmente en el sector privado, y la incidencia de estos modelos de calidad en la cualificación de los procesos educativos es el tema actual que permea los diferentes actores. Este ejercicio pretende evaluar la aplicación de los sistemas de gestión de calidad ISO 9001 y EFQM en diez instituciones educativas del sector privado en Bogotá y determinar la incidencia de estos modelos en los procesos pedagógicos.

El ingreso de estos sistemas de gestión de calidad al ámbito educativo privado ha generado cambios en los discursos al interior de los colegios. Se ha pasado de privilegiar la revisión de las didácticas, la actualización permanente de la malla curricular, el análisis de la estructuración por ciclos de aprendizaje y la actualización permanente de los procesos de evaluación del aprendizaje a un discurso centrado en indicadores de eficiencia y eficacia, procesos para la satisfacción del cliente, seguimientos de auditorías, definición de políticas de calidad, mapas de procesos y estandarización de procedimientos propios del campo empresarial.

Este nuevo discurso empresarial genera efectos en la gestión misional de la institución educativa, los cuales pretenden ser explorados. Por esta razón, el tema reviste una gran relevancia social, ya que sus resultados aportarán a las instituciones evaluadas una mirada sobre el impacto que la implementación de los sistemas de gestión de calidad ha tenido en sus prácticas educativas y administrativas y a la vez les dará herramientas para implementar planes de mejoramiento que aborden las falencias encontradas.

Desde otra perspectiva, este texto aporta una reflexión desde la política educativa que regula y reglamenta la implementación de los sistemas de gestión de calidad en las instituciones educativas. En este sentido, es pertinente que se revisen las políticas del Plan Decenal de Educación, los criterios de calidad y los decretos que promueven la utilización de estos modelos. Actualmente existe una directriz del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 529 del 21 de febrero del 2006), por el cual se establece el procedimiento para la fijación o reajuste de tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos para establecimientos educativos privados de preescolar, básica y media clasificados en el régimen de libertad regulada.

Este decreto vincula la aplicación del sistema de libertad regulada para el cobro de costos educativos con la aplicación de un modelo de gestión de calidad validado y que cuente con una certificación de calidad vigente¹. Estas disposiciones legales presionan a los colegios privados y en convenio² a certificar sus procesos directivos, académicos y administrativos como requisito para mantener el convenio y/o autorizar el aumento de costos educativos. En consecuencia, se hace prioritario para la Secretaría de Educación contar con procesos que permitan evaluar la incidencia de estos modelos en el mejoramiento de los procesos pedagógicos y organizativos de estas instituciones.

Para abordar la solución de estos interrogantes, se plantea una estructura argumentativa desde tres grandes núcleos temáticos: desarrollo del concepto de evaluación, evolución del concepto de calidad y visión actual de la pedagogía. Con respecto al concepto de evaluación se realizó una línea del tiempo desde el año 1930 hasta la época actual (año 2011). En este recorrido conceptual se analizaron diferentes acepciones y constructos teóricos que manejan diversos autores como López Mojarro (1999) y López Marcos (1999) quienes sustentan este concepto en el desarrollo del proyecto de investigación. En cuanto a calidad, se toma como referencia a Cantú Delgado (1997) para profundizar en las definiciones y evolución de los enfoques de gestión de la calidad: enfoque técnico, humano y estratégico; desarrollo de una cultura de la calidad; administración y mejora de procesos. Resulta importante, además, tipificar los modelos de gestión que existen en el mundo y adentrarse en la gestión de calidad que se maneja en las instituciones educativas. Para este último tema fueron muy importantes los aportes de Gento Palacios (1998).

1 Resolución 4434 de agosto 8 del 2006, por la cual se establecen las condiciones y mecanismos para la validación de los modelos de gestión de calidad de los establecimientos de educación preescolar, básica y media.

2 Colegios privados cuyos estudiantes son pagos por la Secretaría de Educación con recursos públicos.

Finalmente, sobre el componente pedagógico, se tiene en cuenta a Nassif (1958) para conocer la función de los saberes pedagógicos, la epistemología de la pedagogía y la connotación que tiene la pedagogía contemporánea. También se aborda de Bedoya (2005) el objeto propio de la pedagogía y se la mira como reflexión crítica sobre el proceso de formación. Como teórico constructivista, Ausubel (1975) hace importantes estudios sobre la actividad intelectual en el ámbito escolar. Desde Díaz Barriga (2010) se destaca la importancia que tienen las estrategias para un aprendizaje significativo, metacognición y autorregulación del aprendizaje para la definición y contextualización de las estrategias de enseñanza.

Articular estos tres ejes (evaluación, calidad y procesos pedagógicos) permitirá entender e interpretar las transformaciones que han sufrido algunas prácticas pedagógicas a raíz de la implantación de los sistemas de gestión de calidad ISO 9001 y EFQM. Este recorrido conceptual permite entender qué implica educar y aprender, aporta elementos necesarios para comprender los cambios que sufre el proceso pedagógico en los colegios certificados y permite tomar una posición crítica frente a la implementación de los sistemas de gestión de calidad empresariales en el contexto educativo. Finalmente, facilita la comprensión y la definición de nuevas categorías que pueden insertarse en los sistemas de gestión de calidad para hacerlos más consistentes con la evaluación de la gestión pedagógica, ya que es el eje central y el área misional de los colegios.

Referente a lo metodológico, la investigación es de carácter cualitativo con enfoque descriptivo participativo. Su intención es analizar, comprender e interpretar las situaciones específicas que estos sistemas de gestión de calidad suscitan en el ámbito educativo. Para abordar el enfoque descriptivo se busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno objeto de estudio (Hernandez Sampieri, 2006). Para ello, se realiza un proceso de triangulación con el propósito de validar la información que se recoge y comparar tres componentes: la evaluación vista desde la percepción que tienen los diferentes actores (coordinadores, docentes y estudiantes) sobre la implementación de estos sistemas de gestión; la calidad, que se evidencia en los resultados de los ocho factores (liderazgo, planeación, satisfacción del cliente, clima escolar, manejo de recursos y en la revisión de los mapas de procesos, política de calidad); y lo pedagógico visto desde la perspectiva de impacto social (satisfacción de los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje, metodologías, proceso evaluativo y estrategias).

Con respecto al método —procedimiento que permite operativizar los pasos para llegar al objeto de investigación—, se definieron dos grandes categorías de análisis. La primera hace referencia a lo pedagógico y tiene como subcategorías la intencionalidad del modelo pedagógico, la relación del modelo pedagógico con el horizonte institucional, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la relación maestro-estudiante, las habilidades cognitivas y metacognitivas, los

proyectos pedagógicos, la pertinencia de las temáticas y la relación de la evaluación con el modelo pedagógico. La segunda categoría plantea los sistemas de gestión de calidad ISO 9001:2000 y el modelo de excelencia EFQM y como subcategorías de análisis incluye el conocimiento del sistema, el empoderamiento, la implementación y la incidencia en la cultura organizacional.

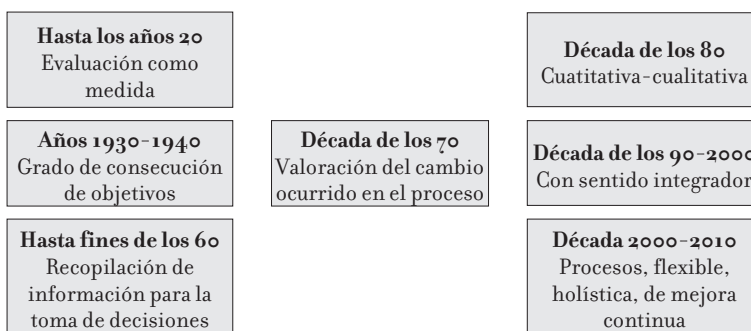
Para definir la muestra se analizaron los colegios que cumplían con tres criterios explicitados en la población, lo que significa una muestra no probabilística, pues los sujetos seleccionados dependen del criterio de la investigadora. Los colegios privados seleccionados son diez, pertenecen a comunidades religiosas diferentes y tienen más de un año en la maduración del sistema de calidad. Para la validación de los instrumentos se realizó una prueba piloto en la universidad de Córdoba, Argentina, con la facultad de psicología. Asimismo, para asegurar la fiabilidad de todos los instrumentos, se aplicó la prueba alfa de Cronbach y se buscó el juicio por parte de evaluadores externos, funcionarios de Icontec, el coordinador de un colegio certificado y el rector de un colegio oficial que también es asesor externo de Icontec.

Finalmente, la autora considera que los hallazgos serán de gran utilidad para visualizar nuevas investigaciones relacionadas con modelos de gestión de calidad que aporten de manera significativa al perfeccionamiento de las prácticas educativas en las instituciones educativas.

CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Es importante destacar los principales hitos en la evolución del pensamiento y de las prácticas de la evaluación. El significado y el valor de esta lo marcan el momento histórico, los enfoques, los supuestos conceptuales en que se asientan, los objetivos, los problemas que intentan resolver y los procedimientos metodológicos que se utilizan. En este proceso histórico se recogen las tendencias dominantes y se vinculan los métodos de la evaluación con la enseñanza. La figura 1 representa la evolución del concepto de evaluación desde sus inicios hasta la actualidad.

Figura 1. Evolución del concepto de evaluación



Fuente: elaboración propia.

El estudio arqueológico es fundamental para comprender las concepciones, funciones y estatus que ha tenido la evaluación durante varias décadas; esta ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y sobre todo, a lo largo del siglo XX. La evaluación es en la actualidad uno de los temas que mayor protagonismo ha tenido en el ámbito educativo. Hoy se hace más consciente su importancia y sus aportes a las dinámicas institucionales y organizacionales son significativas en la medida en que relaciona dos elementos fundamentales: evaluar y ser evaluado.

Uno de los factores más importantes que explican por qué la evaluación se ha posicionado en el mundo educativo con tanto reconocimiento es la comprensión que se tiene de esta y los aportes para generar procesos de mejoramiento continuo. “Hoy se percibe que la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal, desarrollada de forma esporádica por los académicos, a convertirse en una pequeña industria profesionalizada” (House, 1994).

Este cambio suscitado en la forma de concebir y de aplicar la evaluación ha generado importantes caracterizaciones o innovaciones, por lo tanto, ha cambiado el paradigma y desde el año 2000 se hace mayor énfasis en generar una cultura de la evaluación específicamente al interior de las instituciones educativas.

Periodo histórico

La evaluación es una práctica muy extendida en el mundo. Pensarla como práctica significa que es una actividad que se desarrolla siguiendo unos objetivos y funciones. Para entender su filosofía es conveniente conocer su origen y los presupuestos teóricos que la fundamentan.

El término evaluación, proveniente del mundo de la industria, ha sufrido profundas transformaciones históricas. Desde que Tyler (1942), en la década de los treinta, introdujo el tema de evaluación educacional, su ámbito de aplicación ha aumentado. Este autor es considerado el padre de la evaluación educativa, por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando el conductismo, muy en boga en el momento.

Siglo XIX, la evaluación como medida

En este siglo se despierta un gran interés por la medición científica de las conductas humanas. Esta característica enmarca el movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas

al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales. En este sentido, la evaluación recibe las mismas influencias que otras disciplinas pedagógicas relacionadas con el proceso de medición, como la pedagogía experimental y la diferencial (Cabrera, 1986). Es así como la actividad evaluativa está condicionada de forma decisiva por factores como:

- Florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas que apoyan la observación, la experimentación, los datos y hechos como fuentes del conocimiento verdadero. “Aparece la exigencia del rigor científico y de la objetividad, midiendo la conducta humana” (Planchard, 1978) y “se potencian las pruebas escritas como medio para combatir la subjetividad de los exámenes orales” (Ahman y Cook, 1967).
- “El desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época” (Nunnally, 1978).
- El desarrollo de la sociedad industrial que potencia la necesidad de implementar mecanismos de acreditación y selección de alumnos según sus conocimientos.

Ante las necesidades de reclutamiento, los test psicológicos se ponen al servicio de fines sociales. Entre 1920 y 1930 se marca el punto más alto del testeo, esto genera una proliferación de test estandarizados para medir toda clase de destrezas escolares, con diferentes objetivos externos, basados en diferentes procedimientos de medida de la inteligencia.

La evaluación, 1930-1940

La forma de concebir la evaluación en este periodo marcó un hito importante, porque de la mano de Tyler empezó a concebirse la educación como un proceso sistemático destinado a producir cambios en la conducta de los estudiantes por medio de la instrucción. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como un mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

Los años 60

Los años sesenta traen nuevas miradas, pues se empezaron a incorporar algunas de las recomendaciones de Tyler relacionadas con la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación.

En esta época surge un cierto conflicto entre la sociedad americana y su sistema educativo, aparece un desencanto por la escuela pública y crece la presión por la rendición de cuentas. Para Mateo es importante precisar la importancia de los programas curriculares y afirma:

En 1964 se establece el acta de educación primaria y secundaria (ESEA) y se crea el National Study Committee on Evaluation, creándose una nueva evaluación no solo de los alumnos, sino orientada a incidir en los programas y en la práctica educativa global. (1986)

Rosenthal (1976) observó que para mejorar la calidad de la enseñanza de las escuelas públicas americanas, y retomar la hegemonía científica y educativa, se destinaron millones de dólares para subvencionar nuevos programas educativos, lo que llevó a que los profesores se interesaran en mayor grado por la educación.

Esta proliferación de programas impulsó la evaluación del área social. Esta dinámica en la que entra la evaluación, aunque se centraba en los alumnos como sujetos que aprenden y el objeto de valoración era su rendimiento académico, derivó, además, en una interpretación de sus funciones y de su enfoque para así tomar decisiones pertinentes acordes a las necesidades del momento.

A finales de los años 60 entra en escena un nuevo movimiento: la rendición de cuentas (Popham, 1993; Rutman, 1986), que se asocia fundamentalmente a la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos. Es comprensible que planteado así, este movimiento de rendición de cuentas, de responsabilidad escolar, diera lugar a una oleada de protestas por parte del personal docente.

En consecuencia de esta dinámica, se amplió considerablemente el fenómeno de la evaluación educativa. El sujeto directo de la evaluación siguió siendo el alumno, pero también todos aquellos factores que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo en un sentido amplio, profesor, contenidos, experiencias de aprendizaje, planeación), así como el propio producto educativo.

Como resultado de estas nuevas necesidades de la evaluación, se inicia durante esta época un periodo de reflexión y de ensayos teóricos con el ánimo de clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo. En este periodo es importante destacar la contribución pedagógica de Stenhouse (2003) quien toma como referencia a Cronbach (1982) para definir la evaluación como: "Recopilación y uso de información para la toma de decisiones". Hace énfasis en la evaluación del proceso, aboga por usar criterios de comparación, incursionar en una cultura de la mejora continua y metodológicamente propone que la evaluación debe incluir: estudios de los

procesos en el aula, medidas de rendimiento, actitudes y cambios observados en el alumno, así como estudios de seguimiento a los estudiantes.

Scriven (1991) realizó distinciones terminológicas, amplió enormemente el campo semántico de la evaluación a la vez que clarificó el quehacer evaluativo. También estableció la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica, lo que el autor llama las metas de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. La define como: "Proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa" y distingue dos funciones que puede adaptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Para resaltar estas dos funciones se cita a Carreño quien las conceptualiza de la siguiente manera:

El termino de evaluación formativa para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad. (1977)

Scriven (1967) también hace la distinción entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca como dos formas de valorar la enseñanza. En la intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la extrínseca se valora el elemento por los efectos que produce en los alumnos. Esta distinción resulta muy importante a la hora de considerar el criterio a utilizar, pues en la evaluación intrínseca el criterio no se formula en términos de objetivos operativos, mientras que esto sí se hace en la evaluación extrínseca.

El autor en mención, en cambio, adopta una posición contraria a Cronbach, defendiendo el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación, admite con Cronbach los problemas técnicos que los estudios comparativos entrañan y la dificultad de explicar las diferencias entre programas, pero Scriven considera que la evaluación opuesta a la mera descripción implica emitir un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo evaluado con respecto a sus competidores.

Ambos aportes influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores, incidiendo no solo en los estudios de la investigación evaluativa, a la que se referían preferentemente, sino también en la evaluación orientada al sujeto en la evaluación como valoración, como juicio, como un contenido intrínseco. Ahora el evaluador no solo analiza y describe la realidad, además la valora, la juzga con relación a distintos.

Durante los años 60 aparecen diferentes aportes que van perfilando una nueva concepción evaluativa que terminará de desarrollarse y, sobre todo, de extenderse en las décadas

posteriores. Se percibe que el núcleo conceptual de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática, siendo los objetivos bien formulados el mejor criterio para valorar este cambio. En 1967 aparecen nuevas ideas sobre la evaluación, desde la perspectiva de la interacción y desde los efectos de esta en los logros de los estudiantes. Stake (2006) propuso un modelo que sigue la línea de Tyler, complementándolo al considerar las discrepancias entre lo observado y lo esperado en los antecedentes y transacciones; de esta manera, propuso algunas bases para elaborar hipótesis acerca de las causas y los fallos en los resultados finales. En las prácticas evaluativas de esta década se observan dos niveles: el primero se puede calificar como la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente alumnos y profesores. El segundo es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el instrumento o programa educativo.

Los aportes que generaron estas teorías para la década actual son significativos en la medida en que la evaluación va más allá de la creación y análisis de instrumentos, conlleva un componente dialógico y formativo que afecta el proceso. Independientemente de las funciones epistemológicas, filosóficas o culturales que se le asignen a la evaluación, en la práctica muchas veces su labor se reduce a instancias más operativas, administrativas o técnicas que pedagógicas, por consiguiente, debe cambiar su paradigma para que, como se plantea inicialmente, tenga un poder formativo y holístico. La función reguladora de la evaluación requiere de la retroalimentación necesaria para cualificar los procesos. En esta cultura evaluativa es imprescindible que exista un liderazgo para orientar la acción que se ejerce en el aula.

Los años 70

Esta época se puede caracterizar por los aportes teóricos que ofrecen los especialistas, también por la proliferación de toda clase de modelos evaluativos que expresan la óptica propia de cada autor, que explicita el qué y el cómo del proceso evaluativo. Se trata de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica, por la eclosión de modelos y por cómo estos enriquecen el vocabulario evaluativo; sin embargo, Popham (1980) afirma que algunos son demasiado complicados y otros utilizan términos bastante confusos.

Sacristan (2008) clasifica estos modelos en dos grandes grupos: cuantitativos y cualitativos. Estas dos tendencias se observan hoy en las propuestas evaluativas y algunos modelos son representativos de ellos. Es desde esta perspectiva que los diferentes modelos aportan al terreno conceptual y metodológico.

Los modelos no como excluyentes, sino más bien como complementarios y que el estudio de los mismos (al menos aquellos que han resultado ser más prácticos) llevará al evaluador a adoptar una visión más amplia y comprensiva de su trabajo. (De la Orden, 1985)

En este movimiento de propuestas de modelos de evaluación, cabe distinguir dos épocas con diferencias conceptuales y metodológicas. En la primera época, las propuestas seguían una línea en la cual los objetivos propuestos siguen siendo el criterio fundamental de valoración, pero enfatizan la necesidad de aportar datos sobre la congruencia o discrepancia entre las pautas de instrucción diseñadas y la ejecución de las mismas en la realidad del aula. (Stake, 2006; Hammond, 1983; Provus, 1971). La segunda época es representada por los modelos alternativos que, con diferentes concepciones de la evaluación y de la metodología a seguir, comienzan a aparecer en la segunda década de los setenta. Entre ellos destacan la evaluación responsable de Stake (2006) con la que se identifican muchos autores.

Los años 80 y 90

Muchas polémicas se suscitaron en torno a la vigencia y a los alcances de las recomendaciones realizadas por el informe de la *Colección documento de la misión* (1996, conocido como el informe de los sabios) Estas discusiones surgen debido a la incertidumbre alrededor de si las recomendaciones respondieron a las necesidades internas del país o de si hay algunas tendencias dominantes a nivel mundial.

El propósito de la misión era plantear estrategias, recomendaciones y hacer una serie de reflexiones en torno a la educación; por consiguiente, se asesoró de un conjunto de expertos en el campo de la ciencia, la tecnología y la educación, sus recomendaciones se realizaron en el contexto del gobierno de César Gaviria, quien se destacó por sus políticas neoliberales y de apertura económica. ¿Cómo acelerar y modernizar la educación, el avance científico y tecnológico y la capacidad para el crecimiento económico, bases de la optimización y el desarrollo?, se pregunta una de las cabezas más visibles (1996), el destacado científico Rodolfo Llinás. Él mismo responde:

Actualmente, el continuo crecimiento económico, la modernización del Estado y los avances geo-económicos, permiten a Colombia la posibilidad de sobrepasar ciertos impedimentos tradicionales del subdesarrollo. Una de las variables más determinantes de este ha sido el rezago en la educación de sus gentes, lo que ha impedido el progreso socio-económico.

Hay que recordar que en la década de los ochenta tuvo enormes repercusiones en Estados Unidos y en otros países un documento denominado *Una nación en peligro* (National Commission on Excellence in Education, 1983) que planteaba la necesidad de realizar un escrutinio constante de los resultados académicos y de realizar grandes esfuerzos en la definición de un sistema de indicadores internacionales de la educación, los cuales se compaginarán con los propios del desarrollo económico y la actividad productiva.

El estudio es un llamado de atención sobre la crisis del sistema universitario norteamericano en comparación a la floreciente economía de mercado japonés, dado que este último, en esa década, sobrepasaba a Estados Unidos en la formación de ingenieros y técnicos industriales.

En general, las críticas del informe a la educación superior colombiana giran en torno a su deficiente calidad académica y científica, pobre dotación tecnológica e infraestructura y ausencia de investigación e investigadores. Recomienda principalmente “revisar las relaciones recíprocas entre la calidad y la cantidad de la educación, y superar la vaguedad en el uso de la noción de calidad en los discursos políticos y hasta en los informes técnicos” (*Colección documento de la misión*, 1996). Ellos van a exigir, particularmente en el caso de los estudiantes, mayor preocupación y rigor por el proceso y los resultados de las evaluaciones.

En este contexto, tampoco se deja por fuera el “estatus social del docente y su desempeño”, dado que “su precaria formación inicial y las carencias de su formación continuada, tiene efectos directos en la autoimagen del docente y en su desempeño cotidiano en el aula de clase” (1996).

Aquí se plantea la conflictiva propuesta que en los años posteriores a este informe y la promulgación de la Ley General de Educación ha sido motivo de muchos conflictos entre los docentes y las directivas educativas: “La presentación de los exámenes de Estado para la profesión docente y quien quiera ingresar por primera vez al escalafón docente” (Cerdeña, 2005). O sea la evaluación de su desempeño para saber si el trabajo del docente es compatible con el proyecto de la institución.

Antes de la aparición del informe, ya habían sido promulgadas la Ley 30 de 1992 y la Ley General de Educación y su correspondiente Decreto reglamentario No. 1860 de agosto de 1994, donde se habían definido algunas normas evaluativas para la educación básica y superior. Las propuestas vinculadas al tema de la evaluación se centra en tres aspectos básicos: la acreditación, los exámenes de Estado y los sistemas de información surgidos de sus resultados.

Si bien la palabra evaluación no siempre aparece en el informe, sus funciones están implícitas en la definición de la calidad educativa, en las tareas investigativas destinadas a determinar las necesidades y los problemas, y en la precisión de la eficiencia interna y externa de los procesos educativos. Es decir, prácticamente es inseparable de la mayoría de las acciones

y de los productos de la actividad educativa. “Una docencia ligada a la investigación y orientada por las necesidades cognitivas y vitales del estudiante, aumenta simultáneamente la calidad y la eficiencia interna de la institución”. (Ayarza Bastidas y Sánchez, 1994) Por ello, es indispensable que la cultura de la investigación permee todos los espacios de la academia y las propuestas curriculares se ajusten a los diferentes niveles cognitivos de los estudiantes.

La reorganización de los exámenes de Estado es un capítulo importante dentro de sus recomendaciones. Plantea la creación de un primer examen de competencias básicas para quien termine el primer ciclo general de la educación, mediante el cual se evaluarán las aptitudes y las competencias de los estudiantes; sugiere que se reorganicen los exámenes de ingreso en las instituciones de educación superior, así como los exámenes profesionales de Estado, y que se establezcan otros exámenes de calidad. Estos últimos con el propósito de captar información sobre la calidad de los distintos niveles y grados de la educación formal.

Gran parte de las recomendaciones del informe giran en torno a la cualificación del sistema educativo, para lograrlo sugiere la creación y el fortalecimiento de un sistema nacional de evaluación de la educación, el cual tenga la capacidad de hacer los estudios teóricos, las investigaciones y evaluaciones que se requieran, así como la de divulgar y someter a discusión la información obtenida, con el fin de que la sociedad sea informada acerca de los recursos invertidos en la educación y afirmar que se están dando los resultados esperados. Gento (1998) propone “Dar prioridad a la calidad de la educación en todos sus aspectos: la calidad de los insumos, agentes, ambientes, y productos, en todos los programas educativos”

Este sistema incluirá la evaluación operacional de la calidad de los insumos, de los agentes, de los procesos, de los ambientes y de los productos de la educación, teniendo en cuenta los fines de la educación en cada nivel y los propósitos asumidos por los proyectos educativos institucionales. “La evaluación de la educación en las competencias básicas de lectura comprensiva y rápida, de escritura y producción de textos, y los distintos tipos de razonamiento (Colección documento de la misión, 1996).

Época actual, 2000–2010

El Sistema de Evaluación de la Educación Básica se encuentra regido y reglamentado por la Ley General de Educación de 1994, Decreto reglamentario No. 1860 de 1994 y particularmente por el Decreto 1290 del 2010, aunque existen otras normas que fundamentan y complementan estos decretos.

La Ley General de Educación de 1994

La ley General de Educación es el cuerpo normativo fundamental de la educación colombiana. Por medio de esta se señalan las normas que regulan el servicio público de la educación, el cual cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Por primera vez en la educación colombiana se establece un sistema nacional de evaluación de la educación, al cual le corresponderá operar en coordinación con el servicio nacional de pruebas del ICFES.

Dentro de los propósitos que tiene la ley general, hay cuatro que resaltan: 1) definir los criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte; 2) revisar la eficacia de los métodos pedagógicos; 3) monitorear el desempeño profesional del docente, y 4) determinar la eficiencia de la prestación del servicio. Las anteriores funciones fueron permanentemente revisadas y se legalizó su intencionalidad; sin embargo, algunos elementos de la ley no funcionaron, lo que conlleva a que algunas de las tareas se encuentren repartidas a nivel nacional y departamental.

Es así como el Decreto 1860 de 1994 reglamenta la evaluación del rendimiento escolar, los medios para la evaluación, la utilización de los resultados de la evaluación y los sistemas de promoción. Uno de los capítulos más polémicos del decreto es aquel en el que se entra a definir el tipo de evaluación dominante en la educación básica. En el artículo 47 se señala que “la evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que deben responder a determinadas características”. Es polémico, porque no se explica el alcance que tendrán las categorías integral y cualitativa, concepto que en la práctica no han tenido un significado muy preciso en el contexto pedagógico.

Los rasgos más visibles de la evaluación en la ley general consisten en que la actividad evaluadora debe estar permeada por la calidad, un término que está implícito y explícito en la mayoría de actividades escolares. Sin embargo, falta mayor rigurosidad, mayor apropiación de su intencionalidad por parte de los docentes.

Es reiterada la manifestación de los maestros sobre la dificultad para diseñar buenas evaluaciones y saber el modo de calificarlas. Pueden desarrollarse mecanismos que permitan a los maestros encontrar modelos de evaluación y bancos de preguntas que respondan a estándares de calidad esperados en cada nivel de desarrollo. (Cajiao, 1994)

En el Decreto 1290 de febrero del 2010 se plantean seis propósitos (formativo, motivador, orientador, flexible, continuo y procesual). Pocos son los docentes que lo interpretan adecuadamente y lo ponen en acción, la mayoría de las veces es interpretado y aplicado de forma diferente por estos, lo que genera confusión como resultado de la falta de capacitación, antes o después de promulgado el decreto, que permitiera al docente conocer los alcances y el significado de estas categorías.

Hay que recordar que en Colombia han dominado los métodos cuantitativos-sumativos, y que históricamente la evaluación ha tenido un mayor régimen de calificación y promoción, más que tener una connotación de la evaluación desde la perspectiva formativa. Con respecto a esta última, Scriven (1989) afirma que para evaluar los medios de enseñanza se deben tener en cuenta los ritmos de aprendizaje a fin de permitir reajustes sucesivos en el desarrollo y la experimentación de un nuevo programa, manual o método de enseñanza para que esta sea realmente formativa.

En la tabla 1 se pueden visualizar las diferentes concepciones sobre evaluación, lo que permite analizar el recorrido histórico de la misma.

Tabla 1. Aportes relevantes sobre la evaluación desde diferentes autores

Año	Autor	Aportes relevantes
1887-1898	J. Rice	Primera evaluación formal educativa realizada en América.
1916	H. Fayol	Demostró que en todas las organizaciones existen funciones fundamentales para su éxito: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar.
1942	R. Tyler	Padre de la evaluación educacional. Se centró en el uso de objetos definidos claramente mediante la construcción y utilización de instrumentos de evaluación apropiados.
1943-1945	Ejercito de los Estados Unidos	Utilización masiva de test psicológicos, abriendo el camino para su aplicación al alumnado y de esta forma conocer su aprendizaje -rendimiento.
1960-1969	Bloom, Mager, Stenhouse,	La evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos.
1963	L. J. Cronbach	Evaluación como proceso de recogida y uso de la información, con toma de decisiones posterior.
1971	D. L. Stufflebeam	Defiende la necesidad de evaluar metas y analizar servicios.

1972	H. Pallets y D. L. Hamilton	Propusieron el concepto de evaluación iluminativa, concediendo gran importancia al contexto a evaluar.
1978	M. Scriven y D. L. Stufflebeam	Proponen el concepto de “metaevaluación” con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones.
1982	Stenhouse	Propone el concepto de profesor como investigador.
1982	J. Elliot	Propone el concepto de autoevaluación, mostrando su interés por las interpretaciones de los integrantes de la evaluación.
1986	S. Kemmis	Propone el principio de la pluralidad de valores en el que prima el conocimiento de los valores para la emisión de juicios apropiados por parte de los evaluadores.
1986	J. L. Rodríguez Diéguez	Propone tres ejes para la evaluación: cuantitativo-cualitativo, normativo-criterial y formativo-sumativo.
2002	S. Castillo Arredondo	Enfoque “sistémico integrado de la evaluación”: proceso evaluador dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2010	Ángel L. Ramírez	La educación se plantea como un proceso inherente al proceso pedagógico. Tiene como propósito visibilizar las competencias de cada actor del sistema educativo y entrar en la cultura del mejoramiento continuo.

Fuente: S. Tobón, A. Rial, M. A. Carretero, J. A. García, 2006.

Revisar la evolución del concepto de evaluación desde la década de los 30, ha sido pertinente, puesto que esta constituye en cualquier circunstancia académica, profesional, pedagógica y social una actitud inherente a la actividad humana; así, las personas y las instituciones incorporan siempre el fenómeno evaluativo como una opción sumativa o formativa. Específicamente, con los colegios certificados bajo un sistema de gestión de calidad, en primer lugar se fiscaliza, se monitorea y se realizan auditorias para determinar que las metas se alcancen; en segundo lugar se ha incursionado en una cultura de mejora continua y de rendición de cuentas para determinar el manejo de indicadores de eficiencia, eficacia y gestión. Evaluar implica proyectar una mirada atenta y sistemática sobre la implementación de estos sistemas de gestión en los colegios de Bogotá. Es importante conocer previamente el proceso de planeación, ejecución y las acciones correctivas que serán implementadas. Realizar el proceso de observación, recoger datos, analizarlos en profundidad, atribuir valor a la dinámica y adoptar decisiones oportunas es un requerimiento inaplazable. La función decisiva de evaluar estos sistemas de gestión de calidad radica en la posibilidad de resignificar su intencionalidad y pertinencia.

Los docentes y estudiantes son los ejes sobre los cuales gira y avanza la educación; sin embargo, la responsabilidad directa a nivel formativo de los estudiantes recae, sustancialmente,

en el profesorado. Esta antinomia es la que hace que este tema sea muy significativo: la dedicación que tiene el maestro para conocer a sus estudiantes es poca, no se reflexiona sobre su práctica docente y se habla de evaluación y autoevaluación para cumplir un requisito, pero nunca como elemento básico de la cultura de mejora. A los docentes se les disminuye el tiempo de las tareas propias de su quehacer para asignarles otras netamente administrativas, como el diligenciamiento de “formatos” para dejar constancia del trabajo realizado. Bajo esta *óptica*, es imprescindible evaluar estos sistemas de gestión de calidad en el *ámbito* educativo, pues se requiere de una profunda revisión y reflexión que ayudaría a tomar decisiones respecto a políticas y acciones de calidad educativa.

