

**¿Es en verdad buena la eficiencia de su institución?
En busca de alternativas de evaluación, a propósito de la propuesta de Alexander Astin
Felipe Martínez Rizo, Universidad Autónoma de Aguascalientes**

Introducción

Alexander W. Astin es un destacado investigador de la Universidad de California en Los Angeles, especializado en temas de educación superior y evaluación. Algunas de sus obras como *Four Critical Years* (1977); *Achieving Educational Excellence* (1985); *Assessment for Excellence* (1991); y *What Matters in College ?* (1993) constituyen referencias obligadas para cualquier persona seriamente interesada en estos asuntos.

Además de la calidad de su trabajo académico, el Prof. Astin tiene otra cualidad poco común: la de saber presentar temas metodológicos complejos en una forma accesible. En este sentido, el apéndice de la obra *Assessment for Excellence* es un extraordinario ejemplo, con una presentación de las herramientas del análisis multivariado utilizadas en la obra que permite que sean comprendidas por personas sin una formación avanzada en estadística.

En el No. 111 de la *Revista de la Educación Superior* se presentó la traducción de un reciente trabajo del Prof. Astin (¿Es en verdad “buena” la tasa de retención en su institución?) en el cual, a partir de la información contenida en las grandes bases de datos construidas a partir del trabajo de seguimiento de centenares de miles de estudiantes universitarios norteamericanos, se propone una metodología para tener puntos de referencia adecuados a las características del alumnado de cualquier institución en lo relativo a la llamada eficiencia terminal o la tasa de retención.

En las páginas siguientes, a partir de las ideas del artículo mencionado, se presentan otras posibilidades de analizar la eficiencia institucional, siempre con la intención de evitar juicios erróneos derivados de la utilización de puntos de referencia inadecuados.

¿Pueden ser dañinos los indicadores de calidad?

La utilización de indicadores de desempeño como parte de los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior tiene partidarios y opositores.

Los primeros señalan la necesidad de contar con puntos de referencia precisos, cuantitativos, para sustentar las opiniones sobre la calidad de una institución o programa particular y, a partir de ello, promover programas de mejoramiento, asignar recursos extra como estímulo, acreditar, sancionar, o lo que proceda. Una evaluación objetiva, que requiere del uso de indicadores, afirman sus partidarios, constituye un estímulo poderoso para los procesos de mejoramiento institucional. Los segundos subrayan el riesgo de que las evaluaciones que utilicen indicadores lleven a conclusiones injustas, al no tomar en cuenta las circunstancias de cada institución, trayendo consecuencias negativas en lugar de los beneficios esperados de la evaluación.

En realidad ambos puntos de vista tienen fundamento. Como todo enfoque metodológico, el uso de indicadores numéricos puede hacerse en forma más o menos adecuada, y sus consecuencias pueden ser positivas o negativas. Muestra de la conciencia que pueden tener de lo anterior algunos de los responsables de este tipo de sistemas, es una leyenda que incluían los primeros reportes del sistema de indicadores establecido en la segunda mitad de los años ochenta por la Comisión de Rectores y Directores (*Committee of Vicer-Chancellors and Principals, CVCP*) de las instituciones de educación superior del Reino Unido: “El uso indiscriminado de estos indicadores puede ser dañino para la salud de su institución”. (*Cfr . CVCP, 1987, según Martínez Rizo, 1996*).

Para que un sistema de indicadores tenga resultados positivos se requiere en primer lugar, como es obvio, cuidar la calidad de los diversos pasos que esa metodología implica: que las variables utilizadas sean pertinentes; que se definan conceptualmente con precisión; que el proceso de operacionalización que permite pasar del concepto y la variable al indicador propiamente dicho se haga correctamente; y que los procesos de

obtención y procesamiento de la información de campo que alimenta las bases de datos de donde se obtienen las cifras concretas de los indicadores que corresponden a cada una de las entidades a evaluar, sean éstas instituciones, programas, alumnos, etc. se haga de manera que se asegure la objetividad de los datos.

Pero hay otro elemento fundamental menos obvio: el que se refiere a los parámetros o estándares con que se comparan las cifras de la entidad a evaluar para llegar a juicios. Es fundamental recordar, en efecto, que una evaluación no es una simple descripción, por detallada que sea, de cierta realidad, sino, muy precisamente, un *juicio de valor*, que resulta de comparar la situación de la entidad evaluada con un punto de referencia normativo. Es la comparación de lo que hay con lo que debería haber la que hace posible un juicio sobre la situación de la entidad evaluada, en el sentido de que es buena o mala, preocupante o alentadora, considerable o ligeramente.

Es fácil apreciar que la decisión sobre lo que constituye un punto de referencia adecuado para la formulación de juicios de valor es de naturaleza muy diferente; no se trata de algo metodológico, sino que pertenece al campo de las decisiones de política. Se trata, en pocas palabras, de definir cuál es el ideal al que se pretende llegar, y cuál distancia con respecto a dicho ideal se considerará aceptable o no.

El riesgo del efecto Mateo

Cuando se trata de realidades complejas, puede no ser adecuado establecer un estándar único como meta deseable. Si se trata del aprendizaje de la lectura por parte de los alumnos, por ejemplo, en el sistema educativo de México, con sus enormes distancias entre el nivel de los niños de clase alta de medio urbano y el de los de clase popular o, más todavía, los de medio rural o los que pertenecen a grupos indígenas, establecer un mismo nivel como estándar podría resultar muy fácil de alcanzar para unos niños, y prácticamente inaccesible para otros. Lo mismo sucederá si se trata de evaluar grupos, escuelas o zonas escolares.

En los medios educativos se usa desde hace tiempo la expresión “efecto Mateo” para referirse a la consecuencia negativa típica de la utilización de estándares únicos para situaciones diferentes. Recordando la frase del evangelio de San Mateo según la cual “a aquel que tiene se le dará más y al que no tiene aún lo poco que tiene le será quitado”, la expresión alude a las consecuencias de asignar recursos con base en evaluaciones que utilicen un estándar único. Si se premia a quienes más se acerquen a cierto estándar y se penaliza a quienes se ubiquen más lejos del mismo, lo que sucederá con toda seguridad es que las escuelas a las que acuden los niños ya favorecidos por su situación familiar se llevarán los premios, y se verán penalizadas las escuelas de los niños más pobres.

Establecer estándares diferenciados deberá hacerse, por supuesto, teniendo cuidado de no fomentar el conformismo y la perpetuación de situaciones desiguales, pero parece necesario ante situaciones de fuerte desigualdad. A diferencia de la noción clásica de justicia, que significa trato igual para todos, el principio de equidad plantea que es injusto tratar igual a quienes son desiguales y plantea la necesidad de políticas compensatorias.

El caso de los indicadores de eficiencia terminal

La eficiencia terminal es una dimensión importante de la noción más amplia de eficiencia en general y, finalmente, de la de calidad de las instituciones de educación superior. Si se define la eficiencia terminal como la proporción de estudiantes que terminan un programa en un momento dado, en relación con los que lo comenzaron cierto número de años antes, resulta claro que, en principio, es mejor que la proporción se acerque lo más posible al 100%. Por ello no parece

ilógico que este indicador se utilice en la evaluación de IES y programas. Pero es fácil también apreciar que se trata de uno de los casos en que un solo estándar de referencia es claramente inadecuado.

Como señala el trabajo de Alexander Astin publicado en el No. 111 de la *Revista de la Educación Superior*, las probabilidades objetivas de que un alumno universitario que inicia una carrera la termine depende de muchas variables como su género, el grupo étnico al que pertenezca, el nivel socioeconómico de su familia, sus antecedentes escolares, etc.

En consecuencia, la eficiencia terminal *colectiva* de una institución o programa, además de su propia calidad, dependerá considerablemente de la composición de su alumnado. Juzgar igual a una institución cuyos estudiantes sean mayoritariamente “blancos-anglosajones-protestantes” (*WASP*) de clase media o alta, con buena escolaridad previa, y a otra cuyo alumnado esté compuesto masivamente de jóvenes chicanos pobres, hijos de migrantes que casi no hablan inglés y son analfabetas en español, resulta obviamente inadecuado.

La propuesta de Astin es muy interesante para establecer un parámetro apropiado para cada institución o programa. Se trata, en pocas palabras, de comparar las cifras de eficiencia terminal de una institución concreta con las que deberían esperarse para ella misma, dadas las características de su alumnado. Mejorar esas cifras esperables constituiría una meta muy apropiada para orientar el esfuerzo institucional de cada casa de estudios.

Sin embargo, la aplicación de la propuesta de Astin requiere de un cúmulo de información que no está disponible para la gran mayoría de las IES. Por ello es necesario explorar otras posibilidades.

Otras ideas para aumentar la equidad de las evaluaciones

Una manera sencilla de evaluar escuelas en forma más equitativa consiste, simplemente, en definir subconjuntos de instituciones, con base en las características de sus alumnos, y establecer estándares para cada grupo. Así se hace, por ejemplo, en el sistema escolar del Estado de California. (*Cfr.* Kaagan y Loby, 1989).

En dos estudios sobre la calidad de las escuelas primarias de los estados de Puebla y Aguascalientes, por ejemplo, se definieron cinco zonas: urbana favorecida, urbana desfavorecida, rural favorecida, rural desfavorecida e indígena (*Cfr.* Schmelkes, 1977; Ruiz Cuellar, 1999). Cada escuela se compara con las de su mismo tipo, permitiendo juicios más equitativos. Contar con datos de todos los planteles permite también, por supuesto, hacer comparaciones inter grupos para identificar las escuelas en que se requiera establecer programas compensatorios o, alternativamente, escuelas sobresalientes que, pese a tener condiciones desfavorables, logran alcanzar resultados que se sitúan por encima de lo esperable, para analizar las formas de trabajo que lo hacen posible.

Los tres casos anteriores no se refieren a eficiencia terminal, sino a nivel de aprendizaje, lo que es necesario, ya que no basta que un estudiante termine un grado, ciclo o nivel; se necesita, además, saber con qué nivel de aprendizaje lo logró, lo que implica la aplicación de instrumentos estandarizados ante la heterogeneidad de las calificaciones que asignan los maestros. Obviamente, para poder hacer este tipo de comparaciones se necesita tener resultados en pruebas del mismo grado de dificultad, lo que normalmente supone procesos especiales de aplicación de instrumentos estandarizados diseñados ex profeso.

Algunos países manejan tradicionalmente evaluaciones nacionales, que utilizan los mismos instrumentos y permiten comparaciones rigurosas del nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos de todas las escuelas. Es el caso del sistema educativo francés. Sin embargo, estos sistemas no están exentos de los problemas de evaluaciones no equitativas, aún si se cuida la comparabilidad entre escuelas de contextos similares.

En el nivel medio superior (para alumnos de 16 a 18 años de edad), los mecanismos de evaluación del sistema educativo francés, al comparar los promedios de las calificaciones obtenidas por los alumnos de una escuela, se toparon con la situación de que los planteles con mejores resultados tenían una deserción elevada, precisamente por sus altos niveles de exigencia. De esta manera los promedios institucionales se incrementaban, al eliminarse a los alumnos de peores calificaciones. Para corregir esto la comparación de resultados por plantel se hace multiplicando la media obtenida por los alumnos que terminan el ciclo por la proporción que lo consigue; de esta manera un establecimiento que retiene más alumnos se beneficia, aunque

el promedio institucional sufra por los resultados de los alumnos de menor nivel de desempeño.

La manera en que se valoran los costos por alumno en las universidades del Reino Unido es otra manera de acercarse a la equidad, muy similar en su concepto a la de Astin.

Dado que las diferentes carreras universitarias tienen costos muy diferentes, según el tipo de insumos que requieran, desde las que sólo implican maestros, aulas y biblioteca, hasta las que necesitan de costosos laboratorios, comparar el costo alumno promedio de las IES en forma global puede resultar muy poco equitativo. Para evitar lo anterior, las instituciones inglesas proceden como sigue:

- a) Se obtienen los costos por alumno por carrera de todas las IES del país.
- b) Se obtiene el costo-alumno promedio nacional de cada carrera.
- c) Se obtienen los costos por alumno (global y por carrera) de cada IES.
- d) Se calcula cuál sería el costo-alumno global de cada institución, si cada una de sus carreras tuviera el costo promedio nacional, según b).
- e) Se comparan los costos c) y d): una institución es cara o barata, ineficiente o eficiente en el uso de sus recursos, según que sus costos-alumno reales c) resulten inferiores o superiores a sus costos-alumno teóricos d).

Otras ideas

Además de las diferencias debidas a las características de su alumnado, otras veces la eficiencia de una institución depende de ciertos rasgos de sus programas o de determinadas políticas institucionales. La consideración de algunas circunstancias típicas de las IES mexicanas puede ayudar a pensar en otras posibilidades de mejorar los sistemas de evaluación institucional, siempre en la dirección de una mayor equidad.

Tradicionalmente, el requisito de elaborar una tesis después del fin de los cursos, para acceder al título de licenciado, ha constituido un obstáculo muy importante que ha reducido significativamente los índices de titulación. Por otra parte, la necesidad imperiosa de contar con la cédula profesional, que sólo puede obtenerse después de obtener el título, para acceder al ejercicio de determinadas profesiones, como la medicina, el derecho o la contaduría, ha hecho que las instituciones substituyan el requisito de la tesis por otros menos difíciles de cumplir. La combinación de obstáculos menores con una mayor urgencia

de obtener el título hace que en esas carreras los índices de graduación sean mucho más elevados que en otras carreras en las que es posible encontrar empleo sin disponer de título y cédula y en las que, a veces, las opciones de titulación siguen siendo complicadas.

Por otra parte, es sabido que hay carreras de alta demanda que, en las IES que establecen números máximos, implican procesos de selección exigentes, con proporciones de admitidos contra solicitantes de 1 a 5 o menos.

En el extremo opuesto, hay carreras de muy baja demanda, en las que el número de lugares disponibles es muy superior al de los aspirantes, lo que en ocasiones lleva a admitir a muchos jóvenes que no lograron entrar a la carrera que deseaban, y que aceptan como mal menor un lugar en una carrera de baja demanda, muchas veces con la esperanza de poder cambiarse después a la carrera deseada.

No es sorprendente que la deserción sea muy superior en el segundo tipo de carreras, en comparación con el primero. En estos casos una deserción alta en los primeros semestres de una carrera parece normal e, inclusive, sano, ya que los alumnos que no deseaban realmente la carrera generan un ambiente negativo que perjudica a quienes sí desean estar en ella.

Conclusión

Para que las cifras de eficiencia terminal de una IES o programa sirvan para propósitos constructivos y no produzca efectos no deseados que dañen la salud institucional, parece necesario que las autoridades que pretendan utilizarlas como indicadores de calidad lo hagan teniendo precauciones mínimas, manejando sistemas parecidos al inglés de costos-alumno o a los casos de California o los estudios de Schmelkes y Ruiz. Concretamente, los análisis deberían adoptar una o más de las siguientes modalidades:

- Comparar los índices de eficiencia terminal no en forma global, por institución, sino por carrera, comparando las cifras de cada programa de una IES dada con las cifras promedio a nivel nacional de esa misma carrera.
- Hacer una tipología de carreras de eficiencia típicamente alta, media o baja, y comparar las cifras de cada programa con las de su propio tipo.
- Hacer una tipología de instituciones y comparar la eficiencia terminal de una IES dada con la de las demás de su tipo.

Sólo con precauciones como éstas las medidas correctivas o de estímulo que se tomen a nivel suprainstitucional podrán atender mejor la equidad.

Por su parte, las IES deberán analizar su eficiencia terminal cuidadosamente, identificando no sólo cifras globales sino por carrera y, más aún, detectando los momentos en que sucede, los alumnos a los que afecta y las posibles causas que la explican, para aplicar los correctivos necesarios y no atacarla en forma gruesa, con medidas que sólo disimulan el problema pero no lo resuelven, como es típicamente el subir o bajar artificialmente los niveles de exigencia para la aprobación de cursos o la obtención del grado.

Referencias

- Astin, Alexander W. (1999). "¿Es en verdad buena la tasa de retención en su institución?" *Revista de la Educación Superior* . Vol. XXVIII No. 111.
- CVCP (1987). *Performance Indicators in Universities*. London. CVCP.
- De Landsheere, Gilbert (1994). *Le pilotage des systemes d education*. Bruselas. De Boeck.
- Kaagan, S. S. y R. J. Loby (1989). *State Education Indicators: Measured Strides , Missing Steps* . New Brunswick. Rutgers University.
- Martínez Rizo, Felipe (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. Aguascalientes. UAA-IEA.
- Ruiz Cuellar, Ma. Guadalupe (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Aguascalientes. UAA.
- Schmelkes, Sylvia (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México. FCE. 1ª Ed. París-México. UNESCO-CEE.