

¿POR QUE NO INTENTAR OTRAS FORMAS DE MEDIR LA CALIDAD?

Alexander W. Astin*

Traducción de Carlos María de Allende

La información proveniente de los alumnos y los profesores es la clave para que una institución conozca -y mejore- sus contribuciones al desarrollo del estudiante.

Si bien en la educación superior se considera la calidad como un concepto elusivo o etéreo, un examen cuidadoso del problema revela que existe un considerable acuerdo entre los integrantes del personal académico sobre lo que es la calidad. No obstante, ninguna de las evaluaciones tradicionales de la calidad educativa es realmente adecuada. Los universitarios debemos estar dispuestos a revisar nuestros conceptos acerca de la medición de esa calidad, si deseamos solucionar con eficacia los problemas que enfrentaremos en las próximas dos décadas.

Los enfoques tradicionales. Básicamente es posible identificar cinco perspectivas tradicionales para estimar la calidad de una institución de educación superior, las cuales, para mayor claridad, se pueden rotular como los enfoques nihilista, del prestigio, de los recursos, de los productos y del valor agregado.

El enfoque nihilista. Algunos académicos tienen una noción confusa de la calidad educativa; sostienen que ésta, en el nivel de pregraduados, sencillamente no puede ser definida o medida, porque las actividades de las universidades son demasiado complejas y variadas, las diferentes instituciones tienen distintos objetivos, los productos del proceso en ese nivel poseen características muy sutiles, los problemas metodológicos son insuperables, etc. En realidad, rechaza la idea de que se puedan realizar estimaciones válidas de la calidad educativa.

Los que mantienen este criterio olvidan que todos los días se emiten juicios sobre calidad de los “colleges”** y programas para pregraduados. Esos juicios no son meros ejercicios intelectuales sino que constituyen el fundamento de importantes decisiones. Efectúan evaluaciones de la calidad los estudiantes que eligen la institución a la que asistirán, los profesores que solicitan un puesto, los funcionarios de los organismos federales o de las entidades filantrópicas que resuelven la forma en que otorgarán los subsidios y las autoridades que administran los presupuestos estatales y deciden cómo distribuir los recursos entre las diversas instituciones del sistema. Aun en cada institución, los docentes, administradores y consejeros se basan en juicios referentes a la calidad cuando formulan políticas de admisión, establecen cursos y requisitos para la graduación, contratan profesores y otro personal, y amplían la biblioteca y las instalaciones físicas.

En síntesis, la perspectiva nihilista de que no puede evaluarse la calidad de la educación, ignora la realidad. Los problemas concretos, por supuesto, son cómo hacer las evaluaciones de este tipo y si son adecuadas.

La estimación del prestigio. Quizás la manera más directa de evaluar la calidad de una universidad sea basarse en un consenso de las opiniones. La calidad, de acuerdo con este punto de vista, es lo que la gente cree que es. Si todos los educadores hicieran una lista de las 15 instituciones estadounidenses más prestigiosas que ofrecen programas de bachillerato, el grado de concordancia sería notablemente elevado, en especial si se tiene en cuenta que hay alrededor de 2,000 instituciones entre las cuales escoger. Los 15 establecimientos de educación superior con mayor número de votos, tendrían criterios de admisión muy selectivos, gran inscripción

* Alexander W. Astin es profesor en la Universidad de California, Los Angeles y presidente del Instituto de Investigaciones en Educación Superior de la misma ciudad. Una versión de este artículo aparece en problemas actuales de la educación superior, publicada por la Asociación Estadounidense de Educación Superior.

** Los “colleges” constituyen la primera etapa de la educación superior en los Estados Unidos de América. Pueden existir por si solos o integrados a universidades; son de distintos tipos y ofrecen una gran variedad de servicios educativos. Los que tienen carreras de cuatro años otorgan títulos de Bachiller en Artes y Bachiller en Ciencias. Como la traducción literal “colegio” no tiene el mismo significado en los sistemas educativos de Hispanoamérica, se conserva en el texto el vocablo inglés. Por otra parte, las universidades estadounidenses son instituciones que cuentan con escuelas de estudios superiores (maestrías y doctorados), donde se forman profesionales e investigadores (Nota del traductor).

de alumnos y un considerable plantel de profesores. Si se hiciera luego una lista de las 15 instituciones que cuentan con programas de la mas alta calidad académica para pregraduados, algunas de ellas ya habrían sido mencionadas en la primera lista, pero habría otras nuevas que también conseguirían una cantidad de votos. Estas últimas serían mucho más pequeñas que las incluidas en la primera lista y mucho más selectivas en cuanto a la admisión de alumnos que aquellas a las que sustituyeron. En realidad, esta segunda lista coincidiría mucho con la que resultaría de ordenar jerárquicamente todas las instituciones según su selectividad (es decir, de acuerdo con la capacidad académica media de los estudiantes que ingresan a primer año).

Los hechos que señalamos a continuación revelan importantes aspectos de la reputación de las instituciones estadounidenses de educación superior.

1. En el folklore vinculado con las universidades estadounidenses, hay un pequeño grupo de instituciones consideradas las mejores.
2. Este consenso tradicional existe no sólo en la mente de los educadores sino también en la de los estudiantes destacados, que demuestran su fe en ese folklore al elegir la institución.
3. El prestigio de las universidades está estrechamente relacionado con tres ponderaciones: la selectividad de la admisión, la dimensión de la matrícula y la magnitud del cuerpo docente para cursos de postgrado.
4. En contraste con la mera reputación, la calidad académica o educativa percibida está muy vinculada con la selectividad en el pregrado y tiene poco que ver con el tamaño o el énfasis en los estudios de posgrado, una vez tomada en cuenta la selectividad.

El prestigio de las instituciones, en particular el que se relaciona con la selectividad, tiende a mantener una notable estabilidad durante periodos relativamente prolongados. Las razones de esa estabilidad se verán con más claridad cuando consideremos las dos siguientes perspectivas empleadas para estimar la calidad educativa.

La ponderación de los recursos. Cuando los educadores tienen necesidad de efectuar evaluaciones operativas de la calidad académica, en general equiparan esa calidad a los recursos con que cuenta una institución educativa: profesores con gran capacitación y prestigio, abundancia de medios y estudiantes brillantes. (Asimismo, estos tres tipos de recursos tradicionalmente han proporcionado la base empírica más importante para acreditar la reputación institucional). La competencia profesional del cuerpo docente puede determinarse sobre la base del porcentaje de profesores que poseen un doctorado, mientras que su prestigio comúnmente se valora según las publicaciones que establece; en la reputación de que goza cada uno de ellos entre sus colegas de una determinada disciplina. Se aprecia la riqueza institucional de acuerdo con distintos criterios: las dotaciones, el gasto por estudiante, la planta física, los fondos para investigación, las existencias bibliotecarias, la remuneración de los docentes, la proporción estudiantes/profesor, etcétera. La calidad de los estudiantes se mide, por supuesto, según la selectividad, es decir, la capacidad académica media de los alumnos de primer año, determinada por los puntos obtenidos en las pruebas de admisión. La selectividad, por lo tanto, cumple una doble función en la evaluación de la calidad institucional: por una parte, puede ser considerada como un indicador del prestigio de la universidad y, por otra, como una medida de sus recursos.

Los estudios empíricos demuestran que las distintas variables utilizadas para la evaluación, están estrechamente relacionadas entre sí. Es decir, las instituciones que sostienen criterios de selectividad tienden también a contar con grandes dotaciones, profesores muy capacitados y prestigiosos, altas remuneraciones baja proporción estudiantes/profesor y así sucesivamente. Esta estrecha relación entre los diversos indicadores de los recursos parece reforzar la aparente validez de una determinación de la calidad educativa basada en la magnitud de esos recursos. El análisis de este enfoque no es completo sin alguna referencia al papel que desempeña el tamaño de la institución. Este factor influye en los juicios concernientes al prestigio de una universidad, pero no sobre la calidad de sus programas de pregrado. La dimensiones institucionales, sin embargo, se asocian en forma estrecha con la magnitud de la biblioteca, los fondos para investigación, la planta física y la capacidad de los profesores. Las apreciaciones de la calidad del cuerpo docente, al menos entre los

graduados, se correlaciona estrechamente con la cantidad total de profesores.¹ Si bien este sesgo en favor del gran tamaño puede tener muchas explicaciones, la más probable es de tipo metodológico: se les pide a los docentes que califiquen la calidad del cuerpo de profesores de otros departamentos. Como esas apreciaciones dependen mucho de la “visibilidad” académica de los demás docentes, cuanto más grande sea el departamento objeto de evaluación mayor será la probabilidad de que quien efectúa la evaluación esté familiarizado con el desempeño de uno de los profesores de ese departamento.

La estimación de los resultados. Un método cada vez más popular de evaluar calidad de las instituciones para pregraduados es considerar sus resultados. Las personas que proponen este enfoque argumentan que la prueba definitiva de la calidad de una institución no reside en su reputación o sus recursos, sino en la calidad de sus productos. Algunos de los primeros trabajos basados en este criterio calificaban esa calidad de acuerdo con la proporción de bachilleres de un “college” que figurara en el Who’s Who, la proporción que ganaba becas para graduados² o la que seguía cursos de doctorado. Otras variables que se han utilizado incluyen las estadísticas sobre las tasas de retención de prograduados en las instituciones y las remuneraciones de sus egresados.⁴

El criterio de la evaluación de los productos es particularmente atractivo para los educadores, porque la mayor parte de sus estimaciones, así como las que se refieren a los recursos, están muy relacionadas con las ponderaciones del prestigio institucional. Por consiguiente, las instituciones con gran reputación, admisión selectiva, abundantes dotaciones y docentes muy bien remunerados, son también las que suelen presentar bajas tasas de deserción de alumnos y una alta proporción de egresados que logran doctorados, perciben buenos salarios y figuran en el Who’s Who. Además, la estrecha vinculación entre los datos resultantes de la evaluación de los productos y los de otras mediciones tradicionales de la calidad, tal vez contribuya a reforzar, en la mente de muchos académicos, la validez de esa perspectiva.

Una objeción importante al enfoque que evalúa la calidad institucional mediante la ponderación de sus egresados es, por supuesto, que estas mediciones, por sí solas, no proporcionan necesariamente información sobre los efectos o la eficacia de la institución. El hecho de que muchos egresados del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) logren doctorado u obtengan becas para graduados, puede informarnos más sobre la clase de estudiantes que atrae el MIT que sobre lo que la institución hace por ellos después de la inscripción. En realidad, las abundantes pruebas que proporcionan los estudios longitudinales demuestran que la evaluación de los productos depende mucho de la calidad de los estudiantes admitidos que del funcionamiento institucional o de la excelencia de sus programas.⁵ De hecho, a menos que se relacionen las estimaciones de los productos con el potencial de los alumnos que ingresan al “college”, pueden constituir indicadores engañosos de la eficacia o la calidad institucional. La medición del valor agregado. El último método que de ordinario se emplea para la evaluación puede denominarse el enfoque de los efectos institucionales o, como prefieren los economistas, del valor agregado. En los últimos años parece que se ha desarrollado una creciente simpatía por esta perspectiva. Si se pregunta a educadores y funcionarios que formulan las políticas sobre su criterio ideal para evaluar la calidad institucional, muchos se inclinarán por la medición del valor agregado. El argumento básico en que se apoya este enfoque es que la verdadera calidad consiste en la capacidad de la institución de influir favorablemente en sus alumnos, es decir, establecer diferencias positivas en su desarrollo intelectual y personal. De acuerdo con esto, las instituciones de calidad más alta son las que producen los más grandes efectos en los estudiantes, o les agregan el mayor valor en cuanto a conocimientos, personalidad y desarrollo profesional.

¹R. T. Blackburn y P. E. Lingenfelter, *Assessing Quality in Doctoral Programs: Criteria and Correlates of Excellence*. Centro de Estudios sobre la Educación Superior, Universidad de Michigan, Ann Arbor, 1972.

²R. H. Knapp y J. J. Greenbaun. *The Younger American Scholar: His Collegiate Origins*, University of Chicago Press, Chicago, 1953.

³R. H. Knapp y H. B. Goodrich *Origins of American Scientists*, Russell and Russell, 1952.

⁴Lewis C. Solmon, “The Definition of College Quality and Its Impact on Earnings”. En *Explorations in Economic Research*. Otoño de 1975.

⁵Véanse Alexander W. Astin, “Productivity of Undergraduate Institutions”, *Science*, 1962, pp. 129-135, y Alexander W. Astin y R. J. Panos, *The Educational and Vocational Development of College Students*. American Council on Education, Washington, DC, 1969.

¿Qué es lo que falla en las mediciones tradicionales? Al analizar cualquier criterio usado para evaluar la calidad se plantean dos preguntas básicas: ¿el método refleja realmente lo que se entiende por calidad? ¿contribuye su empleo al mejoramiento de la calidad de la educación superior? Estos criterios pueden aplicarse a los cinco enfoques para evaluar la calidad. El punto de vista nihilista, por supuesto, no satisface ninguno de los criterios, ya que niega la posibilidad de evaluaciones cualitativas válidas. ¿Qué sucede con los otros cuatro enfoques? Los enfoques que se refieren al prestigio y los recursos pueden considerarse juntos, pues, aunque son conceptualmente diferentes, ordenan a las instituciones en categorías jerárquicas muy similares o, aun, idénticas. La perspectiva que se basa en los recursos supone que, cuando mayores sean éstos más adecuado será el ambiente para el aprendizaje; en realidad, esta clase de razonamiento se vincula con la tesis del valor agregado. En otras palabras, cuando los apologistas del enfoque de los recursos se ven apremiados para defender este tipo de definición, inevitablemente apelan al argumento del valor agregado: cuanto mayores sean los recursos mejor será el aprendizaje. Aunque, sorprendentemente, se han hecho pocas investigaciones para verificar esta afirmación empírica, las pruebas disponibles indican que las relaciones entre el aprendizaje y los medios disponibles son, en el mejor de los casos, imprecisas.⁶

Otra objeción importante a estos enfoques es que restringen la calidad en el sistema de educación superior, pues son limitados recursos tales como alumnos brillantes y profesores prestigiosos. Además, en una sociedad altamente competitiva y meritocrática la distribución de esos medios tiende a ser muy sesgada; unos pocos “colleges” y universidades están ubicados en la cumbre y la mayoría de las instituciones son consideradas mediocres.

Por último -y esta objeción se basa en una cuestión sutil pero esencial- los criterios que fundamentan la calidad educativa en la magnitud de los recursos, tienden a orientar las energías institucionales hacia una pura acumulación o adquisición de recursos más bien que a un empleo eficaz de éstos para fomentar el desarrollo educativo de los estudiantes. En realidad, los supuestos que vinculan los medios con la calidad institucional parecen haber predominado en las mentes de las personas que formulan las políticas y gobiernan. Esta situación es comprensible, pues los bienes tangibles pueden presumiblemente incrementarse mediante una directiva emprendedora. En este aspecto, los administradores son de ordinario recompensados por acumular más estudiantes brillantes, más profesores prestigiosos y más dinero. Dada la naturaleza jerárquica de la educación superior estadounidense, ese sistema de premios parece contar con una buena dosis de validez, en el sentido de que las instituciones más famosas ubicadas en la cumbre de la jerarquía son, también, las que tienen los estudiantes más destacados, los profesores más renombrados y los mayores recursos. El énfasis en la obtención de recursos puede haber estado justificado cuando la educación superior estadounidense cumplía un proceso de rápida expansión y los aportes de dinero y de estudiantes parecían ilimitados. Sin embargo, el problema actual es que la matrícula de estudiantes se ha estabilizado, y aun declinado, y también están disminuyendo los fondos públicos destinados a lo que ha llegado a ser oneroso sistema de educación superior. En tales condiciones, no hay manera de que la totalidad de ese sistema incremente o simplemente mantenga sus niveles. Los educadores debemos enfrentar el hecho de que la cantidad de estudiantes y profesores con talento y el dinero disponible tiene límites. Si mantenemos la insensata persecución de esos recursos, no sólo fracasarán nuestros esfuerzos por elevar la calidad educativa y reforzar los patrones, sino que también llegaremos a una depresión crónica.

Por otra parte, el defecto más importante de las evaluaciones basadas en el análisis de los productos es que, puesto que las características de los egresados (en particular en el área cognoscitiva) dependen estrechamente del tipo de estudiantes que ingresa, evaluar sólo a los egresados no nos proporciona ninguna información sobre cuál fue la contribución institucional. La cobranza depositada en el examen de los resultados es, de hecho, una ramplona modalidad del enfoque del valor agregado, metodológicamente dudosa.

¿Qué podemos decir ahora del valor agregado como indicador de la calidad? Por muchos años he apoyado decididamente este criterio y, en realidad, la mayor parte de mis investigaciones educativas se basan en él. Sin embargo, últimamente he comprendido que tiene limitaciones importantes, en particular si la meta final de la evaluación cualitativa es mejorar las instituciones de pregraduados. Dado que el enfoque del

⁶Véanse Alexander W. Astin, “Undergraduate Achievement and Institutional Excellence”, Science, EUA, 1968, pp. 661- 668; y Howard R. Bowen, The Costs of Higher Education. Jossey-Bass, San Francisco, EUA, 1980.

valor agregado requiere la recolección de datos complejos y potencialmente cuestionables de la trayectoria estudiantil, constituye un método de determinar la calidad que demanda mucho tiempo, es oneroso y quizás causará escisiones.

¿Cuáles serían, por ejemplo, los problemas si se intentara emplear la teoría del valor agregado para evaluar la calidad educativa de las instituciones de pregrado en un estado grande, como Texas o California? Para comenzar, sería necesario lograr un consenso sobre los elementos que se ponderarán. ¿En qué áreas del desarrollo estudiantil debe esperarse un máximo progreso de los alumnos que asisten a una institución de calidad? ¿Conocimientos y habilidades intelectuales? ¿Intereses y aspiraciones? ¿Valores y actitudes personales? Aun si la evaluación se limita al campo cognoscitivo, es además necesario realizar determinaciones que tengan sentido para las personas que formulan las políticas y el público en general, y, al mismo tiempo, lograr que los profesores de distintos departamentos sientan que sus objetivos particulares han sido adecuadamente considerados. Suponiendo que estas dificultades pudieran superarse, se presenta entonces el problema práctico de la recolección y el análisis apropiados de los datos pertinentes. Como mínimo, deben efectuarse mediciones cuando los estudiantes ingresan en la institución y luego, al menos otra vez, en el momento de la graduación. Esas mediciones repetidas son costosas y exigen mucho tiempo.

Creo que son justificados el tiempo y los costos involucrados en esos estudios, pero mi experiencia en el trato con instituciones o funcionarios del sistema educativo estatal, es que la mayoría de los educadores carecen de la paciencia o fe necesarias para evaluar la calidad institucional aplicando el criterio del valor agregado. Además, mis veinte años como investigador y coordinador de estudios sobre el valor agregado, me han convencido que los organismos de financiamiento no han tenido nunca mucho interés en apoyar esos estudios y que el escaso respaldo concedido parece estar menguando. El cuestionamiento básico no es que esas investigaciones no hayan demostrado su utilidad o que deben interrumpirse. En realidad, ya han modificado los conceptos sobre problemas tales como el tamaño óptimo de una institución, el valor de la experiencia residencial efectuada por los estudiantes y los méritos relativos de los “colleges” de dos y cuatro años. Sin embargo, esos estudios frecuentemente tardan mucho tiempo para producir resultados útiles y, a menudo, éstos son tan generales que las instituciones tienen dificultades para aplicarlos a la resolución de sus problemas particulares. Si se consideran las inminentes amenazas planteadas a la educación superior por la declinación de la matrícula, la aceleración de la inflación y la dudosa ubicación de la educación en la lista de prioridades nacionales, es necesario un nuevo criterio para evaluar la calidad educativa, que pueda aplicarse y operar de inmediato.

Un enfoque de la evaluación de la calidad orientado a la acción. Es necesario un nuevo enfoque para estimar la calidad institucional, una perspectiva conceptualmente sencilla y aun así congruente con los conocimientos aportados por los estudios del valor agregado, que pueda ser aplicada de inmediato, no requiera nuevos e ingentes recursos y, más importante, que proporcione una razonable esperanza de mejorar en forma significativa la calidad de la educación. Esa perspectiva sin duda contribuiría, a largo plazo, a corregir la ubicación de la educación en la lista de las prioridades nacionales.

Las sugerencias que hacemos se refieren a los recursos, pero hacen hincapié en como deben ser usados más que en una simple acumulación. La propuesta básica es que cada institución emprenda varios procesos evaluativos concretos y relativamente sencillos, con el claro propósito de mejorar la calidad de la educación. Esas actividades son adecuadas a la capacidad de cualquier institución y no requerirán nuevos recursos.

Puede surgir un interrogante al exponer los fundamentos de estas propuestas y actividades específicas: “Si esas ideas son tan buenas y factibles, ¿Por qué los ”colleges“ y las universidades no las han puesto en práctica antes?” Una posible explicación es que la mayor parte del personal docente y de los administradores probablemente han aceptado sin discusión el concepto de la calidad basada en los recursos; es decir, creen que la calidad de una institución puede mejorarse mediante la adquisición de los más brillantes estudiantes, prestigiosos profesores y más medios. Han dedicado tanta energía a competir entre sí por esos limitados recursos, que a menudo han olvidado lo que ya se sabe de los estudiantes de los “colleges”, de la formación del hombre y del proceso de aprendizaje. Todas las sugerencias específicas de esta propuesta implican en realidad la aplicación de algunos de esos conocimientos olvidados -provenientes en su mayoría del campo de la psicología del aprendizaje o de las investigaciones sobre el valor agregado en la educación superior- a las

políticas y prácticas institucionales vigentes, con el propósito final de mejorar la calidad de la experiencia estudiantil en el pregrado.

Los estudios sobre el aprendizaje han establecido dos importantes principios que se aplican a casi todas las situaciones: el conocimiento de los resultados y el tiempo dedicado a la labor. Básicamente, numerosas pruebas demuestran que los estudiantes aprenden mejor cuando conocen los resultados de sus esfuerzos e invierten tiempo y energía en la tarea de aprendizaje.⁷ Los estudios sobre el valor agregado muestran que los beneficios del “college” son directamente proporcionales al grado de participación del estudiante en la experiencia educativa.⁸ Esa participación puede manifestarse en varias formas: el tiempo que los alumnos pasan en la institución, el que dedican al estudio, el que aplican a intervenir en actividades extracurriculares, etc. La participación y el tiempo destinado a la tarea son entonces conceptos muy similares.

La premisa de estas propuestas es que la calidad de una institución de pregrado depende de la medida en que sus políticas educativas sirven para incrementar al máximo el conocimiento de los resultados y el tiempo dedicado a su tarea por el aprendiz. Obsérvese el empleo del término aprendiz en vez de estudiante. Los docentes y administradores son también aprendices en potencia, en el sentido de que, con mayor retroalimentación y más tiempo aplicado a su labor, pueden mejorar sus habilidades, lo cual, finalmente, se reflejará en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Si bien no hay pruebas que respalden esta suposición, el tiempo dedicado a la tarea parecería ser lo más cercano a una evidencia. Además, los dos fenómenos pueden tener una relación causal; así, el aprendiz invertirá más tiempo en la labor cuando es adecuado el conocimiento de los resultados.

Propuestas específicas. Para incrementar la calidad de la retroalimentación a los profesores-aprendices, las instituciones deben adoptar tres sencillas medidas de evaluación. Por lo general, pocas instituciones se ocupan de esas actividades en la actualidad, pero casi todas ellas pueden aplicarlas con poco o ningún gasto.

La primera medida consiste en una disposición institucional que establezca que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes sólo será del conocimiento del profesor. La forma en que ahora se utilizan las calificaciones es contraproducente. Cuando esas calificaciones se hacen públicas o se emplean en las decisiones del personal, el profesor se siente más impulsado a manipularlas que a usarlas como una fuente precisa de retroalimentación de información. De este modo, se comprende seriamente el valor del aprendizaje para el profesor. Además, cuando se hacen públicas las calificaciones bajas, el profesor se sentirá más tentado a racionalizar los resultados que a aprender de ellos. Si las instituciones creen que las evaluaciones de los estudiantes deben difundirse o emplearse para que el personal adopte medidas, entonces existe una solución sencilla: contar con dos juegos de calificaciones, uno para el registro administrativo y otro para servir al criterio particular del profesor.

La segunda actividad de evaluación para obtener información consiste en visitas periódicas a las aulas efectuadas por colegas del cuerpo docente. Estas visitas proporcionarían a cada profesor una crítica constructiva de su actividad docente, elaborada por uno o más colegas confiables. Para garantizar la honestidad y sinceridad de esa retroalimentación de información y evitar que los profesores simplemente actúen para los colegas visitantes, no se debería permitir que los docentes que se desempeñan como críticos de un determinado colega participen en decisiones que involucren a éste.

La tercera disposición para fortalecer la retroalimentación se refiere al asesoramiento académico, otra actividad que facilita el contacto entre profesores y alumnos. Se deben efectuar encuestas periódicas para obtener la evaluación por los alumnos del asesoramiento académico. Los resultados de esos estudios deben agruparse por campo principal de especialización y difundirse en cada departamento, junto con las normas generales de la institución. Según el tamaño del departamento, quizás también sea útil reunir en grupos separados los datos que corresponden a los alumnos de primer año, segundo año, etc. Los miembros del cuerpo docente pueden entonces ser invitados a reuniones departamentales para analizar los resultados. Si esas evaluaciones

⁷Véanse B. Bloom, “Time and Learning”, en *American Psychologist*, 1974, pp. 682-688; R. M. Gagne, *The Conditions of Learning*, 3ª ed., Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1977; R. W. Kulhavy, “Feedback in Written Instruction”, en *Review of Educational Research*, 1977, pp. 211-232; R. W. Kulhavy y F. R. Yekovich, “Feedback in Instruction”, en *Encyclopedia of Instructional Development*, Centro para la Investigación y Formación del Personal Naval, San Diego, 1978.

⁸Alexander W. Astin. *Four Critical Years*. Jossey-Bass, San Francisco, 1977.

constituyeran mecanismos regulares del sistema de información de los departamentos -aplicados al menos una vez al año- éstos tendrían entonces una base empírica para determinar si es preciso fortalecer el proceso de orientación o si los intentos para mejorar el asesoramiento han funcionado en realidad.

De manera similar, la información retroalimentadora se podría proporcionar regularmente a los administradores y otro personal vinculado con los estudiantes, como las personas responsables de los registros, la orientación, la ayuda económica, el alojamiento, la alimentación, el estacionamiento, las actividades sociales, el asesoramiento académico, la orientación individual, las actividades extracurriculares, los servicios de salud y la bolsa de trabajo. Para simplificar el proceso de recolección de datos, pueden incluirse en el mismo cuestionario preguntas concernientes a la calidad de esos servicios y del asesoramiento académico.

Además de contar con información sobre las percepciones subjetivas que tienen los estudiantes de sus experiencias educativas, sería ideal saber qué y cuánto están aprendiendo en realidad los estudiantes. Si bien las mejores pruebas procederían de los exámenes departamentales efectuados antes y después de los cursos, pueden ser extremadamente difícil lograr ese ideal. No obstante, hay un atajo que puede proporcionar información valiosa. Las teorías sobre el tiempo de trabajo y la participación indican que la forma en que los estudiantes distribuyen su tiempo influye directamente en cuánto y qué aprenden. Por consiguiente, en cierto sentido uno de los recursos más valiosos con que cuenta una institución es el tiempo del estudiante. La realización periódica de encuestas entre los estudiantes para conocer cómo administran su tiempo sería un procedimiento relativamente poco costoso; la información de los resultados de tales encuestas quizás debería incluirse en la retroalimentación periódica proporcionada a docentes y administradores.

Si bien esas propuestas de evaluación, observaciones en el aula, asesoramiento y encuestas son específicas y concretas, esos procedimientos podrían tener consecuencias más sutiles y profundas, que trascienden la meta inmediata de ampliar la información que se proporciona a profesores, estudiantes y administradores. Entre otras cosas, la adopción simultánea de esas propuestas sería una indicación para todos los integrantes de la comunidad académica de que la institución está interesada en mejorar la calidad de la enseñanza y el asesoramiento.

¿Quién debe tomar la iniciativa para aplicar esas medidas? Aunque los funcionarios estatales quizás podrían instar a las instituciones a que consideren el enfoque propuesto y, en forma aislada algunos miembros del cuerpo docente o del consejo directivo podrían despertar interés por él, la responsabilidad básica recae en el presidente de la institución o en los principales funcionarios académicos. Sin su liderazgo y respaldo, estas ideas sencillamente no pueden llevarse a la práctica.

La importancia de la retroalimentación. En relación con esto, vale la pena considerar la forma en que los directores de empresas dependen de la retroalimentación informativa. Si bien a menudo es inapropiado y no se aconseja establecer analogías entre el mundo de los negocios y el de la educación, en lo que concierne a la información se pueden hacer comparaciones entre la empresa típica, cuyo objetivo principal es obtener las máximas utilidades, y el “college” típico, cuya supuesta meta básica es intensificar al máximo la formación de los estudiantes. La empresa clásica sencillamente no puede funcionar sin contar con una información adecuada sobre cómo está cumpliendo con su cometido. Por otra parte, el “college” clásico de algún modo se arregla para ir tirando con una retroalimentación poco regular relacionada con su misión: la educación de los alumnos.

Para percibir cuán absurda resulta la falta de información sobre el desempeño estudiantil, consideremos qué ocurriría con una empresa privada que careciera de información acerca de los volúmenes de venta o de las ganancias y las pérdidas. Ningún alto funcionario de una corporación en un sano juicio osaría presentarse a la junta de directores sin tener un panorama claro de la situación económica de la compañía. Sin embargo, los administradores de “colleges”, sin contar con información sistemática sobre lo que los alumnos están aprendiendo o cómo perciben los estudiantes sus experiencias educativas, ordinariamente formulan recomendaciones a los miembros del consejo directivo para que se realicen cambios en el cuerpo docente y otro personal, las instalaciones físicas y aun en los programas académicos. Es difícil comprender cómo, en tales circunstancias, los administradores esperan proporcionar un liderazgo educativo significativo.

En realidad, si se acepta el argumento de que incrementar el tiempo que los estudiantes dedican al estudio y suministrar buena información retroalimentadora a los alumnos, docentes y administradores, son esenciales para establecer y mantener programas de alta calidad para pregraduados, entonces se deberán primero analizar todas las políticas administrativas para determinar si efectuarán la retroalimentación y el tiempo destinado a la tarea.

Comparaciones entre instituciones. Una ventaja aparente de la mayoría de los enfoques tradicionales para evaluar la calidad es que se prestan fácilmente para un proceso de jerarquización de las instituciones. Por consiguiente, los funcionarios estatales y federales pueden emplear esos criterios tradicionales de medición para determinar qué instituciones gozan de más prestigio o cuentan con los profesores mejor remunerados, las bibliotecas más grandes y los estudiantes más brillantes. Si bien las medidas que aquí se proponen quizás no faciliten dichos juicios comparativos, permiten -con un poco de ingenio- establecer una jerarquización utilizando algunas de las ideas nuevas. Tal vez la manera más sencilla de abordar el problema sería diseñar una pequeña prueba destinada a las instituciones, que consistiría en una serie de preguntas como las siguientes:

- ¿Los estudiantes evalúan regularmente a sus profesores?
- ¿Los profesores reciben información retroalimentadora sobre sus alumnos en un contexto no amenazante, con el fin de mejorar el aprendizaje?
- ¿Los profesores son evaluados críticamente por sus colegas en lo que concierne a su capacidad docente?
- ¿Los asesores académicos reciben periódicamente información de los estudiantes?
- ¿Los alumnos proporcionan en forma regular información a los administradores sobre la calidad de los servicios y actividades para estudiantes?
- ¿La institución intenta evaluar cuánto aprenden realmente los estudiantes en los cursos?
- ¿La institución verifica cómo administran su tiempo los alumnos? ¿Cuánto tiempo dedican los educandos al estudio? ¿En qué medida interactúan unos con otros y con los profesores?

Mediante la codificación y la ponderación en distintas formas de las respuestas a esas preguntas, se puede obtener una puntuación cualitativa para cada institución, calificación que reflejaría el grado en que sus políticas y prácticas educativas están diseñadas para incrementar el aprendizaje y la formación de los estudiantes. La ventaja de una evaluación de este tipo sobre la mayoría de las mediciones tradicionales es que muchas instituciones con bajas puntuaciones tendrían capacidad propia para elevar sus calificaciones sin apelar a recursos adicionales.

La calidad y la imagen pública de la educación. El deterioro del valor de la educación en la consideración pública ha sido en cierta medida causado por las mismas instituciones. En muchas maneras sutiles -y en otras no tan sutiles-, los académicos se las ingenian para producir la impresión de que la enseñanza y el aprendizaje -el proceso educativo mismo- son actividades triviales, sin importancia. A continuación se señalan algunas manifestaciones concretas de esa actitud.

1. Hace 25 años había en el país más de 200 “colleges” para formar docentes; en la actualidad prácticamente no existe ninguno. Muchos de ellos se convirtieron en las llamadas universidades estatales. Intencionado o no, el mensaje es claro: las instituciones dedicadas exclusiva o predominantemente a la capacitación de profesores están en cierta manera devaluadas y deben ser reemplazadas por instituciones educativas más meritorias.
2. Muy pocas de las instituciones con gran prestigio y abundantes recursos -los establecimientos pertenecientes a la “Ivy League”*** y algunas de las principales universidades estatales-, ofrecen un bachillerato

*** Grupo de universidades del este de los Estados Unidos de América, académica y socialmente prestigiosas. Entre ellas, las de Harvard, Brown, Cornell, Princeton y Yale (Nota del traductor).

en educación. Lo mismo ocurre con los “colleges” privados especialmente en humanidades: prácticamente ninguno de los más selectivos y elitistas cuenta con carreras de educación.

3. En la mayoría de las universidades, las escuelas de educación figuran en el fondo del ordenamiento jerárquico institucional. Este mismo esnobismo académico opera también dentro de las disciplinas específicas: en el campo de la psicología, por ejemplo, los psicólogos educativos y los psicopedagogos son quienes tienen menor prestigio.
4. A pesar de que se afirme lo contrario, dentro del sistema de compensaciones de muchas universidades, la enseñanza en el nivel de pregrado aún ocupa el último puesto para la investigación.

Aun el lenguaje que se emplea es revelador los integrantes del cuerpo académico hablan de “carga” docente o de asesoramiento, pero no de “carga” de investigación.

Esas actitudes hacia la disciplina y la profesión de la enseñanza no han pasado advertidas para los estudiantes que asistieron a las instituciones de educación superior en las dos o tres últimas décadas. Muchos ciudadanos que ejercen derechos electorales y prácticamente todos los políticos y las personas que formulan las políticas han experimentado los efectos de cuatro o más años de educación superior y, casi con certeza, han adquirido algunas de las actitudes del profesorado respecto a la educación. Este esnobismo académico ha disuadido a muchos estudiantes pregraduados brillantes de cursar carreras del área educativa, y a numerosos graduados talentosos de efectuar investigaciones sobre problemas educativos. El progresivo deterioro de la capacitación académica de los egresados del nivel medio superior -una queja común entre los profesores universitarios en estos días- puede ser una situación parcialmente creada por las mismas universidades. Esos estudiantes deficientemente preparados son en parte el rebote de erróneas políticas institucionales concernientes a la formación docente.

La dura realidad es que, en la década del 80, las universidades tendrán que arreglárselas con los recursos que actualmente tienen, ya sean instalaciones físicas o profesores y personal. Por consiguiente, si las instituciones desean mejorar la educación que proporcionan tendrán que encontrar formas para emplear más eficazmente los recursos existentes.

Las medidas que aquí se proponen, concernientes a ciertas prácticas y actividades evaluativas, están orientadas a reforzar la calidad de la educación, principalmente mediante el perfeccionamiento de uno de los más importantes recursos de la institución: los profesores. ¿Son factibles esas propuestas?

¿Hay alguna razón para creer que los integrantes del cuerpo docente poseen condiciones potenciales no explotadas como educadores, que podrían desarrollarse mediante mejores procedimientos de evaluación e información? La respuesta es afirmativa.

En relación con las dos principales funciones del profesor típico, enseñanza e investigación, existen dos patrones muy diferentes del desarrollo del potencial. Desde el momento en que la mayoría de los docentes ingresan en una escuela para graduados, de ordinario son cuidadosamente capacitados en metodología de la investigación y, así mismo, seleccionados por su interés y capacidad para la investigación. Los estudiantes graduados que no tienen interés o habilidad en ese campo abandonan los estudios de posgrado. Después de egresar de las escuelas para graduados, los jóvenes educadores continúan recibiendo información crítica sobre calidad de sus esfuerzos académicos, y esta retroalimentación persiste durante toda la carrera de la mayoría de los profesores universitarios. El sistema educativo está bien diseñado para poner a prueba y perfeccionar las habilidades de los educadores en la investigación y el desempeño académico.

Sin embargo, en el nivel de pregrado la enseñanza ofrece un panorama muy diferente. Sólo en raras ocasiones los programas incluyen la capacitación en esa compleja disciplina. Una vez que el reciente poseedor del doctorado llega a la cátedra, tiene pocas oportunidades o estímulos para poner a prueba y mejorar su destreza docente. De este modo, las habilidades pedagógicas de los profesores de “colleges” son, quizás, los recursos menos aprovechables de las instituciones de educación superior del país.

Concentrar más energía en el desarrollo de habilidades didácticas quizás resulte la actividad más productiva y autoprotectora que podrían emprender las instituciones durante los próximos diez años. Si la calidad de la

enseñanza y el asesoramiento proporcionado a los estudiantes mejora considerablemente, también mejorará la imagen pública de la educación superior. Al mismo tiempo, una mejor enseñanza y asesoramiento atraerán más estudiantes e incrementarán las tasas de retención.

El criterio de que las instituciones necesitan adoptar una perspectiva más orientada hacia los estudiantes en la planificación y la administración, implica algunos métodos de evaluación de la calidad que se apartan mucho de los enfoques tradicionales. Así, en el mareo de esta nueva perspectiva, una institución de educación superior de gran calidad es la que conoce lo que está pasando con sus estudiantes y proporciona a docentes y administradores oportunidades concretas de perfeccionar sus habilidades académicas en condiciones conminatorias mínimas. La institución de alta calidad tiene un sistema de evaluación y retroalimentación de información sobre la formación del estudiante que le permite practicar los ajustes apropiados en los programas o las políticas cuando se plantea la necesidad de cambios o mejoramiento. En otras palabras, la calidad se identifica no con el prestigio o las instalaciones físicas, si no más bien con un proceso permanente de autocrítica que hace hincapié en la contribución de la institución a la formación intelectual y personal de los estudiantes.