

R

Reflexiones en torno a la "medición de la calidad educativa" una oportunidad para recuperar el sentido común.

Mg. León Trahtemberg

Introducción

Dos de los problemas metodológicos más serios que trae consigo la medición de la calidad de la educación es por un lado la definición de lo que es propiamente la calidad, y por otro lado, la tendencia a medir solamente lo que se puede medir, o lo que es más fácil de medir, lo cual no necesariamente es lo más importante ni lo más representativo del conjunto de componentes del concepto de calidad.

Hay palabras o frases como democracia, derechos humanos, libertad de expresión, justicia, que se usan indistintamente en distintos países, pero en cada uno significan algo diferente. Por ejemplo, decir democracia o justicia en EE.UU., Suiza, Cuba, Rusia, Egipto, Colombia o China significa cosas

muy distintas. A esa familia de palabras pertenece también la frase "calidad de la educación". Dependiendo de quién la use, para qué, y en qué lugar, significará otra cosa. Por lo tanto, cualquier intento de usar el concepto de calidad de la educación debe venir precedido de una definición muy clara y consensuada sobre qué significará esa frase. Y como es probable que esa coincidencia de conceptos no se produzca, lo deseable es definir operativamente los aspectos de la tarea educativa que se quieren medir, sin necesidad de apelar al concepto de calidad. Una cosa es decir "comparando la medición del nivel de rendimiento de Matemáticas de los alumnos del 4to. grado de primaria de 1997 con los de 1996 ha habido un aumento de 10% en el rendimien-

to" y otra cosa es decir "las pruebas de Matemáticas de 1997 y 1996 reflejan que ha aumentado la calidad de la educación". El aumento de ese 10% puede explicarse por muchas razones que pudieran incluso aludir a una disminución de la calidad. Por ejemplo, que los alumnos hayan mejorado sus puntajes como consecuencia de que los profesores hayan abandonado un enfoque razonado de la enseñanza para apelar a un enfoque memorístico y mecánico que asegure un mayor nivel de acierto en las respuestas, aunque los alumnos no comprendan bien los conceptos. O que los profesores hayan reducido el número de temas para dedicar más horas solamente a aquellos que entrarían en el examen; etc.

El Problema de los Indicadores de Calidad.

Hay que estar conscientes de los problemas que se presentan cuando se eligen los indicadores de calidad de la educación, porque usualmente los planificadores de la educación tienden a asumir tres cosas: primero, que la calidad es cuantificable; segundo, que cada indicador o grupo de ellos reflejan por sí solos una realidad autoevidente y tercero, que los diversos casos son comparables entre sí a partir de los indicadores elegidos.

Veamos algunos ejemplos que ilustran las limitaciones de estas presunciones.

1. Se suele usar como indicador de calidad el número de alumnos por profesor. Pero, salvo la rara situación de la enseñanza individualizada poco frecuente en el Perú, la variación en el número de alumnos

por profesor no tiene impacto diferencial en la calidad. Es lo mismo si el profesor tiene 32 ó 40 alumnos en el aula si trabaja con una metodología frontal y unilateral.

2. Se suele usar el número de grados aprobados acumulados por la persona como referente de su nivel educativo. Pero ¿qué sentido tiene usar esos datos cuando hay estudios que muestran que niños de la selva en sexto grado apenas logran aprobar los objetivos reales del segundo grado de la educación primaria urbana?

3. A nivel internacional, un buen ejemplo de lo dicho lo obtenemos observando algunos países desarrollados, en los que la particular cultura educacional y social juegan un rol preponderante en los logros

de los alumnos, más que la inversión per cápita. Canadá dedica 7% de su PBI a la educación, con menores logros que Japón que dedica solo el 5% del PBI. Alemania tiene el presupuesto de gastos en educación más bajo de Europa (9% de su ppto) pero tiene un sistema educativo envidiado por muchos. Corea del Sur tiene el doble de estudiantes por clase que Gran Bretaña, pero regularmente la derrota en las olimpiadas académicas.

4. Si, usando los indicadores de calidad habituales, hubiera que calificar la calidad de la educación recibida por Carlos Andrés Pérez, Bettino Craxi, Fernando Collor de Mello, Abimael Guzmán, y tantos otros líderes sentenciados por la justicia, habría que decir que recibieron una educación de alta

calidad, del mismo modo que habría que decir que la recibida por el exitoso Dr. Alejandro Toledo en un barrio marginal de Ancash

fue de mala calidad. También habría que decir que ha tenido un desempeño de alta calidad aquel alumno que obsesivamente toda

su vida sacó las mejores notas, pese a que ello lo llevó a volverse drogadicto o suicida.

La dificultad de medir

La dificultad de medir la calidad lleva a preferir solamente los indicadores cuantitativos de calidad, que a su vez se aplican solamente en las áreas que son fáciles de medir (rendimiento en Matemáticas y Lenguaje) y que en su mayoría llevan a conclusiones culposas respecto a los alumnos (repetencia, deserción, fracaso, etc.) Si no se tiene el cuidado en precisar los contenidos de lo que se está denominado calidad y los factores que se están midiendo, y sobre todo de diferenciar la formación integral de una persona (educación) de cualquier otro proceso productivo, se corre el riesgo de afectar la correcta comprensión de los resultados y su buen uso para fines educacionales.

1) Por ejemplo, cuando se quiere medir la calidad de un banco "x" ¿qué es lo que se hace?. Se analizan indicadores como: volumen de captación de ahorros, relación entre activos y pasivos, deudas incobrables, tasa de retorno, etc. y a partir de ellos se hacen comparaciones de varios tipos. Por ejemplo, puede decirse que comparado con los otros bancos del Perú, "x" está en el tercer lugar, o puede decirse que su 12% está cerca de la tasa de retorno prevista que era 15% ; etc. Es decir, para evaluar su calidad se utilizan indicadores de orden institucional, que reflejan el desempeño de la organización en su conjunto, independientemente del nivel de desempeño o bienestar individual de cada trabajador (que sería importante para el caso de la educación).

2) Si se deseara medir la calidad del trabajador de confección de cierta empresa que tiene 200 costureras, probablemente se evaluaría cuántas piezas por hora produce cada una, cuantas están falladas, obteniendo un índice de efectividad que luego se compara con las otras 199 costureras, o con el promedio de la industria, o con la cifra óptima obtenida en otros países. En este ejemplo, resulta valorado el desempeño individual, pero sólo en la medida que se aproxime a un desempeño óptimo, que es la que se espera de todos por igual.

En ningún caso el bienestar individual es un objetivo final (que si lo es en educación); aún si existieran medidas para alentar o motivar al trabajador éstas se orientan al fin ulterior que es el de mejorar su productividad, para beneficio de la empresa.

3) En el otro extremo del espectro, encontramos otro tipo de interrogantes. ¿Cómo se sabe si un hijo es bueno (tiene calidad)? ¿Cómo se mide eso? ¿Cómo se mide si el alumno está bien educado? Aquí el problema es serio, porque no hay indicadores cuantitativos ni cualitativos precisos que puedan aludir a lo afectivo, al nivel de bienestar, a la salud mental, la tolerancia a la frustración, los valores, la adaptación social, la creatividad, y tantos otros componentes que reflejan la situación de una persona que "está bien educada".

Sin embargo, debido a que la educación pública es responsabilidad del Estado, y éste tiene la

necesidad de cuantificar resultados estableciendo objetivos y metas para sus políticas sociales, éste suele acudir a los criterios de calidad más simples y medibles, por lo que utiliza indicadores de desempeño como notas; asignaturas aprobadas; promoción, repitencia o deserción; eficiencia en el rendimiento; puntajes alcanzados en ciertas pruebas, etc. De este modo se intenta reflejar la calidad de la educación recibida por los alumnos o la ofrecida por el centro educativo o por todo el sistema, olvidando los elementos de orden individual que son los que verdaderamente reflejarían el nivel de calidad de la persona que se ha educado.

Resumiendo, hay que evitar considerar a los alumnos como obreros de la educación, a los cuales se les mide su desempeño en función de indicadores cuantitativos de desempeño estandarizado. Todo lo contrario, la evaluación de los logros educacionales debe estar referida al desarrollo personal e integral de cada uno de los alumnos, que son diferentes entre sí. Además, no hay que limitarse a "medir la calidad" en función de ciertos indicadores estáticos y numéricos, sino en función de actividades dinámicas que pueden llevar al mejoramiento continuo que es uno de los pilares de la calidad total. Finalmente, valdría la pena pensar en formular paradigmas globales y operativos que sirvan de guía para el quehacer educativo y que precisen los alcances del concepto de calidad, como por ejemplo: "lo que hagas, aunque sea poco, hazlo bien"; "lo primero, es el bienestar del niño", etc.

Reflexión

La capacidad de cada institución de alcanzar sus objetivos, mejorar continuamente y generar satisfacción en sus usuarios, estará reflejando la calidad de esa institución y el servicio ofrecido de una manera más integral que cualquier sistema de indicadores numéricos que se desarrollen, cuyo uso por lo demás no se ha demostrado contundentemente que mejore la calidad de la educación. Basta con ver el deterioro que ha tenido en las últimas décadas la educación escolar de EE.UU.

Epílogo

Dicho todo esto, quisiera agregar una nota final. Soy muy escéptico respecto al valor que puede tener focalizar la evaluación de un sistema educativo en función de los logros de aprendizaje curricular de los alumnos. Puede ser un elemento importante pero es absolutamente insuficiente para

Sin embargo, lo dicho no pretende establecer que el Ministerio no debe intentar tener referentes sobre la calidad de la educación. Pretende reflexionar sobre las implicancias que tiene la elección de algún sistema de medición, cualquiera que fuera, y lo importante que es ser muy cuidadosos en el manejo que se haga de los indicadores y resultados, así como con la interpretación pública que luego se les quiera dar en términos de "mejoramiento de la calidad". Se debe procurar evitar el uso de

clarificar las virtudes o defectos del sistema educativo, más allá de lo que los alumnos logren aprender. Lamentablemente cuando se habla de calidad y de pruebas de rendimiento, se tiende a opacar las enormes deficiencias de las leyes y modelos de gestión que rigen nuestro sistema educativo, que

fórmulas fáciles y simples que muchas veces expresan y ayuda poco, y más bien procurar generar indicadores mas integrales, comprensivos y representativos del conjunto del quehacer educativo, la mayor parte del cual no es cuantificable ni comparable de persona a persona, o de institución a institución. No olvidemos que dependiendo de cuales sean los indicadores elegidos, el Ministerio, las USEs, los directores de los centros educativos y los profesores priorizarán (consciente o inconscientemente) las actividades docentes y

posiblemente sean los grandes responsables de los malos desempeños de los alumnos. Es por eso que creo que ya llegó la hora de recuperar el sentido común en la evaluación de la calidad de nuestro sistema educativo.