

de estudiantes de todas partes del mundo que escogen participar en estos cursos parecen no estar preocupados sobre la naturaleza del conocimiento o la filosofía de la pedagogía que reciben. Las universidades de los países en vías de desarrollo tampoco parecen preocuparse por el origen o la orientación del conocimiento entregado por estos cursos o la filosofía educativa subyacente a la pedagogía MOOC.

Con esto no quiero decir que los motivos de la comunidad MOOC sea impredecibles. Tampoco que los contenidos o metodologías de la mayoría de los MOOC actuales son malos porque se basan en los enfoques académicos occidentales predominantes. Sin embargo, sí es importante sostener que un movimiento educativo emergente, en este caso los cursos en línea masivos y abiertos, fortalece las actuales culturas académicas dominantes y tal vez dificulta que otras opiniones sean escuchadas. ■

¿Las mejores universidades o los mejores sistemas de educación superior?

BENOIT MILLOT

Benoit Millot es un consultor independiente que trabajó para el Banco Mundial como economista en educación. benoitmillot2013@gmail.com.

Los rankings internacionales de universidades se han vuelto algo común en la educación superior. A medida que su impacto aumenta, han aparecido reacciones que van desde la adhesión entusiasta hasta la resistencia pasiva y la crítica abierta. Debido a esto último, las metodologías están mejorando, se han desarrollado directrices y resguardos (por ejemplo, los Principios de Berlín) y se están realizando seguimientos (por ejemplo, el Grupo de Expertos en Rankings Internacionales). Sin embargo, se critica que estos rankings se enfocan exclusivamente en instituciones individuales: las universidades de clase mundial; las que se encuentran en un grupo reducido de países. De esta forma, los rankings universitarios ignoran a la mayoría de las instituciones que no pueden competir en las mismas condiciones que las universidades de clase mundial. Los encargados de las políticas tienden a prio-

rizar un número reducido de instituciones para mejorar la posición del país en estos rankings. Por lo general, esto lo hacen a las expensas del resto del sistema de educación superior del país. Para contrarrestar estos efectos inesperados y desfavorables, se está intentando medir, clasificar y comparar los sistemas nacionales de educación superior, en lugar de las instituciones individuales. Para establecer si estos intentos son exitosos, esta calificación compara sus resultados con aquellos obtenidos en los rankings universitarios.

DOS TIPOS DE RANKING

Como primer paso en la comparación, se deben seleccionar los rankings universitarios y los rankings de sistema. Academic Ranking of World Universities (Clasificación de las universidades del mundo), denominado generalmente como Clasificación Shanghái, la revista, Times Higher Education, y el ranking QS se consideran como los ranking académicos más populares y mejor establecidos. Debido a su espíritu innovador, Webometrics (Ranking Web de Universidades) también se agrega al “grupo de los tres”. En lo que se refiere a los rankings de sistemas educativos, las opciones son limitadas. El Ranking Universitas 21 (U21), liderado por la Universidad de Melbourne de Australia, sobresale como la opción obvia. Actualmente, dicho ranking no tiene competencia, aun cuando hubo trabajos anteriores que exploraron formas de evaluar sistemas completos. El ranking U21 utiliza 22 medidas (“atributos deseables”) agrupadas en cuatro categorías o módulos: recursos, entorno, conectividad y proyección, con una valoración de 25%, 20%, 15% y 40%, respectivamente.

Los encargados de las políticas tienden a priorizar un número reducido de instituciones para mejorar la posición del país en estos rankings. Por lo general, esto lo hacen a las expensas del resto del sistema de educación superior del país.

COLOMBIA

La mayoría de las medidas se basan en fuentes convencionales y verificables (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Sistemas de Información

Universitaria, la base de datos de SCImago, etc.), las que entregan una visión más integral de los aspectos más importantes de los sistemas de educación superior. Particularmente interesante es la inclusión de las tasas de desempleo de los universitarios titulados para reflejar la eficiencia externa (aun si esta medida necesita ser ajustada). El esfuerzo de reflejar el ambiente regulatorio de los sistemas de educación superior es otra característica bienvenida. No obstante, las modalidades para elaborar un indicador para esta dimensión son evasivas y dependen de una combinación de fuentes: una encuesta entre las instituciones de Universitas 21, los datos de instituciones renombradas y la información de sitios Web.

Finalmente, el uso de un indicador “general” diseñado a partir de los cuatro módulos indicadores depende mucho del peso de sus componentes. Esto último causa controversia debido a que el peso es algo arbitrario, un obstáculo compartido por los rankings universitarios. Por lo tanto, los resultados de los cuatro rankings seleccionados deben ser normalizados a nivel de país para que el efecto del tamaño pueda ser neutralizado. En concreto, el número de universidades importantes en cada país se mide en base a la población en edad de educación superior. Este indicador puede considerarse como un reflejo de la “densidad” de las universidades de clase mundial en cada país. En primer lugar, no existe una correlación significativa entre el número de universidades superiores en un país y su densidad. En segundo lugar, los resultados normalizados de los cuatro rankings seleccionados son muy similares. Sin embargo, sus metodologías difieren de manera drástica en algunos puntos, aunque también comparten puntos en común. Finalmente, los países que pueden jactarse de tener al menos una universidad dentro de las 400 mejores en cada uno de los cuatro rankings constituyen un club bastante homogéneo de menos de 40 miembros, en su mayoría economías de altos ingresos. En los cuatro rankings, la concentración de este tipo de universidades es mayor en países pequeños y ricos como Dinamarca, Suiza, Suecia y Finlandia, a las que le sigue Irlanda, los Países bajos y Hong Kong.

SIMILITUD DE RESULTADOS

Los cuatro rankings universitarios normalizados, presentados por U21 (edición 2012), conlleva a una clara conclusión: hay una fuerte y positiva correlación entre los dos conjuntos de resultados. Para verificar nuevamente estos resultados, las correlaciones también fueron examinadas para las ediciones del 2013 de la Clasificación Shanghai y el ranking U21. En dicha ocasión, los resultados arrojaron una relación aún más estrecha. Se aplicó otra prueba en la

que se correlacionaron los resultados de cada una de las cuatro categorías del ranking U21 con esas de los rankings académicos de las mejores universidades. Las correlaciones son considerables y la relación es muy positiva, sin importar el ranking académico seleccionado (primero Shanghai) o la categoría seleccionada del ranking U21 (los recursos y la proyección son los más predominantes). La única excepción notoria a la convergencia de los dos tipos de ranking es Estados Unidos, el cual clasificó en primer lugar en el ranking U21, pero no aparece dentro de los ganadores del ranking académico de universidades cuando se analiza en términos de densidad.

CONVERGENCIA DE LOS RESULTADOS

Estas comparaciones pueden llevar a la idea de que una gran cantidad de universidades de clase mundial garantiza que el país tenga un sistema de educación superior de clase mundial. También puede dar a entender que la similitud de los resultados entre el ranking U21 y los rankings universitarios significa que los resultados anteriores no son más informativos que los últimos. Tres observaciones sugieren que tales conclusiones no son justificadas. En primer lugar, el ranking U21 selecciona 50 países entre los miembros y países del G20 que se desempeñan mejor en el ranking internacional de las instituciones de investigación de la Fundación Nacional para la Ciencia. Por lo que, aunque el grupo de países del ranking U21 es algo mayor al “grupo de los tres”, el modo de selección de estos países constituye un prejuicio doble hacia los países ricos y aquellos que invierten mucho en investigación. En segundo lugar, U21 incorpora algunos de los indicadores del ranking universitario (Shanghai y Webometrics) en sus propias medidas e incluso cuenta el número de universidades de clase mundial dentro de sus medidas de proyección, lo que ciertamente explica la excepción de Estados Unidos. Finalmente, la reclasificación de las 22 medidas confirma el fuerte sesgo hacia la investigación. Por lo tanto, la convergencia de los dos tipos de ranking es casi inevitable y es una consecuencia lógica de la metodología utilizada por U21. Finalmente, un aspecto crucial a considerar es que los sistemas de educación superior de clase mundial son un concepto esquivo que incluye varias dimensiones como: equidad al acceso, enseñanza y aprendizaje, pertinencia dentro de la estructura socioeconómica del país y eficiencia interna y externa. Por cierto, estas dimensiones son difíciles de captar y a pesar de los intentos por parte de U21 de reflejar varias de ellas, no pueden considerar en su totalidad la complejidad y diversidad de los sistemas nacionales de educación superior.

POSIBILIDADES DE MEJORA

Comparar los sistemas nacionales de educación superior sigue siendo una prioridad. El ranking U21 ha tomado medidas audaces en esa dirección, sin embargo necesita ir más allá para demostrar su utilidad. El primero, profundizar aún más en la estructura de los sistemas, para que los rankings estén mejor contextualizados. El segundo, expandir el número y la diversidad de países a ser clasificados y que se disponga de datos para que el ejercicio sea más inclusivo. Escoger estos caminos probablemente conllevaría a resultados claramente diferenciados de aquellos entregados por los rankings universitarios. Además, contribuirían a alcanzar las grandes expectativas generadas por la iniciativa U21. Los rankings U21 demuestran el gran potencial de los rankings de sistemas, no solo como complementos importantes para los rankings universitarios sino que también como colaboradores en las decisiones informadas de las personas que están a cargo de legislar en educación superior. ■

Evaluación de resultados en educación internacional

DARLA K. DEARDORFF

Darla K. Deardorff es directora ejecutiva de la Asociación Internacional de Administradores de Educación e investigadora de la Universidad de Duke, Durham, Carolina del Norte, Estados Unidos. E-mail: d.deardorff@duke.edu

Debido a que el concepto de responsabilidad en educación superior se ha puesto en boga, varias instituciones postsecundarias están evaluando los resultados de aprendizaje de los estudiantes en conexión con el aprendizaje general o intercultural. Sin embargo, se necesita analizar con mayor profundidad esos esfuerzos de evaluación, los que si bien se están volviendo más populares no siempre están bien diseñados, son llevados a la práctica de manera efectiva, o aprovechados al máximo.

Por lo general, las instituciones involucradas en la evaluación de resultados en la educación internacional tienen una persona u oficina que “lleva a cabo la evaluación”, utilizan solo una herramienta de evaluación (generalmente una herramienta pre/post), y utilizan esa

herramienta en particular porque una o varias universidades la están utilizando. A veces la institución diseña su propia herramienta, generalmente sin examinar su confiabilidad o validez.

Muchas veces el esfuerzo de evaluación es una ocurrencia o un esfuerzo ad hoc, sin suficiente trabajo empleado en la etapa de planificación, sin metas o resultados articulados claramente y sin un plan de evaluación. Más aún, la institución o el programa pueden simplemente archivar la información recolectada, afirmar que han realizado la evaluación y dejar el proceso ahí. Luego, vuelven a repetir el mismo proceso en los años posteriores, siempre y cuando haya fondos y personal disponible. La información de evaluación rara vez se le entrega al estudiante para su aprendizaje y desarrollo continuo, lo cual es crucial en el aprendizaje intercultural. A continuación, indicamos varios principios para garantizar la calidad en la práctica de evaluación de los resultados de aprendizaje del estudiante en educación internacional.

PLAN DE EVALUACIÓN

Probablemente, las instituciones de educación superior que están emprendiendo esfuerzos de evaluación comenzarán por preguntarse, ¿qué herramienta deberíamos usar? Si bien parece lógico empezar por esto, primero es importante preguntarse, ¿qué es lo que queremos medir? Esta pregunta conllevará a un análisis más profundo de la misión y las metas que determinan las herramientas de evaluación apropiadas. Cuando se considera una agenda de evaluación para un programa o iniciativa de educación internacional, es útil alejarse y reflexionar sobre las siguientes preguntas: (1) ¿A dónde vamos? (misión/metás); (2) ¿Cómo llegaremos ahí? (Objetivos/resultados); y (3) ¿Cómo sabremos que hemos llegado? (evidencia). Posiblemente, la evidencia del éxito de los estudiantes va más allá de contar números (datos), esta incluye las percepciones de aprendizaje del estudiante (evidencia indirecta como las encuestas o inventarios) y el aprendizaje real (evidencia directa de aprendizaje como las tareas en portafolios electrónicos). El alineamiento de la misión, metas y resultados apuntará de manera natural a las herramientas o métodos necesarios para recolectar pruebas de que estos resultados se han logrado.

NO EXISTE UNA HERRAMIENTA PERFECTA

Las herramientas de evaluación deben estar alineadas con los objetivos establecidos y seleccionadas en base al propósito y no por razones de conveniencia o familiaridad. Muy a menudo, las instituciones o programas buscan la “herramienta perfecta”, la que simplemente