



# LA MEDICIÓN CUANTITATIVA DEL MÉRITO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

**HÉCTOR VERA MARTÍNEZ**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
hectorvera@unam.mx

## RESUMEN

En esta ponencia se estudia el proceso de cuantificación en la evaluación del mérito académico, tal como se presenta en la Universidad Autónoma Metropolitana (una de las instituciones pioneras en la aplicación de métodos cuantitativos para la evaluación de profesores-investigadores). La investigación analiza las transformaciones en los instrumentos de evaluación y los cambios de comportamiento que éstos han inducido entre los profesores. Se describe cómo las evaluaciones cuantitativas le permiten a la institución legitimar sus procesos institucionales de evaluación y cómo le facilita la comparabilidad entre los académicos evaluados; por otro lado, para los académicos la evaluación cuantitativa les permite conmensurar los distintos productos de su trabajo y les brinda certeza sobre los posibles resultados de las evaluaciones de las que son objeto para promociones y obtención de becas. Para esto se realizó un análisis del funcionamiento del Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico de la UAM (que es parte de su Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico), se condujeron entrevistas a profundidad y llevó a cabo una encuesta entre académicos y administrativos de la universidad.

**Palabras clave:** evaluación cuantitativa, evaluación de profesores, Universidad Autónoma Metropolitana.

## INTRODUCCIÓN

Para la administración de instituciones de educación superior se ha vuelto crucial encontrar métodos operativos (y aceptables) para determinar qué es “excelencia”, “calidad”, “mérito” y “productividad” entre sus profesores e investigadores. Esto es importante —entre otras cosas—





para distribuir de manera clara y poco controversial los recursos y reconocimientos disponibles en cada institución (contrataciones, promociones, becas, primas al desempeño, estímulos, premios). Durante los últimos treinta años, las instituciones de educación superior han optado de manera creciente por utilizar *indicadores cuantitativos* que intentan *medir y dar una expresión numérica simple e inequívoca* a cuán sobresalientes (o insuficientes) son los logros de los docentes e investigadores. Como resultado, se han diseñado y aplicado numerosas “tecnologías del mérito” (tabuladores, índices de impacto, rankings, bibliometría) que se han convertido progresivamente en herramientas cotidianas —y en ocasiones en guías exclusivas o prioritarias— de la evaluación del quehacer académico.

A los elementos tradicionales con los que se valora el mérito de la labor y trayectoria académicas (e.g., condecoraciones, reputación de las revistas donde se publicaba, prestigio de las universidades, etcétera) se han sumado instrumentos primariamente *cuantitativos* que cobran cada vez mayor peso en las decisiones institucionales. ¿Qué han hecho las instituciones y los académicos para adaptarse, negociar o rechazar el carácter numérico de este nuevo tipo de evaluación?

La presente ponencia es producto de una investigación *en curso* que estudia el proceso de cuantificación en la evaluación del mérito, tal como se presenta en la Universidad Autónoma Metropolitana. La investigación analiza la instauración y los cambios en sus instrumentos de evaluación y las acciones y cambios de comportamiento que éstos han hecho inducido entre investigadores y administrativos. Para esto se han realizado un análisis del Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico de esa universidad, se han entrevistas con académicos de las áreas de ciencias básicas y de ciencias sociales y humanidades de una de las cinco unidades de la UAM, y está todavía en marcha una encuesta entre esos mismos de académicos.

En los debates recientes sobre las políticas de evaluación, se ha prestado atención insuficiente al *carácter específicamente cuantitativo* que las evaluaciones han adquirido en últimas décadas, por lo que se requieren estudios detallados para sopesar cuáles han sido las consecuencias de la medición cuantitativa.





Entender el aspecto cuantitativo de los procesos de evaluación es importante analíticamente en dos niveles distintos. Primero, socialmente: los números tienen una vida social particular en términos de su prestigio (bien ganado o no) como garantes de “objetividad”, “exactitud”, “racionalidad” y “universalidad”; con ello ha habido una creciente demanda para que se cuantifiquen los fenómenos sociales (como la educación); sin embargo, los científicos sociales han prestado poca atención al origen, impacto y propagación de la cuantificación y de los nuevos “regímenes de medición”.

Segundo, cognitivamente: aprehender algo cuantitativamente implica una serie de procesos cognitivos que difieren significativamente de otros tipos de conocimiento (cualitativo, intuitivo, etcétera). Medir cuantitativamente el mérito implica *producir diferencias cuantitativas entre realidades cualitativamente homogéneas*; y a la hora de hacer evaluaciones se utilizan esas diferencias cuantitativas producidas por la medición para *demarcar y segregar entidades* (i.e. clasificar y jerarquizar). Con esto, la producción universitaria está siendo incluida en una visión del mundo en la que lo “real” se ve como sinónimo de lo “medible” (cf. Espeland y Stevens, 2008), al mismo tiempo que se emplean las mediciones para instrumentar y justificar la repartición jerarquizada de bienes simbólicos y económicos.

## **LA UAM Y LA MEDICIÓN CUANTITATIVA DEL MÉRITO**

La UAM ha sido una de las instituciones pioneras en la aplicación de métodos cuantitativos para la evaluación de profesores investigadores. Ahí se realizan varias evaluaciones para ingreso, promoción y obtención de becas siguiendo un tabulador cuantitativo que sirve para todos los académicos, para todas las disciplinas y para las cinco unidades académicas.

Este método de evaluación, dicho brevemente, sirve como una cuantificación curricular de méritos, donde los candidatos ordenan los resultados de su trabajo llenando las casillas de un tabulador que tiene un rango de puntos predeterminado para cada actividad.

A principios de los años noventa se decidió sustituir el tabulador hasta entonces en uso por un segundo tabulador. El primer tabulador no era propiamente dicho cuantitativo, y sólo detallaba la escolaridad y la experiencia docente y de investigación que hacían falta para cada categoría. Por ejemplo, un profesor “Asociado C” debía tener título de licenciatura, 50 por ciento





de los créditos de maestría, cinco años de experiencia docente, dos programas de clase y tres artículos publicados.

La reforma culminó en el actual Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA). Una de las características más visibles de este nuevo tabulador fue su carácter cuantitativo. Por ejemplo, en este nuevo tabulador la escala para la fijación de categorías se indica siempre como una cantidad de puntos. Así, los requisitos para “Profesor asociado C” quedaban ahora definidos como “19,100 puntos”. El TIPPA sirve entonces para fijar la categoría y el nivel del personal académico de acuerdo a una escala de puntos.

¿Qué implica para una institución evaluar con un instrumento de esta naturaleza? ¿Y qué implica para los evaluados?

## **¿QUÉ LE POSIBILITA A LA INSTITUCIÓN HACER UNA MEDICIÓN CUANTITATIVA?**

Antes que nada, los métodos cuantitativos sirven para legitimar los procesos institucionales de evaluación. Las medidas cuantitativas, como subraya Carruthers (2005: 358), connotan objetividad y precisión; con información cuantitativa las decisiones dan la apariencia de ser menos “subjetivas” o “arbitrarias”.

Esto se ve con claridad en la justificación que se hace en la Legislación universitaria de la UAM por la introducción de un tabulador cuantitativo: “La aplicación del criterio [cuantitativo] permitió otorgar una respuesta idónea a los requerimientos de la comunidad universitaria en relación con el Tabulador, en virtud de que *una de las exigencias más solicitadas por dicha comunidad fue la de lograr un documento objetivo que eliminara las injusticias derivadas de los amplios márgenes de valoración que posibilitaba el Tabulador anterior*” (Legislación universitaria, 2013: 135).

Por otra parte, en contraste con las evaluaciones cualitativas, las evaluaciones numéricas le facilitan a las instituciones la comparabilidad entre sujetos evaluados (se comparan dos números y se observa cuál es mayor). Así, jerarquizar en una lista de prelación a diez candidatos para una plaza utilizando criterios cualitativos, resulta más complicado que haciéndolo con criterios numéricos.





## ¿QUÉ POSIBILITA A LOS ACADÉMICOS SER EVALUADOS CON UNA MEDICIÓN CUANTITATIVA?

Uno de los efectos que tiene para los académicos la evaluación cuantitativa es poder *conmensurar* los distintos productos de su trabajo. La conmensuración implica —como ha mostrado Espeland (2002: 64) — usar números para crear relaciones entre objetos. La conmensuración convierte distinciones cualitativas en distinciones cuantitativas, por lo que las diferencias se expresarán como magnitudes determinadas siguiendo una medida establecida. Las diferencias expresadas de este modo se convierten en asuntos de *más* o de *menos*, y ya no en asuntos de calidad, especie, tipo o clase. Sea cual sea el área donde se utilice la conmensuración, sirve como una estrategia tanto de integración como de distinción: establece una relación común entre objetos. Al hacer esto, se borra aquello que es distintivo de las cosas que son conmensuradas. La relación cuantitativa producida por la conmensuración hace posibles nuevas formas de distinción y borra otras.

Como decía una de las académicas entrevistada para esta investigación, “un artículo vale cuatro cursos de licenciatura”. Este tipo de afirmaciones sólo tienen pleno sentido visto a través de los ojos de la valoración numérica. Así, según el TIPPA, un curso de licenciatura vale 330 puntos ( $330 \times 4 = 1320$ ) y un artículo vale entre 880 y 3300 puntos.

Se ha dado el caso en que un académico escribió un libro y en vez de sacarlo como tal optó por publicar su contenido en la forma de cuatro artículos. Una decisión que tiene mucho sentido después de conmensurar el valor de un libro y el valor de cuatro artículos usando el TIPPA:

- El “libro científico” vale entre 2,200 y **6,600** puntos.
- Un “artículo especializado de investigación” vale entre 880 y 3,300 puntos. La publicación de cuatro artículos oscilará pues entre 3,520 y **13,200** puntos.

Así, considerando que se obtuvieran los puntajes máximos de cada categoría, el mismo trabajo del libro, convertido en artículos, significaría obtener exactamente el doble de puntos.

En el contexto de otra “economía del prestigio”, tener un “libro de autor” puede considerarse como uno de los logros más elevados (cuando menos en el ámbito de ciencias sociales y humanidades). Sin embargo, con la asignación de puntos tal como aparece en el TIPPA





—y la posibilidad que tienen los profesores-investigadores de conmensurar y calcular el valor numérico de sus productos— permite que la publicación de artículos por separado sea una inversión más redituable.

## ¿COPIANDO EL MODELO ESTADOUNIDENSE?

Utilizando el vocabulario de la teoría del capital cultural, se podría contrastar el sistema de evaluación basado en “juicios cualitativos” con el sistema basado en “cálculos cuantitativos”, diciendo que este último privilegia al *capital cultural institucionalizado* sobre el *capital cultural incorporado*. En otras palabras, la evaluación a través del tabulador le da una potestad absoluta a los documentos validados institucionalmente que certifican un logro o habilidad (i.e., títulos y constancias, acompañados de sus respectivos sellos, apostillas y membretes). Así, sólo se reconoce como válido el capital cultural “académicamente sancionado y garantizado en forma legal mediante títulos” —títulos que son certificados “de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2000: 146). Esta primacía de los títulos y certificados va en detrimento de la posibilidad de emitir juicios sobre el individuo evaluado atendiendo sus habilidades y capacidades culturales interiorizadas, sus “signos de competencia” y los “indicios apenas perceptibles” sobre sus capacidades, que en muchos contextos son cruciales para evaluar y seleccionar candidatos (Bourdieu, 1999: 133).

Esto marca un fuerte contraste entre el modo de evaluar y contratar por medio del tabulador y el sistema prevalente en muchas instituciones del medio universitario angloparlante e instituciones de otras esferas culturales que duplican ese sistema (se hace esta comparación sin emitir ningún juicio sobre cuál de estos sistemas es “mejor”). En numerosas universidades estadounidenses, por ejemplo, el capital cultural incorporado es crucial para salir airoso en los procesos de contratación académica. Los candidatos pre-seleccionados a una plaza de profesor hacen visitas al campus (de uno o dos días completos) y realizan una o dos presentaciones públicas y se entrevistan (lo mismo en entrevistas formales que en intercambios más “informales”) con los profesores que son potenciales colegas, con personal de recursos humanos, con alumnos, con autoridades universitarias.

Estos procedimientos de evaluación —que son intensivos en interacciones cara a cara entre evaluado y evaluador— difieren marcadamente del tipo de evaluación que se lleva a cabo en la UAM, que es *documentalmente intensivo*. La evaluación por medio del tabulador impone





que los miembros de las comisiones dictaminadoras pasen mucho tiempo frente a los expedientes y escaso o nulo tiempo frente a los candidatos.

Otra característica llamativa del método de evaluación por medio del tabulador es la enorme limitación que se impone sobre la posibilidad de que los dictaminadores utilicen su juicio informado. Tal como está diseñado el sistema, el criterio de los miembros de las comisiones evaluadoras se limita esencialmente a tres tareas:

1) Verificar si cada ítem que debe ser evaluado está colocado en la casilla correcta del tabulador, y si no lo está reasignarlo a otro casillero.

2) Asignarle a cada ítem un puntaje dentro del rango establecido por el tabulador en el casillero correspondiente.

3) Verificar que el documento que se presentó como prueba de cada actividad sea el adecuado. Si la constancia que presenta un candidato para justificar un ítem en su expediente es considerada “no idónea”, entonces ese ítem no será considerado y redituará en cero puntos.

Si regresamos en este punto a la comparación con los métodos de contratación y promoción de las universidades estadounidenses, podríamos observar con claridad algunos de los contrastes entre métodos cualitativos y cuantitativos. Por ejemplo, es llamativo que el sistema de la UAM no recurra nunca al uso de cartas de recomendación, que son una de las piezas clave para la contratación de profesores universitarios en Estados Unidos y que se solicitan en todas convocatorias para profesores que quieran competir por una plaza con “opción a definitividad”.

Las cartas de recomendación pueden ser *instrumentos cualitativos* que permite a quienes las redactan y a quienes las leen considerar un *número indefinido de cualidades* de la persona sobre la cual la carta hace referencia. Esto permite valorar, exaltar y detallar las cualidades de un candidato, sin estar limitados a los elementos numerados en una lista y también escapar del peso que un tabulador le otorga en términos numéricos a un producto o habilidad determinado. Las cartas de recomendación —cuando hacen un balance entendido de lo que un candidato ha logrado— son utilizadas para tener en el proceso de evaluación el *juicio informado* de algunos expertos.





Para las evaluaciones de la UAM, en cambio, no se utilizan, ni se solicitan cartas de recomendación (ni reseñas de los trabajos publicados por los evaluados), por lo que se prescinde de las opiniones y juicios informados de expertos en el campo de especialización del evaluado.

Así, en la UAM podemos ver: 1) un monopolio de los documentos probatorios sobre cualquier otra forma de aprehensión de las habilidades del evaluado; 2) una primacía de la magnitud numérica estandarizada y predeterminada sobre el juicio de los expertos en un campo de especialización. Usando una frase que Pierre Bourdieu (1997: 44) —que la utilizó para referirse a estudiantes en la competencia desenfrenada a través de exámenes generales—, el TIPPA coloca a todos los profesores-investigadores de la UAM bajo una “jerarquía única de formas de excelencia”.

## LA LEGITIMIDAD DEL TABULADOR

¿Significa todo esto que la UAM ha caído con sus evaluaciones en lo que Sorokin (1956: 102-173) llamaba “cuantofrenia” y “metromanía” (la dependencia obsesiva de la medición y las matemáticas aplicadas a fenómenos que no son aptos de ser matematizables)? No exactamente, pues la evaluación por tabulador parece haber tenido éxito en su objetivo de hacer más legítimas las evaluaciones ante los ojos de los evaluados.

Aunque en las entrevistas con los académicos de la UAM éstos se muestran críticos ante muchos aspectos de la actual forma de evaluación a través del tabulador, *todos opinaron que no les gustaría ser evaluados bajo ningún otro método.*

A modo de ejemplo, en palabras de un investigador del área de ciencias sociales que recuerda la transición del primer tabulador al actual: “Creo que [el tabulador] es el mejor instrumento. Si no estoy mal [...] la UAM fue la primera institución que hizo un tabulador numérico. Veníamos de un tabulador no numérico y [había] quejas [ante] la *incertidumbre* y la *arbitrariedad* de las [comisiones] dictaminadoras: ‘me ponen los puntos que se les da la gana’. ¡Ah!, entonces vamos a *hacerlo cuantitativo para evitar la subjetividad.* [...] Yo creo que es un buen instrumento, *acota la arbitrariedad*”.

A falta de entrar aquí en detalle sobre este punto por falta de espacio, puede decirse que la legitimidad que tiene el tabulador entre los profesores de la UAM proviene de dos fuentes: la





certeza que dan los rangos cuantitativos del tabulador (con mínimos “inviolables”) y del diseño institucional que permite la selección de los miembros de las comisiones dictaminadores además de la existencia de instancias de revisión.

## CONSIDERACIONES FINALES

1. El discurso de la meritocracia se ha emparentado cada vez más con la llamada “objetividad mecánica”, que se basa en la multiplicación de estándares numéricos para establecer criterios de evaluación y de toma de decisiones que son usados por administradores para revestir su autoridad con reglas rigurosas e inflexibles (Porter, 1996). Las principales fuentes de legitimidad institucional de esas herramientas cuantitativas de evaluación son: primero, estar en línea con instrumentos y políticas de administración universitaria que han cobrado gran impulso a nivel internacional; segundo, disminuir la discrecionalidad y “subjetividad” en los procesos de evaluación.

2. Las “tecnologías del mérito” (Carson, 2004) con las que se mide el desempeño de los académicos reducen crecientemente el número de dimensiones consideradas relevantes para evaluar el desempeño académico a la vez que los instrumentos de medición se han hecho mayoritariamente unívocos.

3. Las evaluaciones no sólo miden, también crean un tipo particular de académico. Como pasa con otros sistemas de medición, los tabuladores, índices e indicadores cuantitativos empleados para calcular los logros académicos no únicamente miden un fenómeno, también sirven para instituirlo —o para decirlo con lenguaje técnico, las mediciones del mérito académico son *performativas*—. Esto quiere decir que los sujetos que son medidos con estos instrumentos seleccionan y adecuan sus actividades pensando en cómo serán sopesadas en el proceso de medición. La medición misma, en estos casos, sirve para crear el objeto medido. Como han observado Espeland y Sauder (2007) invocando el concepto metodológico de “reactividad” (*reactivity*): las personas cambian su comportamiento como reacción a ser observadas, medidas y evaluadas.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre. 1999. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.





- Bourdieu, Pierre. 2000. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée, pp. 131-164.
- Carruthers, Bruce. 2005. "The Sociology of Money and Credit", en Smelser y Swedberg eds. *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton University Press.
- Carson, John. 2004. "The Science of Merit and the Merit of Science", en Jasanoff (ed.), *States of Knowledge*. Londres: Routledge.
- Díaz Barriga, Ángel (coord.). 2008. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: UNAM.
- Espeland, Wendy. 2002. "Commensuration and Cognition", en *Culture in Mind: Towards a Sociology of Culture and Cognition*. Routledge, 2002.

