

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



**LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR
FUNDAMENTOS Y MODELOS**

PROYECTO EDITORIAL
BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

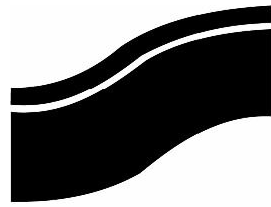
Director:
Antonio Bolívar Botia



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR FUNDAMENTOS Y MODELOS

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR



EDITORIAL
SINTESIS

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Sebastián Rodríguez Espinar

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-995880-3-2

Índice

Presentación

1. El debate de la calidad en la Educación Superior

- 1.1. Calidad de la educación: ¿moda o interés real?
- 1.2. Aproximaciones a la definición de calidad de la educación
- 1.3. Un marco de referencia global de la calidad educativa
 - 1.3.1. Relatividad y multidimensionalidad de la calidad
 - 1.3.2. El problema de los grupos de interés (*stakeholders*)
- 1.4. La calidad desde los enfoques evaluativos
 - 1.4.1. Calidad como excepción (excelencia)
 - 1.4.2. Calidad como perfección (“cero errores”)
 - 1.4.3. Calidad como adecuación a los objetivos (“fitness for purpose”)
 - 1.4.4. Calidad como eficiencia (“value for money”)
 - 1.4.5. La calidad como adecuación al mercado laboral
 - 1.4.6. La calidad como satisfacción del usuario
 - 1.4.7. La calidad como transformación o “valor añadido”
 - 1.4.8. La calidad como innovación organizativa
- 1.5. Calidad y equidad en la Educación Superior
 - 1.5.1. Acceso a la universidad
 - 1.5.2. ¿Qué acontece en la graduación?
 - 1.5.3. Un tema espinoso: eficiencia en Educación Superior
 - 1.5.4. Qué hacer para alcanzar una mayor equidad educativa

2. Fundamentos de la evaluación de la calidad en la Educación Superior

- 2.1. Por qué y para qué la evaluación institucional
 - 2.1.1. ¿Es la evaluación el precio de la autonomía?

- 2.1.2. Equidad y los sistemas de aseguramiento de la calidad
- 2.2. El contexto de los modelos de evaluación institucional
- 2.3. Problemas terminológicos y conceptuales en la evaluación institucional
- 2.4. Un intento frustrado: la evaluación institucional
- 2.5. Niveles de un Sistema global de garantía de la calidad

3. ***Los modelos de evaluación de la calidad en la Educación Superior***

- 3.1. La evaluación y el Sistema de Garantía de la Calidad (SGC)
- 3.2. Acreditación
- 3.3. Auditoría de calidad (*Quality Audit*)
 - 3.3.1. Sistema de Garantía de Calidad (SGC)
 - 3.3.2. Alcance de la auditoría de calidad
 - 3.3.3. Las variantes en los SIGC
 - 3.3.4. La combinación de modelos
- 3.4. Evaluación institucional orientada a la mejora de la calidad
 - 3.4.1. ¿Qué asegura el éxito de un proceso de autoevaluación?
 - 3.4.2. Algunos riesgos a evitar
 - 3.4.3. Referentes en la evaluación institucional de los programas
- 3.5. Otras “formas” de evaluación de la calidad
 - 3.5.1. ISO 9000
 - 3.5.2. *Benchmarking*
 - 3.5.3. Indicadores de rendimiento (*Performance indicators*)

4. ***El proceso de evaluación de la calidad: la evaluación interna***

- 4.1. La espiral de la evaluación de la calidad
- 4.2. La calidad es una cuestión interna: la autoevaluación, clave de los procesos de mejora
- 4.3. El marco de referencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza
 - 4.3.1. Referentes del alcance de la evaluación de la formación
 - 4.3.2. El contenido de una autoevaluación
 - 4.3.3. Las directrices europeas para la garantía interna de la calidad
- 4.4. La organización de la evaluación interna
 - 4.4.1. El Programa formativo como unidad de evaluación de la enseñanza
 - 4.4.2. El contexto real del proceso de evaluación
 - 4.4.3. El proceso de elaboración del Autoestudio
- 4.5. El día después: la evaluación al servicio de la innovación y la mejora
 - 4.5.1. Algunas características necesarias en todo proceso de

- innovación
- 4.5.2. El proceso de decisión de las mejoras o innovaciones
- 4.5.3. La selección de las mejoras
- 4.5.4. Características de una buena propuesta de mejoras

5. *El proceso de evaluación externa y su gestión*

- 5.1. La formalización del proceso: del autoestudio al informe de evaluación externa
 - 5.1.1. Análisis y valoración del Autoestudio
 - 5.1.2. La visita de evaluación “in situ”
 - 5.1.3. El Informe Externo de Evaluación
 - 5.1.4. Reacción de la unidad evaluada
 - 5.1.5. Los informes finales de evaluación
- 5.2. Peculiaridades en los procesos de acreditación
 - 5.2.1. Preparación
 - 5.2.2. Aplicación
 - 5.2.3. Evaluación
 - 5.2.4. Decisión
- 5.3. Gestión de los procesos de evaluación por las agencias de evaluación
 - 5.3.1. Composición, selección y formación del Comité de evaluación externa
 - 5.3.2. Otros puntos “calientes” en la gestión de la evaluación
 - 5.3.3. Un tema para la reflexión: el riesgo de la burocracia

6. *Fundamentos y debate de los rankings en la Educación Superior*

- 6.1. Por qué y para qué de los *rankings*
- 6.2. Marco de referencia para el análisis de los *rankings*
- 6.3. El debate sobre los *rankings*
 - 6.3.1. Consecuencias e impactos múltiples de los *rankings*
 - 6.3.2. Fortalezas y debilidades de los *rankings*
 - 6.3.3. Análisis técnico-metodológico de los *rankings*
 - 6.3.4. Debilidades específicas de los *rankings*
- 6.4. Los cuestionarios e indicadores de los *rankings*
 - 6.4.1. Los cuestionarios: sus fortalezas y debilidades
 - 6.4.2. Validez de los tipos de indicadores
 - 6.4.3. Problemáticas metodológico-estadísticas
- 6.5. Alternativas. Dirección a seguir
 - 6.5.1. Necesidad de una implicación institucional

- 6.5.2. La acción proactiva del usuario: el estudiante que aprende
- 6.5.3. Datos de información vs. Indicadores para un *ranking*
- 6.5.4. Un *ranking* para la tercera misión de la universidad
- 6.5.5. ¿Eliminarán los *rankings* las otras formas de evaluación?

7. ***Los rankings internacionales***

- 7.1. Panorama general de los *rankings*
 - 7.1.1. Recientes incorporaciones
 - 7.1.2. Una iniciativa singular: IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence
- 7.2. Clasificaciones de alcance internacional
 - 7.2.1. Shanghai Jiao Tong's Academic Ranking of World Universities
 - 7.2.2. Times Higher Education QS World Universities Ranking
 - 7.2.3. Webometrics: una iniciativa española
- 7.3. Problemas específicos de las clasificaciones internacionales
 - 7.3.1. Los indicadores seleccionados y su variabilidad
 - 7.3.2. Fuentes de información
 - 7.3.3. De la puntuación del indicador a la puntuación total
 - 7.3.4. De la puntuación a la clasificación (ARWU 2009)
 - 7.3.5. Concordancia de resultados
- 7.4. La experiencia de los *rankings* en el ámbito anglosajón
 - 7.4.1. Los Estados Unidos: la meca de los *rankings* comerciales
 - 7.4.2. Canadá: una tradición larga pero conflictiva
 - 7.4.3. Australia: implicación institucional y opinión de los estudiantes
- 7.5. El *ranking* de los Sistemas de Educación Superior (U21)

8. ***Los rankings en Europa***

- 8.1. Análisis de los *rankings* en Europa. Los principios de Berlín (PB)
- 8.2. Gran Bretaña: la influencia de la prensa
 - 8.2.1. The Times Good University Guide
 - 8.2.2. The Sunday Times University Guide
 - 8.2.3. The Guardian "University Guide"
 - 8.2.4. Unistats.com
- 8.3. Alemania: hacia una clasificación pluridimensional e interactiva
- 8.4. Los *rankings* en España
 - 8.4.1. Clasificación de la calidad de la investigación
 - 8.4.2. Informe Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD)
 - 8.4.3. Clasificación del diario *El Mundo*

- 8.4.4. Comparaciones entre *rankings*
 - 8.4.5. Las universidades españolas en el contexto internacional
- 8.5. Hacia un modelo europeo: ¿realidad u oportunidad de negocio?
 - 8.5.1. U-MAP. The European Classification of Higher Education Institutions
 - 8.5.2. U-Multirank (CHERPA 2011)
 - 8.5.3. La evaluación y clasificación de la investigación europea

Referencias bibliográficas

Presentación

El tema de la evaluación de la calidad en la Educación Superior ha adquirido especial resonancia en esta última década, y no sólo en el contexto europeo, como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (popularmente conocido como el proceso de Bolonia), sino que emerge como un fenómeno de dimensión internacional, si bien es cierto que en los ámbitos anglosajones (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá o Australia) tiene una más larga tradición.

Múltiples son las razones que otorgan especial importancia al tema. Como apuntan Martin y Sauvageot (2011), el panorama de la Educación Superior en los albores del siglo XXI presenta una serie de características que hacen que la cuestión de la garantía de la calidad alcance una importancia no presente en épocas anteriores.

Por lo que respecta a la magnitud de la “actividad” educativa, los estudiantes de educación superior han pasado de 68 millones en 1991 a 100 millones en el 2000 y 151 millones en el 2007, representando un incremento del 122 % en menos de dos décadas, y con una proyección de más de 400 millones para el final de 2030.

En determinadas regiones estos incrementos han sido vertiginosos: de 14 a 46 millones en la región del Oriente asiático y Pacífico, que significa pasar de una tasa de cobertura del 14 % en 1991 al 26 % en el 2007 (GRE: *gross enrolment rate*). La matrícula prevista para 2020 será de unos 100 millones de estudiantes, la misma que se dio en el 2000 a nivel mundial. Ahora bien, las desigualdades en este crecimiento son evidentes: en Norteamérica y Europa Occidental el GER ha pasado del 52 % al 70 % en el período considerado; mientras que en el África subsahariana la tasa pasó sólo del 3 % al 6 %.

La prospectiva para el área latinoamericana es de unos 60 millones de estudiantes para finales del 2030, situándose en tercer lugar después del Este asiático y Pacífico y el Sur y Oeste asiático. Brasil, con 20 millones de estudiantes, se situará entre los cinco primeros países por volumen de matrícula en Educación Superior.

Por lo que respecta a Europa, serán la Europa Central y del Este las regiones de mayor crecimiento, con un volumen esperado de matrícula semejante al de Latinoamérica. Cabe preguntarse por el lugar que ocupará la “vieja Unión Europea”. Es evidente que sus tasas de matrícula sobrepasan a las de las áreas mencionadas, pero habrá de apostar por la calidad y convertirse en un polo de atracción de estudiantes de talento a nivel internacional. Para acometer tales retos es imprescindible que ofrezca

evidencias de la calidad de sus universidades. Los procesos de evaluación y sus informes correspondientes darán la credibilidad necesaria y serán garantía de la calidad ofrecida por las instituciones de educación superior europeas.

La tipología o modelos de instituciones para dar satisfacción a las demandas de educación superior ya no responden a la “universidad occidental” pública o privada, caracterizada en el ámbito de Europa y su área de influencia (anglosajona o latinoamericana), sino que los modelos de institución son muy variados: de especialización disciplinar, orientación profesional, centrados en la primera formación (*undergraduate education*) o en la formación de posgrado, o en la formación continua. Las credenciales otorgadas por toda esta tipología de instituciones tienen su “reconocimiento” en una concepción de aprendizaje para toda la vida.

Los poderes públicos, por impotencia u orientación política, se han visto incapaces de dar respuesta a las demandas de formación superior, habiéndose producido un incremento sustantivo de la privatización de la educación superior en contextos como Latinoamérica o Asia. Este fenómeno presenta nuevas problemáticas asociadas a la garantía de la calidad de sus ofertas educativas.

La movilidad de los estudiantes es uno de los más visibles indicadores del carácter internacional que están adquiriendo todos los mecanismos que aseguran la “sustantiva equivalencia” de los niveles de formación y calidad y, consiguientemente, el reconocimiento de los estudios cursados. El número de estudiantes “studying abroad” ha pasado de 750.000 en 1974 a unos 2.800.000 en 2007. En términos relativos, África es el continente con mayor movilidad: el 6 % de sus estudiantes realizaron estudios fuera de su país de origen.

Fenómenos de integración regional –generación de espacios comunes de educación superior– determinan políticas de alcance internacional en las que se exige a cada uno de los países integrados que aplique mecanismos que permitan el reconocimiento inmediato de los diplomas y títulos universitarios. En consecuencia, han de generarse órganos que actúen con criterios internacionales que garanticen la adecuada calidad de los títulos otorgados por las instituciones de educación superior.

La tendencia a desregular, por parte de los gobiernos, los marcos de actuación de las instituciones educativas en aras de una mayor autonomía de las mismas conlleva la redefinición de las responsabilidades y rendición de cuentas de las instituciones ante los poderes públicos y la sociedad en general.

La creciente diferenciación de las instituciones, tanto en su estructura de gobierno, como en la definición de su misión, es una lógica consecuencia de la expansión de los sistemas así como de la competencia por atraer a determinados sectores de alumnado u ofrecer servicios específicos. Esta diferenciación reclama tomar en consideración el análisis de los contextos específicos donde operan para establecer pertinentes y adecuados sistemas de garantizar la calidad de sus actividades.

La características anteriores han llevado a otorgar una mayor importancia a la monitorización del desarrollo, tanto de los sistemas como de las instituciones de educación superior, a través de diferentes mecanismos de evaluación o garantía de la

calidad de sus servicios educativos y a partir de la evaluación externa en sus diferentes formas: evaluación de programas, acreditación, auditorías de calidad, sistemas de indicadores...

La emergencia del fenómeno de los *rankings* o clasificaciones de instituciones o programas de estudios en la primera década de este siglo es un signo evidente de la necesidad de que las instituciones de educación superior aborden el reto de “convencer a través de la evidencia” de que operan adecuadamente y que disponen de los instrumentos necesarios para asegurar que la formación que ofrecen tiene el adecuado nivel exigido a la credencial que otorgan.

La estructura de la obra se articula en ocho capítulos con la siguiente lógica de presentación.

- En los [capítulos 1 y 2](#) se aborda la fundamentación conceptual del tema de la calidad de la educación así como el porqué y el para qué de la evaluación o garantía de la calidad.
- El [capítulo 3](#) trata de las diferentes aproximaciones evaluativas, analizando los diversos modelos de evaluación de la calidad de la educación y las perspectivas de uso de los mismos.
- Los [capítulos 4 y 5](#) están dedicados a la exposición de las cuestiones asociadas a la gestión de los diferentes procesos de gestión de la evaluación de la calidad, tanto desde la perspectiva de la autoevaluación (evaluación interna) como desde la evaluación externa.
- Los [capítulos 6, 7 y 8](#) desarrollan el tema de mayor actualidad: el de los *rankings* o clasificaciones de las universidades, con una exposición documentada de sus fundamentos, historia y práctica actual a nivel internacional, europeo y español, así como el análisis crítico de tal práctica.

La obra ofrece una amplia base documental, con especial atención a las fuentes de acceso libre, que han de permitir al lector adentrarse de manera completa en los documentos o las plataformas elaboradas para desarrollar distintos tipos de actividades evaluativas.

El debate de la calidad en la Educación Superior

En las últimas dos décadas se ha producido una profunda transformación en la “torre de marfil” en la que se dice que habita el sistema universitario, refiriéndose fundamentalmente al profesorado. Los cambios acontecidos se irán desgranando a lo largo de estas páginas, pero más allá de la imparable expansión de los sistemas nacionales, hechos como los de la internacionalización de la oferta universitaria, la aparición de sistemas universitarios poderosos como el chino, la creación de espacios comunes (como el Espacio Europeo de Educación Superior), o la proliferación de clasificaciones de la “calidad” de las instituciones (*rankings*) se suman al fenómeno global de preocupación por competir por alcanzar un adecuado nivel de calidad en la oferta formativa. Queda por ver el impacto sobre la calidad del alarmante incremento de las tasas y costes de los estudios en ámbitos como el de Europa Occidental.

Hablar de calidad en educación ejerce una poderosa atracción en el ámbito político y social, dado que el término calidad permite ser interpretado de diferente manera por cada persona o grupo y en cada momento o situación particular. Hace ya dos décadas (Rodríguez Espinar, 1991a, 1995a) se abordaba el tema de la calidad de la educación en la enseñanza universitaria desde una perspectiva, crítica con algunos enfoques, que tomaba en consideración las singularidades del debate de la calidad en la educación superior. Con excesiva frecuencia se asume el marco referencia de la enseñanza general u obligatoria y se extrapola al contexto universitario sin tener presentes las peculiaridades que caracterizan el nivel de educación superior. En este capítulo se aborda el debate de la calidad desde los enfoques, fuentes y posiciones generadas con referencia a este nivel educativo y desde un alcance internacional, tal y como corresponde al término “universidad”, expresión que caracteriza la denominación genérica de “educación universitaria.

1.1. Calidad de la educación: ¿moda o interés real?

Si la educación en general se considera un bien necesario, el nivel de educación superior

representa cada vez más un factor de mejora de la competencia económica en el marco de una economía mundial fundada en los conocimientos adquiridos. La imperiosa necesidad de los distintos países de mejorar la capacitación profesional de sus estudiantes requiere una mejora cualitativa de la enseñanza ofrecida en las instituciones educativas.

A medida que los sistemas de educación superior van creciendo y diversificándose, la sociedad se va preocupando más por la calidad de sus programas y concede mayor importancia a las valoraciones públicas y a los *rankings* internacionales de las instituciones universitarias. Sin embargo, este tipo de comparaciones tiende a poner demasiado énfasis sobre la investigación, y a usar los resultados de esta como medida estándar del valor de cada institución.

Hemos de reconocer que en las dos últimas décadas, y por factores externos a la universidad, el tema de la calidad ha cobrado especial relevancia: es necesario evaluar en qué medida es posible reducir ciertos costes universitarios dada su escasa contribución a la calidad de la educación universitaria. Inicialmente el motivo no ha sido una loable preocupación por la calidad, sino la presión ejercida por la reducción presupuestaria. Así, las universidades europeas se han tenido que enfrentar con una situación relativamente nueva como ha sido la de la evaluación institucional.

Desde instituciones como UNESCO o la OCDE se han realizado estudios exploratorios alrededor del tema de la preocupación e interés por la calidad y su aseguramiento en las instituciones de educación superior. Algunas de sus conclusiones preliminares han girado sobre aspectos como los siguientes:

- La participación de los más altos niveles de la jerarquía universitaria es clave para el éxito en la introducción de una cultura de la calidad.
- La enseñanza es considerada importante por las instituciones de educación superior. A pesar de que la calidad de la enseñanza varía considerable y constantemente en cuanto a definición y conceptos, existe un cierto número de iniciativas (acciones, estrategias, políticas) que tienden inequívocamente a mejorar la calidad educativa.
- La calidad de la enseñanza se debe ver como algo dinámico, en el contexto más amplio y cambiante de la educación superior. Los estudios se están internacionalizando y la educación superior debe aportar soluciones en nuevas áreas del conocimiento (como la innovación y el desarrollo cívico y regional) para poder producir una fuerza de trabajo apta y capaz de enfrentarse a los desafíos de nuestro siglo XXI.
- Las instituciones quieren que se les reconozca como proveedoras de enseñanza universitaria de calidad. Entienden que competir sobre la sola base de la investigación no basta ya para asegurarse una buena reputación.
- Los responsables de las universidades deben tratar de actuar sobre todas las dimensiones que afectan la calidad de la enseñanza. Se exige, por tanto, la identificación de las mismas a partir de un riguroso análisis de la realidad desde una perspectiva internacional.

- Los estudiantes quieren asegurarse de que sus estudios les darán la posibilidad de hallar trabajo, y que les conferirán los conocimientos necesarios para la sociedad de hoy y del futuro. La movilidad estudiantil y el aumento de las tasas universitarias incrementan la presión de los estudiantes sobre la calidad educativa.

En lógica consecuencia con esta preocupación, aparecen una serie de iniciativas de apoyo a la calidad de la enseñanza:

- Políticas de garantía de calidad en toda la institución: incluyen proyectos globales diseñados para desarrollar una cultura de calidad a nivel institucional.
- Control sobre los programas: incluye acciones para evaluar el diseño, el contenido y la ejecución de los programas (mayoritariamente mediante la evaluación de cada programa).
- Sistemas de apoyo a estudiantes y profesorado: mejora de los entornos de trabajo, refuerzos pedagógicos, formación permanente del profesorado, etc.
- Un compromiso institucional con relación a la calidad educativa a los niveles de responsabilidad más altos así como departamentales requiere que los rectores y docentes identifiquen normas a seguir, reconozcan las buenas prácticas, las vayan introduciendo en todos los departamentos y establezcan una serie de apoyos efectivos tanto para los docentes como para los estudiantes.

Tras un período inicial, la institución que quiere aplicar una política de calidad educativa eficiente suele establecer una organización específica, apoyada por personal especializado encargado de diseñar los instrumentos pertinentes. La creación de un servicio dedicado a la calidad de la enseñanza es el primer paso para el establecimiento de una política más ambiciosa.

- *El movimiento de la excelencia: The World-Class University*

Además, la preocupación y ocupación en el logro de una educación de calidad, como en otros aspectos de la vida, también presenta sus excesos o, como señalan ciertas posiciones teóricas, la concreción de una meta, la excelencia. No ha de olvidarse que hasta hace poco el *movimiento por la calidad de la educación* se identificaba con la filosofía de la competitividad, individualismo y elitismo (perspectiva de la excelencia). Sus partidarios estaban más interesados por el rendimiento de los alumnos con mayores potencialidades que por los otros, y aceptaban el hecho de que la búsqueda de la calidad no beneficiara a los que aprenden más lentamente y con dificultades. El pronóstico de que el s. XXI promete el poder y empleo a los que hayan acertado a desarrollar mejor sus facultades intelectuales superiores (capacidad de análisis, síntesis, evaluación,

flexibilidad, creatividad, etc.), ha servido de base a propuestas de reforma que fundamentan la calidad en la adopción de un único programa para todos los alumnos.

El desarrollo masivo de las instituciones de educación superior, como ha acontecido en otros sectores de la actividad de servicios, ha llevado a plantearse una cierta jerarquización asociada a niveles de excelencia en la prestación del servicio educativo. Tal iniciativa ha sido promovida, claro está, por las instituciones con una gran fortaleza interna y externa y larga tradición de reputación internacional. El movimiento de las instituciones de excelencia, identificado como *The World-Class University* (las universidades de primer nivel mundial), apuesta por una clara competitividad por el talento en un mercado global: movilidad de profesorado y estudiantes. La compilación de Sadlak y Nian Cai (2009) constituye un referente cualificado para comprender su enfoque y magnitud.

El mismo término de excelencia denota “escasez” (recurso o servicio limitado): no todo el mundo puede llegar, pero todo el mundo puede aspirar. Requiere, por tanto, la aceptación de que sólo un número limitado de instituciones podrán “jugar en la primera división”. Este planteamiento conlleva que determinadas acciones de política gubernamental sean vistas como discriminatorias por el conjunto de un sistema nacional de educación superior.

Mientras que el conjunto de instituciones de un sistema están destinadas a ejecutar las políticas de formación de los recursos humanos cualificados necesarios para el desarrollo de un país, las universidades de *clase mundial* forman parte de un nuevo paradigma de enseñanza superior caracterizado, entre otros aspectos, por:

- Gran inversión en capital humano, capaz de generar nuevos conocimientos, base de toda innovación.
- Sistemas de gobierno que permitan el liderazgo estratégico de las instituciones.
- Profesorado de excelencia que asegure el retorno de la inversión, eliminando al máximo el riesgo de la mayor aportación de recursos.
- Clara apuesta por áreas estratégicas de investigación de calidad.
- Reclutamiento de estudiantes de calidad que aseguren una formación de excelencia asociado a un posterior liderazgo social (formación de élites). Por tanto, alta competencia, a partir del ofrecimiento de incentivos de calidad, en la admisión de los estudiantes (especialmente de posgrado).

La historia de este movimiento viene de largo: la expansión de los sistemas de educación superior de la segunda mitad del siglo XX, genera un nuevo escenario de diversidad en el que la calidad tradicional se ve amenazada. Como respuesta al problema *calidad vs. masificación* se generan unos tipos de lógicas o vías para la creación de nuevas instituciones o reconversión de los sistemas. Mollis y Bensimon (1999:509-510) las resumen:

- Los que consideran que se debe defender a ultranza la calidad de la educación superior pública y desarrollar la enseñanza y la investigación con igual énfasis.
- Los que creen que se debe preservar la universidad pública, pero dividida en dos niveles de excelencia: uno para pocos, donde se investiga, otro donde se transmite conocimiento para muchos o “masificado”.
- Los que separan la función de investigación de las universidades y la ubican en instituciones extra-universitarias (institutos o centros de investigación exclusivamente).
- Los que ven la solución del problema en la “privatización de las universidades” para mantener el circuito de excelencia fuera del circuito público.

Subyace como tema transversal en todas las posiciones la apuesta o no por la integración de docencia e investigación en la misión y funciones del profesorado, así como los sistemas de acceso en virtud del *background* y potencialidad de los aspirantes. Por supuesto, la decisión política de ubicación de unos u otros centros y la consecuencia de su mayor financiación pone de manifiesto la correlación de fuerzas de determinados sectores sociales y territorios.

Desde una defensa equilibrada de las universidades de excelencia, Pierre de Maret – ex rector de la Universidad Libre de Bruselas– (2009) apuesta por que estas instituciones se esfuercen por conseguir un equilibrio en aspectos como los siguientes:

- Estar abierta a la realidad y preservar la esencia del pensamiento universitario. Han de interactuar con su entorno, pero han de mantener la suficiente distancia para analizarlo con ojos críticos. Han de lograr transformar a sus usuarios en grupos de interés (*stakeholders*) y a sus grupos de interés en asociados (*partners*).
- Integrar la cultura académica (generación del conocimiento, excelencia académica, libertad de pensamiento, compartir logros...) y la cultura empresarial (producción de bienes y servicios, utilidad y explotación de resultados).
- Compaginar las demandas y servicios del entorno local con los requerimientos, demandas y recursos de una sociedad global. Ser “glocales”.
- Integrar elitismo intelectual y oportunidad para todos. Este tipo de universidades han de ofrecer las mejores oportunidades de investigación y formación a todos los estudiantes que puedan beneficiarse de las mismas, sin discriminación por recursos económicos.
- Apostar por una investigación especializada dentro de proyectos interdisciplinarios; de aquí la importancia de las universidades comprensivas.
- Apoyar las iniciativas *individualizadas*, base de la creatividad, dentro de las estrategias de la institución.
- Mantener su autonomía e independencia frente a los agentes financiadores, pero atendiendo a la responsabilidad de rendición de cuentas del uso de los

recursos financieros.

- Combinar la apertura al cambio y a nuevas forma de gestión eficiente con el mantenimiento de tradiciones centenarias y de históricas señas de identidad.

En el contexto español, y pese a las veleidades mostradas por algunos “notables”, el testimonio de un documento como el de *Informe Universidad 2000* no deja lugar a dudas:

El concepto de calidad como excelencia y distinción puede ser todavía útil para ciertas universidades de élite, a la manera tradicional, o para universidades que intentan diferenciarse y especializarse en segmentos concretos de la formación o investigación. Pero no es este un concepto demasiado útil en el ámbito docente, para un sistema universitario público cuyo objetivo es dar educación superior a una amplia población estudiantil. En cambio, el valor de esta acepción guarda su vigencia en el ámbito de la investigación, donde los sistemas actuales de valoración de la calidad dan un cierto peso al concepto de excelencia. No es posible, sin embargo, comparar resultados de evaluación de titulaciones diferentes ni de departamentos de campos científicos alejados, pues las diferencias de contexto afectan a estas actividades. (Bricall. Informe Universidad 2000: 363).

¿Es posible esta síntesis de objetivos aparente o realmente contrapuestos? Sin duda alguna, al abordar más adelante el tema de la relación de calidad y equidad aportaremos nuevos elementos para la respuesta a esta cuestión.

1.2. Aproximaciones a la definición de calidad de la educación

El debate sobre la calidad en la educación superior en el contexto europeo comienza manifestarse en la década de los ochenta del siglo pasado al unísono con la aparición de las primeras experiencias evaluativas de la Europa continental. Bien sea por su carácter elusivo, filosófico o político, parece existir consenso en cuanto a la ausencia de una única definición avalada por la autoridad científico-académica.

En un reciente trabajo en el que se recogen ciertos intentos de definir la calidad en la educación superior (Newton, 2007), se concluye con la clara identificación de que tales intentos han sido fallidos. Ya Vroeijenstijn (1991) afirmaba que es una pérdida de tiempo intentar definir la calidad. La base de su argumentación estriba en que la calidad es un concepto relativo, que el diferente interés de los “accionistas” en la enseñanza superior refleja prioridades diferentes y su centro de atención puede ser diferente. No es posible hablar de calidad como concepto unitario; la calidad se tiene que definir en términos de un conjunto de cualidades o dimensiones de la calidad, admitiendo que una institución pueda ser de alta calidad alta con relación a una dimensión o característica pero de menor calidad con relación a otra. Lo máximo a conseguir es definir tan claramente como sea posible los criterios de calidad que cada “accionista” (grupo de interés) utiliza al juzgar la calidad a fin de que tales criterios se expliciten y se tomen en consideración en el

momento de juzgar (evaluar) la calidad de una institución o programa.

Para otros, y dado que el concepto de calidad pertenece al conjunto de “entidades borrosas” (en símil con los conjuntos borrosos matemáticos), no hay otra salida que la del consenso social para la construcción de tal concepto. En definitiva, y a partir del “uso” que se vaya a hacer del concepto de calidad, se habrá de proceder a consensuar las notas o características que la definen.

- *Posiciones ante la definición de la calidad educativa*

Plantear una aproximación conceptual al término calidad de la educación universitaria es adentrarse por senderos de indefinición y controversia; no ya sólo por la no concreción o relatividad del término calidad, reflejada en la ya conocida y utilizada cita de la obra del filósofo R. Pirsing (1974), *Zen and the art of motor-cycle maintenance*, sino por la dificultad de encontrar consenso en cuanto a la definición del producto de la educación universitaria. Por otra parte, y como señalan Os *et al.* (1987), refugiarse en la dificultad de la definición no es sino evitar una discusión abierta sobre temas más concretos. Por ello, y con la advertencia de que no daremos solución a la imprecisión, vaguedad o polisemia del concepto de calidad de la educación universitaria, nuestro objetivo estriba en aportar unas ideas y reflexiones que permitan al lector disponer de unos elementos que, al contribuir al desarrollo de su propio marco conceptual, le faciliten abordar un tratamiento más complejo del tema. Si esto aconteciera, podría decirse que estas páginas participarían del concepto más genérico de calidad educativa: conseguir que la persona sea capaz de acometer tareas cada vez más complejas.

La propia *Encyclopaedia of Educational Research* señala que toda definición de calidad de la educación será poco precisa debido a las múltiples acepciones de la misma (calidad en el acceso, en el producto, en la consecución de metas, en la adecuación de las acciones a un fin, en la eficiencia, etc.). Los siguientes testimonios, extraídos del contexto próximo, ahondan en la misma dirección:

La noción de “calidad de la enseñanza” constituye uno de esos lugares críticos de toda investigación de carácter empírico en el que lo que se desea medir o estimar queda radicalmente definido “a priori” por el instrumento de medida o estimación por el que se opta (Fernández Pérez, 1990:17).

Santos (1990:49-50) señala que calidad de enseñanza es un tópico que se maneja con pretendida univocidad. El problema aparece en el momento de precisar en qué consiste la calidad:

No puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes quieren realizar unos aprendizajes encaminados a la capacitación

profesional y al enriquecimiento personal y social.

Por otra parte, afirma el profesor Santos, es necesario plantear una reflexión acerca de si se puede establecer y asumir la proposición de que calidad de enseñanza es igual a calidad del aprendizaje. Con excesivo optimismo se afirma la relación de calidad entre enseñanza y aprendizaje. Asimismo, atender a un criterio de calidad cifrado en resultados académicos externos a la misma universidad no es muy adecuado: decir que una universidad es mejor que otra porque ha obtenido mejores calificaciones en pruebas homologadas exteriores es una afirmación, cuando menos, aventurada (o.c.:64-65)

En un amplio trabajo llevado a cabo por personal técnico de las agencias de evaluación europeas sobre terminología asociada a *quality assurance*, se concluye que si bien el término calidad es universalmente ubicado en el centro del trabajo realizado por estos organismos, sin embargo, por la propia naturaleza del concepto, es muy difícil encontrar una definición adecuada y equivalente en ninguno de los idiomas de estos organismos (Crozier *et al.*, 2006).

Más allá de reconocer lo elusivo de la respuesta a qué es calidad de la educación y de la dificultad de traducir al contexto educativo cuestiones como qué es el producto, el cliente, el proceso de *fabricación* en una universidad, analistas como Garvin, de escasa referencia en los documentos educativos, han realizado un meritorio esfuerzo por clarificar las propuestas de análisis de la calidad surgidas en la etapa de los setenta y ochenta. Garvin (1988), tras un minucioso análisis de las fuentes documentales del momento, clasificaba las definiciones de la calidad de acuerdo a cinco perspectivas:

- Definiciones trascendentes: son definiciones subjetivas y personales. Son permanentes y van más allá de su descripción lógica y su medida. Se relacionan con conceptos absolutos.
- Definiciones basadas en el producto. La calidad se ve como variable perceptible. Las bases para su medida son los atributos objetivos del producto.
- Definiciones basadas en el usuario. La calidad es un medio para la satisfacción del cliente. Eso hace que se adopte una perspectiva individual y, en parte, subjetiva.
- Definiciones basadas en el proceso de producción: la calidad es vista como conformidad con los requerimientos y especificaciones establecidas.
- Definiciones basadas en el coste (*value for money*). Se define la calidad en relación a los costes. La calidad se ve como proporcionar buen valor (cosa buena) por un determinado precio (calidad /coste).

Estas perspectivas no son secuenciales en su aparición, si bien el autor identifica cuatro fases en el desarrollo de la gestión de la calidad en el sector empresarial: inspección, control estadístico de la calidad, aseguramiento de la calidad y aseguramiento estratégico de la calidad. Como se expone en el siguiente apartado, buena parte de los enfoques evaluativos de la calidad toman perspectivas asociadas a las tipologías

establecidas por Garvin.

1.3. Un marco de referencia global de la calidad educativa

Si consideramos la institución universitaria como un sistema organizativo (racional, natural o abierto, según concepciones y estadios de desarrollo), el logro de la calidad de una institución (rendimiento en términos de producto) viene determinado tanto por las acciones individuales como por la interacción de los individuos con sus unidades organizativas. Por tanto, es totalmente reduccionista aproximarse a la evaluación de la calidad a través de la evaluación individual de los agentes, mientras que es pertinente y necesario un análisis del rendimiento institucional, así como de los factores organizativos y ambientales que contextualizan posibles y posteriores análisis individuales.

Ahora bien, en el momento en que se acomete el análisis funcional de una institución, es decir, la adecuación del funcionamiento de la misma a sus objetivos, no sólo nos encontramos con divergencias operativas en la identificación de dichos objetivos, sino también con la falta de consenso en cuanto a los indicadores de logro de los mismos. Por esta razón, hemos de avanzar en la concreción del marco último definitorio de la calidad.

1.3.1. Relatividad y multidimensionalidad de la calidad

La concreción operativa de la calidad sólo es posible al adoptar un determinado modelo o enfoque evaluativo de la calidad en un momento y contexto determinado. La siguiente proposición cierra el marco en el que abordaremos las múltiples notas que pueden componer, según las perspectivas adoptadas, el concepto objeto de estudio: la calidad en la educación superior.

No se da ni podrá darse una única concepción de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad (Rodríguez Espinar, 1991a:51).

Desde esta posición, la evaluación adquiere su pleno sentido al tomar en consideración el nivel de fundamento de la misma antes de plantearse la tecnología científica para su implementación. En una interesante publicación de la UNESCO se explicita un concepto de calidad (académica) que reúne suficientes elementos para un planteamiento evaluativo:

La calidad en la enseñanza superior es un concepto multidimensional, multinivel y dinámico que se refiere tanto al contexto de un modelo educativo como a la misión institucional y objetivos, así como a los

estándares específicos dentro de un sistema dado, institución, programa o disciplina (Vlăsceanu *et al.*, 2004:46).

Se deberá tomar en consideración, por tanto, sus diferentes significados a partir de:

- La comprensión de los diversos intereses de los diferentes “grupos de interés” (*stakeholders*) en la enseñanza superior (requisitos de calidad puestos por el mercado/sociedad/disciplina/trabajo del estudiante/universidad/gobierno);
- Sus referentes de acción: aportaciones (*inputs*), procesos, productos, misiones, objetivos, etc.;
- Los atributos o características del mundo académico;
- El período histórico en el desarrollo del sistema de enseñanza superior.

En definitiva, y tal como ya había formulado Westerheijden (1990), la calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos, en el que interaccionan objetivos y actores. Esta tesis, fácilmente asumible desde el debate de la calidad, presenta incumplimientos manifiestos cuando se adoptan “modelos importados” de evaluación que no responden, precisamente, a la realidad, contexto y tradición a los que se quieren aplicar. En general, como apunta Watty (2003), se pueden identificar dos “escuelas de pensamiento” con respecto a la conceptualización de la calidad:

- La primera centra su atención en un determinado contexto académico con específica referencia a aspectos como: la evaluación de los aprendizajes, características de los estudiantes, el programa académico, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la experiencia de los estudiantes, etc. Es decir, adopta un punto de mira interno y consustancial a la acción educativa.
- La segunda asocia la calidad a las concepciones sostenidas por los diferentes grupos de interés en la educación superior. Se asume el principio de la relatividad de la concepción de calidad.

Por otra parte, y desde una clara asunción de que calidad y evaluación forman un binomio indisoluble, Sachs (1994) propone que desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, los diferentes enfoques o dimensiones de la calidad se pueden agrupar en dos conjuntos:

- *Quality assurance for accountability (rendición de cuentas)*, caracterizado por el control externo y asociado a las estructuras administrativas de auditorías externas con énfasis en indicadores cuantitativos de logro.
- *Quality improvement (mejora)*, caracterizado por el control interno y asociado con estructuras facilitadoras de la mejora (*peer review*) y con atención preferente a indicadores cualitativos de logro.

1.3.2. *El problema de los grupos de interés (stakeholders)*

Sin duda alguna, conjugar las diferentes percepciones sobre la calidad de los diferentes grupos de interés en la educación superior constituye el punto de mayor conflicto a la hora de plantear cualquier modelo de evaluación de la calidad. Apuntan Harvey y Green (1993) que el problema no son ya las diferentes percepciones sobre un mismo objeto sometido a evaluación (p. ej., objetivos de formación), sino las diferentes percepciones sobre diferentes objetos que son denominados igual (p. ej., actividad docente y dedicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Desde los enfoques evaluativos se intenta “deconstruir” el concepto de calidad (con mayor o menor fortuna) identificando sus diferentes componentes (dimensiones) y especificando los diferentes elementos, sus niveles de referencia así como la tipología de evidencias que pueden ser sometidas a valoración; y todo ello a partir de las variadas percepciones de los diferentes grupos de interés.

En una primera aproximación, parece operativo categorizar a los diferentes *stakeholders* en dos grupos: internos y externos a la institución. En el primero se encuentra el personal de la institución, pero ¿son coincidentes sus percepciones? Generalmente se defiende la tesis de la cohesión del profesorado a la hora de “visualizar” una concepción de la calidad, pero tal defensa carece, en demasiadas ocasiones, de evidencia que la sustente: los diferentes niveles, situaciones laborales y ámbitos disciplinares presentan diversidad a la hora de explicitar qué se entiende por calidad universitaria. Sin duda alguna, las concepciones de la calidad del profesorado y las del personal de administración y servicios no son coincidentes en todos sus aspectos. Qué decir de los gestores universitarios, máxime en modelos de gestión con responsabilidad de rendición de cuentas. Finalmente, se puede identificar a los estudiantes, miembros “temporales” de una institución, y según posiciones, como internos al ser considerados co-protagonistas de la obra de formación, o como externos al verlos como clientes-usuarios perceptores de un servicio.

Más fácilmente se ubican a los “interesados” externos: empleadores y gobierno (en cuanto que autoridad reguladora, y en su caso financiadora) aparecen en primer término y, sin duda alguna, con intereses diferentes; pero no hemos de olvidar a los centros de secundaria o de formación preuniversitaria en general. ¿Acaso no son ellos “proveedores externos”, permítase la expresión, del material a transformar? Qué decir del conjunto de organizaciones que cooperan con la universidad, tanto en el proceso formativo (prácticas externas) como en el de investigación. Como es conocido, modelos como el de la EFQM (European Foundation for Quality Management) prestan especial atención a este tipo de “socios-accionistas”.

En una propuesta operativa, Srikanthan y Dalrymple (2003) identifican los cuatro grupos de interés más significativos en la educación superior y los asocian a determinadas dimensiones de la calidad, especialmente de las señaladas por Harvey y Green (1993):

- *Proveedores* (agentes de financiación y sociedad en general). La calidad se

interpreta como “value for money”. Las autoridades de financiación (públicas o privadas) están buscando un buen retorno de la inversión realizada; si bien puede establecerse una distinción en el concepto de retorno: mayor aportación de impuestos de los graduados universitarios (financiación pública) o mayor beneficio comercial en la prestación del servicio (financiación privada). Como apunta Vroeijenstijn (1995), las autoridades gubernamentales enfatizan esta concepción de la calidad como rendición de cuentas ante los que pagan impuestos para financiar la educación superior.

- *Usuarios del servicio* (p. ej., estudiantes). El concepto de calidad que les interesa es el de la excelencia. Los estudiantes quieren asegurar que la obtención del diploma estará asociada a ciertas ventajas con respecto a posibles competidores. Vroeijenstijn, (1995) amplía la visión al señalar que los estudiantes están más interesados en alcanzar la satisfacción de sus intereses, desarrollarse personalmente y prepararse para una plena participación en la sociedad.
- *Usuarios del producto* (p. ej., empleadores). La interpretación de calidad más pertinente es la “adecuación a los objetivos”: una formación ajustada a las necesidades y funciones a desarrollar en el trabajo; por tanto los empleadores enfatizan que la formación esté orientada al logro de adecuados perfiles de formación para una buena inserción laboral.
- *Los empleados del sector* (profesorado y administradores). La calidad se interpreta como perfección (o consistencia), en donde las normas de actuación deben estar orientadas por la ética profesional del buen hacer, de tal manera que la satisfacción en el trabajo se pueda conseguir. Los académicos, apunta Vroeijenstijn (1995), ven la calidad con relación a la efectividad de su docencia, las condiciones de su contexto de trabajo y el nivel de interacción entre docencia e investigación.

1.4. La calidad desde los enfoques evaluativos

A pesar de las múltiples controversias, matizaciones y disquisiciones que sobre el tema de la calidad en la enseñanza universitaria se vienen señalando, parece darse un cierto consenso, desde la posición de evaluación, en delimitar dos grandes perspectivas de la calidad: intrínseca y extrínseca.

La primera, señala Casaliz (1991), hace referencia al acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia, de una disciplina. La excelencia del conocimiento por el conocimiento, independientemente de su adecuación al que aprende y su pertinencia al programa de formación, constituye el referente de calidad. Sólo expertos en la disciplina pueden emitir juicios sobre dicha calidad. Podría identificarse con una de las cuatro visiones de la excelencia académica identificadas por Astin (1991),

la *excellence as content*. Las otras tres son: la excelencia como reputación, como recursos y como resultados. Propondrá el autor una nueva visión, la del *desarrollo del talento*, que analizaremos más adelante.

El acuerdo sobre los estándares de la misma es requisito previo para su valoración. La dimensión científica basada en las disciplinas (Matemáticas, Medicina o Sociología) presenta diferentes niveles de homogeneidad y, consiguientemente, de poder; no ya sólo en el contexto global de un sistema universitario nacional, sino dentro de una determinada universidad. Como señala Spaapen (1989) esta dimensión aparece en la universidad predominantemente en nivel de departamento o grupos de investigación.

La dimensión extrínseca presenta una mayor diversidad de perspectivas y es, a su vez, generadora de las controversias más extendidas. Al abordarlas, necesariamente hemos de asumir la ya mencionada tesis de que no se da ni podrá darse una única conceptualización de la calidad universitaria sino que se parte de la concreción de la evaluación de la misma

El modelo y práctica de la evaluación de la calidad que se adopta explícita con claridad las asunciones, explícitas o no, que se tienen sobre la misma. A continuación presentamos las diferentes dimensiones de la calidad desde esta perspectiva extrínseca. Nos basamos en trabajos previos (Rodríguez, 1991, 1995) así como en las aportaciones de Harvey y Green (1993), de la Association of Dutch Polytechnics and Colleges (1993) y del análisis más reciente de Perry (2006)

1.4.1. Calidad como excepción (excelencia)

A esta concepción de la calidad (elevada a categoría de definición única por algunos) se aferran políticos y expertos educativos al tomar posición en el debate sobre una educación de calidad. Esta dimensión propone que universidades y comunidades académicas pongan su punto de mira en ser siempre las mejores, pertenecer a la élite y conseguir mejores resultados que los otros. La definición no establece niveles para la medida de la calidad ni define exactamente en qué consiste la calidad. La calidad, como concepto apodíctico, es inevitable, irrefutable, de apreciación intuitiva. Una persona reconoce la calidad de manera intuitiva: ¿quién pone en duda la excelencia de un Rolls Royce, un Vega Sicilia, un Rolex, etc.?

Por otra parte, esta conceptualización de la calidad está asociada tanto a la calidad de los *inputs* como a la reputación o fama de las instituciones. Dentro de la filosofía o *folclore* del *ranking*, expertos y administraciones, afirma Astin (1985), han ido a la búsqueda de unos indicadores que alejaran el subjetivismo presente en las opiniones sobre las mejores universidades americanas. En el fondo, considera que explicitar tales indicadores no persigue otra cosa que perpetuar el estado de opinión actual, suministrando al opinante una información donde seguir sustentando su opinión. En consecuencia, el concepto de calidad asociado a los recursos o medios, a los productos

elaborados, o a la oferta de estudios a los clientes son matizaciones o precisiones al concepto globalizador de calidad proyectado por una institución y en donde el marketing juega también su papel.

En el informe Universidad 2000 (Bricall, 2000) se identifica esta concepción asociada a una serie de características de la institución: profesores, estudiantes, recursos financieros, el precio de sus matrículas o simplemente su fama. Esta concepción, se afirma, podría ser útil para ciertas universidades de élite, o para aquellas que intentan diferenciarse por dedicarse a segmentos concretos de la formación o investigación, pero no es un concepto demasiado convincente en el ámbito docente para un sistema universitario público que pretende llegar a una amplia población estudiantil.

En lo que respecta a la identificación de excelencia con reputación merece la pena traer a colación el juicio de autoridad de Astin, quien en su trabajo-resumen de investigaciones de 1985, *Achieving Educational Excellence*, afirma que puede ser considerado un fenómeno psicológico la tradición de jerarquización de las instituciones americanas de educación superior:

Existe en la mente de los educadores y de muchas personas legas una serie de creencias compartidas (un tanto folclóricas, si se quiere) acerca de cuáles son las instituciones mejores o de mayor calidad. Este folclore, el cual constituye la base para la jerarquía institucional en la educación superior americana, es también la fuente de la calidad como reputación social. De acuerdo a este punto de vista, la calidad es todo aquello que la gente cree que es (o.c.:25)

1.4.2. *Calidad como perfección (“cero errores”)*

Este enfoque o dimensión de la calidad pone atención en los procesos y especificaciones de ejecución; define la calidad como resultado impecable, coherente o perfecto. En definitiva, se actúa de conformidad a una serie de estándares. De algunas maneras esta definición “democratiza” el concepto de calidad ya que la consistencia es alcanzable por todos (hacer bien lo que ha de hacerse).

Sin embargo, este planteamiento no está exento de un análisis crítico. Kurz *et al.* (1989), desde el análisis de las organizaciones en el ámbito de la salud, ponen de manifiesto la fragilidad de ubicar las universidades en el grupo de organizaciones con un sistema racional y al que puede aplicarse un modelo de producción industrial (organizaciones con sistemas natural o abierto completarían la tríada de la clasificación). Es decir, se asume que pueden especificarse con claridad los “requisitos del producto” y que se dispone de un fundamentado modelo explicativo del proceso de transformación de los *inputs* (estudiantes) en *outputs* (graduados).

Esta concepción de la calidad es fácilmente aplicable en la industria, en donde los niveles de calidad están claramente detallados, pero cuando nos situamos para definir el “cero errores” en la “fabricación” de un graduado o graduada universitario, el tema cobra otra dimensión. ¿Dónde está la perfección en el “producto”? ¿Puede pretenderse

“fabricar” a todos los graduados y graduadas con idénticas características? Sin duda alguna, la respuesta es negativa; sin embargo, no puede obviarse la toma en consideración de que el proceso de formación —el proceso de enseñanza aprendizaje— puede diseñarse y ejecutarse con más o menos “errores”. De aquí que no se pueda excluir la toma en consideración de esta perspectiva de la calidad. La problemática de los sistemas internos de garantía de la calidad, que se aborda en el próximo capítulo, es un claro indicador de los puntos fuertes de esta dimensión de la calidad.

1.4.3. *Calidad como adecuación a los objetivos (“fitness for purpose”)*

Es una de las dimensiones de la calidad más frecuentemente utilizada en la enseñanza superior. Según este concepto, para hablar de calidad es necesario definir el alcance del producto o servicio; es decir, qué se pretende. Esta perspectiva permite a las instituciones de educación superior definir sus objetivos en las declaraciones de misión y visión institucional y, en consecuencia, la evaluación de la calidad partirá de este punto de referencia.

Desde la perspectiva evaluadora, esta dimensión de la calidad permite asumir la diversidad de metas y las adaptaciones a las diferentes realidades universitarias con la única condición de ser eficaces; por tanto, se toman en consideración los diferentes perfiles de las instituciones en vez de considerarlas artificialmente homogéneas. Puede afirmarse que el elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados o, dicho de otra forma, el grado en que un determinado *producto* hace lo que se ha propuesto que haga (Westerheijden, 1990).

Un primer problema que subyace en este concepto de la calidad es el del consenso y aceptación de los mismos objetivos por los diferentes grupos de interés que conforman una institución. De aquí la dificultad de disponer de una clara, detallada y completa declaración de tales objetivos. Ahora bien, y por lo que respecta a la misión formativa, es obvio que los objetivos se concretan en cada uno de los planes docentes que conforman el programa formativo de una carrera y, en este sentido, cabe esperar que tales planes docentes generen equivalentes logros de aprendizaje en cada uno de los estudiantes. De esta manera se podrá certificar “la bondad del producto”; es decir, que cada uno de los egresados (acreditados por el título) han alcanzado los objetivos formativos previstos.

Una segunda cuestión asociada a esta concepción de la calidad es la de la validación de la pertinencia de los objetivos. El concepto de *fitness for purpose* no puede llevar directamente a la aceptación de cualquier tipo de propósito (objetivo) formativo. Como apunta Gola (2004) al recoger el debate sobre este punto el *fitness for purpose* debe ser complementado con el *fitness of purpose*; es decir, la relevancia y pertinencia de los objetivos formativos ha de tomarse en consideración. Tal complementariedad sólo puede garantizarse si se atienden las necesidades y requerimientos del interesado. ¿Cuál es el perfil de formación más pertinente en un determinado plan de estudios? ¿Es posible

hacer converger las perspectivas de los estudiantes, el profesorado y los empleadores? Dicho de otra manera: ¿los objetivos personales de una formación universitaria han de ser necesariamente coincidentes con los planteados por el profesorado (perspectiva disciplinar) o por los deseados por los empleadores (perspectiva profesional)? Es evidente que se han de hacer esfuerzos de consenso; pero es inviable, innecesario, incluso impertinente, pretender homogenizar una visión única de la formación universitaria. El reto ha de estar en diseñar los adecuados mecanismos para poder dar cuenta de la diversidad de objetivos y de su logro.

1.4.4. Calidad como eficiencia (“value for money”)

La calidad asociada a la relación coste-beneficio toma en consideración el uso de los recursos en términos de retorno de la inversión. Si el mismo resultado se puede conseguir a un coste más bajo, o un mejor resultado se puede conseguir al mismo coste, entonces el “cliente” (quien financia) tiene un producto o servicio de calidad. En términos de la calidad de un sistema educativo, diríamos que es eficaz en la medida en que todos los estudiantes alcanzan los objetivos finales del curso-programa y es eficiente si los objetivos finales del curso/programa se alcanzan con una mínima pérdida del talento de los estudiantes, utilizando los mínimos recursos (dinero, tiempo, edificios, ayudas educativas, personal).

La creciente tendencia de exigencia gubernamental, por una parte, y de los estudiantes, por otra, como consecuencia del generalizado incremento de costes para ellos; ha hecho que se identifiquen llamativos indicadores de calidad asociados a esta dimensión. En el ámbito formativo, y a título ilustrativo, podemos citar:

- Con relación proceso de entrada de los estudiantes:
 - Perfil de entrada (background académico, personal y social)
 - Criterios de admisión
 - Programas de recuperación...
- Con relación a la trayectoria de los estudiantes
 - Tasa de rendimiento por asignatura
 - Tasa de abandono
 - Tasa de graduación
 - Calidad de la inserción laboral...

Los indicadores derivados de la calidad de la inserción laboral, y específicamente el

de los ingresos por el trabajo, constituyen el foco de atención en el análisis del *retorno de la inversión*. La importancia de estos indicadores es tal que, como apuntamos más adelante, pueden considerarse como identificadores con una dimensión específica de la calidad de la formación superior: la adecuación al mercado laboral.

1.4.5. La calidad como adecuación al mercado laboral

Sin duda alguna es motivo de debate (máxime en los actuales momentos de reformas en el espacio europeo de educación superior) si la formación universitaria ha de tener como objetivo prioritario su adecuación a las necesidades productivas del país. Más allá de las posiciones extremas que lo afirman o lo niegan con rotundidad, lo cierto es que no se concibe el nivel de formación superior sin tomar en consideración esta dimensión, expresada en términos como:

- Adecuación en cuanto al volumen de titulados universitarios necesarios y a su óptima distribución por ámbitos o sectores productivos (oferta de estudios y su acceso).
- Adecuación de los requisitos de formación necesarios a ese mercado laboral.
- Relevancia profesional: alcanzar los requisitos y expectativas del campo o campos profesionales para los que los estudiantes son preparados.
- Flexibilidad/capacidad de innovación: anticipar o responder con rapidez a cuestiones/requerimientos de los clientes y a nuevos avances dentro de los diferentes campos profesionales.

La pertinencia y capacidad de la universidad para asumir los retos derivados de tal demanda de calidad es puesta en duda desde una visión tradicional del hacer universitario:

- ¿Está la institución familiarizada con los rasgos de las ocupaciones para las que aporta preparación y para los avances de los campos profesionales?
- ¿Satisfacen los objetivos finales y el contenido de los programas las necesidades de los campos profesionales y los desarrollos que les afectan?
- ¿Son las instituciones universitarias estructuras educativas y organizativas adecuadamente equipadas con el fin de responder con rapidez suficiente a los nuevos avances de los campos profesionales de los empleadores?
- ¿Posee la institución suficientes mecanismos para estar informada de los nuevos avances en los campos profesionales e incorporar dicha información a sus programas?

Pese a los interrogantes planteados, no hay duda de la necesidad de incorporar esta dimensión en cualquier enfoque evaluativo ya que se ha puesto de manifiesto no sólo su

utilidad, sino su validez en la determinación de la calidad de la formación. Los estudios de inserción laboral constituyen hoy referentes imprescindibles a la hora de hablar de calidad de la formación.

1.4.6. La calidad como satisfacción del usuario

Identificada con los planteamientos de la calidad total, y en el marco de las producciones de bienes y servicios, en el ámbito educativo se considera, desde esta dimensión que el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los estudiantes (potenciales y presentes). Desde posiciones representativas nos llega su defensa. La Swedish Higher Education Commission (1992) señalaba en su informe que si bien el concepto de calidad en educación superior no es fácil de aprehender, y pueden dársele diferentes significados dependiendo del punto de vista del observador, asimismo las diferentes partes interesadas hacen diferentes –y legítimas– demandas educativas; pero desde su punto de vista, sin embargo, el más importante grupo de interés es el de los estudiantes. Por encima de todo, sus intereses y necesidades deberían guiar las decisiones sobre las prioridades y evaluación de la calidad.

La adopción de este enfoque representa un verdadero reto para los diferentes agentes de la intervención educativa: hacer correctamente aquello que ha de hacerse. El cambio significativo estriba en que es el usuario quien determina lo que ha de hacerse. Cabe preguntarse, por tanto, ¿quién es el usuario de la enseñanza universitaria?, ¿quiénes son sus proveedores? Ahora bien, ha constituido constancia de propósito, por ejemplo en la tradición de la orientación universitaria, considerar al alumno como el eje de referencia, el usuario por excelencia, pues él es materia prima, a la vez que *productor*, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez más aparece el problema de la variedad de intereses y expectativas por parte de los estudiantes (variabilidad intra-grupo), pero desde una perspectiva evaluativa se plantea el mismo reto: sin conocer la realidad de estos intereses y expectativas no es posible plantearse una formación de calidad. Otra cuestión será el modo como la institución gestiona tal diagnóstico a fin de establecer el correspondiente marco de referencia. El sistema interno de garantía de la calidad debería dar respuesta a tal demanda.

1.4.7. La calidad como transformación o “valor añadido”

Nos situamos en un modelo de desarrollo global de los elementos personales de la institución universitaria. Se asume que la calidad de una universidad correspondería al valor añadido que consigue generar en sus estudiantes, profesorado y personal de

administración y servicios, en cuanto a su progreso y desarrollo global como personas. Aunque esta vía parece ofrecer una positiva prospectiva, participa en parte de la problemática planteada en el modelo de producción: ¿cuáles son los ingredientes o dimensiones que definen el desarrollo personal?

La educación como valor añadido (en la medida que produce transformaciones en los estudiantes) constituye una de las dimensiones más significativas de valoración de la calidad educativa. Como señala Astin (1985), la verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnado y profesorado); es decir, el conseguir el máximo valor añadido. Dicho valor añadido es entendido como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los estudiantes alcanzado desde el inicio al final de sus estudios, como el de los profesores (tanto en su dimensión pedagógica como académica y de productividad científica). Como enfatiza Tam (2001), las instituciones más excepcionales son las que tienen el impacto mayor en el desarrollo global de los estudiantes. El proceso de transformación es descrito figurativamente por Harvey (1995) como la transformación del agua en hielo: cristalizan las potencialidades como consecuencia del proceso al que se someten –el proceso educativo–. El sistema de valores transformativo de calidad se confronta con la de “cambio cualitativo”: un cambio fundamental acontece en quien entra como estudiante y egresa como graduado universitario.

Al asumir un concepto multidimensional del talento, podría hablarse de niveles de calidad diferentes en el desarrollo de cada una de las dimensiones de dicho talento dentro de una misma institución o entre instituciones. La complementariedad de esta dimensión de la calidad con la de la adecuación a los objetivos es evidente, permitiendo un abordaje diferenciado de los procesos de evaluación interna, fundamento de toda evaluación institucional.

El ya lejano trabajo de Astin *et al.* (1984), una investigación realizada bajo los auspicios del Instituto Nacional de Educación Norteamericano, es un clásico referente de este enfoque de la calidad de la educación universitaria. El problema radica en la dificultad de obtener datos precisos sobre cada uno de los objetivos planteados por esta perspectiva. En dos grandes apartados pueden agruparse estos objetivos; los que hacen referencia al desarrollo del estudiante en sus diferentes dimensiones y los que persiguen su fortalecimiento como agente activo del propio proceso educativo. Para lograr estos últimos es necesario entregar poder a los estudiantes para que puedan influir en su propia transformación. El alumnado, en tantas ocasiones voz silenciosa o actor pasivo, debe ser protagonista en el proceso de conceptualizar la calidad universitaria, o mejor dicho, de explicitar su propia dimensión de calidad. No habrá de extrañar la existencia de discrepancias entre objetivos del profesorado y del alumnado con respecto a los requisitos y desarrollo de la actividad. Tal vez, desde el punto de vista de los estudiantes, profesionalización y desarrollo personal y cultural sean los dos grandes objetivos propuestos por ellos.

El problema que emerge es el de especificar la dirección de ese proceso de

transformación. Las características que debieran definir el producto universitario desde esta perspectiva de la calidad están sometidas a controversia y crítica de la fiabilidad de su evaluación. Según MacKay y Kember (1999), es problemático y difícil medir el capital intelectual, resultado principal de producción de enseñanza superior que incluye proveer a los estudiantes con habilidades especiales, conocimientos y actitudes que les permiten trabajar y vivir en la sociedad de conocimiento. Sin embargo, y pese a estas dificultades, cada vez se asume más su toma en consideración. Diversos autores y organismos están explicitando la dirección de la transformación, especialmente por lo que respecta a los objetivos de empleabilidad (perspectiva de adecuación al mercado laboral). La ACPA –American Colleges Personnel Association–, en su manifiesto de 1994, *The Student Learning Imperative: Implications for Students Affairs*, señalaba que la calidad de la formación de los graduados universitarios vendrá determinada por el nivel de logro de:

- Complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico.
- Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social.
- Comprensión y aprecio de las diferencias humanas.
- Competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas, etc.
- Coherente e integrado sentido de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano.
- Desarrollar actitudes, valores, perspectivas y capacidad para un continuo aprendizaje.
- Convertirse en una persona cultivada.
- Desarrollar la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo.
- Saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido.

Es evidente que la terminología utilizada para expresar los objetivos de la educación universitaria desde esta perspectiva está más próxima a una concepción humanista y holística del estudiante. En consecuencia, la dificultad de constatar el logro de los objetivos es un reto evaluativo a superar. Pero una cuestión previa a la posibilidad de evaluar esta concepción de la calidad sería la de preguntarnos acerca de la aceptación que la misma tiene en los círculos universitarios y gubernamentales. En el contexto europeo su aceptación es prácticamente nula. La influencia de la clásica concepción germana de la universidad para élites, ocupada y preocupada por la exclusiva dimensión intelectual, ha motivado un olvido claro, pese al proceso de masificación acaecido, de las nuevas necesidades psicosociales de los alumnos.

En Europa la definición monolítica de competencias exclusivamente técnicas ha sido una constante en el discurso de formación hasta los inicios del movimiento de reforma orientada al logro de un espacio europeo de educación superior. Antecedentes claros como el informe del IRDAC (1994) señalaban el error de continuar por ese camino. Echeverría (1993:205), al analizar los efectos de los cambios de producción y

organización sobre las competencias profesionales, y basándose en diversas fuentes documentales, afirma:

La diferencia que puede decidir una contratación se va a apoyar cada vez más en condiciones intangibles de la formación, hasta hace poco consideradas poco menos que un adorno –y a veces un estorbo– en el perfil del candidato.

Al enumerarse algunas de estas condiciones aparecen: confianza en sí mismo, imaginación creativa, facilidad de relación con los demás, iniciativa (pensar por su cuenta) o facilidad de aprender.

Finalmente, los estudios y propuestas sobre inserción profesional de los graduados universitarios han generado un marco con amplia coincidencia en la especificación del perfil de formación óptimo para afrontar los retos de *empleabilidad* (Prades y Rodríguez, 2009). En el [cuadro 1.1](#) se han identificado algunas de las propuestas asumidas en los estudios de seguimiento de los graduados.

Cuadro 1.1. Perfiles de competencias de empleabilidad

Brennan <i>et al.</i> (2001)	DEST (2002)	AQU (2003, 2007)
Comunicación oral	Comunicación	Formación práctica Expresión oral Expresión escrita
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo
Gestión del tiempo	<i>Self-management</i>	Gestión y planificación
Iniciativa	Iniciativa y emprendeduría	Creatividad Liderazgo
Toma de decisiones	Resolución de problemas	Resolución de problemas Razonamiento crítico
Trabajar bajo presión		
Precisión-atender al detalle		
Adaptabilidad		
	Tecnología	Documentación Informática Idiomas
	<i>Life-long learning</i>	

1.4.8. La calidad como innovación organizativa

La institución posee la necesaria habilidad para desarrollar e implementar la normativa necesaria para satisfacer los requisitos de calidad educativa deseada. La complejidad de la organización universitaria así como sus diferentes niveles de gestión entran en relación con lo que hemos llamado los cuatro elementos claves del *cuadro de la verdad* (Rodríguez Espinar, 1995b): autonomía, planificación, financiación y evaluación.

Sin duda alguna el tema se complica cuando desde el punto de vista del actor social (gobierno, sociedad o sector productivo), se quieren aunar el objetivo de masas con el de profesionalización, manteniendo un sistema estructural y de planificación idéntico al de

los años cincuenta. Toma aquí pleno sentido el concepto de calidad desde la perspectiva de la planificación de los medios del sistema universitario.

En el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000) se identifica esta dimensión como un nuevo concepto de calidad y se refiere la capacidad de transformación y cambio de la universidad, concebido paralelamente al concepto de gestión de calidad total, que enfatiza la gestión del cambio ante las nuevas demandas de la sociedad, de mejora y reingeniería de procesos, de introducción de la tecnología actual, de adaptación de los recursos humanos y de nuevas formas de organización institucional.

En resumen, la calidad de un sistema o de una institución de educación superior radica también en su capacidad de planificar y adecuar recursos a nuevas demandas o situaciones. La innovación organizativa de nuestra universidades es una más de las asignaturas pendientes que *deberían aprobarse en una muy próxima convocatoria* (sirva el símil estudiantil), pese a lo difícil que será si se sigue dependiendo de otros órganos de decisión.

Dos cuestiones de sumo interés: ¿Son la estructura, cultura y funcionamiento de la institución suficientemente efectivos para alcanzar la calidad educativa deseada? ¿Posee la institución suficiente garantía para salvaguardar la calidad en el presente y en el futuro? No es difícil identificar aspectos claves e indicadores de esta dimensión de la calidad:

- Estructura y cultura de la organización
 - Procedimientos para la toma de decisiones
 - División de tareas y responsabilidades
 - Calidad de la gestión (estilo)
 - Cooperación/consultas dentro de la organización
 - Homogeneidad de valores/visiones
 - Clima de trabajo. Ambiente
- Gestión de los recursos humanos
 - Normativa de selección/contratación
 - Orientación y formación del nuevo profesorado
 - Procedimientos para la evaluación del profesorado
- Garantía interna de la calidad
 - Claridad/consenso acerca de los niveles de calidad en la formación
 - Diseño, seguimiento y revisión de programas
 - Adecuación de las actividades de evaluación
 - Coherencia en los proyectos de innovación
 - División de responsabilidades en el control interno de la calidad

Sin duda alguna, desde las teorías y perspectivas de las organizaciones, esta dimensión de la calidad es verdaderamente sustantiva. Sin dirección y gobierno, con todo lo que esto conlleva, no es posible dar adecuada respuesta o consideración a los múltiples elementos que configuran las dimensiones aquí reseñadas. No ha de extrañar, por tanto, la intensidad del debate que sobre el gobierno en y de la universidad ha aparecido en el contexto español ante la complejidad, en una situación de merma financiera, de afrontar las transformaciones derivadas de los requerimientos, no sólo del espacio europeo de educación superior, sino también de una economía global del conocimiento.

¿Qué dimensión o perspectiva es la más popular? Sin duda alguna, y desde una posición de filosofía de la educación ligada a la persona razón de ser de la acción educativa, la definición de la calidad como transformación o valor añadido hace más justicia a educación como proceso donde el que aprender es el centro de la acción: conseguir una plusvalía, es decir, la transformación a mayores del estudiante.

No abundan los estudios que hayan indagado sobre el posicionamiento de los diferentes grupos de interés ante las diferentes dimensiones o perspectivas de la calidad anteriormente descritas. Tal vez nos encontraríamos una especie arco iris con múltiples zonas de gradaciones o imbricación de perspectivas. Lomas (2002), partiendo de cuatro de las cinco dimensiones identificadas por Harvey y Green (1993) y con una pequeña muestra de gestores experimentados de las universidades del Reino Unido, concluye que la calidad entendida como *adecuación a los objetivos* y la entendida como *transformación o valor añadido* eran las más adecuadas. Problemas de la medida de esta última hacen difícil su aplicación práctica. No es de extrañar que debido a esta “dificultad” múltiples autores no la tomen en consideración a la hora de “fabricar sus modelos evaluativos”. La consideraría como un concepto de *meta-calidad* que incluye los otros.

Por su parte Gatfield *et al.* (1999) argumentan que la creciente presión sobre incremento de tasas y la competencia por la atracción de estudiantes en el contexto internacional hace que la perspectiva de *satisfacción del cliente* cobre especial relevancia. Finalmente, autores como Watty (2003) proponen dejar fuera de consideración en la educación superior la concepción de la calidad como perfección o cero errores ya que no puede ser objetivo de una institución *producir graduados libres de defectos*.

1.5. Calidad y equidad en la Educación Superior

Puede afirmarse que en el período comprendido entre la década final del siglo XX y la primera del siglo XXI ha tomado carta de naturaleza la “*mass*” *higher education*. Múltiples reformas estructurales en buena parte de los sistemas europeos (p. ej. la eliminación del los sistema duales o apertura de las políticas de acceso) han permitido alcanzar cifras como las que se recogen en este capítulo. Otro tema diferente es la

situación de equidad dentro de cada uno de los sistemas. Como apuntan los estudios de Archer *et al.* (2003), si bien se ha dado una diversificación en la procedencia social de los estudiantes, la clase media está sobrerrepresentada en buena parte de los sistemas.

1.5.1. Acceso a la universidad

En las tres últimas décadas el sistema universitario español se ha conformado como un “sistema de masas” en el que, sin duda alguna, se ha dado un significativo incremento de estudiantes procedentes de niveles socioeconómicos bajos. Ahora bien, en ocasiones esta beneficiosa transformación no afecta en igual proporción a todas los grupos, siendo los más beneficiados los de niveles superiores (Heath, 2000; Machin y Vignoles, 2004; McCowan, 2007). Es importante, por tanto, profundizar en el análisis del “incremento bruto de población universitaria”. Diferentes estudios realizados en España en esta última década (Albert, 2000; Petrongolo y San Segundo, 2002, y Rahoma, 2009) han puesto de manifiesto la influencia de las variables socio-familiares en el acceso y elección de estudios universitarios. Algunas de las conclusiones más unánimes y relevantes son:

- Las variables que explican la demanda en la educación superior están asociadas a las características personales y familiares y en mucha menor intensidad a las expectativas de empleo o necesidades derivadas del mercado laboral.
- La participación de la mujer está en continuo incremento. La probabilidad de acceso a la universidad de la mujer es un 10 % superior a la del hombre.
- La influencia de la educación de los padres en obtener un título universitario es más alta en el caso de la mujer. Por ejemplo, si el padre tiene estudios superiores, la probabilidad de que la hija tenga título universitario es del 20 %, frente al 15 % en el caso del hijo.

En el curso 2006-2007, según las estadísticas universitarias del Ministerio de Educación español (2009) se matricularon en estudios universitarios no pos-graduados 1.410.440 estudiantes. El 48 % estaban matriculados en carreras de las ciencias sociales, el 25,4 % en carreras técnicas y sólo el 6,4% en ciencias experimentales. El descenso en la década 1996-1997 a 2006-2007 fue del 8,9 %. En el siguiente curso, 2007-2008, se matricularon 1.396.607 estudiantes en los estudios universitarios de primer y segundo ciclo, (un 1,0 % menos que en el curso anterior). Del total de estudiantes, 758.486 fueron mujeres (54,3 %). En el transcurso de la década la tasa de participación se incrementó en un punto.

Trabajos como los de Lamaitre (2005) y Chiroleu (2009) han analizado situaciones, políticas y datos referidos a algunos países latinoamericanos. Conclusiones de interés son:

- La tasa de escolarización superior según parámetros OCDE alcanzaba en 2004

el 65 % para Argentina, el 41,2 % para Venezuela y el 23,8% para Brasil, siendo la media de la región el 29,2 %.

- Acceso: en Argentina prima el ingreso directo luego de la conclusión del nivel secundario, mientras en Brasil y Venezuela se dan procesos selectivos que son especialmente rigurosos en las instituciones públicas y gratuitas.
- En Argentina y Brasil se procura ampliar el acceso al nivel, pero no se avanza en la búsqueda de una mayor equidad en términos de resultados. Al respecto, Argentina constituye un espejo que refleja en qué medida el mero acceso a las instituciones no necesariamente supone una mayor democratización. De hecho, el alto nivel de cobertura que alcanza en este país la educación superior debe leerse de manera conjunta con las bajas tasas de graduación y las elevadas tasas de deserción, especialmente en el primer tramo de las carreras (50 %).
- En la actualidad, la cobertura de la educación secundaria en Chile es muy alta (ligeramente superior al 80 %) y la tasa de egreso de este nivel educacional es superior al 60 %. Esto significa que la mitad de la cohorte correspondiente (es decir, el grupo de jóvenes de 18 años) está en condiciones de postular a la educación superior; pero sólo los estudiantes que están al menos una y media desviaciones estándar sobre el promedio en la prueba de selección tienen posibilidades reales de elegir la carrera y la institución donde quieren estudiar. Para los demás, la situación es más difícil.
- Equidad en la permanencia en Chile. En la práctica una serie de problemáticas de carácter económico-social (recursos para la subsistencia, recursos económicos para el aprendizaje o las calificaciones de entrada) conducen a altas tasas de deserción (que van desde el 40 % en las universidades con aporte fiscal al 60 % o más en las privadas), a repetición excesiva y, en todo caso, a alargar innecesariamente los estudios superiores de una mayoría de los estudiantes. De acuerdo a cifras proporcionadas por diversos analistas, el promedio del tiempo de egreso de los estudiantes en Chile es superior a los 9 años, lo que significa casi el doble del tiempo necesario, con el consiguiente mayor costo para los estudiantes y sus familias.

1.5.2. ¿Qué acontece en la graduación?

En el [cuadro 1.2](#) se ponen de manifiesto los incrementos significativos del volumen de las cohortes de graduados en diferentes países. La situación española es singular. La deflación de la tasa de natalidad, que aminoró el número de estudiantes que accedían a la universidad, junto a una preocupante ineficiencia del sistema (tasas de abandono del 30 %), explican el descenso en el número absoluto de graduados en la década 1998-2007.

Cuadro 1.2. Evolución del volumen de las cohortes de graduados universitarios

País	1998	2002	2007 (% Variación)
España	213.829	218.884	199.767 (–6,6 %)
Alemania	213.710	199.863	339.543 (+58,9 %)
Dinamarca	12.418*	33.035	43.142 (+247,4 %)
Francia	336.186	382.661	412.358 (+22,7 %)
Finlandia	22.662	34.253	43.279 (+91,0 %)
Italia	164.567	212.153	394.731 (+139,9 %)
Reino Unido	374.582	n.d.	521.487 (+39,2 %)
EE. UU.	1.716.886	n.d.	2.279.379 (+32,8 %)
Japón	592.156	637.168	673.641 (+13,8 %)

(*) 1999.

Fuente: elaboración propia a partir de *OECD. Stat Extracts*

Un ya clásico indicador de equidad es el referido a la participación de la mujer en los niveles superiores de acreditación académica. Los datos del [cuadro 1.3](#), tomados a título ilustrativo de un panorama internacional, ponen de manifiesto la predominante posición de España al estar situada en el grupo de cabeza de los países con mayor porcentaje de mujeres con respecto a hombres para el conjunto de la población.

A título de ampliación de un indicador significativo en cuanto a la equidad de género en los sistemas educativos, en el [cuadro 1.4](#) se ofrecen los datos sobre la diferencia entre hombres y mujeres por lo que respecta a los años de educación formal. Los datos son muy elocuentes por sí mismos. El lector puede extraer sus propias conclusiones: factores migratorios, políticas educativas, tradiciones culturales, etc., pueden explicar la realidad que se infiere de este indicador. Lo cierto es que en países como España e Italia se observa “un profundo cambio generacional”, al pasar de un diferencial a favor de los hombres en el segmento de población de 45 a 54 años a una situación favorable a la mujer en el segmento de edad de 25 a 34 años. En otros países como Finlandia, Polonia, Suecia o EE. UU. la diferencia está a favor de la mujer, y en el resto se mantiene el diferencial a favor del hombre.

Cuadro 1.3. Número de mujeres por cada 100 hombres, ambos con estudios superiores (niveles 5-6 del ISCED)

País	1998	2002	2007
España	135,6	133,4	140,3
Dinamarca	128,7	138,2	134,6
Francia	124,6	n. d.	122,6
Finlandia	157,9	159,9	171,4
Italia	128,9	131,1	141,5
Reino Unido	113,7	129,5	138,7
EE. UU.	127,0	134,2	140,8
Japón	101,8	95,5	95,5

Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat (Data Explorer).

Cuadro 1.4. Diferencias entre hombres y mujeres en el número de años de educación formal para dos grupos de edad

País	25-34 años	45 -54 años
Finlandia	0,9 (M)	0,7 (M)
Polonia	0,7 (M)	0,2 (M)
España	0,7 (M)	0,4 (H)
Italia	0,6 (M)	0,6 (H)
Suecia	0,5 (M)	0,5 (M)
EE. UU	0,3 (M)	0,1 (M)
Alemania	0,1 (H)	0,6 (H)
Corea del Sur	0,1 (H)	1,6 (H)
México	0,1 (H)	0,8 (H)
Reino Unido	0,1 (H)	0,4 (H)
Suiza	0,7 (H)	1,2 (H)
Turquía	0,8 (H)	0,7 (H)

Entre paréntesis el género a favor del que está la diferencia. Año de referencia: 2003.

Fuente: elaboración propia a partir de OECD (2006), *Education at a Glance:*

OECD Indicators 2006. París: OECD.

Cabe preguntarse si los argumentos de una “educación de la reproducción social” siguen teniendo total vigencia. Evidentemente que no puede hablarse de la erradicación

de la inequidad educativa, pero no puede negarse que la educación sigue siendo un mecanismo privilegiado de movilidad social y de integración. A veces, situaciones específicas territoriales o análisis parciales llevan a conclusiones que pretenden tener valor universal. En este grupo caben conclusiones como la de Lamaitre (2005), que afirma que en la actualidad es posible avanzar la hipótesis de que la educación está siendo más bien un mecanismo de reproducción de la estratificación inicial, por cuanto hay una estrecha asociación entre las oportunidades reales de estudio y el nivel socio-económico del estudiante; así, en la actualidad, en términos de ubicación social posterior, es más significativo conocer la institución donde se estudió que el nivel de estudios alcanzado.

1.5.3. Un tema espinoso: eficiencia en Educación Superior

No hace mucho tiempo que en el contexto universitario español términos como *eficacia*, *eficiencia*, *valor añadido*, *rendición de cuentas* han entrado a formar parte del “vocabulario de la gestión universitaria”. Es cierto que desde mitad de la década de los noventa y, no cabe lugar a dudas, con el inicio de una emergente preocupación por la calidad de la enseñanza y su evaluación, se inició una “suave pero constante” aproximación al tema de la relación entre costes y logros. La siguiente cita es una muestra:

Los estudios que más onerosos resultan para los centros son los de los repetidores, los alumnos que se matriculan tres o más veces en las mismas asignaturas. En estos casos los recursos utilizados por el alumno son casi el doble: cada curso superado cuesta un millón de pesetas. La Administración pone entre las 650.000 y las 800.000 pesetas... Se estima que el 30% de los universitarios repite entre 30 y 35 créditos (por año), lo que supone casi la mitad de carga lectiva anual de las carreras (El País, 10-3-98, citando el trabajo del Dr. Juan Hernández, Financiación y actividad productiva en las universidades públicas españolas).

Cada vez más se incrementa el interés de las universidades y de los gobiernos, por el rendimiento y, especialmente, por el abandono de los estudios. En una sociedad de la información, adquiere gran importancia la formación y calificación del capital humano de un país. Por otra parte, el rendimiento académico de los estudiantes de una institución se considera un indicador clave de la calidad de la misma. Sin duda alguna, ha sido la perspectiva de la calidad como eficacia-eficiencia económica la que ha hecho que la atención a los logros constituya un referente fundamental en la moderna evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria.

Ahora bien, hablar de eficiencia en la educación, y específicamente en el nivel superior, es una cuestión controvertida. Si dificultades tiene establecer el “numerador” de la razón (costo en unidades dinerarias), más difícil es determinar el “denominador” (logros/productos). Por otra parte, dado el número y complejidad de las variables

asociadas a la razón entre coste y resultado, los modelos técnicos adoptados han tenido que seleccionar aquellas variables de las que se disponen de datos “adecuados” (aunque no fueran pertinentes).

Los estudios que abordan el análisis de la eficiencia en la educación superior, desde una perspectiva técnico-metodológica, ponen de manifiesto que realmente es muy difícil, si no imposible, realizar un detallado análisis de la eficiencia de un sistema educativo. La flexibilidad requerida en un estudio comparativo reclama atender más al mantenimiento de la consistencia del modelo de análisis que a la imposición de controles. Hace más de tres décadas, Sadlak (1978) ya afirmaba que se daba un asentimiento generalizado sobre la carencia de una metodología que fuese capaz de medir y comparar la eficiencia de las instituciones educativas. En su opinión era urgente desarrollar instrumentos y métodos que permitieran comparaciones internacionales.

No es objetivo de esta obra el análisis metodológico y estadístico de los modelos de eficiencia educativa ni su problemática de comparativa internacional. Si bien algunas prácticas pueden considerarse como “estándares” a alcanzar por muchos sistemas. De práctica ejemplar puede considerarse el informe que regularmente elabora la Asociación de Universidades del Reino Unido sobre el impacto de las 166 instituciones que conforman el sistema (Fuente: Universities UK [2009] *The impact of universities on the UK economy: fourth report*. Acceso: www.UniversitiesUK.ac.uk)

En todo caso, siempre aparece una doble problemática a la hora de abordar el análisis del estado de la cuestión: por una parte, el de identificar las evidencias y los indicadores que caracterizan de una manera operativa la efectividad formativa: abandono de los estudios, persistencia, progresión y su nivel (mejores o peores notas), duración, graduación, empleabilidad. La segunda se refiere a la identificación del conjunto de factores asociados, relacionados o determinantes (relación causal) de dicha eficacia formativa.

En los siguientes capítulos el lector podrá comprobar en qué medida los diferentes enfoques, modelos y prácticas de evaluación pueden contribuir al objetivo central de la mejora de la calidad de la formación universitaria.

1.5.4. Qué hacer para alcanzar una mayor equidad educativa

Sin un buen diagnóstico de las situaciones concretas y de su contexto y sin un marco de referencia de los factores asociados al logro de la equidad educativa es aventurado ir más allá de apuntar políticas de acción más o menos generales. Si anteriormente apuntábamos un sistema de indicadores (ver [cuadro 1.1](#)), Murillo *et al.* (1999) se atreven a identificar un conjunto de factores-clave de calidad y equidad y contextualizados en la educación obligatoria:

- Extensión de la educación (cobertura)

- Tratamiento de la diversidad
- Autonomía escolar
- Currículo/autonomía curricular
- Participación de la comunidad y gestión
- Dirección escolar de centros
- Profesorado
- Evaluación
- Innovación e investigación educativa

En mayor o menor medida son coincidentes con los apuntados en informes de los diversos organismos internacionales y a partir de los cuales, se proponen líneas de actuación. Por lo que respecta a la Educación Superior, ha sido la OCDE la que ha dedicado una especial atención a partir de los diferentes informes de los sistemas de Educación Terciaria.

De forma esquemática se presentan las direcciones de política de la OCDE para el logro de una mayor equidad. Como afirma Cohen (2002), ningún sistema educativo es capaz de crear igualdad de conocimientos. La pregunta relevante es si existen políticas educativas que produzcan sistemas capaces de acortar las brechas existentes entre los distintos grupos sociales, potenciando el *quantum* de capital humano requerido por el desarrollo económico y social.

Dentro del amplio programa de la OCDE sobre el análisis de la situación de la Educación Superior, en la conferencia final celebrada en Lisboa (3 y 4 de abril de 2008), un representante del *Directorate for Education*, Paulo Santiago, resumía así el conjunto de acciones encaminadas al logro del objetivo de una mayor equidad en el acceso y logro del nivel de estudios superiores:

1. Evaluar alcance y origen de las cuestiones de equidad: recogida sistemática de datos.
2. Hacer más equitativa la educación terciaria exige aplicar una política de intervención en etapas anteriores.
3. Los servicios de orientación han de ser instrumentos de mejora de la equidad en el acceso a la universidad.
4. Proporcionar oportunidades de estudios universitarios desde cualquiera de los itinerarios de la enseñanza secundaria superior.
5. Reforzar la integración en la planificación y políticas activas entre los sistemas de educación secundarios y terciarios.
6. Diversificar la oferta de educación terciaria para dar acogida a un conjunto más diverso de estudiantes.
7. Considerar caminos alternativos de elegibilidad para los estudios superiores.
8. Considerar políticas de discriminación positivas para grupos específicos en los que se ha identificado una situación de desventaja inicial.
9. Diversificar los criterios de admisión y otorgar a la institución autonomía en su

aplicación.

10. Mejorar el acceso a la educación terciaria en áreas remotas, expandiendo la enseñanza a distancia y los centros regionales.
11. Considerar que los tipos alternativos de provisión de la educación superior explican la diversidad de la población: desarrollar instituciones con fundamentos culturales diversos.
12. Mejorar el traspaso entre tipos diferentes de instituciones dentro de la educación terciaria.
13. Proporcionar incentivos a las instituciones de educación terciarias que amplíen la participación y proporcionen apoyo extra para estudiantes de grupos en desventaja.
14. Incentivar financieramente para que las instituciones atraigan a grupos de alumnos menos representados.
15. Fomentar que las instituciones sean más sensibles a las necesidades de los estudiantes mayores.
16. Conceder atención especiales a los estudiantes con necesidades educativas especiales:
 - i. Apoyo en la accesibilidad
 - ii. Permitir ritmos de progreso diferentes
 - iii. Evitar la estigmatización
 - iv. Oportunidades de enseñanza a distancia
17. Poner más énfasis en la equidad de los resultados.
18. Hacer esfuerzos sostenidos por mejorar la paridad de género en todos los niveles de la educación superior.

Merece la pena señalar que sorprende que ante este marco de referencia para la acción aparezcan opiniones o posiciones tan contrapuestas como la que se observa, por ejemplo, en España y el Reino Unido. A menudo se levantan voces que, con referencia al sistema universitario español, afirman que la universidad española ha crecido un disparate, y este absurdo crecimiento se ha hecho sin orden ni concierto y, en todo caso, desadaptado e independiente de las necesidades del tejido económico; por el contrario, el diario *The Guardian*, y con el título “The expansion of higher education is a key element of our democracy”, recogía en su edición del 16/3/2010 esta reflexión:

La Educación Superior nunca puede ser reducida a un servicio académico industrial de producción masiva de habilidades e investigación útil. En una época de masivo acceso en una sociedad del conocimiento, la universidad afecta en muchos aspectos a los fundamentos de nuestra sociedad.

Tal vez contrastes de este tipo nos dan una pista sobre el futuro de los países. Cabe esperar que los gobernantes tengan la cordura suficiente para adoptar políticas

encaminadas al desarrollo del potencial humano de sus respectivos países, reajustando si cabe los recursos destinados a tal misión.

2

Fundamentos de la evaluación de la calidad en la Educación Superior

En las dos últimas décadas del siglo pasado la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se convirtió en un tema prioritario de la política universitaria en numerosos países. El creciente interés por la calidad derivó en una preocupación generalizada por la evaluación que ha generado una situación bautizada ya por Neave (1988) como el *estado evaluativo* de las universidades europeas. En el contexto europeo, y como consecuencia de la configuración del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, la primera década de este siglo ha marcado un antes y un después al establecerse un marco de referencia común, órganos y prácticas equivalentes de *aseguramiento de la calidad* de sus programas formativos en el conjunto de países de Unión Europea, tal y como desarrollaremos en los próximos capítulos.

Cada vez se hace más evidente la necesidad de adoptar marcos de referencia autónomos como un factor de calidad de los sistemas educativos. La razón de esta postura de las administraciones educativas está en el incuestionable principio de que la liberación de la excesiva burocracia permite la innovación, incrementa la eficiencia y eleva la efectividad. Ahora bien, la contrapartida de los gobiernos ha sido la de la exigencia de una rendición de cuentas (*accountability*) a fin de demostrar que las decisiones tomadas y las acciones ejecutadas están dirigidas a la mejora de la calidad de la institución. A juicio de los expertos, el inequívoco interés de los gobiernos en la exigencia de un sistema de evaluación institucional es una clara expresión de la creciente atención a la dimensión extrínseca de la calidad, a la vez que puede ser un claro síntoma de que los modernos sistemas de enseñanza, especialmente el de enseñanza superior, han entrado en la edad del desencanto. Sin duda alguna, la construcción de un sistema de Educación Superior de calidad ha estado en los inicios del largo proceso de generación del EEES.

2.1. Por qué y para qué la evaluación institucional

En un trabajo previo (Rodríguez Espinar, 1997) se abordaba el reto de responder a esta

cuestión a partir de la confrontación de las posiciones ya conocidas de la mejora de la calidad *versus* la rendición de cuentas; y se defendía la posición, tal vez utópica, de que sin evaluación no es posible progresar racionalmente. La evaluación se constituye en una fase naturalmente necesaria en todo proceso de intervención; y la enseñanza lo es.

Más allá de la “gran razón del EEES”, múltiples son los argumentos que pueden aducirse para justificar el porqué de la atención prestada a la evaluación en el contexto europeo:

- La fase de expansión del sistema de Enseñanza Superior (centros y programas) ha puesto de manifiesto importantes debilidades, tanto en la planificación como en el desarrollo de los programas formativos ofertados.
- Los costes se han disparado como consecuencia de la masividad de acceso y la crisis económica (tanto la de los noventa como la actual) fuerza a una mayor eficiencia.
- Exigencia al sistema universitario de una mayor aportación al desarrollo nacional, a partir del incremento del capital humano cualificado.
- La sociedad del conocimiento y la globalidad de la economía colocan en primer plano la dimensión internacional de la formación superior.
- Reformulación de los marcos legales desde los que operan los sistemas universitarios, tanto desde el punto de vista de la financiación como del de la regulación interna y externa. Si la autonomía universitaria es indudable factor de mejora de la calidad, no es menos cierto que la evaluación es la vía para asegurar la responsabilidad.
- Todo usuario tiene derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación.
- Las universidades, al igual que todo servicio público, han de ofrecer evidencia a la sociedad de la calidad de su acción y gestión.
- Finalmente, la naturaleza de las funciones y actividades de las instituciones universitarias reclama la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas. En consecuencia cabe preguntarse:
 - ¿Cómo asegurar la calidad en un sistema de masas?
 - ¿Cómo asegurar la eficacia y eficiencia de las inversiones en Educación Superior?
 - ¿Cómo asegurar que los programas de formación cumplan estándares internacionales de calidad, permitiendo la movilidad y competitividad internacional?
 - ¿Cómo asegurar que los centros de Educación Superior *produzcan* los graduados que la sociedad necesita?
 - ¿Cómo asegurar que las universidades cumplan su misión?

En definitiva, si consideramos a las universidades como una parte importante de

todo sistema nacional, puede parecer una osadía dejarlas a su libre albedrío. No ha de extrañar, por tanto, que desde diversos sectores u organismos se dejen sentir voces que manifiestan una cierta preocupación por su desempeño. En un importante informe del Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission (IRDAC, 1994), que sin duda alguna contribuyó a plantearse el EEES, se afirma con claridad que la gestión y evaluación de la enseñanza superior se ha convertido en una necesidad. Los antecedentes que llevan a esta conclusión son muy variados y surgen del diagnóstico realizado sobre la enseñanza superior europea.

Al inicio de la década de los noventa, cuando se conforman los primeros “modelos” de evaluación institucional en la Europa continental, se pueden encontrar testimonios como el de la Comisión Sueca de Enseñanza Superior:

Una evaluación continua debe instalarse en el seno de las instituciones, pero se reconoce el mérito de una ocasional evaluación externa como medio de garantizar a la sociedad que las instituciones están ejecutando satisfactoriamente sus responsabilidades (Report of the Swedish Higher Education Commission 1992).

Desde posiciones defensoras a ultranza de la autonomía universitaria, se considera “inoportuna” la alusión a la necesidad de la revisión externa como vía de otorgar credibilidad a las acciones de control interno.

2.1.1. *¿Es la evaluación el precio de la autonomía?*

Es evidente el cambio de orientación acontecido en las relaciones gobierno-universidades a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta del siglo pasado, y especialmente en el contexto europeo. De la estrategia del control y planificación centralizada, con grandes corsés de carácter burocrático, se ha ido pasando a la asunción del principio de autorregulación. La creación de este nuevo marco jurídico presenta algunas notas de interés. Como señalan Mackie *et al.* (1995), uno de los grandes errores del University Grants Committee británico (la institución *buffer* entre gobierno y universidades desde 1919 a 1987 y responsable de preservar la autonomía, a través de la financiación) fue la de no entender que el precio exigido por el gobierno por una mayor autonomía era la rendición de cuentas (*accountability*). Esta correspondencia estuvo y está en entredicho. Sin embargo los argumentos que apoyan tal corresponsabilidad cada vez son más difíciles de contrarrestar. Como señala Simey (1988), la rendición de cuentas no se refiere al control sino a la responsabilidad por la forma en que se ejerce. La distinción es clave: la “rendición de cuentas” no es una herramienta de gestión administrativa, sino un principio moral: a aquellos que ostentan la responsabilidad se les debe exigir que informen de sus acciones. En definitiva, este principio moral tiene el propósito de gobernar la relación entre aquellos que delegan la autoridad y los que la reciben.

En el escasamente influyente informe sobre la universidad española elaborado al

inicio del siglo XXI se puede leer:

En el futuro inmediato, la conjugación de la autonomía universitaria con la responsabilidad social halla en la evaluación de la calidad el medio más adecuado para equilibrar y armonizar ese binomio. En la vida social, la descentralización de decisiones en distintas unidades tiene su complemento y justificación en la asunción por parte de cada una de estas de los efectos de su conducta. Es por tal circunstancia que, en particular, la autonomía de las universidades debe llevar consigo la responsabilidad de sus órganos de gobierno y administración. Por esto el aumento de la autonomía ha ido aparejado de un mayor peso de las evaluaciones de su actividad acompañadas de consecuencias positivas y negativas. La evaluación de la calidad juega pues un papel central en la actual política universitaria. (Informe Universidad 2000. Bricall, 2000: 361)

Si se toma como referencia el sistema holandés, uno de los más paradigmáticos en el proceso de cambio de la época, no hay duda en admitir que las universidades entendieron el mensaje en 1985: demostrar la calidad de la gestión en el uso de los fondos públicos era la otra cara de la moneda de la autonomía. En definitiva, no hay duda en afirmar que una mayor autonomía conlleva la responsabilidad colegiada de la institución de rendir cuentas. Si los gobiernos han entrado en este juego de poder, es debido, entre otras razones específicas de cada país, al hoy ya incuestionable principio de que liberarse de la excesiva burocracia permite la innovación, incrementa la eficiencia y eleva la efectividad, pero uno de sus mayores precios es una mayor necesidad de control, de demostrar que las decisiones tomadas y las acciones ejecutadas están dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios ofrecidos por la institución.

A juicio de Frans van Vught (1995), el inequívoco interés de los gobiernos en la exigencia de un sistema de evaluación institucional es una clara expresión de la creciente atención a la dimensión extrínseca de la calidad, y a la vez puede ser un claro síntoma de que los modernos sistemas de enseñanza superior han entrado, como afirma Barnett (1992), en la edad de un cierto desencanto: la sociedad parece no estar dispuesta a seguir aceptando que las universidades sólo se auto-justifiquen y desea conocer las actividades que desarrollan. La evaluación institucional es una adecuada vía para satisfacer dicha demanda.

En el [cuadro 2.1](#) se ejemplifican las interrelaciones de lo que consideramos como los cuatro componentes básicos de todo sistema universitario y que vienen mediatizadas por el marco de referencia que conforman tanto la organización social del país como la propia organización del sistema universitario. Si lo denominamos *cuadro de la verdad*, es porque consideramos inadecuado, ineficaz y mucho más ineficiente acometer un plan de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria sin tomar en consideración simultáneamente todos estos componentes.

El sistema universitario, parte esencial del sistema educativo general, no se construye “al margen” de la realidad del país de referencia. Está claramente determinado, en su organización y gestión, por los modos de hacer que se generan al amparo de la organización social y, especialmente, de sus dimensiones educativa y político-social. Y el nivel de desarrollo del país. Sin duda alguna, el factor más próximo se asocia a la cultura de planificación y evaluación en los diferentes ámbitos de la gestión pública. Por otra

parte, las características organizativas del propio sistema universitario, derivadas de la magnitud del sistema y de los modelos de gestión interna, junto con el estadio de desarrollo del propio sistema (en términos de expansión o consolidación y nivel de calidad) van a ser factores determinantes de la generación de una cultura de planificación y evaluación. Esta cultura se convertirá en punto de anclaje, fuerte o débil, a la hora de afrontar la evaluación institucional.

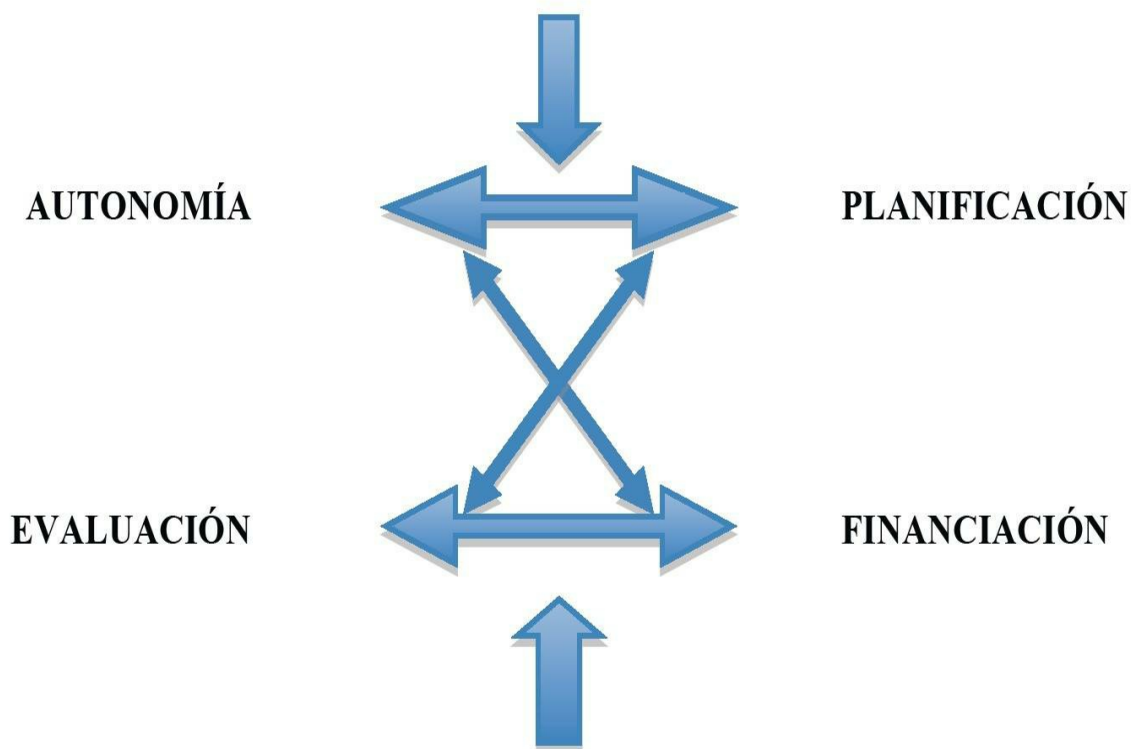
De gran importancia es tomar en consideración las características del contexto en el diseño de un sistema de evaluación institucional. Como afirma M. Bauer (1991), no sólo los sistemas de evaluación pueden, sino que deben diferir de acuerdo a las tradiciones políticas y culturas organizativas de los sistemas universitarios.

En ocasiones, la inoperancia de la evaluación ha venido determinada por el desajuste estructural entre la realidad (en los términos antes mencionados) del sistema universitario y el “modelo” de evaluación que se adopta (generalmente importado). De aquí la necesidad de establecer una cierta ruta para el análisis de dicho contexto.

Cuadro 2.1. Cuadro de la verdad: los grandes componentes del sistema universitario

ORGANIZACIÓN SOCIAL

- Sistema político-social
- Sistema educativo
- Nivel de desarrollo
- Cultura de planificación y evaluación



ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

- Magnitud
 - Modelo de gestión
 - Estadio de desarrollo
 - Cultura de planificación y evaluación
-

2.1.2. Equidad y los sistemas de aseguramiento de la calidad

Parece lógico preguntarse si plantear la temática de la evaluación institucional de la calidad universitaria puede aportar alguna cosa a la mejora de la misma y,

específicamente, de la equidad. Un estudio exploratorio realizado por *The International Institute for Educational Planning (IIEP)* de la UNESCO, puso de manifiesto la positiva sinergia entre los sistemas de aseguramiento de la calidad y los objetivos de equidad de los sistemas nacionales de educación superior (Martin, 2009). El estudio se centró en cuatro países (India, Australia, Brasil y Sudáfrica) con sistemas externos de aseguramiento de la calidad con una experiencia no superior a los quince años y con una específica referencia a la equidad.

La investigación concluye señalando que parece razonable asumir que los sistemas externos de aseguramiento de la calidad pueden ser sensibles a los objetivos de equidad de un sistema universitario y, por consiguiente, actuar como herramienta para implementar políticas de equidad. Se pueden apuntar las siguientes razones:

- El hecho de que en muchos países, y de modo especial en Europa, el estado se constituya en principal contribuyente del sistema universitario hace factible que los modelos de aseguramiento de la calidad tomen en consideración los objetivos e indicadores de equidad. En consecuencia, y más allá de atender al cumplimiento de criterios y estándares de calidad de la formación, pueden y deben actuar monitorizando y contribuyendo a la implementación de las propias políticas gubernamentales de equidad.
- Dado que los procesos de evaluación de la calidad incluyen una fase interna de autoestudio, cabe esperar que la consideración de la “dimensión de equidad” contribuya a una reflexión de la propia institución y permita adoptar medidas que contribuyan a los objetivos de equidad:
 - Implicación en acciones de cooperación comunitaria e inclusión social.
 - Promover el acceso de estudiantes de grupos minoritarios.
 - Actuar proactivamente para la retención de estudiantes procedentes de grupos de riesgo de abandono.
 - Promover actuaciones para la selección de profesorado atendiendo a criterios de equidad.
- La transparencia asociada a los procesos evaluativos, así como la difusión de los informes de evaluación, ha de permitir la toma de conciencia en la mejora del logro de los objetivos de equidad.
- Finalmente, los sistemas de aseguramiento de la calidad, pueden ser un poderoso instrumento para inducir cambios en el nivel institucional, así como para presentar los resultados de las políticas y buenas prácticas.

2.2. El contexto de los modelos de evaluación institucional

Los modelos de evaluación están condicionados por la propia realidad universitaria de cada uno de los países que han adoptado tal práctica. No es adecuado argumentar técnicamente la “transportabilidad” de los modelos de evaluación sin tomar en consideración las relaciones existentes entre un conjunto de factores siempre presentes en cualquier sistema de educación superior. En el [cuadro 2.1](#) se presenta el esquema estructural de los principales factores que interaccionan y configuran, a su vez, las características en las que ha de operar cualquier modelo de evaluación institucional.

Si bien los cuatro factores “claves” que básicamente determinan un sistema universitario son autonomía, planificación, financiación y evaluación (rendición de cuentas), no es menos cierto que tanto la organización social en la que opera el sistema de educación superior, como la propia organización universitaria actúan como potenciadores o reductores de dichos factores. En definitiva, las características del contexto potencian o aminoran los posibles efectos de las acciones evaluativas en el sistema.

Es difícil implantar un sistema de garantía de la calidad en las instituciones de educación superior si las otras entidades que conforman el entramado social están totalmente alejadas de los retos de lograr la calidad en sus acciones. Por otra parte, las propias características del sistema universitario, desde su magnitud a la propia experiencia en planificación y evaluación apuntan a la adecuación de un determinado modelo de evaluación.

La importancia del conocimiento de los contextos y el análisis de las repercusiones de la implantación de sistemas de evaluación institucional en las instituciones de educación superior es de vital importancia para el buen funcionamiento de la evaluación. En consecuencia, no es recomendable la excesiva vinculación de la acción política (directrices gubernamentales) al diseño y puesta en práctica de la evaluación institucional. Con frecuencia, la racionalidad necesaria para estos menesteres se ve alterada por imperativos políticos que no toman en consideración los factores que interaccionan en los procesos de implicación de las propias instituciones, condición necesaria para el éxito de la evaluación.

Anotamos a continuación algunas de las características del sistema universitario español con relación a dichos factores. De esta forma describimos un primer marco de referencia que ha de ser de utilidad para contextualizar las diferentes experiencias de evaluación institucional, especialmente la española, que se presentan en la obra, complemento de la presente, *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la Educación Superior* de esta misma editorial (Rodríguez Espinar, 2013).

A. Estructura del sistema de enseñanza superior

- Un sistema comprensivo, que quisiera ser selectivo desde la perspectiva de la “academia”, pero que no asume que los estudiantes admitidos proceden de

- una decisión de la propia institución.
- Un sistema heterogéneo, tanto a nivel intra-universidad (diferentes situaciones entre titulaciones) como inter-universitario (diferentes situaciones entre universidades).

B. Nivel de desarrollo del sistema

- Un sistema que ha alcanzado un nivel de expansión suficiente.
- Consolidación con escasas desigualdades internas de sus recursos (infraestructuras, financiación, humanos).
- Inmerso en un cambio estructural en cuanto a su oferta educativa y gestión de la misma.

C. Marco jurídico de relaciones entre agentes

- La conclusión de una etapa (25 años de LRU) marcada por un particular consenso, ensayo e indefinición de tres específicos marcos de relaciones:
 - Gobierno/comunidades autónomas-universidades
 - Inter-universidades
 - Universidad-sociedad

Se asume que en sistemas altamente centralizados, la relación medios-fines está predeterminada; en consecuencia, parece innecesaria la evaluación. Se presupone que si se cumplen las reglas, los resultados están asegurados; la evaluación será, por tanto, sinónimo de asegurar el cumplimiento de dichas reglas.

D. Marco jurídico de gestión interna universitaria

- La transición democrática en la gestión universitaria exigía enfatizar el modelo colegial de gestión. El indisoluble binomio *autonomía-responsabilidad* exige una redefinición del mismo.
- No ha de olvidarse que en los sistemas descentralizados, la dirección a través de la información es más eficiente que la dirección centralizada por normas; aunque cada nivel de la organización debe tener poder y responsabilidad distintivos para supervisar el desarrollo de sus acciones.

E. Estructura/consolidación del personal

- Una desigual consolidación de las plantillas de profesorado y personal de administración y servicios con relación a lo definido en los marcos legales presentes.

F. Modelo de financiación

- Ausencia de un modelo general de financiación, con presencia de múltiples “comités de financiación” (diferentes comunidades autónomas) con decisiones sobre magnitudes diferentes (de una a ocho o más universidades).

G. Cultura evaluativa en el contexto social y universitario

- ¿Qué otros sistemas son o serán sometidos a procesos de evaluación institucional?
- Haber dispuesto de una fase experimental (1993-2005), definida por la voluntariedad de participación, la ausencia de consecuencias y la orientación de la evaluación a la mejora de programas o servicios, ha permitido disponer de una experiencia facilitadora de los nuevos procesos legalmente establecidos.
- La fase experimental permitió el desarrollo de “unidades técnicas” que con más o menos acierto en la selección y desarrollo de sus recursos humanos, constituyen referentes claves para apoyar los procesos internos de evaluación.

Cabrá preguntarse si la práctica evaluadora en un determinado sistema, y en concreto el español, ha tomado en consideración la realidad que emerge al tomar en consideración los factores enumerados. Con excesiva frecuencia se observa el hecho contrario. Debido a la presión de compromisos o acuerdos regionales o internacionales, se ponen en acción modelos de evaluación institucional inadecuados para la realidad del sistema de referencia. Como consecuencia de esta inadecuación, sus operaciones parecen realizarse en el vacío ya que no conectan ni influyen en la mejora de la calidad del sistema, generando una burocracia paralizadora. Su excesiva formalización (por copia de procedimientos y procesos de otros sistemas) actúa como inhibidora de una auténtica evaluación orientada a la mejora de sus servicios.

2.3. Problemas terminológicos y conceptuales en la evaluación institucional

Desde una perspectiva académica y disciplinar, la evaluación institucional es un campo joven que intenta encontrar un lenguaje propio y en el que la propia práctica ha dado el alud terminológico procedente de distintas disciplinas (Educación, Economía, Sociología, etc.) y de las connotaciones de los propios términos usados en diferentes lenguas. Como señalan Vlăsceanu *et al.* (2007) para que un campo disciplinar exista –para tener identidad y autonomía, y ser plenamente respetado y reconocido– necesita una terminología propia que elimine controversias conceptuales y permita la comunicación científica entre los miembros de la comunidad que se ocupa y practica la evaluación institucional. No han de obviarse las dificultades derivadas de problemas como:

- La falta de consenso sobre el significado preciso de ciertos términos en la literatura especializada.
- Las ambigüedades propias de una aproximación conceptual de la evaluación, y más del concepto de calidad, desde la literatura o filosofía de la calidad.
- Tomar prestados de otros ámbitos términos de no fácil asimilación en la educación superior.
- La propia dificultad técnica de aplicar procesos de medición a ciertas características de procesos que afectan a las personas.
- La nueva burocracia desarrollada en las organizaciones responsables de estas tareas ha creado “clusters” de personal especializado que ha introducido su propia jerga, dificultando la comunicación entre los diversos sectores implicados.
- La problemática lingüística derivada de la globalización de la actividad evaluadora en la que la traducción de los términos genera barreras que dificultan la comunicación.

Organizaciones como ENQA (*European Network for Quality Assurance*) han abordado el tema de la terminología y su significado en diferentes lenguas de la UE. La publicación de Crozier *et al.* (2006) pone de manifiesto las dificultades para una unívoca traducción y significado de una parte de los términos que, generados en su origen en inglés, forman ya parte del lenguaje utilizado en la práctica evaluativa en los diferentes países europeos. Asimismo, el *Council for Higher Education Accreditation* (2001) de Estados Unidos, y sin la problemática de la traducción a otras lenguas, también vio la necesidad de establecer un glosario de términos para una homogénea interpretación. Como apuntan Pires y Lamaitre (2008:300):

Aseguramiento de la calidad es un concepto integrador, que incluye las acciones de distintos actores tendentes a mejorar y promover la calidad de la educación superior. Así, abarca los procesos internos de evaluación y de mejora de la calidad, desarrollados por las propias instituciones de educación superior, aquellos que se promueven desde las autoridades de gobierno y sus instrumentos de política para tal efecto. La labor de las agencias de aseguramiento de la calidad, y las acciones que en este sentido se realizan, son desarrolladas a través de otros actores sociales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su publicación *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Santiago *et al.*, 2008) recoge términos y conceptualizaciones que ponen de manifiesto la no univocidad de los términos empleados en estos “asuntos”. Así, *quality assurance* puede ser definida como el proceso que genera confianza en los diferentes grupos de interés de que lo que se lleva a término (*inputs*, procesos y logros) cumple las expectativas y que las diferentes medidas (indicadores) superan el nivel mínimo establecido. Ahora bien, tanto por el carácter dinámico de los procesos implicados, como por la tensión natural a la mejora continua de la acción, el concepto de aseguramiento de la calidad es complejo y engloba diferentes dimensiones. Así distingue, en función de su objetivo, entre:

- *Aseguramiento de la calidad para rendición de cuentas*: caracterizado por una visión externa de control y asociada a estructuras administrativas centralizadas y a una revisión externa de auditores que miden indicadores cuantitativos de éxito. Es una visión básicamente gubernamental y de carácter sumativo con la intención de establecer el puntual posicionamiento de las instituciones o programas a fin de, bien ordenarlos por nivel de calidad, o por su eficiencia en los resultados obtenidos.
- *Aseguramiento de la calidad para la mejora*, caracterizado por una visión interna de control y asociado con estructuras administradoras facilitadoras y con la utilización de la revisión por pares para obtener indicadores cualitativos de éxito. Es una visión más próxima al mundo académico que tiene una clara orientación al futuro y donde el juicio sobre pasados logros sólo es el punto de partida para la definición de unos nuevos.

En función de su metodología:

- *Evaluación*. Es un proceso que analiza la calidad del proceso de aprendizaje, incluyendo aspectos como la actividad docente y los métodos pedagógicos. Sus resultados son juicios de valor acerca de la calidad y van más allá de la acreditación, que sólo otorga juicios binarios (favorable/desfavorable). La evaluación indaga sobre la calidad de los resultados y puede otorgar una valoración cuantitativa. La evaluación es necesaria para validar una decisión de acreditación formal, pero no conduce necesariamente a un resultado de acreditación.
- *Acreditación*. La acreditación supone el reconocimiento de la situación y legitimidad de una institución o programa. Es el resultado de una evaluación que analiza si se cumplen unos estándares y otorga determinado estatus. La acreditación se focaliza en elementos comprensivos, examinando aspectos como la misión, recursos y procedimientos de la institución o programa. El resultado del proceso de acreditación es una decisión favorable o

desfavorable, en la que son posibles ciertas consideraciones.

- *Auditoría*. Es un proceso de revisión de los procedimientos puestos en marcha para el aseguramiento de la calidad. Una auditoría de calidad comprueba en qué medida una institución o programa logra alcanzar sus objetivos, a través de los procesos que tiene establecidos, verificando: 1) la idoneidad de lo previsto en los procedimientos de calidad en relación con los objetivos a alcanzar; 2) la conformidad de las actuales actividades de calidad en relación con las planificadas; 3) la efectividad de las actividades en el logro de los objetivos establecidos en el programa.

En la revisión llevada a cabo por la OCDE (Santiago *et al.*, 2008), y pese a la dificultad de establecer una categorización excluyente de estos enfoques, se pone de manifiesto que la evaluación orientada a la rendición de cuentas es la más frecuente, si bien se observa un significativo grupo de países que intentan conciliar ambos enfoques. Esta posición es, sin duda alguna, la de mayor futuro.

2.4. Un intento frustrado: la evaluación institucional

Una serie de términos emergen en escena: evaluación de la calidad (*quality evaluation/quality review/quality assessment*). En la década de los noventa fue evidente el liderazgo británico-holandés en la construcción de un marco de referencia conceptual y procedimental de la evaluación en Europa de la calidad de la enseñanza universitaria. El objetivo era construir un modelo acorde con las características de los sistemas europeos y la tradición británica de evaluación. De aquí el rechazo inicial de asumir términos como el de *acreditación*, plenamente vigente en la práctica de evaluación estadounidense.

Frans van Vught (1996), figura relevante del momento, propuso el uso del término *evaluation* o *review of quality*, siguiendo a Trow (1994), como el más libre de las matizaciones o especificaciones añadidas en la práctica de cada uno de los países o sistemas establecidos (el término *evaluación institucional* no es muy utilizado en la práctica norteamericana). El término es acogido con gran aceptación como consecuencia del carácter público –en su titularidad y financiación– del sistema universitario que hace innecesario acreditar lo que ya está autorizado. Tendrá como nota distintiva la implicación de un conjunto de audiencias intra y extra-institución. La autoridad educativa gubernamental, en su doble función de garante de la calidad y de la financiación, desempeña un rol específico en el proceso.

Desde la perspectiva de la práctica británica, dos dimensiones –en cuanto a la responsabilidad de ejecución– y cuatro procedimientos definen un modelo integral de evaluación institucional (DES, 1991):

1. Dimensión interna: la responsabilidad en la iniciativa y ejecución recae en la

propia institución universitaria. Los dos procedimientos a realizar son:

- *Garantía de la calidad (quality assurance)*: todas aquellas acciones sistemáticamente planificadas necesarias para generar una adecuada confianza...
- *Control de calidad (quality control)*: las técnicas y actividades operativas que se utilizan para cumplir los requerimientos de calidad especificados.

2. Dimensión externa: La responsabilidad de ejecución descansa en órganos externos a la institución. Dos procedimientos:

- *Auditoría de calidad (quality audit)*: evaluación externa dirigida a garantizar que las instituciones tienen establecidos adecuados mecanismos de garantía de la calidad.
- *Evaluación de la calidad (quality assessment)*: evaluación externa y valoración de la calidad de la enseñanza (educación) en las instituciones.

La diferencia importante entre *quality assessment* y *quality audit* está en que la primera está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza o de la investigación mientras que la segunda centra su atención en la forma en que la calidad (de la enseñanza o de la investigación) está gestionada por la institución. *Quality audit* es una parte del *management review*, por usar otro término ya popular (Van Vught, 1996:191). La evaluación de la *gestión de la calidad*, entendida como el conjunto de medidas tomadas regularmente a nivel de sistema o institución para garantizar la calidad de la enseñanza superior, con un énfasis en la mejora de la calidad global. Como término genérico, abarca todas las actividades que aseguran la realización de la política de calidad y los objetivos de calidad y sus responsables, y las implementa a través de la planificación de la calidad, control de calidad y mecanismos de mejora.

Con alguna frecuencia se observa una cierta confusión al identificar como sinónimos estos dos procedimientos externos. *Quality audit* hace referencia a la auditoría de adecuación. Sin embargo, y desde nuestro punto de vista, el término y concepto de *Quality assessment* responde plenamente al concepto y procedimiento de la auditoría de eficacia. No es de extrañar, por tanto, que en la reciente modificación británica este procedimiento caiga bajo la jurisdicción del Consejo de Financiación. La distinción de los dos términos es obvia y se impone, como señalan Dochy *et al.* (1990), distinguir entre garantía de la calidad y medida de la calidad en la educación superior. La primera reclama un proceso continuo de evaluación; es decir, el carácter cíclico en la obtención de medidas de la calidad, que deben ser establecidas con anterioridad y conocidas públicamente.

El estudio de Billing (2004) sobre la comparación de diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad pone de manifiesto que en las casi dos décadas transcurridas

desde los planteamientos anteriores, se han venido cristalizando los diferentes sistemas de evaluación en los países, no sólo del área europea, sino en otras áreas geográficas, que han adoptado, bajo algunas denominaciones arriba mencionadas, determinados “modelos” que vienen definidos por los siguientes componentes:

- *Finalidad de la evaluación.* Mayor o menor énfasis en la finalidad de la evaluación de la calidad como rendición de cuentas (*accountability*), mejora continua (*enhancement*) o ambas.
- *Gestión de la calidad.* Adopción global o parcial del enfoque de gestión de la calidad (*quality management*) al tomar en consideración sólo la evaluación (*quality audit*) de los mecanismos (sistema) de aseguramiento (*quality assurance system*), o incluye también la evaluación de la calidad de la educación (*quality assessment*).
- *Actividades a evaluar.* Inclusión o no de la totalidad de las actividades de la institución (educación, investigación, tercera misión).
- *Unidades objeto de evaluación.* Sistema, institución, centro, programa, departamento, grupo, individuo o servicio.
- *Momento de la evaluación.* *Ex ante* (asociado a procesos de verificación para la autorización previa de instituciones o programas); *ex post* (asociado a procesos de acreditación, rendición de cuentas o de mejora)
- *Agente promotor de la evaluación.* Propia institución o programa, o la autoridad educativa u organismos *ad hoc*.
- *Agentes que ejecutan la actividad de evaluación.* Personal interno a la institución (sólo académicos o se incluye otro personal), expertos externos gestionados desde la institución, comisiones específicas (académicas o mixtas) gestionadas por el promotor externo de la evaluación.
- *Tipología de evidencia* que sustenta la evaluación. Indicadores (generalmente cuantitativos, pero también cualitativos), juicios de expertos (más allá del indicador) u otras fuentes documentales.
- *Consecuencias* de la evaluación. Autorización *ex ante* o reconocimiento *ex post*, financiación, distinciones de calidad-excelencia, mejora interna (programas de mejora)
- *Nivel de transparencia y publicidad* de los resultados de la evaluación. De acceso totalmente abierto o restringido a informes totales o parciales; posibilidad o no de comparación.

De lo expuesto anteriormente, se puede concluir que la propuesta de Frank van Vught era muy pertinente, pero no ha tenido éxito como denominación única, sino que términos como verificación, acreditación, auditoría de calidad o simplemente evaluación de la calidad han ganado la batalla terminológica. Sin embargo, el análisis de la práctica de los actuales “sistemas” de evaluación de la calidad en la educación superior pone de manifiesto que los “modelos” adoptados son “híbridos”, en virtud del tipo de

componente (su intensidad y extensividad) que se ha tomado de cada uno de los diez reseñados. En el siguiente capítulo se detallan algunas de las características más significativas de las “etiquetas terminológicas” que con mayor frecuencia identifican a los modelos de evaluación actualmente al uso.

2.5. Niveles de un Sistema global de garantía de la calidad

Hanne Foss (2009), en un trabajo en el que analiza las semejanzas y diferencias en el desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad en la educación superior de los tres países escandinavos, distingue diferentes niveles o ámbitos que fijan el alcance de la evaluación educativa. Iniciada en el contexto del aula, ha extendido su objeto más allá de la misma. Los tres niveles identificados por el autor son:

- Nivel *micro*: la evaluación se centra en el ámbito del aula (evaluación de los aprendizajes) y en donde la interacción profesor-estudiantes es su señal distintiva. También puede abarcar los diferentes programas de una institución; pero esta evaluación tiene una exclusiva perspectiva interna.
- Nivel *meso*: en el este nivel la evaluación tiene carácter institucional y está enmarcada en las directrices de política educativa del sistema. Está promovida e iniciada por agentes externos y tiene una rendición de cuentas global (sistema).
- Nivel *macro*: la evaluación supera el ámbito nacional, tiene un objetivo comparativo entre sistemas, bien de ámbito regional o nacional.

Se puede adoptar este principio de “jerarquía en la evaluación” para poder abordar el análisis de la estructura que presenta el “multi-sistema” de garantía de la calidad en la educación superior. De aquí que antes de abordar el análisis pormenorizado de cada uno de los modelos de evaluación sea conveniente establecer un marco de referencia multinivel global, que sitúe estos modelos con relación a su pertinencia en virtud de la fortaleza o características de los mecanismos de garantía de la calidad que operan en cada uno de estos niveles.

Uno de los retos a los que se enfrenta el movimiento de garantía de la calidad en la educación superior es el de cómo articular, no sólo a los diferentes “grupos de interés, sino a las estructuras que desde las instituciones a las redes o asociaciones de agencias operan sobre el mismo objetivo de la calidad de la educación superior. En 2007 presentamos ante una audiencia de responsables de las agencias iberoamericanas de evaluación y acreditación un análisis sobre los *cuatro niveles* en los cuales se desarrolla todo *Sistema de Control de Calidad* en el campo de la educación superior (Rodríguez Espinar, 2007):

- Primer nivel. *Garantía en la Certificación de los Logros Formativos*. En este

primer nivel encontramos los sistemas de evaluación de estudiantes (exámenes y otras pruebas) y el propio mecanismo de registro del título. En este primer nivel el objetivo es *certificar* la calidad de dicho proceso formativo y es responsabilidad de cada programa académico.

- Segundo nivel. *Garantía en el Diseño y Ejecución del Programa*. El segundo nivel es una responsabilidad de la Institución de Educación Superior (IES) y que ejercita por medio de sus mecanismos de evaluación y aprobación de programas académicos con base en criterios rigurosos orientados a asegurar una excelencia académica. En este segundo nivel también se encuentran los mecanismos relacionados con una evaluación global del conocimiento adquirido por los egresados.
- Tercer nivel. *Garantía por medio de la Acreditación de Programas Académicos*. El tercer nivel es una responsabilidad de las Agencias de Acreditación Nacional. Dicho nivel está constituido por la *evaluación de Programas Académicos (pregrado y posgrado) y de Universidades*, que realizan las Agencias de Acreditación de los países interesados. Este proceso se basa en dos pilares: en primer lugar, la *Autoevaluación* realizada por el propio programa o universidad; en segundo lugar, la evaluación externa, realizada por pares académicos. Los dos son inseparables de una cultura de la calidad.
- Cuarto nivel. *Garantía en el Reconocimiento del Órgano de Acreditación*. El cuarto nivel está constituido por la *Evaluación Externa Internacional de las Agencias de Acreditación*. Este cuarto nivel es indispensable para poder asegurar la calidad de todo el sistema. Es el más reciente y, sin embargo, el de más trascendencia política en “espacios comunes de educación superior”. El Registro Europeo de Agencias (EQAR) pone de manifiesto la necesidad de superar una evaluación internacional para obtener el reconocimiento de las “acreditaciones” que realiza una determinada agencia europea.

En la medida en que los primeros niveles, internos a la institución, se fortalezcan, se sientan comprometidos con la evaluación de su hacer, menos necesidad se tendrá de procesos complejos de evaluación y acreditación externa que, por otra parte y con la mejor buena intención, pueden ser insostenibles, tanto desde el punto de vista de una correcta gestión como desde la perspectiva económica, independientemente de a quién corresponda el pago.

La práctica de la evaluación de la calidad que se expone y analiza en la obra ya reseñada (Rodríguez Espinar, 2013) pone de manifiesto que las características, potencialidad y alcance de la evaluación de un sistema en los diferentes niveles tienen influencias recíprocas. Así, la ausencia del cuarto nivel, donde se garantiza el buen hacer de los órganos externos de evaluación, genera problemáticas asociadas a falta de transparencia en su actuación, o a “anquilosamiento burocrático” en sus procedimientos. También se da el hecho de que la ausencia de “fortaleza evaluativa” en el nivel 1 o 2

burocratiza los procesos de evaluación externa, al no darse la implicación necesaria, ni disponer del entrenamiento pertinente para convertir la evaluación externa en una oportunidad de mejora.

3

Los modelos de evaluación de la calidad en la Educación Superior

El debate sobre los modelos de evaluación institucional está centrado fundamentalmente en la confrontación de dos dimensiones o criterios: evaluación interna vs. evaluación externa, y evaluación basada en juicios de expertos versus evaluación basada en indicadores de rendimiento. Si queremos un esquema más simple, podemos decir que en el fondo está la confrontación entre el modelo autorregulado (*self-regulation*) y el modelo de control externo gubernamental (Vroeijenstijn y Acherman, 1990). Aunque tal vez sea una aclaración innecesaria, conviene señalar que la autoevaluación institucional debe incluir la presencia de expertos ajenos a la propia universidad si se desea una correcta evaluación de la calidad intrínseca (bien sean no pertenecientes a la misma universidad que se autoevalúa o, y para determinados aspectos, ajenos a los estamentos universitarios).

Para adentrarse en los enfoques de la evaluación institucional en la etapa de configuración de tal práctica en Europa, el lector es invitado a la consulta, entre otras, de la obra del profesor José G. Mora (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*, o la interesante publicación *Peer Review and Performance Indicators* (Goedegebuure et. al., 1990) o el compendio internacional publicado por el Consejo de Universidades de España, *La evaluación de las instituciones universitarias* (De Miguel et al., 1991) y en la que se recogen trabajos de ámbito internacional y con enfoques y temáticas diferentes. Finalmente, la compilación del especialista Maurice Kogan (1993) *Evaluating Higher Education* es ya un clásico en el tema que nos ocupa.

La evaluación institucional se caracteriza por tener una doble orientación; es decir, atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia. Por otra parte, no sólo atiende a *inputs* y *outputs*, sino que debe atender también a los procesos. Asimismo, ha de conjugar las perspectivas intrínseca (disciplina) y extrínseca (pertinencia) de la calidad de la educación universitaria.

El origen y desarrollo de la evaluación en el ámbito de la enseñanza universitaria tiene enfoques y elementos diferenciales en virtud del contexto de aplicación. Si bien existe unanimidad en admitir que toda práctica científica de la evaluación consiste en obtener evidencia (información objetiva de índole cuantitativa y cualitativa) de modo sistemático en orden a informar algún tipo de decisión.

A lo largo de las dos últimas décadas, diferentes *modelos* de evaluación han sido aplicados; en muchas ocasiones estos modelos tienen un carácter híbrido al haber integrado enfoques y herramientas que originariamente surgieron como diferentes e, incluso, contrapuestas. Para algunos analistas, y en los inicios de los noventa, los modelos se identifican con el ámbito territorial de origen de aplicación (modelo americano, británico o escandinavo). Las variables que diferencian estos modelos están asociadas a:

- El propósito de la evaluación (mejora vs. rendición de cuentas)
- El marco de referencia para la evaluación (consecuencias, agentes, etc.)
- El alcance de la evaluación (enseñanza, investigación, institución, programa...)
- Procedimiento de evaluación (autoestudio, indicadores, revisión de expertos...)

3.1. La evaluación y el Sistema de Garantía de la Calidad (SGC)

Como se ha señalado en el capítulo anterior, hasta diez elementos pueden ser considerados a la hora de “definir o catalogar” un modelo de evaluación institucional. Ahora bien si, como ya señalaba Vroeijenstijn (1995), se considera el Sistema de Garantía de la Calidad (SGC) como la categoría incluyente del aseguramiento interno y externo, entonces:

La garantía de la calidad (quality assurance) puede ser descrita como la sistemática, estructurada y continua atención a la calidad en términos del mantenimiento y mejora de la calidad de la educación. Una condición imprescindible de la garantía de la calidad es la permanente atención a la misma, y una de las herramientas para tal tarea es el “quality assessment” –intercambiable con “quality evaluation” o “quality review” (o.c.: xviii).

Por otra parte, la posible controversia sobre el concepto de “modelo de evaluación” la dejamos zanjada al asumir la propuesta del Consejo de evaluación finlandés (FINHEEC, 2008) que señala que en la evaluación de las instituciones de educación superior, el término modelo de evaluación o método de evaluación se refiere a lo establecido por consenso internacional y que está integrado por cuatro componentes: una organización nacional o externa; una autoevaluación, una evaluación externa, incluyendo una visita, y un informe público.

Desde esta posición, sería más correcto catalogar como “tipos de evaluación” a nuestra propuesta. Sin embargo, y aceptando la evolución que ha acontecido en la última década en la que el objetivo de mejora continua ha sido integrado como componente estable, no han de olvidarse los orígenes de estos “tipos de evaluación” y sus fundamentos conceptuales o paradigmáticos. De aquí que se apueste por catalogarlos como los tres modelos de evaluación más ampliamente usados: *acreditación*, *auditoría de calidad* y *evaluación para la mejora*, si bien hemos de señalar que en su aplicación

se pueden encontrar matices o diferencias significativas.

3.2. Acreditación

Es un enfoque y producto típicamente norteamericano con desigual presencia de las autoridades educativas gubernamentales y que constituye, por su generalización, la primera forma de evaluación en la enseñanza universitaria. La internacionalización, y especialmente la globalización, de la educación superior ha hecho que el “modelo” se haya extendido a otros países en las últimas dos décadas. Ahora bien, como apunta Harvey (2004), el contexto y estadio de desarrollo del sistema de educación superior en un determinado país constituyen una variable clave en la importancia que se otorgue al estatus de acreditación de una institución o programa.

V. Schray (s/f), dentro del debate sobre el futuro de la acreditación en EE. UU., señala algunos puntos de especial interés:

- El sistema de acreditación tiene una historia de más de un siglo como la herramienta principal para definir y asegurar la calidad del servicio educativo en la educación superior.
- En el complejo sistema público-privado estadounidense, las organizaciones de acreditación han sido las encargadas de definir y desarrollar los criterios de calidad, así como de gestionar el proceso a través del cual se determina si una institución o programa reúne los requisitos para ser acreditada.
- Las organizaciones de acreditación han actuado como guardián o filtro (*gatekeeper*) en el acceso a la cuantiosa financiación pública anual de las instituciones, dada la conexión entre acreditación y acceso a las ayudas financieras federales.
- La acreditación es el seguro de protección de los consumidores
- La complejidad, diversidad y descentralización del sistema de educación superior estadounidense se ve reflejada en la propia estructura de las organizaciones de acreditación: casi un centenar de organizaciones públicas y privadas acreditan unas 6.500 instituciones y 18.700 programas. La diversidad de procesos y estándares es una realidad aceptada.

El Consejo de Educación Superior de Finlandia (FINHEEC, 2008) parte de las raíces latinas del vocablo acreditación (“ad credere”, “probar que algo es válido y digno de elogio”) y se reconoce su valor públicamente con relación a criterios externos. Generalmente la acreditación hace referencia, bien a un reconocimiento oficial a partir de un mecanismo formal de toma de decisiones sobre las instituciones o sus programas, o bien otorgándoles diferentes niveles de calidad.

En la práctica de la acreditación en el contexto internacional se ha de tener presente

la distinción entre licencia o autorización inicial a una institución para operar y la acreditación de una institución como consecuencia de un proceso de evaluación institucional; así como la diferencia entre la acreditación de un programa de estudios conducente a la obtención de un título (credencial académica) y la licencia para ejercer la práctica profesional a la que acredita el título. Esta última distinción se da en los ámbitos de profesiones reguladas (p. ej., área de la salud, ingeniería o derecho) en las que para poder obtener la licencia profesional no sólo es requisito haber obtenido el título en una institución o programa acreditado, sino reunir unos requisitos de experiencia supervisada y/o superar un determinado examen.

Se entiende por acreditación al proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y la calidad de la institución o programa. Para Hämäläinen *et al.* (2001), el término acreditación expresa una noción abstracta del poder de una autoridad legal, que a través de una decisión oficial aprueba la creación o funcionamiento de una institución o programa. Sin embargo, si quien concede la acreditación es un organismo público que financia, el significado de la acreditación se concreta: el proceso de acreditación va dirigido a la introducción de estándares de calidad, de acuerdo a parámetros objetivos, para el desarrollo de las actuaciones en el sistema de formación, en orden a la financiación de las políticas públicas de desarrollo de los recursos humanos. Este proceso se caracteriza por:

- Ser un proceso *ex post facto* o “a posteriori”. El proceso de acreditación se realiza “una vez el barco está navegando”; es decir la institución o programa ya están funcionando. La acreditación es propia, por tanto, de sistemas escasamente regulados desde el punto de vista administrativo y que no exigen autorización previa para su funcionamiento.
- Pone el énfasis en los *inputs* como garantía de la calidad de los *outputs*; si bien puede atender también a los procesos, presenta una orientación hacia la eficacia y tiene un alto componente de evaluación sumativa. En la acreditación de programas se tiende a poner el acento en: profesorado y recursos, diseño del currículo y contenido del mismo, así como al nivel del apoyo al aprendizaje del estudiante; en raras ocasiones se presta atención a logros relacionados al perfil de egreso y niveles de *empleabilidad* de los graduados (Goia, 2004). Por otra parte, en la acreditación institucional, la atención se centra en aspectos como: infraestructuras (espacios, TIC, bibliotecas, laboratorios, etc.), profesorado, financiación, gobierno, normativas y aspectos de gestión y administración, por una parte, y por otra, todo lo concerniente a la experiencia y satisfacción de los estudiantes y graduados, así como la potencialidad de la infraestructura virtual cuando tal modalidad de enseñanza está presente en la institución.
- El alcance de la acreditación difiere según el país. En Estados Unidos se puede encontrar:

- *Acreditación de instituciones.* Se refieren a la acreditación de la institución entera, incluyendo todos sus programas y localizaciones geográficas, pero sin ninguna implicación con respecto a la calidad de cada uno de los programas de estudio de la institución.
- *Acreditación regional.* Acreditación concedida a una institución de enseñanza superior por una órgano/asociación de un área geográfica particular (normalmente en tres o más estados). Los Estados Unidos tienen seis comisiones de acreditación regional.
- *Acreditación especializada.* La acreditación de programas ofertados en una determinada área disciplinar o centro (Educación profesional, Salud, Ingeniería, etc.). La realizan unas 60 agencias *controladas* por los Colegios Profesionales. Consecuencia de la no acreditación es la no habilitación profesional estatal (según los requisitos de cada estado) de los titulados.
- El proceso generalmente implica tres fases con actividades específicas:
 - (i) *Un proceso de autoevaluación* dirigido por el profesorado, los administradores, y el personal de la institución o programa académico, que genera un informe (*autoestudio*) que toma en consideración los diferentes estándares;
 - (ii) *Una visita* de estudio, dirigida por un equipo de expertos externos, seleccionados por la organización que acredita, que revisa la evidencia, visita las instalaciones y entrevista al personal académico y administrativo, generando un *informe de evaluación* que incluye una recomendación a la comisión u órgano que acredita;
 - (iii) *Examen de la comisión* de la evidencia y recomendación aportados en el informe de evaluación sobre la base del conjunto de criterios y estándares prefijados y emisión de una *sentencia* definitiva de acreditación o no de la institución o programa, así como la comunicación formal de la misma.
- Los procedimientos de obtención de las evidencias no se diferencian de los utilizados por otros modelos: autoestudios, análisis documental, indicadores de rendimiento, visitas de expertos, encuestas de opinión de diferentes grupos de interés, incluso la observación directa de la docencia y la calificación (evaluación) de trabajos significativos de los estudiantes.
- Las decisiones de acreditación son limitadas en el tiempo. La duración de la validez de la licencia de acreditación para la institución o programa es establecida por el órgano que acredita y debe ser renovada (*re-acreditación*), previo un nuevo proceso de evaluación.
- La no acreditación no supone el cierre administrativo de la institución o programa, sino que quede fuera de los “beneficios” del reconocimiento:

acceso a la financiación pública, reconocimiento del título para el ejercicio profesional (según normativa estatal) de los titulados; reconocimiento de créditos obtenidos en situaciones de movilidad de los estudiantes, etc.

- Hay tipos diferentes de órganos de acreditación con variable implicación gubernamental, según países (agencias, consejos, comisiones, etc.): centrados en acreditación general, acreditación especializada, acreditación profesional, acreditación regional, acreditación nacional, acreditación de educación a distancia, etc. En el caso de los “professional bodies”, un triple rol está asociado a ellos (Harvey y Mason, 1995):
 - Garantizan el interés público de los “usuarios” (es el rol que les legitima).
 - Representan los intereses del “gremio” y, por tanto, actúan como “sindicato de clase” que defiende al colectivo.
 - Actúan como organización para mantener los privilegios y posición de poder a través del control que ejercen sobre el proceso de acreditación (sus reglas y agentes).
- Como ha señalado Stensanker (2003), la acreditación presenta solapamientos con el modelo de evaluación de la calidad (*audit assessment*) y con el de *examinadores externos*, aunque difiere de ellos en tanto que los últimos operan bajo la premisa de que la institución o programa “funcionan adecuadamente” y la evaluación externa no es sino una confirmación de ese hecho: “Se es inocente hasta que no se demuestre lo contrario” (*innocent until proved guilty model*). La acreditación, sin embargo, exige que la institución o programa demuestre su calidad: “Se es culpable hasta que se demuestre lo contrario” (*guilty until proved innocent model*).

El sistema de examinadores externos, propio del Reino Unido, en el que profesorado de una institución examina a los de otra tuvo gran importancia con anterioridad a los noventa (antes de la conversión de los politécnicos en universidades). Profesorado de las universidades examinaba –para asegurar el nivel de los egresados– a los estudiantes de otros centros. En España acontecía con respecto a las universidades de la Iglesia y para títulos de reconocimiento oficial: en el examen final de licenciatura se requería la presencia de un profesor de la universidad pública en el tribunal.

- *Acreditación “ex ante” (Permiso previo)*

Antes de la generación del EEES, la acreditación universitaria era uno de esos términos de importancia marginal, habida cuenta de la autorización (“*acreditación*”) *de por vida* que las instituciones y titulaciones (programas de estudio) han tenido en la Europa

occidental. En general, y salvo la situación del Reino Unido, siempre ha existido un *peculiar proceso de autorización* (no sujeto estrictamente a los planteamientos aquí descritos) de instituciones y programas. Este proceso culminaba con la aprobación administrativa de la creación de una universidad o del plan de estudios conducente a una titulación oficial (homologada). El fundamento en el que se apoya este tipo de procesos es de carácter totalmente apriorístico y administrativista: si se cumplen los requisitos-normas-directrices establecidas, la calidad está asegurada.

Las características de los sistemas universitarios europeos, consecuencia del modelo de universidad pública, han determinado una posición de “igualdad” en los objetivos de calidad del sistema: se ha tenido *a gala*, como objetivo prioritario, asegurar en cada institución, facultad o título un nivel de calidad homogéneo. La jerarquización entre instituciones o centros ha sido explícitamente excluida entre los propósitos de los gobiernos. Con la creación del EEES emerge una nueva problemática como consecuencia del reconocimiento de títulos y la movilidad profesional entre los diferentes países europeos. Desde una perspectiva de globalización de la Enseñanza Superior aparecen una serie de preguntas clave:

- ¿Merecen ser titulados en (a) los graduados de la universidad (x)?
- ¿El título en (a) de la universidad (x) es el mismo (a) en la universidad (z)?
- ¿Cuál es el nivel de calidad del título (a) en la universidad (x)?
- ¿Cómo afrontar los procesos de acreditación-homologación de títulos?
- ¿El título en (a) de la universidad (x) es el mismo en (a) en la universidad (z)?

Ante esta nueva situación, y como analiza muy detalladamente Harvey (2004), Europa se está precipitando al adoptar la acreditación como modelo prevalente en el aseguramiento de la calidad, sin reflexionar, sobre todo las instituciones universitarias, sobre el fundamento político que subyace, ya que se produce un auténtico cambio de poder:

La acreditación no es ni neutral ni benigna; no es apolítica, sino todo lo contrario. La vía de la acreditación está altamente politizada ya que se trata fundamentalmente de una alternativa de poder, que se ampara en la nueva ideología de la gestión pública encubierta, tanto por la demanda de los usuarios como por la conformidad europea (o.c.:5).

El modelo de *Verificación* adoptado en España pertenece a esta *variante* de acreditación (contribución terminológica propia al “argot” internacional, aunque no recogida aún en los glosarios al uso citados en las referencias documentales); si bien, y como ejemplo de la “doble albarda”, el modelo global adoptado exige también la acreditación *verdadera* –la *ex post*–. Por asegurar la calidad que no quede; otro tema será el resultado real del “doble cinturón de seguridad”.

Cabe señalar que el término *Verificación* puede considerarse como una contribución terminológica propia al “argot” internacional, aunque no recogida aún en los glosarios al

uso citados en las referencias documentales del anterior capítulo.

Validación interna. Apunta Harvey (2004) que cuando se analiza la acreditación de programas se ha de distinguir entre la validación interna y la acreditación de los mismos. La validación se refiere al proceso interno por el que la institución se asegura que la propuesta de un programa cumple todos los requisitos establecidos por la propia institución. Esta situación se da cuando las instituciones poseen la plena autonomía en el establecimiento (oferta) de los programas (titulaciones), tal y como acontece en el Reino Unido. De aquí la singular importancia de los modelos de aseguramiento interno de la calidad y su correspondiente modelo de evaluación externa de los mismos (*quality audit*).

En otros contextos, los nuevos programas requieren la aprobación externa (caso de la verificación, previa a la autorización, por una agencia de evaluación reconocida en el sistema español) por un órgano institucional de naturaleza administrativa. En estos casos, y si no se da una implicación institucional, como consecuencia del establecimiento de mecanismos internos, el proceso puede quedar relegado al cumplimiento burocrático para alcanzar la autorización.

3.3. Auditoría de calidad (*Quality Audit*)

Al igual que la acreditación, la auditoría de calidad puede considerarse como un “modelo” más que configura, en su sentido más amplio, un sistema de aseguramiento externo de la calidad. Este modelo de evaluación de la calidad en la educación superior es una clara importación del ámbito empresarial, con posterior adaptación y asunción en el contexto de la educación superior (Spanbauer, 1992, 1995). Como apuntan Gates *et al.* (2002), la auditoría de calidad es un sistema externo realizado por la International Standard Organization (ISO) y que analiza el sistema interno que posee la organización (institución) para alcanzar los estándares de calidad establecidos.

La *auditoría de calidad (Audit)* en la educación superior investiga si los procesos que rigen su actividad son eficientes (si los objetivos se logran); en definitiva, como afirma Hernon (2002), si las estructuras y sus sistemas de funcionamiento soportan adecuadamente la meta de una enseñanza de calidad tal y como se desprende de la documentación del sistema de calidad. Por tanto, la calidad desde la perspectiva del Audit se identifica con “fitness for purpose”: la verificación del logro de los objetivos establecidos.

La auditoría consiste en una evaluación externa independiente, más allá de que esté precedida de un análisis interno (auditoría interna) y responde a la necesidad de certificar ante otros (por requerimiento legal o por iniciativa propia) el buen funcionamiento de los “mecanismos internos” para garantizar que las actividades se realizan conforme a lo establecido.

3.3.1. Sistema de Garantía de Calidad (SGC)

En una concepción actual, si bien no totalmente implementada en la práctica, un SGC incluye tanto la dimensión de gestión de calidad como la de mejora continua de la calidad. Por otra parte, su alcance puede circunscribirse a una institución o a una parte de la misma (Centro o Facultad) o abarcar a la totalidad de un sistema de educación superior. En este último caso, generalmente se habla de sistemas nacionales, si bien, y en la situación del espacio europeo de educación superior, se puede hablar de un sistema supra-nacional con especificidades acordes a los marcos legales específicos de cada país.

Para algunos analistas, el aseguramiento de la calidad a través de un SIGC constituye un prerrequisito para la acreditación, si bien la específica relación entre ambos depende, y puede variar sensiblemente, de los organismos de cada país con competencias en el tema.

El objetivo final de un SGC es asegurar el logro de unos determinados niveles de calidad que garanticen la satisfacción de las necesidades de los diferentes grupos de interés: estudiantes, empleadores y sociedad en general, a través de los órganos de financiación (Lomas, 2002).

Autores como McKay y Kember (1999) sugieren clasificar los SGC de acuerdo a sus objetivos; identificando dos tipologías de SGC:

- “*As of quality*”: *Assurance, accountability, audit, assessment*. Se caracterizan por su orientación a la rendición de cuentas y generalmente son impuestos por las autoridades educativas.
- “*Es of quality*”: *empowerment, enthusiasm, expertise and excellence*. En alto grado son autorregulados y su orientación es claramente a la mejora continua de la calidad.

Si un SGC tiene como meta final la generación de una cultura de la calidad en la organización de referencia, no cabe duda de que la atención principal ha de centrarse en la propia organización: ha de generarse un *Sistema Interno de Garantía de la Calidad (SIGC)* que permita instaurar un proceso continuo de evaluación (diagnosticar, monitorizar, garantizar, mantener y mejorar) de la calidad de un sistema, institución o programa formativo. Algunas características de los SIGC son:

- Como mecanismo de regulación interno, un SIGC ha de atender tanto a la rendición de cuentas como a la mejora continua, generando las suficientes evidencias que permitan valorar, a partir de los criterios establecidos, la calidad de las diversas “operaciones” realizadas por la institución (formación, investigación, servicios, etc.). Lomas (2007) apunta que tal simbiosis es una iniciativa muy actual. De aquí ciertas indefiniciones en la “ubicación” de las responsabilidades en uno o separados departamentos (unidades) de la

institución: el consabido dilema entre responsabilidad académica y responsabilidad de gestión.

- Las actividades de garantía de la calidad están condicionadas por la potencialidad de los mecanismos adoptados y, especialmente, por la cultura de calidad de la institución.
- El alcance de un SIGC está condicionado por la magnitud y volumen de actividad de la institución o sistema, pero como señala El-Khawas (1998) debe incorporar todos los ámbitos de actividad, si bien se centra principalmente en cuestiones académicas.

Autores y experiencias como las relatadas por Salgado (2006) ponen de manifiesto la necesidad de ubicar la problemática de la evaluación institucional dentro de la perspectiva más amplia de la calidad en la gestión de la Universidad. La evaluación no se justifica como un fin en sí misma, sino como una práctica constitutiva de un sistema más amplio de gestión, dedicado a la búsqueda permanente de mejora de la calidad de los procesos y resultados de la institución. El planeamiento estratégico, o mejor, direccionamiento estratégico, en terminología de Trigueiro (2002), que se concreta en un proyecto institucional, constituye el punto de anclaje de todos los mecanismos de evaluación institucional de la calidad. Bien es cierto que en el direccionamiento estratégico no hay necesidad de definir las metas físicas, resultados cuantitativos y preestablecidos; tampoco hay una preocupación muy grande en la parte formal del proceso, en su documentación detallada o en un diagnóstico descriptivo y exhaustivo de la realidad. Lo que se busca son grandes orientaciones y objetivos, que deben trazar las principales orientaciones relativas a la docencia, la investigación, la extensión, en todos los sectores de la institución, articulándolos entre sí y dando sentido a la gestión de la organización, en sus varias dimensiones: material, económica, ideológica, política, cultural y psicológica.

Esta multiplicidad de funciones así como el posible carácter “instrumental” en orden a garantizar proceso de acreditación quedan claramente reflejadas en el contexto español. Los sistemas de calidad en las universidades deben cumplir las siguientes funciones (*Informe Universidad 2000*: 365-366):

- Preparar los mecanismos para la acreditación de instituciones o programas: el incremento en el número de universidades, la masificación de estudiantes, el rápido crecimiento de nuevas titulaciones y programas, la internacionalización de títulos han creado una cierta preocupación por asegurar mínimos de calidad institucional o de calidad de los programas.
- Mejorar la docencia, la investigación y la administración: todo programa de calidad debería implicar la adopción de medidas de mejora de los procesos y actividades de la Universidad. No siempre ello es así y algunas de las críticas a los sistemas actuales se refieren a su falta de resultados concretos de mejora.
- Servir de instrumento para rendir cuentas al gobierno y a la sociedad: ambos reclaman mecanismos que les permitan conocer los resultados obtenidos por

los recursos que se han asignado en la institución universitaria.

- Suministrar información pública y transparencia a los estudiantes y al mercado laboral: este es un objetivo cada vez más importante al hacerse el sistema universitario más competitivo y diferenciado. Los estudiantes quieren disponer de información sobre la calidad de las distintas universidades, de sus programas y de sus instalaciones para decidir la elección de aquella en que quieren seguir sus estudios. El mercado laboral, por su parte, desea conocer mejor el perfil profesional de los graduados por cada universidad en particular.
- Operar como mecanismo para decidir una financiación diferencial de las universidades: en algunos países los sistemas de evaluación de la calidad se establecen con el objetivo de tener indicadores objetivos que permitan la asignación de fondos de financiación, en función de los resultados obtenidos y de la consecución de algunos objetivos predeterminados. La vinculación de evaluación y financiación conlleva una significativa problemática al ponerse el énfasis de mejora en aquellos indicadores vinculados a la financiación (p. ej., resultados de la investigación).

3.3.2. *Alcance de la auditoría de calidad*

La auditoría evalúa la comprensividad, ejecución, transparencia y efectividad del sistema de garantía de la calidad así como la forma en que la institución monitoriza, evalúa y desarrolla su propio sistema.

En el documento del *Finnish Higher Education Evaluation Council* (FINHEEC, 2008) en el que se exponen los alineamientos de la auditoría de los sistemas de aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior de Finlandia, se señala que la principal premisa que se asume es la autonomía de las instituciones que comprende, a su vez, los principios de transparencia y reconocimiento e identificación de la responsabilidad social de las instituciones. Como elemento inherente a tal autonomía está el de establecer un sistema de garantía de la calidad acorde al principio de la evaluación de expertos.

La meta de la auditoría en cada institución es la de:

- Fijar el conjunto de objetivos cualitativos establecidos por la institución para el desarrollo de sus actividades.
- Evaluar los procesos y procedimientos empleados para el mantenimiento y desarrollo de la calidad de la enseñanza y otras actividades.
- Evaluar si el sistema de garantía de la calidad funciona como estaba previsto; es decir, si el sistema genera información suficiente y útil para la mejora de sus “operaciones” y si les permite definir medidas efectivas de mejora.

El objetivo final de la auditoría es el de recabar y difundir las buenas prácticas en la garantía de la calidad y promover su implementación en las instituciones. El propio proceso, así como los informes públicos, pretenden activar el debate sobre las cuestiones de la calidad, así como permitir una positiva interacción de las instituciones con sus respectivos grupos de interés. Las *dimensiones* a considerar son:

1. Definición de los objetivos, funciones, agentes y responsabilidades del sistema de garantía de la calidad, así como la documentación que lo evidencia.
2. La comprensión y efectividad de las estructuras y procedimientos establecidos en el sistema y relacionados con la misión básica de la institución: enseñanza, investigación y transferencia de tecnología, interacción y cooperación al desarrollo regional, servicios de apoyo (bibliotecas e información, orientación y apoyo, internacionalización...), contratación y desarrollo de los recursos humanos.
3. “Interface” entre el sistema de garantía de la calidad y la gestión de operaciones.
4. La participación de personal interno, estudiantes y grupos de interés externos en el sistema de garantía de la calidad.
5. Relevancia de la información generada por el sistema y el acceso a la misma tanto dentro de la institución como desde la perspectiva de los grupos de interés externos.
6. Monitorización, evaluación y mejora continua del sistema
7. Valoración global del sistema como un todo.

A la hora de establecer los criterios de calidad de un SIGC es imprescindible tomar en consideración el nivel de desarrollo en el que se ubica el propio SIGC. Así el *Finnish Higher Education Evaluation Council* (FINHEEC, 2008) establece dichos criterios a partir de los estadios de: ausencia de SIGC, emergente SIGC, SIGC en desarrollo y SIGC avanzado.

Como puede concluirse de lo expuesto, las diferentes “formas” de abordar la evaluación institucional de la calidad presentan variantes significativas que habrán de tenerse en consideración en el momento de decidir sobre la más pertinente a los objetivos y fines de quien promueve la evaluación. Si se asume que la verdadera evaluación es aquella que nace desde la propia institución, y tiene una clara orientación a la mejora continua de la misma, no será indiferente la adopción de uno u otro planteamiento con sus respectivas variantes.

3.3.3. *Las variantes en los SIGC*

Las directrices para el aseguramiento de la calidad en el ámbito europeo nacen de las

recomendaciones para la garantía de calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), en su documento *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Con este mismo referente, para algunos sistemas y autores (Karkoszka, 2009), el alcance de la auditoría de calidad viene marcado por los requerimientos aplicados a los sistemas de gestión de la calidad definidos en “normas “ como la ISO 9001; en otros sistemas como el finlandés (FINHEEC, 2008), el organismo responsable de auditoría de estos sistemas expresamente señala su no vinculación a tal metodología (ISO, EFQM o BSC).

Un ejemplo: *El Programa AUDIT de las universidades españolas*. Este programa, gestionado por tres agencias españolas (ANECA, AQU y AGSUC, 2009), ha tenido una amplia aceptación habida cuenta de que la certificación de su diseño permite cumplir con los requisitos del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el que se plantea la necesidad de evaluar los Sistemas de Garantía de la Calidad como parte del proceso de verificación de las propuestas de programas formativos universitarios oficiales. El correcto diseño de un SGIC que incluyera todas las directrices consideradas permitiría a las universidades cumplir, en lo relativo a la garantía de calidad, con los requisitos establecidos por el Anexo I del R.D. 1393/2007.

De adopción voluntaria por las universidades españolas, recomienda el diseño del SGIC a partir de siete directrices relacionadas con la formación universitaria y que responden también al marco legal definido para la verificación (acreditación *ex ante*) de las nuevas propuestas de programas de estudios (titulaciones). Las directrices a considerar son las siguientes:

1. *Política de calidad*: Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad de la formación.
2. *Calidad de los programas formativos*: Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos desde su diseño y aprobación hasta la implementación y extinción de los mismos.
3. *Desarrollo de los programas formativos*: Cómo el centro desarrolla sus programas formativos para favorecer el aprendizaje del estudiante. Se toma en consideración:
 - Perfiles de ingreso/egreso y criterios de admisión.
 - Actividades de apoyo y orientación al estudiante.
 - Metodología de enseñanza-aprendizaje.
 - Evaluación del aprendizaje.
 - Prácticas externas y movilidad de estudiantes.
 - Orientación profesional.
 - Gestión de las alegaciones, reclamaciones y sugerencias.
 - Aplicación de las normativas que afectan al estudiante.

4. *Personal académico y de administración y servicios*: Cómo el Centro garantiza la calidad del personal académico y de administración y servicios: acceso, formación, evaluación, promoción y reconocimiento.
5. *Recursos materiales y servicios*: Cómo el Centro garantiza la calidad de sus recursos materiales y servicios.
6. *Resultados relacionados con la formación universitaria*: Cómo el Centro recoge y analiza los resultados para la mejora de sus programas formativos. Resultados académicos, de inserción laboral, de satisfacción de los grupos de interés, etc.
7. *Información pública y rendición de cuentas*: Cómo el Centro publica la información y rinde cuentas sobre sus programas formativos.

Tanto para el SGIC, en su globalidad, como para cada directriz en particular, el diseño ha de contemplar todos los aspectos básicos del ciclo de mejora. Por tanto, para el desarrollo de cada directriz, el centro debería explicar, entre otros, los siguientes aspectos:

- Los órganos (estructura, funciones y toma de decisiones) responsables de sus programas formativos.
- Los grupos de interés implicados y su modo de participación en el diseño, aprobación, implementación, revisión y mejora de sus programas formativos.
- Cómo se diseñan, aprueban e implementan sus programas formativos.
- Cómo se recoge y analiza la información para la revisión orientada a la mejora de sus programas formativos.
- Cómo se implementan las mejoras derivadas de la revisión de sus programas formativos.
- Cómo se aborda la eventual extinción de sus programas formativos según criterios específicos preestablecidos.

3.3.4. *La combinación de modelos*

En el capítulo anterior se ha hecho hincapié en la interacción entre el contexto y la práctica evaluativa, así como la consideración del propio proceso temporal de desarrollo de los sistemas y de la propia práctica de evaluación. De aquí que, en el análisis de los sistemas de evaluación más consolidados y con sistemas universitarios no asimétricos ni de grandes magnitudes (p. ej., países escandinavos), se puede observar la combinación o sucesión de modelos de evaluación acorde con el fortalecimiento de la cultura de la calidad.

Hanne Foss (2009) analiza las semejanzas, diferencias e influencias en los sistemas de evaluación de la calidad en la educación superior de Suecia, Noruega y Dinamarca. Si bien los tres sistemas de evaluación utilizan los modelos (componentes en terminología

del autor) de acreditación, audit y evaluación de programas, la orientación de los mismos es diferente en el *continuum* de rendición de cuentas *versus* orientación a la mejora y el desarrollo.

El análisis de la trayectoria temporal en las dos últimas décadas en estos países pone de manifiesto cierta asincronía en la utilización de uno u otro modelo en virtud de una mayor orientación al control o a la mejora. La orientación de la evaluación al control del sistema siempre ha sido un componente significativo en el sistema noruego y, en menos medida en Suecia, mientras que en Dinamarca es un fenómeno de los últimos años. Así, la adopción de la evaluación de programas por parte de Suecia en el período 2001-2006 es muy posterior a Dinamarca, que los había establecido en los años noventa del pasado siglo. Noruega siempre ha unido en la práctica los modelos de acreditación y auditoría de calidad, mientras que Dinamarca los ha separado.

Igualmente podría decirse de la implicación de agentes tan significativos como los estudiantes o la importancia del proceso interno de autoevaluación. En Suecia y Noruega siempre han estado presentes, mientras que en Dinamarca, la participación de los estudiantes en los comités de evaluación es un hecho reciente. Todo ello pone de manifiesto el dinamismo que ha de caracterizar a los sistemas de evaluación a fin de adaptarse a nuevas situaciones, demandas y necesidades del sistema de educación superior al que sirven.

La fosilización de determinados modelos, como el de acreditación en los Estados Unidos, generan situaciones críticas de descontento que abocan a la propuesta de cambios radicales que generan la oposición lógica de quienes detentan la autorización para continuar con la “actividad-negocio” de la acreditación.

3.4. Evaluación institucional orientada a la mejora de la calidad

Bajo la denominación de *Revisión de programas*, basada en un proceso interno de evaluación (*Autoevaluación*), con posible pero obligada fase de evaluación externa, se ubica el que para algunos es el verdadero modelo de evaluación institucional de los programas formativos. El término se ha extendido a múltiples contextos, aunque se acuñó en el ámbito norteamericano y en el nivel de educación postsecundaria en general. Así como la acreditación de programas tiene un ámbito restringido, generalmente en virtud del carácter altamente profesional de los programas sometidos a ella, la revisión de programas es un enfoque evaluativo que abarca la totalidad de programas de una institución y generalmente se pone el énfasis en los procesos como estrategia de mejora constante de la calidad.

El hecho de que corresponda a la institución la iniciativa evaluadora, convierte al personal del programa o de la institución en los agentes primarios de la revisión. Aparece aquí, con toda su plenitud el concepto de evaluación interna (autoevaluación), defendida por múltiples autores como la única vía para el crecimiento y desarrollo institucional en

los ámbitos de la gestión, el personal y el currículum ofertado en cada programa. Jackson y Lund (2000: 219) resumen así los cuatro enfoques de la autoevaluación en la enseñanza superior:

1. *Medida de los logros de las metas y objetivos establecidos.* Interna y orientada a la evaluación del logro de los propósitos, valores, metas y objetivos explicitados.
2. *Medida de la adecuación de las funciones y procesos ejecutados.* Interna y orientada a la evaluación del qué se hace, por qué se hace y cómo se hace, y permite conocer que funciona lo que se hace...
3. *Medida del nivel de cumplimiento con estándares externos.* Evaluación orientada a la comparación de los procesos y resultados internos con definidos criterios externos, especificaciones, códigos de acción o estándares de rendimiento.
4. *Medida del nivel de equivalencia de la práctica con referentes de calidad.* Evaluación orientada a la comparación de acciones y resultados internos con reconocidas buenas prácticas. El proceso pretende la identificación y comprensión de las características de las buenas prácticas a fin de poderlas emular.

3.4.1. *¿Qué asegura el éxito de un proceso de autoevaluación?*

Sin duda alguna, y más allá de las potencialidades de una determinada institución y programas formativos ofertados, no es fácil asumir y desarrollar un proceso interno de evaluación. Es necesario que se den una serie de condiciones que faciliten, o no bloqueen, tal proceso. Por otra parte, y ante las demandas externas de evaluación (agencias u organismos estatales de acreditación), parece conveniente “programar institucionalmente” el conjunto de procesos de autoevaluación demandados, si bien ha de primar el plan global de la institución. Así:

- El proceso debe estar iniciado, dirigido y administrado dentro de la institución por un grupo eficaz.
- El proceso debe ser motivado internamente. Debe ser visto por los implicados como una necesidad y no como una obligación que se impone desde fuera.
- Los dirigentes/responsables deben estar comprometidos en el proceso y manifestarlo a todos los componentes de la institución.
- El diseño de la autoevaluación debe ser apropiado a las circunstancias de cada institución; es algo que mira hacia el futuro y está dirigido hacia el mejoramiento del programa y no únicamente a la evaluación de su estado actual.

- La revisión que se realiza es de tipo evaluativo, no solamente descriptivo. Más que una recopilación de datos sobre un programa en particular, requiere de juicios académicos sobre la calidad del programa y la suficiencia de sus recursos. Va más allá de una evaluación de los estándares mínimos adecuados para la acreditación de una carrera e incluirá las evaluaciones de calidad por los pares y expertos reconocidos en ese campo.
- Deben intervenir en el proceso de autoevaluación personas adecuadas, útiles y representativas de todos los estamentos implicados.
- Los resultados del proceso deben presentarse en un informe que sea legible para audiencias de diversos niveles e intereses.
- El principal resultado del proceso debe ser la puesta en marcha de un sistema regular de autoanálisis y de mejora. Por tanto, el resultado de la autoevaluación –concretado en un plan de mejora– debe ser traducido a acciones debidamente diseñadas.
- Un proceso de revisión interna de un programa es un proceso independiente, separado de otro tipo de revisiones o evaluaciones. Las evaluaciones que se ejecutan por parte de asociaciones de acreditación, agencias que dan licencias o comités de financiación son muy específicas. Ahora bien la recopilación de datos y partes del autoestudio del departamento o programa frecuentemente pueden servir a una serie de propósitos de revisión y, por lo tanto, el programa de revisión puede ser programado para que coincida con una revisión de acreditación o alguna otra revisión externa. Pero, para ser efectivo, el programa de revisión debe establecer su propio conjunto de conclusiones y dirigir sus recomendaciones a los únicos individuos que tienen el poder para mejorar los programas; es decir, el cuerpo docente y los administradores de la institución.

3.4.2. *Algunos riesgos a evitar*

- *Falta de compromiso institucional.* Los líderes institucionales necesitan asumir un compromiso relativo a la evaluación dentro de una tarea de responsabilidad profesional e integral. Aquellas instituciones que reclaman la evaluación como algo propio se transformarán a sí mismas. En consecuencia, se reclama una fuerte dosis de liderazgo en los diferentes niveles de gestión (responsabilidad), desde el rectorado a los decanatos o direcciones departamentales. De esta manera será más fácil generar la necesaria motivación interna de los diferentes agentes implicados en estos procesos.
- *Más allá de lo puntual.* La autoevaluación, como revisión interna de la institución, centro o programa no debería “pararse” en un momento determinado o centrarse en la fase terminal de una acción (aunque no se

excluye, e incluso sea necesario tras determinados períodos hacer un balance de lo conseguido o por hacer, como evaluación de la mejora), sino que debería estar inmersa en todo el proceso de desarrollo, para potenciar el propio cambio, como actitud permanente del grupo o institución por supervisar y valorar lo que se está haciendo.

- *Falta de Planificación.* Por otra parte, y como insiste Bolívar (1994), a fin de no reducir la autoevaluación a una cuestión administrativa, es necesario planificar conjuntamente acciones de desarrollo del centro, en las que hay que legitimar, justificar y consensuar las opciones de mejora que se van a tomar. Como proceso de trabajo colegiado, es necesario *planificar la planificación*; es decir, consensuar y entenderse sobre el plan de trabajo que se va a seguir.
- *Falta de apoyo al cuerpo docente.* Todo proceso de autoevaluación reclama cooperación y aporte de esfuerzo del conjunto de la comunidad educativa y especialmente del profesorado. De aquí la importancia de recibir apoyo de las estructuras institucionales en dicho proceso y de establecer los adecuados canales de comunicación.
- *No olvidar que el aprendizaje del estudiante es la razón de ser.* Una excesiva burocratización del proceso de evaluación o un inadecuado alcance (excesivos aspectos a considerar) pueden hacer que no se produzca la integración de la evaluación con el aprendizaje del estudiante. Ha de concederse tiempo y espacio para enfocar la atención sobre los resultados de aprendizaje así como en las innovaciones orientadas al compromiso en favor del aprendizaje del estudiante.
- *Inadecuada preparación técnica de los gestores del proceso de evaluación.* Es evidente que se necesita personal preparado para coordinar un proceso de estas características así como ciertos recursos (personal de apoyo y disponibilidad de tiempo) para acometer las tareas que demanda el proceso de evaluación interna. El no disponer de los mismos puede llevar a una situación de “paro”, al no saber cómo satisfacer determinados requerimientos (técnicos y formales).
- *Climas excesivamente convulsos.* Reflexionar sobre una realidad compleja y tan cercana, que implica a las personas (profesorado, estudiantes y personal de apoyo), reclama un clima apropiado. La premura, la ausencia de cierto nivel de privacidad por parte del comité interno o un clima de excesiva “politización” del propio proceso no son las mejores condiciones para desarrollar tal proceso.

3.4.3. Referentes en la evaluación institucional de los programas

González *et al.* (2004) plantean una interesante aproximación a la evaluación de los

programas académicos desde la perspectiva que las instituciones adoptan para confrontar las realidades de dichos programas. Para desarrollar el proceso de evaluación utilizan varios referentes como modelos o paradigmas de confrontación:

- *Disciplinarios.* Conocimiento acumulado y validado de la disciplina o integración de disciplinas cuyo programa es objeto de evaluación. Establecen la universalidad del conocimiento y cómo este se encuentra reflejado en el plan de estudios. Responde a la dimensión o concepción de la calidad intrínseca del programa: *¿Qué se debe saber?* Conjunto de conocimientos que el estudiante deberá dominar para considerarse un profesional en el área científica de referencia.
- *Profesionales.* Ubican las características del desarrollo de la práctica profesional en el ámbito nacional (?). Constituyen la trascendencia de la disciplina científica a través del desempeño profesional. *¿Qué debe saber hacer?* Las habilidades y aptitudes (?) que deben formarse en el estudiante para que se desarrolle como profesional.
- *Institucionales.* Establecen el “deber ser” de la institución. Están conformados por el proyecto general de desarrollo institucional y plan estratégico. Modelo educativo, enfoque del proceso reenseñanza-aprendizaje, perfil de egresados. Los resultados y logros también forman parte del referente institucional.

Objetivos de la evaluación de programas

Acorde con los referentes adoptados, y teniendo presente el marco general del centro o institución, pueden señalarse los siguiente objetivos en la evaluación:

- Proporcionar información a los responsables de toma de decisión sobre el funcionamiento del programa.
 - Para la universidad, la revisión de programas ayuda en la planificación a largo plazo proporcionando la información sobre el tamaño y estabilidad o vitalidad de un programa, los recursos de cuerpo docente y la demanda estudiantil, sus necesidades de equipamiento y de espacio, sus fuerzas y debilidades y su contribución a la misión de la institución.
 - Para la unidad responsable, la revisión de programas ofrece un mecanismo para cambio y mejoramiento.
- Permite establecer objetivos para el futuro y asegura que los planes académicos generales y decisiones presupuestarias se basan en información veraz y en prioridades acordadas de antemano, y no en impresiones vagas.

- Determinar la efectividad del programa y considerar sus posibles mejoras. Demostrar la necesidad, productividad y calidad del programa.
- Proporcionar datos comparativos con relación a otros programas de idéntica naturaleza.
- Servir como fundamento para la asignación de recursos.
- Seguir los mandatos de algún organismo gubernamental. La revisión de programas ofrece un mecanismo para que las universidades rindan cuentas ante la sociedad (estado, gobierno, agencias que financian, donantes, contribuyentes y los estudiantes que pagan su matrícula) relativas a la calidad de los mismos.

En la actualidad, el último de los objetivos señalados es uno de los motivos que más influyen en la generalización de las revisiones de programas hasta tal punto que, después de la mejora de los programas, es la razón más frecuentemente esgrimida para justificar la realización de revisiones de programas (Conrad y Wilson, 1985). En este sentido, es necesario distinguir la revisión de programas de otros tipos de revisiones que aunque relacionadas con ella no son estrictamente institucionales, por lo que, aunque de indudable interés, se salen del objetivo primario de este texto, centrado en la evaluación institucional. Nos referimos a estas tres: *revisiones de resultados de los estudiantes*, *revisiones del rendimiento docente del profesorado* y *revisiones de su rendimiento investigador*.

Ahora bien, un punto que se presta a la controversia en el enfoque de la evaluación interna orientada a la mejora es el de la posible confrontación entre dos dimensiones o concepciones de la calidad en el proceso de evaluación (ver cap. 1): “fitness for purpose vs. fitness of purpose”. Se puede comprender que en un proceso totalmente interno sea la primera concepción la que prima: ¿cómo cuestionarse si los objetivos que se persiguen son pertinentes? Es razonable que la atención evaluativa se centre en comprobar si se han logrado los objetivos propuestos y en qué medida se pueden mejorar sus resultados. Sin embargo, desde una perspectiva externa, incluso en un planteamiento de autorregulación, es totalmente necesario abordar la *pertinencia o adecuación de los objetivos*, por ejemplo del programa formativo. De aquí que no tengan mucha consistencia las posiciones que defienden que la evaluación externa no debería poner en tela juicio los objetivos de la institución con respecto al planteamiento de sus programas. Como señalan ya numerosos expertos (Kristoffersen *et al.*, 1998) es totalmente necesario complementar las dos perspectivas, para así asegurar, desde un referente global externo y ante terceros, la pertinencia (validez) de la propuesta. En definitiva, la acreditación de dichos programas o de una institución.

3.5. Otras “formas” de evaluación de la calidad

En los [capítulos 6, 7 y 8](#) se aborda extensamente el “apasionante” (¿también morboso?) tema de las clasificaciones o *rankings* como “otra forma” de evaluación de la calidad de la educación superior. Por tanto, en este apartado sólo abordamos, y de una forma sintética, aquellas otras formas de evaluación, en ocasiones procedimientos o estrategias que pueden tener cabida en los tres “modelos” analizados, que han tenido cierto nivel de uso o difusión. En algunos casos, como el sistema de norma ISO, han sido “reconstruidos” y convertidos en el modelo Audit descrito (“plagio con muerte del original”).

Hace una década, en dos trabajos relacionados con el análisis de los enfoques y prácticas en la evaluación institucional (Rodríguez, 2001, 2002), se abordaba el tema de la aparición en el escenario de la evaluación de la calidad de “nuevas formas” que, promovidas por organizaciones “profit” (servicios que se pagan), ofertaban sus servicios a las instituciones educativas, especialmente en países “emergentes” en materia de garantía de la calidad. El título de uno de estos trabajos era muy significativo: “La evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria o la *conquista del Oeste*”. Era un momento álgido de las primeras experiencias de evaluación institucional en España y, dado que no existía un mandato legal, se apuntaban “ideas” para ver si eran asumidas por el ejecutivo y, en el supuesto de una “liberalización de la actividad evaluadora” (como ha acontecido en algunos países de América Latina) se convertían en negocio.

3.5.1. ISO 9000

La Organización Internacional de Normalización (ISO, por sus siglas en inglés) establece directrices para apoyar a las organizaciones que proporcionan servicios educativos de cualquier tipo y nivel en la implementación de un sistema de gestión de la calidad eficaz que cumpla con los requisitos de la norma ISO 9001. Su última revisión se conoce como ISO 9001:2008.

El término griego *Isos*, que tiene el significado de “uniforme-homogéneoigual”, fue tomado por la International Organization for Standardization –alterando el acrónimo– para identificar su sistema como ISO. Fue fundada en 1946 con el objetivo de desarrollar estándares internacionales para que “las piezas ajustarán”, sobre todo aquellas que integraban artefactos peligrosos. La aparición de los *Quality System Management Standards*, al final de los años ochenta del siglo pasado (ISO 9000), supuso un hecho relevante para la mejora de la calidad de producción de las industria “manufacturera”. En la década de los noventa, la aplicación de los estándares se amplía al campo de la educación y formación (*education and training*). La denominación ISO 9000 es una denominación genérica que engloba diferentes normas. En el ámbito educativo la última denominación, procedente de la revisión de 2008, es la ISO 9001:2008.

El trabajo de Mishra (2007), publicado por el National Assessment and Accreditation Council de la India, pone de manifiesto la influencia (o la deseada pretendida influencia)

de este “sistema” en la garantía de la calidad del sistema universitario de ese país. A la vez es un interesante documento en el que analizan con detalle “otras formas” de evaluación.

La norma internacional promueve un enfoque basado en procesos cuando se desarrolla, implementa y mejora la eficacia de un sistema de gestión de la calidad para aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de una serie de requisitos. Ahora bien, una clara limitación aparece, refutada por sus defensores: no especifican las exigencias de calidad del *producto educativo*, sino que enfatizan los requerimientos para la gestión de las actividades relacionadas con la calidad de los procesos de ejecución. Así, la norma ISO 9001 plantea tres cuestiones evaluativas:

- ¿Están definidos los procesos y adecuadamente documentados sus procedimientos?
- ¿Se desarrollan y ejecutan los procesos tal como están documentados?
- ¿Los procesos son efectivos para el logro de los resultados esperados?

Una organización independiente *certifica* que la organización cumple los requerimientos establecidos por los estándares de calidad (ISO 9000). Esta certificación es *registrada* por la organización y la institución certificada pasa a formar parte del *club selecto de instituciones certificadas por las normas ISO*. Este club tiene sus cuotas de mantenimiento; es decir, la certificación, como la acreditación, tiene período de caducidad y hay que renovarla periódicamente.

El trabajo de Ochoa (2006) es muy esclarecedor acerca de la inadecuación de adoptar posiciones dogmáticas o de club. Después de un detallado análisis de los planteamientos, procesos y resultados de la autoevaluación de la Universidad del Azuay, señala:

Las normas ISO establecen modelos de sistema de gestión de calidad basados en procesos que giran en torno al cliente, como requisito (para la entrada al sistema) y como satisfacción (para la salida del sistema). Su aplicación para las universidades adquiere sentido en la gestión administrativa de la institución, no resulta muy pertinente en las otras funciones (Docencia, Investigación, Vinculación con la colectividad) pues no vislumbra el papel de la universidad como institución propositiva, comprometida con el desarrollo de la sociedad más allá de la satisfacción de clientes internos y externos (o.c.:121).

3.5.2. *Benchmarking*

Para algunos el *benchmarking* no es sino una parte de la *Total Quality Management*: el paso del control y aseguramiento de la calidad a la filosofía de la prevención y mejora continua; es decir, el *benchmarking* como una herramienta de la TQM, como parte de la metodología de los procesos de mejora continua. El resultado del *benchmarking*.

Desde la perspectiva de la evaluación, el *benchmarking es fundamentalmente un*

enfoque de la autoevaluación basada en la idea del aprender de otros. En el marco de la enseñanza superior, y más allá del objetivo de mejora aplicado en el mundo empresarial, el interés en el *benchmarking* está en considerarlo como vía de mantener la reputación colectiva del sistema a la vez que se asume su capacidad de autorregulación (Jacobson y Lund, 2000).

El estudio coordinado por The Commonwealth Higher Education Management Service, *Benchmarking in Higher Education* (CHEMS, 1998) y publicado por la UNESCO, es una obra de obligada consulta para conocer el panorama de esta forma de evaluación al final del siglo pasado. El análisis de la practica actual pone de manifiesto que su aplicación ha quedado, si así ha sucedido, en el “marco interno” de las instituciones, pero no ha sido incorporado en los sistemas formales de garantía de calidad de los diferentes países. Una de las razones que pudieran explicar, entre otras, esta situación es la del alto nivel de calidad de los datos que se requiere, máxime si las “comparaciones” afectan a un conjunto de instituciones.

Según Brown (1999), con frecuencia se da una excesiva confusión en el debate sobre *benchmarking*, término con muy diferente uso en el sector industrial que en el de la enseñanza superior. El término presenta una doble acepción; en primer lugar, se refiere a una marca, señal o identificación que identifica una posición o nivel conocido (p. ej. altitud de lugar) y en segundo lugar, el término es usado, por analogía, como criterio o referente para determinar la posición de otros.

El resultado del *benchmarking* sería la *reingeniería*. Los criterios del Malcon Baldrige (EE UU), del European Quality Award (EFQM) o del British Quality Award (BQF) incluyen que las organizaciones demuestren que se están midiendo y comparando, tanto de manera interna –consigo mismas– como externa a través del *benchmarking*.

Las tipologías de *benchmarking*. La primera propuesta de taxonomía básica del *benchmarking* se debe a Camp (1989): interno, competitivo, funcional y genérico. Alstete (1995) amplió la tipología al incluir el trans-institucional, el implícito y el de procesos. Appleby (1999) considera que el *benchmarking* de procesos incluye a los otros tipos, pero a este le ha de preceder el métrico y el diagnóstico. En síntesis:

- *Interno*: Comparación interna de procesos en diferentes departamentos/unidades de una misma organización.
- *Competitivo*: Identifica las diferencias de prácticas con competidores directos.
- *Funcional*: Las comparaciones se hacen con organizaciones del mismo sector que usan procesos similares.
- *Genérico*: Se busca identificar y transferir buenas prácticas innovadoras de una industria-sector a otra.
- *Trans-institucional*: Identifica nuevas e innovadoras prácticas a través de múltiples instituciones.
- *Implícito*: *Cuasi-benchmarking*. No está basado en la participación voluntaria de las instituciones, sino que los datos son el resultado de procesos ocasionados por la presión externa, bien en forma de mercado o de

- regulaciones legales que hacen aflorar la información.
- *Procesos*: Va más allá de la comparación de datos e indicadores y fija su atención en la tipología de acciones, su planificación, modos de desarrollo, etc. Implica la observación directa de la práctica en otras instituciones como estrategia de comprensión de su realidad.
- *Métrico*: Identifica las diferencias de rendimiento a través de indicadores métricos. Es fundamental que los *Partners* definan el indicador, usen las mismas medidas y recojan la información con el mismo criterio. Las clasificaciones o *rankings* exhiben su fortaleza a partir de este tipo de comparaciones.

En todos ellos se pone atención en la identificación, observación, medida y aprendizaje de los procesos de las buenas prácticas. Appleby (1999) considera que los anteriores tipos se encuadran en el *benchmarking de los procesos* (identifica los beneficios de las mejoras e implica la observación directa de la práctica en otras instituciones como vía de comprensión de la realidad) pero hay otros dos previos: el *métrico* (identifica las diferencias de rendimiento [*gaps*] a través de indicadores métricos; las medidas son indicadores para comparar) y el *diagnóstico* (identifica las áreas fuertes y débiles de la organización a partir de la comparación de la situación de la organización con un especificado *set* de atributos o factores en un amplio campo de instituciones competidoras). Identificará los procesos que deben ser sometidos a análisis y su valoración se realizará con una alta formalización a fin de traducir sus características a valores cuantitativos.

3.5.3. *Indicadores de rendimiento* (Performance indicators)

El interés en allegar datos e indicadores de desempeño (rendimiento) de las instituciones de Enseñanza Superior partió de organizaciones como la OCDE a consecuencia de las necesidades de estas instituciones de disponer de información en una etapa de gran desarrollo. Posteriormente será la iniciativa e interés prioritario de los gobiernos o agencias gubernamentales. En la actualidad estamos inmersos en una euforia de la identificación y medida de los indicadores, como consecuencia de la fuerte corriente internacional de evaluación de los sistemas educativos y las consiguientes comparaciones de resultados entre instituciones, territorios, estados, sectores, etc., y también del desarrollo de la evaluación de las instituciones educativas.

El uso de indicadores, como base de planes de expansión y de distribución de fondos genera múltiples controversias: fiabilidad y validez, de acceso y publicación de los mismos, de adecuación al nivel de desarrollo de los sistemas y de las peculiares características de los contextos. La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y con finalidad de distribución de fondos. Como señalan Dochy *et al.*

(1990), los indicadores constituyen un elemento de diálogo entre universidades y gobierno. El estudio del Consejo de Financiación Británico (HEFCE, 1999) apunta cinco objetivos o propósitos de un sistema de indicadores en la educación superior:

- Proveer una información fiable del desempeño del sector.
- Permitir la comparación entre instituciones.
- Ofrecer a la institución *benchmarks* su propio rendimiento.
- Informar/documentar el desarrollo de políticas en el sector.
- Contribuir a la rendición de cuentas de las instituciones y del sistema ante la sociedad.

El desarrollo desigual de la elaboración y uso de indicadores en los diferentes sistemas de educación superior, como consecuencia de múltiples variables contextuales, hace difícil conseguir la validez universal de muchos de los indicadores propuestos, especialmente en el ámbito de la enseñanza. De aquí la crítica al sesgo que presentan buena parte de las clasificaciones o *rankings* al atender casi exclusivamente a indicadores de producción científica. Sin embargo:

- Cada vez más aparece el claro consenso entre gobiernos e instituciones de la necesidad de establecer bases de datos de carácter general que permitan la comparación nacional y, a ser posible, internacional.
- Las propias instituciones son conscientes de la utilidad de poseer indicadores internos, habida cuenta tanto de su creciente autonomía como de su pertinencia y funcionalidad en cualquier modelo de evaluación institucional.

Ahora bien, el énfasis en el uso exclusivo de indicadores en la evaluación institucional aplicados por algunos sistemas ha dado paso a una relativización en su uso, potenciándose vías alternativas como la autoevaluación y evaluación externa por expertos.

Tres décadas han transcurrido desde que en el seno del Programa del IMHE (CERI-OECD) se iniciaran los trabajos sobre indicadores de rendimiento en las instituciones de enseñanza superior. Las experiencias británica y alemana generan en la Conferencia General del Programa IMHE (septiembre de 1982) la propuesta de un estudio internacional sobre la elaboración y utilización de los indicadores de rendimiento en la enseñanza superior (específicamente en la toma de decisiones sobre la planificación, distribución de recursos y gestión pedagógica). Por parte española participaron la Universidad Autónoma de Barcelona y la de Cantabria. Los resultados de la investigación se presentaron en la Conferencia General de 1996. Una síntesis de este trabajo elaborada por uno de los consultores del estudio, el francés Serge Cuenin, aparece con el título de “Un examen de las políticas europeas en materia de evaluación de la enseñanza superior”, en Mora *et al.* (eds., 1991), *La evaluación de las instituciones*

universitarias.

En un trabajo sobre evaluación institucional (Rodríguez, 1997), se analiza la problemática de la elaboración y uso de los indicadores de desempeño (*performance indicators*) a partir de los estudios, tanto a nivel internacional, como nacional, o bien a partir de iniciativas particulares de estudio. Pero, sin duda alguna, la tradición británica constituye el principal marco de referencia, y la obra de Cave *et al.* (1997) marca el punto de inflexión en la investigación sobre indicadores, ya que 1995 fue el último año de la publicación periódica *University Management Statistics and Performance Indicators*. La nueva estructura de evaluación institucional adoptada pone mayor énfasis en las estadísticas de gestión que en los indicadores de rendimiento. Sin embargo el tema ha seguido ocupando a los expertos. Fielden y Abercromby (2001) elaboraron un estudio para la UNESCO en el que el referente era el uso de indicadores desde la perspectiva internacional y con un planteamiento de colaboración de los sistemas de educación superior, y Tavernas (2003) propone un sistema de indicadores a incluir en los mecanismos de garantía de la calidad en las universidades europeas.

La interesante y práctica publicación de Michaela Martin y Claude Sauvageot (2011) *Constructing an indicator system or scorecard for higher education. A practical guide*, fruto de un proyecto del International Institute for Educational Planning de la UNESCO, coordinado por Bertrand Tchatchoua, es una obra de obligada consulta, tanto en el ámbito de una institución como del sistema de educación superior. Sus numerosos apéndices (6) recogen unas interesantes ejemplificaciones de propuestas de indicadores de sistemas e incluso de la presentación/difusión de indicadores en los medios de comunicación,

En una primera aproximación podría decirse que un indicador de rendimiento es todo tipo de dato empírico, mejor si es cuantitativo, que nos informa sobre el nivel de logro de un objetivo institucional. Los mismos autores, tras revisar el tema a nivel internacional y llevar a término una interesante investigación en el marco de las universidades holandesas, han acotado mejor el concepto de indicador de rendimiento en referencia al funcionamiento de una institución y no a su calidad –adoptando así un carácter más neutral– y diferenciándolo de la estadística de gestión (datos cuantitativos) o de la información para la gestión (datos cualitativos o cuantitativos relacionados entre sí y estructurados para informar la gestión). En definitiva, un indicador de rendimiento siempre tendrá un contexto y momento de interpretación. Su temporalidad exigirá su seguimiento (serie) a fin de que sirva para monitorizar los procesos de mejora.

Dada la necesidad de que todo indicador esté en relación con un objetivo, y la diversidad de actores o perspectivas existentes en el marco institucional, no es de extrañar que determinados datos sean simples estadísticas para unos e indicadores para otros.

Como puede observarse, no hay otra salida que determinar *a priori* (consenso en el marco en que opere el modelo de evaluación adoptado) los diferentes niveles, categorías o significado que se dé a cada indicador. La decisión sobre un sistema de indicadores debería tener presente:

- El contenido de referencia (Enseñanza, Investigación, Gestión, etc.).
- Tipología del indicador (en relación a la tipología del [cuadro 3.1](#)).
- Relevancia.
- Nivel de ambigüedad (suscitar diversas interpretaciones).
- Potencialidad de manipulación (influencia en posteriores conductas).
- Coste de su obtención.
- Nivel de agregación (asignatura, materia, plan, departamento, centro, universidad).

A) Clasificación de indicadores

En el [cuadro 3.1](#) se ha sintetizado la amplia propuesta de Cave *et al.* (1997) y que combina tres categorías de indicadores:

- *Indicadores simples*: Formulados en términos absolutos están orientados a dar una descripción objetiva de una situación o proceso. Pueden ser equiparados a las estadísticas de gestión. Sizer (1992) señala que cuando se desarrollen bases de datos de carácter nacional es importante no denominar indicadores de rendimiento a lo que son estadísticas de gestión o simplemente estadísticas. La razón de tal precisión estriba en que puede creerse que cualquier tipo de dato es válido para la medida del logro de objetivos. Es evidente que el uso de este tipo de datos es complejo ya que lo que en un nivel es considerado como indicador simple en otro puede alcanzar la categoría de indicador de rendimiento.
- *Indicadores de rendimiento*: Implican un punto de referencia (estándar, objetivo, un juicio de valor). Son, por tanto, de carácter relativo. Un indicador de rendimiento debería tener la propiedad de que cuando el indicador muestra una diferencia en una dirección significa que la situación es mejor, mientras que cuando la diferencia es en dirección contraria, no hay duda de que la situación ha ido a peor. Una definición adoptada en el ámbito británico es la de “statements, usually quantified, on resources employed and achievements secured in areas relevant to the particular objectives of the enterprise” (Cave *et al.*, 1997: 23).
- *Indicadores generales*: Derivados desde fuera de la institución, hacen referencia bien a estadísticas, opiniones o resultados de encuestas. Aunque no tienen las notas de un indicador de rendimiento, son usados en la toma de decisiones y podrían convertirse en legítimos indicadores de rendimiento si se expresase abiertamente tal decisión. La opinión de los graduados al término de sus estudios en relación a muy diferentes aspectos (calidad del profesorado, servicios, percepción del valor añadido, etc.) puede constituirse en una útil

batería de indicadores de progreso de la satisfacción del cliente.

Cuadro 3.1 Tipos de indicadores de rendimiento (Cave et al., 1997)

A)	Internos - Externos - <i>Operating</i> • <i>Internos:</i> – <i>Inputs de la institución</i> – Valoraciones internas de la institución (calidad de la docencia, rendimiento académico) • <i>Externos:</i> – Valoraciones externas de una institución en el market-place de sus protagonistas – Empleo de sus graduados – Aceptación de las publicaciones de sus profesores • <i>Operating:</i> Incluye las ratios de productividad así como variables relacionadas con el horario de trabajo de profesores, infraestructura informática, biblioteca, etc.
B)	<i>Input</i> - Proceso - Producto Con la distinción entre <i>outputs</i> intermedios y <i>outputs</i> finales
C)	Economía - Efectividad - Eficiencia • Economía: Compara las finanzas presupuestadas con los gastos y, por tanto, mide la posible reducción de costes (ahorro) • Efectividad: Muestran el grado de logro de los objetivos • Eficiencia: Comparan logros con los <i>inputs</i> necesarios para su obtención

La obra de Martin y Sauvageot (2011) presenta unas clasificaciones de indicadores que emergen del análisis de la práctica real en diferentes países o informes internacionales:

- *Atendiendo al análisis de las operaciones:*
 - Recursos (Personal y Finanzas)
 - Actividades
 - Resultados (con posible diferencia entre resultados inmediatos e impacto)
- *Atendiendo a “entities” o temas:*
 - Instituciones
 - Estudiantes
 - Profesorado
 - Costes, etc.

La primera clasificación tiende a presentar el “sistema de indicadores” desde la óptica del *paradigma explicativo: input-proceso-producto*; la segunda es más apropiada

para realizar análisis transversales por temas en un sistema.

B) Características de los indicadores

No cualquier estadístico, procedente de una medida o conteo, es un indicador. Los estadísticos se constituyen en indicadores sólo si están referidos a objetivos previamente establecidos (indicadores de desempeño o de rendimiento – *performance indicators*) o representan aspectos o variables útiles para el diagnóstico, seguimiento, mejor comprensión de los procesos educativos en sus diferentes niveles y para fundamentar eventualmente acciones de mejora.

Los indicadores deben satisfacer un conjunto de criterios técnicos y prácticos. De los más significativos citamos los siguientes:

- Validez y relevancia: el indicador será válido si mide aquello que se propone medir y será relevante (importante) si tiene sustento desde un punto de vista teórico como aspecto o variable central de la calidad de la educación.
- Fiabilidad y comparabilidad: Precisión en la medida de la característica y posibilidad de comparar esta medida en diferentes contextos o momentos.
- Estabilidad: capacidad del indicador de no reflejar cambios o modificaciones volátiles sino transformaciones o variaciones importantes en la característica que mide.
- Claridad: atributo del indicador que lo hace comprensible a audiencias no especializadas.
- Utilidad: capacidad del indicador para orientar la toma de decisiones.
- Periodicidad: la medida de característica asociada al indicador ha de tener una periodicidad (seriación).
- Sostenibilidad: la medida del indicador ha de ser sostenible en cuanto a su complejidad y coste de obtención.

Es evidente que las cualidades técnicas han de estar fundamentadas en la congruencia entre la definición, interpretación, algoritmo de cálculo y calidad de la información. Es importante no perder de vista que la calidad de la información influirá en las cualidades técnicas (y algunas prácticas) de los indicadores.

En el nivel de los sistemas educativos nacionales, y a efectos de asegurar la comparabilidad internacional, una herramienta clave es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 97 de la UNESCO (UNESCO, 1997). A partir de ella se hacen las adaptaciones correspondientes en cada país y se ha desarrollado en colaboración con el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Estas adaptaciones sirven para reportar la información estadística a la base de datos internacional, sea a través de los cuestionarios que en cada país se utilizan, o de los que son de uso conjunto por el UIS, Eurostat y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos

(OCDE). Acceso al UIS: http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=7433_201&ID2=DO_TOPIC

A efectos de asegurar la comparabilidad entre los países, se han adoptado los indicadores y métodos de cálculo del UIS, según estándares internacionales conocidos (*Instruction Manual for 2011 Data Collection on Education Statistics*. Acceso en [www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Indicator_Technical_guidelines_SP](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Indicator_Technical_guidelines_SP.pdf). pdf).

Por otra parte, la elaboración de juicios sobre la calidad o el desempeño del sistema educativo requiere de referentes normativos o comparativos, bien de carácter absoluto (pocos indicadores tienen este tipo de referente) o relativo (que puede adoptar las posiciones de óptimo o deseable, promedio o mínimo). Establecer estos referentes es relativamente fácil cuando los indicadores están asociados a niveles de logro previamente establecidos; en otras ocasiones elegir un referente puede ser una tarea complicada, como cuando las metas implicadas son de carácter general, pero siempre existe la posibilidad que el referente sea de índole evolutiva, especialmente adecuado para valorar el progreso.

Finalmente se ha de señalar que el empleo de indicadores para referenciar la calidad de un sistema educativo, en general, no está exento de polémica. Se les acusa habitualmente de dar una idea del estado de la cuestión pero sin explicar los porqués de las situaciones y, por tanto, no son útiles para implementar políticas de mejora, sí para saber que las cosas marchan bien o menos bien. La mayor defensa proviene de la necesidad de objetivar parámetros educativos de carácter general, que permitan comparaciones entre países y, por tanto, resulten ilustrativos de la situación de un país en relación con los de su entorno.

4

El proceso de evaluación de la calidad: la evaluación interna

Se ha defendido hasta la saciedad que la responsabilidad de la garantía de la calidad recae en las instituciones de educación superior, tanto en su configuración como sistema como a nivel individual. En consecuencia, todo proceso de evaluación que tenga como meta contribuir al fortalecimiento y mejora de la calidad de la educación ha de tomar en primera línea de consideración el planteamiento de un adecuado y pertinente proceso interno de autoevaluación.

En el capítulo anterior se han analizado con detalle las condiciones y características de una evaluación orientada a la mejora (evaluación de programas). El objetivo de este capítulo es el de exponer la “tecnología” de los procesos internos de evaluación; es decir los procedimientos, planificación y gestión de su desarrollo.

El último nivel de concreción que se presenta, por lo que respecta al alcance (objeto de evaluación), tiene sus fuentes en la amplia trayectoria del autor como asesor metodológico de AQU Catalunya, Agencia de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya. Las diferentes “guías metodológicas” desarrolladas a lo largo de la trayectoria operativa de la agencia son accesibles en: www.aqu.cat

Es evidente que los procesos internos de evaluación están condicionados por el marco global del sistema de evaluación que opera en un determinado sistema universitario. De aquí que el potencial beneficio de un proceso interno dependerá del marco de autorregulación de las propias instituciones, así como de objetivo o enfoque de la evaluación. En este capítulo se parte del presupuesto de una evaluación orientada a la mejora y que no implica la ausencia de un proceso externo (próximo capítulo) que valida y complementa el proceso externo.

4.1. La espiral de la evaluación de la calidad

Se entiende como proceso global de evaluación de la calidad en la enseñanza superior al conjunto de fases o etapas que permiten establecer el diagnóstico fiable y validado de las fortalezas y debilidades, generalmente de un programa de formación (carrera) y diseñar

los planes de acción pertinentes para la mejora del mismo.

En la década de los noventa, el modelo de evaluación holandés (Vroeijenstijn, 1994; Westerheijden, 1996) constituyó un claro y seguido referente para los modelos emergentes de evaluación en la Europa continental. A continuación señalamos las fases del proceso a partir de la *quality assessment spiral* (Westerheijden, 1996:274) en la que se recoge el proceso circular y cíclico (seis años en el caso holandés) de la evaluación de las titulaciones (tomadas como unidad de análisis o referencia). En la [figura 4.1](#) se esquematizan las fases y componentes de dicho proceso:

a) *Evaluación interna*

Se inicia con la recogida y sistematización de la información referida a la unidad objeto de evaluación (realidad). Esta información está compuesta de estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre los *inputs*, procesos y resultados de la actividad de la propia unidad. El *Autoestudio* elaborado por el comité interno de evaluación integrará esta información con las nuevas observaciones, opiniones y valoraciones generadas en el propio proceso.

b) *Evaluación externa*

Un Comité externo de evaluación (*peer review*) analiza el *Autoestudio* y realiza una visita *in situ* a la unidad evaluada. A partir de sus propias observaciones y de las informaciones, opiniones y valoraciones recogidas en el contacto con las diferentes audiencias entrevistadas emitirá un informe externo. Este informe será sometido a la consideración de la propia unidad evaluada a fin de que presente las alegaciones o consideraciones pertinentes.

c) *Informe de evaluación*

La síntesis ponderada y comprensiva del *Autoestudio* y del informe externo dará lugar al definitivo informe de la unidad evaluada que deberá tener la adecuada y pertinente difusión y publicidad. El agente que promueve el proceso de evaluación determina el modo y forma que la comunidad de la institución tiene acceso a dicho informe.

d) *Metaevaluación*

En toda evaluación, pero de modo especial en las orientadas a la mejora de la calidad (con las consiguientes decisiones sobre diversos tipos de acciones), es necesaria una fase de análisis y reflexión sobre el propio proceso de evaluación. Su objetivo es el de validar la evaluación realizada y analizar el contexto y condiciones en el que se ha de generar el plan de mejora que naturalmente seguirá a la fase evaluativa.

e) *Plan de mejora*

Un modelo de evaluación institucional orientado a la mejora de la calidad ha de incluir el diseño de las acciones que se consideran pertinentes para eliminar o aminorar las debilidades detectadas en la evaluación. La explicitación de los objetivos, acciones e indicadores de logro, así como de los responsables de su ejecución, son algunas de las exigencias de un plan de mejora.

f) *Seguimiento y evaluación del plan de mejora*

Esta fase permitirá valorar los cambios reales acontecidos (mejora de la calidad) en la unidad evaluada. Se inicia así, unido a los cambios acontecidos en el contexto externo e interno de la unidad, un nuevo ciclo de evaluación continua de la calidad en la referida unidad.

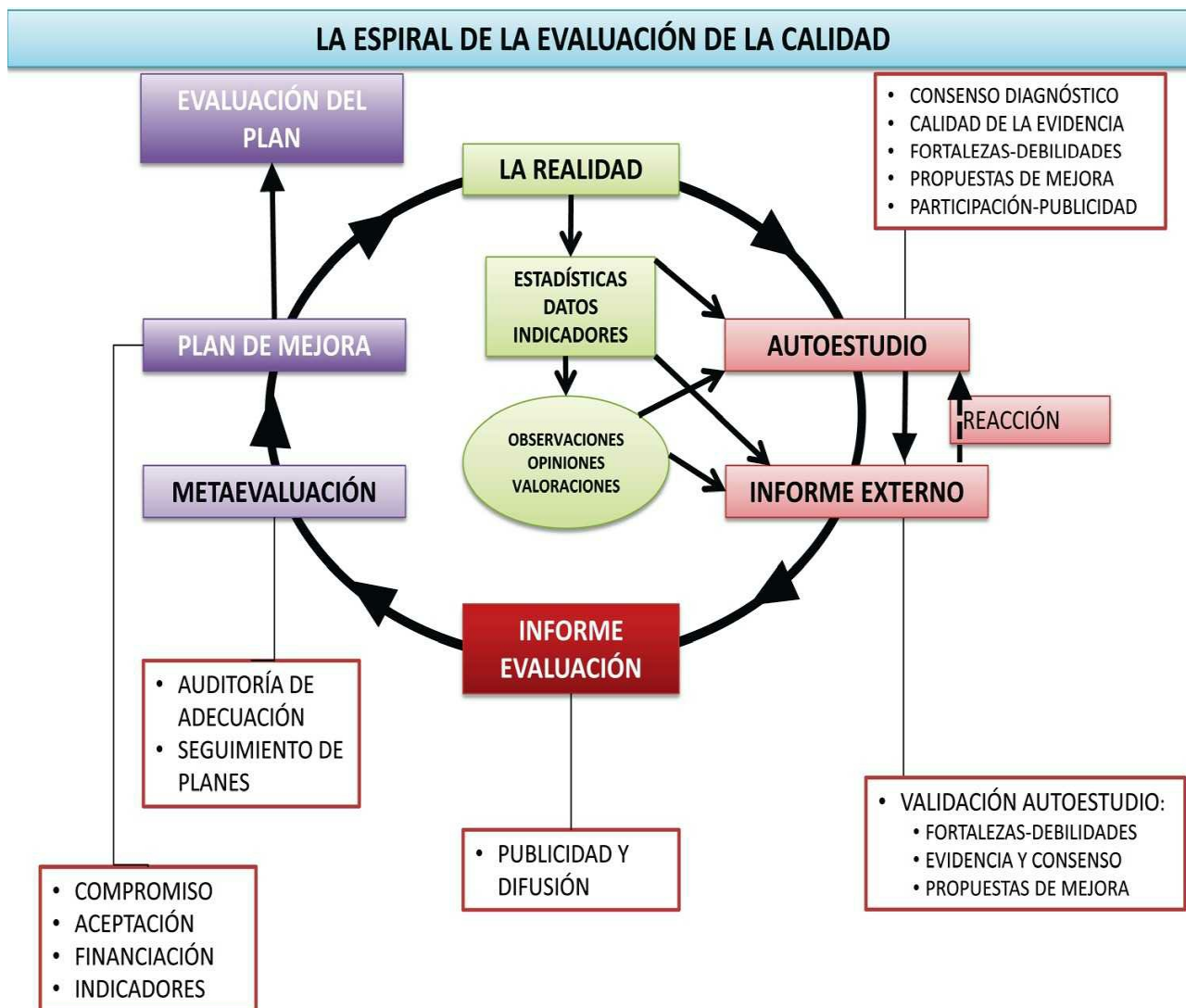


Figura 4.1. El proceso global de evaluación de la calidad de la enseñanza.

Las seis fases señaladas son las que idealmente abarcaría un proceso global de evaluación de la calidad de la educación superior en el nivel de programa o institución. No es fácil cumplimentarlas adecuadamente sin un decidido apoyo orientado al fortalecimiento interno de las instituciones. De aquí la importancia que tienen las directrices políticas (manifestadas en los marcos normativos de evaluación) que orientan el diseño e implementación de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad en la educación superior.

Por otra parte, y para una adecuada ejecución técnica de las mismas, se reclama tanto un cierto potencial humano, adecuadamente preparado, que monitoree el proceso, como un sistema de información que sustente y facilite las adecuadas evidencias (cuantitativas –en forma de estadísticas e indicadores– y cualitativas) necesarias para elaborar los juicios de valor reclamados en la evaluación.

4.2. La calidad es una cuestión interna: la autoevaluación, clave de los procesos de mejora

Bajo el epígrafe “the accreditation-improvement paradox”, Harvey (2004) pone de manifiesto, de forma ampliamente documentada, las limitaciones e incompatibilidades de una evaluación orientada a la acreditación o rendición de cuentas con la evaluación fundada en el análisis interno y comprometida con la mejora de la actividad de la institución, y específicamente del programa de formación. Señala que la mayor frustración está asociada a la pérdida de control del planteamiento educativo y del potencial de mejora que pueda derivarse. Si bien el profesorado puede no ser consciente de todos los elementos asociados a la práctica profesional de los graduados, los profesionales y empleadores también son desconocedores del hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una severa crítica subyace en la ejecución de la evaluación externa: el desconocimiento por parte de los expertos externos de un sustantivo marco de referencia de los factores asociados a la calidad de la enseñanza.

Estas objeciones a los modelos de evaluación externa no son de ahora. Johnson y Christal (1985) ya señalaban que aunque la acreditación es un proceso útil que puede promover el autoanálisis, es algo periódico y motivado externamente. El autoestudio, por otra parte, puede convertirse en una parte integral del proceso continuo de análisis de la propia institución; esta debe encontrar en el autoestudio un mecanismo que satisfaga sus propias necesidades internas de autoconocimiento, para saber exactamente qué se está haciendo, con qué grado de perfección y a qué precio, de modo que se pueda establecer un sistema racional de prioridades para aumentar la efectividad de la misma.

González Silva (2002:13-17), al distinguir entre evaluación y control, enfatiza que se ha consolidado un consenso en torno a que las potencialidades transformadoras de la evaluación residen en la autoevaluación (o autorregulación). También Villarroel (2001:5) lo plantea al discriminar las funciones de los distintos tipos de evaluación: “la evaluación institucional *genera e incrementa la calidad y la excelencia* a través de los procesos de autoevaluación y autorregulación”.

Van Vught coincide y ubica la autoevaluación en la base del sistema:

... el sistema se debe basar en la autoevaluación, de modo que pueda ser evolutivo y orientado a fomentar las mejoras. Dicho simplemente, para que los miembros de la comunidad académica puedan hacer los cambios necesarios, deben participar en un proceso que les permita descubrir cuáles son los problemas, proponer soluciones y estar dispuestos finalmente a poner en práctica los resultados. Esto exige un proceso

de consideración y de análisis, y no sólo la preparación de un informe descriptivo... (Van Vught, 1991:158).

Todos los sistemas de evaluación y acreditación operativos en el momento muestran la importancia, al menos desde una perspectiva formal, del informe de autoevaluación institucional, resultado de un proceso de indagación, reflexión, aprendizaje y mejora. La evaluación externa, por consiguiente, es un examen de pares académicos para señalar el valor de lo realizado por la universidad. Es cierto, como afirma Bolívar (1994:23), que la autoevaluación institucional para la mejora interna, en esta situación, tiene que construirse entre el persistente riesgo de ser instrumentalizada como mecanismo sutil para gestionar más eficazmente los mandatos centrales, y para la reconstrucción organizativa e interna.

- *La defensa de los sistemas autorregulados*

La existencia de un buen Sistema de Garantía de la Calidad (SGC) en un sistema universitario comienza a generarse desde la base: cada institución debe asumir el compromiso de dotarse de los mecanismos adecuados que les permitan responder a las demandas de su entorno socioeconómico, cultural y político y adoptar un Sistema Interno de Garantía de la Calidad (SIGC) que les ayude al cumplimiento de sus objetivos. Sin duda alguna, la evaluación vista desde la perspectiva del fortalecimiento interno de cada una y del conjunto de instituciones de un sistema debe reunir una serie de características ya reseñadas por Kells y Van Vught (1988):

- El propósito de la evaluación debe ser doble: asegurar la calidad y conseguir mejoras.
- La evaluación debe estar centrada en la institución/programa, más que ser comparativa o tener carácter gubernamental.
- La evaluación debe tener aspectos internos y externos (autoevaluación y evaluación externa).
- La autoevaluación debe ser la pieza fundamental del proceso de evaluación.
- Los criterios, estándares y medidas de la calidad que se utilicen en la evaluación deben ser consensuados.
- La *ciclicidad* de la evaluación es condición necesaria.
- La evaluación debe ser global. Todas las unidades deben ser evaluadas en cada ciclo.
- El proceso debe tener consecuencias. Los planes de la institución deben ser afectados por la evaluación.
- Los equipos externos de revisión deben estar constituidos por colegas experimentados, elegidos sin sesgos.
- Los resultados detallados de las visitas y de los estudios deben ser

confidenciales.

- Una información resumida de la situación de la institución/programa deberá proporcionarse al público.

En definitiva, potenciar la garantía de la calidad en un sistema universitario exige tomar en consideración los procesos que conducen a la adopción, por cada institución, de los compromisos que conlleva generar la implicación de todos los agentes para definir y diseñar el conjunto de procesos que van a garantizar el “buen hacer” de la institución.

4.3. El marco de referencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza

Al comienzo de la década de los noventa se iniciaba en Europa el movimiento de evaluación institucional. Por lo que respecta a España, Rodríguez (1991a) ha analizado el reduccionismo y debilidad del planteamiento hasta entonces existente y que centraba la atención exclusivamente en la opinión de los estudiantes sobre la actuación docente del profesorado. El autor pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia (*teaching quality*) con calidad de la enseñanza (*education quality*). Al mismo tiempo, se insiste en el error de centrar en el profesor cualquier procedimiento evaluativo; por el contrario es el *programa de estudios* el marco de referencia más adecuado. Algunas de las conclusiones del Study Group on Evaluation in Higher Education de la OCDE (W. Dahllöf *et al.*, 1990: 206-211) no dejaban lugar a la duda:

- Los responsables de la gestión universitaria deberían evitar el colocar individualmente al profesor como cabeza de turco de la calidad de la educación universitaria.
- La evaluación de la docencia por los alumnos tiene un valor muy limitado si se dirige simplemente a ofrecer información para nuevos grupos de alumnos. Combinada con otras medidas puede ser útil como parte de un modelo de evaluación centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cursos y programas.
- La evaluación en el ámbito de un curso completo/programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad en cualquier institución de enseñanza superior y, consecuentemente, para todo el sistema. Si no cambia nada en este nivel, será irrelevante cualquier otra evaluación institucional que se lleve a cabo en las universidades.

Otra de las conclusiones del citado grupo hacía referencia a que si el objetivo de la evaluación es el de promover el desarrollo y mejora de la calidad de la educación superior, necesariamente ha de fijar su atención en el marco general en el que interaccionan factores como:

- políticas y tendencias de ingreso y grupos específicos de estudiantes,
- potencialidades y limitaciones del profesorado,
- condiciones del marco de referencia propio,
- equilibrio entre enseñanza y estudio independiente del alumno,
- métodos de enseñanza empleados,
- objetivos específicos de cursos/programas,
- resultados, en términos de conocimientos y actitudes

4.3.1. *Referentes del alcance de la evaluación de la formación*

Uno de los retos a los que se enfrenta todo proceso de evaluación de la calidad de la enseñanza es el de determinar “el contenido de la evaluación”; es decir el conjunto de dimensiones, elementos e indicadores a tomar en consideración. Buena parte de la problemática asociada a este tema proviene de la ausencia de un marco de referencia coherente y que tome en consideración los factores significativamente determinantes de la calidad de la formación universitaria.

Rodríguez Espinar (1997) señala las fuentes que constituyeron dicho marco de referencia en la positiva experiencia de más de una década de evaluación de la calidad en España. Tres trabajos fueron fuentes orientadoras en el momento de determinar la estructura y contenido del protocolo de evaluación de la calidad de la enseñanza. El primero de ellos es el del profesor Dahllöf *et al.* (1990). En síntesis, el autor propone:

1) *Análisis del marco social en el que se tomen en consideración aspectos como:*

- Condiciones externas específicas de la sociedad en la que se inserta la universidad
- Condiciones específicas del mercado
- Demanda de Enseñanza Superior

El análisis del ingreso en la universidad constituye el primer peldaño de un proceso de evaluación de la enseñanza (*education quality*), ya que va a poner de manifiesto la coherencia entre el análisis del marco social y los inputs del siguiente bloque.

2) *Antecedentes o preconditionantes de la enseñanza que tienen entre sí relaciones de interdependencia:*

- Alumnos
- Profesorado
- Dirección (*management*)
- Marcos de referencia (oferta de estudios, estructura...)

- Clima institucional
- 3) *Procesos*: Metodología de enseñanza, tiempo de intervención y evaluación de los aprendizajes. El análisis funcional permite *poner en relación los inputs con los procesos y constituye una parte fundamental de la evaluación interna*.
 - 4) *Resultados*. De interés es la distinción entre resultados inmediatos de los estudiantes (académicos, actitudinales y conductuales) y los logros de carácter profesional, social y personal que la enseñanza proporciona a los egresados. El análisis de *outputs* (parte también de la evaluación interna) tiene una doble funcionalidad:
 - a) Hacer posible un análisis de relevancia al poner en relación los *outputs* con las demandas explicitadas en el análisis del marco social.
 - b) Permitir la evaluación externa al poner en relación la pertinencia de los *outputs* con los objetivos y metas de la institución y de éstas con las demandas generales del marco social.

La segunda fuente de referencia fue el trabajo de Jacobson (1992), quien realiza una completa síntesis de los aspectos a tomar en consideración al abordar la calidad de la educación:

- 1) *Calidad de ingreso*. Conocimientos, habilidades, actitudes, motivación y otros atributos de los estudiantes de ingreso que contribuyen al éxito en los estudios. En algunas situaciones, como la española, la calidad de los potenciales usuarios está mediatizada por factores estructurales regionales y socioeconómicos, con escasa movilidad en la elección de universidad y por criterios establecidos en marcos normativos externos a las instituciones universitarias. En cuanto a la calidad de los actuales usuarios se toman en consideración indicadores como: *grades in secondary education, achievements at entrance examinations, study motivation (preferences)*
- 2) *Calidad del proceso*. La capacidad de la institución para influir, a través del proceso educativo, en la consecución de los objetivos de formación. Tres factores actúan en esta capacidad de influencia: el profesorado, los recursos docentes y la gestión y organización del programa.
- 3) *Calidad de la evaluación de los aprendizajes*. Conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, inmediatamente después de los procesos de evaluación, con respecto a las expectativas expresadas en los objetivos del programa. Jacobson señala los resultados académicos (expresados en las calificaciones) como el indicador interno. Como criterio externo apunta a: requerimientos de los empleadores y la opinión de los egresados sobre la calidad de su experiencia formativa, así como la adecuación de la misma con relación a las funciones y tareas profesionales que desempeñan.

4) *Calidad del rendimiento del programa.* Tres tipos de indicadores:

- Medidas de rendimiento académico: tasa de éxito, tasa de rendimiento, volumen de graduados.
- Medidas de uso: cobertura de la oferta, tasas de graduación, distribución de la matrícula por cursos (materias).
- Medidas de productividad (eficiencia): número de graduados por unidad de *input* monetario (coste por graduado).

Finalmente, De Miguel (1991) considera cuatro componentes que han de ser evaluados en la unidad de enseñanza (titulación en nuestro caso) a nivel institucional:

- a) Contexto: Infraestructura y recursos, profesorado, alumnado.
- b) Inputs: Oferta académica, demandas de plazas, calidad del usuario.
- c) Proceso: Elaboración de programas, organización de la docencia, evaluación de los aprendizajes, otras actividades académicas.
- d) Producto: Rendimiento de los alumnos (inmediato y mediato) indicadores de eficiencia, cambios e innovaciones institucionales.

La [figura 4.2](#) sistematiza la integración de estas fuentes de referencia e identifica cinco dimensiones de la calidad así como la ubicación, tanto del análisis funcional del programa como el análisis de relevancia del mismo (contraste de los resultados con las demandas externas):

- Calidad del contexto de referencia del sistema de educación superior.
- Calidad potencial del sistema de ingreso.
- Calidad de entrada (*inputs*).
- Calidad del proceso. Análisis funcional del programa.
- Calidad del producto. Se atiende a los diferentes tipos de resultados.



Figura 4.2. El marco global de referencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior.

Como puede observarse, en el conjunto de estas dimensiones de la calidad subyace una concepción del conjunto de factores que operan en el logro de una formación de calidad y adecuada a las necesidades del contexto de referencia. Ahora bien, y más allá del consenso sobre esta concepción, el problema que se presenta para la evaluación es la diversa tipología de variables y la dificultad de obtención de las evidencias (datos cualitativos y cuantitativos) que están implicadas en cada una de las dimensiones.

Difícilmente se puede objetar la consideración de que una “auténtica” evaluación de la calidad de la educación debería atender a la globalidad de factores implicados en el proceso educativo; sin embargo, la práctica evaluadora pone en evidencia las “mutilaciones” que se realizan a efectos de operativizar (simplificar) y hacer sostenible un proceso de evaluación. El ejemplo más evidente se tiene en desarrollo y proliferación de los *rankings* o clasificaciones de las instituciones o programas en los que la selección de indicadores denota la clara ausencia de una concepción de la calidad de la formación superior. Por tanto, y dadas las limitaciones para realizar una “evaluación global”, se

deberían relativizar y situar en contexto los resultados que emergen de las evaluaciones “oficiales” y facilitar el mayor nivel de reflexión interna.

4.3.2. *El contenido de una autoevaluación*

Tal vez una de las cuestiones metodológicas que conlleva un cierto grado de conflictividad o desacuerdo entre los diferentes agentes implicados en una evaluación interna sea delimitar el “contenido de la evaluación”. ¿En qué aspectos se va a fijar la atención? En el [cuadro 4.1](#) se propone un detallado contenido a tomar en consideración en un autoestudio de la calidad de la enseñanza en un programa formativo. Puede considerarse como una visión comprensiva del alcance o elementos a tomar en consideración.

No es difícil deducir la diferente tipología de evidencia asociada a cada uno de los aspectos considerados, así como sus fuentes y estrategias de obtención. No digamos de los criterios y niveles de calidad asociados a cada uno de ellos. De aquí la complejidad en la elaboración de las directrices metodológicas que permitan una cierta equivalencia entre resultados de instituciones o programas y que, en última instancia van a depender de la competencia de los evaluadores para integrar diferentes evidencias en la emisión de su juicio de valor.

No es de extrañar que en la práctica extensiva de la evaluación, derivada de los requerimientos legales del sistema de evaluación nacional, se aminore considerablemente el alcance de la evaluación, máxime si está presente el objetivo de comparabilidad. En estos casos, la objetividad-fiablez del dato alcanza preponderancia frente a la validez del mismo: se opta por considerar datos que no son objeto de discusión, sin atender a si realmente son significativos de la calidad del objeto a evaluar. Nuevamente este hecho se hace presente en los sistemas de “clasificación objetiva”, denostados por muchos al considerarlos formas sesgadas de evaluación.

Cuadro 4.1. Alcance del contenido de un Autoestudio

0.	EL PROCESO DE EVALUACIÓN
1.	EL CONTEXTO INSTITUCIONAL
1.1.	Los datos cuantitativos globales
1.2.	Las grandes etapas en el desarrollo de la titulación
1.3.	La estructura formal y dinámica de gestión de la toma de decisiones
2.	METAS, OBJETIVOS Y PLANIFICACIÓN
2.1.	Análisis y valoración de los objetivos
2.2.	Análisis del acceso (oferta/demanda, tipología estudiantes)
2.3.	Análisis de la demanda y empleo en la titulación
3.	EL PROGRAMA DE FORMACIÓN
3.1.	Estructura del Plan de Estudios
3.2.	Programas de las asignaturas del Plan de Estudios

- 3.3. Organización de la enseñanza
 - 3.3.1. Órganos responsables de la organización de la enseñanza
 - 3.3.2. El período de docencia
 - 3.3.3. El horario semanal de docencia.
 - 3.3.4. Planificación de exámenes finales
 - 3.3.5. Distribución departamental de la docencia
 - 3.3.6. Tipología del profesorado implicado en la docencia
 - 3.3.7. Las prácticas en el Plan de Estudios
 - 3.3.8. Distribución total de alumnos
 4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA
 - 4.1. Atención tutorial
 - 4.2. Metodología docente
 - 4.3. Evaluación de los aprendizajes
 - 4.4. Resultados de la enseñanza
 - 4.4.1. Inmediatos:
 - Tasa de abandono
 - Tasa de presentados
 - Tasa de éxito
 - Tasa de rendimiento (eficiencia)
 - 4.4.2. Diferidos
 - Tasa de empleo a corto y medio plazo
 - Grado de satisfacción de graduados y empleadores
 5. ALUMNADO
 - 5.1. Políticas específicas de acceso
 - 5.2. Atención especial a los estudiantes de nuevo ingreso
 - 5.3. Servicios específicos de atención al estudiante
 - 5.4. Nivel de participación de los alumnos
 - 5.5. Calidad del alumnado de nuevo ingreso
 6. PROFESORADO Y PERSONAL INVESTIGADOR
 - 6.1. Política de contratación
 - 6.2. Política de formación y desarrollo profesional del profesorado
 - 6.3. Política de movilidad del PDI
 - 6.4. Política de innovación y ayuda a la docencia
 - 6.5. Política de evaluación e incentivación del profesorado
 7. INFRAESTRUCTURAS E INSTALACIONES
 - 7.1. Aulas
 - 7.2. Laboratorios
 - 7.3. Biblioteca
 - 7.4. TIC.
 8. GESTIÓN DE LA CALIDAD
 - 8.1. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la enseñanza
 - 8.2. Mecanismos de transparencia y rendición de cuentas
 - 8.3. Política y mecanismos de comunicación interna y externa
 9. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES
 10. PROPUESTAS DE MEJORA
-

4.3.3. *Las directrices europeas para la garantía interna de la calidad*

Si hasta aquí se ha presentado una aproximación a un marco explicativo de los factores asociados a la calidad de la formación desde la perspectiva de una fundamentación teórica, en el [cuadro 4.2](#) se explicita el contenido de los *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* que constituyen el referente de “obligado cumplimiento” en los procesos de evaluación conducidos por los órganos de evaluación en cumplimiento de los marcos normativos de los países integrantes del EEES.

Se ha de señalar que el título original es el de *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. La traducción adoptada es coherente con el documento presentado por ANECA al Ministerio de Educación y Ciencia sobre la acreditación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial. Igualmente se atiende a la diferenciación establecida en el estudio patrocinado por CEPES *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education* (2004). Se ha traducido el término *standards* por *criterios*, entendiendo que los referentes que se presentan en este documento no determinan el nivel de requerimientos y condiciones (umbral) que deben cumplir las instituciones o programas para ser acreditados.

Cuadro 4.2. Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior (ENQA, 2005)

1.1.	<i>Política y procedimientos para la garantía de calidad:</i> Las instituciones deben tener una política y procedimientos asociados para la garantía de calidad así como de criterios para sus programas y títulos. Asimismo, deben comprometerse de manera explícita en el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y su garantía de calidad en su trabajo. Para lograr todo esto, las instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia para la mejora continua de la calidad. La estrategia, la política y los procedimientos deben tener un rango formal y estar públicamente disponibles. Deben contemplar también el papel de los estudiantes y de otros agentes implicados.
1.2.	<i>Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos:</i> Las instituciones deberían disponer de mecanismos formales para la aprobación, revisión periódica y control de sus programas y títulos.
1.3.	<i>Evaluación de los estudiantes:</i> Los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente.
1.4.	<i>Garantía de calidad del profesorado:</i> Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes.
1.5.	<i>Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes:</i> Las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados para cada uno de los programas ofrecidos.
1.6.	<i>Sistemas de información:</i> Las instituciones deben garantizar que recopilan, analizan y utilizan información pertinente para la gestión eficaz de sus programas de estudio y otras actividades.
1.7.	<i>Información pública:</i> Las instituciones deben publicar con regularidad información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrecen.

Como puede observarse, los criterios hacen referencia a los procesos internos de

evaluación de los programas formativos (1.^a parte del sistema global de evaluación). Su contenido aúna la perspectiva metodológica del modelo de *Audit* con la atención a tres componentes claves: el profesorado (1.4), los recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes (1.5) y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (1.3).

4.4. La organización de la evaluación interna

Establecido el marco de justificación de la evaluación interna, así como la identificación de los referentes que apoyan el alcance o contenido de la evaluación de un programa formativo, parece conveniente abordar los aspectos más significativos de la organización y gestión de un proceso de evaluación interna (Rodríguez Espinar, 1998).

4.4.1. El Programa formativo como unidad de evaluación de la enseñanza

La elección del programa formativo (carrera) como unidad de evaluación parte de la consideración de este como el referente de formación para el estudiante. Constituye la unidad significativa en la que pueden analizarse el conjunto de *inputs*, procesos y actividades conducentes a la formación de un graduado universitario. El *Programa de Formación*, su diseño, organización, desarrollo y resultados, constituirá el núcleo central del contenido a evaluar.

Algunas de las razones que justifican esta elección, más allá de los requerimiento legales o administrativos de agentes externos, pueden resumirse en estos puntos:

- *Atención al que aprende.* Apunta Kells (1988) que su interés e importancia radica en el hecho de que analiza unas entidades, el departamento responsable del programa, en el que se toman la mayor parte de las decisiones que realmente afectan a los estudiantes (enseñanza).
- *La transformación universitaria.* Para Burton Clark (2000), la transformación ocurre cuando un número de personas se reúne en unidades básicas de la universidad, y a través de esta unidad, durante varios años, logran el cambio por medio de iniciativas organizadas. La acción colectiva de innovación en estos niveles está en el fondo del fenómeno de la transformación y mejora continua.
- *Necesidad natural.* Las unidades educativas, responsables de la formación dentro de las universidades, requieren de un *escrutinio* regular y de un autoexamen para mejorarlas, y la revisión sistemática de los programas académicos constituye una parte integral de este proceso de mejora.

4.4.2. *El contexto real del proceso de evaluación*

Los procesos de evaluación interna no se ejecutan en un laboratorio, ni parten de una posición cero o neutra, sino que se insertan y desarrollan en el seno de una organización que “está viva” y con interacciones constantes entre sus miembros; de aquí que sea pertinente hacerse una serie de preguntas y valorar el análisis que emerge de las respuestas dadas, para así “aventurar una hipótesis de éxito del proceso”

- *Cuestiones preliminares en la evaluación interna*
 - ¿Quién promueve la evaluación?
 - ¿Cuáles son los propósitos específicos?
 - ¿Cuáles son las principales cuestiones (objetos) de evaluación?
 - ¿Cuál será el proceso a seguir y su planificación temporal?
 - ¿Cuáles serán las estrategias de recogida de información?
 - ¿Cuál será la composición de los comités de evaluación?
 - ¿Cuáles serán los criterios (estándares) de evaluación?
 - ¿Cuáles serán las formas de publicidad?
 - ¿Cuáles pueden ser las consecuencias ?
- *La posición del comité interno en la organización*
 - ¿Qué criterios ha utilizado para determinar su composición?
 - ¿Qué opina del criterio de representatividad del C.I.?
 - ¿Pueden liderar un proceso de evaluación interna?
 - ¿Quiénes pueden estar “más interesados” que Uds. en realizar una evaluación del Programa?
 - ¿Quiénes pueden poder obstáculos a un proceso de evaluación interna?
 - ¿Qué beneficios le reportará el poder liderar un proceso de evaluación interna?
- *Análisis de las fortalezas y debilidades de la organización*
 - ¿Le interesa a la organización evaluar?
 - ¿Qué tipo de beneficios obtendrá la organización? ¿Y sus miembros?
 - ¿Pueden derivarse de la evaluación consecuencias negativas para la organización o sus miembros?
 - ¿Qué nivel de presión ejercen los usuarios sobre la calidad de prestación de los servicios/programas?
- *Los tipos de evidencias (información) que apoyan la evaluación*

- ¿De qué tipo de datos se dispone?
- ¿Qué otros datos se necesitarían recabar?
- ¿Cómo se equilibran los datos objetivos con las opiniones?
- ¿Se han introducido indicadores y estándares?

4.4.3. *El proceso de elaboración del Autoestudio*

El Autoestudio (evaluación interna) constituye la pieza clave de los modelos de evaluación más utilizados. De aquí la importancia del cumplimiento de toda una serie de requisitos formales, así como de la calidad del contenido de cada una de las dimensiones objeto de evaluación.

La responsabilidad de su elaboración recae en el Comité Interno de Evaluación de la Unidad (Titulación). Dicho Comité, y a través de lo especificado en la Guía de Evaluación pertinente, pondrá a disposición pública su *Autoestudio*, que será validado por la comunidad de la unidad y puesto a disposición del Comité Externo de Evaluación.

Se constituirá un Comité *ad hoc* en el seno de cada Titulación que reportará al Comité de Universidad y que asumirá la responsabilidad de elaboración del Autoestudio. La implicación de agentes significativos de la Titulación de los ámbitos de la Dirección, Profesorado, Personal de Administración y Servicios y Alumnado es un requisito si se desea dar credibilidad al proceso.

Uno de los aspectos de especial atención es el de determinar los diferentes *niveles de información* en el *Autoestudio*. La diversa naturaleza de los objetos de evaluación a considerar pone de manifiesto la necesaria diversidad informativa con la que deberá tratar el Comité de evaluación. Dicha diversidad traerá como consecuencia diferentes niveles de evidencia en el apoyo de los juicios evaluativos que se emitan. Así, puede aportarse:

- Información objetiva cuantitativa o cualitativa debidamente documentada.
- Información documentada, pero basada en opiniones de diferentes agentes de la comunidad universitaria.
- Inferencias, juicios de valor del propio Comité basados en la evidencia de la información y opiniones recabadas.
- Inferencias, juicios de valor del propio Comité basados en sus propias opiniones.

Para cada uno de los aspectos (contenidos) de evaluación se reclama una aportación mínima de los dos primeros tipos de información. En la redacción del *Autoestudio* debe hacerse el esfuerzo de matizar los juicios evaluativos en virtud del tipo de información-evidencia aportada. En el [cuadro 4.3](#) se presenta en forma de esquema el conjunto de elementos necesarios para la “construcción” de los juicios de valor asociados a las diferentes dimensiones objeto de consideración.

Cuadro 4.3. Componentes a considerar para la generación de juicios de valor

-
- *Tipos de evidencias*
 - Documentos
 - Estadísticas
 - Datos de gestión
 - Indicadores
 - Opiniones sistematizadas y representativas
 - Opiniones parciales
 - Opiniones cualificadas
 - *Estrategias metodológicas de obtención de evidencias*
 - Cuantitativas vs. Cualitativas
 - Exhaustividad vs. Factibilidad
 - Pertinencia y significación
 - *Referentes*
 - Transversales (sistema)
 - Evolutivos (Titulación/sistema)
 - *Estándares*
 - Externos (impuestos o consensuados)
 - Internos (institucionales o explicitados por el C.E.I.)
 - *Juicios de valor*
 - Escalas y sus descriptores
 - Análisis cualitativo del juicio
-

Una vez más la experiencia pone de manifiesto que es posible *aunar en la acción* elementos que inicialmente pudieran parecer como confrontados. Este es el reto de la metodología adoptada por AQU Catalunya y que puede consultarse en las Guía de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza (www.aqucatalunya.org).

El modo y forma en el que se hace explícito el diagnóstico procedente de un proceso de evaluación interna puede tener diferentes formatos. A continuación se presenta una ejemplificación del adoptado por AQU Catalunya en la última fase del proceso de evaluación orientado a la mejora. En el **cuadro 4.4** se señalan los componentes del proceso: desde la cuestión evaluativa a los cinco aspectos que deberían incluirse en el juicio (respuesta) a la pregunta planteada. La identificación de las evidencias (indicadores) necesarias o disponibles para la emisión del juicio constituye elemento clave para una evaluación válida.

Cuadro 4.4. Ejemplo de protocolo de evaluación interna

Pregunta: *¿Es favorable la posición estratégica de la titulación con relación al contexto externo a la universidad?*

Escala de respuesta:

- A: SÍ, con actitud de innovación
- B: SÍ, con actitud positiva de mejora
- C: NO, con actitud positiva de reacción
- D: NO, con nula perspectiva de cambio

Indicadores a considerar:

- Posición (respecto al resto de idénticas titulaciones de las universidades de la región) con relación al volumen de alumnado de ingreso
- Posición (respecto al resto de idénticas titulaciones de las universidades de la región) con relación al volumen total de estudiantes
- Posición (respecto al resto de idénticas titulaciones de las universidades de la región) con relación al porcentaje de estudiantes de primera opción y con nota de acceso entre 7 y 10
- Posición (respecto al resto de idénticas titulaciones de las universidades de la región) con relación al porcentaje de la docencia asumida por profesorado *estable*
- Percepción en la titulación de su posición competitiva respecto a idénticas titulaciones de las universidades *próximas* de la región/país/área geográfica
- Nivel (porcentaje) y calidad de la inserción profesional de los graduados
- Nivel de cobertura de las expectativas de demanda de graduados en el próximo quinquenio.
- Posición (respecto al resto de idénticas titulaciones de las universidades de la región) con relación al volumen de convenios de cooperación/transferencia de tecnología
- Percepción en la titulación del grado de *apoyo* social y político de su contexto geográfico

Aspectos a considerar en el juicio de valor

- Valoración de la calidad de la evidencia aportada
 - Cambios significativos a constatar
 - Comentarios/matizaciones a los juicios emitidos
 - Puntos débiles más significativos y sus posibles explicaciones
 - Dirección de las posibles propuestas de mejora/cambio
-

El ejemplo propuesto pertenece a la última versión de la “Guía de Evaluación” de AQU Catalunya (accesible en: www.aqu.cat), antes de establecerse el actual marco legal de evaluación en el sistema universitario español y que ha modificado sustancialmente los requerimientos y procedimientos desarrollados sin marcos normativos gubernamentales durante más de una década.

La valoración emitida para cada uno de los elementos considerados, si se ha ajustado al procedimiento expuesto, tiene la fortaleza diagnóstica suficiente para ser punto de partida de propuestas de mejora, ya que ha identificado las variables significativas implicadas en la calidad, en este caso, de la posición estratégica de la titulación o programa de formación.

En definitiva, se trata de adoptar una metodología que asegure el correcto análisis de las evidencias a fin de que los juicios evaluativos que se emitan tengan la suficiente fundamentación y permitan un diagnóstico orientado a la generación de propuestas de mejora.

A modo de resumen, pero que no sustituye el proceso anterior para cada una de las cuestiones a evaluar, se presenta en el [cuadro 4.5](#) un protocolo de *Síntesis evaluativa* que permite disponer de una visión global de la situación del programa/unidad evaluada para el conjunto de elementos que constituyen el alcance de evaluación. Esta síntesis la realiza el comité interno de evaluación. La *check-list* que se presenta pretende ser una

ayuda para el Comité interno de evaluación de la titulación en el momento de redacción del Autoestudio.

Organizada según los capítulos de la Guía, los *ítems* que se incluyen en cada capítulo sintetizan los aspectos más significativos del contenido evaluado. Si sobre cada uno de estos *ítems* el Comité Interno explicita un juicio valorativo, acorde con la escala que se propone, podrá obtener una evaluación comprensiva del total del contenido evaluado. De esta manera podrá destacar, aportando la evidencia adecuada, los puntos de mayor significación, tanto por la relevancia de sus fortalezas como de sus debilidades, a los objetivos de calidad de la propia titulación.

Cuadro 4.5. Síntesis evaluativa de la titulación

Escala de valoración

1. Graves deficiencias - Totalmente inadecuada
2. Algunas deficiencias - Parcialmente inadecuada
3. Satisfactoria - Adecuada
4. Muy satisfactoria - Totalmente adecuada

Otras categorías de valoración

0 : Ausencia de evidencia para emitir un juicio. Es necesaria su obtención

N.E.: La evidencia aportada en el Autoestudio no permite emitir un juicio valorativo

N.P.: No es pertinente o no ha lugar la evaluación de este *ítem*

Los *ítems* con valoración (1) deberían considerarse prioritarios y estarán acompañados del detalle explicativo sobre la evidencia que sustenta tal valoración, así como de las indicaciones de las mejoras a introducir.

LA ENSEÑANZA

1. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA TITULACIÓN	1 2 3 4
1.1. Potencialidad del contexto institucional para la titulación	
1.2. Trayectoria de la titulación	
1.3. Importancia de la titulación para la universidad.....	
1.4. Nivel de autonomía en las decisiones sobre la titulación	
1.5. ...	
2. METAS, OBJETIVOS Y PLANIFICACIÓN	1 2 3 4
2.1. Fuentes documentales sobre metas y objetivos	
2.2. Nivel de definición-especificación	
2.3. Viabilidad de las metas y objetivos	
2.4. Concordancia con los objetivos prioritarios de la universidad	
2.5. Adecuación de las vías de acceso	
2.6. Homogeneidad de acceso de la(s) cohorte(s)	
2.7. Satisfacción de la demanda en primera opción	
2.8. Calidad del alumnado de acceso	
2.9. Fuentes documentales sobre demanda/empleo	
2.10. Potencialidad de la titulación en relación a la demanda	
2.11. Potencialidad de la titulación en relación al empleo	
2.12. ...	

(...)

3. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN	1	2	3	4
3.1. Estructura del Plan de Estudios				
3.2. Coherencia del Plan en relación al perfil de formación				
3.3. La dimensión práctica en el Plan				
3.4. La información sobre los Programas				
3.5. Estructura y actualización científica de los Programas				
3.6. Factibilidad del Plan en el tiempo previsto				
3.7. Adecuación del volumen de alumnos (ratio)				
3.8. ...				
4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	1	2	3	4
<i>Docencia</i>				
4.1. Calidad de la atención tutorial				
4.2. Infraestructura docente				
4.3. Adecuación de la metodología docente				
4.4. Nivel de cumplimiento de los Programas				
4.5. Nivel de asistencia a clase				
4.6. Adecuación de la metodología de evaluación del aprendizaje				
4.7. Procedimientos de información-revisión de calificaciones				
<i>Coordinación</i>				
4.8. Mecanismos y eficacia de la información en la titulación				
4.9. Funcionalidad del modelo organizativo de la titulación				
4.10. La coordinación intradepartamental				
4.11. La coordinación interdepartamental				
4.12. El clima relacional en la titulación				
4.13. La imagen del equipo directivo (Decanato/Dirección)				
4.14. La imagen de la dirección departamental				
<i>Resultados académicos</i>				
4.15. Nivel de presentados en Primer Curso				
4.16. Nivel de presentados en otros cursos				
4.17. Éxito en Primer Curso (créditos obligatorios)				
4.18. Éxito en otros cursos (créditos obligatorios)				
4.19. Nivel de presentados en optativas				
4.20. Éxito en optativas				
<i>Seguimiento de cohortes</i>				
4.21. Abandono				
4.22. Retraso (duración media)				
4.23. Rendimiento final de la cohorte				
4.24. Relación calidad de acceso-rendimiento final				
4.25. ...				

5. EL ALUMNADO	1	2	3	4
5.1. Definición de la tipología más adecuada de alumnado				
5.2. Política de captación de alumnado				
5.3. Atención específica al alumnado de nuevo ingreso				
5.4. Potencialidad y dinámica del alumnado becario				
5.5. Política activa con el alumnado a tiempo parcial				
5.6. Tiempo de dedicación al estudio personal				
5.7. Participación en elecciones a órganos de representación				
5.8. Participación activa en los órganos de representación				
5.9. Atención específica en la transición universidad-trabajo				
5.10. Mecanismos y vías de expresión del nivel de satisfacción				
5.11. ...				
6. EL PROFESORADO	1	2	3	4
6.1. Adecuación de perfil del profesorado al Programa de formación				
6.2. Adecuación del profesorado con docencia en el Primer año				
6.3. La situación contractual de la plantilla de la titulación				
6.4. Cumplimiento de la actividad docente				
6.5. Eficacia de los mecanismos de sustitución del profesorado				
6.6. Mecanismos y procedimientos de evaluación del profesorado				
6.7. Resultados de la evaluación del profesorado				
6.8. Clima y acciones de innovación docente				
6.9. Participación en actividades de desarrollo profesional				
6.10. Mecanismos y vías de expresión del nivel de satisfacción				
6.11. Participación en elecciones a órganos de representación				
6.12. Participación activa en los órganos de gestión				
6.13. ...				
7. INSTALACIONES	1	2	3	4
7.1. Capacidad del aulario				
7.2. Funcionalidad y seguridad de las aulas				
7.3. Equipamiento docente multimedia de las aulas				
7.4. Condiciones físicas y seguridad de los laboratorios				
7.5. Equipamiento de los laboratorios				
7.6. Salas de estudio				
7.7. Infraestructura informática a disposición del alumnado				
7.8. Estado de conservación de las instalaciones				
7.9. Limpieza de las instalaciones				
7.10. Rotulación informativa				
7.11. Ruido				
<i>Biblioteca</i>				
7.12. Capacidad				
7.13. Condiciones físicas y de funcionalidad				
7.14. Equipamiento técnico				

	1	2	3	4
7.15. Adecuación de los recursos humanos				
7.16. Adecuación de los fondos periódicos				
7.17. Adecuación de los fondos no periódicos				
7.18. Criterios en la adquisición de fondos				
7.19. Organización de los fondos				
7.20. Tiempo del circuito : demanda-disponibilidad				
7.21. Sistemas de consulta y acceso				
7.22. Horario de servicio				
7.23. Volumen de consulta-préstamo del profesorado				
7.24. Volumen de consulta-préstamo del alumnado				
7.25. ...				
8. RELACIONES EXTERNAS/PROYECCIÓN	1	2	3	4
8.1. Relaciones en el contexto próximo				
8.2. Relaciones en el contexto nacional				
8.3. Relaciones en el contexto internacional				
8.4. La posición académica de la titulación en el contexto nacional				
8.5. Opinión de empleadores				
8.6. Opinión de los graduados				
8.7. Imagen social de la titulación				
8.8. Difusión de la información sobre la titulación				
8.9. ...				
9. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES	1	2	3	4
9.1. Fiabilidad de la evidencia que apoya las fortalezas.....				
9.2. Fiabilidad de la evidencia que apoya las debilidades				
9.3. Relación de las fortalezas con los objetivos de calidad				
9.4. Relación de las debilidades con los objetivos de calidad				
9.5. Precisión-claridad en la explicación de las debilidades				
9.6. Adecuación en los niveles de atribución de las debilidades				
9.7. Consenso en el diagnóstico de los miembros de la titulación				
9.8. ...				
10. PROPUESTAS DE MEJORA	1	2	3	4
10.1. Pertinencia en relación con las debilidades				
10.2. Relevancia (prioridad) de las mejoras				
10.3. Precisión-claridad en los objetivos de mejora				
10.4. Viabilidad de las mejoras (en relación al nivel que las asume)				
10.5. ...				

4.5. El día después: la evaluación al servicio de la innovación y la mejora

Múltiples razones pueden aducirse para justificar, desde una u otra posición, la necesidad de implantar prácticas evaluativas en la enseñanza superior; pero sin duda alguna la razón más poderosa y a la vez la más difícil de asumir es la de considerar la evaluación como una tarea propia de la actividad universitaria y como tal ha de instalarse en el devenir natural de la institución. En definitiva, y como hemos defendido con anterioridad (Rodríguez, 2005), la evaluación es un componente necesario en cualquier enfoque de la gestión interna de la calidad. Si llegamos a este convencimiento, seremos capaces de saltar por encima de otras razones que nos presenten o nos encubran y orientar los esfuerzos que reclama todo proceso de evaluación en la dirección correcta: producir cambios encaminados al logro de una mayor calidad universitaria. Hace dos décadas señalaba algunos puntos de interés sobre el tema de innovación y que fueron expuestos en el Coloquio Internacional sobre Pedagogía Universitaria celebrado en Barcelona (Rodríguez, 1991c).

4.5.1. *Algunas características necesarias en todo proceso de innovación*

Hay consenso en admitir que toda innovación requiere una cierta presión externa, pero esta debe ser lo suficientemente difusa para que pueda lograr la mayor efectividad. Asimismo, el llevar anexa una determinada forma de incentivos es un factor de desarrollo de la innovación. Ahora bien, si el nivel de calidad de la innovación reclama una fuerza inicial, esta no necesariamente ha de ser proveniente de las altas esferas. En este sentido es necesario poner en acción los diferentes niveles de la propia estructura universitaria: desde la autoridad central al nivel de departamento e individuo. Aquí es donde nos encontramos, desde mi punto de vista, con un grave problema en nuestro sistema organizativo: los niveles de responsabilidad intermedia (mandos intermedios en una terminología empresarial) no tienen conciencia del liderazgo que han de asumir en el ámbito de la gestión de los recursos humanos (Departamento, Facultad/Escuela).

Por otra parte, si la innovación afecta a los valores y no a las funciones, esta ha de ser más perdurable y profunda; máxime si la innovación viene a confirmar determinados valores y normas que ya eran patrimonio del grupo. Por el contrario, si la innovación las cuestiona, esta corre un mayor peligro de no ser llevada a la práctica. De aquí el carácter procesual de toda innovación: no se pueden dar saltos en el vacío. En el tema de la evaluación se corre el gran riesgo de ir a evaluaciones externas sin haber creado con anterioridad una cultura de la autoevaluación o análisis interno, tanto a nivel individual

como institucional.

Finalmente hemos de apuntar que es de sumo interés acertar en la elección del ámbito organizativo en el que se acomete la innovación. En el marco de una universidad parece que existe un consenso en señalar al Departamento como el ámbito organizativo en donde la innovación asegura el mayor éxito. Sin embargo, es necesario hacer una puntualización en relación al concepto de departamento que se utiliza en la literatura internacional. En muchas universidades el departamento es algo más similar a nuestro concepto de facultad que al concepto de departamento que se genera en consonancia con las áreas de conocimiento. Por esta razón, es necesario adaptar a la realidad de cada universidad española determinados enfoques o modelos de evaluación e innovación departamental procedentes de otros contextos.

La relevancia de la unidad departamental radica en constituir, como grupo social y de trabajo, el principal instrumento de desarrollo profesional, pese a las grandes resistencias que puede presentar dada la estrecha relación de convivencia que sus miembros pueden generar. De aquí la gran importancia de la dirección de departamentos y las necesarias características de formación y liderazgo que han de confluir en su persona.

4.5.2. El proceso de decisión de las mejoras o innovaciones

La decisión sobre las mejoras ha comenzado a tener *su lugar* en el propio proceso de evaluación. En un trabajo previo (Rodríguez, 2002) se aborda buena parte del contenido que se presenta, y en el que se asume que la evaluación es generadora del denominado *círculo o espiral de la calidad*. Ahora bien, la decisión sobre las mejoras a ejecutar requiere de un proceso, en ocasiones largo y complejo, que hemos diagramado ([figura 4.3](#)) y que tiene dos grandes referentes:

- a) El contexto de implementación de las mejoras:
 - La Planificación estratégica de la institución
 - El específico plan de calidad
 - El simple listado de mejoras



Figura 4.3. El proceso de decisión sobre el plan de mejora post-evaluación.

- b) Los agentes de decisión. La organización interna de cada institución condiciona el camino que ha de recorrer la unidad evaluada hasta la asunción de las propuestas de mejora por la institución. Es muy conveniente evitar los canales paralelos de decisión, así como distinguir entre el documento político de la mejora (*Propuesta de Mejoras*), resultado de la negociación entre los diferentes niveles de gestión, y el documento técnico de la mejora (*Plan de mejora*).

El primero de ellos, iniciado con la identificación de los puntos fuertes y débiles de la unidad evaluada, habrá de recorrer un camino que irá desde la propia validación del proceso de evaluación y, por tanto, del diagnóstico realizado, hasta el *Ajuste de la propuesta* como consecuencia del proceso de negociación política y el análisis técnico de

la viabilidad y pertinencia de las acciones propuestas. El resultado de la propuesta tendrá dos componentes:

1. CONTRATO (Base para el diseño técnico del Plan de mejora) con la especificación de las líneas generales de actuación y la estructura básica del plan.
2. COMPROMISO, que abarcará las acciones de apoyo institucional que se pondrán en marcha para *arropar* al *Plan de mejoras* específico de la unidad evaluada. En este compromiso se incluirá el diseño de cada una de las mejoras propuestas. Finalmente, las acciones de seguimiento de la ejecución del propio plan así como su evaluación global conformarán el documento institucional, que cierra el proceso de evaluación interna orientado a la mejora.

4.5.3. La selección de las mejoras

El proceso de decisión sobre las mejoras o innovaciones a tomar en consideración después de un proceso de evaluación no es fácil ni sencillo en el marco organizativo de la universidad. El difuso esquema jerárquico de autoridad-toma de decisiones existente así como la naturaleza de los propios órganos colegiados de decisión (con representación de posibles intereses encontrados) configuran un complejo marco en toda la burocratización de la decisión que puede oscurecer la racionalidad de la misma.

Ante todo hemos de señalar que el conjunto de acciones *positivas* han de ir dirigidas tanto a la eliminación de los puntos débiles como al fortalecimiento de los puntos fuertes. Dos aspectos de especial atención deber ser considerados en el proceso de selección del conjunto de mejoras a incluir en un plan de acción post-evaluación: los criterios de su selección y los ámbitos o sectores destinatarios de las mismas. A continuación se ofrece un esquema-síntesis de estos dos puntos ([cuadro 4.6](#)).

Finalmente, y para una buena gestión de la calidad de un plan de mejora, deberán asumirse una serie de criterios que deberían cumplir las propuestas de mejora adoptadas. De esta manera, se establecen mecanismos de autorregulación que evitarán la aportación de energía innecesaria o de decisiones inadecuadas a la realidad institucional.

Cuadro 4.6. Componentes para la elaboración de un Plan de mejora

a) Criterios en la selección de las mejoras

1. *Impacto directo en las personas.* Mejora en el nivel de satisfacción de los diferentes agentes de la institución: Profesorado, Alumnado, Personal de apoyo. Como consecuencia de la mejora de:

* Cambio de las normas

- * Mejoras en el entorno físico
- * Servicios específicos
- * Actuaciones personales de Gestores y Profesorado

2. *Gravedad del problema*

- * Seguridad
- * Mantenimiento de la actividad
- * Deterioro inmediato de la imagen pública de la institución
- * Incumplimiento de la normativa
- * Efectos negativos graves y evidentes para terceros

3. *Impacto en los resultados de la institución*

- * De enseñanza
 - Calidad del alumnado de entrada
 - Calidad del aprendizaje inmediato (resultados académicos)
 - Productividad (tasa de graduados)
 - Eficiencia (costes de producción)
- * De investigación:
 - Incremento de la actividad (proyectos logrados)
 - Incremento de la productividad científica
 - Incremento de la calidad de la productividad científica
 - Eficiencia (costes de producción)
- * De servicios: Eficacia y Eficiencia
 - * De imagen pública de la institución

4. *Capacidad del equipo de ejecución de las mejoras*

- * Para conseguir los objetivos propuestos (eficacia)
- * Para conseguirlos a corto plazo
 - Lugar de las mejoras en la agenda de los responsables
 - Incentivos para su implicación en las acciones de mejora
 - Desarrollo personal (satisfacción)
 - Desarrollo profesional (reconocimiento)

5. *De la capacidad del equipo para realizar las mejoras con bajo coste (eficiencia)*

b) *Identificación de los ámbitos de pertenencia de las mejoras*

1. Marco normativo

2. Debilidad documental-diagnóstica
 3. Misión de la institución
 4. Liderazgo
 5. Recursos (CALIDAD Y CANTIDAD)
 - 5.1. Materiales
 - 5.2. Personales (Profesorado)
 - 5.3. Personales (Personal de apoyo)
 - 5.4. Alumnado
 6. Procesos
 7. Gestión de personal
 8. Resultados
 - Producción
 - Satisfacción: Del personal y del alumnado
 9. Impacto en la sociedad: imagen y reconocimiento
-

4.5.4. *Características de una buena propuesta de mejoras*

En definitiva, el conjunto de acciones seleccionadas deberían tener un *perfil de calidad* que respondiese a las siguientes características:

- *Coherentes* con la evaluación realizada: deberán estar asociadas a las fortalezas y debilidades señaladas, por lo que es conveniente precisar la correspondencia entre los juicios de valor (puntos fuertes y débiles explicitados) y las propuestas de mejora.
- *Fundamentadas*: la calidad y pertinencia de la evidencia aportada no deben dejar lugar a la duda sobre la idoneidad y pertinencia de las mismas.
- *Contextualizadas*: deberán tomar en consideración el momento y situación de la unidad evaluada así como al conjunto de actores que intervienen en la situación cuya mejora se propone. Realistas en el momento presente, dadas las coordenadas espacio-temporales actuales.
- *Viables-factibles*: es necesario analizar los posibles obstáculos en su ejecución. Desde un punto de vista estratégico, las medidas a tomar deben producir los

efectos a corto y medio plazo. Por lo tanto, son formulaciones que miran hacia el futuro recogiendo la experiencia pasada pero teniendo en cuenta que el futuro inmediato planteará situaciones nuevas y distintas.

- *Priorizadas*: consensuadas entre el mayor número de personas implicadas como garantía de compromiso en la ejecución de dichas propuestas. Deben interesar a todos.
- *Creativas*: se trata de aportar nuevas soluciones a viejos y reiterados problemas.
- *Sistematizadas*: su diseño o pliego de condiciones debería incluir:
 - Objetivos y sus indicadores de logro
 - Acciones a realizar
 - Responsables
 - Planificación temporal de la ejecución
 - Recursos-coste
 - Sistema de seguimiento que debe permitir comprobar periódicamente la ejecución interna y externa del plan de mejora, emprender nuevas acciones de mejora, consolidar la cultura de la calidad

Sin duda alguna, constatar la existencia de planes de mejora y analizar sus procesos de elaboración y ejecución constituye la evidencia clave para valorar si la evaluación va orientada a la generación de una cultura de la calidad o, por el contrario, a una burocracia que encorseta la innovación y mejora de las instituciones y programas de educación superior.

Se ha cerrado el ciclo o espiral de evaluación sin haber expuesto la fase de evaluación externa, cuyo objetivo fundamental debe ser el de validar el resultado de la evaluación interna, bien como aseguramiento del buen hacer evaluativo o a efectos de proyección externa. El hecho de que la inclusión de la fase de evaluación externa venga generada por “imperativos externos” le otorga una especial importancia. De aquí, y debido a las implicaciones de gestión que conlleva, se dedica el siguiente capítulo a su exposición y comentario.

5

El proceso de evaluación externa y su gestión

La credibilidad y validez del Autoestudio realizado por una unidad-universidad ha de ser confirmada por la pertinente evaluación externa, fundamentalmente realizada a través de un Comité de expertos externos (*peer review*). Los remotos orígenes de este tipo de evaluación los podemos situar en los comités de acreditación de programas, en los *referees* de las revistas científicas y en las asesoras de los fondos de investigación. Como lógica consecuencia de estos orígenes, la orientación científica, académica y disciplinar – con alta reputación– constituye la nota distintiva del experto.

La validez y fiabilidad de este tipo de evaluación es motivo de controversia. Las ventajas de la evaluación basada en expertos son, por una parte, su mayor validez de contenido al contar con la observación y estudio directo de la realidad a evaluar, mediante la visita *in situ* a la unidad-universidad evaluada, teniendo la posibilidad de precisar y contextualizar la información a examinar. La riqueza que supone la interacción personal de los expertos con agentes significativos del sistema a evaluar permite que el informe de evaluación no sea algo frío o impersonal. Por otra parte, es posible abarcar todas las dimensiones del concepto de calidad siempre y cuando, claro está, las contemple la correspondiente Guía de Evaluación.

Si la validez puede ser alta, la fiabilidad de los juicios de expertos está condicionada, en gran medida, por las evidencias (información objetiva) aportadas en el autoestudio o recogidas por el propio comité externo, así como por el hecho de haber cumplimentado correctamente la “Guía de evaluación externa” diseñada para tal fin. El objetivo general de la evaluación externa es el de formular juicios de valor sobre el diseño, la organización, el desarrollo de los procesos y los resultados de la enseñanza, la investigación y la gestión, en relación con los objetivos propios de las unidades evaluadas, con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora. Es decir, analizar cómo una institución gestiona la calidad de su oferta educativa.

5.1. La formalización del proceso: del autoestudio al informe de evaluación externa

Dadas las consecuencias que pueden derivarse de los procesos de acreditación institucional o de programas, realizados por órganos o agencias de evaluación y acreditación, que tienen en la evaluación externa su fundamento o validez, la gestión del proceso está altamente formalizada, incluso en los aspectos logísticos, dadas las implicaciones económicas asociadas. En consecuencia, todos los órganos de evaluación disponen de los correspondientes “manuales de procedimiento” para el desarrollo del proceso. En la obra *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la Educación Superior* (Rodríguez Espinar, 2013), en la que se exponen los sistemas de los diferentes países o ámbitos territoriales, el lector tendrá la oportunidad de disponer de la información para el acceso a dichos documentos.

El análisis que aquí se presenta tiene un carácter general y parte de la consideración del marco de referencia establecido en los *Criterios y directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en su segunda parte, referida a la evaluación externa (ver [cuadro 5.1](#)). Dada la especificidad de los procesos de acreditación, se dedica un apartado a tratar este punto.

La lectura del [cuadro 5.1](#) puede sorprender por la ausencia de referencias específicas a “niveles o estándares de calidad” requeridos por los órganos de evaluación externa a los programas o instituciones que evalúan. Una vez más se ha de insistir en el carácter que tienen estos criterios europeos: establecer directrices generales que cubran un alto rango de tipologías o finalidades evaluativas. Es de interés destacar:

- Objetivo clave de una evaluación externa es el de comprobar la eficacia del sistema interno de garantía de la calidad que tiene la institución. Por tanto, se apuesta por que la evaluación externa fortalezca los sistemas internos, única vía de generar una verdadera cultura de la calidad en las instituciones de educación superior.
- Los procesos y procedimientos establecidos para la evaluación externa han de responder, no sólo al conocimiento técnico de consenso internacional, sino a los propósitos establecidos y a la aceptación, por su implicación en su configuración, de las propias instituciones.
- La transparencia debe ser nota capital que caracterice la evaluación externa, con especial atención a la publicidad de los informes de evaluación.
- La ciclicidad de la evaluación y su orientación al seguimiento de los procesos de mejora han de ser características que configuren el modelo de evaluación que se adopte.
- Finalmente, no es suficiente con la “evaluación atomizada de instituciones o programas”, se hacen necesarias las visiones de conjunto de los sistemas; bien en aspectos transversales de los mismos (p. ej., *empleabilidad* de los graduados, sistema de acceso, evaluación de los aprendizajes, etc.), o bien en evaluaciones transversales de amplios campos disciplinares (p. ej., Humanidades, Ingeniería, Ciencias de la Salud, etc.).

Cuadro 5.1 Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad en la educación superior

- 2.1. *Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad:* Los procedimientos de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la eficacia de los procesos de garantía interna de calidad descritos en la parte 1 de los Criterios y Directrices Europeas.
- 2.2. *Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad:* Las finalidades y objetivos de los procesos de garantía de calidad deben ser determinados por parte de todos sus responsables (incluidas las instituciones de educación superior) antes del desarrollo de los propios procesos, y deben publicarse con una descripción de los procedimientos que van a utilizarse.
- 2.3. *Criterios para las decisiones:* Las decisiones formales adoptadas como resultado de una actividad de garantía externa de calidad deben basarse en criterios explícitos publicados con anterioridad que han de ser aplicados coherentemente.
- 2.4. *Los procesos se adecuan a su propósito:* Todos los procesos de garantía externa de calidad deben diseñarse específicamente con el fin de asegurar su idoneidad de cara a lograr las finalidades y objetivos fijados.
- 2.5. *Informes:* Los informes deben ser publicados y han de ser redactados en un estilo que sea claro y fácilmente asequible para sus destinatarios. Las decisiones, opiniones o recomendaciones contenidas en los informes deben ser fácilmente localizables para el lector.
- 2.6. *Procedimientos de seguimiento:* Los procesos de garantía de calidad que contengan recomendaciones para la acción o que requieran un plan de actuación subsiguiente deben incluir un procedimiento de seguimiento predeterminado que sea aplicado de manera coherente.
- 2.7. *Revisiones periódicas:* La garantía externa de calidad de instituciones y/o programas debe llevarse a cabo de una manera periódica. La duración del ciclo y los procedimientos de revisión que van a utilizarse deben estar claramente definidos y ser publicados con antelación.
- 2.8. *Análisis de todo el sistema:* Periódicamente, las agencias de garantía de calidad deben editar informes-resumen que describan y analicen los resultados de sus revisiones, evaluaciones, valoraciones, etc.

Fuente: ENQA (2005) *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Euro-pean Higher Education*.

5.1.1. Análisis y valoración del Autoestudio

La primera tarea de un Comité externo es la de analizar y valorar el documento del Autoestudio remitido por la unidad evaluada (titulación). Para tal análisis, la *Guía de Evaluación Externa* incluirá las correspondientes directrices que permitirán al conjunto de miembros del CE tener una visión compartida de la situación de la titulación y preparar la siguiente acción, la visita a la titulación.

Todo proceso de evaluación debe promover dentro de las instituciones una cultura de la evidencia en la que se haga operativa una gestión basada en el desarrollo de diferentes tipos de indicadores que deben recabarse de manera regular y que han de informar los procesos de toma de decisiones. El hecho de conceder una importancia clave a la calidad de las evidencias que sustentan los procesos de evaluación, especialmente los orientados a la acreditación de instituciones o programas, se apoya en dos claros valores académicos (WASC, 2002):

- La credibilidad en el profesorado universitario está basada en la convicción de que cualquier forma de investigación debe estar informada y sus resultados ser

verificables. Todas las disciplinas académicas han establecido los requisitos de evidencia que fundamentan sus productos de investigación. En consecuencia, el proceso de evaluación, y especialmente en el caso de la acreditación, debe fundamentar sus hallazgos (juicios de valor sobre la calidad) en un proceso de análisis de las evidencias aportadas.

- La evaluación externa debería ir más allá de la validación de la evaluación interna de la calidad; debería tener el “valor añadido” de que la institución o el programa disponga de una oportunidad para indagar en profundidad en todos los factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello ha de dotarse de las evidencias significativas asociadas a dichos factores.

Una buena evidencia siempre es integradora y holística, no es un simple listado de hechos o datos sin relación alguna entre ellos. Las evidencias aportadas deben reunir las siguientes características:

- Relevante. Debe demostrarse su relación con la cuestión (elemento o aspecto) sobre la que se ha de emitir un juicio valorativo.
- Verificable. Debe estar documentada y poder ser replicable.
- Representativa. Debe ser significativa de la situación, aspecto o período a evaluar.
- Acumulativa. Procede de diferentes fuentes y métodos que permiten independientes comprobaciones de su fiabilidad.
- Modificable. Permite la reflexión y análisis que debe conducir a la mejora de la situación.

En el [cuadro 5.2](#) se ofrece el esquema del contenido a tomar en consideración para analizar un informe de evaluación interna o autoestudio. Una primera consideración hace referencia a la atención que debe prestarse al propio proceso de evaluación interna tal y como se considera en la guía elaborada a tal efecto. No ha de olvidarse que la identificación de inadecuaciones o desajustes en la “guía de evaluación interna” permitiría explicar el porqué de la aportación de determinadas evidencias o valoraciones.

Un segundo punto de interés lo constituye la información contenida sobre los procedimientos metodológicos que se han seguido por el comité de evaluación interna para elaborar sus juicios valorativos. Desde qué tipo de factores o variables han considerado de relevancia a la evidencia aportada o cómo se establece el diagnóstico del porqué de la situación.

Finalmente se atenderá a la fortaleza de las valoraciones realizadas a tenor de la implicación y participación de los diferentes grupos de interés (profesorado, estudiantes, gestores, etc.).

Cuadro 5.2. Alcance del análisis de un Autoestudio

A. EL MARCO DE REFERENCIA

- Guía de Autoevaluación
 - Contenido de evaluación (dimensiones y sus elementos)
 - Factores de calidad
- Datos/Indicadores
 - Evidencia cuantitativa y cualitativa
 - Opiniones sistemáticas
 - Opiniones *ad hoc*
 - Del Comité Interno
 - De otros agentes
- Presencia/Ausencia de estándares
 - Concepciones propias (expresadas o implícitas)
- Comité interno; Comunidad de la titulación; Comité de expertos externos

B. EL PROCESO DE ANÁLISIS

- Sobre el contenido presente
 - Información que avala el juicio
 - Validez y fiabilidad
 - Inferencia valorativa que se realiza sobre el estándar
 - Razonable vs. arbitrario
 - Nivel de atribución causal (diagnóstico explicativo)
 - Causas externas vs. Causas internas
 - Causas estables (estructurales) vs. Causas variables (temporales)
 - Adecuación de la evaluación
 - Centralidad del diagnóstico
 - Identificación de mejoras
 - Factibilidad de las mejoras
- Sobre el contenido “ausente”
 - Factores no evaluados
 - Falta de información
 - Subsancionable (Petición al CIE)
 - No sancionable (Punto débil a mejorar)
 - Ausencia de valoraciones (Sólo se realizan descripciones)

C. VALIDACIÓN DEL AUTOESTUDIO

(Criterios del Comité Externo [explicitados en la Guía + Elementos valorativos inferidos en la Visita *in situ*])

- Valoración del proceso del Autoestudio
 - Liderazgo (interno y externo)
 - Publicidad
 - Participación
 - Las fuentes de evidencia y su uso
 - El compromiso de evaluar
 - Las debilidades-fortalezas evaluativas
 - Sobre el contenido (presencias y ausencias)
 - La calidad de la evidencia (triangulación de la información)
 - Adecuación de los criterios implícitos
 - Pertinencia de las atribuciones
 - Identificación y prospectiva de las mejoras (no se aborda el contenido del plan de mejora, que queda para una fase posterior, tal y como se ha detallado en el proceso de evaluación interna).
-

5.1.2. *La visita de evaluación “in situ”*

La visita a la institución, y especialmente al Centro en el que se imparte el programas de estudios a evaluar-acreditar constituye una de las notas distintivas de los procesos de evaluación de la calidad en la educación superior. La evaluación no se hace “a distancia”, sino que se contacta con la realidad física y humana a fin de hacer posible la interacción directa entre evaluados y evaluadores.

Su duración es de 2-3 días, está previamente concertada, con un espacio de al menos 3-5 semanas entre la recepción del *Autoestudio* y la visita a la institución-unidad a evaluar. Se inicia con un encuentro del propio Comité Externo que servirá para poner en común las valoraciones individuales del *Autoestudio* y preparar el enfoque de actuación con cada una de las audiencias previamente concertadas.

Estas audiencias implicarán a:

- Comité Interno de Evaluación (CIE)
- Equipo Directivo del Centro/titulación
- Profesorado
- Personal de administración y servicios
- Alumnado
- Graduados
- Visitas a instalaciones

La visita concluye con un encuentro final con el Comité Interno de Evaluación en el que el CEE presenta oralmente un borrador de informe.

5.1.3. *El Informe Externo de Evaluación*

En un plazo no superior a las 4-6 semanas, el presidente del CEE deberá remitir a la presidencia del Comité interno el Informe Externo de Evaluación. Su contenido hará referencia, entre otros aspectos a los siguientes:

- Enfoque de la evaluación externa
- Objetivos, composición del Comité, plan de trabajo e incidencias
- Análisis del Proceso de Evaluación Externa
- Dinámica del proceso
- Contenido del Autoestudio y la valoración del mismo por el CEE
- Valoración general del programa
- Fortalezas y debilidades
- Conclusiones y recomendaciones

- Valoración del proceso de evaluación externa

La redacción del informe externo, dado el carácter público que tendrá, una vez analizadas las consideraciones emitidas por la institución o programa evaluado, deberá prestar atención a los siguientes aspectos:

- No olvidar los propósitos o finalidades que han guiado el proceso de evaluación.
- Adoptar la estructura, formato y tipología de lenguaje señalado en la guía de evaluación externa.
- Informar tanto de los puntos fuertes como de las debilidades o insuficiencias detectadas.
- Las opiniones críticas deben expresarse en términos constructivos, de tal manera que orienten acciones de mejora.
- Definir términos o procedimientos que son claves para comprender o contextualizar los juicios vertidos.
- Fundamentar con evidencias los juicios de valor emitidos, evitando opiniones personales no fundamentadas.
- Utilizar un lenguaje preciso y comprensible para las diferentes audiencias que tendrán acceso al informe final.

5.1.4. *Reacción de la unidad evaluada*

Una nota distintiva del proceso de evaluación institucional es la transparencia en el propio proceso de evaluación. Frente al anonimato presente en otros procesos evaluativos, o a la consideración de *última palabra* del juicio o decisión de un comité de evaluación, en una evaluación externa orientada a la mejora se considera que la unidad evaluada ha de tener la posibilidad de reaccionar (matizando o alegando) al informe externo. Ello no significa que haya de darse pleno acuerdo entre ambos Comités (interno y externo), sino que se establece el procedimiento formal para que quede constancia de las argumentaciones valorativas que se aportan por parte de ambos Comités. Consignadas las conformidades y disconformidades, el CEE elevará a definitivo su informe y se dará por finalizada la fase de evaluación externa.

5.1.5. *Los informes finales de evaluación*

Una de las consecuencias de la evaluación es su propia publicidad. Ahora bien, la doble perspectiva de la evaluación obliga a diferenciar dos tipos de informe final, destinados a

satisfacer la exigencia de rendición de cuentas a dos diferentes *stakeholders*: la comunidad interna de la universidad y la sociedad en general. Su formato difiere de acuerdo a las tradiciones, objetivos, diseño global del modelo de evaluación que se adopta y nivel de difusión.

A) Informe final de la unidad/programa evaluado y sus niveles de difusión

El informe destinado a la unidad responsable del programa (institución) corresponde, en buena medida, al informe externo –una vez cubiertos los requisitos de reacción del CEI como la validación por parte del órgano pertinente (Agencia, Comité Nacional...)–. Su diseño *estándar* debe permitir al usuario tener una visión clara y diferenciada de la calidad de los diferentes programas sometidos a evaluación.

El destinado a la comunidad universitaria lo realiza el CIE a partir de las *dos piezas evaluativas* que ha generado el proceso: el *Autoestudio* y el *Informe Externo*. Dicho informe debería contener una síntesis de la valoración de las diferentes dimensiones evaluadas, así como una relación de los puntos fuertes y débiles y, como elemento fundamental del documento, una identificación de las acciones de mejora que habrán de ponerse en marcha y que permitirán profundizar en los puntos fuertes y resolver o mejorar los puntos débiles detectados. Este Informe final será difundido ampliamente dentro de la comunidad de la unidad evaluada y remitido al Comité de Universidad. De esta manera se cumplirán cuatro funciones:

- Rendir cuentas ante el órgano superior (Comité de Universidad) del desarrollo y resultados del proceso de evaluación.
- Servir de referencia para que el Comité de Universidad pueda elaborar su Informe Institucional.
- Comprometer a la comunidad de la unidad para que ejecute adecuadamente el conjunto de acciones de mejora propuestas en el informe.
- Conseguir que la Institución asuma las propuestas de mejora y de apoyo a las medidas necesarias para su ejecución.

B) El informe de evaluación asociado al Plan de mejora

Los modelos organizativos y de gobierno de cada institución, aconsejan que el proceso de evaluación externa deba incluir el Plan de mejora que pueda generarse en el seno de la unidad o programa evaluado. Tal y como se ha comentado en el primer apartado sobre la gestión de la evaluación interna, la inclusión de las propuestas de mejora en el informe final reclama una previa fase de interacción (negociación) entre la unidad evaluada y la institución (Comité de Evaluación de la Universidad). De aquí que

podamos hablar de dos fases en el Informe final:

- La primera es aquella que concluye con el claro y preciso diagnóstico de la situación y en la que la aportación del CEE es clave fundamental del Comité Externo). En este informe debe darse una primera aproximación al planteamiento futuro de mejora.
- La segunda, aquella en la que se concreta, tras el correspondiente proceso negociador, el *Plan de Mejora* de la unidad evaluada y que marca el punto de partida para los procesos de seguimiento de la implementación de dicho plan.

5.2. Peculiaridades en los procesos de acreditación

Generalmente los procesos de acreditación, dadas sus consecuencias de reconocimiento o autorización legal, se enmarcan en un contexto de regulación administrativa, más o menos estricta y detallada según las tradiciones reguladoras de los países. De aquí que el proceso evaluativo que fundamenta la decisión de acreditación reclame ciertas especificidades en sus fases de ejecución.

El carácter del órgano evaluador-acreditador (público vs. privado), el carácter de voluntariedad u obligatoriedad de la acreditación, ser una acreditación *ex-ante* o acreditación *ex-post*, ser pagada por el solicitante o subvencionada por el sistema, incluir visita *in situ* o no o ser la institución o un programa de estudios el objeto de la acreditación son algunas de las características que inciden en la importancia y especificidad de algunas de las fases generales de un proceso de evaluación anteriormente analizadas.

Algunos estudios o proyectos de análisis de estos procesos (Flasdick y Michel, 2006) convienen en señalar cuatro fases en el proceso de acreditación.

5.2.1. Preparación

Caracterizada por el contacto inicial entre el solicitante y el órgano de acreditación y cuyo objetivo principal es determinar la factibilidad de la acreditación. En primer término, la comprobación de que la solicitud (programa/institución) cumple los criterios de ser elegible para ser acreditado; es decir, si reúne las condiciones o requisitos establecidos, por la autoridad administrativa o por el órgano de acreditación para ser objeto de tal acreditación (tiempo de funcionamiento, tipología de programa/institución...).

Por otra parte, en esta fase se establecen los diferentes pormenores del “contrato de acreditación”: El primer punto se refiere a la concreción de los términos de referencia o alcance de la acreditación. Si bien generalmente este es un apartado establecido por la

agencia de acreditación, en algunos casos, especialmente en la acreditación de instituciones o de sus sistemas de aseguramiento de la calidad puede darse una necesaria interacción previa entre solicitante y órgano de acreditación para definir dimensiones específicas o aspectos a considerar. En segundo término, pero no menos importante, se especificarán el calendario, aspectos logísticos y financieros, y se informará de la documentación que sustenta el proceso de acreditación (guías, protocolos, procedimientos, etc.), con especial énfasis en los criterios de acreditación, tipología de evaluadores externos y en las “ejecuciones” o “productos” que evidencia el proceso (autoestudio-informe externo de evaluación-informe de acreditación)

De gran importancia son los criterios de composición y selección de expertos. La credibilidad, competencia e independencia del comité de evaluación es un factor clave para asegurar la calidad del proceso de acreditación: conocer el contexto del sistema así como el proceso de evaluación, ser experto en el campo disciplinar correspondiente y conocer los aspectos pedagógicos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje son características a detentar por un comité de evaluación.

5.2.2. *Aplicación*

Aceptado el contrato de acreditación y pagadas las tasas de acreditación (si es el caso), se iniciará, por parte de la institución o programa, la elaboración del informe de autoevaluación correspondiente (autoestudio). En ocasiones el órgano de acreditación ofrece apoyo a la institución para asesorar o formar inicialmente a los integrantes del comité interno de evaluación.

Por otra parte, se garantizará el acceso a las fuentes de evidencias explicitadas en la guía así como la realización (si es el caso) de las audiencias (estudiantes, profesorado, graduados, etc.) y visitas a instalaciones determinadas en el proceso.

Finalmente, esta fase culmina realmente con la presentación del autoestudio y la correspondiente aceptación del mismo por parte de la agencia de acreditación. Este punto es de una gran importancia para asegurar la calidad de un proceso de acreditación; especialmente en los caso de acreditación *ex-ante* y con aplicativos informáticos estandarizados (caso de la verificación en España). La fase de *preparación* debería eliminar los casos en los que los informes de autoevaluación o propuesta de programas no cumplen las especificaciones formales y de contenido establecidas.

5.2.3. *Evaluación*

Fase clave del proceso de acreditación y llevada a término bajo el modo de *Peer-Group Review*. Se trata, por tanto de una evaluación colegiada (Comité externo de evaluación) que, en términos de procedimiento interno del mismo, puede partir de informes previos

individualizados sobre la totalidad o parte de las dimensiones o aspectos objeto de valoración (contenido a evaluar). En todo caso, la agencia u órgano de acreditación ha de asegurar la colegialidad de los juicios de valor emitidos sobre cada uno de los criterios o estándares a cumplir para obtener la acreditación solicitada.

Las evidencias que justifican los juicios de valor del Comité de evaluación externa procederán del propio autoestudio, en primer término, así como de la información adicional solicitada y de las obtenidas a partir de la propia visita *in situ*.

Dependiendo del proceso de acreditación establecido, el propio informe de evaluación puede o no incluir la decisión sobre la acreditación o no. En procesos más complejos, el informe es un *input* fundamental para la decisión pero no incluye la decisión final, que corresponderá a otro nivel de decisión del órgano de acreditación.

5.2.4. Decisión

La fase final del proceso de acreditación culmina con la decisión de acreditar o no a la institución o programa evaluado y la notificación de tal decisión a la entidad solicitante, así como la posterior inscripción (en caso positivo) en el correspondiente registro público de instituciones o programas acreditados. Por parte de la entidad solicitante, la autorización a “exhibir” o hacer pública tal acreditación.

La decisión de acreditación puede recaer en el mismo comité externo de evaluación, o bien puede darse una separación (distinción) entre el informe externo de evaluación y la decisión de acreditación, independientemente de que tal informe sea vinculante o no para futuras decisiones de otras autoridades. Tal distinción es el resultado de los marcos jurídicos establecidos, especialmente, en órganos de carácter público o en procesos en los que la autorización definitiva de implantar o continuar, por ejemplo, un determinado programa de estudios, es competencia de la administración educativa.

Un tema de debate y de no generalizada práctica es el de la publicación (acceso público) del informe de evaluación que sustenta la decisión de la acreditación. En el caso de otorgar la acreditación, no hay argumentos sólidos para no hacer público el informe de evaluación correspondiente; máxime si en este informe se apuntan posibles acciones de mejora que incrementarían la calidad de la institución o programa de estudios. Punto más discutible es si el informe de evaluación no apoya la acreditación. ¿Debe ser público un informe “negativo”? En el caso de que se trate de una acreditación *ex-ante* con vinculación a una posterior autorización, parece lógico que tal informe no sea público, habida cuenta de que el programa evaluado negativamente no será autorizado y, consiguientemente, no será impartido. Sin embargo, sí debería ser público cuando no se da tal vinculación, sino que lo que acontece es que la no acreditación sólo impide el acceso, por ejemplo, a fondos públicos (becas, ayudas a investigación, etc.), pero puede seguir operando. Atendiendo al principio de transparencia y derecho a la información de la calidad de un programa, el usuario sí debe conocer las debilidades o insuficiencias de

los que está cursando, o de la institución a la que asiste.

Finalmente, y si bien la acreditación, salvo que sea condicionada, no determina cambios o mejoras de obligado cumplimiento, sí que pueden darse a iniciativa propia de la institución o programa o como consecuencia de cambios modificaciones de los marcos de acreditación; de aquí la práctica generalizada de la necesidad de renovar la acreditación. Los períodos de renovación de la acreditación presentan cierta variabilidad entre contextos y órganos de acreditación: generalmente entre cinco y siete años (con un máximo de diez para instituciones) es el período de vigencia de la acreditación obtenida.

5.3. Gestión de los procesos de evaluación por las agencias de evaluación

En capítulos precedentes se ha expuesto que en el diseño de un sistema global de garantía de la calidad en la educación superior se han de tomar en consideración varios niveles de organización y responsabilidad: desde el primer nivel, que corresponde a la garantía de la calidad en la evaluación de los aprendizajes, al cuarto nivel, de garantía de calidad del funcionamiento de las propias agencias (el segundo correspondería a las instituciones y el tercero al sistema de garantía de la calidad de la evaluación externa realizada por las agencias). Por tanto, las agencias y organismos de garantía de la calidad de la educación superior están también sometidos a todo aquello que se dispone, no ya desde una óptica administrativa o de licencia gubernamental, sino desde el cumplimiento de los estándares que las organizaciones “supra agencia” han establecido para asegurar el buen desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación.

En el ámbito europeo la preocupación es notoria por parte de ENQA, como Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior, de que los órganos de evaluación y acreditación de los países del EEES desarrollen dichos procesos con total garantía del bien hacer evaluativo. Desde 2008 (en Barcelona) viene convocando encuentros de trabajo con los responsables y personal técnico de las agencias europeas para tratar el tema de la *Internal Quality Assurance (IQA)* de estas organizaciones. La publicación de las experiencias analizadas en dicho encuentro (Comet *et al.*, 2008) inició un camino de mejora de los sistemas de gestión de estas organizaciones. Los trabajos presentados en los encuentros del 2009 y 2010 se encuentran en las publicaciones de ENQA (Blackstock *et al.*, 2010; ENQA, 2011). En la publicación de ENQA (2011) se presentan cinco interesantes experiencias sobre: Bases de datos (Commission des Titres d’Ingénieur –CTI– de Francia), Sistemas de Documentación (ACSUCYL de España), Comunicación interna y externa (AGSUG de España), Clusters de programas (AEQES de Bélgica –Comunidad Francesa) y Selección de expertos (AKKORK de Rusia). Todas ellas accesibles en: www.enqa.eu/pubs.lasso.

Como se señala en el trabajo de Comet (2008), uno de los sistemas de gestión de la calidad con estándares de referencia es la Norma ISO 9001:2000 (revisada en 2008) –*Quality Management Systems Standard*–, que goza de una amplia aceptación

internacional: Sus cinco secciones más significativas giran en torno a:

- Sistema de gestión de la calidad.
- Responsables de la gestión.
- Gestión de los recursos.
- Producción de productos o servicios.
- Medición, análisis y mejora.

Se incrementa el número de agencias en Europa que han introducido ISO 9001 para asegurar la calidad de sus actividades (procesos de evaluación). Varias razones se argumentan:

- Es un sistema de uso internacional para garantizar la gestión de la calidad de las actividades de una organización.
- Es suficientemente flexible para que la organización adapte los requerimientos formales y documentales.
- Permite que la organización fije las variables y sus indicadores más significativos con relación a las actividades que desarrolla
- Exige una revisión anual del sistema de garantía de calidad (auditoría interna) orientado a la detección de las “inconformidades” de funcionamiento y consiguiente subsanación.
- Es un sistema “certificado” externamente, que ofrece garantía a quienes están sometidos a sus procesos de evaluación (instituciones y programas) .

El detallado análisis realizado por la autora, responsable del sistema de calidad de AQU Catalunya (Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Catalunya) de la comparación entre la ISO 9001 y los *Criterios y Directrices Europeos de Garantía de la Calidad* pone de manifiesto la correspondencia entre los dos marcos de referencia, salvo en dos puntos (estándares 3.2 y 3.6) de naturaleza político-jurídica: el estatus jurídico de la agencia y la independencia de actuación frente a terceros (gobierno, instituciones, colegios profesionales o asociaciones empresariales). Ambos aspectos no son tomados en consideración por el sistema ISO 9001, como lógica consecuencia de la naturaleza de las organizaciones para las que ha sido ideado.

En el [cuadro 5.3](#) se ofrece una síntesis de la parte 3 de los *Criterios y Directrices Europeos de Garantía de la Calidad* que están referidos al “hacer” de las agencias

Cuadro 5.3. Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad

-
- 3.1. *Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior.* Las agencias de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la existencia y efectividad de los procesos de

- garantía externa de calidad descritos en la Parte 2 de los Criterios y Directrices Europeas.
- 3.2. *Rango oficial*: Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes en el EEES como agencias con responsabilidades en la garantía externa de calidad y deben tener una base legal establecida y cumplir con los requisitos de las jurisdicciones legislativas en las que operen.
 - 3.3. *Actividades*: Las agencias deben llevar a cabo actividades de garantía externa de calidad (a nivel institucional o de programas) de una manera regular.
 - 3.4. *Recursos*: Las agencias deben disponer de recursos adecuados y proporcionales, tanto humanos como financieros, que les permitan organizarse y ejecutar sus procesos de garantía externa de calidad de una manera eficaz y eficiente, y disponer de todo lo necesario para el desarrollo de sus procesos y procedimientos.
 - 3.5. *Declaración de la misión*: Las agencias deben tener unas metas y unos objetivos claros y explícitos para su trabajo, incluidos en una declaración de misión que esté públicamente disponible.
 - 3.6. *Independencia*: Las agencias deben ser independientes de modo que tengan una responsabilidad autónoma por su funcionamiento y que terceras partes, tales como las instituciones de educación superior, ministerios u otros agentes implicados, no puedan influir en las conclusiones y recomendaciones que hagan en sus informes.
 - 3.7. *Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias*: Los procesos, criterios y procedimientos utilizados por las agencias deben definirse previamente y estar disponibles públicamente. Se espera que estos procesos incluyan normalmente:
 - Una auto-evaluación o procedimiento equivalente por parte del sujeto del proceso de garantía de calidad.
 - Una evaluación externa realizada por un grupo de expertos que incluya, cuando sea apropiado, uno o más estudiantes y visitas *in situ* según criterio de la agencia.
 - Publicación de un informe que incluya las decisiones, recomendaciones u otros resultados formales.
 - Un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones llevadas a cabo por el sujeto del proceso de garantía de calidad a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe.
 - 3.8. *Procedimientos de Responsabilidad*: Las agencias deben disponer de procedimientos para rendir cuentas.

Fuente: ENQA (2005) *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*.

u organismos de evaluación y acreditación europeos, acogidos al EEES. Estos criterios constituyen el referente de obligado cumplimiento para que una agencia europea, tras la evaluación de su cumplimiento, pueda ser “certificada” y operar, con licencia de cada país, en la evaluación y acreditación de los programas de formación de las instituciones de educación superior europeas. Como se expone en el [capítulo 5](#), estos requerimientos son consecuencia de los acuerdos políticos que han dado lugar a la generación de un espacio común de educación superior.

Las primeras experiencia de aplicación de estos criterios se inicia en el 2006, siendo alguna agencias de los países nórdicos, junto a la agencia nacional española (ANECA) y la agencia de Catalunya (AQU) las primeras en someterse a una evaluación internacional; si bien con un matiz diferencial importante: las dos agencias españolas, al no existir en la normativa vigente un marco nacional para su evaluación, se sometieron a un proceso de

evaluación, sin ningún tipo de condicionante o adecuación a su contexto. No es de extrañar, por tanto que análisis como las recogidos por T. Vinther-Jørgensen y S. Ploug Hansen, S. (eds. 2006), sobre la aplicación de los criterios europeos en la evaluación de las agencias de los países nórdicos, despertaran algunas interrogantes. ¿Qué hubiera sido sin haber tenido en cuenta sus contextos nacionales, si así fuera el caso?

Fue precisamente en los estándares de estatus jurídico y de independencia de gobierno y actuación en los que, a juicio de los compiladores, aparecieron mayores problemáticas, reclamándose por ello tener en cuenta el ordenamiento legal existente en cada país, si realmente se desea que cristalice un proceso de evaluación cíclica de cada uno de los organismos de evaluación: en definitiva, disponer de “una acreditación europea” con vigencia de cinco años.

5.3.1. Composición, selección y formación del Comité de evaluación externa

El éxito en un proceso de evaluación externa tiene su principal fundamento en la calidad del Comité seleccionado para llevar a término tal tarea. De aquí la importancia de su composición y de los procesos asociados a la selección, formación y posterior evaluación de sus miembros.

Generalmente los Comités externos de evaluación tienen una composición mixta que refleja la lógica pluralidad de “agentes de interés: profesorado experto en los ámbitos disciplinares que se evalúan, expertos en la metodología de evaluación, profesionales de los sectores de inserción profesional de los egresados, estudiantes o graduados. Algunas agencias incluyen en el comité interno a un miembro de su staff técnico que actúa como experto metodológico y secretario del comité a fin de asegurar la comunicación entre institución y agencia, y velar por el cumplimiento de los criterios de actuación de la propia agencia. Especial atención al “código de buenas prácticas” (código ético de la práctica evaluadora), ya que su cumplimiento garantiza la credibilidad de la evaluación externa. Tres puntos de especial consideración en la actuación del comité externo:

- Confidencialidad. Si bien siempre se “aprende” de lo bueno de la institución o programa que se evalúa, debe darse discreción en el uso de la información que se genera en la evaluación.
- Imparcialidad. Las creencias previas sobre la institución o programas deben “dejarse en suspenso”, y la evidencia objetiva es la que debe fundamentar los juicios, eliminando comparaciones inadecuadas.
- Ausencia de conflicto de intereses. La ausencia de intereses compartidos con la institución es un requisito básico en los miembros de un comité externo, especialmente si su informe tiene consecuencias (acreditaciónfinanciación) para la institución. La comprobación de este punto debe ser un requisito formal antes del nombramiento como evaluador.

Con demasiada frecuencia se observa cierta falta de transparencia en los procedimientos establecidos por los órganos externos de evaluación (agencias) con respecto a aspectos señalados en este apartado. Especialmente el que hace referencia a la selección de los miembros que componen un comité de evaluación externa. Más allá de la previa definición del perfil de requisitos exigidos para cada uno de los miembros del comité, la cuestión más candente es la de cómo se conforma el listado de posibles candidatos. En general se puede hablar de dos procedimientos: a) Anuncio público para captación de los interesados, previo cumplimiento de los requisitos fijados, y b) Coaptación de candidatos a través de diferentes procedimientos (instituciones de educación superior, asociaciones de estudiantes, entidades profesionales, etc.) y que cumplan los requisitos establecidos. Si el primer procedimiento tiene la crítica de que “buenos candidatos” pueden no estar interesados; el segundo excluye de antemano a candidatos que no están en la órbita de atención de quienes los proponen. En ambos casos, y posterior a la conformación del listado de candidatos, debe procederse a proceso de selección en virtud de los criterios de composición que tenga establecidos el órgano de evaluación.

La formación de los miembros de los comités externos constituye uno de los puntos de debilidad, especialmente cuando se han iniciado procesos extensivos de evaluación como consecuencia de los marcos normativos establecidos por los gobiernos. De repente se tienen que conformar decenas de comités externos sin la previa trayectoria y experiencia necesaria que haya permitido “socializar” un modo de hacer de estos comités. Disponer de un mínimo programa formativo inicial así como ofrecer la posibilidad de interacciones entre comités después de la primera experiencia son elementos claves para una adecuada preparación que asegure el éxito de la tarea.

Tres componentes básicos deberían tomarse en consideración en un “programa de formación”: conocimientos, habilidades y actitudes; en definitiva, desarrollar las competencias necesarias para el desempeño de las funciones y tareas requeridas. Una adecuada guía de evaluación externa, con sus correspondientes directrices operativas para el desarrollo de cada una de las tareas, coadyuva a aminorar los efectos de una inicial ausencia de conocimientos sobre el tema.

Uno de los aspectos más problemáticos que ha de abordarse en el proceso de formación es el relacionado con el comportamiento ante las diferentes audiencias. El estilo inquisitorial ha de desterrarse en el comportamiento de los miembros de un comité externo. No se trata de “asaetear” con preguntas a los componentes de una audiencia como si de un interrogatorio judicial se tratara, sino de provocar el relato valorativo sobre aspectos o cuestiones significativas. Las audiencias no son el momento de recabar más información (se ha de solicitar por otros procedimientos), sino de captar las percepciones que los asistentes tienen sobre lo “intangible” y no recogido en las fuentes documentales ya examinadas. De aquí la importancia de que todos los miembros del comité hayan analizado con detalle el informe de autoevaluación elaborado por la institución o programa de estudios sometido a evaluación.

Finalmente, los miembros de un comité externo han de evitar entablar polémicas o

diatribas con los asistentes a las audiencias. Los académicos tiene tendencia al debate, a rebatir o exigir evidencia que fundamente lo expresado; sin embargo, no es función del comité “convencer”, sino extraer informaciones no documentadas que ayuden a contextualizar el conjunto de evidencias que avalan la evaluación realizada. La intervención de la presidencia o coordinación del comité externo es clave para eliminar o aminorar al máximo estas posibles situaciones.

5.3.2. Otros puntos “calientes” en la gestión de la evaluación

Del análisis del contenido que se expone en los [capítulos 5 y 6](#) (panorama europeo e internacional de la garantía de la calidad) y su contraste con lo anteriormente expuesto, emergen unos temas de especial atención y que, en buena medida, constituyen el origen de buena parte de las debilidades observadas en los sistemas.

Más allá de la cuestión de la legalidad de la constitución de un órgano de evaluación y acreditación, y de la legitimidad otorgada por los “stakeholders” implicados en los procesos, emergen temas como los siguientes:

- *Los órganos de gobierno y decisión* de la organización, así como la representación o participación de los “evaluados” (especialmente las instituciones), en demasiadas ocasiones parecen configurarse sobre esquemas de gobierno y decisión en los que se es “juez y parte” y en los que no está claramente delimitado el juicio de evaluación de la decisión que se deriva.
- *La evaluación de los evaluadores*, dentro del proceso general de meta-evaluación de la evaluación externa, es un aspecto escasamente atendido; sin embargo, su buen planteamiento y ejecución constituye una de las evidencias más significativas que pone de manifiesto la calidad del funcionamiento de un órgano evaluador.
- *La publicidad de los informes* que fundamenta las decisiones, especialmente en los procesos orientados a la acreditación de instituciones o programas. Sorprende que en la mayoría de los contextos no europeos esté expresamente reglado, bien por la autoridad del gobierno, o por la organización de evaluación y acreditación, que dichos informes están exclusivamente dirigidos a las instituciones, *siendo de público conocimiento sólo y exclusivamente la decisión de estar acreditado*.
- *El seguimiento de las acciones “post evaluación”* constituye un indicador significativo del “buen hacer” de una agencia. De aquí que los sistemas internos de gestión adquieran ciertas complejidades derivadas, no sólo de la tipología de los comités, sino del perfil y formación del staff de la agencia. No es cuestión de expertos en “procedimientos formales”, sino de conocedores de cómo se asocian diagnósticos adecuados a planes de acción pertinentes.

- La *rendición de cuentas de las agencias*. Cabe preguntarse si es “ejemplar” exigir a las instituciones información sobre sus finanzas (*audits* institucionales) y no disponer de una información “razonable y ajustada” del volumen de ingreso y gastos de una organización evaluadora. En los casos del carácter público de estas, el tema cobra especial importancia.

5.3.3. *Un tema para la reflexión: el riesgo de la burocracia*

Lee Harvey (2010), con la agudeza y visión que le caracteriza, explora en qué medida los sistemas de garantía interna (IQA) de las agencias de evaluación (QAA) están fundamentados (asentados) en una cultura de la calidad en la organización o, si por el contrario, son rutinas procedimentales para intentar no cometer errores. Para ello llevó a cabo un estudio de casos (3) con tres agencias no europeas:

Caso 1.	La agencia tenía adoptado el sistema ISO 9001.
Caso 2.	Disponía de un sistema de auditores internos, de staff cualificado, atención a los detalles, encuentros de formación y atención a las instituciones, etc. Además cada 5 años se sometía a un <i>Audit</i> similar al que pasaban las instituciones de educación superior.
Caso 3.	La agencia había sido reconocida por una “meta-agencia” nacional y en los siete últimos años había realizado dos autoevaluaciones con asistencia de consultores externos.

Señala Harvey que en las respuestas dadas por las agencias se puede constatar la confusión sobre tres puntos: sentirse auto-legitimada por el hecho de estar sometida a “external scrutiny”; confundir los procedimientos para realizar su tarea con los procesos de su sistema interno de calidad. En definitiva, confundir los procesos internos de calidad con el perfil o imagen externa. La conclusión de Harvey es clara:

...disponer de un conjunto de procedimientos burocráticos no es equivalente al logro de una cultura de calidad. La mayoría de los procesos internos no manifiestan signos de una cultura de calidad vivida, sino que reflejan las reglas y expectativas de una cultura de “garantía de la calidad” (o.c.: 14)

Es evidente que la cultura de la calidad no es el efecto directo de la aplicación de un conjunto de procedimientos, en demasiadas ocasiones importados de contextos y organizaciones diferentes y tal vez impuestos por directrices administrativas. Sin embargo, y en la línea del pensamiento de Harvey, la reflexión de la propia organización, y de cada uno de los componentes de su staff, y la socialización de buenas prácticas entre organizaciones (*benchmarking*), puede contribuir a que la lista de procedimientos “cobre vida” y se inserte en un modo de hacer no burocrático, sino orientado a la mejora de las instituciones y, en última instancia, a la mejor formación de los estudiantes hoy, mañana egresados universitarios con responsabilidad social.

6

Fundamentos y debate de los rankings en la Educación Superior

Se podría decir que los *rankings* o clasificaciones de las instituciones o programas de educación superior son “una manera singular de garantizar la calidad”. No es un tema nuevo, pero sin duda alguna la primera década de este siglo ha visto florecer con toda su intensidad una práctica de larga tradición; claro está, no para garantizar la calidad del servicio educativo, sino para destacar “a los mejores”.

Una primera consideración es la constatación de que los *rankings* de mayor influencia y ámbito internacional (ARWU, THE-QS, THE-Thomson Reuters; salvo el *Webometric*, que se basa en otros indicadores) sólo incluyen entre el 1 % y el 3 % del total de las casi 17.000 universidades existentes. Clasifican entre 300 y 500 universidades, produciendo resultados estables para no más de un millar. Es evidente que este tipo de herramienta tiene un alcance limitado al centrarse en lo exclusivo o excelente de la investigación de las instituciones universitarias. Se asume una determinada perspectiva de la calidad (ver cap. 1) y olvida la relatividad y pluridimensionalidad del propio concepto que quiere medir y evaluar.

Como se señala en el estudio de Rauhvargers (2011) sobre el impacto de los *rankings* en las universidades europeas, a pesar de las limitaciones, sesgos y errores, las clasificaciones de universidades han despertado en Europa, ganan adeptos día a día y se multiplican como consecuencia de los apoyos que reciben desde los ámbitos tanto privados (medios de difusión) como institucionales públicos (p. ej. el apoyo de la Comisión Europea a ciertas iniciativas para la elaboración de un *ranking* europeo).

Uno de los más potentes argumentos que se esgrimen en su apoyo se refiere a la necesidad de transparencia en las instituciones como requisito de defensa del usuario para sus tomas de decisión. Transparencia que se hace patente y pretendidamente objetivable a través del uso de los números comprensibles tanto para los gobiernos y el mundo empresarial e industrial como también por parte de las familias y el público en general. Pero aquí, como en otros programas y políticas (como es el caso del programa PISA de la OCDE, por referirnos a un fenómeno educativo similar), los números se convierten en un sistema de comunicación que “pretende” aportar evidencias claras sobre un fenómeno tan complejo como el de la educación superior.

En la elaboración de los capítulos sobre la temática de los *rankings* se han tenido

presente las siguientes fuentes: en primer lugar, los sitios *web* de los diferentes *rankings* analizados o citados; en segundo término, cuatro trabajos de síntesis y de reciente aparición (HEFCE, 2008; SNAHE, 2009; Stolz, Hendel y Horn, 2010 y van Vught y Ziegele, 2011) y, finalmente, una serie de trabajos específicos entre los que destacan: Hazelkorn, 2007, 2011; Salmi y Saroyan, 2007; Usher y Savino, 2007 y Walshe, 2007. Se ha optado por no realizar una excesiva profusión de citas en el texto a fin de una mayor facilidad de lectura, ya que se ofrece al lector tanto las direcciones de los sitios *web* de los *rankings* como un amplio listado de referencias documentales.

6.1. ¿Por qué y para qué de los *rankings*?

Una serie de hechos, constataciones o presunciones configuran el origen del interés por el tema. Examinemos algunas de ellas:

- *Los “rankings” son una manifestación de la globalización y de la batalla geopolítica por la captación del talento en una ya inminente economía del conocimiento.*

El fenómeno de los *rankings* se ha expandido en las dos últimas décadas a tenor del considerable incremento de la oferta de enseñanza superior. El aumento de la oferta de plazas en la educación superior ha ido paralelo al crecimiento en el número de instituciones en dicho sector. Se calcula que existen alrededor de 17.000 instituciones que ofertan “educación terciaria”. Por otra parte, el flujo de estudiantes entre instituciones –tanto en el mundo occidental como en cualquier otro lugar también ha aumentado extraordinariamente.

- *Son una metáfora para competir en la carrera de la reputación, la visibilidad y el estatus.*

Una consecuencia del crecimiento de este sector es que la competitividad en un mercado de enseñanza superior cada vez más global se ha vuelto mucho más agobiante. La enseñanza superior y las instituciones de investigación están compitiendo en los niveles internacionales y nacionales por los “mejores estudiantes”, los “mejores investigadores” y, en particular, para lograr mayor financiación. Indicador de esta competitividad es el subtítulo de la obra de Ellen Hazelkorn (2011): *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. La “batalla” de la competitividad está servida; pero ¿a dónde nos conducirá? En el capítulo primero de esta obra se ha abordado esta cuestión dada la implicación que tiene en los desajustes y desviaciones que pueden darse en determinados contextos: es muy difícil ganar una competición de atletismo de nivel sin preparación y las zapatillas adecuadas; determinados gobiernos o instituciones pueden malgastar esfuerzos, necesarios para alcanzar niveles de calidad en la equidad, al pretender situarse allí donde “ni les va ni les

viene”.

- *Satisfacen una demanda pública de información y transparencia que ni los gobiernos ni las universidades han sido capaces de satisfacer por sí mismos.*
Los estudiantes potenciales, de niveles y contextos en los que es fácil la elección de institución, quieren saber dónde tendrían que invertir preferentemente su tiempo y dinero para conseguir la “mejor educación”. Por otra parte, esta información ha de ser fácilmente comprensible y de “consumo rápido”; de aquí que las clasificaciones u ordenaciones de instituciones o programas de estudio (carreras) han de ser simples.
- *Se considera que ofrecen indicadores de la fortaleza económica del país; de ahí la especial atención y atracción que despiertan en los políticos.*
Los gobiernos de muchos países ponen cada vez más atención y conceden mayor importancia a la calidad y competitividad de sus sistemas universitarios. A la financiación aportada para formación e investigación le reclaman resultados de innovación y desarrollo, así como de impacto social, y, en consecuencia, se ha incrementado la demanda de información sobre dichos resultados en una forma clara y precisa.
- *Su amplia difusión y popularidad exige un planteamiento con implicación de las instituciones y de los gobiernos.*
Como resultado, no es sorprendente que los *rankings* se hayan vuelto cada vez más populares, ya que representan una manera de organizar y simplificar una realidad compleja, pero la pertinencia de estas clasificaciones exige una reflexión previa sobre una serie de aspectos directa o indirectamente asociados a los mismos: su alcance (objeto o materia de clasificación), la concepción de la calidad de dicho objeto, los indicadores de calidad y sus medidas, etc. Todo ello no es posible establecerlo sin el correspondiente compromiso de los diferentes agentes implicados.
- *Son un fenómeno que emerge en un contexto específico pero que se ha multiplicado en dos décadas.*
El nacimiento de los modernos *rankings* de las instituciones universitarias se sitúa al inicio de la década de los ochenta cuando *US News and World Report* publica en 1983 una ordenación (clasificación) de un conjunto de universidades americanas; un año antes aparece la *Fiske Guide to Colleges*. Antecedente es la primera publicación de un periódico, el *Chicago Tribune*, en 1957 (Salmi y Saroyan, 2007).
- *Son un producto aún inocuo para el consumidor, pero con desconocidos efectos secundarios.*
Es difícil determinar el alcance del impacto de los *rankings* en las instituciones de enseñanza superior así como en los estudiantes. Son pocos los estudios que se han dirigido a proporcionar información inequívoca sobre este punto; sin embargo, su consumo está asociado a personas en contextos con alta posibilidad de elección (Hazelkorn, 2007; Roberts y Thompson, 2007): asiáticos, hombres,

de segunda generación de acceso a la universidad, de altas calificaciones, con altos niveles de ingresos familiares y que desean ingresar en instituciones alejadas de su entorno familiar.

- *Generalmente están sometidos a controversia, dada su autoría y el medio de difusión.*

Los diseñadores de los *rankings* han sido con frecuencia entidades comerciales –diarios o revistas– sin responsabilidades directas en el sector de enseñanza superior. Este hecho ha condicionado las relaciones con las instituciones y ha generado protestas y negativas a facilitar la información. En esta última década, la aparición de entidades u organismos con aval público está configurando un nuevo marco de relación, interpretación y uso de este tipo de clasificaciones.

6.2. Marco de referencia para el análisis de los *rankings*

En este apartado se señalan y describen una serie de elementos que constituyen el armazón de la estructura de un *ranking*. De esta manera, se establece un marco global que permite analizar cada una de las propuestas que se presentan en los capítulos siguientes, así como abordar un análisis crítico de las fortalezas y debilidades de cada una de ellas.

- *Concepto de ranking.* El ranking es una forma de medir la calidad de la enseñanza superior o de la investigación de una institución, pero difiere de otras formas de evaluación de la calidad al ofrecer una valoración relativa en función de la calidad del conjunto a clasificar; al contrario de lo que sucede en los procesos de acreditación, no hay ningún criterio absoluto o norma que permita identificar una “calidad mínima”. En consecuencia, presentan indicadores de calidad –explícitos o implícitos– que se integran en procesos estadísticos, a veces complejos y poco transparentes, para producir un resultado cuantitativo que es clasificado en comparación con los resultados de los otros participantes. También suponen que todos los que “juegan esa liga” (sin haber dado su consentimiento en muchas ocasiones) tienen una definición común y muy precisa de la calidad del objeto que se ordena o clasifica. Una definición que se puede seriamente cuestionar en términos de indicadores, métodos, fiabilidad y, en particular, de pertinencia.

No ha de extrañar que ante la pregunta ¿qué se está clasificando?, la respuesta más simple –pero no la más adecuada desde el punto de vista técnico– sea la de “un conjunto de datos (objetivos y subjetivos) recogidos de diferentes fuentes y modos acerca de un ‘objeto’ (institución o programa de estudio) y a los que les atribuimos un valor de calidad en comparación con los miembros que conforman *la liga*” –como si se tratara de un conjunto de equipos deportivos

que compiten entre ellos (Salmi y Saroyan, 2007).

- *Unidades de agregación y tipología de rankings.* Uno de los aspectos que diferencian a los *rankings* “en uso” es el de la unidad que se compara: universidad, programa de estudio (carrera), departamento, área disciplinar (humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.). Es evidente que tanto la complejidad del proceso de agregación de datos (a partir de cada uno de los elementos primarios: estudiantes, profesorado, recursos, etc.), como la naturaleza y significación de los datos con respecto a la unidad que se compara son aspectos importantes que afectan a la adecuación del método de comparación. Algunas de las ordenaciones más conocidas tienen como unidad de agregación a la institución global; en otras palabras, los indicadores utilizados dicen medir la calidad global de la institución. Otros centran su atención en los programas (carreras) siendo estas (derecho, medicina, historia o ingeniería industrial) la unidad de comparación.

Un segundo punto a tomar en consideración es el alcance geográfico de la comparación: región, país, área geográfica, global. De todos es conocida la importancia de los elementos contextuales a la hora de medir-valorar una determinada característica en educación. De aquí que en la medida en que se pretende globalizar el ranking, bien en el alcance de la institución o del ámbito geográfico, necesariamente se simplifican los indicadores a fin y efecto tanto de su obtención (disponibilidad) o de su pertinencia (generalización).

Finalmente, podemos hablar de tipos de *rankings* en virtud de la dimensiones que constituyen las diferentes funciones de una institución universitaria: educación, investigación, transferencia de conocimiento o, menos asumida, la función socio-asistencial. La combinación e interacción de la unidad de comparación, el alcance geográfico de la comparación y las funciones (dimensiones) que constituyen el objeto de comparación, genera una compleja problemática conceptual y metodológica a la que no es fácil dar una adecuada solución.

- *Número y tipo de indicadores.* La ordenación siempre se basa en un conjunto de indicadores (contados o medidos) más o menos amplio y que pretenden ser *la visualización externa* de la calidad de un determinado elemento o dimensión de la unidad que se compara y clasifica. Las variaciones en cuanto al número y tipología de indicadores utilizados en los diferentes *rankings* no sólo es consecuencia de las dimensiones o unidades que se comparan, sino, y este es el tema capital, de la concepción implícita que se sustenta de la calidad del objeto que se ordena.

Por otra parte, y de manera bastante generalizada en la función de formación (programas de estudio), se asume que el conjunto de indicadores propuestos hacen referencia a variables de entrada (p. ej., calidad del estudiantado, del profesorado, instalaciones o recursos), como de proceso (atención al estudiante) y de producto (resultados académicos, profesionales o

de satisfacción). El problema estriba no sólo en la definición del concepto de calidad del resultado de la acción formativa (calidad del egresado), sino en la fundamentación teórica de que los factores visualizados en los indicadores de *input* y proceso son los determinantes de dicha calidad.

Es evidente que un determinado *ranking* expresa, de manera siempre implícita, la concepción que el diseñador tiene de la calidad del objeto y de sus “manifestaciones en los indicadores seleccionados”. Otro tema es la “universalidad” de su creencia o la fortaleza empírica de la misma.

- *Las fuentes de información y su fiabilidad.* Uno de los primeros problemas de índole exclusivamente técnica que afronta el generador de un *ranking* es el de la identificación de las fuentes de información que suministran los datos asociados a los indicadores, dimensiones y unidades que compara.

En una primera aproximación podemos identificar dos grandes fuentes de información: a) los individuos (estudiantes, profesorado, autoridades, empleadores) que a través de su opinión o valoración personal generan la información sobre determinados tipos de indicadores, específicamente sobre los de reputación o satisfacción personal o laboral; b) las instituciones, órganos de evaluación o estadística o bases de datos de acceso público que facilitan datos “objetivos” referidos a diversos aspectos asociados al “conteo” o medida de variables cuantitativas.

Es fácil ampliar la problemática asociada a ambos tipos de fuentes al considerar, en el caso de la primera de ellas, aspectos asociados a la representatividad, técnica de recogida de la opinión (más allá de la pertinencia de las cuestiones sometidas a valoración personal). En el caso del segundo tipo de fuentes, la fiabilidad de la fuente (organismo público/privado acreditado) así como la homogeneidad y equivalencia del dato entre unidades a comparar emergen como problemáticas específicas de este tipo de fuentes.

Es lógico deducir que en la medida en que el alcance temático de la clasificación se reduce, así como sus indicadores, es más fácil identificar fuentes precisas y fiables. Así, si queremos establecer un *ranking* de la producción científica de las universidades indexada en revistas de impacto, incluso por área disciplinar, las bases de datos (comerciales acreditadas) serán una buena fuente de información.

- *Ponderaciones de indicadores y sistemas de cálculo.* Los indicadores son a veces –pero no siempre– ponderados para proporcionar un resultado global o agregado. Eso puede tomar formas más o menos complejas (a veces de difícil comprensión para el no experto) que resultan de la aplicación de técnicas estadísticas más o menos sofisticadas. El punto de partida inicial de la consideración de una diferente ponderación de indicadores es una opción del generador del *ranking* sin la suficiente base empírica para tal decisión. Hay también ordenaciones pluridimensionales en las que los resultados por indicador son informados separadamente, sin intento de agregarlos o ponderarlos para

- producir un resultado global.
- *Categorías de clasificación.* Como si se tratara de diversos deportes o de diferentes niveles o ligas, los *rankings* adoptan diferentes categorías dentro de su clasificación. Así, unos dividen las instituciones de enseñanza superior en diversos grupos (según ofertan uno o varios niveles o ciclos de formación). Otras ordenaciones se centran exclusivamente en ciertos tipos de instituciones (por ejemplo, Escuelas de Negocio). Otras, sólo abarcan a determinados tipos de programas de estudio. Finalmente, aparecen los *rankings* “sin categoría”, pero que se refieren a la categoría máxima (*world class university*). Estos están proliferando: todos quieren formar parte del “grupo galáctico” de universidades.

Finalmente, toda clasificación tipo *ranking* implica una lista en orden de prelación de la unidad a clasificar en comparación con las otras competidoras. Dos formas pueden aparecer: La clásica ordenación correlativa (del 1 al...), o la configuración de grupos de calidad (superior, medio e inferior). La adecuación metodológica de una u otra forma, más allá de la intencionalidad del *ranking*, está asociada a la “precisión de la medida” y a la interpretación de la *cantidad de indicador* que determina un salto en el orden. De aquí la atención que ha de prestarse cuando se establecen grandes intervalos de orden: 101-150; 151-200, etc. Se pone de manifiesto la dificultad de “precisar el orden dentro del intervalo”.

6.3. El debate sobre los *rankings*

En este apartado se presenta un detallado análisis de la problemática del conjunto de *rankings* descritos en los siguientes capítulos. En un primer punto se abordan las consecuencias e impacto que está teniendo este tipo de evaluación de la calidad de la educación o investigación de un programa de estudios o institución. En segundo término, y de una manera más concreta, se exponen las fortalezas y debilidades de las clasificaciones al uso. En una obra de inminente aparición (compilación de F. van Vught y F. Ziegele (eds., 2012), *Multidimensional Rankings. The Design and Development of U-Multirank*. New York: Springer. Higher Education Dynamics, vol. 37), generada a partir del proyecto europeo de elaborar un *ranking* multidimensional, se dedica un capítulo titulado “An Evaluation and Critique of Current Rankings”, elaborado por Gero Federkeil, Frans A. van Vught y Don F. Westerheijden. Es evidente la profusión de críticas, si bien la realidad es que pese a ellas los *rankings* proliferan y se extiende el uso e impacto de los mismos.

6.3.1. Consecuencias e impactos múltiples de los rankings

Si bien no hay una evidencia sólida que avale la valoración del impacto de las clasificaciones de los programas de estudio o de las instituciones (no ha de olvidarse la aún escasa experiencia en muchos ámbitos geográficos), sí que aparecen estudios que apuntan la dirección de ese impacto. El análisis de trabajos como, Marginson y Van der Wende (2007), Roberts y Thompson (2007) y, especialmente, de Hazelkorn (2007a, 2007b) y Rauhvargers (2011) constituyen los referentes en estos momentos en este tema. A continuación se analiza el impacto con relación a diferentes grupos de interés.

Estudiantes: Hay coincidencia en señalar que son los posgraduados internacionales los que hacen un mayor uso de los *rankings* y, consiguientemente, es el grupo en el que pueden tener más impacto. En el contexto anglosajón (Estados Unidos y Reino Unido) las encuestas a estudiantes ponen de manifiesto que sí hay un significativo porcentaje de estudiantes que “consultan las publicaciones de los *rankings*”; ahora bien, que estos tengan un impacto importante en su decisión ya es menos evidente. Estudiantes de otros contextos (alemanes, suecos o australianos) también afirman que los consultan, (30-50 % de los encuestados), pero con muy desigual influencia en sus decisiones.

Empleadores: Generalmente los grandes empleadores de graduados universitarios tienen sus propias clasificaciones, generadas a partir de la amplia experiencia documentada de sus procesos selectivos y de seguimiento del desempeño de dichos graduados. Si bien, y cuando se les consulta sobre el uso de los *rankings*, señalan que su consulta les ayuda a tener una “primera visión” en la primera fase del proceso selectivo. Por otra parte, sí que se observa un aumento en la aportación, por parte del solicitante, de la información referida a la posición de su carrera e institución en un determinado *ranking*, siempre y cuando le sea favorable.

Cooperación Universidad-Empresa: De una manera más o menos explícita, sí parece realizarse una primera consulta a determinadas clasificaciones de referencia en los casos de búsqueda o aceptación de socios para determinados tipos de proyectos. Esto acontece tanto en el ámbito interuniversitario, como en la cooperación empresa-universidad. Determinadas apuestas de colaboración o donación de las grandes corporaciones tienen en cuenta el valor añadido de marketing que puede representar el asociarse con una institución “top ten” o “top hundred”. De modo especial acontece con la valoración referida a la investigación.

Gobierno: Como ya se ha señalado al inicio de este capítulo, los gobiernos también desean mostrar que algunas de sus universidades están en la “world class league”, tal vez para justificar reestructuraciones de sus sistemas de educación superior y establecer núcleos de excelencia en aras de una competitividad internacional. En el caso de Australia, que tiene la proporción más alta de estudiantes internacionales en la enseñanza superior (17,3 %), y que excede la media de la OCDE (6,7 %), el tema es de especial interés, ya que los estudiantes internacionales son sólo el 17,8% de los estudiantes en programas avanzados de investigación, muy por debajo de otras instituciones de élite, que llegan a tener el 50 %. Esta diferencia es considerada crítica dado que los estudiantes de doctorado constituyen el yacimiento clave del conocimiento para la innovación y desarrollo económico.

Por otra parte, las clasificaciones están simplificando directrices específicas a la hora de otorgar becas o ayudas y en las que la “posición” (prestigio) del centro de acogida tiene un peso importante en la concesión.

Un caso singular es el del uso para la financiación. La financiación asociada al *LTPF* australiano –que depende de los resultados de la satisfacción de los estudiantes– tiene unas importantes consecuencias económicas. Cabe preguntarse acerca de los mecanismos de control o “ética institucional” que debe hacerse visible para que no se produzca el sesgo de resultados. De todos es conocido que en determinados contextos de evaluación externa, las audiencias de estudiantes y profesores han de “determinarse” con extraordinaria transparencia.

Gestores Universitarios: Para analizar el impacto de los *rankings* en el seno de las instituciones universitarias, el IMHE (OCDE) y la Asociación Internacional de Universidades patrocinaron un estudio en 2006 en el que se preguntaba cómo estaban respondiendo las universidades y qué impacto o influencia estaban teniendo estas clasificaciones (Hazelkorn, 2007). Líderes de 202 universidades de 41 países participaron. Algunos de los resultados más significativos del estudio fueron:

- Los líderes de universidad creen que los *rankings* ayudan a mantener y construir una posición institucional y reputación: los buenos estudiantes los utilizan, especialmente los de posgrado, para elegir institución.
- Los agentes clave también utilizan las clasificaciones para influir en sus decisiones sobre acreditación, financiación, patrocinio y reclutamiento de empleados.
- Casi un 50 % de los encuestados respondieron que en su institución utilizan la posición en el *ranking* a efectos de publicidad, en comunicados de prensa, presentaciones oficiales y en su sitio *web*.
- Un 58 % son “infelices” con su posición, un 70 % quieren estar en el “top ten” nacional, y un 71 % en el primer 25 % internacional.
- Más de un 50 % tienen un proceso formal para revisar los resultados y un 68 % los utilizan como herramienta de dirección para producir cambios estratégicos, organizativos, directivos o académicos.

Un riesgo de exclusión: La evidencia sugiere que las clasificaciones están propiciando un grave distanciamiento entre las universidades de élite y las universidades que han de responder a la demanda masiva de educación superior. Las instituciones que no respondan a los criterios “prefijados por otros” corren el riesgo de sufrir una fuerte devaluación institucional. Este hecho cobra especial importancia en países en los que aún queda por recorrer un largo camino en la democratización del acceso a los estudios superiores. Pocas sociedades se pueden permitir el lujo de “invertir” en la modificación de ciertos indicadores (p. ej., Premios Nobel, ratio estudiantes/profesor, o internacionalización) sin sacrificar otros objetivos sociales y económicos de indudable valor añadido en el contexto del país. ¿Es razonable tener una universidad entre las 100

primeras del ARWU en detrimento de otras 30 universidades del país? Décadas de estudios sobre eficacia y eficiencia en la educación ponen de manifiesto que al final siempre aparece el nivel de financiación; es decir, el euro o el dólar, por ejemplificar en dos monedas de amplio uso.

6.3.2. *Fortalezas y debilidades de los rankings*

Antes de presentar un ordenado y sistemático análisis de la problemática de los *rankings*, parece conveniente señalar que en los momentos actuales los *rankings* influyen en la creación/mantenimiento de una reputación institucional, los estudiantes de alto nivel de posgrado los toman en consideración, diferentes *stakeholders* comienzan a usarlos a efectos de financiación, esponsorización y reclutamiento de graduados y, por otra parte, están entrando en la publicidad y marketing de las universidades y, según contextos, están influyendo en las decisiones sobre colaboraciones entre universidades, intercambio de estudiantes, *partenariado*, etc.

Asimismo parece haber claro consenso en el hecho de que las clasificaciones vigentes de instituciones universitarias favorecen a las universidades orientadas a la investigación (*research universities*), no toman en consideración la misión y perfil de las diferentes tipologías universitarias, favorecen a las universidades de habla inglesa y presentan un alto sesgo cultural.

Un tema sometido a la especulación es el de la motivación de los que elaboran los *rankings* y los difunden. Si bien en la actualidad se han puesto en marcha iniciativas de alcance público e institucional (Unión Europea), no hay duda de que han sido intereses particulares (legítimos pero no exentos de segundas intenciones) los que han estado liderando las iniciativas presentes: ¿Vender la publicación? ¿Obtener mayor financiación? ¿Marketing/publicidad? ¿Cuestiones ideológicas?

A lo largo de los apartados anteriores se han ido señalando algunas de las problemáticas más significativas asociadas a algunos de los *rankings* y específicamente a los de alcance global. En los siguientes puntos se han resumido las argumentaciones a favor de los *rankings* y las problemáticas, especialmente las de carácter teórico y metodológico, que han sido analizadas desde diversos trabajos académicos sobre el tema.

A) Argumentos a favor de los rankings

De los trabajos de Usher y Savino (2007), Salmi y Saroyan (2007) Sadlak, Merisotis y Liu (2008) y SNAHE (2009) puede concluirse que las clasificaciones de universidades presentan las siguientes fortalezas:

- a) *Simplifican y aclaran al estudiante de enseñanza superior la fotografía de una institución o carrera.* Dada la ausencia de experiencia y criterios previos del potencial estudiante universitario (en una etapa de expansión en el acceso), *fotografía*, las ordenaciones proporcionan información relativamente simple y directa sobre la calidad de enseñanza superior.
- b) *Los rankings también simplifican y aclaran cuestiones asociadas a la calidad o reputación de una institución a otros grupos de fuera del sector de enseñanza superior.* Empleadores y público en general obtienen una visión global de las fortalezas de las instituciones.
- c) *La posición de una institución en una determinada clasificación es una publicidad gratuita.* Evidentemente, siempre y cuando esta posición le sea favorable (a nivel global, regional o local), los *rankings* son una vía fácil y barata de darse a conocer. De aquí que resulte al menos sospechosa la ausencia de una institución en un determinado *ranking* (sobre todo si es por la negativa a suministrar información).
- d) *Las clasificaciones proporcionan incentivos para mejorar la calidad en la enseñanza superior e investigación.* La posición inicial de una institución y la valoración de la posibilidad de mejorar de puesto puede constituirse en un incentivo para mejorar la calidad de diversos aspectos que, independientemente del impacto en el *ranking*, pueden constituirse en pertinentes avances de calidad.
- e) *Las ordenaciones mejoran la calidad de la recogida de datos en el campo de la enseñanza superior.* Sin duda alguna, este es un logro irrefutable y de indudable valor, especialmente en los casos en los que ha supuesto una mejora interna del propio “sistema de contabilidad académica” de la institución.
- f) *El uso de múltiples indicadores de diferentes fuentes y agentes ofrecen una visión comprensiva de la institución o programa de estudio.* Como hemos podido comprobar en los apartados anteriores, el uso de una amplia batería de indicadores y con técnicas de medición diversa, si bien introduce complejidad metodológica, permite una fotografía pluridimensional de la institución o programa de estudio.

B) Debilidades generales de los rankings

Sin duda alguna, las críticas a los *rankings* son más comunes que su defensa, En ocasiones adquiere un tono de general repulsa; en otras, el detalle de la argumentación permite formarse juicios sobre debilidades específicas. Los trabajos de Provan y Abercromby (2000), Usher y Savino (2007), Salmi y Saroyan (2007), Coates (2007), Sadlak, Merisotis y Liu (2008) y HEFCE (2008), especialmente el Apéndice B, y el propio análisis de los sitios *web* de los *rankings* anteriormente descritos constituyen

fuentes de sólida evidencia.

En una primera aproximación se puede resumir las siguientes debilidades:

- a) Los *rankings* no miden lo que la gente piensa que miden.
- b) Cada sistema de clasificación mide cosas diferentes y no son directamente comparables entre ellas. De aquí las inconsistencias de posición de una misma institución en *rankings* que pretenden medir lo mismo.
- c) Se mide lo que es fácil y previsible.
- d) No ofrecen una valoración de la actuación pasada y poco del potencial de futuro.
- e) Excesivo énfasis en la cuantificación como visualización de la calidad de la institución o programa de estudios.
- f) Cada sistema de ordenación utiliza indicadores diferentes con pesos diferentes; en consecuencia, cada uno tiene un concepto diferente de calidad.
- g) Los sistemas de ordenación diferentes proporcionan datos coherentes para algunas instituciones e incoherente para otras.
- h) El énfasis en la investigación distorsiona y mina otros aspectos de mayor significación para la calidad de la educación.
- i) En general, los *rankings* miden indicadores muy asociados al tamaño y antigüedad de la institución; de aquí que favorezcan a las grandes instituciones y países con gran volumen de investigadores y producción científica.

6.3.3. *Análisis técnico-metodológico de los rankings*

A continuación se aborda un análisis más pormenorizado de la problemática de este *modelo peculiar de evaluar la calidad de un programa o institución*.

- a) *Los rankings proporcionan una visión engañosa de la calidad de la enseñanza superior.* Quizás la crítica más común es que las clasificaciones fracasan en detectar la verdadera calidad al seleccionar demasiados indicadores equivocados (no válidos o no fiables en su medida). El problema fundamental estriba en que no se aborda como primer punto de la propuesta de un *ranking* la exposición del concepto de calidad que fundamenta y guía la construcción del mismo así como las bases conceptuales y empíricas que apoyan la selección de indicadores del concepto de calidad que se asume. Remitimos al lector al capítulo primero, en el que se ha abordado este tema. La relatividad del concepto de calidad en la educación superior, en función de los diferentes *stakeholders*, “destruye” cualquier intento globalizador y de generalización en la valoración de la calidad de un programa de estudios o institución.
En pocas ocasiones (*Princeton Review*) se atiende a la satisfacción sobre el proceso educativo (calidad docente, *work-load*, interacción en el aula,

orientación a los estudiantes, accesibilidad del profesorado) y se enfatiza el valor de los *inputs* monetarios: la inversión en investigación ¿es un indicador válido de la calidad de la misma? (*Washington Monthly*).

Tal vez haya una fácil explicación para esta debilidad: los diseñadores de *rankings* primero observan la información disponible, así como la facilidad de su obtención; después, justifican la elección de los datos a integrar. Viene aquí a colación la afirmación atribuida a Albert Einstein: *Todo lo que puede ser contado no necesariamente cuenta; todo lo que cuenta no necesariamente puede ser contado*. En el mismo sentido puede interpretarse la afirmación de Gerhard Casper, Presidente de la Universidad de Stanford en una carta a *U.S. News*: “a las preguntas válidas se responde con números y fórmulas inválidos”.

- b) *Las clasificaciones proporcionan una fotografía engañosa y falsa de las diferencias en la calidad entre instituciones o programas de estudio*. Mientras que la crítica anterior implicaba la elección equivocada de indicadores en las diversas ordenaciones, en este caso la crítica se dirige al método equivocado. Parte de esta crítica se centra en el problema de combinar diversos indicadores para proporcionar un resultado global, sencillo de visualizar y entender. Esto implica una simplificación *per se*, pero buena parte de la información sobre indicadores específicos se pierde en el proceso. El peso estadístico de los diversos indicadores también es objeto de crítica ya que, como se expone más adelante, produce resultados bastante inconsistentes.
- c) *Las ordenaciones proporcionan una valoración inadecuada del progreso o deterioro de la calidad*. Como se ha señalado en la descripción de los *rankings* seleccionados, algunos sistemas de ordenación cambian sus indicadores, ponderación o método final de clasificación y, por consiguiente, alteran la correcta interpretación del avance o retroceso de la unidad que se clasifica. Diferencias de posición no se deben a la mejora o deterioro de la calidad, sino al tipo de información recogida o al artefacto estadístico de cálculo. Margarita Clarke (citada en Salmi y Saroyan, 2007) identifica en el *ranking Macleans* de Canadá entre cuatro y seis cambios por año y a lo largo de seis años, bien en las ponderaciones, definiciones, metodología, añadidos o supresiones de medidas. Este hecho hace inviable un seguimiento longitudinal de la posición de una institución. Parecida situación hemos observado en la propuesta de *CYD* en España.
- d) *Las información dada en los rankings puede fomentar decisiones o comportamientos incoherentes por parte de estudiantes u otros grupos de interés*. Este argumento es, naturalmente, una consecuencia de las críticas anteriormente expuestas. Si las listas de clasificación son incapaces de medir la calidad sustantiva, es lógico que quien se apoya exclusivamente en este tipo de información esté arriesgando en su decisión. En particular, esta crítica se dirige a los *rankings* que tratan a todas las instituciones de la misma manera, sin tener

en cuenta características específicas del grupo de referencia al que pertenece.

6.3.4. Debilidades específicas de los rankings

- a) *No especificar con claridad la finalidad del ranking ni la identificación del grupo de referencia.* Con demasiada frecuencia, la pretensión de que sirva a diferentes grupos de interés pone de manifiesto la confusa finalidad de la clasificación que se propone. ¿Cuál es la finalidad del *ARWU* (Shanghái), o del *CYD* español? Quizás la *University Guide* del diario británico *The Guardian* sea un modelo de ordenación que más claramente consigue el objetivo de proporcionar información para estudiantes potenciales, en comparación con los otros sistemas de ordenación británicos. Centra con claridad su foco de atención en la enseñanza y los indicadores que proporciona están referidos a esta misión de la universidad. Cuando se mezclan misiones y dimensiones, y dada la simplificación de indicadores que se realiza, el resultado es “una mezcla de maltas que no proporciona el mejor whisky”.

Un segundo aspecto es el relacionado con las unidades de agregación (programa, disciplina, institución) y el grupo de referencia dentro del cual se realiza la comparación. Es cierto que en el contexto europeo no es asumible la distinción de “tipos de universidad”. El origen jurídico y fundacional de la universidad europea (otorga credenciales académicas y profesionales reconocidas por el Estado) es muy diferente al contexto estadounidense, en el que son perfectamente asumibles las diferencias entre instituciones. En consecuencia, clasificaciones como las del *U.S. News* asumen la comparabilidad entre instituciones de muy diferente nivel de complejidad, pero esta práctica no es la habitual. Clasificaciones como las de la Carnegie Foundation (actualizada recientemente) tienen una larga tradición y utilidad para diferentes *stakeholders* (www.carnegiefoundation.org/classifications).

Finalmente, la crítica más radical afecta a los *rankings globales*: “no se pueden sumar peras con manzanas a no ser que sólo interese el número de piezas de fruta en el cesto”. Salen fortalecidas las clasificaciones que ofrecen información de la ordenación en cada indicador ya que se proporciona la oportunidad de que el interesado construya su propia clasificación (*CHE* alemán), basándose en los indicadores que considera especialmente pertinentes.

- b) *Debilidad de las fuentes de información.* Más allá de la problemática de la validez del dato, como consecuencia de la sustantividad del indicador de calidad seleccionado, una parte de los datos manejados en las clasificaciones presenta un grave problema de fiabilidad. De interés son las aportaciones del HEFCE (Consejo de Financiación del Reino Unido) en su indagación sobre los datos de las *league tables* (www.hefce.ac.uk/news/hefce/2008/league.htm). Buena parte

del problema radica, como se ha apuntado en otro momento, a que se utiliza la *información disponible y que es fácil de obtener a bajo coste*. El problema afecta, de modo especial, a los *rankings* que utilizan el cuestionario de opinión a profesorado y estudiantes.

Ahora bien, y aquí comienza la relación de la fiabilidad de la información con la organización que gestiona la clasificación, se dan casos (Unistats.com) en los que la información proviene de estadísticas oficiales o de organismos dedicados exclusivamente a gestionar la información estadística del sistema (HESA del reino Unido) o del ente de financiación (HEFCE). La información generada en estos casos es de una alta fiabilidad (muchos de los indicadores generados se podrían catalogar como estadísticas), si bien aparece el problema de su pertinencia (derivada de una débil concepción teórica de la calidad en la educación superior).

6.4. Los cuestionarios e indicadores de los *rankings*

Frente a las evidencias que se sustentan en “datos contables”, en las clasificaciones se utilizan datos que proceden de la opinión (valoración) de diferentes grupos de interés. El instrumento utilizado para la obtención de este tipo de información es el cuestionario. El cumplimiento de los requisitos metodológicos de su construcción, aplicación y análisis de resultados es uno de los retos más importantes, y fuente de debilidades, de *los rankings*.

6.4.1. Los cuestionarios: sus fortalezas y debilidades

Los cuestionarios al profesorado (vía de obtención de la reputación o fama de la institución) o a los estudiantes (vía de obtención de la satisfacción con la calidad de la formación o servicios educativos recibidos) son objeto de especial crítica. Ahora bien, y por lo que respecta a los estudiantes, cabe preguntarse: ¿Quién mejor para informar a otro que quien ha vivido la experiencia? Es cierto que en los cuestionarios se recogen opiniones *subjetivas* (tema reiterativo en todos los indicadores de reputación o valoración de la experiencia educativa), y que la sinceridad del que responde no es observable, o que la práctica de la respuesta vía Internet encierra múltiples interrogantes; pero si el *ranking* pretende presentar un juicio sobre la calidad de la *película* de la experiencia educativa, sólo podrán opinar quienes hayan visto (vivido) dicha experiencia (programa de estudios e institución). Otro tema serán los requisitos que deberá cumplir esta técnica de recogida de información. A continuación exponemos algunos puntos de máxima importancia y que, y aquí radica el problema, no se cumplen con suficiente garantía.

- *Fundamentos teóricos y fortaleza empírica.* Es necesario que haya suficientes evidencias que fundamenten teóricamente la estructura y contenido del cuestionario. Ejemplos como los del CEQ australiano, con una amplia base de investigación en múltiples contextos, no son lo usual. Por otra parte, en demasiadas ocasiones el contenido no responde a las situaciones o necesidades concretas de determinados grupos de estudiantes (adultos, estudiantes a distancia). Asimismo, este tipo de instrumentos reclama un continuo proceso de análisis técnico y de interacción con los receptores de los resultados (las instituciones) a fin de ajustar sus marcos de interpretación.
- *La representatividad.* Sin duda algunos aspectos asociados al muestreo y a la tasa de respuesta son altamente problemáticos en este tipo de instrumentos. Obtener tasas de respuesta del 30-80 % (caso del CHE alemán) no está nada mal. El problema aparece cuando existe una alta asimetría de respuesta entre instituciones, habida cuenta de que la puntuación para una institución es la media de las respuestas obtenidas de los estudiantes o egresados de la misma.
La clasificación del CHE alemán de 2008 se basa en 92.378 respuestas de estudiantes, pero fueron sólo un 21 % del total. Ahora bien, el número absoluto de respondedores no es el problema más significativo, sino que es más problemático el de quién responde (grupos especiales descontentos, satisfechos u otro), y eso es precisamente lo que no pueden controlar los gestores de los cuestionarios. Por tanto, todos los indicadores basados en cuestionarios (una proporción bastante alta) se tienen que interpretar con cuidado y atención a las cuestiones técnicas señaladas.
- *La credibilidad de los resultados.* La independencia en la gestión de los resultados es una cuestión clave para dar credibilidad. Así acontece en las experiencias australiana o británica (datos del AGS, CEQ, HESA o del HEFCE). Es posible que las universidades puedan influir en la tasa de respuesta al invitar encarecidamente a sus graduados a participar, pero en todo caso es una vía más idónea que la de las “encuestas aleatorias” desde fuera y en las que el estudiante o graduado se siente escasamente implicado.
- *Más allá de la utilidad para el ranking.* Determinadas tipologías de cuestionarios (*CEQ*) han permitido a las universidades disponer de un referente externo acerca de la calidad de la enseñanza ofrecida. El hecho de disponer de una regularidad en la obtención de la información, así como poder introducir cuestiones específicas de interés para una determinada universidad, les permite analizar tendencias y conocer el posible impacto a medio plazo de las mejoras introducidas. Si además, como es el caso del CEQ, se dispone de la información del resto de instituciones, es posible establecer puntos de referencia de indudable interés.

6.4.2. Validez de los tipos de indicadores

El análisis del HEFCE (2008) sobre la tipología de indicadores utilizados en las clasificaciones es bastante demoledor. En primer lugar, por la constatación de la ausencia de indicadores pertinentes al proceso de enseñanza-aprendizaje o de investigación. En segundo término por el excesivo énfasis en indicadores de entrada o de recursos.

- *Indicadores de recursos.* Según los autores del informe, los recursos (*inputs*) como nivel de entrada de los estudiantes, ratio estudiantes/profesor o gasto por estudiantes en servicios de apoyo al aprendizaje no dicen mucho sobre la calidad de la enseñanza, sino que tienden a reflejar los prerrequisitos de las diversas instituciones de enseñanza superior, sin explicitar la eficacia de su utilización. Uno puede preguntarse si hay correlación entre recursos, aprendizaje de estudiantes y los resultados alcanzados. El hecho de que los indicadores de recurso se utilicen con mayor frecuencia que los indicadores de proceso se justifica a menudo porque son más fáciles de medir.

El informe se refiere a la evidencia de los estudios que han examinado este tipo de relación, concluyendo que las aportaciones como gasto por estudiante, ratio estudiantes/profesorado, calidad de la investigación, selectividad en la admisión o reputación tienen sólo una relación débil con el aprendizaje de los estudiantes y consecución de logros profesionales. En la misma dirección apuntan los estudios de Pascarella y Terenzini (2005), quienes han centrado su atención en la investigación del efecto de las prácticas educativas en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

- *Indicadores de resultados.* Existe consenso generalizado sobre que los indicadores de resultados son las medidas más válidas de la calidad de una institución de enseñanza superior. Sin embargo, generan menor consenso al determinarlos y, como es lógico, es difícil interpretarlos como resultado directo y único de la acción educativa de la institución (p. ej., indicadores de inserción laboral). El peligro estriba en que los indicadores de resultados dicen más sobre el sistema de reclutamiento de una institución y reputación que sobre la calidad real y actual de la enseñanza (p. ej., los resultados de graduación y su dependencia de los niveles de las calificaciones de acceso a la universidad).

Infrecuentes son los casos como el de la *University Guide (The Guardian)* en el que se introduce un indicador de valor añadido, considerado a menudo como una de las medidas más duras de calidad de educación. En este caso, los resultados académico son analizados en función de las calificaciones de entrada. Desafortunadamente, tanto las capacidades de entrada como los grados finales sufren de ciertos problemas de cálculo y, por tanto, los indicadores de valor añadido no se pueden considerar libres de problemas. Con todo, y pese a la problemática asociada a las medidas de valor añadido, constituye un reto de equidad el tomar en consideración este tipo de indicadores.

En el [cuadro 6.1](#) se señalan una serie de indicadores que generalmente no se contemplan en las clasificaciones al uso y que, sin duda alguna, forman parte

de una concepción inclusiva de la calidad de la educación superior. Una vez se ponen de manifiesto las limitaciones que ofrecen las visiones restrictivas de la calidad en la educación y que llevan a interpretaciones excesivamente simples del fenómeno educativo.

Cuadro 6.1. Indicadores que no se contemplan en los rankings

•	% Estudiantes procedentes de centros públicos
•	% Estudiantes con necesidades educativas
•	% Estudiantes <i>mayores</i>
•	% Estudiantes a tiempo partido (combinan trabajo y estudio)
•	% Estudiantes en oferta docente de horarios compatibles (trabajo-estudio)
•	Satisfacción del profesorado
•	% Graduados procedentes de condiciones de entrada <i>deficitarias</i>
•	Coste por graduado/a
•	Coste por publicación en el SCI /SSCI
•	Ratio patentes/artículos indexados publicados
•	Coste por unidad docente (hora/crédito)
•	Coste de gestión total por estudiante
•	Número de proyectos de cooperación al desarrollo
•	% profesorado implicado en proyectos de cooperación al desarrollo
•	

- *Los indicadores secundarios.* En el caso de la *Good University Guide (The Times)* o la *University Guide (The Sunday Times)*, se incluyen indicadores que proceden de evaluaciones previas de la calidad realizadas por órganos o agencias de evaluación. Es el caso de la Quality Assurance Agency y del RAE (Research Assessment Exercise) del Reino Unido, que, en evaluaciones sistemáticas, valoran respectivamente la calidad de la enseñanza y de la investigación. Es evidente que el resultado final de este tipo de indicadores es consecuencia de un complejo proceso de integración de datos e información cualitativa por parte de un comité externo de evaluación. La alta validez y fiabilidad de estos indicadores contrasta con la complejidad y coste de su obtención o de la desigual disposición de la información en los distintos objetos de comparación.
- *La reputación académica, un indicador muy problemático.* Como se ha podido comprobar en los anteriores apartados, en el ámbito estadounidense es habitual incluir un indicador de valoración del programa o institución por “pares académicos” (lo utiliza también en España el *ranking* del diario *El Mundo*). Tres problemas presenta esta vía de información: la calidad del informante (conocimiento sobre lo que informa) es a veces muy discutible. ¿Verdaderamente conoce la calidad de la enseñanza o de la investigación quien opina sobre la Universidad de Barcelona o la de Stanford? En segundo lugar, la representatividad del informante; es decir, a quiénes se pregunta. Hoy día

generalmente se utiliza la vía del correo electrónico para “invitar” a participar en la valoración? Podría ser fácil lograr la representatividad de la muestra invitada; pero ¿cómo se asegura la representativa de la muestra que responde? Finalmente, y este es un problema general en todo cuestionario valorativo, es inevitable el sesgo en la valoración, habida cuenta de que el “esquema personal de valoración de la calidad” puede ser muy diferente y, por tanto, se agregan respuestas idénticas cuando proceden de interpretaciones muy diferentes.

A modo de conclusión, y como se apunta en el certero análisis que Yorke y Lodgen (s/d) hacen de las *league tables* británicas, con respecto a los indicadores de rendimiento utilizados es necesario tener presentes los siguientes puntos:

- La calidad de los datos y su gestión son de importancia capital y requieren de una atención y enfoque coherente por parte de la institución.
- Es importante y necesario que las autoridades y gestores universitarios posean un conocimiento sobre indicadores de rendimiento y su influencia en las clasificaciones que compartan este conocimiento con otros agentes de la institución a fin de que sean conscientes del impacto de los datos en sus diferentes vías de difusión.
- Las clasificaciones o *rankings* no deben tomarse como incontrovertibles. Las deficiencias detectadas deberían ser asumidas por su generador y señalar las salvaguardas correspondientes para una correcta interpretación. La detección de graves deficiencias metodológicas debería llevar a las instituciones a denunciarlas públicamente.
- Una baja posición en un *ranking* puede oscurecer significativas fortalezas de un programa o institución; difundir estas fortalezas debería ir acompañado de las suficientes evidencias.

6.4.3. *Problemáticas metodológico-estadísticas*

Existe poco consenso en los procedimientos de ponderación de los indicadores y, por otra parte; el peso estadístico otorgado es bastante arbitrario en la mayoría de los casos: ¿Por qué el 25 % de ponderación a la reputación de la institución y sólo el 5 % a las tasas de graduación?

Se señala que se efectúan operaciones de ajuste –como la de normalización– pero sin utilizar los procedimientos estadísticos que sustentan tales operaciones. En ocasiones (como es el caso del *ranking* español de *CYD*), se efectúa la media de los puestos en diferentes indicadores si no hay disponibilidad de información para un determinado indicador (tan relevante, por ejemplo, como la tasa de abandono).

La metodología aplicada se describe a menudo con relativo detalle, pero no cubre todo el abanico de operaciones efectuadas y, en algunos casos, no es posible replicar los cálculos que llevan a la clasificación final, a pesar de tener acceso a los datos primarios de los indicadores. En otras palabras, hay carencia serias en términos de transparencia. Un problema adicional es que las listas de clasificación no son siempre tan unidimensionales como las técnicas estadísticas implican y, de hecho, se están midiendo dos dimensiones, y no se relacionan a veces.

Finalmente, diferencias de puntuaciones no significativas estadísticamente generan diferencias significativas de posición en el ranking. No hay la misma diferencia entre el 1.º y el 10.º que entre el 90.º y 100.º, o entre el 490.º y el 500.º y, por supuesto entre el 1.º y el 100.º, o entre el 101.º y el 200.º. La solución adoptada de utilizar grandes intervalos de posición (100-150 o 200-300) en *rankings* como el ARWU aminora en parte esta situación; pero, como se ha puesto de manifiesto en el apartado en el que se han comparado distintos tipos de resultados, el objetivo de llegar a una “discriminación fina” no es soportado por la naturaleza de los datos.

6.5. Alternativas. Dirección a seguir

Al iniciar este último punto de este primer capítulo sobre los *rankings*, cabe preguntarse “si es posible un mundo mejor”; es decir, ¿es pertinente indagar sobre posibles vías de solución a los problemas planteados en este peculiar modo de evaluar la calidad? o ¿es mejor declararse opositor nato a tal práctica? Tal vez sea conveniente valorar el dicho de sentido común: “Tómalo en serio y hazlo bien; de lo contrario, los otros sí que lo tomarán en serio, aunque lo hagan mal”.

No cabe la menor duda de que la práctica de los *rankings* formará parte del escenario de la educación superior; por tanto, cada uno de los grupos de interés deberá ser exigente con la calidad del producto que se oferta. A continuación se exponen algunas de las iniciativas o medidas que deberían adoptarse para aminorar los efectos perversos y potenciar el fin último: facilitar información válida y fiable que permita elaborar un juicio de valor para la toma de decisiones. A fin de cuentas esta es la función de la evaluación.

Algunas sugerencias para la dirección a seguir. A modo de inventario pueden señalarse ciertas acciones que permitirían mejorar “el producto” de un *ranking*:

- Acometer iniciativas a nivel nacional y en el espacio común de educación superior.
- Definir la multidimensionalidad de la calidad universitaria: múltiples *rankings* (mejor *ratings*) asociados a la misión, perfil y objetivos de las instituciones, con la inclusión de todas las funciones de la universidad.
- Desarrollar nuevas y apropiadas medidas de comparación.
- Orientación al usuario: la carrera/disciplina como unidad de referencia.

- Asegurar la fiabilidad de la información, así como la solvencia del ejecutor de la clasificación.
- Abandonar la práctica de la “discriminación fina”, estableciendo categorías de calidad y no posiciones de clasificación.
- Sensibilización previa para el acceso público a toda información significativa para las decisiones de los usuarios externos al propio sistema: futuros estudiantes, empleadores, sponsors, sociedad en general.

6.5.1. *Necesidad de una implicación institucional*

Puede afirmarse que inicialmente al fenómeno de las clasificaciones se le prestó escasa atención institucional y una nula intervención de la autoridad gubernamental, como consecuencia del contexto y marco jurídico universitario en el que se desarrolló este fenómeno. Parece conveniente reconducir esta situación y pasar del “dejar hacer” a una actitud proactiva.

- *Implicación de las instituciones.* Más allá de la homogeneidad o extensión de un sistema (factores que definen la complejidad del contexto), es imprescindible el apoyo e implicación de las instituciones de enseñanza superior. El caso australiano es singular ya que se dio un compromiso del conjunto del sistema por la calidad y su mejora continua, así como de hacer “visible” a nivel nacional e internacional dicha calidad (denota una fortaleza interna de las instituciones). Como señalan Yorke y Lodgen (s/d), los *rankings* son un hecho que no desaparecerá dados los amplios intereses presentes en quienes los difunden; por tanto, las instituciones deberían implicarse a fin de que la música que suene sea la mejor posible. Por otra parte, el compromiso de las universidades conllevaría la mejora inmediata de la fiabilidad de buena parte de los datos que se manejan en un *ranking*. Es evidente que para plantearse el uso de indicadores realmente válidos de la calidad del proceso educativo es imprescindible la colaboración de sus protagonistas. En sistemas con alto nivel de descentralización como el alemán, la iniciativa del CHE no puede ser posible sin un marco de buena relación y cooperación de las instituciones superiores.
- *Implicación del gobierno.* Las posibles consecuencias de una clasificación a efectos de reconocimiento o financiación oficial reclama un diálogo gobierno-universidades, así como una especial atención al efecto de la falta de equidad que genera el “principio mateo” (“al que más tiene, más le dan”). Las instituciones que se encuentran en una posición más débil han de hacer esfuerzos de mejora sin financiación adicional (ya que no llegan a los niveles para optar a los fondos competitivos). Aparece la eterna polémica entre el

principio de igualdad de oportunidades y el de la equidad: todas las instituciones pueden competir pero no todas estaban en la misma posición, por ejemplo en 2005, cuando se instaura el sistema del LTPF australiano. No ha de extrañar, por tanto, que en 2009 la decisión del nuevo gobierno laborista haya sido la de incluir también a las instituciones *que han mejorado su nivel aunque no lleguen a los niveles mínimos establecidos* para la asignación de dichos fondos. Es evidente que este tipo de decisiones políticas se fundamentan en el hecho de que no puede hablarse de calidad sin tener presente el principio de equidad. Esta práctica no es generalizada y, por tanto, se producen excesivos errores valorativos para determinados tipos de instituciones y situaciones.

6.5.2. *La acción proactiva del usuario: el estudiante que aprende*

La pasividad de quien consulta una clasificación al uso es total. El menú, elaborado y empaquetado por otros es consumido sin digerir por parte del usuario. Para contrarrestar esta situación, iniciativas como el CHE alemán es un buen ejemplo a seguir: exige un mayor compromiso por parte de los estudiantes potenciales al tener que tomar decisiones relacionadas con los indicadores de calidad que considera válidos y pertinentes desde su personal óptica y situación. Se ha de asumir que el estudiante potencial está interesado en investigar cómo funciona la enseñanza en una determinada universidad o sistema; por tanto, se le ha de ofrecer la posibilidad de consulta de diferentes fuentes de información que, ordenadas y conectadas entre sí, permitan elaborar el “*ranking* personal de preferencias”.

6.5.3. *Datos de información vs. Indicadores para un ranking*

En las páginas anteriores se ha comentado el excesivo énfasis, y sus efectos perversos, en “cuantificar” las características que definen una enseñanza o investigación de calidad. Esta cuantificación se justifica en aras del objetivo de “poder operar y obtener un número final”. Este énfasis hace que queden fuera de consideración importantes datos de interés para el estudiante: calidad de vida en la ciudad, factores económicos, posibilidades de compaginar estudio y trabajo, características de los estudiantes, etc. En consecuencia, y a tenor de lo propuesto en la experiencia alemana, es más importante ofrecer una amplia, diversa y ordenada información que intentar agregar datos de naturaleza muy diferente con la única pretensión de llegar a una suma final. Naturalmente, la ordenación de CHE evita muchos de los problemas metodológicos relacionados con el peso estadístico de indicadores que tienden a esconder información.

Por otra parte, la agrupación de resultados en tres categorías amplias de calidad

(superior, media, inferior) hace que las diferencias entre instituciones de enseñanza superior no se exageren (excepto entre los grupos). Como resultado, este tipo de clasificaciones no proporciona ninguna respuesta simple que pudiera facilitar la portada de una publicación masiva en la que se identifica a la mejor universidad de un determinado país.

6.5.4. *Un ranking para la tercera misión de la universidad*

Si bien la clasificación del *Washington Monthly* contempla algún indicador asociado a la dimensión social de la universidad (compromiso con la cooperación internacional), no puede decirse que los generadores de este tipo de evaluación se hayan comprometido con la “tercera misión” de la universidad.

Desde la fundación de la moderna universidad, las dos misiones de la universidad que han recibido atención, y así se pone de manifiesto en el tipo de indicadores utilizados en los *rankings*, han sido las de enseñanza e investigación. Sin embargo, en las tres últimas décadas, una tercera misión aparece en la escena de un mundo globalizado y en el que es necesaria una amplia inserción de las instituciones universitarias en el mundo social y productivo. En un interesante trabajo de Montesinos et al. (2008), se señala la necesidad de avanzar hacia una clasificación de las universidades en esta tercera misión, que visualizan desde las perspectivas social, emprendedora y de innovación. Las universidades siempre han generado servicios de impacto directo en la sociedad así como colaboraciones más o menos intensas con el sector productivo, pero los tiempos actuales reclaman una intensificación de esta misión.

Esta tercera misión se concreta en tres dimensiones con la propuesta de tentativa de una serie de indicadores:

- a) *Actividad Internacional*. Actividades que se desarrollaban entre como mínimo dos o más instituciones en países diferentes y que tienen como objetivo generar conexiones y redes de cooperación entre el profesorado, alumnado y egresados.
- b) *Aprendizaje permanente*. Actuaciones asociadas a la transferencia del conocimiento generado en la investigación a la formación continua de los egresados u otro personal cualificado a fin de mantener actualizado el conocimiento profesional.
- c) *Parques de Ciencia y Tecnológica*. La competitividad de los grupos de I+D ha de ser la resultante de la colaboración en la transferencia de tecnología al mundo empresarial, vía fértil para la innovación, y en consecuencia generadora de crecimiento económico y social de las ciudades y regiones en las que se ubica la institución.

Se concluye este capítulo con la esperanza de que en un futuro próximo se produzca

una significativa mejora de la calidad de esta peculiar forma de evaluar la calidad de una institución o programa de estudios. Ello no será posible sin el interés e implicación de las universidades, primero, y de las instituciones que velan por el aseguramiento de la calidad y los derechos a la información de los estudiantes y de la sociedad en general.

6.5.5. *¿Eliminarán los rankings a las otras formas de evaluación?*

A tenor de la rápida difusión y aceptación de los *rankings* y del apoyo de las instituciones europeas a las iniciativas conducentes a la creación de una clasificación europea de universidades (ver cap. 8), podría plantearse la pregunta de si en un futuro a medio plazo la evaluación de la calidad de la educación superior se concentrará en diseñar e implementar “buenos *rankings*”. Ante tal hipótesis, el entramado actualmente existente para llevar a cabo la evaluación de la calidad en la educación superior y que tiene su concreción en los órganos nacionales e internacionales de garantía de la calidad (organizaciones de acreditación, agencias nacionales e internacionales) sufriría una profunda revolución o, incluso, su extinción.

Sin embargo, tal situación es poco probable que acontezca. ¿Realmente es sustituible por un *ranking* una metodología como la expuesta en los [capítulos 4](#) y [5](#)? Una mera clasificación no da respuesta a toda una serie de requisitos que, hasta ahora, han definido a nivel internacional la evaluación de la calidad de la educación superior:

- Asumir la multidimensionalidad de la calidad: Dimensiones del objeto de evaluación.
- Establecer criterios.
- Establecer estándares o niveles de logro de dichos criterios.
- Obtener evidencia válida y fiable (multi-fuente) sobre las dimensiones del “objeto” a evaluar.
- Establecer el contraste entre realidad y expectativa de logro (estándar).
- Emitir un juicio de valor.
 - Para información y decisión de quien autoriza o financia.
 - Para información y decisión del “usuario”.
 - Estudiantes (actuales y futuros)
 - Empleadores
 - Sociedad en general
 - Para información de *Partners*.
 - Para la mejora de la institución/programa.

Tal vez el objetivo de mejora sea el que mejor puede asegurar la supervivencia de una evaluación institucional no basada en clasificaciones. Como apunta Rauhvargers (2011), se corre el grave riesgo de que los intentos de mejora a partir de los resultados de una institución en un *ranking* se centren exclusivamente en los indicadores considerados en el *ranking*, menospreciado u obviando los esfuerzos por atender la satisfacción de necesidades no reflejadas en tales indicadores, pero muy significativas para los integrantes de la comunidad universitaria de referencia. Otro riesgo, aún más evidente y plausible, es el de la manipulación de los datos. Como se señala en el informe del grupo de expertos que propone un modelo de evaluación de la investigación europea (AUBR, 2010, ver cap. 8), son muy diversos los indicadores que pueden ser objeto de manipulación fraudulenta por parte de las universidades y de muy difícil detección a tenor del procedimiento establecido en la elaboración de buena parte de las clasificaciones al uso.

Los rankings internacionales

En este capítulo se presenta la descripción y análisis de una exhaustiva muestra de las clasificaciones más conocidas y usadas (*rankings*) de las instituciones de educación superior. Se ha adoptado un esquema equivalente para el análisis de los *rankings* que se presentan a fin de que el lector tenga elementos comparativos y pueda “deducir” el concepto de calidad que subyace en cada uno de ellos.

En primer término se analizan los *rankings* de alcance internacional, con la presentación de resultados comparativos y un minucioso análisis de la influencia de determinados indicadores y su ponderación en dichos resultados. En la segunda parte se exponen siete *rankings* de uso histórico e influencia en el ámbito anglosajón (excluido el Reino Unido, que se aborda en el siguiente capítulo). La vinculación a un medio de comunicación (revista/periódico) en su elaboración y difusión es una característica de los *rankings* de Estados Unidos y Canadá. El énfasis en las dimensiones de la calidad de la formación universitaria y, especialmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, distingue el enfoque de los tres *rankings* australianos que se analizan.

El lector puede consultar los resultados de muy diversos *rankings*, tanto de alcance internacional como nacional o de disciplinas en la siguiente dirección: <http://whichuniversitybest.blogspot.com.es/>.

En un último apartado se presenta la primicia de la primera clasificación de Sistemas de Educación Superior aparecida a mediados de 2012. Esta vía, alternativa a la clasificación individualizada de las instituciones, pone el foco de atención en la potencialidad de los sistemas y toma en consideración tanto los recursos públicos como privados aportados y generados por los mismos.

7.1. Panorama general de los *rankings*

En la conferencia anual de 2010 del *Council for Higher Education Accreditation (CHEA)*, la profesora Hellen Hazelkorn, decana de la Graduate Research School del Instituto de Tecnología de Dublín, exponía la panorámica actual de los *rankings* a nivel mundial, destacando el incremento de popularidad y la continua aparición de nuevas iniciativas. Más de 45 países disponen de algún tipo de clasificación, si bien no más de

100 instituciones están "ocupadas y preocupadas" por mantener o mejorar su posición. Por otra parte, se ha superado la decena de *rankings* de alcance mundial, si bien la influencia o impacto de algunos de ellos es todavía muy liviana como consecuencia, bien de su novedad, o bien de la especificidad de su objetivo y contenido de clasificación.

En una muy detallada y documentada obra, fruto de su larga experiencia en diferentes proyectos dentro de la OCDE, Hazelkorn (2010:32-39) presenta la descripción de los 11 *rankings* de alcance global aparecidos a lo largo de este siglo, si bien algunos de ellos aún no ha operado de manera extensiva al no presentar informes de carácter global (p.ej. U-Multirank -CHERPA- de 2011) de la Comisión Europea. A juicio de la autora, los *rankings* de mayor influencia, independientemente de su alcance, son ([cuadro 7.1](#)):

Cuadro 7.1. Principales rankings

A nivel global	A nivel de país
• <i>Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities (ARWU)</i> • <i>The QS World University Rankings</i> • <i>Webometrics</i> • <i>Performance Ranking of Scientific Papers for Research Universities (Taiwan)</i>	• <i>Das CHE-HochschulRanking (Alemania)</i> • <i>US News and World Report (US)</i> • <i>Sunday Times, Guardian (UK)</i> • <i>Asahi Shimbun (Japón)</i>
A nivel regional	Escuelas de Negocios
• Asia Week • CHE Excellence Ranking Graduate Programmes	• Financial Times • Business Week
Escuelas Graduadas (Estudios de posgrado)	
• <i>US News and World Report Best Graduate Schools</i>	

El análisis detallado de los *rankings* más interesantes, bien por su trayectoria histórica o por la comprensividad de su planteamiento (más allá de la investigación) o grupo de interés prioritario (estudiantes y sociedad) se aborda en el siguiente apartado. Sin embargo, y pese a la caducidad de cualquier intento de exhaustividad que se quisiera ofrecer del panorama actual, se ha abordado la identificación de las más recientes incorporaciones dada la posible relevancia futura de algunas de ellas.

7.1.1. Recientes incorporaciones

El ritmo vertiginoso que en esta década ha tomado la carrera de los *rankings* se pone de

manifiesto en el hecho de que no hay año en el que no aparezca una nueva iniciativa. Ya no son los diarios los que apuestan por este "producto", sino instituciones u organizaciones que generan la información base de las clasificaciones, especialmente en forma de bases de datos de las publicaciones científicas.

- *The Leiden Ranking 2008*
<http://www.cwts.nl/ranking/LeidenRankingWebSite.html>
The Centre for Science and Technology Studies (CWTS), de la Universidad de Leiden (Holanda) ha desarrollado un sistema de *rankings* basado en sus propios indicadores bibliométricos y que abarca la dimensión de investigación a partir de las publicaciones indexadas del profesorado investigador.
- *SCImago Institutions Rankings (SIR): 2009 World Report*
<http://www.scimagoir.com>
- *SCImago (2007). SJR-SCImago Journal & Country Rank.*
<http://www.scimagojr.com/index.php>
El SCImago Institutions Rankings (SIR) es un proyecto desarrollado por el SCImago Research Group (SRG) y que consta de una Plataforma de Evaluación de la Investigación y un Generador de *Ranking*.
 En el *SIR 2009 World Report* se clasifican a nivel mundial las mejores 2.000 universidades y organizaciones de investigación, analizando su rendimiento investigador en el período 2003-2007 a partir de cinco indicadores:
 - Output (Publicaciones)
 - Citas por publicación
 - Colaboración internacional en las publicaciones
 - Calidad de la fuente de publicación (SJC normalizado)
 - Puntuación normalizada de las citas en el área

La fuente de información corresponde a la base de datos Scopus de la editorial Elsevier formada por 16 millones de publicaciones y 150 millones de citas procedentes de universidades e instituciones de investigación de 84 países y agrupadas en cinco grandes sectores: Gobierno, Educación Superior, Salud, Corporaciones y otros.

Los tres primeros puestos son ocupados por las organizaciones nacionales de investigación de Francia, China y Rusia; la Universidad de Harvard ocupa el cuarto lugar y le siguen hasta el décimo lugar: la Tokio Daigaku, el Instituto alemán Max Planck, la Universidad de Toronto, el Instituto Nacional de Salud de Estados Unidos, la Universidad de Los Ángeles y la Universidad de Michigan, Ann Arbor. Es curioso que han desaparecido del *top-ten* universidades como Cambridge, Oxford o Stanford.

- *Global University Rankings (RatER 2009)*

<http://www.globaluniversitiesranking.org/>

Este *Rating of Educational Resources* es una iniciativa de una agencia independiente y no comercial y apoyada por la sociedad científica de Rusia (RatER). Fundada en el 2005, ha generado una primera clasificación de más de 500 universidades, incluyendo un centenar de universidades rusas. El objetivo de esta agencia es el de contribuir a la mejora de la calidad del sistema universitario ruso, ofreciendo información para el análisis de la situación y facilitando la interacción con los empleadores.

Las fuentes de información han sido las *webs* de las instituciones y la respuesta a un cuestionario específico. De las 509 universidades inicialmente seleccionadas, sólo se clasifican 430 al no disponer de información en "acceso abierto" de 79 de ellas.

7.1.2. Una iniciativa singular: IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence (www.ireg-observatory.org)

La iniciativa surge en 2002 (Varsovia) del IREG (*International Ranking Expert Group*) como acción conjunta del *European Centre for Higher Education* (UNESCO-CEPES) y un grupo de expertos internacionales interesados por la calidad de los *rankings* académicos de las universidades.

En 2006, en la segunda conferencia del IREG, y con la colaboración del CHE alemán (*Center for Higher Education Development*) se elaboraron los ya conocidos como "Principios de Berlín", considerados como los estándares de calidad de los *rankings* universitarios ([cuadro 7.2](#)).

En 2009, se registra en Bruselas el *IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence* que establece su Secretariado en Varsovia en reconocimiento del interés y calidad del trabajo realizado por la *Perspektywy Education Foundation* y su actividad internacional en el tema de los *rankings*. El tiempo y el trabajo de dicho observatorio permitirá valorar el impacto del mismo en la "ordenación del sector" y cabe la esperanza de que pueda ofrecer información válida y fiable sobre la calidad del producto a consumir: el *ranking*.

De la lectura de estos principios es fácil concluir sobre las debilidades de las clasificaciones al uso comentadas en el capítulo anterior; asimismo han de servir al lector como elementos de referencia en el análisis de las descripciones de los *rankings* que se presentan en este capítulo y en el siguiente.

Cuadro 7.2 Los Principios de Berlín sobre la Clasificación (Rankings) de las Instituciones de Enseñanza Superior

-
1. Debe ser una de las diversas aproximaciones a la evaluación de los inputs procesos y productos de la

enseñanza superior. Los *rankings* pueden proporcionar información comparativa y mejorar el conocimiento de la enseñanza superior, pero no tendrían que ser el método principal para evaluar lo que la enseñanza superior es y hace. Los *rankings* proporcionan una perspectiva basada en el mercado que puede complementar las acciones del gobierno, autoridades que acreditan y agencias de evaluación independientes.

2. *Debe estar claro el propósito así como los grupos de referencia.* Los *rankings* tienen que ser diseñados de acuerdo a su propósito. Los indicadores diseñados para satisfacer un objetivo particular o informar a un grupo pueden no ser adecuados para propósitos diferentes o grupos de referencia distintos.
3. *Han de reconocer la diversidad de instituciones y tener en cuenta las misiones y objetivos diferentes de las mismas.* Las medidas de calidad para instituciones orientadas a la investigación, por ejemplo, son bastante diferentes de las que son apropiadas para instituciones que proporcionan amplio acceso a comunidades no atendidas. Se tendría que consultar a menudo a las instituciones que se clasifican y a los expertos que informan del proceso de clasificación.
4. *Han de proporcionar claridad sobre las diferentes fuentes informativas que se utilizan así como del tipo de información que genera cada fuente.* La relevancia de los resultados de la ordenación depende de las audiencias que reciben la información y de las fuentes de dicha información (como bases de datos, estudiantes, profesores, empresarios). Una buena práctica sería combinar las perspectivas proporcionadas por las diferentes fuentes para conseguir una visión más completa de cada institución de enseñanza superior incluida en el *ranking*.
5. *Se deben especificar los el contexto lingüístico, cultural, económico e histórico del sistema de enseñanza que se clasifica.* Los *rankings* internacionales, en particular, tendrían que ser conscientes de posibles sesgos y ser precisos sobre sus objetivos. No todas las naciones o los sistemas comparten los mismos valores y creencias sobre lo que constituye "calidad" en las instituciones terciarias, y los sistemas de clasificación no se tendrían que idear para forzar tales comparaciones
6. *Han de ser transparentes en cuanto a la metodología utilizada para crear las clasificaciones.* La elección de métodos utilizados para preparar ordenaciones tendría que ser clara e inequívoca. Esta transparencia tendría que incluir el cálculo de indicadores así como el origen de los datos.
7. *Los indicadores han de elegirse según su pertinencia y validez.* La elección de datos se tendría que basar en el reconocimiento de la habilidad de cada medida para representar calidad y fortalezas académicas e institucionales, y no basarse en la disponibilidad de datos. Ha de estar claro por qué se incluye cada medida y qué se supone que representa.
8. *Han de medir resultados más que inputs, siempre que sea posible.* Los datos de *inputs* son relevantes en la medida en que reflejan la condiciones generales de un establecimiento dado y, con frecuencia, están más disponibles. Las medidas de resultados proporcionan una evaluación más adecuada de la calidad y/o posición de una institución dada o programa. Los compiladores de *rankings* tendrían que asegurar que se consigue un equilibrio apropiado.
9. *Deben ponderarse significativamente los pesos asignados a los indicadores relevantes y limitar los cambios en el tiempo.* Los cambios de peso hacen difícil a los usuarios discernir si el estatus (posición) de una institución o programa cambia a causa de una diferencia inherente a su calidad o a causa de un cambio metodológico.
10. *Debe prestarse la atención debida a los estándares éticos y a las recomendaciones para una buena práctica que se articulaban en estos Principios.* Para garantizar la credibilidad de un *ranking*, los responsables de recoger y utilizar los datos y realizar visitas *in situ* tendrían que ser lo más objetivos e imparciales posible.
11. *Utilizar cuanto sea posible datos auditados y verificados.* Tales datos tienen ventajas, incluyendo el hecho de que hayan sido aceptados por instituciones y que sean comparables y compatibles a través de instituciones. Incluir datos que se recojan con procedimientos propios de la recogida de datos científicos. Los datos recogidos de muestras o subconjuntos no representativos o sesgados de estudiantes, profesorado u otras partes pueden no representar adecuadamente a una institución o programa y tendrían que ser excluidos.
12. *Incluir datos obtenidos a través de procedimientos científicamente estandarizados.* Deberían excluirse

datos no representativos o con sesgo procedentes de colectivos de profesorado, estudiantes u otros partes interesadas.

13. . *Aplicar medidas de aseguramiento de la calidad a los propios procesos de clasificación.* Estos procesos tendrían que tomar nota de la pericia que se está aplicando para evaluar instituciones y utilizar este conocimiento para evaluar la propia clasificación. Los *rankings* tendrían que ser *sistemas de aprendizaje* que continuamente deberían utilizar el conocimiento generado para el desarrollo de metodologías.
 14. *Aplicar medidas organizativas que realcen la credibilidad de los rankings.* Estas medidas podrían incluir grupos consultivos o supervisores, preferiblemente con una mínima participación internacional.
 15. *Ofrecer a los consumidores una clara comprensión de todos los factores considerados para el desarrollo del ranking* así como una muestra de cómo el *ranking* se elabora. De esta manera, los usuarios de *rankings* tendrían una mejor comprensión de los indicadores que se utilizan para clasificar instituciones o programas. Además, tendrían que tener alguna oportunidad de tomar sus propias decisiones acerca de cómo ponderar determinados indicadores.
 16. *Debería compilarse de manera que se elimine o reduzca el error en los datos originales*, y ser organizado y publicado de forma que puedan corregirse errores y omisiones. Las instituciones y el público deberían ser informados sobre errores que han ocurrido.
-

Fuente: "Berlín Principles on Ranking of Higher Education Institutions". Berlín: International Ranking Expert Group (2006).

7.2. Clasificaciones de alcance internacional

En este apartado analizaremos tres *rankings* con una cierta trayectoria y difusión y que se caracterizan por tener un alcance global al considerar en sus clasificaciones universidades de todo el mundo: el *Shanghai Jiao Tong's Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, el *Times Higher Education QS World Universities Ranking* y el *Ranking Mundial de Universidades en la Red (Webometrics)*.

En los tres se describirán sus características más relevantes y se ilustrará su fiabilidad y equivalencia a partir de la situación de diferentes instituciones en cada uno de ellos. Finalmente, y dadas sus peculiaridades, se comentarán algunos puntos específicos, dejando para el último apartado de este capítulo la exposición del debate presente sobre el fenómeno de los *rankings*.

7.2.1. *Shanghai Jiao Tong's Academic Ranking of World Universities (ARWU)* (www.arwu.org)

En 2003, la Jiao Tong University empezaba a clasificar universidades de todo el mundo que incluyen el tercer nivel de formación -doctorado (*research universities*). El propósito original de los generadores del ARWU era estudiar el diferencial entre las universidades chinas y las universidades de élite mundial (*World class universities*). Los trabajos de

Liu y Cheng (2005) y Cheng y Liu (2007) constituyen las referencias académicas sobre este *ranking*.

Acotar su alcance a la dimensión de investigación se argumenta en la falta de datos comparables a nivel mundial sobre la enseñanza u otras funciones de la institución universitaria. En la investigación es posible disponer de datos perfectamente homologables entre países e instituciones y si estos son generados sin la participación de los clasificados (universidades), mucho mejor.

A) *Características técnicas*

Las notas que caracterizan el ARWU pueden resumirse en las siguientes:

- a) *Unidades de agregación.* La institución en su conjunto constituye la unidad de análisis. De aquí que el grupo de interés difícilmente será el estudiante (interesado en una determinada carrera), sino que se centra en el posible interés de financiadores de la investigación o del uso de imagen global de marca de una institución. En 2009 es posible disponer de un *ranking* de investigación por las disciplinas de Matemática, Física, Química, Ciencias de la Computación y Economía/Administración y Dirección de Empresas o por las áreas de C. Naturales y Matemáticas, Ingeniería, Tecnología y Computación, Ciencias de la Vida y Agricultura y Ciencias sociales.
- b) *Fuentes de información.* Sólo se utilizan datos procedentes de fuentes abiertas a la comprobación directa por cualquier interesado (diferentes webs de premios Nobel, medallas científicas, publicaciones indexadas, número de profesores investigadores). No se usa ninguna información de carácter subjetivo (reputación, valoración) ni facilitada por las propias instituciones.
Nobel: <http://nobelprize.org>
Medallas: www.mathunio.org/medals/
Autores más citados: www.isihighlycited.com
Publicaciones en *Nature* y en *Science* : www.isiknowledge.com
Otras publicaciones indexadas: www.isiknowledge.com
Profesorado: Conferencias de Rectores, Agencias especializadas, Ministerios.
- c) *Dimensiones, indicadores y su ponderación.* La clasificación se basa en cinco dimensiones de la calidad de la investigación:

- *Calidad de la Educación* (10 %)
 - Número de graduados de la institución que han ganado el Nobel o *Fields Medals*.

- *Calidad del profesorado* (40 %)
 - Número de profesores/as de la institución que han ganado el Nobel o *Fields Medals* (20 %)
 - Número de profesores/as de la institución más citados en 21 áreas disciplinares de medicina, ciencias, ingeniería y sociales (20 %)
- *Publicaciones (Research Outputs)* (40 %)
 - Número de artículos publicados en *Nature* y *Science* (20 %)
 - Número de artículos en el "SCI-expanded" y en el SSCI (20 %)
- *Tamaño de la Institución* (10 %)
 - Publicaciones por profesor investigador de la institución (rendimiento investigador "per cápita")

B) Resultados del ranking

Para 2012, estos son algunos datos de interés que pueden servir de indicadores comparativos con otros *rankings*:

- Las cinco primeras universidades son: Harvard, UC-Berkeley, Stanford, el M.I.T. y Cambridge (la Universidad de Oxford ocupa el número 10).
- Por países, la distribución de las primeras 20 universidades es: 17 universidades de Estados Unidos, 2 del Reino Unido y 1 de Japón. Si se consideran las 50 primeras, la distribución es la siguiente: 35 universidades de EE UU, 5 del Reino Unido, 2 de Canadá, 2 de Japón, 2 de Francia y 1 de Suiza, Suecia, Dinamarca y Holanda.
- Por áreas geográficas: 58 de América del Norte (54 de USA y 4 de Canadá); 33 de Europa; 9 de Asia/Pacífico (5 de Japón, 3 de Australia y 1 de Israel).
- La "movilidad" en las posiciones es prácticamente nula. Por ejemplo, entre 2009 y 2012 sólo hay una variación en las cien primeras universidades (más allá de subir o bajar un puesto o dos): Estados Unidos "pierde" una universidad entre las 100 primeras en "favor" de Europa (la Universidad Estatal de Moscú aparece en el puesto 74 en la clasificación de 2012 y no aparecía en la de 2009).
- La situación de las primeras universidades del ámbito iberoamericano: Universidad de Sao Paulo, Brasil (intervalo 101-151), la UNAM, México y Universidad de Buenos Aires, Argentina, clasificadas en el intervalo 151-200. En el intervalo 201-300 aparecen cuatro universidades españolas (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona y Universidad de Valencia).

Si se atiende a la clasificación temática, el AWRU ofrece un *ranking* de las 100 primeras universidades para cada una de las cinco grandes áreas temáticas y cinco disciplinas específicas. En síntesis estos son los principales resultados de 2012 para las diez primeras posiciones de universidades:

- Ciencias Naturales y Matemáticas: 7 de Estados Unidos (1.^a Harvard), 2 de Europa y 1 de Japón.
- Ingeniería: las 10 primeras son de Estados Unidos (1.^a M.I.T.).
- Ciencias de la vida y Agricultura: 8 de Estados Unidos (1.^a Harvard), 2 de Europa.
- Medicina y Farmacia: 9 de Estados Unidos (1.^a Harvard), 1 de Europa.
- Ciencias Sociales. Las 10 de Estados Unidos (1.^a Harvard).
- Matemáticas: 6 de Estados Unidos (1.^a Princeton), 4 de Europa.
- Física: 8 de Estados Unidos (1.^a Harvard), 1 de Europa, 1 de Japón
- Química: 6 de Estados Unidos (1.^a Berkeley), 3 de Europa, 1 de Japón.
- Ciencias de la Computación: 9 de Estados Unidos (1.^a Stanford), 1 de Canadá.
- Economía y Empresa: 10 de Estados Unidos (1.^a Harvard).

Es fácil concluir que la clasificación global es el reflejo de la clasificación en las áreas disciplinares, salvo en el caso de Humanidades. Curiosamente esta área disciplinar no se toma en consideración, cuestión que pone una vez más de manifiesto el "sesgo" u orientación presente en esta clasificación.

7.2.2. *Times Higher Education QS World Universities Ranking*

The Times Higher Education (previamente *The Times Education Supplement*) *World Universities Ranking* (www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/) se inicia en 2004 con el propósito de ofrecer una comparación internacional entre las universidades con éxito o de "élite" (*world class*) a la vez que reconoce que el perfil de una institución es multidimensional. Actualmente, y como consecuencia de los "cambios empresariales" habidos en su gestión, se le conoce como: *Quacquarelli Symonds World University Rankings* (www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/home).

Dos funciones de la universidad, la investigación y enseñanza, pretende valorar este *ranking*. Para ello considera cuatro dimensiones: investigación, enseñanza, "empleabilidad" de los egresados e internacionalización de su profesorado y estudiantado.

A) Características técnicas

- 1) *Unidades de agregación.* Al igual que el *ARWU*, la globalidad de la universidad es la unidad a considerar, si bien se ofrecen clasificaciones por cinco grandes áreas disciplinares: Artes y Humanidades, Ciencias de la Vida y Biomedicina, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología.
- 2) *Fuentes de información.* Tres tipos de fuentes de información: las opiniones del profesorado y de empleadores -vía cuestionarios *on-line*-, bases de datos de citas de publicaciones (Scopus) y datos estadísticos de las instituciones, agencias, webs y ministerios.
- 3) *Dimensiones, indicadores y su ponderación.* Atiende a la calidad de la investigación y de la formación con los siguientes indicadores y ponderación:
 - *Calidad de la investigación:* dos indicadores asociados a la calidad de la investigación y con una ponderación del 60 %.
 - *Reputación académica (40 %).* Opinión entre colegas sobre la calidad de la investigación. Cuestionario *on-line* a una muestra en 2009 de 9.386 profesores divididos en 5 áreas disciplinares y 3 superregiones geográficas).
 - *Citas por profesor (20 %).* Número de citas de los trabajos publicados en los últimos cinco años por profesor equivalente a tiempo completo. Se toma la base del Scopus (Elsevier) como fuente principal de citas. (las otras dos son: Web of Science [Thomson Reuters] y *Google Scholar*).
 - *Calidad de la formación:* Tres indicadores asociados con la calidad de la formación y con una ponderación global del 40 %.
 - *Ratio estudiantes-profesor (20%).* Se define como un indicador de la calidad de la enseñanza (docencia). Pese a su uso "indiscriminado" es un inadecuado indicador. Se tomó de las enseñanzas obligatorias. Sowter (2008) aporta las correlaciones de este indicador con el resto de los utilizados en el *ranking*. Los datos ponen de manifiesto su "debilidad": peer review (0,28), citations per faculty (0,16), employers review (0,22), international faculty (0,09) e international students (0,19).
 - *Valoración de los empleadores (10%).* Opinión de los empleadores. Se asume que tiene egresados de diferentes universidades (cuestionario *on-line* a una muestra de 3.281 empleadores en el 2009).
 - *Internacionalización (10%)*
 - *Internacionalización del profesorado (5%).* Proporción de

- profesorado internacional.
- *Internacionalización de los estudiantes (5%)*. Proporción de estudiantes internacionales.

B) Resultados del ranking

- En 2009, las cinco primeras universidades que aparecen son: Harvard, Cambridge, Yale; University College of London y, ex-aequo, Imperial College of London y Oxford.
- Por países, la distribución de las primeras 50 universidades es: 18 universidades USA, 8 del Reino Unido, 6 de Australia, 3 de Canadá, 3 de Hong-Kong, 2 de Japón, 2 de Francia, 2 de Suiza, y 1 Holanda, Dinamarca, Corea, China y Singapur.
- Sólo dos universidades iberoamericanas aparecen entre las 200 primeras: Universidad de Barcelona (171) y la UNAM (190).

En 2010 se ha presentado una nueva versión, como consecuencia de la "ruptura" con el proveedor de los datos de publicaciones (ahora "powered" by Thomson & Reuters). Se ha modificado la ponderación de los criterios (alterándose la ordenación de 2009) y sólo se incluyen las instituciones que han "otorgado su consentimiento a participar en el proceso y han facilitado los datos debidamente verificados que se les pedían. Harvard continúa ocupando el primer lugar, seguida del California Institute of Technology y del M.I.T. Las 10 primeras instituciones son de habla inglesa (7 de EE UU y 3 del Reino Unido). Entre las 100 primeras universidades, 54 son estadounidenses, 27 europeas (13 del Reino Unido), 4 canadienses, 5 australianas y 10 asiáticas. La Universidad de Barcelona ocupa el puesto 142 y la Universidad Pompeu Fabra el 155.

En los resultados del 2012 aparecen ligeras modificaciones:

- Las cinco primeras universidades que aparecen son: Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.), Universidad de Cambridge, Universidad de Harvard, University College of London y Universidad de Oxford. Entre las diez primeras, 6 son de Estados Unidos y 4 del Reino Unido.
- Por países, la distribución de las primeras 50 universidades es: 20 universidades de EE UU, 8 del Reino Unido, 4 de Australia, 3 de Canadá, 3 de Hong-Kong, 3 de Japón, 2 de Francia, 2 de Suiza, 2 de China, 2 de Singapur y 1 de Corea del Sur.

También se ofrecen las clasificaciones por cinco grandes áreas temáticas: Ciencias Sociales y Gestión, Ciencias Naturales, Ciencias de la Vida y Medicina, Ingeniería y Tecnología y Artes y Humanidades.

C) QS University Ranking: Latin America

En octubre de 2011, QS (Quacquarelli Symonds), la "empresa" de generación de *rankings*, aborda la "específica" clasificación de las universidades de Latinoamérica (ya en 2009 había publicado el *ranking* de las más de setecientas universidades asiáticas). La regionalización de estas clasificaciones pretende, por una parte, aminorar el impacto negativo que supone para esta región el "no encontrarse" en las primeras páginas de la clasificación mundial y, por otra, provocar el interés en todo lo concerniente al uso de bases de datos para obtener, conocer y facilitar informaciones comparativas entre universidades.

Los indicadores, y especialmente su ponderación, difieren de los utilizados en la clasificación mundial del QS. Para el *ranking* latinoamericano estos son los indicadores y su ponderación:

- *Calidad de la investigación*: tres indicadores asociados a la calidad de la investigación y con una ponderación del 50 %.
 - *Reputación académica* (30 %)
 - *Publicaciones por profesor* (10%)
 - *Citas por profesor* (10%)
- *Calidad de la formación*: Tres indicadores asociados con la calidad de la formación y con una ponderación global del 40 %.
 - *Ratio estudiantes-profesor* (10%)
 - *Porcentaje de profesorado con doctorado* (10%)
 - *Valoración de los empleadores* (20 %)
- *Impacto web-Webometrics* (10 %).

Los primeros resultados obtenidos (2011 y 2012) ponen de manifiesto la consabida estabilidad de los resultados a la vez que las problemáticas generales ya expuestas en el anterior capítulo. En 2011, de las 200 primeras universidades, 65 son de Brasil, 35 de México, 25 de Argentina, 25 de Chile y 20 de Colombia. La Universidad de Sao Paulo ocupa el primer lugar, a la vez que se situó en el puesto 178 a nivel mundial, con avance considerable respecto a su posición anterior.

La comparación de esta clasificación con las de AWRU o del QS Global, por lo que se refiere a las universidades latinoamericanas, presenta coincidencias y "salvedades". Para 2012, la primera posición (entre 250 universidades) la ocupa la Universidad de Sao Paulo (Brasil), que ya aparecía como la primera de la región en el AWRU (no así en el QS); la segunda posición la ocupa la Pontificia Universidad Católica de Santiago (Chile),

la UNAM (México) aparece en el 5.º lugar y la UBA (Argentina) en el 11.º. En las diez primeras posiciones se encuentran cuatro universidades chilenas, tres brasileñas, dos mexicanas y una colombiana (Universidad de los Andes).

7.2.3. *Webometrics: una iniciativa española*

El "Ranking Mundial de Universidades en la Web" <http://www.webometrics.info/es> una iniciativa del Laboratorio de Cibermetría, que pertenece al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el mayor centro nacional de investigación de España.

El Laboratorio se encuentra situado en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS). Este centro comenzó su andadura durante el año 2007 y está constituido por los diferentes centros e institutos de la rama de Ciencias Sociales y Humanas de Madrid pertenecientes al CSIC.

El Laboratorio de Cibermetría se dedica al análisis cuantitativo de Internet y los contenidos de la Red, especialmente de aquellos relacionados con el proceso de generación y comunicación académica del conocimiento científico.

Utilizando métodos cuantitativos, el Laboratorio de Cibermetría ha diseñado y aplicado indicadores que permiten estudiar la actividad científica en la Web. Los indicadores cibernéticos se pueden usar para la evaluación de la ciencia y la tecnología y complementan los resultados obtenidos con métodos bibliométricos en los estudios cienciométricos. Una detallada información técnica, así como los fundamentos de los indicadores seleccionados puede encontrarse en los trabajos de Aguillo *et al.* (2005, 2006 y 2008) y Ortega y Aguillo (2009).

Características técnicas

El objetivo original del *ranking* era el de promover la publicación *Web* apoyando las iniciativas "Open Access", así como promover el acceso electrónico a las publicaciones científicas y a todos aquellos materiales de tipo académico. Sus principales notas pueden resumirse en las siguientes:

- a) *Alcance*. El "Ranking Mundial de Universidades en la Web" posee una cobertura mayor que otros *rankings* similares: han sido analizadas más de 15.000 *webs* de Instituciones de Educación Superior y la clasificación abarca a más de 5.000 de todo el mundo. El *Ranking* se centra no sólo en los resultados de investigación, sino que también usa otros indicadores que, a juicio de sus gestores, reflejan mejor la calidad global de las instituciones académicas y de investigación a nivel mundial. Ahora bien, su *target group* no son los estudiantes. Como se afirma en

la propia *web* del *ranking*:

Los estudiantes candidatos deben utilizar otros criterios adicionales si están tratando de elegir una universidad. El Ranking Mundial de Universidades se correlaciona bien con la calidad de la educación impartida y el prestigio académico de la institución, pero otro tipo de variables no académicas deben ser tenidas en cuenta.

- b) *Unidad de análisis*. La unidad de análisis es el dominio institucional, por lo que sólo aquellas universidades y centros de investigación con un *dominio web independiente* son tomados en consideración. Si una institución tiene más de un dominio principal, se utilizan dos o más entradas para las diferentes direcciones.
- c) *Indicadores y su ponderación*. Se han diseñado cuatro indicadores a partir de los resultados cuantitativos obtenidos de los principales motores de búsqueda como se detalla a continuación:
 - *Tamaño -S- (20%)*. Número de páginas recuperadas desde los 4 motores de búsqueda: Google, Yahoo, Live Search y Exalead.
 - *Visibilidad -V- (50%)*. El número total de enlaces externos únicos recibidos (*inlinks*) por un sitio que se pueden obtener de forma consistente desde Yahoo Search, Live Search y Exalead.
 - *Ficheros ricos -R- (15%)*. Los siguientes formatos de archivo fueron seleccionados tras considerar su relevancia en las actividades académicas y de publicación, y teniendo en cuenta su volumen de uso: Adobe Acrobat (.pdf), Adobe PostScript (.ps), Microsoft Word (.doc) y Microsoft Powerpoint (.ppt). Estos datos fueron extraídos a través de Google, Yahoo Search, Live Search y Exalead.
 - *Académico -Sc- (15%)*. Google académico proporciona el número de artículos y citas para cada dominio académico. Los resultados obtenidos de la base de datos del Google Académico comprenden artículos, informes y otro tipo de documentos académicos.

La especificidad y singularidad de los indicadores hace que excluyamos a este *ranking* del debate general posterior y señalemos aquí algunas consideraciones. En primer término, y reconociendo la influencia del *ranking* ya apuntada por Ellen Hazelkorn (2010), no ha sido objeto de específica atención en la amplia revisión realizada por la SNAHE (2009). Le atribuye resultados dudosos en cuanto a su poder discriminante, sin entrar en el debate sobre sus indicadores o concepto de calidad de una institución que subyace en el *ranking*.

En los datos que ofrecemos en el [cuadro 7.3](#) (edición 2010) puede observarse la problemática interna del *ranking*. Se ofrece la posición de una serie de universidades tanto en el *ranking* global como en el de su área geográfica de ubicación. La simple constatación de estos resultados con los obtenidos en los dos anteriores *rankings* (ver el

análisis más adelante) pone de manifiesto ciertas discordancias que evidencian la distinta naturaleza de los criterios utilizados, si bien es cierto que, para algunas de las universidades, se sigue manteniendo la "regularidad" de posición (p. ej., Universidad de Harvard).

Cuadro 7.3. Resultados del ranking de Webometrics

Universidad	Posición Global	Posic. U.E.	Pos.USA /Canadá	Posición A. Latina	Posic. Asia	Posic. Oceanía
U. Harvard	1	—	1	—	—	—
M.I.T.	2	—	2	—	—	—
U. Stanford	3	—	3	—	—	—
U. Berkeley	4	—	4	—	—	—
U. Cambridge	27	1	—	—	—	—
U. Oxford	37	2	—	—	—	—
IT Zurich	42	3	—	—	—	—
U.C.&T. Noruega	49	4	—	—	—	—
U. Sao Paulo	53	—	—	1	—	—
UNAM	58	—	—	2	—	—
U.E. Campinas	143	—	—	3	—	—
U. de Chile	182	—	—	4	—	—
U. Tokio	38	—	—	—	1	—
U. Kioto	52	—	—	—	2	—
U.N. Taiwán	63	—	—	—	3	—
U. Hong Kong	128	—	—	—	4	—
U.N. Australia	66	—	—	—	—	1
U. Monash	99	—	—	—	—	2
U. Sydney	126	—	—	—	—	3
U.N.S Wales	138	—	—	—	—	4

Fuente: modificado de www.webometrics.info.

La clasificación de excelencia del *ranking* permite identificar que entre las 50

primeras universidades sólo hay 5 europeas, 2 canadienses 1 asiática y 42 norteamericanas. A título de ejemplo de "desajuste", la Universidad de Florida (EE UU) ocupa el puesto 25 del *ranking* global, por delante de Cambridge y Oxford y de cualquier otra universidad no estadounidense. El resultado es, al menos, un poco sorprendente.

Con respecto a la situación de las universidades españolas, las "cuatro adelantadas" son (el primer número corresponde a la posición global y el segundo a la posición dentro de la Unión Europea): Universidad Complutense de Madrid (150/38), Universidad Politécnica de Madrid (183/54), Universidad de Sevilla (223/71) y Universidad de Barcelona (225/72). No parece haber coincidencia con los resultados de otros *rankings*.

7.3. Problemas específicos de las clasificaciones internacionales

Los diseñadores de sistemas de ordenación internacionales se enfrentan con dos problemas de carácter general que tienen consecuencias para la calidad de tales sistemas. En primer lugar, es difícil encontrar medidas comparables en una base mundial, ya que la enseñanza superior toma formas y estructuras diferentes en los distintos países. La simple adscripción del profesorado investigador a la propia universidad o a organismos de investigación participados por la universidad puede generar diferencias significativas de atribución en la autoría de las publicaciones indexadas. En segundo término, la calidad de la información que conforma el valor de los indicadores seleccionados.

El resultado es que las ordenaciones internacionales se centran más en la calidad de la investigación que en la calidad de la educación, ya que es más fácil encontrar datos comparables para la investigación. El intento de encontrar criterios comparables también obliga a que las ordenaciones internacionales se basen en pocos indicadores.

7.3.1. Los indicadores seleccionados y su variabilidad

Una de las críticas más pertinentes hace referencia a la selección de indicadores de variabilidad baja entre instituciones por referirse a características no ampliamente presentes (p. ej., Premios Nobel). La variabilidad es una condición esencial para una ordenación; de lo contrario, la atribución de las diferencias de puntuación se hace a diferencias mínimas del valor de la variable. Los datos en el *ARWU* sobre los dos primeros indicadores (Premios Nobel y Medallas) son muy elocuentes: en las 100 primeras universidades encontramos 11 puntuaciones cero en los egresados y 16 en el profesorado; pero en las siguientes 100 universidades (101-200) los valores suben a 50 ceros en los egresados y 69 en el profesorado. ¿Qué variabilidad tiene el indicador? Parece evidente la "desacertada elección del indicador". Además, se considera que es uno de los indicadores de más fácil manipulación: se contrata a profesorado "distinguido" con este tipo de premios sin que tenga ninguna función o actividad sustancial en la institución

(Kálvemark, 2007; Kálvemark, 2008 y HEFCE, 2008).

Otra crítica se ha dirigido a los indicadores de artículos publicados e indexados como única evidencia de la calidad de la investigación. Es evidente que en buena parte de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, la monografía constituye una sólida y tradicional forma de difundir el resultado de la investigación; sin embargo, tales producciones no son recogidas en los indicadores bibliométricos. Estos son mucho más pertinentes en el ámbito de las Ciencias Físico-Naturales (con todas sus ramificaciones biotecnológicas y de Ingeniería). De esta manera de "desprecia" (evidentemente por la dificultad de la obtención de la información) una parte muy significativa de la producción científica de las universidades más comprensivas: las de Ciencias y Letras.

Finalmente, hay bastante consenso en cuanto a que los indicadores basados en índices bibliométricos favorecen a universidades "anglosajonas", ya que están acostumbrados a publicar su investigación en revistas en inglés (Usher y Savino, 2007; Cunningham, 2008).

7.3.2. *Fuentes de información*

Tal vez la crítica más contundente al *THE-QS* sea en relación a las fuentes de obtención de algunos de los datos, especialmente de las encuestas a profesorado y empleadores. Una serie de autores señalan tanto su falta de transparencia como el hecho de medir aspectos "asociados" a la calidad (reputación o popularidad), pero no indicadores directos de la misma (Guarino, 2005; Altbach, 2006; Marginson y Van der Wende, 2006). Este es un problema típico para este tipo de encuesta, como claramente ilustra el caso de un cuestionario americano dirigido a estudiantes en el que se les preguntaba cuáles eran las mejores facultades de Derecho. Princeton se clasificaba como una de los 10 mejores, aunque Princeton no tiene facultad de Derecho. Este tipo de cuestionario parece recabar meramente reputaciones más que la calidad genuina y, como resultado, es sólo otra forma de competición.

7.3.3. *De la puntuación del indicador a la puntuación total*

El [cuadro 7.4](#) permite observar las puntuaciones otorgadas a un conjunto de universidades clasificadas en muy distinta posición en el ARWU (edición de 2009): dentro de las 100 primeras; y en los intervalos 101-151, 152-200 y 201-302. La primera conclusión que puede obtenerse, si se aplica el cálculo de las ponderaciones para cada indicador y se compara con la puntuación final que se otorga, es que se aplica "un ajuste" a mayor (no explícito). Por poner dos ejemplos: la puntuación de la Universidad de Oxford sería 71,42 y se le otorga 73,1; para la Universidad de Bonn, la puntuación sería de 23,3 y se le asigna una puntuación de 24,1. Una segunda cuestión es la de no otorgar

puntuación total a las universidades que se clasifican por intervalos. Si se calcula la puntuación para la Universidad de Sao Paulo, sería de 22,25 (inferior en 1,05 a la de la Universidad de Bonn -sin aplicar ninguna corrección de ajuste-). Esta diferencia de ¡ 1 punto! le lleva a no entrar en el *top 10*.

Cuadro 7.4. Puntuaciones parciales y puntuación total (ARWU)

Universidad	Ind. 1	Ind. 2	Ind. 3	Ind.4	Ind.5	Ind.6	Total
2 U. Stanford	39	78,7	87,1	67,3	70,1	66,9	73,1
10 U. Oxford	57,6	57,9	48,9	49,8	66,1	45,7	56,3
24 U. Kioto	34,6	34,9	38,4	34,6	67,3	31	42,7
75 U. Melbourne	13,4	14,1	22,9	17,2	58,5	26,7	27,2
98 U. Bonn	17,3	20	14,5	20,9	41,1	24,7	24,1
U. Sao Paulo	0	0	10,3	12,6	69,3	32,7	(101-151)
UNAM	14,5	0	7,3	11,6	48,7	23,7	(152-200)
U. Barcelona	0	0	7,3	15,5	50,0	24,2	(152-200)
U. B. Aires	18,9	25,3	0	5,7	36,3	21,5	(152-200)
U. Complutense	17,3	0	0	10.-	41,5	20,4	(201-302)

Puntuación en los indicadores: 1. Egresados con Nobel o Medalla, 2. Profesores con Nobel o Medalla, 3. Profesores más citados en 21 ámbitos disciplinares, 4. Publicaciones en *Nature* y en *Science*, 5. Publicaciones indexadas, 6. Media de publicaciones por profesor.

Fuente: modificado de www.arwu.org.

Si realizamos el ejercicio de eliminar los indicadores "singulares" (y con poca base argumental, aunque de facilidad de obtención) de premios Nobel y Medallas, y repartimos equitativamente su 30 % en los indicadores 3, 4 y 5 (publicaciones y citas), se obtienen algunos resultados, al menos muy curiosos: las universidades de Stanford y Oxford incrementarían su puntuación en sólo 2,81 puntos (sin aplicar "ajustes"), mientras que universidades como Kioto y Melbourne incrementarían 3,59 y 5,76 puntos respectivamente. Pero donde realmente se producen cambios sustanciales es en el caso de las universidades iberoamericanas: Sao Paulo incrementaría su puntuación en 9,22 puntos, Barcelona en 7,78, la UNAM en 5,32, la Complutense en 3,42 y la UBA perdería 2,75 puntos.

7.3.4. *De la puntuación a la clasificación (ARWU2009)*

No ha lugar para exponer los fundamentos estadísticos en la distribución ordinal de una variable; es decir, en la conversión de un valor primario en una posición de orden. Un referente clásico es el referido a los resultados en un test de inteligencia y su expresión en forma de percentil (posición dentro de una ordenación de 1 a 99 posiciones). En el caso de los *rankings* no se establece tal enfoque, sino que se "intenta ordenar desde la posición primera (1) a la última (N). Ahora bien, cabe preguntarse acerca de la cantidad de variable necesaria para superar una posición. No es lo mismo llegar en una carrera en cuarta posición pero con un segundo de diferencia con respecto al tercero que con cinco minutos. El [cuadro 7.5](#) nos pone de manifiesto "la arbitrariedad" de las diferencias con respecto a las posiciones. Así, la diferencia de puntuación entre las universidades de Harvard y Stanford es de 26,9 puntos (¿hay tanta diferencia real?) y de un solo puesto; sin embargo, esa misma diferencia de puntuación es la que existe entre el M.I.T (5) y la Universidad de Illinois at Urban (25). En el citado cuadro pueden observarse las diferencias de puntuación para diferentes rangos de puestos: a medida que nos separamos de la cabeza, las variaciones de puntuación son mínimas. Si a esto añadimos los errores de medida en aquellos indicadores no sometidos a conteo sino a medida valorativa (p. ej., las encuestas de opinión), comprenderemos la enorme fragilidad de este enfoque.

Cuadro 7.5. Posición y puntuación (ARWU)

Universidad	Posición	Puntuación	Diferencias
Harvard	1	100	
Stanford	2	73,1	26,9 (1-2)
Berkeley	3	71	
Cambridge	4	70,2	
M.I.T.	5	69,5	30,5 (1-5)
Oxford	10	56,3	13,2 (5-10)
Pennsylvania	15	49,3	7,0 (10-15)
Illinois (Urban)	25	42,4	6,9 (15-25)
Pittsburgh	50	31,7	10,7 (25-50)
Melbourne	75	27,2	4,5 (50-75)
Basilea	85	25,6	1,6 (75-85)
Goettingen	90	24,9	3,2 (75-90)
Birmingham	95	24,3	0,6 (90-95)
Sydney	96	24,3	
Aarhus	97	24,2	
Bonn	98	24,1	
Rice	99	23,9	
Emery	100	23,8	0,5 (95-100)

Fuente: modificado de www.arwu.org

7.3.5. Concordancia de resultados

Un último aspecto a considerar es el de la consistencia de las medidas entre instrumentos que dicen "medir la calidad de una institución". Los datos aportados en el [cuadro 7.6](#) son bastantes elocuentes: las universidades de Stanford y Berkeley son "desplazadas hacia abajo" en el THE QS, el Imperial College es "mandado a las tinieblas" en el Webometrics y las dos universidades australianas "se elevan a los cielos" en el THE QS (podría decirse a la inversa con referencia al ARWU). Es evidente que por "grupos" aparece una mayor concordancia; de aquí que ir más allá de las grandes agrupaciones sea hilar demasiado fino. Tal vez se está intentando medir con pie de rey lo que sólo se puede medir a palmos.

Cuadro 7.6. Resultados en diferentes rankings de alcance internacional

Universidad	Arwu 2009	The QS 2009	Webometric 2010
Harvard	1 / 1*	1 / 1	1 / 1
Stanford	2 / 2	16 / 12	3 / 3
Berkeley	3 / 3	39 / 18	4 / 4
Cambridge	4 / 1	2 / 1	27 / 1
M.I.T.	5 / 4	9 / 5	2 / 2
Yale	11 / 5	3 / 2	30 / 29
College London	21 / 3	4 / 2	57 / 7
Oxford	10 / 2	5 / 3	37 / 2
Imperial College	26 / 5	5 / 3	157 / 43
ITH Zurich	23 / 4	20 / 5	42 / 3
Tokio	20 / 1	22 / 2	38 / 2
Kioto	24 / 2	25 / 4	52 / 3
Osaka	71 / 5	43 / 10	13 / 1
Nacional Australia	59 / 3	17 / 1	66 / 1
Melbourne	75 / 6	36 / 7	139 / 5
Barcelona	152-200 / 59-79	171 / 69	225 / 72
Complutense Madrid	201-302 / 80-125	252 / 105	150 / 38
Sao Paulo	101-151 / 66-77	207 / 2	53 / 1
UNAM	152-200 / 78-99	190 / 1	58 / 2
Buenos Aires	152-200 / 78-99	298 / 5	272 / 38

(*) _ / _ La primera corresponde a la posición global en el ranking; la segunda a la posición en la zona (Europa, América de Norte y del Sur, Asia-Pacífico y Oceanía *Fuente:* modificado de www.arwu.org

7.4. La experiencia de los *rankings* en el ámbito anglosajón

En este apartado se detallan las experiencias de clasificaciones en Estados Unidos, Canadá y Australia. Sin duda alguna, y pese a las influencias derivadas del contexto y desarrollo de las universidades de estos países, aparecen importantes diferencias, no sólo en lo referente a la parte técnica de elaboración de los *rankings*, sino en cuanto al uso y consecuencias de los mismos.

7.4.1. Los Estados Unidos: la meca de los rankings comerciales

La prensa comercial (periódicos y revistas) constituye el medio más utilizado para ofrecer al gran público las diferentes clasificaciones de universidades y programas de estudio. El primer *ranking* iniciado por los medios de comunicación se publicaba en 1957 y lo llevó a término el *Chicago Tribune*. En un principio la ordenación de universidades se centraba exclusivamente en la dimensión de investigación; posteriormente, y como consecuencia de la expansión del sistema universitario, la calidad de la enseñanza (educación) pasó a ser objeto de clasificación. Al inicio de la década de los ochenta dos publicaciones entran en escena: la *Fiske Guide to College* y el *U.S. News and World Report*; pero será con el cambio de milenio cuando se produzca la eclosión de publicaciones.

Características como las de la extensión territorial, la heterogeneidad del sistema estadounidense de educación terciaria, su múltiple dependencia legal, de financiación y acceso genera múltiples audiencias de interés, ávidas de información simplificada que les permita la necesaria y constante toma de decisiones sobre la elección de tipo y centro de estudios.

Centraremos la atención en tres de los *rankings* más significativos y conocidos y de ámbito general: *U.S. News and World Report*, *Washington Monthly* y *Princeton Review*.

A) *U.S. News and World Report* (www.usnews.com)

Inició su andadura en 1983. El número especial *The American Best Colleges* se publica por primera vez en 1987 y desde entonces tiene periodicidad anual. En 1994 aparece la publicación *American Best Graduate Schools*, abarcando así tanto los estudios de grado como los de posgrado. Desde 1993 aparece el *ranking* en Internet. Puede afirmarse que es el *ranking* más conocido en los EE UU.

Su audiencia primaria son los futuros estudiantes universitarios y sus familias. La inversión económica que representa el acceso a la universidad, así como las características de contexto antes mencionadas, hace que la elección de estudios y centro con alto valor en la relación coste-beneficio tenga una gran importancia personal y familiar. Como nota distintiva, *U.S. News* dispone de una página central con índice de los diferentes *rankings* actualmente disponibles. Varios sobre educación superior y escuelas secundarias, hospitales y hasta de los mejores coches. Todo es objeto de clasificación. Pueden consultarse en: www.usnews.com/sections/rankings/index.html.

Las *características técnicas* más significativas se resumen a continuación:

- a) *Unidades de agregación*. Establece la clasificación de más de 1.400 universidades dentro de cuatro categorías de instituciones, y para los estudios de Bachelor (*Undergraduate Studies*). En 2008 fueron:

- *Universidades nacionales (262 unidades)*: instituciones con una amplia oferta de programas (incluyen Bachelor, master y doctorado).
- *Universidades con programas de master (572 unidades)*: instituciones parecidas a las universidades nacionales, pero con pocos o ningún doctorado. Territorialmente se clasifican en cuatro regiones: el Medio-Oeste, Norte, Sur y Oeste.
- *"Liberal Arts" Colleges -Humanidades (265 unidades)*: instituciones que principalmente ofrecen programas de primer ciclo (*undergraduate studies*) y, en su mayoría en las áreas humanidades, matemáticas y ciencias naturales.
- *Colleges de primer ciclo (319 unidades)*: instituciones que oferta sólo educación de primer ciclo y tienen menos del 50 % de sus programas en el ámbito de las "liberal arts". También se articulan territorialmente.

De modo separado se clasifican los programas de Bachelor de Economía e ingeniería, así como otras divisiones de instituciones de acuerdo a características asociadas a la historia y tradición del país (antigüedad de las instituciones, tipología de estudiantes).

Finalmente, y por lo que respecta a los estudios graduados (master y doctorado), se clasifican más de 12.000 programas de estudios, divididos por área disciplinar: Economía, Derecho, Medicina, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades.

- b) *Tipos de rankings*. Los métodos de clasificación que se utilizan, varían según la unidad de agregación o ámbito disciplinar: sólo la reputación (Ciencias políticas), combinación de reputación e indicadores de investigación y estudiantes de doctorado (Medicina). Asimismo, se ofrece la posibilidad de consultar el *ranking* global (combinación y ponderación de diversos indicadores) o de un único indicador.
- c) *Indicadores del ranking global y su ponderación ("best higher education institution")*. Desde 1980, dos fuentes de información generan los indicadores del *ranking*: las estadísticas proporcionadas por las instituciones y un cuestionario para presidentes de universidad y otro personal de enseñanza superior. En la clasificación de 2008, las dimensiones e indicadores fueron los siguientes:
 - *Reputación académica (Ponderación: 25 %)*. Este indicador es el resultado de un cuestionario cumplimentado por presidentes de universidad y otros representantes superiores de las instituciones afectadas que valoran los programas proporcionados por las otras instituciones en una escala de 1 a 5 (insignificante-excepcional). La muestra invitada fue de 4.272 personas con una tasa de respuesta del 46 %.

- *Progreso de cohortes (Throughflow) (Ponderación: 20 %)*. Este indicador se basa en dos medidas: la proporción de estudiantes nuevos que continúan sus estudios en la institución en el año académico siguiente y la proporción de una cohorte de estudiantes nuevos que se gradúan dentro de un período de seis años. Técnicamente podemos decir que se combinan la *tasa de supervivencia* a un año con la *tasa de graduación* en t+2 (dado que el tiempo teórico de un programa de Bachellor es de 4 años).
- *Recursos del profesorado (Ponderación: 20 %)*. Este indicador se conforma a partir de varias medidas con ponderación también diferente: proporción de clases con menos de 20 estudiantes, proporción de clases con más de 50 estudiantes, el salario medio del profesor, la proporción de profesores con las credenciales académicas más altas en su área, la ratio estudiantes/profesor y la proporción de profesores e investigadores a tiempo completo.
- *La competencia (calidad) de entrada de los estudiantes (Ponderación: 15 %)*. Este indicador incluye medidas diferentes con ponderaciones diferentes: los resultados de los estudiantes en los test de admisión de ámbito nacional (SAT y ACT), proporción de estudiantes nuevos en las categorías del 10 % o 25 % superior de la cohorte de Secundaria y el número de solicitantes por estudiante admitido.
- *Recursos financieros (Ponderación : 10 %)*. Este indicador se refiere a la cantidad de dinero gastado cada año por estudiante en actividades de enseñanza, investigación, servicios de estudiantes y otros costes de educación. No se incluyen costes derivados de actividades de ocio, alojamiento, asistencia sanitaria u otros servicios.
- *Tasa de graduación (Ponderación: 5 %)*. Sólo se aplica a las universidades nacionales y a los "Liberal Arts Colleges". Indica la ratio entre el número de estudiantes que se espera que se gradúen y el número real de graduados en un año determinado.
- *Contribuciones financieras de antiguos estudiantes (Ponderación: 5 %)*. Importe medio de las donaciones realizadas por los antiguos estudiantes. Este indicador se justifica como señal de la satisfacción de los estudiantes con la institución.

d) *De la puntuación al puesto en el ranking*. Primera fase: obtención de la puntuación total de una institución. El primer paso consiste en "cargar" los puntos correspondientes a cada medida con su correspondiente ponderación dentro de un determinado indicador. En el segundo paso se obtiene la puntuación ponderada para cada indicador. Finalmente se obtiene el sumatorio total de puntuación de la institución.

Segunda fase: Las puntuaciones obtenidas se ajustan a una nueva escala de

100. Otorgando el máximo valor (100) a la institución con mayor puntuación y otorgándose valores proporcionales al resto de instituciones. El número 1 del ranking corresponderá a la institución con valor 100. A partir de ahí, se clasifican a las instituciones en un orden decreciente.

B) *Washington Monthly* (www.washingtonmonthly.com)

Washington Monthly es una revista mensual cuyo contenido se centra en la escena política americana y que comenzó la publicación de su *ranking* (en forma de informe de investigación) en 2005 como reacción crítica al *U.S. News and World Report*.

El *Washington Monthly Ranking* adopta una posición social al ampliar sus usuarios (no sólo estudiantes) a los ciudadanos que con sus impuestos financian en parte el sistema de educación superior estadounidense. Su propósito no es meramente clasificar instituciones para estudiantes, sino también informar a los contribuyentes del uso satisfactorio de los recursos para la formación de capital humano que contribuya a una mejor sociedad.

Crítica las clasificaciones realizadas con medidas insuficientes de calidad académica, y el hecho de que tales clasificaciones tengan impacto negativo en las instituciones, que se "mueven" para mejorar los indicadores, pero no por objetivos más importantes y de claras consecuencias sociales.

Sus *características técnicas* más significativas son:

- a) *Unidades de agregación*. Las instituciones de enseñanza superior se dividen en dos categorías: universidades nacionales y *Liberal Arts Colleges*.
- b) *Dimensiones e indicadores*. Tres dimensiones de indicadores:
 1. *Servicio social*. Implica la medida o intensidad en la que la institución anima el deseo de los estudiantes de servir a su país. Comprende tres indicadores o medidas: el tamaño (volumen) del programa de la institución de la "Reserve Officers Training Corps" con relación al volumen de la institución, la proporción de antiguos estudiantes (graduados) trabajando en el Peace Corps en países en desarrollo y la proporción de ayudas federales del programa "work-study", que facilita a los estudiantes estudiar y trabajar, y que la institución dedica a proyectos de servicio social.
 2. *Actividades de investigación*. Esta categoría cubre los esfuerzos de investigación de la institución y también comprende tres medidas: la inversión global de investigación en la institución, el número de tesis doctorales defendidas en Ciencias Naturales e Ingeniería y el número de estudiantes de Bachelor y Master que entran en los programas de

doctorado.

3. *Movilidad social*. Se refiere al compromiso de la institución con los estudiantes de bajos ingresos e incluye dos aspectos bastante complejos: la proporción de estudiantes con becas del Programa Federal *Pell* (otorgadas a estudiantes con bajos ingresos) y la tasa de graduación para este tipo de estudiantes. El resultado en el S.A.T. (*Scholastic Aptitude Test*) de los estudiantes se incluye como variable de control en los dos casos.

C) Princeton Review (www.princetonreview.com)

La Princeton Review, fundada en 1981, es una compañía de servicios educativos. Su actividad principal está relacionada con la preparación para los "múltiples" test de admisión y selección estadounidenses y no tiene relación alguna con la famosa universidad de Princeton. Desde el inicio de los noventa comenzó a publicar su *ranking* a través de la publicación "the Best Colleges" y de la propia *web* de la compañía.

Su audiencia primaria son los estudiantes y sus familias y declara que la información que alimenta su *ranking* no tiene censura alguna; proviene de los propios estudiantes de las instituciones que clasifica (única fuente) y toma en consideración una serie de aspectos o dimensiones de interés para la elección de una institución en atención a los diferentes intereses de los estudiantes.

Sus principales *características técnicas* se resumen en:

- a) *Unidades de agregación*. A partir de un censo previo de unas 2.000 instituciones, y atendiendo a criterios de calidad (reputación) y de entrevistas con personal de las instituciones, se seleccionan las universidades objeto de encuesta a sus estudiantes. En el 2008 fueron 368 instituciones "representativas" tanto territorialmente como de titularidad (públicas y privadas).
- b) *Tipos de ranking*. No se ofrece una clasificación acorde a una puntuación global de la institución. Se presentan clasificaciones para cada una de las dimensiones consideradas: calidad académica, calidad de vida, política, demografía, vida social, deportes y ocio (diversión).
- c) *Fuentes de información, dimensiones e indicadores*. Todos los estudiantes que han cursado estudios en la institución en el año anterior. Durante 2008, contestaron al cuestionario unos 120.000 estudiantes de 368 instituciones con una media de 325 estudiantes por institución. Aproximadamente un 95 por ciento de los respondedores contestaron el cuestionario por Internet.

Se utiliza una escala de cinco puntos para unas 80 cuestiones (se incluyen preguntas abiertas) para las siguientes dimensiones:

1. *Cualidades académicas y administración.* Las cuestiones (indicadores) incluidos son: clima aula, horas de estudio, accesibilidad del profesorado, calidad de la docencia, discusión –interacción en la clase, orientación académica y profesional, calidad de la biblioteca y atención administrativa.
2. *Calidad de vida.* Sus indicadores son: satisfacción general, calidad del campus, calidad del alojamiento y la comida.
3. *Política.* Las preguntas bajo este encabezamiento incluyen los puntos de vista políticos que se manifiestan en el campus, así como el nivel de activismo político de los diferentes grupos universitarios.
4. *Demografía.* Indicadores sobre la variedad étnica y social percibida, nivel de integración étnica y social y tolerancia o aceptación de temas como la homosexualidad.
5. *Vida social.* Opiniones sobre la ciudad en la que se encuentra la institución así como las relaciones de los estudiantes con los habitantes.
6. *Deportes.* Calidad de las instalaciones deportivas y popularidad de los eventos deportivos y acontecimientos culturales en la institución.
7. *Ocio y diversión.* Popularidad de las asociaciones estudiantiles o consumo de alcohol

Una consideración final. No hay duda de que *rankings* como el *US News and World Report* proporcionan una fotografía rápida y clara de un gran número de instituciones. Sería difícil que un ciudadano a título individual pudiera conseguir, por sus medios, tal visión de conjunto. Sin embargo, en el contexto universitario estadounidense, y más concretamente por parte de las autoridades académicas, las críticas a tales clasificaciones han sido claras y contundentes. A mediados de los noventa incluso hubo intentos colectivos de rebelión, en los que participó el presidente de la Universidad de Stanford, Gerhard Casper, quien afirmaba ser extremadamente escéptico de que la calidad de una universidad pudiera ser medida estadísticamente, máxime por una “revista”. En 1994, el *Wall Street Journal* demostraba que unas cuantas instituciones universitarias habían manipulado sus datos para mejorar sus posiciones en el *ranking*.

Las protestas se han centrado principalmente en el *U.S. News and World Report* presumiblemente porque es el más conocido, tiene más influencia y presenta, por su complejidad y alcance, más aspectos problemáticos. La crítica implica tanto al propósito del *ranking* como a diversos problemas metodológicos, especialmente en la conexión con el uso de reputación académica como indicador. A mediados de esta misma década las reacciones negativas han cristalizado en un dato esclarecedor: la tasa de participación en la respuesta de las autoridades universitarias al cuestionario de reputación ha descendido significativamente en el último trienio: del 66 % de participación en el inicio se ha pasado al 58% (2006), 51 % (2007) y 46 % (2008).

7.4.2. *Canadá: Una tradición larga pero conflictiva*

Uno de los *rankings* de universidades canadienses más conocidos está dirigido por la revista *Macleans* desde 1991. Durante este tiempo, la revista ha incorporado nuevas clasificaciones, siendo la de las Escuelas de Derecho una de las últimas en 2008. Los *rankings* no han sido bien acogidos por las universidades canadienses, llegándose a generar recientemente una abierta confrontación entre el editor de *Macleans*, Tony Keller, y un importante grupo de universidades, liderado por la presidenta de la Universidad de Alberta, Indira Samarasekera.

Macleans' ranking (<http://oncampus.Macleans.ca/education/rankings>)

La revista *Macleans* clasifica anualmente las instituciones canadienses de enseñanza superior de canadiense y lo difunde en una publicación en formato libro y en acceso a través de Internet. El *ranking* abarca un total de 47 instituciones (2007), siendo excluidas las universidades con menos de un millar de estudiantes a tiempo completo. El grupo destinatario es el de los estudiantes de último año de la secundaria superior.

La información procede de fuentes de información de acceso público y la obtenida a través de las propias universidades. La negativa de parte de ellas a suministrar dicha información ha obligado a un continuo ajuste de la metodología.

En los últimos años se ofrece una “herramienta de personalización” con la que el usuario puede elegir hasta siete indicadores, otorgarles una ponderación y conocer la posición de varias universidades con respecto a esta combinación de indicadores elegida.

Las principales *características técnicas* son las siguientes:

- a) *Unidades de agregación.* La clasificación de *Macleans* divide a las universidades en tres categorías:
 - Universidades que ofertan principalmente enseñanza de primer ciclo (de grado o *undergraduate studies*): *Primarily Undergraduate University Rankings*.
 - Universidades que tienen una amplia oferta de estudios de grado master, tanto con enfoque profesional como de investigación: *Comprehensive University Rankings*.
 - Universidades con una amplia gama de áreas de investigación y doctorado, incluyendo la enseñanza de la medicina: *Medical Doctoral University Rankings*.
- b) *Dimensiones, indicadores y su ponderación.* Seis indicadores son tomados en consideración:

1. *Estudiantes y clases (20 %)*. Este indicador proporciona información sobre la *ratio* de estudiantes/profesor así como el éxito de los estudiantes en obtener becas (Fullbright y Rhodes) en el último quinquenio.
2. *Profesorado (18 %)*. Premios, distinciones y financiación para la investigación logrados por el profesorado en el último quinquenio.
3. *Recursos (12 %)*. Este indicador proporciona información sobre el ingreso medio por estudiante a tiempo completo así como el ingreso medio por profesor en fondos de investigación.
4. *Sistema de apoyo al estudiante (13 %)*. Proporción del presupuesto de la universidad dedicado a diversos tipos de servicios de estudiantes y becas.
5. *Biblioteca (15 %)*. Número de fondos bibliográficos (sólo aplicable en el *ranking* de universidades de investigación y medicina –tercera categoría), libros por estudiante, presupuesto de biblioteca, incluyendo las fuentes digitales, y el presupuesto para la adquisición de nuevos libros.
6. *Reputación (22 %)*. Información proveniente de la respuesta de directores de Centros de Secundaria, orientadores escolares, empleadores y otros acerca de la reputación (fama) de una determinada universidad. Tres indicadores de reputación: en calidad, en innovación y en preparación de “futuros líderes”.

c) *Las opiniones de los graduados sobre su experiencia*

Un punto de atención es el referido a la polémica surgida como consecuencia de la negativa de las universidades a facilitar a Macleans los resultados de las encuestas generales realizadas a los graduados. Al amparo de la normativa vigente en el sistema canadiense sobre la libertad de información, Macleans exigió la “liberación” de dicha información. Como consecuencia de ello, los resultados del National Survey of Student Engagement (NSSE: <http://nsse.iub.edu/index.cfm>) y del Canadian Undergraduate Survey Consortium (CUSC: www.cusc-ccreu.ca/hime.htm) están disponibles en la web de Macleans.

7.4.3. *Australia: implicación institucional y opinión de los estudiantes*

Pese al debate establecido en el seno del sistema universitario australiano o la dimensión comercial de su difusión, las universidades australianas utilizan los resultados de los *rankings* en su marketing y el gobierno otorga financiación (*Learning and Teaching Performance Fund*) en virtud de los resultados obtenidos en un determinado *ranking*.

Puede decirse que en el sistema australiano primero existieron los *National Survey* y, como consecuencia de ellos, los *rankings*. La situación australiana es un caso de especial atención:

- Se dispone de resultados obtenidos con un cuestionario y metodología de aplicación equivalentes sobre la situación laboral de los egresados y la valoración de su experiencia educativa.
- Los datos abarcan la totalidad del sistema universitario.
- La gestión de la información la realizan conjuntamente las universidades, los empleadores y el gobierno.

A) *Australian Graduate Survey (AGS: www.graduatecareers.com.au)*

Bajo esta denominación se incluyen los resultados de dos cuestionarios de ámbito nacional y aplicados a todos los egresados de las universidades públicas australianas:

- *Graduate Destination Survey (GDS)*. Iniciado en 1971, tenía el objetivo de “retroalimentar” a los propios programas de estudio acerca de la *empleabilidad* de sus egresados. Con posterioridad se han constituido en una fuente de información para futuros estudiantes.
- *Course Experience Questionnaire (CEQ)*. Elaborado por Paul Ramsdens (1991) y objeto de múltiples estudios y adaptaciones posteriores. Recoge la opinión y evaluación de los programas y cursos en los que participaron los egresados.

El AGS es una iniciativa de las universidades que es coordinada por el Graduate Career Australia (GCA), una organización en la que están representados universidades, empleadores y gobierno. Los AGS implica un cierto grado de centralización, ya que algunas partes del cuestionario son obligatorias. Los resultados se publican en la web de la GCA (www.graduatecareers.com.au) así como en edición de papel, distribuida comercialmente.

En la práctica, las instituciones distribuyen los cuestionarios a sus graduados pocos meses después de terminar sus estudios (4 meses). En total se envían unos 200.000 cuestionarios con una tasa de respuesta entre un 30-80 %, según instituciones. La media fue del 62,5 % de respuestas en 2007.

Aunque los resultados no se presentan en forma de un *ranking*, es fácil obtener una ordenación por programas de estudio y universidades. Así lo hacen los *rankings* que veremos posteriormente.

Sus *características técnicas* principales hacen referencia a:

- a) *Estructura de los cuestionarios*. La primera parte del AGS corresponde a la dimensión de la inserción laboral de los egresados. (*Graduate Destination Survey*, GDS). Buena parte de la información solicitada es factual (estudios cursados, estatus de inserción, salario, etc.). Otra parte corresponde a la evaluación de su formación (en términos de la calidad de la formación recibida y

su relación con las demandas profesionales).

En contraste con el GDS, la segunda parte de los AGS, el CEQ, es totalmente valorativo. A los estudiantes se les pide que evalúen diversos aspectos o dimensiones del programa de estudios cursado (escala de 5 grados).

Tres áreas en el CEQ son obligatorias y las universidades las tienen que incluir:

- *Calidad de la docencia.* En este índice, los estudiantes evalúan la docencia (desempeño del profesorado) en los cursos o programas.
- *Competencias transversales.* Evalúan en qué medida el curso les ha ayudado a desarrollar competencias como: toma de decisiones, solución de problemas, análisis, habilidad para expresar bien ideas bien por escrito, planificación, etc.
- *Satisfacción general.* Grado de satisfacción con el curso o programa.

Las siguientes otras ocho dimensiones del CEQ, pueden incluirse si así lo decide la universidad:

1. *Claridad en los objetivos y sus niveles.* Se refiere a la valoración de la información recibida sobre los objetivos, exigencias y trabajo esperado en el programa de estudios.
2. *Evaluación adecuada.* Valoración de las pruebas de evaluación en la medida en que se referían a hechos (aprendizaje superficial) o a comprensión y asimilación (aprendizaje en profundidad).
3. *Razonable carga de trabajo.* Evaluaciones de los estudiantes de su carga de trabajo durante el curso o programa.
4. *Apoyo al estudiante.* Grado de satisfacción con las facilidades de apoyo proporcionadas por la institución: servicios de biblioteca, orientación y tutoría académica y profesional, etc.
5. *Recursos para el aprendizaje.* Refleja la valoración de los recursos didácticos que le han ayudado en su aprendizaje: calidad, materiales, apoyo en las tecnologías de la información y documentación.
6. *Ambiente de aprendizaje.* Valoración del ambiente de motivación y trabajo en el programa, su orientación a la innovación, retos intelectuales y nivel de participación de los propios estudiantes.
7. *Aprendizaje continuo.* Valoración de la incentivación a los estudiantes para un aprendizaje permanente y de nuevas perspectivas e ideas de formación.
8. *Motivación intelectual.* En qué medida el programa ha desarrollado en el estudiante la motivación por aprender y ha sido favorecedor de su desarrollo intelectual.

- b) *Disponibilidad de los resultados.* Dos formas de acceder a los mismos. De forma abierta a través del Graduate Career Australia (www.graduate-careers.com.au/content/view/full/24) o bien en www.gradsonline.com.au/gradsonline/). La información que se ofrece es de carácter laboral (énfasis en salarios) y las unidades de agregación son las carreras sin distinción de instituciones. No hay posibilidad de acceso (10/3/2010) a resultados del CEQ (*coming soon*). La segunda forma –previo pago– es solicitar informes a Graduate Career Australia. De esta forma, los datos obtenidos pueden “armarse” en un posible *ranking*.

B) *The Good University Guide* (www.gooduniguide.com.au)

La *Guía de las Mejores Universidades* es un producto comercial que está disponible tanto en formato de edición impresa (venta) como en el sitio web de la Guía (sin pago). Es publicada por Hobson, una editorial que ofrece otros productos universitarios, y está dirigida a los estudiantes universitarios.

La Guía clasifica tanto las universidades públicas como privadas y el sitio web ofrece información tanto del *ranking* de una institución como su *rating* (puntuación). Sus *características técnicas* se resumen en:

- a) *Fuentes de información.* La información utilizada se obtiene desde cinco fuentes: el Ministerio de Educación, el *Graduate Career Australia*, el Centro de Admisiones de Estudiantes en cada estado o territorio, encuestas de la calidad de enseñanza (p. ej., el CEQ), y diversas estadísticas nacionales.
- b) *Unidades de agregación.* El sitio web permite a los usuarios comparar y clasificar universidades y escuelas en cuatro niveles o categorías (<http://ratings.thegoodguides.com.au>):
- Evaluación de una universidad sobre la base de información de 23 criterios referidos a progresión o abandono de los estudiantes, resultados del CEQ o datos de admisión.
 - Comparación entre universidades en diferentes estudios aplicándose 21 criterios: perfiles de grupo de estudiantes, diversidad cultural, distribución de género, ratio de profesor/estudiante, calidad de la enseñanza, inserción laboral.
 - Evaluación y clasificación en el nivel de un programa incluyendo datos sobre dificultad de admisión, especializaciones, tasas de matrícula, etc.
 - La evaluación de una universidad basaba en información sobre el área de campus (servicios, apoyo a los estudiantes y costes en el campus).

- c) *Niveles en el ranking*. La clasificación se hace en cinco grupos y no se da un listado ordenado del total de las universidades o instituciones. Eso evita el problema de que las diferencias menores tengan influencia en la ubicación en una categoría o nivel.

Mezcla información institucional con información específica de los programas de estudio (*Good University Guide* de Australia). Esto hace que para el estudiante que se plantea elegir entre programas se dé una contaminación de indicadores.

C) *The Learning and Teaching Performance Fund (LTPF)*, <http://home.deewr.gov.au/>)

En 2003, el gobierno australiano anunciaba una iniciativa por promover centros de educación de calidad. El fondo (*LTPF*), que era un aspecto de esta iniciativa, se instalaba en 2005. La idea subyacente era fomentar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de enseñanza superior.

En la actualidad todas las universidades públicas compite por estos fondos con un porcentaje de éxito creciente: en la primera convocatoria sólo el 60 % de las universidades participantes obtuvieron fondos (14/24); en la segunda, el porcentaje ascendió al 80 % (30/38).

En sentido estricto, el *LTPF* no es un *ranking*, ya que el resultado (cantidad de dólares australianos conseguidos) no puede considerarse como criterio válido y exclusivo de la calidad de una institución o de unas áreas de estudios dentro de la misma. En segundo término porque el resultado final, si bien parte de indicadores susceptibles de conformar un *ranking*, es "ajustado" o modulado por una serie de factores (que han cambiado en el tiempo) y que son determinados por la autoridad del Ministerio. Finalmente, la decisión de la propuesta de fondos parte de un comité de expertos que modula con indicaciones y valoraciones cualitativas dicha propuesta.

Podría hablarse de un modelo mixto en el que, al final, el resultado es utilizado para que "otros" hagan clasificaciones (diarios y las propias universidades) y que intenta visualizar para el usuario la calidad de la institución (su énfasis en la calidad del aprendizaje).

Las *características técnicas* más relevantes se refieren a:

- a) *Unidades de agregación*. En la primera vez, se realizó una agregación total de puntos en cada institución (de los diferentes indicadores). Después de la crítica de las universidades, se modificó la agregación total y se establecieron cuatro áreas:

- Ciencias Naturales, Informática, Ingeniería, Arquitectura y Agricultura
- Administración, dirección de empresa y economía, Derecho

- Humanidades, Artes y Formación del profesorado
- Ciencias de la Salud y Medicina

b) *Dimensiones e indicadores. Para el 2007*

- *Satisfacción de los estudiantes con la enseñanza (CEQ)*
 - Habilidades generales
 - Calidad de la docencia
 - Satisfacción global
- *Resultados finales (GDS)*
 - Trabajo de los graduados a jornada completa
 - Estudiantes a tiempo completo o tiempo parcial en estudios de posgrado
- *Exito académico* (estadística recogida por el Ministerio de Educación)
 - Permanencia en los estudios (no abandono)
 - Proporción de estudiantes aprobados en sus cursos

La decena de *rankings* analizados en este capítulo cubren un amplio espectro de la realidad actual (salvo lo referido al mundo de la economía y los negocios). De alcance tanto internacional (ARWA, QS World -y su variante para Latinoamérica- y el Webometrics), como nacional (3 de Estados Unidos y Australia y 1 de Canadá) y con múltiples variantes, especialmente en sus fuentes de información e indicadores, pone de manifiesto la dificultad de "aprehender" la realidad de la calidad de una institución universitaria.

Queda patente la tesis defendida en el primer capítulo de esta obra sobre la relatividad y multidimensionalidad de la calidad de la educación superior: diferentes perspectivas, según los grupos de interés y, en el caso de los *rankings*, diferentes intereses económicos, se conjugan para ofrecer una visión poliédrica de una realidad de difícil objetivación. El análisis reflexivo de las fortalezas y debilidades expuestas en el anterior capítulo debe ser tomado en consideración a la hora de "pregonar o incitar" la bondad o rechazo del fenómeno social de los *rankings* en la educación superior.

7.5. El *ranking* de los Sistemas de Educación Superior (U21) (www.universitas21.com)

Se constata que los *rankings* de alcance internacional, específicamente el ARWU, el QS y el Webometrics, toman en consideración indicadores que claramente están asociados al nivel de desarrollo de un país (bienestar). Es evidente la convergencia de resultados de las tres clasificaciones para las 500 universidades "world-class". Las universidades que aparecen en 2010 y 2011 pertenecen a 39 países (ARWU) y 50 países (QS), dándose una relación inversa entre el número de universidades que un país tiene en dichas clasificaciones y su densidad poblacional: Finlandia, con dos universidades "top 500" para 100.000 habitantes en edad universitaria frente a la India, también con dos universidades pero para 1.000 millones de potenciales usuarios de la universidad.

Ante este tipo de resultados, y asumiendo la tesis de que el potencial del capital humano de un país es el resultado de la acción conjunta del sistema de Educación Superior, surge la iniciativa, patrocinada por la red de universidades U21, de abordar el ensayo de un "*Ranking* de Sistemas Nacionales de Educación Superior". La red U21 está conformada por 24 instituciones universitarias de 16 países (4 de la UE, 2 de América del Norte, 2 de América Latina, y 6 de Asia y 2 de Oceanía). El proyecto ha sido desarrollado en el Instituto de Economía Aplicada e Investigación Social de la Universidad de Melbourne y sus primeros resultados ha sido publicados a mediados de 2012 (Williams *et al.*, 2012).

Las *características técnicas* más relevantes pueden resumirse en las siguientes:

- a) *Unidades de agregación.* El conjunto del sistema de educación superior de cada uno de los 48 países seleccionados a partir de:
- Los 50 primeros países que aparecen en el *ranking* de la National Science Foundation (período 2006-2007).
 - Se añadieron Indonesia y Arabia Saudí, pertenecientes al G20 y no incluidos en el *ranking* de la NSF.
 - Se incluyó el territorio de Hong Kong.

Con posterioridad se eliminaron 5 países por razones de problemas en la disponibilidad de la información sobre los indicadores seleccionados (Egipto, Pakistán, Arabia Saudí, Serbia y Túnez). Los definitivos 48 países responden a la distribución geográfica siguiente: Europa (27), Asia-Oceanía (12), América Latina (4), Norteamérica (2) y África-Oriente Medio (4).

- b) *Dimensiones, indicadores y su ponderación.* Cuatro dimensiones se tomaron en consideración con la siguiente ponderación:

- *Recursos del Sistema (25 %)*
 - Gasto público en educación superior (porcentaje del PIB)
 - Gasto total en educación superior (porcentaje del PIB)

- Gasto por estudiante (equivalente a tiempo completo)
- Gasto de las instituciones de educación superior en investigación y desarrollo (porcentaje del PIB)
- Gasto de las instituciones de educación superior en investigación y desarrollo por habitante (porcentaje del PIB)

- *Contexto del Sistema (25 %)*
 - Porcentaje de mujeres en educación superior
 - Porcentaje de mujeres en el profesorado de educación superior
 - Calidad de las bases de datos sobre educación superior
 - Calidad de la política y supervisión del sistema de educación superior: diversidad de instituciones, índice de competitividad del sistema (World Economic Forum), certificación, transparencia y monitorización del sistema (encuesta institucional)

- *Conectividad del Sistema (10%)*
 - Porcentaje de estudiantes internacionales en el sistema
 - Porcentaje de artículos publicados por el profesorado del sistema en colaboración con profesorado internacional

- *Resultados (40 %)*
 - Total de artículos publicados por el profesorado del sistema
 - Media de artículos publicados por habitante
 - Impacto de las publicaciones
 - Proporción de universidades incluidas en el AWRU por número de habitantes del país.
 - Investigación de excelencia en las tres mejores universidades (AWRU)
 - Porcentaje de estudiantes en educación superior (en relación a los potenciales)
 - Porcentaje de titulados en educación superior (con relación a la población de los mayores de 24 años)
 - Número de investigadores en el país por habitante.
 - Ratio entre el porcentaje de desempleados con título de educación superior y el porcentaje de desempleados con educación secundaria o postsecundaria no superior.

Sin duda alguna, los 20 indicadores utilizados son de inertes y algunos de ellos

presentan más validez con relación a la calidad que algunos de los utilizados en los *rankings* descritos (p. ej., Premios Nobel, salarios de los graduados...); pero también se puede poner en entredicho la no inclusión de los indicadores que se han ido desgranando en el [capítulo 6](#) (tercera misión de la universidad-sistema, equidad del sistema, etc.).

- c) *Resultados*. En el [cuadro 7.7](#) se presenta una síntesis de los resultados de la clasificación. Algunas consideraciones de interés:

Cuadro 7.7. Primeras, media y última posiciones en el ranking U21

Dimensión	1.º	2.º	24.º	48.º
<i>Recursos</i>	Canadá (100)	Dinamarca (97)	Malasia (57,8)	Indonesia (15,8)
<i>Contexto</i>	Holanda (100)	N. Zelanda (99,8)	Malasia (86,7)	Grecia (67,5)
<i>Resultados</i>	E. Unidos (100)	R. Unido (62,2)	Eslovenia (37,0)	Indonesia (11)
<i>Conectividad</i>	Austria (100)	Singapur (95,9)	Portugal (49,5)	China (12,8)
TOTAL	E.Unidos (100)	Suecia (83,3)	España (59,9)	India (34,4)

Fuente: Williams *et al.* (2012). Entre paréntesis la puntuación correspondiente a la posición en el *ranking*.

- Las puntuaciones (expresadas en el porcentaje correspondiente a las diferencias con el primer clasificado, al que se otorga el valor 100), presentan un rango muy diferente para la dimensión de resultados. Si el primer clasificado (Estados Unidos) tiene la puntuación máxima de 100, el segundo, Reino Unido, sólo alcanza el 62,2 % de la puntuación máxima. El diferencial es tan grande que, unido a la ponderación de esta dimensión (40 %), Estados Unidos conservará el primer lugar en la clasificación global, pese a ocupar el puesto 4.º en *Recursos*, el 3.º en *Contexto* y el 30.º en *Conectividad*.
- La dimensión de contexto, con sus indicadores referidos a la participación de la mujer y aspectos asociados a la calidad de las bases de datos o a los sistemas de supervisión (relacionados con el movimiento del aseguramiento de la calidad), es la que presenta una menor

variabilidad entre sistemas. El diferencial entre el primer puesto y el último es entre cuatro y seis veces superior a los diferenciales en las otras dimensiones.

- El hecho de que los cinco primeros puestos estén ocupados por los Sistemas de Educación Superior de Estados Unidos, Suecia, Canadá, Finlandia y Dinamarca es muy verosímil. Los "tres países europeos del norte" siempre han sido un referente.
- La posición de España, situada en la mediana de la clasificación (así como también en la mediana de los 28 países europeos considerados), que no corresponde a su "potencial económico" (más allá de la situación actual), pone de manifiesto desajustes estructurales que, si bien se han ido corrigiendo, aún reclaman políticas activas continuadas (p. ej., inversión de recursos, población de más de 24 años con titulación superior, productividad, etc.).
- Por lo que respecta a los sistemas latinoamericanos considerados, los datos del [cuadro 7.8](#) son suficientemente ilustrativos. Pudiera sorprender la posición del sistema portugués; sin embargo el conocimiento de su volumen, estructura, políticas de acceso, financiación, gobierno interno, entre otros factores, deshace en buena parte tal sorpresa.

Cuadro 7.8. Posición y puntuación en el ranking U21 de sistemas de Latinoamérica

País	Recursos	Contexto	Resultados	Conectividad	TOTAL
España	25 (57,7)	36 (81,6)	23 (39,1)	29 (42,2)	24 (59,9)
Portugal	23 (58,3)	21 (88,8)	28 (33,0)	24 (49,5)	23 (60,1)
Argentina	42 (38,7)	32 (83,9)	36 (23,3)	26 (43,9)	38 (48,6)
Brasil	37 (42,2)	38 (81,5)	34 (24,9)	43 (21,8)	40 (47,2)
Chile	39 (40,5)	33 (82,8)	39 (22,1)	23 (50,1)	37 (48,9)
México	40 (39,9)	25 (85,1)	46 (15,6)	34 (39,1)	43 (45,3)

Fuente: Williams *et al.* (2012). Entre paréntesis la puntuación correspondiente a la posición en el *ranking*.

Se puede concluir que la vía adoptada por el *Ranking U21* genera nuevas expectativas, si bien cabe el peligro de que los "ejecutivos" de los gobiernos nacionales no vean esta clasificación con muy buenos ojos: se fotografía el "sistema" -de responsabilidad gubernamental-, si bien es cierto que las instituciones universitarias y sus agentes son co-responsables. Tal vez sea necesario generar nuevas actitudes: todos han

de contribuir a la mejora de la calidad del sistema y no a buscar cómo poder "subir un puesto" sin tomar en consideración las consecuencias que la energía necesaria para ello tiene en el resto del sistema.

8

Los rankings en Europa

Sin duda alguna, el desarrollo y auge de los *rankings* en la primera década del presente siglo no ha dejado impasibles a las universidades europeas. El reciente trabajo de Rauhvargers (2011), *Global University Rankings and their impact*, pone de manifiesto la preocupación de la Asociación Europea de Universidades (EUA) por el impacto de tales prácticas al reconocer las profundas limitaciones de las prácticas presentes. De aquí su apoyo a las iniciativas que intentan superar tales limitaciones, como son los proyectos financiados dentro de la UE: el University-Based Research Assessments (AUBR), el U-Map y el U-Multirank, que abordaremos en la parte final de este capítulo.

Es evidente que la situación derivada del Espacio Europeo de Educación Superior elimina ciertas variabilidades entre instituciones y permite ajustar o aminorar parte de los sesgos asociados a las clasificaciones. Asimismo, las exigencias de herramientas de transparencia exigen avanzar en el logro de una mayor fiabilidad de los datos que constituyen la evidencia que sustenta a los indicadores considerados. De aquí los esfuerzos por generar una base de datos equivalente para el conjunto de instituciones europeas. El informe final del proyecto EUMIDIA: *Feasibility Study for Creating a European University Data Collection* (AUBR, 2010), pese a poner de manifiesto los problemas actuales de comparabilidad, identifica que existe el suficiente potencial y la urgente necesidad de avanzar rápidamente en la homologación de una serie de indicadores, totalmente necesarios para poder rendir cuentas de los objetivos que como espacio común se tienen planteados.

En el capítulo, tras una primera valoración del panorama general a partir de los “Principios de Berlín” sobre los *rankings*, se analizan las prácticas en el Reino Unido y Alemania, dada la tradición de las primeras y las singularidades de la apuesta alemana. Asimismo, se analiza con detalle la situación española, plagada de discontinuidades y algunos errores técnicos y que no ha llegado a consolidar una clasificación propia de referencia. Finalmente, se presentan las iniciativas europeas ya mencionadas y que, con mayor o menor éxito, constituyen la apuesta por construir un *ranking* europeo ampliamente aceptado y utilizado por los diferentes grupos interesados.

8.1. Análisis de los *rankings* en Europa. Los principios de Berlín (PB)

La necesidad de un conjunto de mejores prácticas para guiar el diseño de los *rankings* se ha manifestado ampliamente en la literatura (Altbach, 2006; Clarke, 2002; Merisotis y Sadlak, 2005; Proulx, 2006). En 2004 y a iniciativa de la UNESCO (Centro Europeo para la Enseñanza Superior, CEPES) se conformó un grupo de expertos que trabajó en el establecimiento de un conjunto de principios de calidad y buenas prácticas en el diseño de los *rankings*. Los resultados del trabajo de este grupo internacional quedó reflejado en la publicación de *Los Principios de Berlín sobre la Clasificación (Rankings) de las Instituciones de Enseñanza Superior* (IREG, 2006).

De especial interés es el reciente trabajo de Stolz, Hendel y Horn (2010), en el que analizan, de acuerdo a los Principios de Berlín, los diferentes *rankings* europeos publicados desde 2003. Identifican 32 *rankings* pertenecientes a 16 países (ver [cuadro 8.1](#)). Los sistemas de clasificación fueron identificados a través de la literatura publicada, tanto en inglés como en las lenguas nacionales particulares y del trabajo de expertos internacionales (vía correo electrónico).

Las características de identificación de los *rankings* fueron: 1) el conjunto de datos recogidos en diferentes fuentes en torno a instituciones de enseñanza superior y que utilizan previamente criterios establecidos (*metodología*); 2) disponibilidad de los resultados para una amplia variedad de grupos de interés aunque no necesariamente en formato de *ranking* (*transparencia*), y 3) no se requieren labores de interpretación o de evaluación por los usuarios o consultores del *ranking* (*amabilidad para el usuario*).

Los autores señalan que una serie de *rankings* no pudieron ser incluidos en el estudio como consecuencia de la dificultad (imposibilidad) de acceso a la información necesaria para valorarlos en función de los “Principios de Berlín”: Czechranking system, publicado por el diario *Lidove Noviny*, el francés Université’s: Enqu’teb de *Vie Universitaire*; el *ranking* portugués de la Universidade de Aveiro, el *ranking* ruso publicado por *RaTER* y los dos británicos del *Daily Telegraph*.

Los diferentes *rankings* fueron valorados en los tres criterios mencionados a partir de una escala de cinco puntos y en la que el valor de 5 indica una congruencia excelente entre la práctica presente en la ordenación y las buenas prácticas propuestas por los PB; un resultado de 4 se interpreta como buena congruencia; un resultado de 3 indica congruencia media; un resultado de 2 se interpreta como pobre, y un resultado de 1 como no congruencia con los PB.

Cuadro 8.1. Los rankings europeos

País	Nombre del <i>ranking</i>	Entidad responsable
Austria	Hochschulvergleich	Austrian Agency for Quality Assurance
República Checa	Lidove Novinyb	SC&C Agency (SC&C)
Alemania	Humboldt-Ranking	Alexander von Humboldt-Stiftung
	Hochschul-Ranking	Centrum für Hochschulentwicklung
	Hochschul-Ranking	<i>Focus</i>
	Die besten Hochschulen	<i>Karriere</i>
	Studentenspiegel	<i>Spiegel</i>
Francia	Universite's: Enque'teb	<i>Vie Universitaire</i>
Irlanda	The Sunday Times	<i>The Sunday Times</i>
	University League Table	
Italia	La Grande Guida	<i>All'Universita'La Repubblica</i>
Holanda	De beste studies	<i>Elsevier</i>
	Keuzegids Hoger Onderwijs	Keuzegids Hoger Onderwijs
	Onderwijs	
	The Leiden Ranking	Center for Science and Technology Studies (CSTS)
Noruega	Stud.Magb	NIFU STEP/TNS Gallup
Polonia	Ranking szko'ł	<i>Perspektywy</i>
	wyz'szych	
	Ranking wyz'szych uczelni	<i>Polityka</i>
	Ranking szko'ł	<i>Wprost</i>
	wyz'szych	
Portugal	Ranking de Universidades	Universidade de Aveiro
Rusia	RatER	
Eslovaquia	Ranking (VS/HEI)	Acad. Ranking & Rating Agency
España	Excelencia	Centro de Investigaciones Sociológicas
Suecia	Ho'gskolerankingen	Sydsvenska Industri-och Handelskammaren (SIH)
	Hur mycket citeras svenska publikationer?	Vetenskapsra'det
Suiza	Champions League	Center for Science and Technology Studies
	Ranking SwissUp	Stiftung zur Förderung der Ausbildungsqualität (SwissUp)
Reino Unido	University league table	<i>Daily Telegraph</i>
	The table of tables	<i>Daily Telegraph</i>
	Financial Times League Table	<i>Financial Times</i>

The Guardian University Guide	<i>The Guardian</i>
The Sunday Times University League Table	<i>The Sunday Times</i>
The Times Good University Guide	<i>The Times</i>
World University Ranking	<i>Times Higher Education</i>

Fuente: Stolz, Hendel y Horn, (2010).

Los resultados del estudio pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Los tres *rankings* publicados por CHE, AQA y Swiss Up ocupan los primeros puestos debido principalmente a sus altos resultados en las áreas de transparencia y amabilidad para los consumidores, pero también como consecuencia de la metodología empleada.
- Siete *rankings* se clasifican por encima del umbral de tres puntos con resultados entre las puntuaciones de 3,30 y 3,50.
- La mayor congruencia de los *rankings* europeos con los PB se ha conseguido en el área de transparencia. Once clasificaciones consiguen resultados de 4 y más en este aspecto. Sin embargo, un 84 % de los *rankings* tienen puntuaciones inferiores a 3 en metodología.
- En cuanto a amabilidad para los consumidores, la mayoría de las ordenaciones conseguían un resultado de 3 o superior.
- Sólo uno de los seis mejores *rankings* es publicado por una entidad de noticias comercial (la revista semanal *Focus* de Alemania). La mayoría de *rankings* estudiados son publicados por diarios, semanales y mensuales o revistas. Los *rankings* elaborados por entidades de investigación no comerciales parece que actúan mejor en cuanto a su congruencia con los PB.
- Finalmente, sólo los *rankings* difundidos en los países que hablan alemán ofrecen la posibilidad de que el consumidor seleccione indicadores y pesos de indicador, según sus preferencias individuales

Una consideración final es necesaria para poder contextualizar este tipo de análisis: con demasiada frecuencia no se analiza la “permanencia del *ranking*” ya que en ocasiones se trata de experimentos (proyectos) académicos que “duran lo que dura la ayuda económica recibida para el proyecto” o culminan en un producto final de mérito académico: la publicación en una revista indexada.

Ejemplo de esta situación es el *ranking* español (*Excelencia*) sometido a análisis en

el estudio citado y que se ha “evaporado” del panorama español (si es que llegó a estar solidificado en algún momento). El trabajo de Buela *et al.* (2008) también analiza críticamente, desde criterios técnicos, una serie de *rankings* aquí reseñados. Como se ha comentado en otro momento, en ocasiones aparece un *ranking* como producto de un proyecto o iniciativa académica, pero que no puede consolidarse debido a la escasa implicación institucional en su generación.

8.2. Gran Bretaña: la influencia de la prensa

La cultura de rendición de cuentas en el sistema universitario británico y la disponibilidad de organismos institucionales como HESA (*Higher Education Statistic Agency*) o el HEFCE (*Higher Education Funding Council for England*) o la QAA (*Quality Assurance Agency*), que generan pertinente y fiable información sobre programas de estudios (carreras) e instituciones, unido a la cultura de movilidad y oportunidades de elección, han configurado un “terreno abonado” para que la prensa diaria pudiera desarrollar sus *rankings*. A diferencia de otros contextos, no hay generación propia de datos por parte del “hacedor” del *ranking*; este se limitará a combinar los ingredientes con el consiguiente riesgo de no analizar en profundidad el origen del dato o la finalidad con la que se generó.

El lector puede encontrar información actualizada sobre los resultados de los diferentes *rankings* de las universidades del Reino Unido, así como de su histórico en <http://whichuniversitybest.blogspot.com.es/2008/06/uk-university-rankings.html>

8.2.1. *The Times Good University Guide*

(www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/good_university_guide)

Good University Guide se publica por primera vez en 1992 y prioritariamente está dirigida a las familias lectoras del diario *The Times* y, específicamente, a los padres con hijos potencialmente estudiantes universitarios. El objetivo es clasificar las 113 universidades desde unos parámetros claramente tradicionales. Denominada a partir del 2008 *The Complete University Guide* (www.thecompleteuniversityguide.co.uk)

Sus principales *características técnicas* pueden resumirse en las siguientes:

- a) *Unidades de agregación.* Se ofrece una clasificación por universidades y otras por diferentes programas de estudio (unos 70) sin el establecimiento de ningún tipo de categorías o agrupación de instituciones o programas de estudio.
- b) *Fuentes de información.* Los valores de los indicadores propuestos proceden de dos fuentes con alta fiabilidad y credibilidad: la Agencia de Estadística de

Enseñanza Superior (HESA) y el Consejo de Financiación de Enseñanza Superior de Inglaterra (HEFCE). HESA proporciona unos pocos datos estadísticos (p. ej., niveles de entrada de los estudiantes), mientras que HEFCE cubre tanto la Encuesta Nacional de Estudiante (NSS) como el Ejercicio de Evaluación de la Investigación (RAE). Ante la ausencia de datos para un determinado indicador en una universidad, se adopta el criterio de otorgarle la media del criterio en el conjunto del sistema.

- c) *Dimensiones, indicadores y su ponderación.* Se comenzó con 14 indicadores, posteriormente se pasó a 8 y en el 2009 se introdujo un nuevo indicador (gasto en instalaciones), pero sólo se utilizan tres para la clasificación de los programas de estudio de las universidades: calidad de investigación, niveles de entrada de los estudiantes e inserción laboral de los graduados.

Por lo que respecta a la ponderación, los indicadores de satisfacción de los estudiantes y calidad de la investigación se les otorga una ponderación de 1,5 frente a 1 para los otros seis restantes. Asimismo se ofrece la puntuación para cada indicador a efectos de que el usuario pueda confeccionarse su propia clasificación. Incluso es posible dar diferente ponderación a los indicadores.

Estos son los actuales indicadores:

1. *Satisfacción de estudiantes (máxima puntuación: 5):* media de la valoración de la satisfacción según Encuesta Nacional de Estudiantes (*National Student Survey*).
2. *Calidad de la investigación (máxima puntuación: 4):* Puntuación obtenida en el *Research Assessment Exercise* (RAE) que combina medidas de volumen de la investigación y calidad de la misma. Esta evaluación institucional de la investigación se lleva a cabo por el HEFCE (*The Higher Education Funding Council for England*) y tiene un alto impacto, por sus consecuencias, en la financiación de la investigación (véase: www.rae.ac.uk/)
3. *Niveles de los nuevos estudiantes (máxima puntuación: no se aplica):* media de las puntuaciones de entrada de los nuevos estudiantes.
4. *Ratio Estudiantes/profesor (máxima puntuación: no se aplica):* la media del número de estudiantes por profesor.
5. *Gasto por servicios al estudiante (máxima puntuación: no se aplica):* los gastos por estudiante de los servicios de biblioteca, TIC, orientación académica y profesional, deporte o servicios de salud.
6. *Progresión de los estudiantes (máxima puntuación: 100):* la proporción de estudiantes de una cohorte que se gradúan. Se contabilizan los que han sido transferidos a otras instituciones (aunque aún no se hayan graduado)
7. *Nivel de excelencia (máxima puntuación: 100):* la proporción de estudiantes que consiguen “first or upper second class degree”.
8. *Inserción laboral (máxima puntuación: 100):* la proporción de graduados con

adecuada inserción laboral (desarrollan funciones propias o acordes a su titulación) o continúan estudios seis meses después de su graduación.

9. *Gasto por estudiante* (máxima puntuación: no se aplica). Gasto medio por estudiante en profesorado, equipamientos e instalaciones.

Las puntuaciones obtenidas en cada indicador son transformadas en puntuaciones “z” (con ponderación de 1,5 para los dos primeros indicadores y de 1 para el resto) y, posteriormente, expresadas en puntuaciones “t” en una escala de 1 a 1.000 a efectos de eliminar valores negativos. Como es conocido, este tipo de transformación lineal de las puntuaciones no altera la posición o rango que finalmente se obtiene.

8.2.2. *The Sunday Times University Guide*

(www.thesundaytimes.co.uk/sto/University_Guide)

La *University Guide* se publica desde 1998 y aspira ser el primer punto de referencia para estudiantes y sus padres. Según este diario, las diversas clasificaciones están diseñadas para mostrar la diversidad considerable en el sector de la enseñanza superior y la variedad de experiencias ofrecidas por las instituciones. Además, se pretende que el *ranking* refleje el estatus internacional de estas instituciones.

Las *características técnicas* más significativas son:

- a) *Unidades de agregación*. Sólo se ofrece una clasificación de instituciones. Por otra parte, es posible elegir una clasificación en virtud de un criterio específico.
- b) *Fuentes de información*. A los tres Consejos de Financiación de la Enseñanza Superior de Inglaterra (HEFCE), Escocia (SFC) y Gales (HEFCW) hay que añadir la Agencia de Estadística de la Educación Superior (HESA) y la Agencia de Garantía de la Calidad (*Quality Assurance Agency*, QAA).
- c) *Dimensiones, indicadores y su ponderación*:
 1. *Satisfacción de los estudiantes*: media de la valoración de la satisfacción según Encuesta Nacional de Estudiantes (*National Student Survey*).
 2. *Excelencia de la enseñanza*: la proporción de programas de estudio (sobre el total de los evaluados) que obtuvieron el nivel de excelencia en las evaluaciones realizadas desde 1995 (la alteración del modelo de evaluación cíclica de los programas que ha planeado la QAA alterará la consideración de este indicador en próximas ediciones).
 3. *Reputación*: Valoración de los programas por la autoridad académica y de los ámbitos disciplinares por los académicos.
 4. *Calidad de la investigación*: Puntuación obtenida en el *Research Assessment Exercise* (RAE) que combina medidas de volumen de la

- investigación y calidad de la misma.
5. *Niveles de entrada de los nuevos estudiantes*: proporción de estudiantes con nivel A de entrada (sobresaliente).
 6. *Desempleo*: la proporción de estudiantes sin empleo seis meses después de graduarse.
 7. *Nivel de excelencia*: la proporción de estudiantes que consiguen *el nivel de “firsts/2:1s awarded”* (primeros de la promoción).
 8. *Ratio estudiantes/profesor*: La media del número de estudiantes por profesor.
 9. *Abandono*: Proporción de estudiantes que abandonan sin concluir sus estudios.

El cálculo del valor del indicador y su ponderación se desarrolla a través de un proceso bastante complejo. Los puntos se otorgan para cada indicador de acuerdo con la posición conseguida en relación con la media. Un peso adicional se da a dos indicadores que se consideran de especial significación: calidad de la enseñanza (como combinación de la excelencia de la enseñanza y la satisfacción de los estudiantes) y el nivel de entrada de los estudiantes. Estos dos indicadores son ponderados con peso de 250 cada uno de entre un total de 1.100 (les corresponde un 45 por ciento del peso estadístico total). La calidad de la investigación también tiene una ponderación de 200.

8.2.3. *The Guardian “University Guide”*

(<http://education.guardian.co.uk/universityguide2009/0,,2276673,00.htm>)

The Guardian University Guide se publica por primera vez en 1999 y va dirigida a quienes necesitan información para elegir entre las opciones de estudios y universidades. Por tanto, su énfasis está en la clasificación de los diferentes programas de estudio (carreras). Por otra parte, el modelo de *ranking* que propone está asociado a la calidad de la enseñanza y no toma en consideración la dimensión de investigación.

Sus principales *características técnicas* son:

- a) *Unidades de agregación*. El programa de estudios (carrera) constituye la unidad básica de referencia. Cuarenta y cinco programas constituyen el alcance del *ranking*, ofreciéndose para cada uno de ellos la posición de las universidades que los imparten. La clasificación global de una universidad es la resultante de la media del conjunto de programas de la misma.
- b) *Fuentes de información*. Dos son las fuentes suministradoras de la información para los siete indicadores utilizados: La Agencia de Estadística para la Educación Superior (HESA) y El Consejo de Financiación para la Educación Superior de Inglaterra (Encuesta Nacional de Estudiantes) .

c) *Dimensiones, indicadores y su ponderación:*

1. *Calidad de la docencia (10 %)*: valoración media en cuatro cuestiones de la Encuesta Nacional de Estudiantes.
2. *La evaluación y su feedback (5 %)*: media de la valoración de cinco cuestiones referidas a los métodos de evaluación del aprendizaje.
3. *Valor añadido de los resultados (17 %)*: calificaciones finales obtenidas en relación a los niveles de entrada de los estudiantes.
4. *Ratio estudiantes/profesor (17 %)*: el número de profesores en un programa de estudios en comparación con el número de estudiantes en ese programa.
5. *Coste por estudiante (17 %)*: la cantidad de dinero gastado por estudiante, excluyendo el coste del personal académico.
6. *Nivel de entrada de los estudiantes (17%)*: puntuación media de las notas de entrada de los estudiantes en una determinada carrera.
7. *Inserción laboral (17 %)*: la proporción de graduados desarrollando funciones propias en un empleo seis meses después de graduarse.

En las carreras de medicina, odontología y veterinaria desaparecen los indicadores de valor añadido de los resultados y de inserción laboral. La ponderación de los cinco restantes se ajusta a: docencia (15 %), evaluación (10 %) y 25 % para cada uno de los tres restantes. Para entrar en el *ranking*, el programa de estudios ha de disponer de datos en al menos cinco indicadores y tener un mínimo de 35 estudiantes a tiempo completo.

8.2.4. Unistats.com

Unistats.com es un sitio *web* interactivo que recoge información oficial con el propósito de que los usuarios puedan hacer comparaciones de programas de estudios en diversas universidades del Reino Unido. No se trata de un *ranking* en sentido estricto dado que no se adoptan ponderaciones de indicadores ni se calcula un sumatorio global de puntuación. En la línea del *ranking* del CHE alemán, los datos ofrecidos son datos primarios sin ningún tipo de operación estadística intermedia.

El sitio web Unistats.com es propiedad del Consejo de Financiación para la Educación Superior de Inglaterra (HEFCE), en colaboración con el Consejo de Financiación de Gales (HECCW), el de Escocia (SFC) y el *Department for Employment and Learning* (DEL) de Irlanda del Norte. La gestión corresponde a UCAS (Servicio Centralizado de Admisiones del Reino Unido).

Sus *características técnicas* son:

- a) *Unidades de agregación*. El programa de estudios constituye la unidad de

referencia, sin ningún otro tipo de agregación.

- b) *Fuentes de información.* La información se obtiene de la Agencia de Estadística de Enseñanza Superior (HESA), del *Learning and Skills Council* (LSC) y del Consejo de Financiación de Enseñanza Superior de Inglaterra (HEFCE). La Encuesta Nacional de Estudiantes es la fuente para el indicador de satisfacción de los estudiantes.

La información generada se basa en datos oficiales facilitados por las autoridades gubernamentales; por tanto, la calidad de la misma está asegurada. Los problemas con respecto a la tasa de respuesta, definiciones y comparabilidad se explicitan claramente en la web. Asimismo, se incluye una descripción detallada de todas las variables, sus definiciones, métodos de recogida de datos y referencias a las fuentes originales.

- c) *Indicadores.* Unistats.com presenta indicadores (muchos de ellos podríamos catalogarlos como estadísticas) de muy diversa índole y en los que ha optado por la fiabilidad del dato más que por su pertinencia (derivada de una concepción teórica de calidad de la educación superior).

La Encuesta Nacional de Estudiantes ofrece información sobre la valoración de la experiencia educativa. HESA proporciona información oficial en cuanto a: datos de estudiantes, niveles de entrada (puntos UCA), resultados académicos abandono, graduación... La LSE también presenta información de los estudiantes que son directamente financiados por el *Further Education Colleges in England*.

La configuración jurídica de autonomía plena del sistema universitario del Reino Unido, así como la larga tradición de transparencia de información en el conjunto del sistema, generado en buena medida por el modelo de financiación independiente ya reseñado, otorga un alto nivel de credibilidad a las informaciones publicadas en las guías reseñadas aquí. Bien es cierto que estos *rankings* no están exentos de buena parte de los problemas ya comentados; pero dada la multidimensionalidad de aspectos considerados, se da cierta movilidad en las posiciones de las universidades, según la dimensión a considerar. Por supuesto que universidades como la de Cambridge, Oxford, London School of Economics, Imperial College of London, Durham, Bath o Saint Andrews siempre están en el pelotón de cabeza.

8.3. Alemania: hacia una clasificación pluridimensional e interactiva

La tarea de clasificación de la enseñanza superior a Alemania la lleva a cabo una organización independiente, *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE), en cooperación con el diario *Die Zeit*. El *ranking* alemán de referencia es el:

CHE & Die Zeit "Hochschulranking"

El CHE (Centro para el Desarrollo de la Enseñanza Superior) es una organización privada sin ánimo de lucro fundada en 1994 por la Conferencia de Rectores de Alemania y la Fundación Bertelsmann. Su propósito inicial era promover reformas en la enseñanza superior alemana. Desde 1998, el CHE ha dirigido diversas clasificaciones en la enseñanza superior alemana, y en colaboración con el *Die Zeit* desde 2005.

El CHE tiene la responsabilidad total en los conceptos, indicadores y datos, elaboración y presentación en el *ranking*. El *Die Zeit* es puramente responsable de la publicación y distribución del *ranking* (*web* y la Guía del estudiante en papel, *Studienführer*).

El propósito primario de la clasificación del CHE de instituciones de enseñanza superior es proporcionar información a los estudiantes potenciales sobre la calidad de la enseñanza y del entorno en el que se ubica la institución que la ofrece. Por otra parte intenta que la información pueda ser de alguna utilidad a las propias instituciones.

La información para la descripción de este *ranking* está basada fundamentalmente en Berghoff *et al.* (2008) y SNAHE (2009). En este caso, y aunque se ofrece una síntesis informativa en inglés y español en el primer sitio web referenciado, el autor no posee la competencia necesaria en alemán para acceder a información detallada a través de la consulta directa de estos sitios web.

En el *ranking* de 2010 se han introducido una serie de cambios de gran interés y que ponen de manifiesto “el dinamismo” de este tipo de publicaciones. Las más interesantes desde el punto de vista del usuario, y reflejadas en la versión inglesa de la web, son las siguientes:

- El número de carreras incluidas en el *ranking* asciende a 34. Aparece una versión de *ranking* europeo para siete carreras.
- Se ha incrementado el número de indicadores hasta 37, agrupados en 9 módulos: dimensión académica de la enseñanza, equipamientos, orientación internacional de la carrera, inserción laboral de los graduados, valoración general, investigación, la ciudad de la universidad, resultados de los estudios y características de los estudiantes.
- El estudiante puede construir su propio *ranking* a partir de la selección de 10 indicadores, de un conjunto de 25, y referidos a los siete primeros módulos. De los 25 indicadores a elegir, 19 son subjetivos (de opinión) y 6 de datos objetivos.
- Se ha simplificado la representación grafica del resultado de la posición del programa de estudios-institución.

En síntesis, las principales *características técnicas* son:

- a) *Unidades de agregación.* La unidad de referencia es el programa de estudios o carrera, sin ningún otro tipo de agregación. El alcance de la clasificación es sobre 30 programas de estudios.
- b) *Fuentes de información.* El CHE confía en buena medida en la información suministrada por las instituciones, si bien dispone de otras vías: diversas encuestas (desde 1998 ha acumulado información de más de 200.000 estudiantes y 15.000 profesores; en la encuesta de 2008 participaron más 90.000 estudiantes –poco más del 20% del total). Otros proceden de análisis bibliométricos (para las publicaciones científicas). En todo caso, cada indicador es señalado para indicar su fuente: “F” (facts) para la información objetiva, “S” para opiniones de estudiantes, y “P” para opiniones del profesorado.
- c) *Dimensiones e indicadores.* En la publicación del *Die Zeit* la clasificación se basa en cinco indicadores, aunque no son igual para todos los programas de estudios. Generalmente se mantienen tres (valoración general del programa, orientación y reputación de la investigación). Uno o dos de los otros (equipamiento y fondos de investigación) pueden ser sustituidos por proyectos y organización de los estudios (Arquitectura), preparación para el mercado de trabajo y publicaciones científicas (Psicología) o publicaciones científicas por fondos de investigación (Física, Farmacia, Economía). Los indicadores (p. ej. en Ciencia Política) se refieren a:
 1. *Valoración general del programa:* valoración media de los estudiantes de la situación de profesores y estudiantes en el programa.
 2. *Tutoría y orientación:* media de valoración de los estudiantes sobre el apoyo, tutoría y orientación recibidos.
 3. *Equipamiento:* evaluación realizada por el CHE de las valoraciones de estudiantes y profesores sobre las instalaciones disponibles en forma de recursos de biblioteca, bases de datos y TIC.
 4. *Financiación externa de la investigación:* cantidad total por profesor investigador en el programa de estudios provenientes de la financiación de la investigación en ese programa de estudios.
 5. *Reputación de la investigación:* media de la valoración de la calidad de la investigación en el programa de estudios por parte del profesorado-investigador.

La clasificación es *pluridimensional* (aplicando su propia terminología). Está diseñada para señalar claramente la no ponderación o agregación de indicadores para obtener un valor global. Por tanto se dan cinco ordenaciones separadas, una para cada dimensión (indicador).

Ahora bien, el sistema global permite obtener información sobre 9 *componentes* (ciudad y universidad, estudiantes, resultados, internacionalización, docencia, recursos, investigación, *empleabilidad* y

valoración global de estudiantes y profesorado) y un total de 35 indicadores.

- d) *Niveles en la clasificación.* La posición en la clasificación no es ordinal correlativa, sino que la escala de valoración adopta los cuartiles, generándose tres categorías: alta (Q1), media (Q2 y Q3) y baja (Q4). Los resultados conseguidos para un indicador particular son denotados con una flecha verde (superior), amarilla (medio) o roja (inferior), y la tendencia para cada indicador en comparación con el año previo es simbolizada por + / – o nada dentro de la flecha, y que indica progreso, estancamiento o deterioro.

El CHE también ofrece la posibilidad de elaborar ordenaciones personales, en virtud de la elección de indicadores y universidad, para un mismo programa de estudio. Por otra parte el usuario puede consultar, con respecto a la ciudad en donde se ubica la universidad, datos referidos a: número de habitantes, porcentaje de estudiantes, precio de los alquileres, plazas de residencia ofertadas para estudiantes, transporte...). Finalmente se ofrecen los *links* necesarios para obtener una completa información sobre muy diversos aspectos administrativos y académicos de los diferentes estudios ofertados.

Un último punto a destacar es el de innovación o nuevos desarrollos del *ranking*. En 2009 se ha dado entrada a una nueva carrera (Ciencias del Deporte), así como a los programas de Master. Por otra parte se han desarrollado nuevos indicadores (no incluidos aún en la clasificación) como son: número de crédito de prácticas de laboratorio, número de casos tratados durante su formación por un graduado en medicina, tipología de pruebas de evaluación del aprendizaje en medicina, valoración de los estudiantes de su nivel de competencia en laboratorio, énfasis u orientación de la investigación en los programas de estudios y movilidad interna de los estudiantes

8.4. Los *rankings* en España

La experiencia española en clasificaciones de la calidad de las universidades tiene una corta experiencia (primera década de este siglo) y, por lo que se refiere a los *rankings* de publicaciones periódicas sólo la del diario *El Mundo* ha tenido una cierta continuidad y es accesible a través de un portal en la red.

En las páginas anteriores se ha descrito la clasificación basada en los sitios web de las universidades (*Webometrics*) realizada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, siendo esta iniciativa la única que tiene el aval de una institución pública de referencia. Otras iniciativas han surgido como proyectos de investigación o de instituciones privadas y en las que la vía de presentación ha estado restringida a una publicación y que en algunos casos no han pasado de informe o artículo académico (de Miguel *et al.* 2001, 2005).

A continuación se describen tres iniciativas, una de carácter estrictamente académico y centrada exclusivamente en la clasificación de la investigación (Buela-Casal *et al.*

2009); otra, de carácter de institucional privada (Fundación Conocimiento y Desarrollo), que si bien no puede catalogarse de *ranking* global, sí que puede ser de interés por la posible repercusión futura que los trabajos de esta institución pueden tener en la generación de un *ranking* de las universidades españolas (en ambos casos se carece de un sitio web al que poder acceder como portal del *ranking*), finalmente la del diario *El Mundo*.

8.4.1. *Clasificación de la calidad de la investigación*

El estudio se limita a las universidades públicas españolas. El *ranking* que se presenta a continuación es una actualización del *ranking* elaborado en 2007.

A) *Criterios e indicadores y su ponderación*

- *Artículos ISI* (revistas incluidas en el *Journal Citation Reports*).
Indicador: proporción de artículos publicados en revistas indexadas en el *Institute for Scientific Information* (ISI) por profesores funcionarios en el año 2008.
- *Tramos de investigación* (sexenios)
Indicador: porcentaje de Profesorado Catedrático de Universidad con dos o más tramos de investigación y de Profesorado Titular de Universidad con uno o más tramos de investigación en el año 2004.
- *Proyectos I + D*.
Indicador: proporción de Proyectos I + D por profesorado funcionario en la convocatoria de 2008.
- *Tesis doctorales*.
Indicador: proporción de tesis doctorales por profesorado funcionario en un período de cinco años (desde el curso 2002-2003 hasta el curso 2006-2007).
- *Becas FPU*.
Indicador: proporción de becas FPU por profesorado funcionario en la convocatoria de 2008.
- *Doctorados con Mención de Calidad*.
Indicador: proporción de doctorados con Mención de Calidad

La ponderación de cada uno de estos criterios fue el resultado de la valoración media otorgada para cada criterio por el profesorado universitario estable (funcionario). Participaron 1.341 profesores funcionarios de Universidad (muestra invitada de 5.754 sobre una población total de 28.770) de los cuales el 67,78 % eran Profesores Titulares

de Universidad (con al menos 1 tramo de investigación) y el 32,22 % Catedráticos de Universidad (con al menos 2 tramos de investigación). La vía de contacto fue por correo electrónico. El valor medio para cada criterio fue el siguiente: Artículos ISI (4,19); Tramos de investigación (3,95); Proyectos I+D (3,90); Tesis doctorales (3,47); Becas FPU (3,02); Doctorados con Mención de Calidad (3,02)

B) Resultados

En el [cuadro 8.2](#) se recogen la posición y puntuación de las diez “primeras” y las diez “últimas” universidades públicas españolas. Aparece una primera “paradoja” del sistema universitario español: no es posible conocer la información relevante sobre investigación de las más de veinte universidades privadas españolas. No es fácil justificar esta situación apoyándose en el hecho de que al carecer de financiación pública parecen no estar obligadas a la transparencia de la información.

Cuadro 8.2. Posición global y puntuación en la calidad de la investigación

1. Pablo de Olavide	100,00	39. Málaga	48,84
2. Pompeu Fabra	98,44	40. Sevilla	45,86
3. Autónoma de Barcelona	87,17	41. Valladolid	44,73
4. Autónoma de Madrid	85,77	42. País Vasco	43,40
5. Miguel Hernández	84,69	43. A Coruña	42,35
6. Rovira i Virgili	83,84	44. Jaén	41,78
7. Barcelona	75,98	45. Politécnica de Madrid	38,07
8. Politécnica Valencia	74,05	46. Rey Juan Carlos	36,55
9. Politécnica Cataluña	71,51	47. La Laguna	35,97
10. Carlos III	71,21	48. Las Palmas de Gran Canaria	34,80

Fuente: Buela-Casal et al. (2009)

Estos resultados sorprenden, no sólo por la “escasa trayectoria de algunas de las instituciones (con no más de 20 años de existencia), sino por la discrepancia de posiciones con respecto a otras clasificaciones, tal y como se expone más adelante.

8.4.2. Informe Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD)

En el [capítulo 6](#) del Informe de la Fundación para el Conocimiento y el Desarrollo (2008), y bajo el título *Las universidades públicas españolas en cifras: Rankings de universidades*, se presenta una ordenación de las universidades públicas presenciales españolas según el valor que obtienen en una serie de variables (20 indicadores en total) que se han considerado significativas y explicativas de los siguientes cuatro conceptos: la capacidad de atracción de los nuevos estudiantes, la calidad docente, la calidad en el doctorado y la calidad investigadora. Ya en el informe del 2007 se presentaba esta clasificación que se actualiza con los datos que proceden básicamente de la publicación de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas y de la Comisión Nacional de la Actividad Investigadora.

A) Dimensiones e indicadores

Dos dimensiones y doce indicadores constituyen la base de la clasificación:

- *Capacidad de atracción de nuevos estudiantes*
 1. Porcentaje de preinscritos en primera opción con relación a la oferta total de plazas.
 2. Porcentaje de estudiantes que finalmente se matricularon en su primera opción respecto al total de alumnos de nuevo ingreso.
 3. Nota media de acceso.
 4. Porcentaje de alumnos de nuevo ingreso con residencia familiar en España pero fuera de la provincia de origen de la universidad (nuevo con respecto al informe 2007).
- *Calidad docente*
 1. Tasa de abandono: se define como el porcentaje de estudiantes que debiendo finalizar la titulación en un determinado curso académico no se matricularon en ese curso ni lo hicieron en el curso anterior.
 2. Tasa de rendimiento: el porcentaje de créditos aprobados por los alumnos de primer y segundo ciclo sobre el total de créditos de los que se matricularon en el curso de referencia.
 3. Ratio entre los estudiantes (de primer y segundo ciclo en centros propios) y el personal docente.
 4. Gasto corriente por estudiante matriculado.

5. Ratio de alumnos de primer y segundo ciclo por puestos de uso simultáneo al día disponibles en aulas de enseñanza (2 turnos).
6. Ratio de alumnos de primer y segundo ciclo por puestos de uso simultáneo al día disponibles en aulas de informática (3 turnos).
7. Ratio de alumnos de primer y segundo ciclo por puestos de uso simultáneo al día disponibles en biblioteca (4 turnos).
8. Grado de apertura al exterior, entendido como el porcentaje de matriculados que tienen su residencia familiar en España pero fuera de la provincia de origen (o comunidad autónoma, en su caso) de la universidad donde cursan estudios.

Deja de considerarse la tasa de graduación, que no se contempla en los datos actualizados para el curso 2006-2007 que ofrece la CRUE (2008). Se ha procedido a sumar la posición de cada universidad en cada uno de los *rankings* de los indicadores que aproximan este vector y se ha dividido por el número de indicadores, para ver la “posición promedio” de la universidad en el vector. Las universidades han sido, posteriormente, ordenadas según este índice compuesto. Cada indicador utilizado pondera en la misma proporción.

B) Resultados

En los cuadros 8.3 y 8.4 se presentan los resultados ofrecidos por la clasificación de CYD para dos conjuntos de universidades diferentes (ámbito geográfico y tipología de universidad) y para dos indicadores de gran importancia como son la tasa de abandono y la tasa de rendimiento. El objetivo de la presentación de estos datos es analizar la fiabilidad de los mismos a efectos de “entender” posiciones posteriores de estas instituciones en otros *rankings*. Los datos del cuadro 4.7, más allá de la ausencia de datos de la UAB (accesibles en otras fuentes de información del sistema universitario catalán), invitan a la reflexión de cómo es posible que siete universidades ocupen posiciones de cabeza en el conjunto del sistema español en la tasa de rendimiento y se “pierdan en el fondo” en la tasa de abandono.

Cuadro 8.3. Tasas de abandono y de rendimiento en las Universidades Públicas de Cataluña

Universidad	Tasa de abandono	Tasa de rendimiento
Barcelona	27,32 (33)	66,71 (10)
Autónoma de Barcelona	n.d. (n.d.)	70,38 (2)
Politécnica de Cataluña	33,13 (42)	67,70 (8)
Pompeu Fabra	28,0 (37)	81,70 (1)
Lleida	26,0 (28)	69,02 (5)
Girona	21,45 (18)	66,85 (6)
Rovira i Virgili	29,19 (42)	68,21 (7)

Entre paréntesis la posición en el indicador en el conjunto de universidades públicas españolas.

Fuente: (CYD, 2008)

Los datos del [cuadro 8.4](#) son aún más chocantes (más allá de la ausencia de datos de la tasa de abandono en la primera universidad politécnica española, la Politécnica de Madrid). ¿Cómo es posible una tasa de abandono del 6,66 % en la Universidad Politécnica de Valencia? El diferencial de más de 20 puntos porcentuales con las otras dos universidades politécnicas, con estudios similares, pone de manifiesto un problema de fiabilidad de los datos, máxime cuando los datos de la tasa de rendimiento no apuntan en idéntica dirección. Por otra parte, la inspección del cuadro 3 del Informe de CYD (2008:256-257) pone de manifiesto la ausencia de datos para el indicador *ratio alumnos/aulas docentes* en 16 universidades; en 12 para el indicador *ratio alumnos/aula informática*; en 5 para la *tasa de abandono* y sólo en una para la *tasa de rendimiento*.

Cuadro 8.4. Abandono y rendimiento en las Universidades Politécnicas

Universidad	Tasa de abandono	Tasa de rendimiento
Politécnica de Madrid	n.d. (n.d.)	52,05 (45)
Politécnica de Cataluña	33,13 (42)	67,70 (8)
Politécnica de Valencia	6,66 (1)	60,12 (25)
Politécnica de Cartagena	27,30 (32)	51, 25 (46)

Entre paréntesis la posición en el indicador en el conjunto de universidades públicas españolas.

Fuente: (CYD, 2008).

Los datos del [cuadro 8.5](#) presentan, para 10 universidades, el valor de cuatro indicadores “clave” (de los ocho considerados) y la posición en cada uno de ellos así como la posición global en la dimensión de calidad de la docencia. Se han elegido intencionadamente universidades en posición global “primeras” (1.^a, 2.^a y 6.^a), “medias” (16.^a y 26.^a) y “últimas” (41.^a, 42.^a, 43.^a, 44.^a y 45.^a) y *que en el gasto por estudiante ocupan las cinco primeras posiciones y las cinco últimas, respectivamente*. No es objetivo de este apartado realizar un exhaustivo análisis de las coherencias o relaciones entre indicadores, sino poner de manifiesto que “algo no funciona” en estas clasificaciones, más allá de valorar la inclusión de un indicador de eficiencia: con la mitad de gasto por estudiante de las universidades de Extremadura y A Coruña, se consigue la misma tasa (o menor) de abandono que la Universidad Pública de Navarra.

Cuadro 8.5. Calidad Docente

Universidad	Gasto Estudiante	Tasa Abandono	Tasa Rendimiento	Ratio Alu/Prof	Posición Global
Pública de Navarra	8.205 (1)	27,0 (31)	69,4 (3)	10,6 (5)	6
Politécnica de Cataluña	7.769 (2)	33,1 (42)	67,7 (8)	11,6 (7)	16
Lleida	7.514 (3)	26,0 (28)	69,0 (5)	9,9 (1)	1
Pompeu Fabra	7.353 (4)	28,0 (37)	81,7 (1)	10,4 (3)	2
Politécnica de Madrid	7.003 (5)	n.d. (n.d.)	52,0 (45)	12. (11)	26
.....					
Granada	4.558 (43)	n.d. (n.d.)	59,4 (31)	6,4 (46)	42
Jaén	4.446 (44)	28,3 (38)	59,3 (32)	15,5 (43)	41
Rey Juan Carlos	4.336 (45)	n.d. (n.d.)	58,3 (34)	16,0 (45)	46
Extremadura	4.302 (46)	24,9 (23)	53,6 (44)	14,0 (30)	43
A Coruña	4.234 (47)	27,9 (36)	54,5 (42)	5,9 (44)	44

Entre paréntesis la posición en el indicador. Gasto en euros. Tasas en %

Fuente: (CYD, 2008)

En definitiva, la información proporcionada por los indicadores seleccionados (siempre y cuando sea fiable) es de gran interés, pero no para sumarla o multiplicarla,

sino para analizarla con otras técnicas estadísticas y concluir con otro tipo de valoración, muy diferente a la de 1.^a, 5.^a o 45.^a.

En la dimensión de *calidad de la investigación*, los indicadores considerados son los siguientes:

1. Ratio entre el personal docente e investigador (PDI equivalente a tiempo completo) con el título de doctor respecto al total de PDI.
2. Porcentaje de profesores que no han solicitado nunca un sexenio de investigación o bien, que, habiéndolo solicitado, no les ha sido concedido.
3. Valor medio del número de tramos de investigación concedidos por profesor.
4. Número de tesis producidas relativizado por el número de doctores de la universidad.
5. Número de artículos publicados en revistas españolas o extranjeras que son incluidas en el *Journal Citation Report (JCR)* del Institute for Scientific Information (ISI), o bases de datos similares, respecto al total de personal docente e investigador a tiempo completo. Este indicador es una novedad que se ha incluido en el Informe 2008.
6. Ingresos de I+D por profesor equivalente a tiempo completo.

En el [cuadro 8.6](#) se presentan los valores de los indicadores y posición para las diez universidades anteriormente seleccionadas. ¿Qué puede decirse de la 6.^a posición de la Universidad de Granada, frente a su posición 43.^a en gasto por estudiante y su posición 42.^a en calidad docente? Igualmente podrían comentarse otras “coherencias e incoherencias”, y la conclusión sería la misma: las columnas de los indicadores son de interés, la posición global es el resultado de una operación matemática, no de una integración valorativa de los datos.

Cuadro 8.6. Calidad Investigadora

Universidad	% D.	% SIN Sexenio	Media Sexenio	Tes/ 100 D	Artí / 100 D	Media Ingres. I+D	Pos. Glo bal
Pública de Navarra	56,6 (30)	35,0 (11)	1,2 (21)	9,4 (26)	29,2 (27)	15.856 (12)	23
Politéc. Cataluña	56,7 (29)	46,0 (30)	1,2 (23)	15,5 (7)	43,7 (15)	29.450 (1)	14
Lleida	57,3 (27)	45,0 (28)	1,0 (30)	8,0 (34)	42,5 (16)	12.167 (22)	27
Pompeu Fabra	36,7 (47)	21,0 (3)	2,0 (2)	14,6 (9)	51,8 (12)	20.874 (7)	8
Politéc. Madrid	59,8 (23)	62,0 (46)	0,8 (42)	8,1 (33)	29,4 (26)	n.d (n.d)	42
.....							...
Granada	79,2 (2)	33,0 (9)	1,5 (11)	11,9 (16)	49,0 (14)	11.535 (23)	6
Jaén	66,7 (13)	48,0 (33)	0,8 (40)	6,4 (44)	35,0 (21)	8.741 (33)	36
Rey Juan Carlos I	59,9 (22)	53,0 (38)	0,8 (39)	n.d (n,d)	n.d (n.d)	8.876 (35)	40
Extremadura	57,0 (28)	47,0 (31)	1,1 (29)	8,7 (29)	n.d (n.d)	13.744 (17)	29
A Coruña	60,6 (19)	56,0 (40)	0,8 (41)	8,7 (30)	n.d (n.d)	8.871 (36)	38

Entre paréntesis la posición en el indicador.

Fuente: (CYD, 2008).

Finalmente, en el [cuadro 8.7](#) se presentan las universidades que ocupan los diez primeros lugares en calidad de la docencia, calidad de la investigación y gasto por estudiante. Entre paréntesis se da la posición de la universidad en los otros dos elementos de comparación. Así, la Universidad de Lleida ocupa el primer lugar en calidad de la docencia, pero el 27.º en calidad de la investigación y el 3.º en gasto por estudiante, la Universidad de Burgos ocupa el décimo lugar en calidad de la docencia, pero el 47.º en calidad de la investigación y el 32.º en gasto por estudiante, o la Universidad de Córdoba

es quinta en calidad de la investigación, 9.^a en calidad de la docencia y 12.^a en gasto por estudiante.

Dada la ausencia de 3 indicadores (3/8) de calidad de la docencia en la Universidad Politécnica de Madrid, cabe preguntarse la pertinencia de otorgarle el puesto 26.º, o el caso de la Universidad Pública de Navarra que ocupa la 6.^a posición con ausencia de 2 indicadores.

Cuadro 8.7. Clasificación en Docencia, Investigación y Gasto por estudiante

Posición	Calidad Docencia	Calidad Investigación	Gasto × estudiante
1	U. Lleida (27 Inv / 3 Gasto)	U. Aut. Madrid (17 Doc./14 Gasto)	U. Púb. Navarra (6 Doc.**/ 23 Inv.)
2	U. Pompeu Fabra (8 Inv./ 4 Gasto)	U. Santiago Com. 15 Doc.*/ 25 Gasto)	Polit. Cataluña (16 Doc.**/ 14Inv.)
3	U. Cantabria (7 Inv./ 7 Gasto)	U. Barcelona (27 Doc.*/15 Gasto)	U. Lleida (1 Doc./ 27 Inv.)
4	U. Zaragoza (18 Inv.* / 8 Gasto)	U. Aut. Barcelona (11 Doc.*/ 6 Gasto)	U. Pompeu Fabra (2 Doc./ 8 Inv.)
5	U. Salamanca (22 Inv.*/19 Gasto)	U. Córdoba (9 Doc. / 12 Gasto	U. Polit. Madrid (26 Doc.***/42 Inv
6	U. Púb. Navarra** (23 Inv. / 1 Gasto)	U. Granada (42 Doc.*/ 43 Gasto	U. Aut. Barcelona (11 Doc.* / 4 Inv)
7	U. Girona (32 Doc./ 17 Gasto)	U. Cantabria (3 Doc./ 7 Gasto)	U. Cantabria (3 Doc. / 7 Inv.)
8	U. Carlos III (20 Inv.*/ 13 Gasto)	U. Pompeu Fabra (2 Doc. / 4 Gasto)	U. Zaragoza (4 Doc. / 18 Inv.*)
9	U. Córdoba (5 Inv./ 12 Gasto)	U. Valencia (40 Doc.*/33 Gasto)	U. País Vasco (24 Doc.**/ 33 Inv)
10	U. Burgos* 47 Inv./ 32 Gasto)	U. Oviedo (30 Doc./ 28 Gasto)	U. Alcalá Henares (31 Doc. / 17 Inv.*)

Entre paréntesis la posición de la universidad en los otros elementos de comparación.

Marcado con asterisco la ausencia de datos para uno o más indicadores.

Fuente: (CYD, 2008).

8.4.3. Clasificación del diario El Mundo

(<http://aula2.elmundo.es/aula/especiales/2007/50carreras/index.html>)

Dado que es el único *ranking* que se publica en España por un diario de cobertura nacional, presentamos a continuación sus características así como algunos de sus resultados. Lamentablemente, y pese a la elección de indicadores al “uso”, e incluso de interés, no resiste el menor análisis crítico a la luz de lo expuesto sobre el tema en los capítulos precedentes.

Si bien se señala que su frecuencia es anual desde el curso 2002-2003, el acceso a la fuente del *ranking* (30 marzo 2010) pone de manifiesto las siguientes inexactitudes y omisiones:

- El actual y vigente corresponde al curso 2007-2008.
- En el apartado de años anteriores aparecen: 2001-2002; 2002-2003; falta el 2003-2004; y no son accesibles los correspondientes a los años 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007.

Se ofrece la clasificación de los Centros que ofertan las 50 carreras elegidas como las más significativas (generalmente por su demanda) sin distinción entre universidades públicas y privadas; sin embargo, y para la clasificación de 2007-2008, se separan las universidades públicas (48) de las privadas (23) en la ordenación global de universidad que se ofrece. ¿Qué razón técnica lo fundamenta? Tal vez la de la anticipación de resultados.

Las dimensiones e indicadores, así como la ponderación se señalan a continuación. Ahora bien, no hay información accesible sobre el paso del dato a la puntuación, ni del sistema de agregación de los valores ponderados, ni se da una puntuación global (ni para el Centro en una determinada carrera ni para la universidad en el llamado *ranking* general), sino que se ofrece una “limitadísima ficha informativa” de la institución y se señala el puesto en el *ranking* general.

Por otra parte es curiosa la definición de algún indicador, así como la naturaleza de sus evidencias asociadas. Véanse los indicadores 15 (Docencia) o 25 (Espacio Europeo de Educación Superior). Resulta difícil imaginarse el sistema de puntuación.

A) Dimensiones, indicadores y su ponderación

A1. Cuestionario a profesores (Supone el 40 % de la valoración final)

Es una encuesta voluntaria, anónima y aleatoria en la que los docentes universitarios valoran razonadamente cuáles son los mejores centros universitarios para impartir su titulación; cuáles son los puntos fuertes y débiles de la propia universidad y reseñan las

principales líneas de investigación de los departamentos que conocen o de los cuales forman parte. No se informa del volumen de participación, grado de representatividad o de la vía de acceso al profesorado.

A. 2. Datos de la propia universidad (suponen el 50 % de la valoración final)

Las universidades y sus Facultades y Escuelas facilitan, en la mayoría de los casos, los siguientes datos. De no hacerlo, estos se analizan de modo más general a través de las memorias de cada universidad, que son documentos públicos. Los datos se organizan de acuerdo a los siguientes criterios:

- *Demanda*
 1. Número total de alumnos en la Facultad y por curso.
 2. Nota de corte en el año 2006 y número de plazas previstas para este curso.
- *Recursos humanos*
 3. Proporción de estudiantes con relación al Personal Docente y de Investigación (PDI).
 4. Gasto corriente por alumno matriculado.
- *Recursos físicos*
 5. Ratio de puestos en aulas/número de alumnos.
 6. Ratio de puestos en laboratorios/número de alumnos.
 7. Ratio de puestos en bibliotecas/número de alumnos.
 8. Número de ejemplares (lectura y consulta) en biblioteca.
 9. Ratio de puestos escolares en aulas de informática/número de alumnos.
 10. ¿Hay conexión a Internet a disposición de los alumnos?
- *Plan de estudios*
 11. Número de créditos totales de la titulación y estructura de los planes de estudio.
 12. Número de créditos prácticos/teóricos.
 13. Oferta optativa de la titulación (créditos optativos y de libre configuración).
 14. Créditos prácticos en empresas.

15. Docencia: Explicación de la metodología y su importancia, adaptación a los nuevos parámetros del Acuerdo de Bolonia, posibilidad de que el alumno evalúe al profesor, etcétera.

- *Resultados*

16. Tasa de abandono.
17. Tasa de graduación.
18. Duración media de los estudios.
19. Tasa de participación de profesores en proyectos de investigación:
20. Producción de doctores.

- *Información de contexto*

21. Número de proyectos de investigación en curso.
22. Número de idiomas ofertado/obligatorio
23. Convenios y programas de estudio en el extranjero.
24. Precio por crédito.
25. Espacio Europeo de Educación Superior: ¿Cómo ha afrontado la Facultad el proceso de cambios? ¿Cuál es su compromiso frente al nuevo modelo de Universidad?

A. 3. Otros indicadores. (Suponen el 10 % de la valoración final)

Además de la información de la universidad y sus docentes, se tienen en cuenta estudios externos, como resultados en *rankings* internacionales, informes de evaluación, memorias de autoevaluación del propio centro, o resultados de informes de universidades españolas, entre otros.

B) Resultados

La observación de los datos expuestos en el [cuadro 8.8](#) pone de manifiesto la debilidad de los fundamentos y metodología de este *ranking*. Hasta doce universidades aparecen “ex aequo” en el final de la ordenación (suponen el 25 % del conjunto de universidades públicas). ¿Cómo se incluye a la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) cuando parte de los indicadores de recursos o contexto no le son aplicables en idéntico nivel o categoría? En el punto siguiente se analizan con más detalle las incoherencias de resultados entre *rankings*.

Cuadro 8.8. Posición de las universidades en el ranking del diario El Mundo

Posición	Universidad	Posición	Universidad
1	U. Politécnica Madrid	37	U. Valladolid
2	U. Complutense Madrid	37	U. Burgos
3	U. Pompeu Fabra	37	U. Cádiz
4	U. Autónoma Barcelona	37	U. Córdoba
5	U. Politécnica Cataluña	37	U. Huelva
6	U. Barcelona	37	U. Jaén
7	U. Autónoma Madrid	37	U. La Laguna
8	U. Alicante	37	U. La Rioja
9	U. Carlos III	37	U. M. Hernández
10	U. Valencia (E. Gral.)	37	U. Polit. Cartagena
.....		37	U. Rovira i Virgili
.....		37	UNED

Fuente: <http://aula2.elmundo.es/aula/especiales/2007/50carreras/index.html>

8.4.4. Comparaciones entre rankings

En este último punto del análisis de la situación española se presentan los resultados de posición de las universidades españolas en las diferentes clasificaciones consideradas y para las diferentes dimensiones (docencia, investigación).

La simple inspección de los datos pone de manifiesto las “inconsistencias” entre clasificaciones producto, tanto de la elección de indicadores, como de la fiabilidad de la evidencia que los sustentan. Tal vez el mayor “beneficio” de este tipo de iniciativas haya sido la toma de conciencia de la necesidad de disponer de una adecuada base de datos que contribuya a la transparencia e información pública del sistema.

A) Calidad de la docencia

La observación del [cuadro 8.9](#) pone de manifiesto la debilidad de los fundamentos y metodología de estos *rankings*. Efectivamente, ambos *rankings* coinciden en una buena parte de indicadores (no podría ser de otra manera al tomar parte de los datos del informe del Consejo de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE), pero la introducción del criterio de reputación (cuestionario del profesorado) produce resultados ciertamente sorprendentes:

1. Sólo dos universidades ocupan posiciones entre las diez primeras en los dos *rankings* (Universidad Pompeu Fabra y Universidad Carlos III).
2. Posiciones de “ascensor” (suben en uno, bajan en el otro) definen a las universidades de Cantabria, Barcelona, Girona y, sobre todo, a las de Zaragoza, Pública de Navarra, Valencia, Córdoba o Burgos.
3. En el *ranking* del diario *El Mundo* aparecen en los dos primeros lugares, las dos universidades más grandes de la Comunidad de Madrid que, por el contrario, ocupan los puestos 25.º y 26.º en la clasificación *CYD*

Cuadro 8.9 Posición comparativa entre rankings en la calidad de la docencia

Informe CYD (2008)	Ranking <i>El Mundo</i> (2007/08)
1. U. Lleida (26)	1. U. Politécnica de Madrid (26)
2. U. Pompeu Fabra (3)	2. U. Complutense Madrid (25)
3. U. Cantabria (21)	3. U. Pompeu Fabra (2)
4. U. Zaragoza (30)	4. U. Autónoma Barcelona (11)
5. U. Salamanca (13)	5. U. Politécnica de Cataluña (16)
6. U. Pública de Navarra (30)	6. U. Barcelona (27)
7. U. Girona (24)	7. U. Autónoma de Madrid (17)
8. U. Carlos III de Madrid (9)	8. U. Alicante (39)
9. U. Córdoba (37)	9. U. Carlos III de Madrid (8)
10. U. Burgos (37)	10. U. de Valencia (40)

Entre paréntesis la posición en el otro *ranking* de referencia
Fuente: Elaboración propia.

¿Merece la pena tomarse en serio estos resultados? ¿Realmente cumplen el fin de informar al usuario? ¿Deben seguir generándose informaciones de este tipo sin ningún tipo de control de calidad? Si la disponibilidad de información válida y fiable no elimina las debilidades intrínsecas de este tipo de clasificaciones, qué se podrá decir cuando no se cumplen los mínimos requisitos técnicos de “validación” de los resultados: determinados resultados no son verosímiles.

B) Calidad de la investigación

El análisis del [cuadro 8.10](#) ofrece una mayor coherencia de resultados por lo que

respecta a la clasificación de la dimensión de investigación. La razón estriba no sólo en la utilización de algunos indicadores comunes, sino, y esto es fundamental, en la fiabilidad del dato que los sustenta. Pero este hecho no elimina buena parte del análisis crítico de los dos *rankings* de investigación descritos. Así, si bien cuatro universidades repiten posición dentro de las diez primeras en ambas clasificaciones, sorprende el “intercambio de posiciones” en universidades como la de Santiago de Compostela o la Pablo Olavide

Cuadro 8.10. Posición comparativa entre rankings en la calidad de la investigación

Informe CYD (2008)	Buela-Casal <i>et al.</i> (2009)
1 Autónoma de Madrid (4)	1 Pablo Olavide (21)
2 Santiago de Compostela (21)	2 Pompeu Fabra (8)
3 Barcelona (7)	3 Autónoma de Barcelona (4)
4 Autónoma de Barcelona (3)	4 Autónoma de Madrid (1)
5 Córdoba (22)	5 Miguel Hernández (12)
6 Granada (11)	6 Rovira i Virgili (13)
7 Cantabria (20)	7 Barcelona(3)
8 Pompeu Fabra (2)	8 Politécnica Valencia (26)
9 Valencia (E. General) (16)	9 Politécnica Cataluña (14)
10 Oviedo (28)	10 Carlos III (20)*

Entre paréntesis la posición en el otro *ranking* de referencia

8.4.5. *Las universidades españolas en el contexto internacional*

El [cuadro 8.11](#) presenta la situación de las universidades españolas que aparecen en la clasificación de referencia del *ARWU* en los dos años de referencia de las clasificaciones españolas que se han analizado previamente, a fin de mantener la equivalencia temporal. Una simple comparación de los [cuadros 8.5](#) y [8.6](#) pone de manifiestos dos hechos significativos:

1. Tres universidades presentes en el *ARWU* (Complutense de Madrid, Sevilla y Zaragoza) no aparecen entre las dieciséis universidades que ocupan los diez primeros lugares en los dos *rankings* españoles (CYD, 2008) y Buela-Casal *et al.*, 2009).
2. Ocho de las dieciséis universidades contempladas en los primeros diez lugares de los citados *rankings* no aparecen en el *ARWU*.

Cuadro 8.11 Las universidades españolas en el ARWU (Shanghái)

	2008		2009	
	Global	Regional	Global	Regional
Barcelona	152-180	59-79	Igual	Igual
Autónoma Madrid	201-302	80-124	Igual	Igual
Complutense Madrid	201-302	80-124	igual	Igual
Autónoma Barcelona	303-401	125-168	Igual	Igual
Politécnica Valencia	303-401	125-168	Igual	Igual
Valencia	303-401	125-168	201-302	80-125
(E. General)				
Granada	402-503	169-210	Desaparece	Desaparece
Sevilla	402-503	169-210	Igual	Igual
Zaragoza	402-50	369-210	Igual	Igual
Pompeu Fabra	No presente	No presente	402-501	171-208
Santiago de C.	No presente	No presente	402-501	171-208

Fuente: www.arwu.org

Por tanto, y si aplicamos el criterio de presencia-ausencia, de las 19 universidades presentes en alguna de las tres clasificaciones, sólo en cuatro de los casos se da presencia “destacada” y coincidente (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra), y en otros cuatro casos también puede hablarse de presencia coherente (Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Valencia, Universidad de Granada y Universidad de Santiago de Compostela). La coherencia de posiciones de las once restantes universidades no aparece.

A modo de conclusión ha de señalarse que, más allá de las cuestiones de fondo que se han venido analizando en los capítulos dedicados al tema, será necesario no ya “rehabilitar”, sino “reurbanizar,” el territorio de los *rankings* en España. El bagaje presente es más una rémora que un punto de apoyo para futuras iniciativas que, sin duda alguna, se generaran. Sería muy conveniente que los interesados en promover o elaborar futuras clasificaciones tuvieran la coherencia y ética científica de conocer, estudiar y analizar críticamente la realidad actual antes de proponer, ejecutar o publicar productos con escasa validez y fiabilidad.

8.5. Hacia un modelo europeo: ¿realidad u oportunidad de negocio?

Como se señalaba en la introducción de este capítulo, las universidades europeas, y especialmente los responsables de la Comisión Europea en materia de educación, han mostrado su interés por disponer de una “herramienta” propia y genuinamente europea que permita “situar al conjunto de universidades del EEES”. Tres iniciativas se van a reseñar, en cuyo desarrollo se han invertido varios millones de euros y cuyo resultado final aún está por concretarse. Bien es cierto que de estas y otras iniciativas semejantes siempre se producen efectos indirectos: mejora de la información, revisión interna de los sistemas de datos, socialización y comunicación entre instituciones y otros, pero cabe el riesgo de que tales iniciativas no puedan “resistir” el análisis desde la perspectiva del coste-beneficio.

8.5.1. *U-MAP. The European Classification of Higher Education Institutions*

Los trabajos para elaborar una clasificación, “diferente a las existentes”, de las universidades europeas se encuadran en el proyecto denominado *U-Map Lifelong Learning Program*, desarrollado desde 2005 por el CHEPS de la Universidad de Twente al amparo de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. El proyecto se encuentra en su cuarta fase (iniciada a final de 2010), en la que pretende involucrar a un significativo número de instituciones para que “aporten la información necesaria para poder operar con el modelo de clasificación generado”. Universidades de Portugal, países nórdicos y bálticos, junto a un núcleo de universidades de los Países Bajos, constituyen la muestra con la que se está operando.

Las fases previas de desarrollo del modelo de clasificación concluyeron con el informe de Van Vught *et al.* (2010), en el que se presenta la propuesta de dimensiones e indicadores que se ha sintetizado en el [cuadro 8.12](#).

Como puede observarse, hay “mucho de lo ya conocido en otras clasificaciones”, si bien aparecen elementos de interés como los referidos a la tipología de estudiantes (énfasis en los estudiantes “maduros” y “a distancia”) o en el impacto territorial y transferencia del conocimiento. Una descripción técnica de los indicadores, con la propuesta de puntos de cortes para cada uno de los niveles puede consultarse directamente en: www.u-map.eu/UMap%20dimensions%20and%20indicators%20detail.pdf.

Cuadro 8.12 Dimensiones e indicadores en el U-MAP

1.	<i>Perfil de enseñanza</i>
•	Niveles de titulaciones (Grado-Master-Doctorado)
•	Amplitud de disciplinas (Humanidades, C. Sociales, Ingeniería, etc.)
•	Orientación de las titulaciones (profesional vs. investigación)
•	Gasto en enseñanza

2. *Transferencia de conocimiento*
 - Generación de empresas
 - Patentes
 - Actividades culturales
 - Ingresos de la transferencia de conocimiento
 3. *Perfil de estudiantes*
 - Estudiantes “maduros”
 - Estudiantes a tiempo parcial
 - Estudiantes no presenciales (*distance learning*)
 - Volumen de estudiantes
 4. *Internacionalización*
 - Solicitud de estudiantes extranjeros
 - Entrada de estudiantes en programas internacionales de intercambio
 - Salida de estudiantes en programas internacionales de intercambio
 - Profesorado internacional
 - Importancia de los ingresos de fuentes
 5. *Actividad investigadora*
 - Publicaciones indexadas
 - Doctorados otorgados
 - Gasto en investigación
 6. *Impacto territorial*
 - Graduados empleados en el territorio (región)
 - Acceso en el primer año de estudiantes del territorio (región)
 - Importancia de los ingresos procedentes del ámbito local/regional
-

Fuente: Van Vught *et al.* (2010).

8.5.2. *U-Multirank (CHERPA 2011)* (www.u-multirank.eu)

Es una de las iniciativas que han despertado más interés, iniciada en 2008 bajo la presidencia francesa. Según Ján Figel, Comisario Europeo de Educación, Formación, Cultura y Juventud, el *ranking* que saldrá de esta iniciativa será multidimensional e irá más allá de la clasificación de la actividad investigadora, al tomar en consideración aspectos tan relevantes como la calidad de la enseñanza o la innovación.

El proyecto, con una financiación de más de un millón de euros, ha sido desarrollado por el *Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment* (CHERPA) y está compuesto por las siguientes instituciones: *Centre for Higher Education Development* (CHE de Alemania), *Center for Higher Education Policy*

Studies (CHEPS) de la Universidad de Twente (Holanda), el *Centre for Science and Technology Studies* (CWTS) de la Universidad de Leiden (Holanda), la *Research Division INCENTIM* de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), y el *Observatoire des Sciences et des Techniques* de París (Francia).

En junio del 2011 se presentó su versión preliminar basada en la aplicación a 150 universidades de todo el mundo. El informe final del proyecto (Van Vught, F. y Ziegele, F., eds., 2011), “U-Multirank: Designing and Testing the Feasibility of a Multi-dimensional Global University Ranking” está disponible en la web de la Comisión Europea: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/multirank_en.pdf

Las características más relevantes del futuro *ranking* europeo pueden resumirse en las siguientes:

- *Multi-dimensional*. Cinco dimensiones a considerar: Formación (*teaching and learning*), Investigación, Transferencia de conocimiento, Orientación internacional e Implicación regional.
- *Multinivel*. Dos niveles: comparación entre instituciones y comparación entre campos de estudios.
- *Independiente*. Su gestión estará alejada de las autoridades gubernamentales o de las universidades.
- *Transparente*. Facilitará a los usuarios una fácil comprensión del conjunto de factores medidos en el *ranking* y asimismo permitirá la consulta atendiendo las necesidades específicas de cada usuario (flexible).
- *Global*. Incluirá tanto a las instituciones europeas como a otras del resto del mundo, con especial atención a América, Asia y Australia.

Los principios que han orientado su diseño son los siguientes:

- El argumento epistemológico básico estriba en que todas las observaciones de la realidad están motivadas y, en consecuencia, no puede hablarse de *rankings* objetivos.
- Los *rankings* deben responder a las necesidades de los usuarios y, por tanto, su diseño debe estar orientado al uso que hagan los interesados (*principle of user-drivenness*).
- Las instituciones de Educación Superior tienen diferentes y múltiples propósitos (formación, investigación, transferencia, asistencia). En consecuencia, ha de considerarse el principio de *multi-dimensionality*.
- Las Universidades son organizaciones multinivel (facultades, departamentos, programas, mostrando un gran diversidad en sus procesos de decisión (*principle of multi-levelness*).
- Los *rankings* sólo son útiles si las unidades de comparación son suficientemente similares (*principle of comparability*).
- Los instrumentos generadores del *ranking* deberían estar libres de errores (*principle of methodological soundness*).

Una detallada exposición del proyecto puede consultarse en el informe de acceso libre reseñado. Además, acaba de anunciarse la publicación de una interesante compilación (Van Vught, F. y Ziegele, F., eds. 2012) que con el título: *Multi-dimensional Rankings. The Design and Development of U-Multirank*, se expone un análisis de la situación actual de los *rankings*, así como una detallada presentación de la propuesta de un *ranking* multidimensional de alcance global.

Se esperaba que para 2013 se pudiera contar con un primer informe de resultados procedentes de una aplicación extensiva del mismo, pero la información disponible en la web del proyecto indica que tal resultado no se dará. Desde noviembre de 2011 no se ha generado nueva información sobre la continuidad del proyecto y todo parece indicar que el resultado final es el de un nuevo producto académico, aunque sea el de una publicación internacional.

Una de las propuestas que se hacen en el informe del proyecto se refiere a la integración del U-MAP y del U-Multirank ya que se ha previsto la “comunicabilidad” entre los datos que los alimentan. Si bien es cierto que en ambos casos se clama por la disponibilidad de una adecuada y fiable base de datos europea (se menciona la propuesta del proyecto EUMIDIA, citado en la introducción de este capítulo). Es curioso que se llegue a esta conclusión cuando la dirección de ambos proyectos ha recaído en personal muy significativo del CHEPS de la U. de Twente y que lleva casi una década con el “tema” debidamente financiado.

8.5.3. *La evaluación y clasificación de la investigación europea*

Una tercera iniciativa, también financiada por la UE, ha sido la elaboración de una propuesta de *modelo* europeo para lograr la equivalencia, y consiguiente comparabilidad, de la investigación generada en el ámbito universitario. Un grupo de expertos (Assessment of University-Based Research Expert Group) acometieron el proyecto, cuyo informe final se conoce en el 2010 bajo el título: *Assessing Europe's University-Based Research* (AUBR, 2010). Tras el análisis de las “prácticas existentes” en diversos contextos internacionales hacen una propuesta basada en 5 dimensiones y 25 indicadores y que denominan con el título de *Multidimensional Research Assessment Matrix* (ver [cuadro 8.13](#)). Su lectura pone de manifiesto sensibilidad del grupo por ir “más allá” de lo habitual en *rankings* como el ARWU o el QS: innovación y beneficios sociales de la investigación o sostenibilidad y magnitud, con sus correspondientes indicadores, son aportaciones de interés para una evaluación “más comprensiva” de la investigación.

Cuadro 8.13. Dimensiones e indicadores de investigación

1. *Productividad investigadora*
 - Publicaciones y “outputs” de la investigación

- Número de publicaciones y otros “outputs” de la investigación por investigador a TC
2. *Calidad e impacto académico*
 - Número y porcentaje de publicaciones en revistas de alto impacto
 - Citas
 - Número de invitaciones en ponencias nacionales e internacionales
 - Número de premios o reconocimientos de prestigio por profesor/a
 - Número de investigadores visitantes
 - Número de nombramientos como editor, miembro de editoriales o revisores de prestigiosas publicaciones nacionales e internacionales
 3. *Innovación y beneficios sociales*
 - Fondos de financiación externa de investigación
 - Número de proyectos competitivos obtenidos
 - Fondos de investigación por profesor a TC
 - Empleabilidad de los Doctores egresados
 - Transferencia de tecnología (beneficios por propiedad intelectual)
 - “End-use Esteem” (valoración externa de los “usuarios” de la investigación)
 - Número y porcentaje de aportaciones de usuarios externos
 4. *Sostenibilidad y magnitud*
 - Ratio de estudiantes de doctorados (*research students*) por profesor
 - Número o porcentaje de investigadores noveles involucrados en proyectos
 - Número de grupos de investigación
 - Número de colaboraciones de investigación interuniversitarias o con otras instituciones (nacionales e internacionales)
 - Número de doctorados otorgados
 5. *Infraestructuras de investigación*
 - Número de profesorado, equivalente a TC, considerado como investigador activo
 - Porcentaje de “investigadores activos” sobre el total del profesorado
 - Presupuesto total de investigación
 - Infraestructuras de investigación: laboratorios, publicaciones periódicas y no periódicas, acceso a recursos electrónicos e informáticos
 - Código de buenas prácticas (ética)
-

Fuente: Assessment of University-Based Research Expert Group (AUBR, 2010: 43-48).

Tema controvertido, por lo que implica en el supuesto caso de comparabilidad, es el de la *unidad de análisis* (para posterior agregación). Pueden ser el ámbito disciplinar (el más usado) o “unidades estructurales” de investigación (Institutos, Centros, Departamentos). La propuesta que se hace como unidad de análisis es la “*knowledge cluster*” (AUBR, 2010: 39); es decir, la de un grupo de investigación en el que sus miembros comparten un mismo campo de investigación. Si bien se señala que siempre habría de permitir la agregación, bien a nivel departamental o institucional, según se

requiera. La razón aducida es la permitir la comparación internacional. Curiosamente, en el caso alemán no es posible la agregación en el ámbito de institución de sus unidades de investigación.

Las tres iniciativas, junto al también financiado proyecto EUMIDIA en el que se abordó la construcción de una base de datos europea sobre educación superior (¡otra más!), han supuesto la inversión de unos cuantos millones de euros.

La pregunta emerge: ¿Ha merecido la pena? Podríamos plantearnos en qué medida estas iniciativas han calado en las instituciones, más allá de los ejercicios de “prácticas simuladas” de las instituciones participantes en los proyectos. Se corre el riesgo de que exista un peligroso “gap” entre los expertos que desarrollan los proyectos y los responsables de la garantía de la calidad, tanto a nivel interno de las instituciones (unidades de calidad), como a nivel externo (agencias).

Parece muy necesario tener en cuenta el tan reconocido principio (pero poco puesto en práctica) de la necesaria implicación de todos los “grupos de interés” (*stakeholders*) en todo lo referido a la garantía de la calidad (en sus diferentes formatos). En ocasiones da la impresión de que priman los intereses asociados a grupos académicos (*lobbys*) para “investigar” frente a la real preocupación y ocupación por generar los mecanismos de socialización necesarios para vertebrar una cultura de la garantía de la calidad en los sistemas de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Albert, C. (2000). "Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background". *Higher Education*, 40, 147–162.
- Alstete, J. W. (1995). *Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practice to Improve Quality*. Washington: ASHE-ERIC Higher Education Reports N° 5. The George Washington University.
- Altbach, P. H. G. (1986). "Una nación en peligro: el debate sobre la reforma de la educación en los Estados Unidos". *Perspectivas*, XVI (3), 359-371.
- Altbach, P. (2006). "The dilemmas of ranking". *International Higher Education*, 42, 2-4.
- American College Personnel Association (ACPA, 1994). *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, D.C.: Author.
- ANECA, AQU, ACSUC (2009) *Programa AUDIT . Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. Directrices y elementos para el diseño del SGIC. (acceso 10-12: www.aneca.es).
- AQU (Rodríguez, S., dir., 2003). *Educació Superior i treball a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (A. Serra Ramoneda., ed., 2007). *Educació Superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Appleby, A. (1999). "Benchmarking Theory. A Frameworks for the Business World as a Context for its Application in Higher Education". En: H. Smith, M. Armstrong and S. Brown (eds.), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*. London: Kogan page (pp. 53-69).
- Archer, L., Hutchings, M., Ross, A. (2003). *Higher Education and social class: issues of exclusion and inclusion*, London: Routledge Falmer.
- Association of Dutch Polytechnics and Colleges (1993) *The sectoral quality assurance project hbo in the Netherlands. The framework for assessing quality; the cornerstone of the visitation process*. The Hague: Author
- Assessment of University-Based Research Expert Group (AUBR, 2010). *Assessing Europe's University-Based Research*, K1-NA-24187-EN-N, European Commission, Brussels (Acceso: 10-12)

<http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/areas-of-actions-universities-assessing-europe-university-based-research-2010-en.pdf>

- Astin, A.W., Blake, J.H., Bowen, H.R., Gamson, Z.F., Hodgkinson, H.L., Lee, B. y Mortimer, L.P. (1984). *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*. Washington, D.C. National Institute of Education.
- Astin, A.W. (1985) *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. New York: MacMillan Publishing.
- Barnett, R. (1992). *The Idea of Higher Education*. Buckingham. Society for Research in Higher Education and The Open University Press.
- Bauer, M. (1991). *National Evaluation Systems: The Swedish Case*. Paper presented at Project Columbus Workshop on National Evaluation Systems. Sao Paulo, 26-28 november.
- Berghoff, S., Brandenburg, U. y Müller-Böling, D. (2008). "Identifying the Best: The CHE Excellence Ranking of European Graduate Programmes in the Natural Sciences and Mathematics". *Higher Education in Europe*, 33 (2/3), 273-283.
- Blackstock, D., Harvey, L., Szanto, T., Pyykkö, R., Aelterman, G., López-Benítez, M., Vera-Toscano, E., Fereres, E., Cassane, C., Dhainaut, J.F., Lykova, V. And Babyn, I. (2010). *Internal Quality Assurance – Facing common challenges*. Helsinki: ENQA. Workshop 13. (acceso 6-12: www.enqa.eu/files/ENQA_wr_13.pdf)
- Billing, D. (2004). "International comparison and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or Diversity". *Higher Education* 47: 113–137,
- Bolívar, A. (1994). "Autoevaluación institucional para la mejora interna". En M. A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo (pp. 915-944).
- Brennan, J., Johnston, B., Little, B., Shah, T. y Woodley, A. (2001). *The employment of UK graduates: comparison with Europe and Japan*. A Report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information. London: Open University.
- Bricall, J. M.^a (co., 2000). *Informe Universidad 2000* (acceso 2-12: www.crue.org).
- Brown: S. (1999). "How Can Threshold Astandard Assure and Enhance Quality?". In: H. Smirh, M. Amstrong and S. Brown (eds.) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*. London: Kogan page (pp. 35-52).
- Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., Bermúdez-Sánchez, M., Vadillo-Muño, O. (2007). "Comparative study of international academic rankings of universities", *Scientometrics*, 71 (3), 349-365.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M^a P., Sierra, J.C., Quevedo-Blasco, R. y Castro, A. (2009). "Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas". *Psicothema*, 21 (2) 309-317.
- Camp, R.C. (1989). *Bechmarking: The Search for Industry Best Practices That lead tu*

- Superior Performance*. Milwaukee; WI: ASQC Quality Press.
- Casaliz, P. (1991). "Gestión estratégica y evaluación de calidad". En AA.VV. *Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de Calidad*. Universidad Nacional de Salta (pp. 51-56).
- Cave, M., Hanney, S., Henkel, L. M. y Kogan, M. (1997). *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Pub.
- Chiroleu, A. (2009). "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 48 (5), 1-15
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras*. México: Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Coates, H. (2007), "Universities on the Catwalk: Models for Performance Ranking in Australia". *Higher Education Management and Policy*, 19 (2), 69-85.
- Cohen, E. (2002). "Educación, Eficiencia y Equidad: Una difícil convivencia". *Revista Iberoamericana de Educación*, 30 (acceso electrónico, sin paginar).
- Comet Señal, N., de la Rosa González, C., Fischer, F. P., Ploug Hansen, S., y Ponds, H. (2008). *Internal Quality Assurance and the European Standards and Guidelines*. Helsinki:European Association for Quality Assurance in Higher Education. (acceso 2-12: www.enqa.eu/files/ENQA_wr7_IQA.pdf).
- Comet Señal, N. (2008) "Experiences using ISO 9001 in AQU Catalunya". In: N. Comet Señal, C., de la Rosa González, F.P., Fischer, S., Ploug Hansen y H. Ponds, *Internal Quality Assurance and the European Standards and Guidelines*. Helsinki:European Association for Quality Assurance in Higher Education (pp. 9-14) (acceso 1-12: www.enqa.eu/files/ENQA_wr7_IQA.pdf).
- Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS,1998). *Benchmarking in Higher Education*. París: UNESCO. (acceso 3-12: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112812eo.pdf>).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas, 8-9-2006.
- Conrad, C. F., Wilson, R. F. (1985). *Academic Program Review*. ASHE-ERIC Higher Education Report 5. Washington: Association for the Study of Higher Education.
- Council for Higher Education Accreditation (2001) .*Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation*. (acceso: 4-12 www.chea.org/international/inter_glossary01.html#na).
- Crozier, F., Curvale, B., Dearlove, R., Helle, E., Hénard ,F. (2006). *Terminology of quality assurance: towards shared European values?* Helsinki: ENQA
- Dahllöf, W. (1990). "Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centered approach". En Dahllöf *et al. Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. París: O.C.D.E. Tenth General Conference of Members Institutions (cap. 6, pp. 163-215).
- De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodriguez, S. (eds., 1991). *La evaluación de las*

- instituciones*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- De Miguel, M. (1991). "Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria". En J. G. Mora, M. De Miguel y S. Rodríguez. (eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General (pp. 341-370).
- DES [Department of Education and Science] (1991), *Higher Education: a new framework*. London: HMSO.
- DEST (Department of Education, Science and Training, 2002). *Employability Skills for the Future*. Commonwealth of Australia.
- Dochy, F., Segers, M. y Wijnen, W. (1991). "Selección de indicadores de rendimiento. Una propuesta como resultado de una investigación". En: J.G. Mora, M. De Miguel y S. Rodríguez (eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 317-339)
- El-Khawas, E. (1998). "Accreditation's role in Quality Assurance in the United States". *Higher Education Management*, Vol 10 (3).
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: P.P.U.
- ENQA (2005). *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*. Helsinki: Author.
- ENQA (2011). *Internal Quality Assurance – Enhancing quality culture*. Workshop report nº 16. (acceso 6-12: www.enqa.eu/files/ENQA_wr16.pdf).
- European Commission (2010). *Feasibility Study for Creating a European University Data Collection*. Final Study Report. Consortium EUMIDA. (Acceso: 5-12 <http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/eumida-final-report.pdf>).
- Fernández, M. (1990). "Avance de resultados de la investigación patrocinada por la CAICYT". [Estudio sobre la calidad de la enseñanza universitaria]. En: *Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades (pp.15-36)
- Fielden, J., y Abercromby, K. (2001). *UNESCO higher education study: Accountability and international co-operation in the renewal of higher education*. Paris: UNESCO.
- Finnish Higher Education Evaluation Council (2008). *Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions*. Tampere: Author.
- Flasdick, J y Michel , L.P. (2006). "The maze of accreditation in European higher education". In: U-D. Ehlers y J.M. Pawlowski (eds.) *Handbook on Quality and Standardisation in E-Learning*. Berlin-Heidelberg: Springer (pp. 51-64).
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009). *Informe C y D 2008*. Autor. (Acceso, 10/10: www.fundacioncyd.org).
- Garvin, D. (1988). *Managing Quality*, NewYork: The Free Press.
- Gates, S.M., Augustine, C.H. and Benjamin, R. (2002). "Ensuring quality and productivity in higher education: an analysis of assesment". *Reports*, 29 (1) 1-171.
- Gatfield, T., M. Barker and P. Graham (1999). "Measuring Student Quality Variables and the Implications for Management Practices in Higher Education Institutions: An

- Australian and International Student Perspective”, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21 (2).
- Godegebuure, L., Maassen, P. y Westerheijden, D. (1990). “Quality Assessment in Higher Education”. En: Goedegebuure, L., Maassen, P. y Westerheijden, D (eds). *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma. B.V. (pp.15-36).
- Goia, M.M. (2004). “Premises to Accreditation: A Minimum Set of Accreditation Requirements”. En: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade, y J.P. Scheele (eds). *Accreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspectives*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education (pp. 25-31).
- González-Silva, H. J. (2002). *Una Conversación sobre la Evaluación Institucional de la Educación Superior*. Caracas. IESALC.
- Hämäläinen K., Haakstad J., Kangasniemi J., Lindeberg T., Sjölund M. (2001). *Quality Assurance in the Nordic Higher Education -accreditation-like practice*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- Hanne Foss, H. (2009). “Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices?”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (1), 71-87.
- Harvey, L. y Green, D. (1993) “Defining quality”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Harvey, L. (1995). Editorial: The quality agenda. *Quality in Higher Education*, 1(1), 5-12.
- Harvey, L. y Mason, S. (1995). *The Role of Professional Bodies in Higher Education Quality Monitoring*. Birmingham: QHE.
- Harvey, L. (2004). “The Power of Accreditation: Views of Academics”. In: P. Di Nauta, P.L. Omar, A. Schade and J.P. Scheele (eds. 2004). *Accreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspectives*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education (pp. 5-19).
- Harvey, L. (2010). “An outsider’s view on IQA: Quality culture or quality procedures”. In: D. Blackatock *et al.* *Internal Quality Assurance – Facing common challenges*. Helsinki: ENQA. Workshop 13. (pp. 13-16) (acceso 11-11 www.enqa.eu/files/ENQA_wr_13.pdf).
- Hazelkorn, E. (2007a). “The impact of league tables and ranking systems on higher education decisionmaking”. *Higher Education Management and Policy*, 29 (2), 87–110.
- Hazelkorn, E. (2007b). “How do rankings impact on higher education?” *IMHE INFO*, december, pp. 1-2.
- Hazelkorn, E. (2011): *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. New York: Palgrave MacMillan.
- Heath, A. (2000). “The political arithmetic tradition in the sociology of education”. *Oxford Review of Education*, 26, 313–331.
- HEFCE (2008). *Counting What is Measured or Measuring What Counts? League*

- Tables and Their Impact on Higher Education Institutions in England*, CHERI, Open University & Hobson Research. Issues paper 2008/14.
- Hernon, P. (2002). "Quality: new directions in the research". *Journal of Academic Librarianship*, 28, (4), 224-231.
- Higher Education Funding Council for England- HEFCE- (1999). *Performance Indicators in Higher Education in the UK*. London, HEFCE Report 99/66.
- IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Community, 1994). *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*. Brussels: Author.
- IREG (2006). "Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions". Berlin, Germany: International Ranking Expert Group
- Jackson, N. y Lund, H. (2000). "Benchmarking for Higher Education: Taking Stock". En: N. Jackson and H. Lund (eds) *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press (pp. 213-225).
- Jacobson, P. (1992). "A Plea for More Consistent Definitions of Quality in Education and Research". En: *Quality and Communication for Improvement*. (Proceedings 12th European AIR Forum. Lyon 1990). Utrecht: LEMMA B.V. (pp. 59-84).
- Johnson, F.C. y Christal, M.E. (1985). *Preparing for Self-Study*. The AIR Professional File ,22.Tallahassee, FL: The Association for Institutional Research. ERIC: ED 263861.
- Karkoszka, T. (2009). "Quality assurance in the european higher education area". *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 37 (2), 759-766.
- Kells, H.R. y Van Vught, F.A. (eds., 1988). *Self-regulation, self-study and program review in higher education*. Culemborg, NL: Lemma.
- Kogan, M. (ed.,1993). *Evaluating Higher Education*. London: Jessica Kingsley Pu. Ltd.
- Kristoffersen, D., Sursock, A., y Westerheijden, D. F. (1998). *Manual of Quality Assurance: Procedures and Practice*. Torino: European Training Foundation.
- Kurz, R., Mueller, J.J., Gibbons, L. y Dicataldo, F. (1989). "Faculty Performance. Suggestions for the Refinement of the Concept and its Measurement". *J. of Higher Education*, 60 (1),43-58.
- Lemaitre, M.^a J. (2005). "Equidad en la educación superior: un concepto complejo". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3, (2), 70-79.
- Lomas, L. (2002). "Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?", *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79.
- Lomas, L. (2007). "Zen, motorcycle maintenance and quality in higher education". *Quality assurance in education*, 15 (4), 402-412.
- Machin, S. y Vignoles, A. (2004). "Educational inequality: The widening socioeconomic gap". *Fiscal Studies*, 25, 107-128.
- Mackie, D., Martin, D. and Thompson, K. (1995). "Autonomy Versus Accountability.

- Maintaining the Delicate Balance”. *Tertiary Education and Management*, 1 (1), 62-71.
- Maret, P. de (2009). “Universities in the World: What for?”. In: Sadlak, J. and Liu N.C. (eds) *The World-Class University and Ranking: Aiming beyond status*, Bucarest: UNESCO- CEPES/Shanghai Jiao Tong University, (pp. 31-38).
- Marginson, S., y Van der Wende, M. (2007). “To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education”. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 306-329.
- Martin, M. (2009). “On the Relationship of External Quality Assurance and Equity: Can they Converge on National Policy Agendas?”. *Quality in Higher Education*, 15 (3), 251-262.
- Martin, M., Sauvageot, C. (2011). *Constructing an indicator system or scorecard for higher education. A practical guide*. París. International Institute for Educational Planning. UNESCO (acceso 12-11: www.iiep.unesco.org).
- McCowan, T. (2007). “Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil”. *Higher Education*, 53, 579-598.
- McKay, J., Kember, D. (1999). “Quality assurance systems and educational development: part 1 – the limitations of quality control”. *Quality Assurance in Education*. 7 (1), 25-29.
- Merisotis, J., y Sadlak, J. (2005). “Higher education rankings: Evolution, acceptance, and dialogue”. *Higher Education in Europe*, 30 (2), 97-101.
- Miguel, J. de., Cais, J., y Vaquera, E. (2001). “Excelencia: Calidad de las universidades españolas”. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Miguel, J. de, Vaquera, E., y Sanchez, J. (2005). “Spanish universities and the ranking initiative”. *Higher Education in Europe*, 30 (2), 199-215.
- Mishra, S. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: An Introduction*. Bangalore: NAAC (National Assessment and Accreditation Council).
- Mollis, M. y Bensimon, E. M. (1999). “Crisis, calidad y evaluación de la educación superior desde una perspectiva comparada: Argentina y Estados Unidos”. En: H. Casanova y R. Rodríguez (Co.). *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. México, D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM (pp. 493-526).
- Montesinos, P., Carot, J.M., Martínez, J.M. , Mora, F. (2008). “Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching and Research”. *Higher Education in Europe* 33, (2/3), 259-271.
- Mora, J.G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Neave, G. (1988). “On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education Western Europe, 1986-1988”. *European Journal of Education*, 23, (1/2), 7-23.
- Newton, J. (2007) What is quality. In: L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L Harvey, E. Helle, H. Toft, J. Komljenović, A. Orphanides and A. Sursock (eds) *Embedding*

- quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st european forum for quality assurance* Brussels: European University Association (pp. 14-20)
- Ochoa Arias, P. (2006). "Proyección de la Universidad del Azuay. Un enfoque desde la autoevaluación". *Revista de la Universidad del Azuay*, 40, 65-127.
- Os, W.V., Drenth, P.J. and Bernaert, G.F. (1987). "AMOS: An evaluation model for institutions of Higher Education". *European Journal of Education*. 22, (2) 171-181.
- Parri, J. (2006). "Quality in Higher Education". *VADYBA/Management*, 2 (11), 107-11.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T., (2005). *How college Affects Student. Vol. 2. A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Petrongolo, B. y San Segundo, M. J. (2002). "Staying-on at school at 16: The impact of labour market conditions in Spain". *Economics of Education Review*, 21, 353-365.
- Pires, S. y Lemaitre, M.^a J. (2008). "Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". En: A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (pp. 297-318). (acceso: 6-11 www.iesalc.unesco.org.ve).
- Pirsing, R. M. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance*. New York: Bantam Books.
- Prades Nebot, A., Rodríguez Espinar, S. (2009). "Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción". *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Proulx, R. (2006). "World university rankings: The need for a new paradigm". Paper presented at the 28th annual EAIR Forum, Rome, August 30-September 1.
- Provan, D. y Abercromby, K. (2000). *University League Tables and Rankings: A Critical Analysis*, CHEMS, Paper n.º 30.
- Rahoma, M. (2009). "Equality of opportunities in Spanish higher education Higher Education". *Higher Education*, 58 (3), 285-306.
- Rauhvargers, A. (2011). *Global University Rankings and their impact*. Brussels: European University Association.
- Roberts, D. y Thompson, L. (2007). *University League Tables and The impact on student recruitment*. The Knowledge Partnership.Reputation. Management for Universities. Working Paper Series No2 www.theknowledgepartnership.com.
- Rodríguez Espinar, S. (1991a). "Calidad Universitaria: un enfoque institucional y multi-dimensional". En: De Miguel, M. et. al. (eds.1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 39-72).
- Rodríguez Espinar, S. (1991b). "Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas: Otro punto de vista". Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez Espinar, S. (1991c). "Evaluación e innovación universitaria. Por qué y para

- qué?”. En: AA.VV. *La Pedagogía Universitaria: Un reto en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Servicio Publicaciones de la Universidad de Barcelona. (pp.17-26).
- Rodríguez Espinar, S. (1995a). “Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora”. En: R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (eds). *Tutoría y Orientación*. Ed. Cedecs (pp. 119-135).
- Rodríguez Espinar, S. (1995b). “La Evaluación de la Enseñanza Universitaria”. En: E. Oroval (ed.). *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Madrid: Ed. Cívitas (pp. 99-131).
- Rodríguez Espinar, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 179-214.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). “El proceso de evaluación institucional”. *Revista de Educación*, 315, 45-65
- Rodríguez Espinar, S. (2001). “Algunas cuestiones ante nuevas iniciativas evaluadoras”. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 401-409.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). “La evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria o la ‘conquista del Oeste’”. *Curriculum*, 15, 11-33.
- Rodríguez Espinar, S. (2005). “La gestión de la calidad en el marco de la Enseñanza Universitaria”. En: W. de Vries (Co.). *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*. A Coruña: Netbiblo, S.L. (pp. 242-261).
- Rodríguez Espinar, S (2007). “Estándares de Calidad y Códigos de Buenas Prácticas de las Agencias: Una Aproximación Interregional”. Madrid, ANECA Presentación realizada en el Seminario de ALCUE sobre Mecanismos de Garantía de Calidad y Códigos de Buenas Prácticas; junio 21-22 de 2007.
- Rodríguez Espinar, S. (2013). *Panorama internacional en la evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sachs, J. (1994). “Strange Yet Compatible Bedfellows: Quality Assurance and Quality Improvement”. *Australian Universities Review*, 37 (1).
- Sadlak, J. (1978). “Efficiency in Higher Education: Concepts and Problems”. *Higher Education*, 7 (2), 213-220.
- Sadlak, J., Merisotis, J., Liu, N. C., (2008). “University Rankings: Seeking Prestige, Raising Visibility and Embedding Quality – the Editors’ Views”. *Higher Education in Europe*, 33 (2/3), 195-199.
- Sadlak, J. y Nian Cai, L. (eds. 2009). *The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: From Institutional Qualities to Systemic Excellence*. UNESCO European Centre for Higher Education Shanghai Jiao Tong University Cluj University Press.
- Salgado Arteaga, F. (2006). “Calidad y futuro de la Educación Superior”. *Revista de la Universidad del Azuay*, 40, 15-31.
- Salmi, J. y Saroyan, A., (2007). “League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses”. *Higher Education Management and Policy*, 19 (2), 31-68.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. and Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the*

- Knowledge Society. Volume 1. Special features: governance, funding, quality.* OECD 2008. Chapter 5. Assuring and Improving Quality.
- Santos, M. A. (1990) "Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad". En: *Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades (pp. 49-70).
- Schray, V. (s/f). "Assuring Quality in Higher Education: Key Issues and Questions for Changing Accreditation in the United States". Issue paper. Fourth in a series of Issue Papers released at the request of Chairman Charles Miller to inform the work of the Commission. A NATIONAL DIALOGUE: The Secretary of Education's Commission.
- Simey, M. (1988). *Democracy Rediscovery*. London: Pluto Press.
- Sizer, J. (1991). "Comités de financiación e indicadores de rendimiento en la evaluación de la calidad en el Reino Unido". En: J.G. Mora, M. De Miguel y S. Rodríguez. (eds). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General (pp. 285- 316).
- SNAHE (Swedish National Agency for Higher Education 2009). *Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?* Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education.
- Spaapen, J. B. (1989). "External Assessment of Dutch Research Programmes". En: M. Koganv (ed.). *Evaluating higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Spanbauer, S. J. (1992). *A Quality System for Education*. American Society for Quality Control Standards. Milwaukee, WI.
- Spanbauer, S. J. (1995). "Reactivating higher education with total quality management: Using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher Education". *Total Quality Management*, 6, 1-17.
- Srikanthan, G. and Dalrymple, J. (2003). "Developing alternative perspectives for quality in higher education". *The International Journal of Educational Management*, 17 (3), 126-136.
- Stensaker, B. (2003). "Trance, transparency, transformation: the impact of external quality monitoring in higher education", *Quality in Higher Education* 9 (2), 151-59.
- Stolz, I., Hendel, D. D., Horn, A.S. (2010). "Ranking of rankings: benchmarking twenty-five Higher education ranking systems in Europe". *Higher Education*. DOI 10.1007/s10734-010-9312-z. Published on line: 11 February 2010.
- Swedish Higher Education Commission (1992). *Freedom Responsibility Competence*. Report to Minister of Education, English Summary.
- Tam, M. (2001). "Measuring Quality and Performance in Higher Education". *Quality in Higher Education*, 7 (1), 47-54.
- Tavenas, F. (2003). *Quality assurance: A reference system for indicators and evaluation procedures*. Belgium: European University Association.
- Trigueiro, M. G. S. (2002). "A Avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país". *Avaliação*,

- Campinas*, 9, (3) 11-30.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Estados Unidos: Carnegie Commission on Higher Education.
- Usher, A. y Savino, M. (2007). "A global survey of university ranking and league tables". *Higher Education in Europe*, 32 (1), 5–15.
- Van Vught, F. (1991). "¿Cómo evaluar la calidad de la educación superior en Europa Occidental?". En: M. De Miguel, J.G. Mora, y S. Rodríguez, (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General (pp.151-163).
- Van Vught, F. (1996), "The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education". En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp.185-226).
- Van Vught, F.A., Kaiser, F., File, J.M., Gaethgens, C., Peter, R., Westerheijden, D.F. (2010). *The European Classification of Higher Education Institutions*. Enschede: CHEPS. Acceso 11-11: www.u-map.org/news/U-MAP_publication.pdf.
- Van Vught, F. y Ziegele, F. (eds., 2011). *U-Multirank. Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking*. Final Report. Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment. CHERPA-Network
- Van Vught, F. y Ziegele, F. (2012). *Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank*. New York: Springer. Higher Education Dynamics, vol. 37.
- Vinther-Jørgensen, T. Ploug Hansen, S. (eds. 2006). *European Standards and Guidelines in a Nordic Perspective*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education /Nordic Quality Assurance Network in Higher Education. (acceso 9-12: www.enqa.eu/pubs.lasso).
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* (Bucharest, UNESCO-CEPES). Papers on Higher Education, ISBN 92-9069-178-6. (Acceso 4-12: <http://www.cepes.ro/publications/Default.htm>).
- Vroeijenstijn, A.I., Ackerman, H. (1990). "Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment". En: L. Goedegebuure, P. Maassen y D. Westerheijden (eds.). *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma (pp. 81-101).
- Vroeijenstijn, A.I. (1994). *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis: guide for external quality assessment in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). "Governments and University: Opponents or Allies in Quality Assurance?". *Higher Education Review*, 27 (3).
- Walshe, J. (2007). "OECD: Worldwide 'obsession' with league tables". *University World News*, 11 november 2007.

- Watty, K. (2003). "When will Academics Learn about Quality?". *Quality in Higher Education*, 9 (3), 213-221.
- Westerheijden, D.F. (1990). "Peers, Performance and Power". En: L. Goedegebuure, P. Maassen y D. Westerheijden (Eds.). *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma.B.V. (pp.183-207).
- Westerheijden, D.F. (1996). "Use of Quality Assessment in Dutch Universities". En: P.M.A. Maassen y F.A. van Vught (eds.). *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp.269-289).
- Yorke, M. y Lodgen, B. (s/d). "Significant figures : Performance Indicators and League Tables". London: Scop. Acceso: 3/10 www.scop.ac.uk/UploadFolder/SCOPsigfigfinalprint2.pdf.

Índice

Portada	2
Créditos	7
Índice	8
Presentación	13
1. El debate de la calidad en la Educación Superior	16
1.1. Calidad de la educación: ¿moda o interés real?	16
1.2. Aproximaciones a la definición de calidad de la educación	21
1.3. Un marco de referencia global de la calidad educativa	24
1.3.1. Relatividad y multidimensionalidad de la calidad	24
1.3.2. El problema de los grupos de interés (stakeholders)	26
1.4. La calidad desde los enfoques evaluativos	27
1.4.1. Calidad como excepción (excelencia)	28
1.4.2. Calidad como perfección (“cero errores”)	29
1.4.3. Calidad como adecuación a los objetivos (“fitness for purpose”)	30
1.4.5. La calidad como adecuación al mercado laboral	32
1.4.6. La calidad como satisfacción del usuario	33
1.4.7. La calidad como transformación o “valor añadido”	33
1.4.8. La calidad como innovación organizativa	37
1.5. Calidad y equidad en la Educación Superior	39
1.5.1. Acceso a la universidad	40
1.5.2. ¿Qué acontece en la graduación?	41
1.5.3. Un tema espinoso: eficiencia en Educación Superior	44
1.5.4. Qué hacer para alcanzar una mayor equidad educativa	45
2. Fundamentos de la evaluación de la calidad en la Educación Superior	49
2.1. Por qué y para qué la evaluación institucional	49
2.1.1. ¿Es la evaluación el precio de la autonomía?	51
2.1.2. Equidad y los sistemas de aseguramiento de la calidad	54
2.2. El contexto de los modelos de evaluación institucional	55
2.3. Problemas terminológicos y conceptuales en la evaluación institucional	58
2.4. Un intento frustrado: la evaluación institucional	61
2.5. Niveles de un Sistema global de garantía de la calidad	64

3. Los modelos de evaluación de la calidad en la Educación Superior	67
3.1. La evaluación y el Sistema de Garantía de la Calidad (SGC)	68
3.2. Acreditación	69
3.3. Auditoría de calidad (Quality Audit)	74
3.3.1. Sistema de Garantía de Calidad (SGC)	75
3.3.2. Alcance de la auditoría de calidad	77
3.3.3. Las variantes en los SIGC	78
3.3.4. La combinación de modelos	80
3.4. Evaluación institucional orientada a la mejora de la calidad	81
3.4.1. ¿Qué asegura el éxito de un proceso de autoevaluación?	82
3.4.2. Algunos riesgos a evitar	83
3.4.3. Referentes en la evaluación institucional de los programas	84
3.5. Otras “formas” de evaluación de la calidad	86
3.5.1. ISO 9000	87
3.5.2. Benchmarking	88
3.5.3. Indicadores de rendimiento (Performance indicators)	90
4. El proceso de evaluación de la calidad: la evaluación interna	97
4.1. La espiral de la evaluación de la calidad	97
4.2. La calidad es una cuestión interna: la autoevaluación, clave de los procesos de mejora	100
4.3. El marco de referencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza	102
4.3.1. Referentes del alcance de la evaluación de la formación	103
4.3.2. El contenido de una autoevaluación	107
4.3.3. Las directrices europeas para la garantía interna de la calidad	108
4.4. La organización de la evaluación interna	110
4.4.1. El Programa formativo como unidad de evaluación de la enseñanza	110
4.4.2. El contexto real del proceso de evaluación	111
4.4.3. El proceso de elaboración del Autoestudio	112
4.5. El día después: la evaluación al servicio de la innovación y la mejora	123
4.5.1. Algunas características necesarias en todo proceso de innovación	123
4.5.2. El proceso de decisión de las mejoras o innovaciones	124
4.5.3. La selección de las mejoras	126
4.5.4. Características de una buena propuesta de mejoras	128
5. El proceso de evaluación externa y su gestión	130

5.1. La formalización del proceso: del autoestudio al informe de evaluación externa	130
5.1.1. Análisis y valoración del Autoestudio	132
5.1.2. La visita de evaluación “in situ”	135
5.1.3. El Informe Externo de Evaluación	135
5.1.4. Reacción de la unidad evaluada	136
5.1.5. Los informes finales de evaluación	136
5.2. Peculiaridades en los procesos de acreditación	138
5.2.1. Preparación	138
5.2.2. Aplicación	139
5.2.3. Evaluación	139
5.2.4. Decisión	140
5.3. Gestión de los procesos de evaluación por las agencias de evaluación	141
5.3.1. Composición, selección y formación del Comité de evaluación externa	144
5.3.2. Otros puntos “calientes” en la gestión de la evaluación	146
5.3.3. Un tema para la reflexión: el riesgo de la burocracia	147
6. Fundamentos y debate de los rankings en la Educación Superior	149
6.1. Por qué y para qué de los rankings	150
6.2. Marco de referencia para el análisis de los rankings	152
6.3. El debate sobre los rankings	155
6.3.1. Consecuencias e impactos múltiples de los rankings	155
6.3.2. Fortalezas y debilidades de los rankings	158
6.3.3. Análisis técnico-metodológico de los rankings	160
6.3.4. Debilidades específicas de los rankings	162
6.4. Los cuestionarios e indicadores de los rankings	163
6.4.1. Los cuestionarios: sus fortalezas y debilidades	163
6.4.2. Validez de los tipos de indicadores	164
6.4.3. Problemáticas metodológico-estadísticas	167
6.5. Alternativas. Dirección a seguir	168
6.5.1. Necesidad de una implicación institucional	169
6.5.2. La acción proactiva del usuario: el estudiante que aprende	170
6.5.3. Datos de información vs. Indicadores para un ranking	170
6.5.4. Un ranking para la tercera misión de la universidad	171
6.5.5. ¿Eliminarán los rankings las otras formas de evaluación?	172

7. Los rankings internacionales	174
7.1. Panorama general de los rankings	174
7.1.1. Recientes incorporaciones	175
7.1.2. Una iniciativa singular: IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence	177
7.2. Clasificaciones de alcance internacional	179
7.2.1. Shanghai Jiao Tong's Academic Ranking of World Universities	179
7.2.2. Times Higher Education QS World Universities Ranking	182
7.2.3. Webometrics: una iniciativa española	186
7.3. Problemas específicos de las clasificaciones internacionales	189
7.3.1. Los indicadores seleccionados y su variabilidad	189
7.3.2. Fuentes de información	190
7.3.3. De la puntuación del indicador a la puntuación total	190
7.3.4. De la puntuación a la clasificación (ARWU 2009)	192
7.3.5. Concordancia de resultados	193
7.4. La experiencia de los rankings en el ámbito anglosajón	194
7.4.1. Los Estados Unidos: la meca de los rankings comerciales	194
7.4.2. Canadá: una tradición larga pero conflictiva	201
7.4.3. Australia: implicación institucional y opinión de los estudiantes	202
7.5. El ranking de los Sistemas de Educación Superior (U21)	207
8. Los rankings en Europa	213
8.1. Análisis de los rankings en Europa. Los principios de Berlín (PB)	213
8.2. Gran Bretaña: la influencia de la prensa	217
8.2.1. The Times Good University Guide	217
8.2.2. The Sunday Times University Guide	219
8.2.3. The Guardian "University Guide"	220
8.2.4. Unistats.com	221
8.3. Alemania: hacia una clasificación pluridimensional e interactiva	222
8.4. Los rankings en España	225
8.4.1. Clasificación de la calidad de la investigación	226
8.4.2. Informe Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD)	228
8.4.3. Clasificación del diario El Mundo	234
8.4.4. Comparaciones entre rankings	238
8.4.5. Las universidades españolas en el contexto internacional	240
8.5. Hacia un modelo europeo: ¿realidad u oportunidad de negocio?	241

8.5.1. U-MAP. The European Classification of Higher Education Institutions	242
8.5.2. U-Multirank (CHERPA 2011)	243
8.5.3. La evaluación y clasificación de la investigación europea	245
Referencias bibliográficas	248