

Resumen

El principal objetivo de este artículo es examinar la función y la utilidad de los mecanismos de información pública, tales como las clasificaciones e instrumentos similares de clasificación a los que se recurre con cada vez más frecuencia para medir y comparar el rendimiento de las instituciones de educación terciaria. El artículo comienza con una relación de la tipología de instrumentos de clasificación utilizados para la rendición de cuentas, seguido de un debate sobre la economía política del fenómeno de la clasificación. A continuación propone un análisis de sus ventajas y desventajas y presenta algunas recomendaciones para los responsables de las políticas, las instituciones de educación terciaria y el público en general.

INTRODUCCIÓN

En 1963, el profesorado y la administración de la Universidad de California en Berkeley se opusieron firmemente a la iniciativa de la publicación universitaria radical *Cal Reporter* que publicó evaluaciones de asignaturas y profesores realizadas por el alumnado.¹ A pesar de la resistencia inicial, las evaluaciones realizadas por el alumnado se han convertido en una parte integrante de los mecanismos internos de rendición de cuentas de muchas universidades, no sólo en EE. UU., sino en un gran número de países de todo el mundo. Hoy en día, incluso existen páginas web donde cualquier estudiante puede colgar clasificaciones de sus profesores, en cualquier parte del globo.² De manera más general, a lo largo de los últimos veinte años, las universidades que habían gozado tradicionalmente de una autonomía considerable se han visto obligadas a defender su rendimiento y utilización de recursos públicos. La exigencia de una mayor rendición de cuentas a las instituciones de educación terciaria no ha aparecido sólo por parte de los estudiantes, sino también por parte de otros actores implicados, como los gobiernos (recelosos de la escalada de costes), los empleadores (en busca de licenciados competentes) y el público en general (deseoso de información sobre la calidad de la educación y las perspectivas del mercado laboral).

Algunas de las formas más comunes de rendición de cuentas son las evaluaciones cíclicas, las valoraciones externas realizadas por pares evaluadores, las inspecciones, las auditorías, los contratos de rendimiento basados en indicadores

predeterminados, el *benchmarking*, y la valoración de la investigación. En algunas ocasiones, las propias instituciones aplican medidas de este tipo; en otras, los organismos de financiación externa, las agencias de garantía de la calidad, los comités de presidentes y rectores, o los grupos de interés en general, exigen esta rendición de cuentas a las instituciones de educación terciaria. Las clasificaciones institucionales basadas en las tablas de clasificación son un ejemplo de esto último. En este momento, hay del orden de treinta clasificaciones notables que van desde las generales de universidades nacionales, como las de *Maclean's* y el *U.S. News and World Report*, hasta exhaustivas clasificaciones internacionales, como las de *The Times Higher Education Supplement* (THES) y de la Universidad Jiao Tong de Shangai (SJTU), pasando por clasificaciones sobre la investigación, como las de Nueva Zelanda y el Reino Unido, e incluso clasificaciones idiosincrásicas que valoran «los campus mejor conectados» o «los campus con más conciencia política». Todo ello sin incluir las innumerables clasificaciones de másteres de dirección de empresas y de otras escuelas profesionales de todo el mundo.

Las tablas de clasificación, también conocidas como clasificaciones institucionales y «notas», se elaboran con información objetiva y/o subjetiva proporcionada por las instituciones o el dominio público para llevar a cabo una «medición de la calidad» asignada a la unidad de comparación en relación con sus competidores. En general, la unidad es una institución de educación terciaria, que suele ser la universidad. Sin embargo, a veces estas clasificaciones se centran en un tema específico o un programa compartido por todas las instituciones.

Los indicadores utilizados en las tablas de clasificación se utilizarán para medir cómo se compone el sistema (variables de insumo), cómo funciona y su eficiencia interna (variables de proceso), y su productividad e impacto (variables de resultados) según el rendimiento de otras universidades y programas.³ Los medios de comunicación y agencias que elaboran clasificaciones comparativas conceden diferente valor a las variables seleccionadas para dicha comparación; esto se ve en la ponderación que asignan a los indicadores. Algunas clasificaciones se destinan a un tipo de universidades, lo cual permite que instituciones con diferentes misiones y orientación compitan en un terreno uniforme.⁴ Existen otras clasificaciones que se rea-

1.5

LAS TABLAS DE CLASIFICACIÓN COMO INSTRUMENTOS DEFINITORIOS DE LAS POLÍTICAS: LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA

Jamil Salmi y
Alenoush Saroyan

lizan de manera general, mientras que otras sólo comparan programas específicos en vez de instituciones enteras.

La expansión de las tablas de clasificación y los ejercicios de clasificación no ha pasado desapercibida a los diferentes actores implicados, y la reacción que suscitan pocas veces es benigna. Muy criticadas, dichas clasificaciones son a menudo desechadas por ser ejercicios irrelevantes plagados de errores informativos y metodológicos, boicoteadas por las universidades que obtienen resultados negativos y utilizadas por oponentes políticos para criticar a los gobiernos. Sin embargo, los ciudadanos sí sacan algo de estos estudios. Ahora que las tablas de clasificación se están convirtiendo en una industria en expansión, incluso en el mundo en vías de desarrollo, su precisión, relevancia y utilidad se han convertido en motivos de interés. ¿Presentan estas tablas medidas inapropiadas de la calidad de la educación terciaria? ¿Deberían descartarse por completo? ¿Podrían adaptarse para presentar información útil para los países en vías de desarrollo? ¿Favorecen de algún modo las políticas públicas, la rendición de cuentas y la conciencia de los consumidores?

Para contestar a estas preguntas, este artículo examina las tablas de clasificación e instrumentos similares utilizados para clasificar a las instituciones de educación terciaria, prestando especial atención al papel y la utilidad de estos instrumentos como mecanismos de información pública y como medida de la calidad de la educación que las instituciones ofrecen a su alumnado. El artículo comienza analizando las tablas de clasificación, sus ventajas y defectos metodológicos, y las polémicas asociadas a dicha iniciativa. En este marco se abre un debate sobre las cualidades de los indicadores utilizados en las tablas de clasificación para medir la calidad. La parte final del artículo explora las implicaciones de las tablas de clasificación en las políticas nacionales y las prácticas institucionales en los países en vías de desarrollo y el mundo industrial.

TIPOLOGÍA DE CLASIFICACIONES Y MECANISMOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS RELACIONADOS

LOS COMIENZOS

En un reciente análisis global de las tablas de clasificación, Usher y Savino (2006) remontan al año 1981 el origen de la comparación de universidades en los medios de comunicación, más concretamente al análisis de Bob Morse en el *U.S. Media News Report*. No obstante, la clasificación de instituciones terciarias en los medios informativos parece haber nacido unas tres décadas antes con Chesly Manly, del *Chicago Tribune*. La primera clasificación de instituciones terciarias por parte de académicos y organizaciones educativas ocurrió incluso antes, en el cambio de siglo anterior. La tabla 1, basada parcialmente en un artículo de Stuart (1995), muestra la evolución de esta actividad de 1870 a 1982, cuando esta práctica se hizo popular y se convirtió en el fenómeno que conocemos hoy en día.

Es interesante señalar que al principio existían varios tipos de evaluación para determinar la efectividad institucio-

Tabla 1.5.1

Cronología de las actividades de clasificación en EE.UU. 1870-1982

1870-1890	Una comisión del Ministerio de Educación de EE.UU. comienza a publicar un informe anual con datos estadísticos para clasificar a las instituciones.
1910	La Asociación de Universidades Americanas urge al Ministerio de Educación de EE.UU. a reinstaurar las clasificaciones.
1910-1933	James Cattell, uno de los primeros psicólogos de EE.UU., profesor de la Universidad de Pensilvania y posteriormente de Columbia, publica <i>American Men of Science</i> donde clasifica a las instituciones según el número de científicos eminentes asociados a la institución, ya sea como estudiantes o como miembros del profesorado; también presenta el índice de científicos en una institución comparado con el total del profesorado.
1925	Raymond Hughes, presidente de la Universidad de Miami y posteriormente catedrático del Consejo Americano de Educación y de su Comité sobre la Enseñanza de Posgrado publica <i>A Study of Graduate Schools of America (Estudio sobre escuelas de posgrado en Estados Unidos)</i> donde analiza 26 disciplinas de 36 instituciones según su reputación.
1957	Chesley Manly del <i>Chicago Tribune</i> publica seis clasificaciones diferentes: las diez mejores universidades, las diez mejores escuelas universitarias mixtas, las diez mejores escuelas universitarias masculinas, las diez mejores escuelas universitarias femeninas, las diez mejores facultades de derecho, las diez mejores facultades de ingeniería.
1959	Hayward Keniston de la Universidad de Pensilvania publica una clasificación de veinticinco universidades a partir de la reputación de diferentes disciplinas.
1966	Allan Cartter del Consejo Americano de Educación publica <i>An Assessment of Quality in Graduate Education (Evaluación de la Calidad en la Educación de Posgrado)</i> , una clasificación de 106 instituciones.
1973-1975	Blau y Margulies llevan a cabo una clasificación de colegios profesionales basada en la reputación.
1982	La Academia Nacional de Ciencias de EE.UU. encarga una evaluación de los programas de investigación y doctorado en los EE.UU.
1982	Las clasificaciones comienzan a extenderse a la educación de grado (p. ej., <i>Fiske Guide to Colleges</i> , 1982; <i>U.S. News and World Report</i> , 1983, etc.).

nal, siendo la clasificación académica de las instituciones una de ellas. Otros enfoques incluían la acreditación, las encuestas, las autoevaluaciones, las evaluaciones de antiguos alumnos y la evaluación de los logros de los estudiantes y sus valoraciones (Pace y Wallace, 1954; Struit, 1960). También es importante mencionar la relevancia dada a la reputación como medida de la calidad y el proceso de revisión paritaria como fuente fidedigna y mecanismo para generar información sobre la que basar las clasificaciones. Por ejemplo, ya en 1959, la metodología de Keniston se basó en pedir a veinticinco catedráticos departamentales de

diferentes instituciones — todos miembros de la Asociación de Universidades Americanas — que valoraran los departamentos más consolidados de sus campos correspondientes, utilizando la calidad de los trabajos de doctorado y la calidad de las becas de la facultad como criterios principales (Stuit 1960).

PATRONES DE CRECIMIENTO

Sin embargo, hace menos de una década que el uso sistemático de las tablas de clasificación se ha convertido en un fenómeno común. Once de las diecinueve tablas de clasificación incluidas en el informe de Usher y Savino (2006) aparecieron a partir del año 2000. No obstante, la lista incluye algunos informes más longevos como *U.S. News and World Report*, *Maclean's University Rankings* de Canadá, *Perspektywy Rzeczpospolita Uniwersytet* de Polonia, *The Times Good University Guide* del Reino Unido, y las *Clasificaciones del Instituto de Ciencias Empresariales de Guangdong*. No sería exagerado asociar la proliferación de las tablas de clasificación a la masificación o al aumento sin precedentes de la matriculación, notable en la educación superior de todo el mundo. Asimismo, el flujo de proveedores transfronterizos de educación privada y a distancia, la tendencia hacia la internacionalización de la educación terciaria y el consiguiente incremento de la exigencia por parte de los actores implicados de una mayor rendición de cuentas, transparencia y eficiencia han incentivado la creación de formas de cuantificar la calidad. También se ha llegado a considerar que el motivo de esta proliferación es el potencial beneficio económico para los productores de clasificaciones.

Los patrones de crecimiento de las tablas de clasificación también se pueden considerar según su concentración regional. La tabla 2 muestra dicha distribución y además ofrece información sobre el tipo de institución de cada país que ejecuta la clasificación. Por tanto, se ve que la mayoría de tablas de clasificación las preparan y se publican en periódicos y revistas (p. ej., en Canadá, Francia, Reino Unido y Estados Unidos). Sin embargo, también las pueden realizar agencias gubernamentales, como el Ministerio de Educación Superior o el Consejo de Subvenciones Universitarias (p. ej., en Países Bajos, Pakistán, Tailandia, Nueva Zelanda y Reino Unido), organizaciones independientes (p. ej., en Alemania y España), universidades o asociaciones profesionales (p. ej., la clasificación de la Universidad Jiao Tong de Shanghai), o agencias acreditadoras (p. ej., en Argentina).

Esta tabla revela que la proliferación de esta actividad no se extiende de manera uniforme por regiones y países. Las tablas de clasificación siguen siendo inexistentes en Oriente Medio y África del Norte, Asia Central y África Subsahariana, con la excepción de Nigeria. Por el contrario, son cada vez más frecuentes en los países industrializados.

Las consecuencias de las tablas de clasificación varían según la autoridad que las realiza. En primera instancia, puede influir sobre la opinión pública, como ocurre con las clasificaciones publicadas en revistas. En algunos casos, las clasificaciones se erigen como un paso hacia el proceso de acreditación, como en Argentina o Pakistán. Final-

TABLA 1.5.2

Sistemas de clasificación mundiales⁵ (2006)

Región	Sistema de clasificación nacional e internacional
Europa del Este y Asia Central	Polonia (C), Eslovaquia (B), Rusia (B), Ucrania (B)
Este de Asia y el Pacífico	Australia (B), China (B, IB), Hong Kong (C), Japón (C), Nueva Zelanda (A), Tailandia (A)
América Latina y el Caribe	Argentina (D), Chile (C, D)
Oriente Medio y África del Norte	Túnez (A)
América del Norte	Canadá (C), Estados Unidos (C)
Asia Meridional	India (D), Pakistán (A)
África Subsahariana	Nigeria (A)
Europa Occidental	Alemania ⁶ (B/C), Italia (C), Países Bajos (A), España (B), Reino Unido (A, B, IC)

Notas: A = Clasificación elaborada por una agencia gubernamental (Ministerio de Educación Superior, Comisión de Educación Superior, Consejo de Subvenciones Universitarias, etc.)
 B = Clasificación elaborada por una organización independiente, asociación profesional o universidad
 C = Clasificación elaborada y publicada por un periódico o revista
 D = Clasificación elaborada por una agencia acreditadora
 I = Clasificación internacional (IA, IB, IC e ID indican una dimensión internacional y el tipo de institución que realiza la clasificación)

mente, las clasificaciones que miden los resultados de investigación, realizadas por ejemplo en Reino Unido o Nueva Zelanda, tienen un impacto directo sobre el flujo de financiación gubernamental que reciben las instituciones evaluadas.

CARACTERÍSTICAS DE LAS TABLAS DE CLASIFICACIÓN

Los numerosos debates sobre las tipologías y los análisis críticos de los fallos metodológicos asociados a las tablas de clasificación están disponibles en una serie de artículos recientes (véanse, por ejemplo, Bowden, 2000; Brooks, 2005; Dill y Soo, 2005; Liu y Liu, 2005; Provan y Abercromby, 2000; Usher y Savino, 2006; Yonezawa, Nakatsui, y Kobayashi, 2002). Estos informes proporcionan información útil sobre los argumentos conceptuales y las bases teóricas de las tablas de clasificación, explican los indicadores utilizados para medir la calidad y ofrecen una evaluación crítica de las metodologías utilizadas y sus correspondientes deficiencias. A continuación, se subrayan los puntos más relevantes del material publicado.

Las tablas de clasificación comparten algunas características comunes. La primera es que utilizan un conjunto o clúster de indicadores para medir la calidad. La clasificación más simple de categorías de indicadores incluye indicadores de insumo, proceso y resultados. Usher y Savino (2006) ofrecen un marco más elaborado con siete conjuntos de categorías: características iniciales (p. ej., calificaciones de acceso, como la nota media del instituto, selectividad, etc.), insumos del aprendizaje (p. ej., recursos institucionales, tanto económicos como materiales, a dis-

posición de los estudiantes y del personal, naturaleza de los fondos institucionales, etc.), insumos del personal de la institución (p. ej., calificación del personal, proporción con respecto al alumnado, carga de trabajo, horas de contacto, etc.), resultados del aprendizaje (p. ej., conjunto de habilidades logradas, tasas de retención y finalización de estudios), resultados finales (p. ej., tasa de empleo, tasa de éxito en la admisión en escuelas de posgrado, satisfacción con el empleo, etc.), investigación (publicaciones, premios, menciones, factor de impacto, presupuesto para investigación, catedráticos de investigación, número de patentes, etc.), y reputación (p. ej., desde diferentes perspectivas: pares, administradores académicos y empresarios). Las tablas de clasificación más respetables incluirán también diferentes medidas para cada dimensión.

Una segunda característica común de las tablas de clasificación es que asignan una puntuación ponderada a cada conjunto o clúster de indicadores. Las ponderaciones varían de una tabla de clasificación a otra y son un reflejo de la opinión del editor de la tabla más que deducciones con base teórica (Clarke, 2002). Existe un consenso general en el hecho de que éste es un elemento arbitrario y subjetivo y que es uno de los principales escollos de la metodología de las tablas de clasificación (Brooks, 2005; Provan y Abercromby, 2000). La naturaleza arbitraria se esclarece aún más con la observación de que las fórmulas de ponderación y clasificación pueden cambiar de un año a otro, tal como ocurrió con *The Times* entre 1992 y 1997 (Bowden, 2000). También es ilustrativa una carta escrita por el entonces presidente de Stanford, Gerhard Casper, a *U.S. News* criticando precisamente este asunto (Casper, 1996).

Clarke (2002) descubrió cuatro tipos de cambios introducidos por *U.S. News* en sus clasificaciones de escuelas profesionales de posgrado y de escuelas universitarias de humanidades de grado durante un período de seis años. Sus investigaciones mostraron que, en general, el 85 % de los cambios estaban relacionados con el peso, la definición y la metodología, y no con la ampliación o supresión de indicadores. También descubrió que los cambios eran menos comunes en el nivel de grado que en los programas profesionales de posgrado, y eran más destacados en algunas clasificaciones profesionales (p. ej., derecho) que en otras (p. ej., medicina). De media, se realizaron entre seis y ocho cambios de fórmula en las seis ediciones de las clasificaciones de *U.S. News* analizados en el estudio, la mayoría de los cuales se concentraban en un pequeño número de indicadores. Clarke (2002) concluyó que, debido a los cambios introducidos en cada fórmula de clasificación, era imposible analizar el rendimiento de un centro durante varios años a partir de las clasificaciones obtenidas de un año para otro. Sin embargo, la comparación era posible si sólo se consideraba la serie de indicadores que se mantenían estables durante los distintos años.

Una tercera característica está relacionada con la unidad de comparación, que puede ser la institución o un programa específico (p. ej., máster en administración de empresas). Las tablas de clasificación internacionales toman la institución como unidad de comparación y no hacen distinción por tamaño o tipo de institución. En un ámbito na-

cional, algunas tablas de clasificación catalogan las instituciones por categorías. Por ejemplo, el informe *Maclean's* de Canadá establece tres categorías de instituciones: de medicina y doctorado, *comprehensive* (de grado y posgrado), y principalmente de grado.⁷ La comparación de instituciones con diferentes misiones y recursos se ha señalado como un defecto metodológico y como una práctica inapropiada (Eccles, 2002), además de cómo una tarea socialmente irresponsable (Hodges, 2002). Inadvertidamente, esta práctica también perjudica a las instituciones más pequeñas y a aquellas que no se basan en la investigación, y que tienen por tanto menos posibilidades de conseguir puntuaciones altas en los indicadores relacionados con la investigación y la reputación (Brooks, 2005).

La cuarta característica es la gran dependencia de las tablas de clasificación de la revisión paritaria para la generación de datos. Los pares académicos y los administradores, junto con los empresarios, deben clasificar a las instituciones según la opinión que tienen de la reputación de la institución o de sus programas. A pesar de que el editor de la tabla de clasificación del THES 2005 ha reivindicado la estabilidad del proceso, otros lo han criticado por diferentes motivos: es confuso, debido al efecto de halo (Cartter, 1966; Diamond y Graham, 2000); es subjetivo, dada la ausencia de un marco común de referencia de la calidad para los clasificadores (Brooks, 2005); y es inexacto debido a que los clasificadores no están familiarizados con los programas que deben valorar (Brooks y Junn, 2002). Las tablas de clasificación también utilizan otro tipo de datos, como encuestas y datos publicados por los gobiernos, índices de menciones, oficinas de patentes e instituciones tan reconocidas como la Academia Nobel.

Con estas características comunes, las tablas de clasificación guardan gran semejanza con otras herramientas para la evaluación institucional, como la acreditación. Muchos de los indicadores que analizan los recursos institucionales, como datos sobre el profesorado y el alumnado y las tasas de retención y finalización de estudios, aparecen en ambos. Asimismo, comparten su gran dependencia de la revisión paritaria.

Sin embargo, ejercicios como los procedimientos de clasificación y acreditación presentan una gran diferencia, ya que los procesos de acreditación suelen dar mayor importancia a los programas y miden el rendimiento institucional mediante estándares y criterios absolutos y bien delimitados, mientras que en las tablas de clasificación el rendimiento es un aspecto relativo, dado que las instituciones o los programas se comparan entre sí según un conjunto de criterios para crear una clasificación por niveles. La acreditación y las clasificaciones institucionales o tablas de clasificación también difieren en cuanto a la importancia que dan a la reputación y a los resultados de investigación.

LA DELGADA LÍNEA ENTRE EL AMOR Y EL ODIO⁸

Queda claro que las clasificaciones no dejan indiferentes ni a las instituciones ni a los actores implicados. Aunque los

estudiantes esperan ansiosos su publicación, los administradores de las universidades suelen mostrarse temerosos. Las clasificaciones internacionales generan orgullo y enojo; la prensa y los partidos políticos las utilizan alegremente como armas para atacar al gobierno. Son muchos los ejemplos en todo el mundo en los que gobiernos e instituciones han respondido con palabras y hechos al poder de las clasificaciones de universidades.

En septiembre de 2005, por ejemplo, tras la publicación de la última tabla de clasificación del *Times Higher Education Supplement* que mostró que las dos primeras universidades de Malasia caían casi un centenar de puestos en comparación con el año anterior, por lo que el líder de la oposición pidió una Comisión Real de Investigación, a pesar de que este dramático descenso se debió, en parte, a un cambio en la metodología de clasificación.⁹

A veces, se han creado grandes polémicas sobre las tablas de clasificación, que han acabado con boicots o incluso en los tribunales. A principios de la década de los noventa, por ejemplo, un grupo de activistas estudiantiles de la Universidad de Stanford crearon la *Forget U.S. News Coalition* («Coalición Olvidemos el *U.S. News*») en un intento infructuoso de persuadir a las universidades y escuelas universitarias a unirse a su boicot a la clasificación de *U.S. News and World Report*. En 1997, el presidente del Alma College del centro de Michigan desarrolló una encuesta entre más de ciento cincuenta universidades y funcionarios de escuelas universitarias para establecer sus opiniones sobre las clasificaciones de *U.S. News and World Report*, en otro intento infructuoso de hacerles unirse a su boicot a la clasificación.¹⁰

Después de que *Asiaweek* publicara su primera clasificación de universidades de Asia y el Pacífico en 1997 y 1998, treinta y cinco universidades se negaron a participar en la encuesta en 1999; más de la mitad eran de Japón y China. El boicot llevó incluso a que se pusiera fin a la iniciativa. *Asiaweek* atribuyó las reacciones negativas al hecho de que muchas universidades se ofendieron por su baja clasificación, por una parte, y, por otra, a motivos políticos, como en el caso de algunas universidades chinas que se molestaron por la inclusión de universidades taiwanesas en el ranking. Es interesante observar que la Universidad de Tokio, que ocupó el primer puesto en ambas ocasiones, también decidió no participar tras 1999. En palabras del presidente de la Universidad, Hasumi Shigehiko, «la calidad de nuestra educación e investigación no se puede comparar con la de otras universidades».¹¹

Desde su aparición en 1991 hasta hoy, la clasificación de universidades *Maclean's* ha suscitado polémica. Cuando se publicó por primera vez, provocó fuertes reacciones negativas en la comunidad académica por la mala redacción y el diseño de la encuesta, por reunir instituciones de todo tipo sin tener en cuenta su labor, tamaño y mandato, y por utilizar un índice ponderado para llegar a una puntuación global sin revelar el marco metodológico. En los años siguientes, se introdujeron una serie de cambios, algunos fundamentales, en la encuesta. Entre éstos figuran la nueva redacción de las preguntas de la encuesta y la clasificación de las universidades en tres categorías: de doctorado e in-

vestigación, *comprehensive* (de grado y posgrado) y principalmente de grado. Tras la encuesta de 1992, *Maclean's* dio también una explicación sobre la metodología utilizada. En 1993, Memorial y Carleton se negaron a participar en la clasificación *Maclean's* como protesta por la metodología utilizada (Memorial, 2 de noviembre de 1995). En 1994, la preocupación de la comunidad académica sobre los defectos y los fallos metodológicos quedó recogida en una carta que el entonces recientemente nombrado rector y director de la Universidad McGill, Bernard Shapiro, escribió a la editora coordinadora de la clasificación anual de universidades *Maclean's* en aquella época, Anne Dowsett Johnson. Ese mismo año, quince universidades dejaron de participar en el ejercicio y, en 1995, el grupo de universidades francófonas de Quebec se unieron a Memorial, Manitoba y Moncton como no participantes. Sin embargo, estas universidades siguieron proporcionando datos, parecidos a los solicitados por *MacLean's*, a la Asociación de Universidades y Escuelas Universitarias de Canadá (AUCC) para fines comparativos.

Recientemente, Peter George, presidente de la Universidad McMaster, ha indicado que «muchas universidades se están planteando no participar en las clasificaciones de otoño» llevadas a cabo por *MacLean's*, a pesar de los efectos positivos que las clasificaciones han tenido en la normalización de la información y en la detección de puntos fuertes y débiles (Drolet, 2006, p. 29). Si la retirada de una serie de importantes universidades investigadoras, como la Universidad de Toronto, de la encuesta a titulados que *Maclean's* ha dirigido en los dos últimos años y la salida de Anne Dowsett Johnson de la entidad son indicadores del creciente descontento y desacuerdo por parte de los principales participantes, la clasificación anual *Maclean's* pronto será historia.

En marzo de 2004, dos universidades de Nueva Zelanda demandaron con éxito al gobierno para evitar la publicación de una clasificación internacional en la que aparecían en muy mal lugar en comparación con sus competidores británicos y australianos. Los rectores pensaban que las clasificaciones tendrían un efecto negativo sobre su habilidad para atraer a los estudiantes internacionales y sus fondos. Al final, el gobierno sólo pudo publicar las clasificaciones de instituciones de educación terciaria nacionales, sin poder compararlas con sus instituciones pares en el extranjero. Las clasificaciones se centraban en los resultados proporcionados por 5.570 investigadores de 22 instituciones de educación terciaria de Nueva Zelanda.¹²

Una situación similar se produjo en los Países Bajos, aunque la polémica fue menos pública que en otros lugares.¹³ Después de que el Ministerio de Educación preparara su primera serie de clasificaciones en 2005 y la compartiera con las universidades correspondientes, una de las más prestigiosas del país, al encontrarse en un puesto inferior al que esperaba, amenazó con demandar al ministro. Al final, la universidad no fue a juicio, a pesar de que el Ministerio siguió con sus planes e hizo públicos los resultados, colgándolos en su web.

Los detractores cuestionan todos los elementos de las clasificaciones, desde el principio de participar en lo que

consideran un producto típico de la cultura «anglosajona» obsesionada con la competitividad o una violación intolerable de la independencia de las universidades, hasta una crítica sistemática de las metodologías fallidas, incluyendo el diseño conceptual de las encuestas, la elección de los indicadores, el peso relativo de cada indicador, y las bases de datos en las que se basan las clasificaciones. Los resultados a menudo se descartan por irrelevantes o erróneos. En muchos casos –si no en casi todos–, las críticas han sido expresadas por instituciones que no estaban satisfechas con su posición en la clasificación. Es irónico comprobar cómo las universidades que obtienen buenos resultados utilizan las clasificaciones para darse publicidad, sobre todo para atraer a estudiantes extranjeros.

No todas las instituciones que han decidido no participar en los ejercicios de clasificación han sufrido consecuencias negativas o dañinas. La experiencia del Reed College en EE.UU. es digna de mención. Tras negarse a proporcionar datos al *U.S. News and World Report*, se encontró posicionada entre las peores escuelas universitarias del país, según las estimaciones elaboradas por la revista. Sin embargo, desde la publicación de esta clasificación, el número de estudiantes prospectivos no sólo ha crecido de manera significativa, sino que estos estudiantes admitidos son además los alumnos con mejores calificaciones en el test de aptitud escolar. En la actualidad, el Reed College se considera una de las mejores y más selectivas escuelas universitarias de humanidades de EE.UU.¹⁴

Y EL GANADOR ES...

«Siempre hay una solución fácil para todos los problemas humanos, que es fabulosa, plausible y errónea.»

H. L. Mencken

¿Se puede afirmar que la tarea clasificadora es justa y está basada en reglas ecuanímenes para todas las instituciones? Para contestar a esta pregunta hay que analizar primero en profundidad las 100 mejores instituciones de dos clasificaciones internacionales desarrolladas en 2005, el SJTU y el THES, tras lo cual se deduce que la respuesta es «no». Varias de las características comunes a las instituciones que se posicionan en los puestos más altos de la clasificación acarrearán serias dudas sobre la validez de las tablas de clasificación internacionales.

La primera característica es que las instituciones de éxito de ambas clasificaciones están situadas en países donde el inglés es, o bien el idioma oficial, o bien el idioma utilizado en la educación. En las clasificaciones mundiales de STJU 2005, 68 de las 100 mejores universidades estaban situadas en países de habla inglesa (53 en EE.UU., 11 en el Reino Unido y 4 en Canadá). Asimismo, en las clasificaciones mundiales de THES 2005, 60 de las 100 mejores universidades estaban situadas en países de habla inglesa (31 de EE.UU., 13 del Reino Unido; 12 de Australia; 3 de Canadá, y 1 en Nueva Zelanda). Igualmente, otras 11 universidades situadas en los 100 mejores puestos desarrollaron algunos de sus programas de posgrado en inglés (Dina-

marca, Finlandia, Israel, Países Bajos, Noruega, Suecia y Suiza). Estas naciones, junto con instituciones de la India, Singapur y Hong Kong, con programas de posgrado en inglés, representan otras 16 instituciones del top 100 del THES.

La segunda de las características es que la mayoría de las instituciones que aparecen entre las 100 mejores en ambas clasificaciones están situadas en países que realizan clasificaciones nacionales de sus propias instituciones como EE.UU., Reino Unido, Canadá, Australia, Japón y China (tabla 3). Por tanto, se puede decir que la familiaridad con las clasificaciones y una capacidad bien desarrollada para elaborar y presentar datos pueden favorecer a las instituciones para ocupar puestos altos en las tablas de clasificación internacionales.¹⁵

Consideradas en conjunto, las universidades de América del Norte y de Europa representan el 92% de las 100 mejores del SJTU. En este ejercicio, Japón fue el único país no occidental con 5 universidades clasificadas entre las 100 mejores. La distribución de la clasificación THES era más uniforme, con universidades de América, Europa y la región de Asia y el Pacífico. Las tablas 2 y 3, en conjunto, ponen de manifiesto las grandes diferencias regionales y, en especial, la ausencia de clasificaciones nacionales en algunas regiones. Quizá no sea casualidad que no haya ninguna universidad de los países donde no se realizan clasificaciones nacionales de instituciones terciarias entre las 200 mejores del THES o las 500 mejores del SJTU.

Tabla I.5.3
Las 100 mejores instituciones según las clasificaciones internacionales de 2005 por región y fecha de inicio o duración del ejercicio de clasificación

Regiones	SJTU	THES	Tablas de clasificación nacionales
América	57	35	
EE.UU.	53	31	<i>U.S. News and World Report</i> (1983)
Canadá	4	3	<i>Maclean's</i> (1991)
México	0	1	
Europa	35	36	<i>The Times Good University Guide</i> (1993)
R. Unido	11	15	<i>La Repubblica Europe</i> , Italia (2000)
Europa Continental*	24	21	<i>Excelencia, Europe</i> , España (2001)
Asia y Pacífico	8	29	<i>Asiaweek</i> (1997-2000)
Australia	2	12	
Nueva Zelanda	0	1	
Japón	5	3	<i>Asahi Shimbun</i> (1994)
China	0	4	Instituto de Ciencias Empresariales Guangdong (1993) ; Netbig (1999)
Hong Kong	0	3	
Singapur	0	2	
India	0	2	
Corea del Sur	0	1	

Nota. * El número representa instituciones de 17 países en la clasificación SJTU y 22 países en la clasificación THES.

La tercera característica común es la capacidad investigadora de la institución apoyada mediante financiación y dotación para la investigación e inversión nacional directa e indirecta destinada al gasto en I+D en educación superior. Por ejemplo, las universidades canadienses mejor posicionadas en las clasificaciones internacionales son también las mejor situadas en cuanto a los ingresos para la investigación (Instituto Nacional de Estadística de Canadá y CAUBO).¹⁶ Asimismo, los países con un alto gasto en I+D en educación terciaria como porcentaje de la I+D interna total tienen más posibilidades de tener los recursos necesarios para competir de manera favorable en las clasificaciones internacionales.¹⁷ Queda claro, por tanto, que las clasificaciones internacionales favorecen a las universidades que promueven la investigación, y excluyen excelentes instituciones principalmente de grado e incluso a las que están clasificadas como *comprehensive* (de grado y posgrado), a pesar de tener una extensa red de actividades de investigación y un gran abanico de programas de posgrado. Las primeras tres universidades en la categoría *comprehensive* (de grado y posgrado) de las clasificaciones de 2005 de *Macle-an's* comparadas con las de THES y SJTU demuestran esta desventaja (tabla 4).

Tabla 1.5.4
Clasificaciones de las universidades canadienses en diferentes tablas de clasificación

<i>Macle-an's</i> : las tres mejores universidades en la categoría <i>comprehensive</i> (de grado y posgrado)	THES	SJTU
1. Waterloo	159	293
2. Victoria	—	291
3. Guelph	—	256

De igual manera, el proceso favorece a las instituciones privadas elitistas. «La Universidad de Osaka puede ser considerada una gran institución pública que ha mejorado su prestigio y rendimiento durante casi treinta años. Aun así, sería casi imposible que se clasificara por encima de la Universidad de Kioto o la Universidad de Tokio» (Yonezawa *et al.*, 2002, p. 381). Los países cuyas instituciones consiguen una gran parte de sus fondos de fuentes privadas también sobresalen en las clasificaciones internacionales. Aparecen Australia (con un 52% de fondos privados), Japón (alrededor de 51 %), Estados Unidos (alrededor de 45%), Canadá (alrededor de 42%) y el Reino Unido (alrededor de 28%) [Estadísticas OCDE].

Los puntos anteriormente mencionados plantean serias dudas sobre la validez del impacto de las tablas de clasificación en las políticas nacionales e institucionales, según el valor que los países o instituciones den a las clasificaciones nacionales o internacionales. Por ejemplo, si la mayoría de las instituciones mejor posicionadas son de habla inglesa, ¿cualquier institución que aspire a mejorar sus clasificaciones deberá adoptar el inglés como lengua

de instrucción a pesar de su fuerte deseo de fortalecer la identidad nacional (como ocurre en Malasia, por ejemplo)? ¿Deberán los gobiernos aumentar sus inversiones en educación superior y en I+D si quieren que sus instituciones logren mejores puestos en las clasificaciones? Si la internacionalización es un elemento importante de las tablas de clasificación, ¿deberán apoyar programas de movilidad de estudiantes y de personal como Erasmus, Mundus, Movilidad EE. UU.-Canadá, y programas de Movilidad NAFTA? ¿Es necesario que todos los países realicen clasificaciones nacionales para preparar a sus universidades para esta actividad a nivel internacional? ¿Es necesario promover que las instituciones aumenten sus ingresos y busquen privatizar sus fuentes de financiación para poder conseguir los recursos apropiados y así lograr un rendimiento institucional mejorado y una mejor clasificación?

¿LAS TABLAS DE CLASIFICACIÓN MIDEN LA CALIDAD?

«Aunque es cierto que existen los consejeros delegados de izquierdas y los peces voladores, ninguno de los dos es representativo de su especie.»

Michel Audiart

La correlación entre los indicadores utilizados en las tablas de clasificación y los indicadores de calidad educativa sigue siendo difícil por varias razones. La más importante es que no existe una definición estática y comúnmente reconocida de la calidad que se adapte a todas las instituciones, sin tener en cuenta su tipo o misión. Las tablas de clasificación dan el mismo trato a todas las universidades, con contadas excepciones (p. ej., *Macle-an's*, *U.S. News and World Report*). Turner (2005) ha afirmado que en ausencia de estándares absolutos de eficiencia y de la habilidad de diferenciar entre insumos, procesos y resultados, las tablas de clasificación acaban comparando instituciones a través de una serie desequilibrada de elementos comparativos (p. 353).

Otro motivo de esto es que hay poca justificación teórica o empírica para conectar la calidad con la típica serie de categorías de indicadores utilizados en las tablas de clasificación —por ejemplo, reputación, productividad investigadora del profesorado, experiencias de los estudiantes y resultados— (Brooks 2005). Por ejemplo, Pike (2004) verificó que los datos de la Encuesta Nacional sobre el Compromiso de los Estudiantes no guardaban mucha relación con las clasificaciones de *U.S. News*, lo cual indica que las impresiones de los estudiantes sobre sus experiencias educativas se ven influidas por diferentes insumos y no sólo por las características institucionales medidas en las clasificaciones (p. 14).

Es más, las metodologías utilizadas para generar una puntuación agregada y global basada en indicadores que tienen escalas completamente diferentes están viciadas teóricamente, son excesivamente simplistas, y «en términos matemáticos son... indefendibles» (Turner, 2005, p. 355).

La tabla 5 muestra las categorías de indicadores clasificadas por Usher y Savino (2006) en la columna de la izquierda y la base empírica del indicador como medida de

calidad extraída del material publicado en la columna de la derecha. El texto en cursiva destaca los estudios empíricos que no apoyan el indicador como medida de calidad.

TABLA I.5.5 Evaluación del material publicado sobre los indicadores de clasificación como medidas de calidad	
Usher y Savino (2006)	Estudios empíricos tomados del material publicado
Características iniciales Atributos y habilidades del alumnado admitido Rendimiento en pruebas estándar nacionales % de becados Selectividad institucional Estudiantes internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • La nota media ponderada del instituto presenta una correlación positiva con el rendimiento académico (Hoschel 1997; Hougum 2005; Jensen 1989; Meeker 1994). • Las subescalas de la Prueba Americana de Escuelas Universitarias presentan una correlación positiva con el rendimiento académico. • El rendimiento pasado es la mejor variable explicativa del éxito académico (Himmel, 1967). • La evaluación de nueve estudios consideró la validez pronosticadora del test de aptitud escolar para instituciones postsecundarias canadienses. Se confirma que como mucho el test de aptitud escolar se puede utilizar para complementar la nota media ponderada del instituto, y debería utilizarse solamente de manera cautelara a la hora de predecir el éxito académico (Jenkins y Neil, 1992). • Approaches to Studying Inventory¹⁸ contribuyó a predecir las notas de los estudiantes de primer curso más allá de los logros iniciales (Watkins, 1986). • La edad y el sexo son variables explicativas del éxito académico. • En cuanto a los estudiantes de color, las variables no cognitivas son las mejores variables explicativas del rendimiento académico (Ting Siu-man 2003). • No se han encontrado pruebas empíricas que demuestren que haya una correlación entre la internacionalización y la calidad (Marijk C. van der Wende, sin fecha [recuperado el 24 de marzo de http://www.ipv.pt/millennium/wende11.htm#um]).
Insumos del aprendizaje –recursos Recursos económicos y materiales disponibles Financiación (pública y privada)	<ul style="list-style-type: none"> • No existen estudios empíricos que apoyen esta categoría de indicadores. Sin embargo, si se demostró que indicadores como la media en el test de aptitud escolar, la proporción de estudiantes entre el mejor 10 % del curso que termina el instituto, los recursos de la facultad, la selectividad de los estudiantes, los recursos económicos y las donaciones de los antiguos alumnos benefician sistemáticamente a cierto tipo de institución. Las instituciones que son muy selectivas, que tienen proporciones bajas de profesorado y alumnado y altos niveles de donaciones anuales suelen ser universidades privadas.
Insumos del aprendizaje – personal Proporción profesorado alumnado Cómo se estructura el profesorado Horas de contacto Calificaciones del personal	<ul style="list-style-type: none"> • Una proporción favorable de alumnado y profesorado, una gran proporción de alumnos licenciados que continúan sus estudios y una gran proporción de personal investigador significan una gran proporción de variabilidad en el rendimiento investigador (Ramsden, 1999). • La satisfacción con el profesorado apareció como una variable explicativa significativa de la nota media ponderada en el segundo curso (Graunke y Woosley, 2005).
Resultados del aprendizaje Habilidades logradas Retención Tasa de finalización de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias de los licenciados en cuanto a cursos de baja calidad, buenas tasas de progreso de estudiantes y bajo desgaste con alto nivel de empleo dan cuenta de una gran proporción de la variabilidad en el rendimiento investigador, que se puede atribuir a dos conceptos latentes (Ramsden, 1999). • Aunque se han identificado las causas de desgaste y finalización exitosa, la calidad del programa no se puede juzgar exclusivamente a través de mediciones de la efectividad, porque la satisfacción con la licenciatura de cada uno y la utilidad de las experiencias logradas en un programa contribuyen también a la calidad educativa. Otros factores que contribuyen a una finalización exitosa son las estructuras del apoyo económico, los niveles de productividad intelectual, los tipos de socialización profesional, y el nivel de progreso académico. (Ramsden, 1999, p. 13).
Resultados finales Tasas de empleo % de estudiantes que realizan estudios de posgrado Ingresos Satisfacción con el empleo Ser un buen ciudadano	<ul style="list-style-type: none"> • Se han realizado estudios para analizar las experiencias educativas de los estudiantes y sus posiciones futuras, tanto desde el punto de vista social como laboral. Aunque las conclusiones suelen ser positivas, se critica que las muestras utilizadas no sean nacionales y hayan obviado a los estudiantes que realizan másteres o cursan estudios en escuelas profesionales (Bowen y Bok, 1998).

TABLA I.5.5
Continuación

Usher y Savino (2006)	Estudios empíricos tomados del material publicado
<p>Investigación Publicaciones y menciones (bibliometría) Calidad académica de la investigación (3.ª parte) Presupuestos para investigación Cátedras de investigación N.º de patentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el ámbito de la educación, los tres indicadores principales –artículos en revistas, libros e importantes becas de investigación, todos sujetos a procesos de arbitraje– representan un 81% de la varianza total en la productividad investigadora (Print y Hattie 1997). • Una proporción más pequeña de artículos citados frecuentemente realzan el capital reputacional más que un mayor número de artículos citados de manera menos frecuente (Moore et al. 2001). • Cierta tipo de artículos se citan más frecuentemente, lo cual perjudica a ciertas disciplinas y presenta una visión distorsionada de la calidad institucional (Bergh et al. 2006). • Un problema más grave que afecta a esta serie de variables son los medios que se consideran una fuente de publicación significativa. No todas las disciplinas valoran de igual manera al mismo tipo de publicación o fuente de publicación. <ul style="list-style-type: none"> • Los criterios «premios del profesorado» y «miembros de academias nacionales» ponen demasiado alto el listón para la mayoría de las universidades y además excluyen un amplio número de actividades realizadas por el profesorado en la mayoría de las instituciones. Además, dado que los indicadores consideran la productividad y no la calidad, se favorecen los programas de mayor tamaño.
<p>Reputación Encuestas de empresarios, académicos y administradores académicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Según encuestas a antiguos alumnos y registros de empleo de licenciados, la empleabilidad está relacionada más estrechamente con la licenciatura que con estudiar en una u otra universidad (Artículo de Times Higher Education Supplement, Goddard, 1999).

También preocupa cómo se escogen una multitud de indicadores, su validez y su fiabilidad además de su meticulosidad a la hora de medir la calidad (Brooks, 2006; Clarke, 2002; Dill y Soo 2005).

«Los autores de los “sistemas de clasificación” sostienen que cada indicador es una aproximación razonable a la calidad y que, agregados y ponderados adecuadamente, estos indicadores son una definición plausible y holística de la calidad. Lo que muestran nuestros resultados es que la mayoría de los indicadores son probablemente epifenómenos de alguna característica subyacente que no se está midiendo, como un factor X oculto, que podría ser la edad de la institución, el tamaño de la facultad, el gasto por estudiante.»
(Usher y Savino, 2005, pp. 32-33).

Finalmente, las conclusiones son a menudo inconsistentes a la hora de analizar si las tablas de clasificación intentan medir el mismo constructo. En un estudio comparativo, Dill y Soo (2005) consideraron cuatro dimensiones (variables de insumo, de proceso, de resultados y reputación) para evaluar el nivel de convergencia (es decir, la representación conceptual de la calidad) entre las cinco tablas de clasificación seleccionadas para su estudio.¹⁹ Concluyeron que existía una convergencia entre las diferentes tablas de clasificación principalmente porque incluían más o menos las mismas medidas de insumo (p. ej., profesorado, alumnado, recursos económicos e instalaciones). La divergencia en las medidas de proceso y resultados no parece haber influido en su conclusión. Sin embargo, en un estudio comparativo más reciente, Usher y Savino (2006) informaron de conclusiones contradictorias. Al examinar los indicado-

res utilizados en diecinueve tablas de clasificación, sostienen que no hay convergencia en la manera en la que se conceptualiza la calidad en las tablas de clasificación. Asocian la discrepancia que han percibido entre sus resultados y los anteriores al hecho de utilizar una muestra mayor (diecinueve tablas de clasificación) y una serie de categorías de indicadores más amplia para realizar las comparaciones (siete grupos de indicadores).

La inconsistencia también es notable en el resultado de las clasificaciones de las diferentes tablas. Al observar las cincuenta mejores instituciones de las clasificaciones THES y SJTU, sólo un 42 % aparecen en ambas listas: sólo una institución recibe la misma clasificación; un 24 % fluctúa entre cinco posiciones; un 8 % entre diez posiciones, y un 22 % aparecen clasificadas con más de diez posiciones de diferencia. Al comparar las posiciones de las universidades canadienses en las clasificaciones THES y *Maclean's* del año 2005, los resultados fueron idénticos para las dos instituciones mejor situadas. Entre *Maclean's* y SJTU sólo una institución compartió una posición común: el sexto lugar. En general, las clasificaciones eran similares hasta el octavo puesto, y a partir de ahí eran completamente diferentes.

También es esclarecedor comparar los resultados de la acreditación y la clasificación en países donde hay datos disponibles para ello. En Sudáfrica, por ejemplo, el periódico *Financial Mail* lleva varios años elaborando y publicando clasificaciones de másteres en administración de empresas. En 2005, el brazo acreditador de la Comisión de Educación Superior evaluó todos los másteres en administración de empresas de Sudáfrica y acabó cerrando un tercio de los programas existentes, incluyendo dos extranjeros. Un tercer programa sólo logró una acreditación

condicional. Es interesante destacar que hubo poca correspondencia entre las clasificaciones y los resultados del proceso de acreditación. De hecho, bastantes de los programas cerrados aparecían en las mejores posiciones de las clasificaciones. Desde entonces, el *Financial Mail* ha ajustado su metodología y ha cambiado el peso relativo de los indicadores.

¿ES POSIBLE UTILIZAR LAS CLASIFICACIONES DE MANERA CONSTRUCTIVA?

¿Cómo se puede explicar la pasión por las clasificaciones universitarias a pesar de sus limitaciones conceptuales y metodológicas? ¿Qué consejos deberían recibir los gobiernos, las instituciones de educación terciaria y el público en general para utilizar la información propuesta por las clasificaciones de manera crítica y constructiva?

EN EL ÁMBITO GUBERNAMENTAL: LAS CLASIFICACIONES COMO APROXIMACIÓN A LOS MECANISMOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD

En países sin mecanismos de evaluación o acreditación establecidos, las clasificaciones se pueden utilizar para supervisar y mejorar efectivamente la calidad, como ilustran los ejemplos de Alemania y Pakistán. En 1990, tras la caída del Muro de Berlín, a diversos equipos de académicos del Consejo Científico de Alemania Occidental se les encomendó la tarea de evaluar a sus homólogos de la Alemania Oriental. Cuando se dispusieron a realizar su misión, vieron que, al no haber una tradición evaluadora en las universidades de Alemania Occidental, tendrían que inventar una metodología apropiada sobre la marcha.

Más recientemente, el ejercicio de clasificación realizado desde 1998 por el Centro de Desarrollo de la Educación Superior (*Centrum für Hochschulenentwicklung*), una agencia de investigación de políticas independiente, junto con el Servicio Alemán de Intercambio Académico (*Deutscher Akademischer Austausch Dienst*) y su socio mediático *Die Zeit* se ha convertido en el primer sistema global en proporcionar un panorama de indicadores de calidad en Alemania, un país federal donde las principales responsabilidades de financiación y supervisión de las universidades recaen en los estados. La encuesta incluye datos de un total de 132 universidades y 148 institutos tecnológicos (*Fachhochschulen*), y han participado más de 210.000 estudiantes y aproximadamente 21.000 profesores.²⁰ En vez de calcular una clasificación global de las instituciones basada en indicadores ponderados, como hacen THES y SJTU, el Centro de Desarrollo de la Educación Superior (CHE) presenta datos estadísticos detallados sobre miles de profesores y estudiantes, al igual que datos sobre terceros, además de analizar a las universidades y a los institutos tecnológicos por separado. Para facilitar el uso de la información generada con los datos recogidos, la clasificación CHE proporciona cinco categorías principales de indicadores, junto con sus correspondientes subgrupos. A saber:

- *Estudios académicos y docencia* (aprendizaje electrónico, contacto entre estudiantes, contacto alumnado-pro-

fesorado, cursos ofertados, organización de los cursos, apoyo práctico por semestre, orientación, evaluación del profesorado).

- *Equipofondos propios* (equipamiento informático, equipamiento tecnológico, aulas, instalaciones de biblioteca, puestos de trabajo).
- *Mercado laboral y orientación profesional* (programas relacionados con el mercado laboral).
- *Opinión general del alumnado y profesorado* (evaluación global, reputación investigadora, consejos [privilegiados] de los profesores).
- *Investigación* (doctorados, publicaciones con reconocimiento internacional, otras publicaciones, financiación de terceros).
- *Lugar donde se realizan los estudios e institución de educación superior* (deportes internos, alquiler/coste de la vida reducido, escuela universitaria pequeña, selecciones universitarias).

Al acceder a los datos (publicados en el periódico alemán *Die Zeit* y en su versión en línea en www.daad.de) se puede comparar la posición de cada universidad, o hasta de una asignatura académica, con un indicador específico o una serie de indicadores.²¹ Los lectores incluso pueden realizar sus propias clasificaciones utilizando los indicadores que consideren de mayor interés. El enfoque del CHE presenta la ventaja adicional de evitar datos sesgados relacionados con la autoinformación de las universidades. Las universidades austriacas y suizas se han sumado recientemente a este ejercicio, al aceptar ser comparadas con las universidades alemanas, con la excepción de las facultades de medicina austriacas, que han participado pero se han negado a la publicación de sus resultados.

En Pakistán, después de que un equipo de trabajo nacional establecido en el año 2000 presentara un diagnóstico lamentable sobre la situación de la educación terciaria en el país —con una de las tasas de matrícula más bajas del mundo (3 %), calidad deficiente, fondos insuficientes—, el gobierno lanzó una reforma a gran escala encabezada por la recién creada Comisión de Educación Superior (CES). Además de cambios drásticos en cuanto a la gobernabilidad y a la financiación (elección de los líderes universitarios, creación de consejos sociales, mayor financiación, introducción de fórmulas de financiación, etc.), la reforma también plantea el establecimiento de una agencia acreditadora para supervisar y mejorar la calidad en las universidades tanto públicas como privadas de Pakistán. Conscientes de que se necesitarán varios años para acreditar efectivamente a un gran número de programas, la CES decidió llevar a cabo un ejercicio de clasificación como atajo para evaluar a las instituciones de educación terciaria existentes.²²

La clasificación de las universidades de Pakistán se acabó convirtiendo en un mandato directo otorgado a la CES en 2002 para evaluar a las universidades de manera que se promocionara el desarrollo rápido y global de todo el sistema de educación terciaria, en particular para apoyar el lugar que ocupa el país en la economía global.²³ Tras comparar los insumos y resultados de las instituciones na-

cionales, Pakistán ha establecido un mecanismo para premiar la excelencia e invertir en la mejora de instituciones que actualmente están faltas de recursos. Los cinco principales criterios de evaluación utilizados por la CES guardan relación con los indicadores de clasificación utilizados en muchos otros países. El desglose de los indicadores es: i) profesorado (25 %), ii) resultados de investigación (25 %), iii) estudiantes (20 %), iv) instalaciones disponibles (15 %), y v) financiación (15 %). Del hecho de que estas clasificaciones favorezcan los resultados de investigación y las calificaciones del profesorado por encima de otros indicadores, como la calidad del insumo del alumnado y la infraestructura del campus, se puede deducir que Pakistán ha adoptado plenamente los ideales occidentales sobre las universidades, y que esta ponderación de indicadores merece un debate más profundo sobre su relevancia a la hora de desarrollar el sistema de educación terciaria de Pakistán en la actualidad.

El Comité Asesor que supervisaba este proceso de clasificación, compuesto por funcionarios de la CES y representantes universitarios, tuvo que decidir si los resultados debían hacerse públicos. Tras vehementes protestas de uno de los principales rectores, cuya universidad [pública] había logrado un puesto muy bajo, el Comité accedió a no publicar los resultados. Por el contrario, la CES compartió datos clave de *benchmarking* con cada universidad, principalmente su posición relativa para cada criterio utilizado en la clasificación. Por ejemplo, la Universidad X fue informada de que, con respecto a la proporción de profesores doctorados, ocupaba el cuartil más bajo comparada con el resto de universidades de Pakistán.

A pesar de las protestas generales en contra de la publicación de los resultados de las clasificaciones, esta experiencia ha tenido al menos dos consecuencias positivas. En primer lugar, ha forzado a las universidades a tomarse mucho más en serio la recopilación de datos. La primera versión de los resultados de la clasificación fue descartada por la mayoría de los representantes universitarios, porque los datos eran claramente incorrectos. Sin embargo cuando se les demostró que los datos eran exactamente los que remitieron sus universidades respectivas, reconocieron la importancia de recopilar y compartir información precisa. Parece ser que la segunda ronda de recopilación de datos arrojó información mucho más fiable.

Gracias a estas clasificaciones, el gobierno, por primera vez en la historia de Pakistán, ha podido entablar un diálogo profesional sobre la calidad de la educación con sus universidades a través de un instrumento que ha sido desarrollado conjuntamente por ambos agentes. A pesar de la imperfección de estas clasificaciones de la CES, las conversaciones sobre factores específicos relacionados de algún modo con la calidad de la docencia y el aprendizaje son un paso importante hacia el desarrollo de una cultura de la calidad en el sistema de la educación terciaria de Pakistán. Asimismo, hay que decir que algunos de los criterios incluidos en el cálculo de las clasificaciones, como la proporción de profesores doctorados, son también parte de una nueva fórmula para la financiación utilizada para asignar los presupuestos a las universidades privadas.

Es importante subrayar que los gobiernos no pueden esperar que las universidades y otras instituciones de educación terciaria trabajen para mejorar la calidad y relevancia de sus programas sin tener la suficiente autonomía para poder introducir por sí mismas reformas significativas en sus currículos y docencia. También es imprescindible poder acceder a recursos adicionales para apoyar estas reformas, y poder financiar la contratación de los mejores profesores e investigadores del país o del extranjero. En el caso de Pakistán, por ejemplo, la Comisión de Educación Superior ha constituido varias entidades financieras para ayudar a las universidades que estén dispuestas a mejorar la calidad de sus programas.

LA UTILIZACIÓN POR PARTE DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TERCIARIA: LAS CLASIFICACIONES COMO HERRAMIENTA DE BENCHMARKING

A pesar de la naturaleza controvertida de las clasificaciones, las universidades parecen querer reafirmar su categoría internacional a través de su puesto en las tablas de clasificación. En el año 2000, el director de la Universidad de Toronto declaró que se sentía «aliviado y satisfecho por haber vuelto a lograr el primer puesto entre las universidades de investigación de Canadá» (*The Bulletin*, 2000, citado en Provan y Abercromby, 2000, p. 4). Las universidades de las economías emergentes también suelen mostrarse ansiosas por convertirse en universidades de «primera clase», y suelen trabajar para ser reconocidas como unas de las mejores universidades en las clasificaciones internacionales.

Las instituciones utilizan cada vez más las clasificaciones para marcar objetivos, tal y como se demuestra con el siguiente ejemplo. La Universidad de Clemson, una *land grant university* (universidad subvencionada de estudios agrícolas) de Carolina del Sur, que se centra principalmente en la agricultura y la ingeniería mecánica, ha desarrollado un proceso radical de transformación en los últimos años. A partir de un análisis minucioso de la transformación que ha convertido a Carolina del Sur en una de las principales regiones de la industria automovilística de EE.UU., la Universidad de Clemson forjó una asociación estratégica con BMW con vistas a convertirse en la mejor universidad dedicada a la educación e investigación en torno a automóviles y deportes de motor estadounidenses. Su nueva declaración de principios especifica que uno de sus objetivos es convertirse en una de las mejores veinte universidades públicas del país (según la clasificación de *U.S. News and World Report*), con lo que subió desde el puesto 74 que ocupó hace cuatro años hasta el 34 que logró en 2005.²⁴

Marc (2004) examinó el impacto de la clasificación de *U.S. News and World Report* para diversas variables y concluyó que a pesar de que las clasificaciones tienen un impacto diferencial sobre colegios públicos y privados, «muchos de los resultados de admisión de los colegios se basan en movimientos en las clasificaciones». Los dos siguientes extractos de las actas del Senado y del Consejo de Administración de dos universidades canadienses ilustran la importancia que se le dan a las clasificaciones y las maneras

RECUADRO I.5.1. EXTRACTO DE LAS REUNIONES DEL SENADO Y DEL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN DE UNIVERSIDADES CANADIENSES

<p>Universidad Laurentiana Acta de la 204 Reunión Regular del Consejo de Administración del 29 de noviembre de 2002</p>	<p>Universidad Simon Fraser Reunión del Senado del 1 de diciembre de 1997</p>	<p>USF ha aparecido consistentemente por debajo del 40 % en esta categoría en los últimos años. El Senado fue informado de que el vicerrector de la Universidad había comentado este asunto anteriormente con los decanos y que estas estadísticas estaba siendo analizadas por su oficina. La metodología utilizada por <i>Macleans</i> para recoger y analizar los datos fue cuestionada y se encomendó al vicerrector de la Universidad la realización de futuras investigaciones sobre el asunto. (Recuperado el 6 de mayo de 2006 de http://www.sfu.ca/Senate/archives-Senate/SenateMinutes97/Sum_1297.html).</p>
<p>3.2. Clasificación <i>Macleans</i> El Dr. Woodworth informó sobre los alentadores resultados publicados en <i>Macleans</i>, y añadió que nuestra institución ha mejorado en una serie de categorías como por ejemplo el apoyo a los antiguos alumnos y la encuesta de reputación. Se ha convocado una reunión especial del Equipo de Dirección para debatir mecanismos y métodos que mejoren el rendimiento de la Universidad en las clasificaciones. (Recuperado el 6 de mayo de 2006 de http://www.laurentian.ca/president/governors/minutes_e.php?id=204).</p>	<p>14. Clases impartidas por docentes con plaza fija Se hizo referencia al tema <i>Macleans</i> en relación con las clasificaciones universitarias. A pesar de que fue agradable ver a la Universidad Simon Fraser (USF) en el primer lugar de la clasificación global en la categoría <i>comprehensive</i> (de grado y posgrado) por segundo año consecutivo, se mostró preocupación por el bajo puesto de la USF en la categoría «Clases de primer año impartidas por docentes con plaza fija». El Senado fue informado de que <i>Macleans</i> obtiene la información de estudios analíticos y que la</p>	

en las que los organismos académicos más importantes responden ante ellas.

Si las clasificaciones dan lugar a un análisis retrospectivo del rendimiento institucional, que llevan al establecimiento de objetivos para apoyar perspectivas institucionales y nacionales, se puede decir que tienen un impacto positivo para la mejora. Por ejemplo, países como Japón han comprobado la utilidad de las clasificaciones nacionales, dado que fuerzan una recogida de datos sistemática, y un proceso de *benchmarking*, que conlleva la implantación de importantes reformas para la mejora de la calidad (Yonezawa *et al.*, 2002).

Según muestran los resultados de varios indicadores, algunas instituciones sobresalen en diferentes áreas a pesar de que su clasificación global transmita un mensaje diferente.

«Las diferentes disciplinas pueden producir líderes diferentes. Los académicos consideran que Harvard sobresale en letras, medicina y ciencias sociales, pero Cambridge encabeza la clasificación en cuanto a ciencias y MIT en tecnología. Dicha variedad de resultados subraya que las universidades tienen diferentes misiones y diferentes puntos fuertes que hacen difícil su comparación. No hay señales que muestren que una universidad bien clasificada en nuestra tabla es mejor que una situada por debajo en la lista.»

(*Times Higher Education Supplement University Rankings*, 2005, p. 2).

Uno de los principales riesgos de recurrir a los resultados de las clasificaciones aparece cuando el ejercicio se convierte en el fin en vez de servir como medida del progreso hacia la consecución de la calidad. Sería ventajoso que las instituciones académicas desempeñaran un papel proactivo en la identificación de los indicadores que repre-

sentan las verdaderas medidas de la educación de calidad. Al fin y al cabo, los académicos tienen la experiencia y las aptitudes necesarias para llegar a conclusiones basadas en las pruebas. Al generar indicadores significativos y apropiados sobre la calidad de la docencia, pueden empezar a realizar acciones encaminadas a subvencionar todas las actividades académicas, incluyendo la investigación, la docencia y el aprendizaje (Boyer 1990). Las instituciones también desempeñan un rol en este sentido: necesitan asumir un papel de liderazgo a la hora de colaborar con los medios de comunicación, los gobiernos y otras agencias clasificadoras para asegurar que la noción de calidad utilizada en las clasificaciones tenga una firme base teórica y empírica, y que se aplique de igual manera a todos los actores implicados.

Dentro de las universidades, los departamentos y las unidades académicas están mejor posicionados para identificar a los pares con los que desean comparar sus rendimientos. Si las instituciones quieren demostrar un buen rendimiento, también tienen que poder proporcionar los recursos necesarios a sus unidades para que puedan ser comparadas con sus pares más fuertes. Al hablar abiertamente de su misión, siendo honestos sobre su rendimiento y transparentes sobre la manera en la que utilizan sus recursos, las instituciones y las unidades académicas pueden ser mucho más efectivas a la hora de realizar lo que los medios de comunicación populares quisieron hacer al diseminar las tablas de clasificación.

CUANDO EL PÚBLICO PRESIONA

No obstante, la prensa, que a menudo ha sido criticada por utilizar las clasificaciones para aumentar las ventas, desempeña un papel verdaderamente proactivo en la educación al poner información relevante a disposición del público, tal y como ilustra la experiencia de la acreditación en Colombia. Colombia fue el primer país de América Latina

en constituir un sistema nacional de acreditación a mediados de los años noventa, pero el número de programas analizados por la nueva agencia acreditadora se mantuvo en niveles bastante bajos en los primeros años porque la ley sobre la acreditación dictaminó que el proceso era voluntario y las universidades más prestigiosas, públicas y privadas, no sintieron la necesidad de participar en él. Sin embargo, a partir del año 2000, cuando el periódico más importante del país, *El Tiempo*, comenzó a publicar una lista completa de los programas acreditados dos veces al año para ayudar a los estudiantes a escoger entre sus diferentes opciones, las universidades empezaron a sentir cada vez más presión para unirse al proceso de acreditación, dado que los estudiantes mostraban gran preferencia por los programas acreditados.

Uno de los méritos principales de las clasificaciones es que estimulan un debate público sobre los asuntos más importantes que afectan al sistema de la educación terciaria, que a menudo son ignorados, bien por falta de una perspectiva más abierta o bien por la reticencia a desafiar las prácticas establecidas o los intereses conferidos. Un buen ejemplo es el debate que comenzó en Francia cuando se publicaron por primera vez las clasificaciones mundiales de la Universidad Jiao Tong de Shanghai. Tras observar que la universidad francesa mejor situada aparecía en el puesto número 65, el periódico *Le Monde* publicó un artículo el 24 de enero de 2004 titulado «Sobre la gran miseria de las universidades francesas». Sorprendentemente, ninguno de los presidentes de las universidades ni de los sindicatos entrevistados criticó el principio de calcular una clasificación ni la metodología de la clasificación SJTU. En su lugar, se centraron en los problemas que afectaban a sus instituciones, prestando especial atención a la falta de recursos presupuestarios como una de las principales explicaciones del deceso del sistema universitario francés.

Unos meses más tarde, uno de los economistas educativos más importantes del país, François Orivel, escribió un artículo muy lúcido en el que analizaba las razones por las que las universidades francesas no eran competitivas internacionalmente.²⁵ Uno de los factores principales era el hecho de que las universidades francesas no pueden escoger a los estudiantes con mejores calificaciones académicas. Un aspecto único del sistema de educación terciaria francés es su estructura bicéfala que separa las mejores escuelas (*grandes écoles*), que admiten a los estudiantes que logran los mejores resultados en exámenes nacionales tremendamente competitivos, de las universidades a las que tienen acceso automático todos los estudiantes que terminan con éxito la educación secundaria. Dado que las *grandes écoles* son principalmente escuelas profesionales de elite que realizan poca investigación, la mayoría de los estudiantes de doctorado de las universidades investigadoras no suelen proceder de los grupos de estudiantes con las mejores calificaciones académicas, a diferencia de lo que ocurre en otros sistemas universitarios más exitosos en Reino Unido, EE.UU. o Japón. El otro factor importante es la falta absoluta de competitividad entre las universidades. Todas las universidades reciben el mismo trato en cuanto al presupuesto y la asignación de personal, con lo que hay muy po-

cos centros excelentes con una gran concentración de investigadores de prestigio.

Otro ejemplo interesante se encuentra en Brasil, donde a mediados de los años noventa, el ministro de Educación introdujo una prueba de evaluación con vistas a comparar la calidad de los cursos de grado de las diferentes universidades. De cierto modo, podría definirse como un ejercicio de clasificación en el sentido de que los programas universitarios se clasificaban según la calificación media de los estudiantes participantes. A pesar de que la *Provaõ* fue voluntaria y de que no tenía ningún valor a la hora de calificar a los estudiantes licenciados, inicialmente fue recibida con mucha oposición y resistencia. Los estudiantes se mostraban reacios a hacer la prueba y las propias universidades no animaron a sus estudiantes a participar, sobre todo después de que las primeras rondas mostraran que algunas de las mejores universidades habían sacado peores clasificaciones de lo que esperaban, mientras que algunos estudiantes de universidades privadas menos conocidas lograron buenos resultados. No obstante, con el paso del tiempo, la *Provaõ* se ha ido aceptando cada vez más y los empresarios suelen pedir a los candidatos que muestren sus resultados, lo que ha convertido la participación en la prueba en un incentivo muy fuerte.²⁶ De igual manera, en Nigeria, cuando el Consejo de Subvenciones Universitarias inició una clasificación de programas profesionales, los empresarios comenzaron a confiar de nuevo en las universidades locales y a contratar a los licenciados con mejores notas de los programas de ingeniería.

CONCLUSIÓN: EL CAMINO HACIA DELANTE

«Vengo al debate sobre las clasificaciones con mucho escepticismo sobre su habilidad para funcionar como indicadores efectivos de la calidad institucional. Pero he de decir que el hecho de que las escuelas universitarias y las universidades estén o no de acuerdo con los resultados de los sistemas y las tablas de clasificación es esencialmente irrelevante. Los sistemas de clasificación no van a desaparecer. Por tanto, he llegado a la conclusión de que es importante aprender todo lo posible sobre cómo funcionan estos sistemas de clasificación, y proporcionar un marco para los que realizan la clasificación para que mejoren y optimicen sus metodologías.»

(Jamie P. Merisotis, presidente del Instituto para la Política sobre Educación Superior, en una reunión del Consejo de Acreditación de la Educación Superior, 26 de enero de 2006).

Parece que el mundo está obsesionado con clasificar todo lo que nos rodea. Se clasifica a los países por su rendimiento en todos los sectores posibles, desde los Juegos Olímpicos hasta la calidad de vida. Incluso se han clasificado las composiciones de Mozart con motivo de la celebración del 250.º aniversario de su nacimiento. Por tanto, no es de extrañar que en la actualidad la educación terciaria se caracterice por una competitividad global creciente para los estudiantes, y que la cantidad de tablas de clasifi-

cación de las universidades haya crecido a gran velocidad en los últimos años. Los gobiernos y el público en general están cada vez más preocupados por el rendimiento relativo de las instituciones de educación terciaria y por lograr la mejor percepción como consumidores de educación. Al igual que la escasez, el prestigio y el acceso a «lo mejor» marcan cada vez más la compra de bienes como coches, bolsos o vaqueros, los consumidores de educación terciaria también buscan indicadores que aumenten su capacidad para identificar la mejor educación terciaria y acceder a ella.

Muchos analistas consideran que la clasificación internacional es un sinsentido, dadas las grandes diferencias que existen entre las características esenciales de los sistemas terciarios y los contextos sociales y culturales de cada uno. Las fuentes de financiación, los patrones de gobernabilidad, el nivel de autonomía de la dirección, las diferencias entre las misiones institucionales, la disponibilidad de datos fiables y el potencial para manipular estadísticas son dimensiones importantes que contribuyen a la variación y apoyan la declaración de la falta de sentido de esta actividad.

A pesar de su naturaleza controvertida y sus desaciertos metodológicos, las clasificaciones universitarias se han extendido y no parece que vayan a desaparecer. Las posibles reacciones, en vista de este fenómeno de rápido crecimiento son ignorar, descartar o boicotear cualquier tipo de clasificación. Otra respuesta menos extrema busca analizar y comprender el significado y las limitaciones del ejercicio de clasificación. La reciente experiencia internacional en cuanto a las tablas de clasificación, que hemos intentado analizar en este artículo, proporciona una serie de lecciones que pueden ayudar a los responsables de políticas, los líderes institucionales y al público en general a tomar decisiones más fundadas sobre la utilidad de los mecanismos de clasificación. A partir del debate anterior, las siguientes recomendaciones generales pueden contribuir a hacer que el ejercicio de clasificación resulte beneficioso para instituciones, gobiernos, estudiantes, progenitores y el público en general, tal y como fue su fin original.

Tener claro lo que mide realmente la clasificación. A pesar de las ambigüedades que rodean al constructo de la calidad, las organizaciones, los organismos de gobierno o los medios de comunicación que clasifican a las instituciones de educación terciaria deben ser claros y precisos a la hora de definir la calidad. También deben especificar qué miden y qué no miden, el propósito de su clasificación y el público para el que la llevan a cabo. Resulta más fácil discernir la validez, fiabilidad y exhaustividad de los indicadores seleccionados gracias a esta información y al considerar el ámbito de las tareas académicas (p. ej., docencia, investigación, etc.) y los tipos de institución evaluados. Asimismo, deberían trabajar para conseguir la disponibilidad de los datos brutos que permiten la clasificación y la transparencia del proceso de cálculo para que sus clasificaciones se puedan verificar de manera independiente.

Utilización de una amplia serie de indicadores y múltiples medidas en vez de una clasificación única y ponderada. La

definición de la calidad en el contexto de la educación terciaria implica satisfacer las aspiraciones de los estudiantes, las expectativas de la sociedad, las demandas de los gobiernos, empresas e industria y los estándares establecidos por las asociaciones profesionales (Gola, 2003). Por tanto, las tablas de clasificación deberían utilizar un amplio abanico de opciones que dieran mayor importancia a los indicadores de resultados para garantizar que todas las dimensiones de la calidad se utilizan en la evaluación. El uso de múltiples series de indicadores producirá múltiples calificaciones en vez de una calificación global, lo cual esclarecerá los puntos fuertes y los puntos débiles. Las inconsistencias entre los resultados de las diferentes tablas de clasificación y la ausencia de discrepancias significativas entre las instituciones a pesar de sus diferentes puestos sugieren que no tiene sentido ordenar las instituciones de manera global. Es mejor alinearlas en clústeres de grupos según instituciones o programas, como en Alemania, o utilizar un esquema en forma de estrella, como en Australia, en vez de dar una nota discreta a cada institución (Clarke, 2000a).

Comparación de programas o instituciones similares. Dadas sus limitaciones metodológicas, las clasificaciones son más significativas cuanto más pequeña es la unidad de comparación. Por tanto, alinear programas es mejor que alinear instituciones. Si es absolutamente necesario alinear instituciones, se debe intentar comparar siempre instituciones similares. Esto implica ir más allá de buscar instituciones con nombres parecidos [universidades con universidades, escuelas universitarias (*community colleges*) con escuelas universitarias (*community colleges*)] y garantizar que también se parezcan en cuanto a su misión, organización y enfoque: por ejemplo, las universidades de investigación deberían compararse con las universidades de investigación, y las escuelas de magisterio con escuelas de magisterio, etc.

En el ámbito institucional, utilización de clasificaciones para la planificación estratégica y para el mejoramiento de la calidad. Las instituciones de educación terciaria que recurren a datos de clasificación detallados para fines de *benchmarking*, ya sea para comparar los resultados de un solo país, de varios países o entre varias fechas, pueden utilizar los resultados para crear su planteamiento estratégico y su planificación. Esto permite identificar puntos fuertes y puntos débiles, y definir medidas correctivas. Lo importante es recordar que las universidades individuales no deben agonizar ante su clasificación general per se o intentar superar una clasificación específica, sino analizar indicadores específicos para lograr entender mejor los determinantes de su rendimiento y esforzarse por mejorar la calidad de la docencia, el aprendizaje o la investigación, según corresponda.

En el ámbito gubernamental, utilización de las clasificaciones para estimular una cultura de la calidad. En países donde no existe un sistema de evaluación o acreditación bien establecido, las clasificaciones pueden utilizarse como aproximación a la calidad. Por tanto, es importante adoptar

una robusta metodología basada en los principios descritos en los párrafos anteriores. El hecho de implicar a las propias instituciones de educación terciaria en la definición de la metodología es importante a la hora de crear una sensación de propiedad y de fin común. Cuando Nigeria introdujo las clasificaciones institucionales en 1999, se puso poca resistencia porque la Comisión de Subvenciones Universitarias a cargo del ejercicio dio a las universidades la oportunidad de criticar y modificar los criterios con los que no estaban de acuerdo.

Utilización de las clasificaciones como uno de los instrumentos disponibles para informar a estudiantes, familias y empresarios y para promover debates públicos. Las clasificaciones que se basan en varios indicadores en vez de una sola medida ponderada pueden proporcionar información útil sobre programas a posibles estudiantes y a empresarios en busca de licenciados con calificaciones profesionales y académicas apropiadas. En vez de considerarse como la mejor medida de calidad y/o relevancia, las clasificaciones deberían complementarse con información sobre la acreditación y datos sobre el mercado laboral recogidos a través de encuestas a empresarios y estudios de seguimiento. Finalmente, los resultados de las tablas de clasificación también pueden servir para generar un debate nacional a largo plazo sobre prioridades estratégicas y políticas para la educación terciaria, tal y como ilustra el ejemplo francés.

NOTAS

- 1 SLATE: Organizational History, p. 4. Recuperado de <http://www.slatearchives.org/orghist.htm>, el 13 de marzo de 2006.
- 2 Véase por ejemplo www.ratemyprofessor.com
- 3 Algunos ejemplos son: variables de insumo (p. ej., autonomía en la gobernabilidad, recursos asignados, nota media ponderada de alumnos admitidos, preparación del profesorado, presupuestos disponibles, tipos de programa, etc.), variables de proceso (p. ej., métodos de enseñanza y evaluación, experiencia educativa del alumnado, etc.) y variables de resultados (p. ej. tasas de empleo de licenciados, número de premios logrados por alumnado y profesorado, número de publicaciones, etc.).
- 4 La revista de noticias semanal *Maclean's*, que elabora un ranking anual de universidades canadienses, distingue tres categorías: principalmente de grado, *comprehensive* (de grado y posgrado) y de medicina y de doctorado. La clasificación de universidades Carnegie publicó cinco nuevos esquemas de clasificación para la comunidad de la educación superior en noviembre de 2005. Las nuevas clasificaciones incluyen todas las instituciones de educación terciaria acreditadas, no especializadas y emisoras de títulos de grado de Estados Unidos.
- 5 Fuentes: Información del Banco Mundial y los artículos: Rocki, M. (julio 2005). Polish rankings: Some mathematical aspects. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp. 173-182. Clarke, M. (julio 2005). Quality assessment lessons from Australia and New Zealand. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp. 183-198. De Miguel, J.M., Vaquera, E., y Sanchez, J. (julio 2005). Spanish universities and the Ranking 2005 initiative. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp. 199-216. Liu, N.C. y Liu, L. (julio 2005). Clasificación de universidades en China. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp. 217-228. WENR (septiembre/octubre 2003). Nigeria: NUC releases 2003 university rankings. Recuperado el 3 de abril de 2006, de <http://www.wes.org/ewenr/03Sept/Africa.htm>
- 6 Las universidades austriacas y suizas están incluidas también en la clasificación alemana elaborada por el Centro de Desarrollo de la Educación Superior (CHE).
- 7 Fuente: *Maclean's*. Las instituciones clasificadas en la categoría de medicina y de doctorado incluyen un amplio abanico de programas de doctorado y de investigación, además de facultades de Medicina. Las que se clasifican como *comprehensive* (de grado y posgrado) tienen gran variedad de actividades de investigación y múltiples programas de grado y posgrado, incluyendo licenciaturas profesionales. Las clasificadas como principalmente de grado se centran fundamentalmente en la educación de grado, con pocos programas de posgrado.
- 8 Tomado del título de un esclarecedor artículo sobre la polémica de las clasificaciones: Jennings, Matthew V. «A Thin Line Between Love and Hate». *Currents*, v. 30 n.º 9 (octubre 2004), pp. 22-27.
- 9 El descenso de la clasificación de la Universidad de Malasia en comparación con la clasificación de 2004 se debe parcialmente a los resultados bajísimos logrados en dos indicadores: menciones por facultad y evaluación por parte de los empleadores. El término «evaluación por parte de los empleadores» es un nuevo indicador introducido en la clasificación de 2005 para reflejar la opinión de los empleadores sobre la calidad de los licenciados. La muestra de empleadores incluye a instituciones financieras, líneas aéreas, fabricantes de sectores como la farmacéutica y la automoción, empresas de bienes de consumo y empresas implicadas en las internacionales comunicaciones y la distribución.
- 10 Mencionado en Provan, D., y Karen Abercromby (2000). «University League Tables and Rankings: A Critical Analysis», *CHEMS* artículo n.º 30, diciembre 2000, p. 7.
- 11 Provan y Abercromby (2000), pp. 6-7.
- 12 Cohen, D. (2004). «New Zealand Releases Controversial University Rankings», en *The Chronicle of Higher Education*, 7 de mayo de 2004. <http://chronicle.com/weekly/v50/i35/35a04202.htm>, obtenido el 10 de mayo de 2006.
- 13 Esta narración está basada en entrevistas con funcionarios del Ministerio de Educación holandés que han querido permanecer en el anonimato dada la sensibilidad del caso.
- 14 «Clasificación de Escuelas Universitarias y Universidades». *Wikipedia*. http://en.wikipedia.org/wiki/University_rankings. 5 de abril de 2006.
- 15 Italia y España son excepciones dado que, a pesar de la experiencia local, no aparecieron entre las 100 mejores del THES, e Italia sólo logró el puesto 97 en el SJTU.
- 16 En 2004, las cinco primeras universidades canadienses en cuanto a la financiación para la investigación fueron la Universidad de Toronto (623.532.000 US\$), la Universidad McGill (543.497.000 US\$), la Universidad de Montreal (383.764.000 US\$), la Universidad de la Columbia Británica (363.337.000 US\$), y la Universidad de Alberta (360.009.000 US\$).
- 17 El gasto en I+D como porcentaje de la I+D interna total en 2003 alcanzó un 35,7 % en Canadá, un 28 % en Australia (datos de 2002), un 21,4 % en el Reino Unido, y un 16,8 % en EE.UU.
- 18 Utilizado únicamente en Australia.

- 19 A saber: *The Good Universities Guide* (Australia), *The Guardian* y *The Times Higher Education Supplement* (Reino Unido) *Maclean's* (Canadá), y *U.S. News and World Report* (EE. UU.).
- 20 <http://www.daad.de/deutschland/studium/hochschulranking/04690.en.html>
- 21 Las clasificaciones están disponibles en la web del CHE <http://www.che.de/cms/?getObject=2&getName=CHE-Ranking&getLang=de> y en el sitio de la Agencia Alemana de Intercambio Académico en <http://www.daad.de/deutschland/studium/hochschulranking/04690.en.html>
- 22 Basándose en la observación directa y en entrevistas realizadas en agosto de 2005 y marzo de 2006.
- 23 <http://www.hec.gov.pk/quality/Mandate.htm>
- 24 Presentación de Chris Przirembel, vicepresidente de Investigación y Desarrollo Económico, Universidad de Clemson, Conferencia MIT sobre Sistemas de Innovación Local, Cambridge, Massachusetts, 13 de diciembre de 2005.
- 25 Orivel, F. (2004). «Pourquoi les universités françaises sont-elles si mal classées dans les palmarès internationaux?». Dijon: Notas del IREDU, mayo de 2004.
- 26 Entrevistas con Paulo Renato de Souza cuando era ministro de Educación, así como cuando dejó el cargo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bowden, R. (2000). Fantasy higher education: University and college league tables. *Quality in higher education* 6(1), pp. 41-60.
- Boyer, Ernest L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Fundación Carnegie para el Fomento de la Docencia.
- Brooks, R. L. (2005). Measuring University Quality. *Review of Higher Education*, 29(1), pp. 1-22. (Sacado de Internet, números de página no disponibles).
- Brooks, R. L., y Junn, J. (2002). How well can reputations be measured? Analysis of 1992-93 NRC data. Manuscrito no publicado, Association of American Universities' Assessing Quality of University Education and Research Project.
- Carter, A. M. (1966). An assessment of quality in graduate education. Washington, DC: Consejo Americano de Educación.
- Clarke, M. (2002). Some guidelines for academic quality rankings. *Higher Education in Europe*, XXVII (4), pp. 443-459.
- Cohen, D. (2004). New Zealand Releases Controversial University Rankings. *The Chronicle of Higher Education*, 7 de mayo de 2004. Recuperado el 10 de mayo de 2006 de <http://chronicle.com/weekly/v50/i35/35a04202.htm>.
- De Miguel, J. M., Vaquera, E., y Sanchez, J. (julio de 2005). Spanish universities and the Ranking 2005 initiative. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp. 199-216.
- Diamond, N., y Graham, H. D. (2000, julio/agosto). How should we rate research universities? *Change*, 32, pp. 20-33.
- Dill, D., y Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49, pp. 495-533.
- Eccles, C. (2002). The use of university rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe* 27(4), pp. 423-432.
- Goddard, A., Thomson, A. y Wojtas, O. (diciembre de 1999). How did you perform? *Times Higher Education Supplement*, 3, pp. 4.
- Gola, M. (2003). *Premises to accreditation: A minimum set of accreditation requirements in accreditation models in higher education experiences and perspectives in ENQA*. Workshops Reports 3, European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, pp. 25-31.
- Economist (The) (6 de junio de 2002). Coming to a university near you (MBA Rankings-Latin America).
- Ehrenberg, R. G. (2002b). *Tuition Rising: Why College Costs so Much*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goddard, A., Thomson, A., y Wojtas, O. (diciembre 1999). How did you perform? *Times Higher Education Supplement*, 3, pp. 4.
- Gola, M. (2003). *Premises to accreditation: A minimum set of accreditation requirements in accreditation models in higher education experiences and perspectives in ENQA*. Workshops Reports 3, European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, pp. 25-31.
- Gormley, W. T., Jr., y Weimer, D. L. (1999). *Organizational Report Cards*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Graunke, S., y Woosley, S. (junio de 2005). An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *College Student Journal*.
- Guarino, C., et al. (2005). Latent Variable Analysis: A New Approach to University Ranking. *Higher Education in Europe*, 30(2): Ranking systems and methodology in higher education, pp. 147-165.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (1999). Performance Indicators in Higher Education: First Report of the Performance Indicators Steering Group (PISG). Report 99/11, Higher Education Funding Council for England: <http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1999/99%5F11.htm>
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2003). Performance Indicators in Higher Education: 2000-2001 and 2001-2002. Report 2003/59, Higher Education Funding Council for England: <http://www.hefce.ac.uk/learning/perfind/2003/default.asp>
- Jobbins, D. (2005). Moving to a Global Stage: A Media View. *Higher Education in Europe*, 30(2): Ranking systems and methodology in higher education, pp. 137-145.
- Liu, N. C., y Liu, L. (julio de 2005). University rankings in China. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp. 217-228.
- Liu, N. C., y Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities. *Higher Education in Europe*, 30(2): Ranking systems and methodology in higher education, pp. 127-136.
- Pike, G. R. (2004, marzo). Measuring quality: A comparison of U.S. News rankings and NSSE benchmarks. *Research in Higher Education*, 45(2), pp. 193-208.
- Print, M., y Hattie, J. (1997). Measuring quality in university: An approach to weighting research productivity. *Higher Education*, 33, pp. 453-469.
- Provan, D. y Abercromby, K. (diciembre 2000). CHEMS Artículo n.º 30. University league tables and rankings: A critical analysis.
- Ramsden, P. (1999). *Learning to lead in higher education*. Londres: Routledge.
- Rocki, M. (julio 2005). Polish rankings: Some mathematical aspects. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp. 173-182.
- Stuart, D. (1995). Reputational rankings: Background and development. *New Directions for Institutional Research*, 88.
- Tight, M. (2000). Do league tables contribute to the development of a quality culture? Football and higher education compared. *Higher Education Quarterly*, 54(1), pp. 22-42.
- Turner, D. R. (septiembre 2005). Benchmarking in universities: league tables revisited. *Oxford Review of Education*, 31(3), pp. 353-371.

- Usher, A., y Savino, M. (enero 2006). A world of difference: A global survey of university league tables. Education Policy Institute: Canadian Education Report Series.
- Van Dyke, N. (2005). Twenty years of university report cards, *Higher Education in Europe*, 30(2): Ranking systems and methodology in higher education, pp. 103-126.
- WENR (septiembre/octubre 2003). Nigeria: NUC releases 2003 university rankings. Recuperado el 3 de abril de 2006, de <http://www.wes.org/ewenr/03Sept/Africa.htm>
- Winston, G. C., y Zimmerman, D.J . (2003). Peer effects in higher education, NBER Documento de trabajo 9501: <http://www.nber.org/papers/w9501>.
- Yonezawa, T., Nakatsui, I., y Kobayashi, T. (2002). University Rankings in Japan, *Higher Education in Europe*, 27(4), pp. 373-382.