

LOS RANKINGS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN DEL PANORAMA INTERNACIONAL

Introducción

Los sistemas de educación superior de los países desarrollados están integrados por un gran número de centros e instituciones –universitarias y no universitarias, públicas y privadas– con características propias que las diferencian entre sí. El proceso de internacionalización y la “diversidad institucional” amplían la posibilidad de elegir el país al cual acudir, la universidad en la que estudiar, la titulación o el programa que cursar, la institución en que trabajar e investigar, entre otras libertades. Cada vez en un número mayor de países los interesados –estudiantes y sus familias, profesores, investigadores, empresas, profesionales, entre otros– acuden a toda una serie de *rankings* para que les orienten en la toma de decisiones.

Ahora bien, los *rankings* como tales llevan implícitos una determinada posición de cada institución que hace inevitable las comparaciones entre ellas. El problema surge cuando se identifica una mejor posición con una mejor calidad, dado el amplio espectro que abarca este concepto. Además, en el intento por medir y comparar la calidad debemos distinguir dos fenómenos: la evaluación llevada a cabo por las agencias de calidad de los distintos países y la elaboración de *rankings* universitarios, cuyo interés es, inicialmente, proveer información general a los estudiantes sobre las universidades a las que desean postular y a la sociedad en su conjunto.

Cualquier implicación que lleve a confundir estos dos fenómenos, bien distintos, es errónea. Es más, muchos autores y expertos en temas de calidad universitaria están de acuerdo en la necesidad de las primeras y no en el uso indiscriminado de *rankings* (Harvey, 2008). Por tanto, *rankings* y agencias existen por razones distintas y con objetivos diferenciados. Los primeros son elaborados

para los medios masivos de divulgación y, por tanto, requieren ser fácilmente comprensibles y accesibles al público en general. No intentan ser exhaustivos en sus indagaciones sino más bien concretos, buscando un resultado final fácilmente interpretable. Por el contrario, las agencias de evaluación y acreditación intentan dar cuenta de una evaluación más exhaustiva de la calidad de las IES y están enfocadas como instrumento de gestión de los *policy-makers* de los distintos gobiernos (Fernández, Martínez y Velasco, 2006).

En la actualidad existe un gran número de *rankings* nacionales e internacionales de instituciones universitarias o de investigación que no se pueden obviar porque de forma directa o indirecta afectan a toda la comunidad universitaria. La elaboración de este tipo de jerarquizaciones se inició en Estados Unidos en 1983 y en el Reino Unido en 1990, casi de forma exclusiva para diferenciar a las mejores escuelas de negocios (*Business School*). Sin embargo, los académicos en particular y la sociedad en general les prestaron poca atención hasta comienzos del siglo XXI. En los últimos años han proliferado clasificaciones de instituciones de educación superior en América, Europa y en gran parte de los países desarrollados.

El impacto que, dentro y fuera de las IES, están ocasionando los *rankings* que se publican es cada vez mayor debido a su difusión por los medios de comunicación social. El análisis institucional de los *rankings* puede ayudarnos a contestar algunas de las preguntas clave: *rankings*, ¿para quién? ¿Por qué? y ¿qué? ¿Quién considera que son referencias importantes? ¿Los mejor posicionados? ¿Son los criterios suficientemente transparentes y objetivos? Y, ¿para qué pueden utilizarse en los distintos países? ¿Como indicador de excelencia y calidad universitaria? ¿Como una forma de canalizar la transparencia y la rendición de cuentas? ¿Como medida de financiación desde una perspectiva de política educativa?

El objetivo de este trabajo es doble: revisar las principales características y tendencias de los *rankings* internacionales y nacionales más importantes en el panorama actual de la educación superior y avanzar en una reflexión sobre las estrategias de futuro, cuya base es el análisis sobre debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades

(DAFO) de los *rankings* de las IES. Por último, a modo de conclusión, se plantean unas reflexiones finales.

Características y distintas clasificaciones de *rankings* de instituciones de educación superior

Los *rankings* universitarios tienen por objeto realizar una jerarquización de las IES basándose en parámetros e indicadores que intentan medir la calidad de la educación universitaria, el grado de investigación y otros aspectos de la actividad académica, con el fin de informar y orientar a los estudiantes, a la opinión pública y a la sociedad en general.

En la actualidad existe una multitud de *rankings* de entidades de todo el mundo sobre los estudios de grado (*undergraduate rankings*), de posgrado (*graduate programs and discipline rankings*) y sobre otros aspectos (investigación, transferencia o su respuesta al “compromiso social”). Así, la elaboración de *rankings* universitarios y tablas de clasificación² ya no es sólo exclusiva de países anglosajones.

Muchos de los *rankings* actuales están basados en indicadores de investigación y de docencia en páginas web institucionales. La información que suele utilizarse para su elaboración es de tipo cuantitativo y procede de: datos originarios de las estadísticas nacionales (ofrecidas por los propios gobiernos y sus administraciones o las agencias); datos internos de las IES, datos de publicaciones y citas. En ocasiones se complementa con información cualitativa procedente de las opiniones de expertos y encuestas a *stakeholders* (grupos de interés o partes interesadas).

En la mayoría de los casos los *rankings* no son oficiales sino financiados y publicados por organizaciones comerciales (en

2 En la terminología anglosajona se utilizan prácticamente como sinónimos los términos *rankings* y *league tables*. Para algunos autores (por ejemplo, Dill y Soo, 2005) los *rankings* de universidades se publican con un objetivo comercial. En nuestra opinión, se puede matizar que las tablas de clasificación (*league tables*) se basan en varios indicadores sin llegar a dar usualmente un *ranking* (nota final o número de orden), mientras que los *rankings* suelen ofrecer una posición, una medida ponderada mediante la elaboración de un indicador sintético.

periódicos y semanarios³). En otros se trata de gabinetes de estudios o de consultoría para sociedades o empresas privadas, organizaciones no gubernamentales, así como también agencias gubernamentales –en una minoría– o incluso pueden estar dirigidos desde las universidades.

Cada *ranking* se elabora con su metodología particular, por lo que no son directamente comparables, aunque se tienda inevitablemente a su confrontación y, por tanto, generen cierta confusión. Los criterios utilizados pueden ser evaluados en función de su validez, completitud, relevancia, comprensión y funcionalidad (fiabilidad). Una elaboración compleja, en la que intervienen numerosos factores, pero en la cual es posible interpretar aquello que, en principio, puede parecer una simple clasificación numérica. A partir de las encuestas realizadas⁴ y las fuentes de información utilizadas se presenta un conjunto de indicadores de cuya categorización depende el resultado final.

Existen otros aspectos personales que pueden no estar bien reflejados en el *ranking*, como “el hecho de sentirse a gusto con el campus universitario, la localización, el costo o las ayudas financieras”, y que incluso no se tienen en cuenta en muchos de los *rankings* que existen en la actualidad.

En todo caso, lo erróneo es considerar que los *rankings* son un mecanismo para medir la calidad de la educación superior, concepto que, lejos de ser claro, parece conducir a ciertas carencias en su medición, en particular por lo abstracto del término. La calidad no es un concepto uni sino multidimensional: calidad de la docencia, calidad de la investigación, calidad como una combinación de actividades, misión de las instituciones, entre otras dimensiones, todas ellas muy difíciles de agregar en un solo índice o *ranking* que

3 Aunque en muchas ocasiones se ha criticado a la prensa por publicar sus *rankings* sólo y exclusivamente con un objetivo comercial (básicamente para aumentar sus ventas), es cierto que la publicación de las clasificaciones en los periódicos ha forzado a muchas de las universidades (participantes y las que se han añadido posteriormente) a tomarse más en serio la recopilación de los datos y a generar una información mucho más transparente, cuidada y enriquecida.

4 Como señala el Informe C y D (2005) de la Fundación Conocimiento y Desarrollo, las encuestas a alumnos, graduados, profesores, “expertos” y “pares” introducen un grado de subjetividad adicional en los resultados.

proporcione una “foto” completa del sector. Por otra parte, los *rankings* reflejan factores de “reputación” y no necesariamente la calidad y los resultados de las instituciones.

A pesar de todas las diferencias entre *rankings* (y su relación con la calidad), la mayoría de los indicadores (*performance indicators*) utilizados se suelen agrupar en tres bloques o grupos (Pérez-Esparrells y Salinas⁵, 1998): medidas de insumo (*input measures*) –por ejemplo, profesorado, alumnado, recursos económicos e instalaciones–, medidas de proceso (*process measures*) y medidas de resultados (*output measures*). Los indicadores dentro de cada bloque pueden ser muy diversos y su ponderación así como su influencia pueden variar⁶.

Los indicadores contemplados en cada uno de los bloques o grupos señalados son muy diversos, de tipo cuantitativo, y relacionados con la propia actividad universitaria. No obstante, pueden verse completados (en los *rankings* de carácter comercial) con otra serie de indicadores de carácter más cualitativo (reputación, prestigio, por ejemplo).

5 En Pérez Esparrells y Salinas (1998) se recoge una clasificación muy detallada de los indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria.

6 Como es bien sabido, para saber interpretar un *ranking* no basta con conocer en qué indicadores se ha basado sino que se necesita averiguar la ponderación de los mismos.

Tabla 1

Relación de indicadores empleados usualmente en la elaboración de <i>rankings</i> universitarios	
Alumnos internacionales	Oferta optativa de la titulación
Alumnos por profesor	Opinión de empleadores
Antigüedad de la universidad en años	Opinión expertos
Ayudas y becas	Perspectivas de los egresados
Calidad de la investigación	Porcentaje de alumnos becados
Calificación en las pruebas de acceso	Porcentaje de alumnos con Aporte Fiscal Indirecto
Calificaciones de excelencia	Porcentaje de clases con 50 o más estudiantes.
Citas por profesor	Porcentaje de clases con menos de 20 estudiantes.
Colaboración internacional	Porcentaje de docentes con dedicación a jornada completa
Complejidad	Porcentaje de doctorados y de magister
Convenios internacionales	Porcentaje de donantes
Créditos prácticos en empresas	Porcentaje de graduados (al cabo de 6 años)
Dependencia privada o pública	Porcentaje de PDI a tiempo completo
Docentes con posgrado	Porcentaje de permanencia tras el primer año
Duración media de los estudios	Porcentaje de puntajes de excelencia en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)
Educación para adultos	Porcentaje en top 25
Efectividad	Porcentaje estudiantes de fuera de la provincia
Empleabilidad	Porcentaje estudiantes internacionales
Encuestas externas	Porcentaje profesores doctores
Evaluación de la docencia	Precio por crédito
Evaluación de la investigación	Premios Nacionales
Excelencia de la docencia	Primer año de clases impartidas por profesores con experiencia
Formación de magister	Producción citable o producción primaria.
Gasto corriente por alumno matriculado	Producción de doctores
Gasto en instalaciones	Producción ponderada o potencial investigador.
Gasto en libros y ordenadores	Producción total
Gasto medio por estudiante	Profesores internacionales
Grado académico de los docentes	Proporción de estudiantes en relación al PDI
Inclusividad	Proporción de estudiantes que realizan carreras largas
Índice de admisión	Proporción de estudiantes que terminan la carrera en los años justos de carrera
Inversión en infraestructura	Proporción de profesorado que son mujeres
Media de las calificaciones de <i>High School</i>	Puestos en aulas/número de alumnos
Metros cuadrados disponibles por alumno	Puestos en laboratorios/número de alumnos
Nota de corte en el año en curso	Puntuación nivel A/AS
N° de alumnos con aporte fiscal indirecto	<i>Ratio</i> estudiante/personal (<i>Student-staff ratio</i>)
N° de alumnos por computador	<i>Ratio</i> estudiantes/profesor
N° de alumnos por docente	Salario medio del profesorado
N° de centros con estudios de carreras largas	Servicios a los estudiantes
N° de citas por publicación	Tasa de abandono
N° de créditos prácticos/teóricos	Tasa de graduación
N° de créditos totales de la titulación	Tasa de participación de profesores en proyectos de investigación
N° de ejemplares en biblioteca	Tasa de profesorado en relación con el número de estudiantes
N° de idiomas ofertado/obligatorio	Tasa de profesorado en relación con el PAS
N° de plazas previstas	Tasa de tesis doctorales
N° de proyectos de investigación	
N° de publicaciones	
N° de puestos en bibliotecas/alumnos	
N° de puestos en aulas de informática/alumnos	
N° total de alumnos en la facultad y por curso	
N° total de publicaciones e impacto	

Fuente: elaboración propia.

Rankings de las IES en el ámbito nacional

En la actualidad, en la mayoría de los países la preocupación por la calidad de los servicios que ofrecen las IES y la demanda de los usuarios por información “fiable” han provocado que surjan clasificaciones y jerarquizaciones que, con el tiempo, se van consolidando y permiten tomar decisiones fundadas.

Aunque es muy difícil establecer una clasificación general de los *rankings* universitarios se suele diferenciar entre uno de ámbito nacional y otro de ámbito internacional⁷. Se entiende por ámbito nacional cuando hace referencia sólo y exclusivamente a universidades/escuelas de negocios del país de referencia. Asimismo, se califica como de ámbito internacional cuando abarca a universidades/escuelas de negocios de diferentes países y mundial cuando son analizados todos los países de forma global (*overall rankings*). No obstante, algunos *rankings* nacieron con la finalidad de referirse exclusivamente al ámbito nacional y con el paso de los años están tornando a un ámbito internacional.

En el medio nacional algunos de los *rankings* más importantes se refieren a los estudios de grado. Se corresponden con las siguientes áreas: América del Norte, América Latina, Europa (Reino Unido, Alemania, Francia, España e Italia) y Australia. Suelen clasificar las instituciones según cuatro categorías, para lo que se toma el *Carnegie Classification System –National Universities, Liberal Arts Colleges, Universities-Master’s, Baccalaureate Colleges–* y se le aplica como criterios propios la misión de las instituciones y la naturaleza y tamaño de las mismas⁸.

7 Un análisis en detalle de los distintos *rankings* nacionales e internacionales puede encontrarse en Pérez Esparrells y López García (2009).

8 Se tiene en cuenta la diversidad de disciplinas así como el máximo grado de titulación de su oferta educativa.

Tabla 2

Relación de <i>rankings</i> de ámbito nacional (estudios de grado)
América del Norte
<ul style="list-style-type: none"> • <i>US News & World Report (America's Best Colleges)</i>: 1.400 instituciones de educación superior, quince indicadores. • <i>The Maclean's Guide to Canadian (MacLean's Magazine)</i>: diecisiete indicadores.
América Latina
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ranking</i> revista "Qué Pasa": doce indicadores. • Revista "El Sábado" (<i>El Mercurio</i>): diez indicadores.
Alemania
<ul style="list-style-type: none"> • <i>CHE ranking, Centrum für Hochschulentwicklung (CHE, Centro para el Desarrollo de la Educación Superior)</i>: 280 instituciones de educación superior, cuarenta indicadores asociados a nueve dimensiones funcionales.
España
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gaceta Universitaria (TuGueb)</i>: cuatro factores, once indicadores, 47 universidades públicas. • El <i>ranking</i> de carreras del diario <i>El Mundo (50 Carreras)</i>: veintiséis indicadores. 77 universidades públicas y privadas
Francia
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Nouvel Observateur</i> (con <i>Le Guide des École d'Ingénieurs y Le Palmarès des Universités</i>): 16-25 indicadores. • <i>Semanario Le Point: Universités-Le Palmarès de la réussite, Écoles d'ingénieurs-Le Palmarès y Palmarès des grandes écoles</i>: 16-25 indicadores para las universidades.
Italia
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il Sole 24 ORE</i>, 3 bloques de indicadores, 60 universidades públicas y 16 privadas.
Reino Unido
<ul style="list-style-type: none"> • <i>The Times Good University Guide (The Times), The Times top 100 Universities, Times Higher Education Supplement</i>: 200 instituciones. • <i>The Sunday Times University Guide (The Sunday Times), The Sunday times university league.</i> • <i>The Guardian University Guide</i>: 183 instituciones.
Australia
<ul style="list-style-type: none"> • <i>The Good University Guide</i>: más de 100 instituciones. • <i>The International Standing of Australian Universities (Melbourne University)</i>: 30 universidades australianas.

Fuente: elaboración propia.

Existen otros *rankings* relativos a los estudios de posgrado y de escuelas de negocios (*Business School*), e incluso *rankings* vinculados con el compromiso social, que obviamente no son comparables directamente con los *rankings* de universidades. La especialización es la tónica dominante en el ámbito de las escuelas de negocios. La idea

de que un centro es mejor que otro ha desaparecido para localizar la excelencia por ramas del saber e incluso por habilidades⁹.

Tabla 3

Relación de otros <i>rankings</i> de ámbito nacional (estudios de posgrado)
Estados Unidos: <i>BusinessWeek</i> , <i>Newsweek</i> , <i>Forbes</i> , <i>Wall Street Journal</i> , <i>The Wall Street Journal</i> .
Francia: <i>Libération</i> .
Australia: <i>Hobsons</i> .
Reino Unido: <i>The Economist</i> , <i>Financial Times</i> , <i>Guardian</i> .
Alemania: <i>B-School Net</i> .
América Latina: América Economía.

Fuente: elaboración propia.

Rankings de las IES de ámbito internacional

Cada vez más, la tendencia en los *rankings* de carácter internacional es abarcar un mayor número de países, hasta llegar a elaborar *rankings* mundiales o globales (*overall rankings*). El problema es que resultan muy “generalistas” y sólo intentan medir la producción científica, la cual, por otra parte, es la única dimensión medible globalmente. Con unos criterios muy subjetivos, introducen una clasificación de las IES que corresponde a la idea “preconcebida” que se tiene de las mejores universidades en todo el mundo.

Entre los llamados *rankings* generalistas o mundiales destacan dos: el *Shanghai Jiao Tong University ranking*, conocido como ARWU (*Academic Ranking of World Universities*) y el *Times Higher Education Supplement* (*THES-QS World Universities*), utilizado inicialmente en EE.UU., China, Australia, Canadá y Reino Unido, pero que actualmente se han erigido como una referencia muy importante para todos los países. Asimismo, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior están surgiendo cada vez más *rankings* que agrupan a las IES europeas.

9 Dado que se trata de una de las inversiones en capital humano más elevadas que se pueden realizar, los interesados, en gran parte procedentes de capas sociales más favorecidas económicamente, deben tener en cuenta a la hora de cursar un programa determinado más los subíndices y pesos utilizados que los genéricos, que pueden llevar en muchos casos a confusiones si no se saben interpretar o se desconoce la metodología.

Cuadro 4

Relación de <i>rankings</i> de ámbito internacional (estudios de grado)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Shanghai Jiao Tong University (China)</i>: 5000 universidades de todo el mundo. • <i>THES-QS World University Ranking, The Times Higher Education (Reino Unido)</i>: 5000 universidades de todo el mundo. • Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología (<i>Centre for Science and Technology Studies, CWTS</i>), Universidad de Leiden (Holanda): 1000 universidades, 4 rankings. • <i>Asiaweek's Best Universities, Asia</i>. • <i>Rankings RI3 "Ranking Iberoamericano de Instituciones de Investigación"</i>, SCImago de la Universidad de Granada, España (Universia): nueve países iberoamericanos (España, México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Portugal, Cuba y Venezuela): 766 instituciones. • <i>Ranking del Lisbon Council (Bruselas)</i>: quince países europeos (Reino Unido, Dinamarca, Finlandia, Suecia, Irlanda, Portugal, Italia, Francia, Polonia, Hungría, Holanda, Suiza, Alemania, Austria y España) y Estados Unidos y Australia. • <i>Centre for Higher Education Development (CHE): Ranking of Excellent European Graduate Programmes</i>. Medallas.

Fuente: elaboración propia.

Análisis DAFO para los *rankings* universitarios

Uno de los objetivos principales del artículo es mostrar los distintos planteamientos sobre *rankings* universitarios realizados en diferentes países y conocer qué indicadores utilizan, con el fin de suscitar una reflexión sobre cómo analizar su aplicabilidad. Con esta finalidad, en esta sección se realiza un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) sobre los *rankings* universitarios, a partir de todos los indicadores señalados y revisados y de las ideas sugeridas por los distintos autores y expertos en la materia. La finalidad es plantear un diagnóstico interno en torno a las debilidades y fortalezas y un análisis externo en relación a las amenazas y oportunidades que influyen en la construcción y análisis de los *rankings* universitarios.

DEBILIDADES

- Los *rankings* se construyen con indicadores de lo que puede ser medido, no con lo que es realmente relevante medir (Stella y Woodhouse, 2006), fundamentalmente debido a la escasez de datos homogéneos.
- No consideran la calidad de la docencia, ni la implantación de las nuevas metodologías docentes (Pulido, 2009), ni la política de contratación de académicos jóvenes.
- Están sesgados hacia la investigación y, en el caso de la investigación bibliométrica, hacia la que se publica en inglés (Altbach, 2006).
- Generalmente, no consideran el tamaño de las IES y queda patente que las universidades mejor posicionadas son, en general, las de mayor tamaño (López, Pérez-Esparrells y Montañez, 2008).
- Los pesos de los indicadores pueden ser arbitrarios y subjetivos, especialmente en los *rankings* de ámbito comercial, y varían continuamente en el tiempo (Stella y Woodhouse, 2006).
- A pesar del crecimiento espectacular de los *rankings*, algunas instituciones no están “deseosas” de participar en ellos, como es el caso de 19 universidades en China o de 11 instituciones en Canadá (Harvey, 2008).

FORTALEZAS

- La expansión global del acceso a la educación superior ha incrementado la demanda de información sobre la calidad de las IES y está contribuyendo al desarrollo de sistemas de *rankings* universitarios en muchos países del mundo (Fundación C y D, 2005).
- El impacto que, dentro y fuera de las IES, están ocasionando los *rankings* que se publican es cada vez mayor debido a su difusión por los medios de comunicación social.
- Una mayor información potencia las buenas prácticas (*benchmarking*) y facilita la decisión de movilidad de los estudiantes y de profesores e investigadores.
- Son más adecuados si permiten diferenciar entre diferentes tipos de IES, distintos programas y disciplinas (Meller y Rappaport, 2006), particularmente en el enfoque local/nacional (o de una determinada zona de influencia).
- Dentro de un país o área de influencia, los *rankings* se pueden elaborar para introducir financiamiento público basado en resultados de investigación o de docencia (Thakur, 2007).
- Los empleadores pueden utilizarlos a la hora de seleccionar la procedencia de sus futuros empleados (actualmente, está ocurriendo en EE.UU. y en el Reino Unido).

AMENAZAS

- Opinión de algunos escépticos que consideran que esta clase de *rankings* son un “sinsentido”, tienen múltiples limitaciones y evalúan la calidad de manera “ingenua” (Harvey, 2008).
- Los *rankings* pueden implicar pérdida de libertad e independencia de las IES a la hora de establecer su “marca” o distintivo y controlar la medición de su éxito (Carey, 2006).
- Suponen una amenaza a la equidad porque pueden limitar el acceso a los estudiantes “poco aventajados” (*disadvantage students*). También se comprueba que son utilizados para seleccionar las IES sólo por parte de los estudiantes procedentes de familias de mayores ingresos o mejor educadas (Harvey, 2008).

OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborados con criterios transparentes, pueden servir para la rendición de cuentas a la sociedad (<i>accountability</i>). • Para el reclutamiento de estudiantes extranjeros, pueden ser una buena carta de presentación de las IES mejor posicionadas en los <i>rankings</i> (Do Campo, 2008). • Bien utilizados, pueden estimular la competencia entre las IES y se pueden plantear estrategias de futuro de cooperación entre universidades (Pérez-Esparrells y López García, 2009). • Pueden incentivar la fusión de universidades para hacerse más grandes y tomar posiciones en los <i>rankings</i>, cuestión que de otra manera sería inviable (Pérez-Esparrells y López García, 2009). • Se pueden utilizar como herramientas para evaluar una parte de la calidad (quizás la calidad de la investigación), completando el trabajo realizado por las agencias de evaluación de la calidad. • Pueden generar un debate para contribuir a la definición de calidad de la educación superior en los ámbitos nacionales o de zonas de influencia (América, Europa, Australia, Asia, por ejemplo).

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Como hemos visto, existen multitud de formas de clasificar los *rankings* universitarios: de ámbito nacional o internacional, generalistas o específicos, elaborados por instituciones públicas o privadas, o vinculados con el compromiso social. Por una parte, lo que ha quedado patente a lo largo de este artículo son dos hechos. Primero, la expansión global del acceso a la educación superior ha incrementado la demanda de información sobre la calidad de las IES y está contribuyendo al desarrollo de sistemas de *rankings* universitarios en muchos países del mundo. Segundo, el interés por la investigación de los sistemas de *rankings* universitarios y su depuración, ya que pueden suponer una contribución muy valiosa al desarrollo del mercado internacional de la educación superior.

Ahora bien, 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 algunas corrientes ideológicas que abogan por posicionarse en contra de la elaboración de *rankings* internacionales que midan a todas las instituciones con las mismas reglas. El Comité sobre Educación Superior e Investigación (*Higher Education and Research Standing Committee*) en Oslo estableció varias objeciones (*Education International*, 2006): los *rankings* son

“irreconciliables” con el principio de equidad y las misiones de la educación, las cuales reflejan las diferentes aspiraciones de los estudiantes; llevan a concepciones “erróneas”, etiquetando algunas instituciones como malas y creando élites; se niega que las IES puedan operar en entornos diferentes cultural, histórica y socialmente; animan a las instituciones de élite a elevar sus precios (*tuition fees*), lo cual es incompatible con la equidad, e intrínsecamente están ligados a la “comercialización” de la educación superior.

Asimismo, la Asociación de Estudiantes Europeos (*European Students' Union*, ESU, 2008) también señala que los *rankings* no son realmente sistemas para informar a los estudiantes (aunque supuestamente éste es su objetivo principal), sino que están diseñados para crear una jerarquía en términos de reputación y atraer así a los mejores talentos de todo el mundo. En este sentido, los *rankings* conducen a que las IES se preocupen demasiado por aquellos aspectos que son tenidos en cuenta en las metodologías de elaboración de los *rankings*, las cuales no incluyen en ningún caso los nuevos procesos de aprendizaje que, sin duda, están cambiando las políticas de las universidades de todos los países occidentales.

Sin embargo, a pesar de estas críticas y reticencias, la realidad es muy distinta, ya que los *rankings* internacionales están siendo cada vez más utilizados para comparar instituciones y están teniendo consecuencias en el incremento de la competencia entre las universidades, en el ámbito nacional y, en mayor medida, en el internacional entre las IES de más prestigio.

A pesar de su naturaleza tan controvertida e incluso discutible, hemos tenido ocasión de comprobar que se elaboran en más países y con una fuerza e influencia cada vez mayor en estudiantes, familias, empresarios, profesionales, organizaciones educativas, organismos independientes o sin ánimo de lucro, gobiernos e incluso las propias universidades.

También se ha puesto de manifiesto que la importancia dada a las clasificaciones varía sensiblemente de un país a otro, y la manera en que los gobiernos y los organismos académicos responsables de las instituciones de educación superior responden es muy diversa.

En cuanto a la metodología de los *rankings*, éstos son aproximaciones a una realidad compleja y multidimensional. En general, los análisis multidimensionales pueden ser más convenientes que un solo indicador que refleje una posición global respecto de la calidad, especialmente cuando se trata de clasificar y comparar instituciones con diferentes actividades y diversas misiones. Por consiguiente, debe valorarse la información detallada que contienen por parte de todos los implicados: administraciones educativas, universidades, profesores, estudiantes, empresarios, profesionales, organismos independientes, entre otros, quienes a su vez tendrán distintos objetivos, por un lado, e intereses comunes y diferentes, por otro.

Los criterios sobre qué medir, los indicadores seleccionados y su peso relativo pueden cambiar radicalmente la valoración de las universidades con criterios de calidad. No sólo eso, los resultados de los *rankings* son muy sensibles a variaciones en la metodología y en los datos utilizados y, por tanto, en el medio nacional, se debe dar prioridad a la recopilación de fuentes de información adecuadas. Ahora bien, a nuestro modo de ver, con independencia de quiénes sean los “encargados de elaborar” los *rankings* nacionales, deberían considerarse tres aspectos clave: las ordenaciones para el conjunto de una universidad deberían desagregarse por centros, facultades, titulaciones, para evitar promedios que pueden añadir confusión si no se conocen los detalles (Pulido, 2009); se debería valorar no sólo la actividad investigadora –sesgo que se reproduce en la mayoría de los *rankings* internacionales–, sino también la actividad docente; por último, se debería tener en cuenta también el tamaño de los centros, para no caer en una de las “fallas” de algunos de los más prestigiosos *rankings* actuales, ya que se demuestra que el tamaño también importa en términos de mejor posicionamiento de la institución en el plano mundial.

En nuestra opinión, sería deseable incentivar iniciativas también en el medio internacional, pero circunscritas a un espacio geográfico (por ejemplo, el Espacio Europeo de Educación Superior) o a una lengua común (países de América Latina). De esta forma, se potenciaría la elaboración de un catálogo permanente de indicadores,

no sólo en el ámbito institucional sino también en el de centros, facultades o titulaciones, efecto que tendría una triple utilidad, a nuestro modo de ver. En el plano internacional, puesto que permitiría relanzar en el campo de la docencia y la investigación a las universidades de habla hispana; en el nacional, puesto que podría permitir, en última instancia, una definición de políticas universitarias y estrategias de posicionamiento regionales; en el interno, porque permitiría a las propias universidades llevar a cabo una mejor gestión institucional y control, tanto mediante el análisis de los datos de sus propios centros, como para disponer de su evolución en el tiempo o permitir su comparación con otras universidades análogas, a modo de *benchmarking* en el mercado “hispanoamericano” de la educación superior.

Finalmente, las consecuencias de estos *rankings* y tablas de clasificación comienzan a ser muy amplias e influyen actualmente en las políticas de muchas IES, escuelas de negocios y centros de investigación de excelencia de todo el mundo. Sin embargo, cabe preguntarse si las IES pequeñas, de menor prestigio o localizadas en zonas o países menos desarrollados, deberían hacerse un hueco entre los grandes *rankings* que premian la investigación o si deberían centrarse en su docencia, las ayudas y becas al estudio y la investigación en el ámbito local, como apunta Harvey (2008).

Referencias bibliográficas

- Altbach, P.G. (2006) The dilemmas of ranking. *Bridges*, 12.
- Carey, K. (2006) Collage rankings reformed: the case for a new order in Higher Education. *Education Sector Reports*, 19.
- Dill, D. & Soo, M. (2005) Academic quality, league tables, and public policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems. *Higher Education*, 49(4), pp. 495-534.
- Docampo, D. (2008) Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 149-176.
- Fernández, R.; Martínez, Y. y Velasco, N. (2006) Indicadores y estándares internacionales de calidad. *Calidad en la Educación*, 25, pp. 15-30.

- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2005) *La Contribución de las Universidades Españolas al Desarrollo*, Informe C y D 2005.
- Harvey, L. (2008) Ranking of Higher Education Institutions: A Critical Review! *Quality in Higher Education*, 14(3), pp. 187-207.
- López, A.M. y Pérez-Esparrells, C. (2007) Los rankings universitarios: estado de la cuestión y posibles aplicaciones al caso español. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 2, pp. 109-119.
- López, A.M.; Pérez-Esparrells, C. y Montañez, M. (2008) Una aproximación a un indicador sintético para la evaluación del sistema universitario público español. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, pp. 105-114.
- Meller, P. y Rappoport, D. (2006) Nueva metodología para un ranking de universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 25, pp. 55-78.
- Pérez-Esparrells, C. y López, A.M. (2009) Estado de la cuestión de los rankings universitarios nacionales e internacionales. *Documento UNIVNOVA*, DU04, marzo.
- Pérez-Esparrells, C. y Salinas, J. (1998) El uso de los indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria. *Hacienda Pública Española*, Monográfico Educación y Economía, pp. 157-167.
- Pulido, A. (2009) *El futuro de la Universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades*, Madrid, Delta Publicaciones.
- Stella, A. y Woodhouse, D. (2006) Ranking of Higher Education Institutions. *Occasional Publications Series*, 6, Melbourne, AUQA.
- Thakur, M. (2007) The impact of ranking systems on Higher Education and its stakeholders. *Journal of Institutional Research*, 13(1), pp. 83-96.
- Usher, A., Savino, M. (2007) A Global Survey of University Ranking and League Tables. *Higher Education in Europe*, 32, 1, pp. 5-15.

Recibido: 27 de mayo de 2009

Aceptado: 29 de mayo de 2009