

El Multirranking Dinámico Interactivo, un Nuevo Paradigma para el Abordaje Complejo de la Calidad de la Educación Superior

Jorge González-González, Michele Gold-Morgan, Olivia Yáñez-Ordóñez y
Jessica Itzel Méndez-Contreras

Resumen

Desde principios de los ochenta a la fecha, en todo el mundo y por una serie de razones económicas, políticas y sociales, generales y en el contexto educativo en particular, se impuso la exigencia, muchas veces legal, de evaluar la calidad de la educación, primero, y después, de expresar los resultados de las evaluaciones en listas jerárquicas, tablas de liga y otros instrumentos similares. Ante la explosión de organizaciones universitarias hubo naturalmente también una explosión de entidades de evaluación, y separadamente, de ranqueo.

Las ranqueadoras mundiales y globales funcionan bajo un paradigma implícito que se puede inferir que tiene como esencia que las organizaciones universitarias cumplan con tener las características básicas de las universidades europeas y norteamericanas de mucha antigüedad y que gozan de gran prestigio. Cualquier paradigma único solo va a dar cabida a una fracción de las más de 15000 instituciones de educación superior que hay, dada su diversidad propia y la de sus entornos. En este capítulo presentamos muchas de las críticas que se les han hecho y una propuesta de paradigma alternativo, en el que explicamos desde su sustento teórico hasta la manera de operar y resultados.

Palabras clave: calidad educativa, evaluación-planeación educativa, MDI, multirranking, ranking, ranqueadoras mundiales, paradigmagramas

Introducción

Rankings es un término que se refiere a ordenar jerárquica y comparativamente el desempeño, efectividad y características de la educación superior con base en indicadores seleccionados específicamente. Los sistemas de ranqueo pueden ser desarrollados por gobiernos, entidades privadas o los medios (Liu, 2013, p. 131). La práctica de ranquear se inició en Inglaterra en 1900, al usar como criterio de jerarquización el número de alumnos distinguidos de la institución. Pero no fue hasta la década de los ochenta, con la masificación de la educación superior que empezó a tener auge clasificar o ranquear a las organizaciones impartidoras de este nivel educativo, en función de algunos parámetros –además del número de alumnos distinguidos– que los ranqueadores consideraban indicadores de calidad. A principios del presente siglo se incorporó con mucha aceptación al sistema de ranqueo la Universidad Jiao Tong de Shanghai, una de las universidades más prestigiosas de China, con el Academic Ranking of World Universities (ARWU, que con el Times Higher Education (THE) el Quacquarelli Symonds World University Rankings (QS)¹ y el U-Multirank de la Comisión Europea², son los sistemas de mayor reconocimiento y por tanto, más influyentes en todo el mundo en el ámbito universitario.

Aunque ranquear se inició como una práctica en países desarrollados, en un planeta globalizado y altamente influido por la mercadotecnia, no tardó en arrastrar a las organizaciones universitarias de países de los llamados emergentes o en desarrollo, y desde hace unos cuantos años ya hay rankings para universidades de América Latina, entre otras regiones.

¹ Considera entre sus criterios la calidad de la enseñanza y capacidad de innovar o (*sic*) el involucramiento en la comunidad.

² Se centra en universidades europeas. Reconoce la importancia de la enseñanza, pero no tiene los instrumentos para evaluarla.

El presente ensayo es la segunda parte de El Modelo “V” de Evaluación-Planeación como instrumento teórico-metodológico para el mejoramiento, medición y aseguramiento de la calidad de la educación superior porque en nuestra concepción, el ranqueo va íntimamente ligado a la evaluación-planeación; por tanto, se harán repetidas referencias a dicho capítulo a lo largo de este texto.

Antecedentes histórico-contextuales y conceptuales-metodológicos de rankings y multirranking

Nuestra idea de hacer comparaciones o ranquear entre instituciones, surge de uno de los autores³ del presente capítulo, que cuando fue vocal de Ciencias Naturales y Exactas de los Comités Institucionales para la Evaluación de Estudios Superiores (CIEES) (2002), la concibió como parte de un Proyecto General de Desarrollo (PGD) de mejoramiento de la educación superior de América Latina y el Caribe y la visualizó no como una meta a corto plazo, sino como una de las finalidades del largo plazo (25 años) de dicho PGD, porque consideró indispensable que antes de ranquearse las instituciones de educación superior tuvieran la práctica habitual de planeación-acción-evaluación, y por ella, estuvieran inmersas en procesos de mejoramiento permanente. Proyectó dos etapas anteriores al momento de ranquear entre instituciones; 1) la elaboración de un metamodelo de evaluación-planeación *ad hoc* para organizaciones universitarias, y en particular, su adecuación para universidades de América Latina y el Caribe⁴; y 2) la formación de recursos humanos en evaluación-planeación entre el personal de las mismas instituciones universitarias, que funcionaran como pares, evaluador y evaluado. Asimismo consideró dos requisitos para iniciar los ranqueos entre instituciones: 1) contar con una masa crítica de

³ Jorge González-González.

⁴ Véase en esta obra, El Modelo “V” de Evaluación-Planeación como Instrumento Teórico-Metodológico para el Mejoramiento, Medición y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

éstas que cumpliera las condiciones mencionadas; y con 2) una masa crítica de pares evaluadores y expertos disciplinares, formados en el Modelo “V”, que constituyera la comunidad de ranqueadores, que no es otra cosa que ranqueadores y ranqueados pares. La puesta en marcha de este PGD ocurrió inicialmente ligado a instituciones: primero en los CIEES (1993-2004) y posteriormente en la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (1999- 2014); mediante el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (SEACESALC) actualmente funciona de manera independiente a partir de la creación del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SIMMACE), como se verá más adelante

El contexto en el que generó nuestra propuesta era de un movimiento internacional en el que se conjuntaron una diversidad de fenómenos ya bien conocidos: la restricción del financiamiento para las universidades públicas; el crecimiento acelerado de la matrícula; el aumento de instituciones, sobre todo privadas, aunado al surgimiento de la educación transfronteriza, no siempre con regulación ni normativa sobre su pertinencia y factibilidad; la superespecialización del conocimiento con la consecuente diversificación, tanto de títulos a otorgar como de niveles educativos; la creación de planes de estudio de pregrado y posgrado sin elementos sólidos de fundamentación para su subsistencia; la adopción de modelos educativos “innovadores”, sin su correspondiente aplicación en la realidad cotidiana de los programas ni en la capacitación de los docentes; la carencia y falta de sistematización de la información sobre las características de las instituciones, estudiantes, personal académico, planes de estudio, actividades y proyectos que se desarrollan, entre otros.

En América Latina y el Caribe, a este problema se sumó la complejidad de las relaciones de las universidades con el poder político, lo que contribuyó, por una parte, a la tendencia de los Estados para establecer normas en el otorgamiento de apoyo económico bajo ciertas reglas de evaluación de resultados y de rendición de cuentas; y por otra, no sin razón, a la necesidad de contar con parámetros de medición, cualificación y comparación de instituciones y programas. (González-González, Gold-Morgan, Santamaría, Yáñez-Ordóñez y Masjuán; 2011 y González-González, Gold-Morgan, Santamaría, Yáñez-Ordóñez; 2015).

El polisémico concepto de calidad, que originalmente se aplicaba en el contexto de la producción, después se trasladó al de la gestión empresarial y ahora también forma parte del contexto educativo. En cada entorno tiene su propio significado y en el de la educación requiere de ser definido y delimitado con precisión cuando se habla de ranquear, puesto que es lo que se pretende medir y jerarquizar. Lo más frecuente es que se haga sinónimo de perfección o excelencia, sin que a estas tampoco se las defina.

La UNESCO, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998, p. 67), expuso:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario [...]. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional [...]. La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de

profesores y estudiantes y los proyectos de investigaciones internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales (González-González, J. y Santamaría, R., 2013, p. 133).

A partir de dicha propuesta, para nosotros hay cuatro ámbitos de la calidad en el contexto educativo: el institucional, el disciplinar, el profesional y el social. Si el concepto parte de la institución y el sistema educativo, la calidad se entenderá como el cumplimiento de requisitos y reglamentos establecidos, por ejemplo, en términos de costo-beneficio, infraestructura avanzada y optimización de recursos, eficiencia terminal y calificación del personal académico. Si el punto de comparación es el conocimiento, la calidad tendrá que ver con la actualización de las disciplinas y la adopción de planes de estudio que se encuentren en la frontera del saber, y en aquello que el ámbito internacional determine como relevante. Si el interés está en el mercado de trabajo, la adquisición de competencias que respondan a los requerimientos del sector productivo será el factor característico de una institución o programa de calidad; y si partimos del ámbito social, la pertinencia será su elemento distintivo (González-González, J. y Santamaría, R., 2013, p. 133).

Otro concepto toral en el ámbito del ranqueo de organizaciones universitarias es precisamente el de “organización universitaria”. Las ranqueadoras no lo explicitan, y de hecho aquellas que soslayan a la docencia se apartan de una parte esencial de este tipo de entidad. Inclusive se ha acuñado el término *research-driven universities*, universidades de investigación, como si la docencia pudiera no ser la razón de ser de una institución de educación superior. Puesto que no externalizan su definición de lo que es una universidad, el público la debe inferir a partir de los criterios, parámetros, indicadores etc. que usan en la práctica y el peso relativo que le dan a cada uno. Para una gran mayoría, primordialmente centros de investigación, resultó evidente la paradoja de una universidad sin docencia y

ahora la incluyen; otros más han incorporado también a la responsabilidad social. Una organización universitaria es aquella en la que se realizan las cuatro funciones sustantivas precisamente universitarias: docencia, investigación, difusión del trabajo universitario y proyección social o responsabilidad social (González-González *et al.*, en el presente libro). Es una entidad compleja, en devenir permanente, afectada por sus propias tendencias inerciales además de su interacción también permanente con innumerables devenires externos, uno de los cuales son los devenires de evaluadores y ranqueadores. Este es precisamente el concepto que utilizamos para ranquear instituciones de educación superior.

En el plano operativo, nuestro órgano ranqueador es el Consorcio Internacional para la Medición y Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación” (CIMMA), que a su vez es parte del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SIMMACE)⁵, que incorpora a los programas educativos, dependencias e instituciones que se encuentran en alguno de los niveles del proceso de mejoramiento de su calidad. A su vez, el CIMMA integra a los programas educativos, dependencias e instituciones *que han mostrado consistencia* en el proceso de mejora permanente de sus funciones sustantivas y adjetivas por medio de la elaboración y puesta en marcha de un PGD con metas a corto, mediano y largo plazos; desarrolla acciones para difundir su calidad ante la comunidad internacional y promueve proyectos de colaboración, movilidad e intercambio que contribuyan al mejoramiento de otras instituciones educativas, así como de la calidad de vida de los ciudadanos (cursivas añadidas) (<http://site.riev.org/investigacion-capacitacion-y-asesoria-de-evaluacion-2/>).

Son funciones del CIMMA relacionadas con ranquear:

⁵ Véase (<http://site.riev.org/investigacion-capacitacion-y-asesoria-de-evaluacion-2/>).

- Promover el cumplimiento de los planes de mejora de los programas, dependencias e instituciones acreditados, así como la realización de su seguimiento, para que accedan al proceso de mejora permanente.
- Fomentar los procesos de reacreditación para la consolidación y la trascendencia internacional de los programas, dependencias e instituciones acreditados.
- Elaborar el padrón de calidad de programas educativos, dependencias e instituciones de cada uno de los niveles del proceso de mejoramiento permanente.
- Desarrollar estrategias para difundir la calidad de los programas, dependencias e instituciones que forman parte del padrón de calidad.
- Promover la realización de proyectos de colaboración transinstitucional como por ejemplo, programas de movilidad, intercambio, así como la creación de posgrados colegiados en los que participen las entidades que forman parte del padrón de calidad.
- Procurar que el personal académico de los programas, dependencias e instituciones del Consorcio se formen en el Programa Integral de Posgrado en Evaluación-Planeación Educativa, para que desarrollen investigaciones en beneficio de su propia institución y participen como evaluadores para apoyar el mejoramiento de otras entidades educativas.

A este proyecto para el ranqueo regional subyace una serie de supuestos filosóficos, ideológicos y metodológicos, como veremos más adelante. Pero se debe hacer una aclaración y explicación importante respecto de nuestra concepción de ranqueo: que se hace en dos ámbitos, el interno de las instituciones y el externo entre instituciones, y por eso la precisión de “ranquear entre instituciones” arriba. En atención de sus propósitos, los

ranqueadores mundiales jerarquizan al comparar instituciones diferentes. Y en congruencia con su ideología, los proveedores de datos son preferiblemente externos y ajenos a las instituciones, por ejemplo, bases de datos de los gobiernos, empresas que hacen el manejo de los números, etc. Para el CIMMA-SIMMACE el ranqueo inicia al interior de las instituciones, a la par de sus procesos de evaluación, porque está estrechamente ligado con procesos de mejora. Se pueden comparar o ranquear cualesquiera dos o más entidades: dependencias de la institución, programas de la misma dependencia, grupos de trabajo del mismo programa⁶, personas del mismo grupo de trabajo. Si se lleva esto a la dimensión temporal, cualquier entidad se puede comparar a sí misma en el tiempo, la dimensión de los procesos de mejora. También se pueden ranquear las diferentes funciones sustantivas de la institución (docencia, investigación, difusión, proyección social) en cualquiera de sus dimensiones (institución total, dependencia(s), programa(s); áreas de conocimiento, etc. Es requisito para seleccionar a quienes se va a ranquear que haya equiparabilidad entre los comparados; la participación debe ser voluntaria, lo que conlleva a su vez a que haya buena disposición para la colaboración.

En los ranqueos internos las preguntas que se responden son: entre el t_1 y el t_2 mi entidad ¿mejoró, se estancó o retrocedió, por ejemplo, en investigación o en crecimiento de su planta académica o en el índice de eficiencia terminal? O como tendencia, mi entidad ¿está mejorando, está estancada o está retrocediendo, por ejemplo, en difusión de los resultados de proyección social o en cursos de actualización del profesorado o en movilidad académica de los estudiantes? Cualquiera de las respuestas conlleva planes de consolidación o mejora.

Cuando las instituciones ya están compenetradas con la filosofía, ideología, metodología y práctica de los ranqueos internos, pasan a ser miembros de CIMMA-SIMMACE y participan en el ranqueo entre instituciones –del mismo país y de diferentes países de la región de América Latina y el Caribe–. Actualmente ya se alcanzó una masa crítica de instituciones con cultura de planeación-acciones-evaluación, por tanto, se han llevado a cabo procesos permanentes de mejora; así como una masa crítica de recursos humanos en evaluación-planeación. Por tal motivo, desde 2008 se iniciaron los coloquios anuales del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación SIMMACE-CIMMA en los cuales se hace evaluación comparativa (*benchmarking*) entre instituciones de la región.

Respecto de los sistemas de ranqueo de universidades mundiales⁷, casi a la par de la aparición de sus listas de ranqueo y otras clasificaciones, surgieron los críticos de su práctica y de sus listas (González-González *et al.*, 2015; Liu, 2013; Marope *et al.*, 2013), al grado de preguntarse si se debe o no ranquear, como lo hacen Marope y Wells (2013), y resumir en esta disyuntiva, el debate actual. Las críticas se han dirigido a las intenciones, los métodos, los instrumentos, los resultados y su uso, y han incluido hasta cuestiones éticas relativas a manipulación de datos, asesorías que generan conflicto de intereses, cambio en la orientación de la aplicación del presupuesto de los sistemas de educación superior para su mejora (Baty, 2013; Ordorika y Lloyd 2013; Ordorika y Rodríguez 2010; Liu, 2013, p. 217). Se ha criticado la naturaleza homogeneizante de los rankings, la predominancia del idioma inglés, y la manera reduccionista en que una sola evaluación de

⁷ De hecho, ha habido una explosión reciente de criterios de espacialidad y tipo de ítem a ranquear no solo universidades de clase mundial, así como sus listas y tablas correspondientes, sino que ahora se tienen también ranqueos por continente, por país, por idioma del país, por área de conocimiento y disciplina, entre otros.

la calidad de una institución, que a su vez se basa únicamente en su producción científica, se toma como definitiva. Las críticas han provocado desde que algunas entidades universitarias se retiraran de participar en los ranqueos en tanto no se generaren verdaderos movimientos opositores⁸. En mayo de 2011, los presidentes y administradores de universidades de América Latina y el Caribe se reunieron en Buenos Aires para una conferencia sobre educación superior patrocinada por la UNESCO e hicieron el borrador de una declaración conjunta en oposición a los rankings (Ordorika y Lloyd, 2013, p. 219).

De cualquier manera, la respuesta mayoritaria a la pregunta de si ranquear o no ha sido que esta práctica llegó para quedarse; pero diferentes autores tienen distintas opiniones respecto de para qué y cómo ranquear. Las ranqueadoras han sido receptivas a las críticas y de hecho han establecido diálogo con sus censores, lo cual ha redundado en modificaciones a sus métodos. Como dicen Marope & Wells (2013, p. 12) las ranqueadoras no han sido sordas ni ciegas a esta crítica. Han hecho esfuerzos no solo por reconocer y explicar el alcance de sus metodologías, sino también para demostrar su disposición a mejorarlos progresivamente para cubrir lo que comúnmente se conoce como el ámbito de las funciones universitarias: investigación, docencia y responsabilidad social.

Nosotros estamos de acuerdo con la mayoría de las críticas que se han hecho, sin embargo, consideramos que no se han realizado todas las medulares o apenas se han tocado. Listamos algunas:

- 1) No se explícita la definición de calidad y el lector generalmente debe inferirla a partir de los criterios e indicadores usados en los rankings.

⁸ Véase [https://en.wikipedia.org/wiki/Criticism_of_college_and_university_rankings_\(North_America\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Criticism_of_college_and_university_rankings_(North_America))

- 2) No se parte de una definición explícita de lo que es una universidad, sino que esta se debe inferir a partir de los criterios, parámetros o indicadores de desempeño o métricas –los nombres difieren dependiendo de la ranqueadora– y el peso relativo que les dan.
- 3) No son explícitos los valores subyacentes y generalmente se han hecho públicos por estudios de los críticos, más que por las propias ranqueadoras.
- 4) No se hace una evaluación de la institución previo a ser ranqueada con lo cual evaluación y ranqueo son lo mismo.

La mayoría de los detractores de los ranqueos propone soluciones parciales a las críticas que se hacen, o reconoce no tener propuesta de un sistema alternativo. Varios autores y la UNESCO recomiendan no usar las listas y clasificaciones como única fuente de información sino enriquecerla con otros métodos complementarios⁹.

Los sistemas de ranqueo se basan en un paradigma que no se ha hecho explícito por los sistemas, sino por sus críticos, aunque no lo han llamado con ese término. Nosotros proponemos un paradigma totalmente diferente al de las ranqueadoras de universidades mundiales, que ya hemos instrumentado y llevado a la práctica, el Multirranking Dinámico Interactivo (MDI), que expondremos en el apartado correspondiente.

Algunas reflexiones sobre las bases ideológicas que subyacen al ranquear y multirranquear

La primera reflexión es en torno al papel que juega la educación en la sociedad. Desde allí ya se perfila el hecho de que el conocimiento no es propiedad de nadie, es un bien social y, como tal, debe funcionar en su beneficio. La sociedad y los sistemas educativos y de evaluación tienen superposición dimensional: hay sociedades locales, nacionales

⁹ Véase Marope y Wells, Capítulo 2 y Parte IIIs Marope, Wells y Hazelkorn (2013).

regionales hasta alcanzar la sociedad global. Los beneficios de la educación se deben corresponder con esas dimensiones. Las localidades, países, regiones y el mundo deben recibir los beneficios de la educación, sea de una institución pública o privada. En términos generales, todas y cada una de estas dimensiones sociales debe tener acceso al desarrollo social y al crecimiento económico; contar con apoyo para la producción de bienes y servicios competitivos; formar y preservar su identidad cultural; mantenerse cohesionada; luchar contra la pobreza y promover de la cultura de paz. Ese es el papel de la educación. Las instituciones deben establecer sus misiones para cumplir lo que decida colectivamente y en función de sus posibilidades. ¿Va a atender prioritariamente a la dimensión local, regional etc.? ¿Va a privilegiar a alguno de los tipos de desarrollo? Su visión también se debe plantear con estos horizontes en mente. Un sistema de evaluación/ranqueo debe evaluar/jerarquizar en función de qué tanto las instituciones se acercan a lo que su misión dice y qué tanto están avanzando hacia la visión que se planteó.

En los centros de educación superior, en particular, es donde se da la posibilidad a gran escala debido al número de personas y la cantidad de recursos intelectuales, financieros y materiales de abordar el problema de los sectores productivo y social, de manera racional y sistemática. Es ella la que puede ordenar, clasificar, jerarquizar y ponderar los problemas; la que puede imaginar diferentes propuestas de solución, ensayar las más prometedoras y brindar las mejores para que se lleven a cabo en sus respectivos sectores, incluidos los otros niveles educativos de su propio sector, así como en el académico.

Una pregunta importante al considerar sistemas de evaluación, y en particular si implican ranqueo, que tiene muchas implicaciones en la vida del ranqueado, es si son una necesidad interna o una exigencia externa y lo que implica una situación y la otra. Son

preguntas de reflexión relevantes las de si las organizaciones universitarias que solicitan o pagan por ser ranqueadas conocen y comprenden el paradigma en el que se basa la agencia ranqueadora; si las agencias ranqueadoras tienen pleno conocimiento de sus objetos de ranqueo; y si tienen claridad de los efectos a largo plazo –el impacto y trascendencia– de su quehacer. Nuestra práctica de 25 años en universidades de América Latina y el Caribe indica que muchas de las universidades están montadas en una ola generada por una moda, por las recompensas inmediatas que ofrece –prestigio y con ello crecimiento de la institución–, por presión generalmente indirecta de instituciones pares que se están ranqueando. Hemos constatado innumerables veces que pretenden ranquearse y se ranquean sin tener clara su identidad y que por tanto, tratarán de cumplir con cualquier exigencia con tal de acceder a alguna posición de alguna lista. Es claro que para ello invierten recursos que aplicados a su automejora harían una gran diferencia entre la calidad de la educación que ofrecen, y que podrían ofrecer en el corto plazo para cimentar la calidad de plazos más largos. De parte de las ranqueadoras globales es insoslayable que si no trabajan con instituciones que han sido objeto de investigación evaluativa que permita conocerlas previo a ser ranqueadas, estarán ranqueando una caja negra. Ranquear requiere de evaluar a la institución que lo solicita; mientras que evaluar es hacer investigación evaluativa documentalmente, *in situ*, entrevistando a todos los estamentos para obtener una visión integrada de la institución. Es después de esta investigación que se puede emitir un juicio relativamente objetivo, una calificación, una posición en una determinada escala.

En descargo de ambas partes de la ecuación hay que reconocer que este tipo de actividad, la de ranquear la calidad de la educación como desde hace mucho tiempo se ranquean hoteles, restaurantes, películas, conjuntos musicales, etc., es nuevo. Y reconocer también que la relación que se establece entre las partes es diferente. Esto deriva en que es

necesario que se haga mayor consciencia de ambas partes de los resultados para cada una a corto plazo, del impacto en el mediano plazo ya no solo de las partes sino de su entorno, así como de la trascendencia en una dimensión mayor, en el largo plazo.

Para el CIMMA-SIMMACE es un punto de partida no negociable el derecho de las instituciones, pero también su obligación, decidir claramente cuál es el papel que quiere jugar en la sociedad: su misión; y cómo quiere transformar y transformarse en el largo plazo: su visión. En otras palabras, debe elaborar concienzudamente su identidad, su autorreferente elaborado a partir de los cuatro referentes del Modelo “V” (González-González *et al.*, en el presente libro). Su identidad es su rostro y con él no solo debe recibir de otras instituciones, sino también darles. En congruencia con este valor, para el CIMMA-SIMMACE ninguna agencia externa debe distorsionar con sus requisitos la identidad de sus objetos de ranqueo.

Para lograr este tipo de relación CIMMA-SIMMACE propone que los sistemas internacionales de medición y comparación de la calidad de la educación superior se caractericen por:

- Usar la integralidad como punto de partida y punto de llegada; que no es otra cosa que ser integral, integrador e integrativo, tomar en cuenta todos los componentes cuantitativos y cualitativos del proceso educativo, de sus resultados, su impacto y trascendencia; analizar los vínculos de interacción e integración que hay entre ellos, lo cual no solo es medición, sino evaluación.
- Ser analítico y constructivo; analizar e integrar las diferentes dimensiones, estructuras y funciones de las organizaciones universitarias de educación superior y reconstruir una visión completa de dicha multidimensionalidad por medio de síntesis confrontativa.

- Ser sistemáticos y sistematizadores como sistema, organizador y ordenador y como mecanismo; por ajustarse de manera transparente a un conjunto de reglas y actividades definidas de antemano que permitan adquirir diversos aprendizajes útiles para medir su propio desempeño como un proceso de metaevaluación para el mejoramiento del sistema mismo.
- No ser punitivo con sus calificaciones y clasificaciones sino proponer alternativas para consolidar un proyecto educativo con enfoque de mejora permanente.
- Fomentar la participación activa y permanente de evaluados, evaluadores y todos los sectores de la sociedad (educativo, académico, productivo y social) por no ser excluyente (González-González *et al.*, 2015, p.209).

Otro valor indispensable, mencionado brevemente arriba, es el de la transparencia.

Dicen acertadamente Van Vught & Ziegele (2013:58): “La transparencia es de la mayor importancia en el mundo de quienes se espera que hagan una contribución crucial a las estrategias de innovación y crecimiento de los países. Obtener mayor información válida acerca de la educación superior es crítico dentro de los países y entre ellos...”

La transparencia como valor está ligada a otros dos valores igualmente indispensables para que la educación sea un mecanismo de mejora. La transparencia fomenta la confianza entre las partes y la buena voluntad para colaborar en el trabajo, superar diferencias, evitar simulaciones.

Otra reflexión sobre un valor, también ligado a los expuestos arriba es la concerniente a la “otredad”, específicamente en el contexto de las relaciones entre evaluador/evaluado, ranqueador/ranqueado, y que se traducen en cuestiones metodológicas. Para CIMMA-SIMMACE las evaluaciones, acreditaciones y ranqueos se hacen entre pares. Se parte de la base de que todos los participantes saben más y saben menos que cada uno de los otros.

Nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. La argumentación es evidente: el evaluador/acreditador/ranqueador sabe de instituciones de educación superior, de normativas, de formas de organización, de problemas y de soluciones exitosas y fallidas en la educación superior; también sabe de su propia institución y país. El evaluado/acreditado/ranqueado sabe de su institución, de sus normas, de sus formas de organización, sus problemas y soluciones. Sabe de su país, su región, su localidad; de su cultura y de su idiosincrasia. No hay jerarquía entre ellos, son pares. Son complemento uno del otro, e indispensables ambos para el conocimiento mutuo y el logro conjunto de la mejora de la educación superior.

De igual manera, para CIMMA-SIMMACE las instituciones son pares entre sí. Y en esta concepción de ser par, a quien es evaluador en un momento, le corresponde ser evaluado en otro y viceversa. Es una manera muy efectiva de combatir actitudes soberbias o prepotentes, a las que se es tan proclive en el ámbito de la evaluación.

Cualquier evaluador es un crítico de otro. En congruencia con la concepción de evaluadores como pares, consideramos que el crítico debe ser autocrítico. Por ello corroboramos la validez, en el plazo de un año, de la calificación (años de vigencia) otorgada al final de una acreditación.

Como última reflexión en este apartado, la mejora de la calidad de cualquier entidad de la superposición dimensional desde el yo hasta el sistema educativo se basa en la solidaridad, en el entendimiento de que la educación y todo lo relacionado con ella es social. La solidaridad incrementa notablemente la eficiencia para alcanzar metas colectivas, además de su efecto positivo en la calidad del ambiente de trabajo. Este también es uno de los valores que se maneja en CIMMA-SIMMACE y se fomenta informal y formalmente en toda evaluación/acreditación/ranqueo. Entidades acreditadas de una institución deben asesorar a las que están por acreditarse o a

preparar a las que no están listas aún para ello. Entidades de una institución, acreditadas con un mayor puntaje, deben orientar a aquellas con menor. Pares evaluadores con más tiempo de práctica en evaluación-planeación con el Modelo “V” colaboran con mejorar la comprensión teórica y habilidad práctica de pares nuevos. Pares cuya institución los ha privilegiado al permitirles salir a evaluar/acreditar/ranquear tienen obligación de corresponderle mediante la participación en sus procesos de mejora a partir de lo aprendido o alentarlas a iniciarlos. Instituciones de diferentes regiones o países con mayor experiencia en los procesos de mejoramiento de CIMMA-SIMMACE son impulsadas a asesorar a aquellas con menos experiencia.

Y, como sucede en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, quien enseña también aprende y después enseña mejor.

Multirranking Dinámico Interactivo. Una estrategia alternativa a los rankings de universidades mundiales

Cada sistema de ranqueo es un conjunto de intenciones, objetos de ranqueo, métodos e instrumentos para ranquear –con mayor o menor definición y articulación entre ellos– y de resultados. En el caso de las ranqueadoras de universidades mundiales, el producto final generalmente es una lista jerarquizada de las organizaciones universitarias, pero en algunas son bloques de universidades con puntajes similares (Van Vught & Ziegele 2013:261), según lo que la entidad ranqueadora considere ser de calidad. Aunque no se habla en la literatura de un paradigma, este conjunto de ítems corresponde a un paradigma con supuestos implícitos o explícitos (o ambos), filosóficos e ideológicos, como vimos en el apartado anterior. En este capítulo presentaremos una explicación macro de nuestros procesos de medición de la calidad y posteriormente nuestra propuesta con cierto nivel de detalle de paradigma alternativo, el Multirranking Dinámico Interactivo (MDI) con sus propias

intenciones, métodos, instrumentos y resultados. También hablaremos de su impacto y trascendencia y de sus beneficiarios y validadores.

En las evaluaciones cualitativas de calidad que alimentan la práctica de ranqueo de CIMMA-SIMMACE hay cuatro momentos fundamentales: la evaluación de la calidad de los referentes; la de los ejes de calidad; la del paradigma de calidad mismo; y la de la calidad de los tres tipos de indicadores.

- Los referentes en la concepción del Modelo “V” (González-González *et al.*, 2011; González-González *et al.*, 2015) son básicos para que la institución organice su quehacer en todos los niveles de la superposición dimensional: en lo normativo, disciplinar, profesional y social. Como su nombre lo dice, son textos a los que se recurre para saber hacia dónde dirigir las acciones en los diferentes ámbitos y para confrontar si se han dirigido bien.
- En los ejes de calidad se evalúa el inicio del proceso para que un estudiante se incorpore a la institución educativa (la equidad y cobertura); el trayecto de su formación en la institución (con eficacia y eficiencia); y el final del proceso, que egresen (efectividad) profesionales de calidad (con pertinencia y trascendencia).
- Equidad en el acceso a la educación superior hace referencia a la consideración, sin ninguna discriminación, de los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes. Por otra parte, la cobertura se refiere a hacer accesible, a todos, la enseñanza superior, para formar una masa crítica de personas calificadas y cultas que promuevan, en sus países, un auténtico desarrollo endógeno y sostenible.

- Eficacia y eficiencia. Una educación superior eficaz ha de preservar y desarrollar sus funciones fundamentales de: a) docencia, en cuanto a la formación de profesionales cualificados; b) investigación, en sus diferentes modalidades y en todas las disciplinas; c) difusión o extensión, en la divulgación de los conocimientos, del quehacer académico y de los productos y logros de ese quehacer, a sus propias comunidades, a otras comunidades educativas, y a la sociedad en general; d) articulación o vinculación, con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

Al mismo tiempo, la eficiencia de la educación superior se deberá mostrar en la obtención de los recursos necesarios, en una gestión adecuadamente racionalizada y en una utilización sana de los recursos.

- Pertinencia y trascendencia. La pertinencia se refiere a la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen a su servicio. Asimismo, una institución tiene trascendencia cuando es capaz de contribuir al desarrollo del conjunto del sistema educativo tanto nacional como internacional, y al mejoramiento de la calidad de vida de todos y cada uno de los ciudadanos (González-González, J. y Santamaría p. 134).

En la evaluación del paradigma de calidad se confrontan el deber ser/ser/querer ser/quehacer donde:

- Ser está representado por los resultados del trabajo de gestión universitario realizado por personas y grupos de trabajo a nivel institución y dependencias; y del trabajo universitario propiamente dicho, realizado

también por personas y grupos de trabajo, a nivel programas educativos y la eficacia para obtenerlos.

- Deber ser está expresado en la misión y su pertinencia en cada nivel dimensional.
- Querer ser está expresado en la visión a largo plazo, en cada nivel dimensional, y en su instrumentación en proyectos generales de desarrollo.
- Quehacer está constituido en la estructura funcional para cumplir deber ser y querer ser y por tanto, generar su materialización en el ser (González-González, J. *et al.*, en este libro).

El ideal a alcanzar es la integración de los cuatro elementos, lo cual requiere mucha claridad respecto del contenido de cada referente. Cada uno tiene su propio devenir y está ligado estrechamente con los otros tres: al modificarse cualquiera de ellos se afectan los otros tres, lo que conlleva la necesidad de readecuación para volver a la integración.

Por último, se evalúa la calidad de los indicadores paramétricos y la objetividad de los indicadores de estado y de mejoramiento. Un indicador paramétrico es el elemento a partir de cual se elabora un paradigma de calidad. Es la afirmación que representa el máximo valor a alcanzar de determinada variable de determinado factor, el óptimo deseable y alcanzable. Por ejemplo si el óptimo deseable y alcanzable de la variable “número” del factor “profesores a exclusividad” es tres, ese es el indicador paramétrico. Los indicadores paramétricos son referentes.

Un indicador de estado es el valor real de determinada variable de determinado factor; indica cómo está en el momento de la evaluación. Si continuamos con el ejemplo anterior, un indicador de estado puede ser “2” o “1”; también puede ser “3”, en cuyo caso coincide

con el valor de su indicador paramétrico. Cada uno de estos dos tipos de indicador tiene una función. El conjunto de indicadores paramétricos constituye el paradigma de calidad de algo: de un nivel dimensional (programa, dependencia, institución, sistema); de una función sustantiva (docencia, investigación, etc.); de un nivel educativo; de un curso; de una sesión teórica o práctica etc. El conjunto de indicadores de estado describe el estado real de cualquiera de esos ejemplos.

La parte más informativa del manejo de indicador de estado e indicadores de estado es su confrontación. De ella se obtiene la información acerca de dónde tiene fortalezas la entidad (coincidencia entre indicador de estado e indicador paramétrico); y dónde debilidades y la magnitud de cada caso (indicador de estado diferente a su indicador paramétrico). El conjunto de indicadores de estado diferente a sus indicadores paramétricos constituye un diagnóstico, y es a partir de éste que es posible definir el problema de la entidad, área, función, etc. y su correspondiente estrategia de solución.

Un indicador de mejoramiento es la unidad de medida del grado en que se espera que avance un indicador de estado hacia el valor de su indicador paramétrico; el conjunto de indicadores de mejoramiento se expresa en un plan de mejora. Y, por último, un indicador de aseguramiento es la unidad de medida del grado en que un avanzó un indicador de estado hacia el valor de su indicador paramétrico. El conjunto de indicadores de aseguramiento se expresa en la evaluación de un plan de mejora.

Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, a la alternativa que proponemos le hemos llamado Multirranking Dinámico Interactivo (MDI). Puesto que los las listas, las clasificaciones, se modifican en el tiempo, de acuerdo con el devenir de la entidad educativa y la materialización de las acciones que se planean, se agregó el adjetivo

“dinámico” al de nombre “multirranking”). El prefijo multi se refiere a su flexibilidad, que permite el ranqueo entre entidades equiparables entre sí de cualquier dimensión (universidades de la misma antigüedad, orientación, tamaño, etc.); entre sectores de instituciones (facultades, divisiones, centros o institutos de investigación, áreas de conocimiento, programas académicos etc.); en el mismo o diferentes tiempos. Puesto que en este paradigma es indispensable el trabajo colaborativo entre evaluador/ranqueador y evaluado/ranqueado, que explicamos con detalle, se agregó también el adjetivo “interactivo”: Multirranking Dinámico Interactivo (MDI).

El MDI es una propuesta metodológica en cuanto a la conformación de listas de ordenamiento (rankings) alternativas en función de las condiciones concretas de cada una de las instituciones. Su método tiene dos etapas: aquella en que se hace ranqueo interno en la institución y aquella donde hace evaluación comparativa (*benchmarking*) y eventualmente, ranqueo. La primera etapa –después de haber concertado con la institución a acreditar– consiste en varios pasos: a) los pares en evaluación/acreditación envían a los pares evaluadores la información que se les solicita acerca de su nivel dimensional¹⁰ y la de sus niveles superiores (información histórica-contextual y conceptual-metodológica; reportes de autoevaluación; y otros documentos institucionales del nivel en acreditación y de los niveles superiores¹¹); b) los pares evaluadores hacen una adecuación del metamodelo (Modelo “V”) a la entidad en cuestión; c) durante la acreditación los pares evaluadores trabajan con los pares en evaluación, con los miembros de la comunidad de todos estamentos¹² en visitas *in situ*, los asesora en los procedimientos de multirranking, que explicaremos con detalle más abajo. Es aquí donde la entidad compara los valores de los

¹⁰ Institución en su totalidad o dependencia de la institución o programa educativo de la dependencia.

¹¹ Se piden también documentos de leyes de educación nacionales, proyectos de desarrollo nacional etcétera.

¹² Directivos, profesorado, estudiantado, titulados, administrativos, empleadores.

indicadores de estado de diferentes factores en diferentes tiempos y hace con los resultados de la comparación un plan de mejora, así como su Proyecto General de Desarrollo (PGD), si no se ha elaborado aún.

La segunda etapa consiste en la presentación en un coloquio de CIMMA, de los avances en la calidad educativa de cada entidad acreditada, ante las demás entidades acreditadas para que cada una realice la evaluación comparativa de su entidad respecto de las demás y eventualmente listas de entidades equiparables (padrones de calidad) entre entidades de diferentes instituciones para hacer planes de mejoramiento regionales, nacionales, supranacionales etcétera.

El procedimiento del MDI consiste en la elaboración de paradigmagramas o gráficas de calidad que son sus instrumentos. Los paradigmagramas son representaciones complejas (multidimensionales, multirreferenciales y multicriteriales) de los valores numéricos¹³ de las mismas variables de los mismos factores en diferentes tiempos. Las definiciones de estos tres descriptores son:

- Multidimensional porque da cuenta de la ubicación de la entidad específica que se está evaluando, así como de los vínculos de jerarquía, dependencia e interrelación con otras entidades. Por ejemplo: una carrera de licenciatura como parte de una facultad, ésta como parte de la universidad; a su vez la universidad como parte del sistema educativo nacional, etcétera.
- Multirreferencial porque refleja el sello que la entidad da a la comunidad que la constituye, en términos de valores y actitudes (referente institucional); el enfoque o enfoques disciplinarios con los que se lleva a cabo la formación de los estudiantes

¹³ Los números no son automáticamente del todo objetivos –en ningún sistema de ranqueo lo son– pero es claro lo que representan.

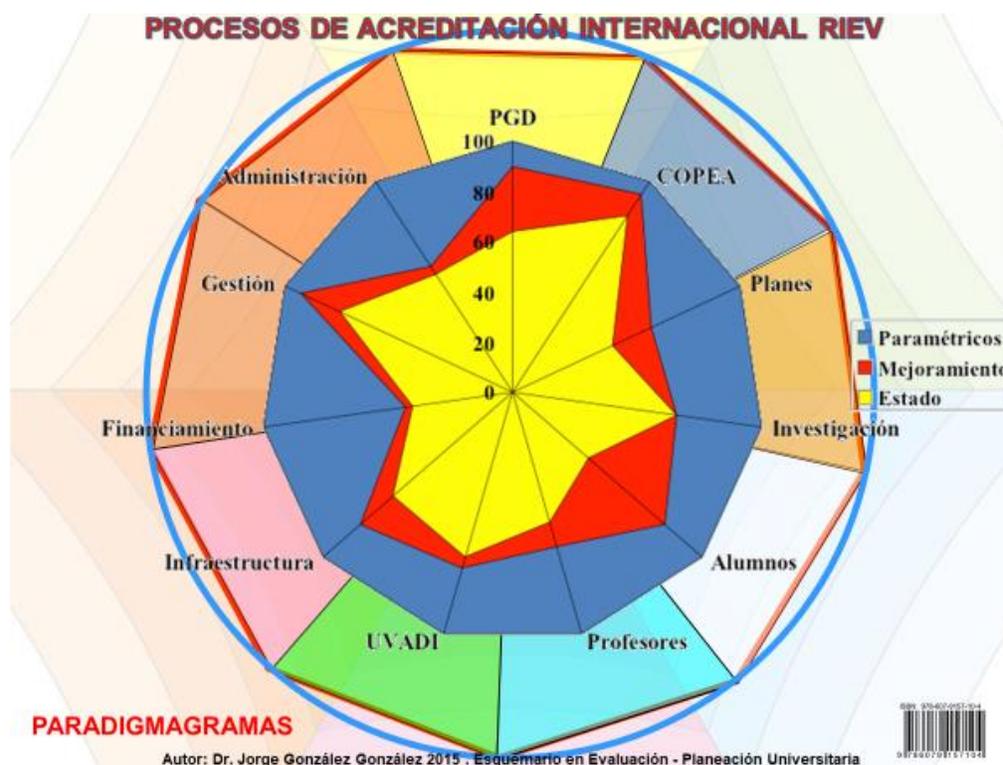
en las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y vinculación (referente disciplinario); la orientación con la que la entidad forma a sus egresados en cuanto a las prácticas vinculadas con el campo de la investigación o la docencia, y el desempeño profesional en el sector público o privado (referente profesional); y la vocación que la entidad imprime en sus egresados para que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, en sus ámbitos, primero local, después regional, nacional e internacional (referente social).

- Multicriterial porque muestra las particularidades histórico-contextuales y conceptual-metodológicas de la entidad en cuanto a las funciones sustantivas que desarrolla; el deber ser expresado en su misión y el querer ser puestos de manifiesto en su visión y en su Proyecto General de Desarrollo (PGD); su modelo educativo; la Concepción del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (COPEA); los resultados y logros obtenidos en cada una de las funciones sustantivas.

Un paradigmagrama simple representa gráficamente la relación entre dos tipos de valor: a) el valor de un indicador paramétrico que, como se explicó arriba, es el valor óptimo que puede alcanzar cada variable de cada factor, representado numéricamente por 100%. Por ejemplo, el indicador paramétrico de la variable “tener misión” cualitativamente es “sí”, que se traduce en 100%; y b) el valor del indicador de estado de la misma variable del indicador paramétrico. Por ejemplo, en “tener misión” el indicador de estado puede ser “sí” o “no” de acuerdo con la situación real de la entidad: “sí” tendría 100% y “no”, 0%. Estos valores se pueden graficar en una gráfica radial de Excel, con todos los valores de los indicadores paramétricos en la periferia de la gráfica y todos los valores de los indicadores de estado, adentro, unidos formando el polígono particular del estado de cada entidad. La

figura intermedia entre la periferia y el polígono indica visualmente la distancia que se debe recorrer para alcanzar el estado óptimo de cada una de las variables y comparativamente cuáles están más cercanas y cuáles más lejanas de sus óptimos. Este es un paradigmagrama resultado de las acciones llevadas a cabo por la entidad en cuestión, acciones que deben haber resultado de seguir un plan institucional.

El paradigmagrama simple es la base para construir un paradigmagrama complejo, al que se le adicionan los resultados de planeación, de un plan de mejora. Al paradigmagrama simple se le pueden intercalar entre los valores de los indicadores paramétricos (periferia) y los de estado, los valores que se pretenden alcanzar en un cierto tiempo. Así quedarán representados también los resultados de planeación de acciones al plazo que decida quien haga la planeación. Al comparar paradigmagramas de dos o más tiempos se puede ver el grado de mejoramiento, estancamiento o retroceso de cada variable de cada factor que se haya graficado.



También se pueden comparar los paradigmagramas simples de dos entidades en el mismo tiempo, donde se harán evidentes las fortalezas y debilidades de una y otra. Estas comparaciones son las que sirven para hacer evaluación comparativa (*benchmarking*) y ranqueo entre entidades equiparables.

La equiparabilidad está muy ligada con el propósito del ranqueo. El ranqueador debe seleccionar las características de las entidades que no van a sesgar o distorsionar el resultado respecto de la intención de la comparación. Comparar instituciones antiguas con recién creadas dará resultados poco significativos cuando se compare la productividad en investigación del profesorado. Para este propósito, generalmente son equiparables instituciones de la misma antigüedad.

En síntesis, el ranqueo en el MDI se basa en gráficas de valores cuantitativos¹⁴ que se han traducido a partir del resultado cualitativo de una evaluación previa de la calidad de una variable de un factor; también algunos valores fueron indicadores que originalmente fueron números, por ejemplo índices de eficiencia.

Los resultados del MDI son, como ya vimos, lo que se obtiene de las comparaciones, sean paradigmagramas simples o complejos, más otras posibilidades como gráficas de las dependencias de una institución o los programas educativos de una dependencia (institucionogramas), o las funciones sustantivas de una institución, etcétera.

La flexibilidad del MDI no reside solo en la posibilidad de poder ranquear entidades de los diferentes niveles dimensionales, áreas de conocimiento, disciplinas; o de comparar en dimensiones espaciales de las diferentes amplitudes¹⁵; o de poder comparar en un mismo o

¹⁴ En realidad se trabaja con factores/variables cualitativos, cuantitativos e integrativos.

¹⁵ Local, regional, nacional, internacional, global.

diferente tiempo, sino también en que el nivel de detalle de la comparación puede ser el que el ranqueador requiera según su intención. Por ejemplo, se puede medir calidad de la docencia con tres o cuatro variables o desglosar dicha función sustantiva en 20 variables, si la intención así lo requiere.

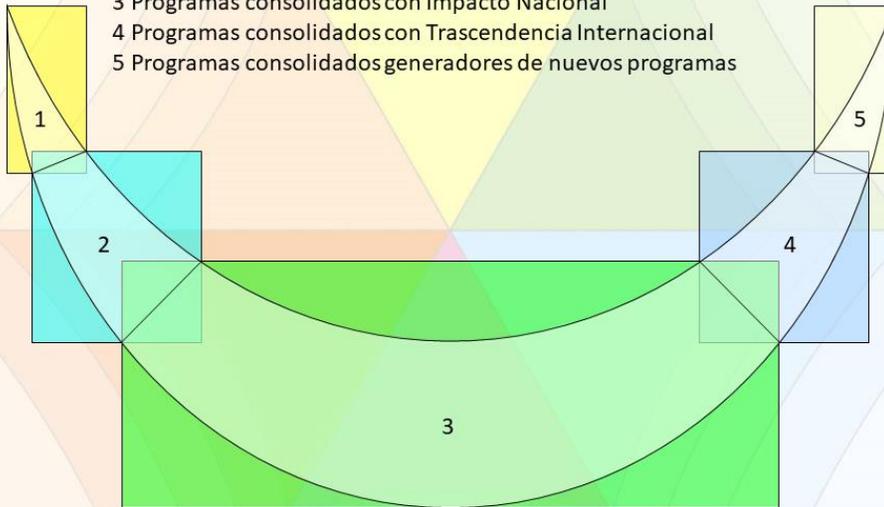
Como se dijo en (González-González *et al.*, en el presente libro) el principal instrumento de planeación de una institución es el Proyecto General de Desarrollo (PGD) en que se plasman sus finalidades de largo plazo, objetivos de mediano plazo con los cuales alcanzar las finalidades y metas de corto plazo para lograr cada objetivo de mediano plazo. En el multirranking uno de los principales indicadores paramétricos es si la entidad a evaluar y ranquear tiene un PGD y si este cumple con las partes mencionadas.

En el multirranking también es importante constatar que hay una tendencia sostenida hacia la mejora de una institución, dependencia o programa como el estado de cualquiera de sus momentos particulares. Es por esto que su escala se presenta con nueve calificaciones, cada una de las cuales combina la expresión cualitativa de la calificación del estado con un descriptor de la dirección de la tendencia.

Por medio de la construcción de paradigmas se da fe pública del mejoramiento, consolidación y trascendencia internacional de las organizaciones educativas, lo que propicia el desarrollo de proyectos de colaboración institucional, la equiparabilidad, el reconocimiento y la transferencia de actividades académicas, el intercambio y la movilidad de estudiantes, personal académico y evaluadores, la creación de posgrados colegiados y el reconocimiento internacional de títulos y grados (González-González, J. y Santamaría, 2013, p. 139).

Niveles de Consolidación de los Programas Académicos

- 1 Programas nuevos en formación o con desarrollo incipiente
- 2 Programas en proceso de mejoramiento para la consolidación
- 3 Programas consolidados con Impacto Nacional
- 4 Programas consolidados con Trascendencia Internacional
- 5 Programas consolidados generadores de nuevos programas



Autor: Jorge González González. 2017 . Esquemario epistemológico de evaluación - planeación educativa. México. Derechos Reservados

Nivel 3. Acreditación Plena consolidados

Con resultados, impacto y trascendencia en términos de los tres ejes.

- a) Consolidado con resultados, impacto y trascendencia internacional.
- b) Consolidado con resultados e impacto nacional.
- c) Consolidado con resultados con impacto regional.

Nivel 2. Acreditación en Vías de Consolidación

Considerando los indicadores de sus tres ejes

- a) Cumple con la mayoría de los indicadores, tiene un proyecto general de desarrollo con el que está realizando acciones para cumplir con la totalidad de dichos indicadores y tiene impacto local.
- b) En consolidación. Cumple con la mayoría de los indicadores de calidad de los ejes de desarrollo.
- c) Cumple con la mayoría de los indicadores de calidad, pero presenta deficiencias en alguno de los ejes de desarrollo.

Nivel 1. Acreditación Inicial con Desarrollo Incipiente

En vías de desarrollo

- a) En vías de desarrollo. Cumple con pocos indicadores de calidad, pero cuenta con un proyecto general de desarrollo y acciones concretas.
- b) En vías de desarrollo. Cumple con pocos indicadores de calidad.
- c) Desarrollo incipiente, cumple muy pocos indicadores de calidad. Intencionalidad poco clara. Escasa capacidad de respuesta para su mejoramiento.



Autor: Jorge González González. 2017 . Esquemario epistemológico de evaluación - planeación educativa. México. Derechos Reservados

“La demanda de tener buena información, su ubicación o clasificación en el ranking es fuertemente alimentada por la necesidad de tomar decisiones informadas acerca de universidades, dentro de un contexto de masificación de la educación superior y la ampliamente creciente diversidad de proveedores. La creciente base de grupos de interés también alimenta esta demanda. Los estudiantes usan la información para escoger dónde estudiar, así como sus padres y gobiernos la usan para colocar a los niños (*sic*) en las ‘mejores’ universidades. Los donadores usan los rankings para colocar óptimamente sus donativos de manera que se realice el mejor valor potencial de sus inversiones. El sector privado igualmente los usa (*sic*) para identificar instituciones en educación superior socias prometedoras, al igual que personal académico al identificar colaboradores en investigación. Los formuladores de políticas y las universidades mismas voltean a ver los rankings para conocer más acerca de las fortalezas de sus instituciones de educación superior y para identificar áreas potenciales de mejora. Los gobiernos también los usan a menudo para evaluar el global de sus instituciones y por tanto, su competitividad.” (Marope & Wells 2013:13)

Para ranquear es necesario evaluar a las instituciones previamente, y para evaluarlas es necesario hacer una investigación¹⁶ en que la universidad u organización universitaria sea el objeto de estudio, se tenga una intencionalidad clara y un método e instrumentos *ad hoc*.

A pesar de que es mundialmente reconocida la gran diversidad de tipos de instituciones de educación superior, y que cada una de las universidades bien ranqueadas

¹⁶ Investigación evaluativa (véase El Modelo “V” de Evaluación-Planeación como instrumento teórico-metodológico para el mejoramiento, medición y aseguramiento de la calidad de la educación superior, en el presente libro).

–en realidad todas– tiene sus propios objetivos y criterios de qué es lo que es importante medir, Phil Baty, editor del THE, citado en (Marope & Wells, 2013:12), entre múltiples autores, piensa que se puede hacer una generalización respecto de qué consideran importante medir los ranqueadores: “investigación de clase mundial transfronteriza; trabajar con la industria global; ofrecer enseñanza desde pregrado hasta nivel doctoral; y competir por los mejores estudiantes y talento académico en el mercado global”. Esta asunción es correcta pero solo dentro del paradigma que manejan ranqueadores como THE, QS, etc., que no es el único, como veremos desarrollado en el apartado IV.

Un punto clave que determina qué lugar puede ocupar una entidad universitaria, en cualquier sistema de ranqueo, es tanto los indicadores paramétricos (véase el capítulo El Modelo “V” de Evaluación-Planeación como instrumento teórico-metodológico para el mejoramiento, medición y aseguramiento de la calidad de la educación superior), como los estándares, pues ellos reflejan la imagen que tiene cada organismo ranqueador de lo deseable a alcanzar.

Tabla Caracterización comparativa entre rankings y multirranking

Entidad rankeadora/pregunt a orientadora	Ranqueadoras de universidades mundiales	Multirranking Dinámico Interactivo Organizaciones universitarias individuales (acompañadas por agencia acreditadora) y CIMMA-SIMMACE
¿Qué se mide para rankear?	Algunos factores sobre investigación; prestigio social; éxito de los egresados para encontrar empleo; participación en la industria global	Calidad de referentes; de ejes; la integración-adequación de deber ser/ser/querer ser/quehacer; indicadores de estado de los factores de cada nivel dimensional y Puntajes obtenidos de la confrontación de los indicadores de estado con sus indicadores paramétricos
¿Para qué se rankea?	Para informar a clientes potenciales acerca de la calidad de la organización universitaria; y en menor medida a las instituciones mismas y a los gobiernos de sus países	Para el mejoramiento permanente de la calidad de la educación impartida por la institución educativa y Para el mejoramiento permanente de los diferentes sectores de las distintas dimensiones de entornos de las instituciones educativas, gracias a la calidad de la educación impartida por el conjunto de instituciones educativas
¿Cuándo se rankea?	Anualmente	Durante el proceso de acreditación de la organización universitaria y Anualmente
Métodos e	Análisis cuantitativos de	Investigación evaluativa de cada

instrumentos de ranqueo	información tomada de bases de datos de Gobierno u otras instancias externas; en algunas se usan encuestas y entrevistas a estudiantes, directivos, docentes, empleadores	organización universitaria a rankear/MDI y Evaluación comparativa (<i>benchmarking</i>) y ranqueo en coloquios de CIMMA-SIMMACE
Resultados de rankear	Listas jerarquizadas o bloques de instituciones totales mundiales; de sus áreas de conocimiento; de sus disciplinas	Paradigmagramas, institucionogramas, padrones de calidad
¿Qué se hace con resultados del ranqueo?	Cada ranqueo empieza desde el inicio para generar listas actualizadas	Iniciar un nuevo ciclo de planeación-acciones-evaluación (espiral) y Hacer planes de mejora y ajustar su PGD
Beneficiarios del ranqueo	Usuarios individuales, entidades educativas bien rankeadas, mercado de trabajo, grupos de interés	Miembros de los sectores educativo/académico/productivo/social de las dimensiones locales y regionales
Impacto y trascendencia del ranqueo	Mejoramiento de las universidades bien rankeadas; en algunos casos formulación de políticas de Gobierno	Mejoramiento de la calidad de la educación superior en localidades y regiones

Conclusiones y perspectivas

“... las universidades están inmersas en diferentes sistemas de educación superior y están acotadas por diferentes orígenes y condiciones culturales, sociales e históricas. ¿Cómo desarrollan diferentes países y regiones universidades de clase mundial? ¿Están enfrentando los mismos asuntos y retos? ¿Pueden las experiencias y estrategias de un país ser copiadas en otros contextos nacionales?” (Del libro *Building world-class...* p.1).

Nuestra respuesta es tener un metamodelo que se adecue. El MDI es ese metamodelo y con él hacemos una propuesta regional para América Latina y el Caribe, una región que tiene historia, idiosincrasia, idioma en común, aunque evidentemente también particularidades. Corresponde a los diferentes países y sus sistemas e instituciones de educación superior usar el MDI para hacer las adecuaciones a cada caso.

“... para el usuario de rankings, el hecho de que aparecen más o menos las mismas universidades en más o menos las mismas posiciones sugiere una medida de estabilidad aun mientras evolucionan las metodologías”. (Marope *et al.*, 2013, p. 12). Esta afirmación resume claramente la diferencia esencial entre el paradigma de las ranqueadoras de universidades mundiales y el del CIMMA-SIMMACE cuya intención es precisamente una movilidad que refleje la mejora continua y permanente, no solo de las instituciones, sino de sus entornos locales más próximos hasta los globales más distantes.

Referencias

Baty, P. (2013). An evolving methodology: the Times Higher Education World University Rankings. En: P.T.M. Marope, P.J. Wells and E. Hazelkorn (Eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (41-53). París, Francia: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

González-González, J; (2010). La Red Internacional de Evaluadores: Impacto y trascendencia en el mejoramiento permanente de la educación superior de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 20-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570004>

González-González, J., Gold- Morgan, M., Santamaría Ambriz, R., Yáñez Ordóñez, O. & Masjuán del Pino, M. (2011). El Modelo “V” de evaluación–planeación. Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. Instrumento para el mejoramiento de la calidad educativa. UDUAL, UNAM, RIEV. Recuperado de http://site.riev.org/?page_id=1582&preview=true

González-González, J., y Santamaría, R. (Septiembre, 2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación* (XXII:43) 131-147. Recuperado de: <file:///C:/Users/Jessica/Downloads/Dialnet-CalidadYAcreditacionEnLaEducacionSuperior-5056909%202.pdf>

González-González, J., Gold- Morgan, Santamaría Ambriz, R. & Yáñez Ordoñez. O (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación - Planeación como Instrumento para el Mejoramiento*

Permanente de la Educación Superior. Segunda edición. RIEV. Recuperado de http://site.riev.org/?page_id=1600&preview=true

González-González, J., Yáñez Ordoñez, O., Gold- Morgan, M., & Méndez- Contreras, J.I.
El Modelo “V” de Evaluación-Planeación como Instrumento Teórico-Metodológico para el Mejoramiento, Medición y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En: *Evaluación de la Educación Superior. Una Mirada Desde Latinoamérica*

Marope, P.T.M. y Wells, P.J. (2013). *University Rankings: The Many Sides of the Debate*. En: P.T.M. Marope, P.J. Wells and E. Hazelkorn (Eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses (7-19)*. París, Francia: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Marope, P.T.M., Wells P.J. y Hazelkorn, E. (Eds.) (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses*. París, Francia: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Ordorika, I. y Lloyd, Marion (2013). *A Decade of International University Rankings: a Critical Perspective from Latin America. Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses*. En P.T.M. Marope, P.J. Wells and E. Hazelkorn (Eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses (209-231)*. París, Francia: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, pp. 33-34.

Ordorika, I. y Rodríguez Gómez Roberto (2010). *El ranking Times en el mercado del*

prestigio universitario. *Perfiles Educativos* 8 vol. XXXII, núm. 129, 2010 IISUE-UNAM, pp. 8-24. Recuperado de http://www.dgei.unam.mx/ranking_time.pdf

Red Internacional de Evaluadores, S.C. Investigación, capacitación y asesoría en evaluación-planeación educativa. Recuperado de <http://site.riev.org/investigacion-capacitacion-y-asesoria-de-evaluacion-2/>

Van Vught, F. y Ziegele, F (2013). U-Multirank: a user-driven and multidimensional ranking tool in global higher education and research. En: P.T.M. Marope, P.J. Wells and E. Hazelkorn (Eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (257-279). París, Francia: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.