

# Boletín de Políticas 7 - PPES

ANILLO DE CIENCIAS SOCIALES – PROGRAMA (SOC-01) DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## Introducción

**¿En qué consiste el benchmarking como enfoque y herramienta del cambio y mejora organizacionales?**

**¿Cuál ha sido el papel del benchmarking en la educación superior?**

**¿Qué lecciones claves se desprenden del Proyecto Europeo de benchmarking colaborativo entre instituciones de educación superior?**

**¿Cuáles son las características y qué ofrecen los estudios de benchmarking aplicados a disciplinas académicas y a sistemas nacionales de educación superior?**

**¿Qué evaluaciones existen de las actividades de benchmarking universitario y qué resultados presentan?**

**¿Qué experiencias de benchmarking existen en Chile a nivel de instituciones, disciplinas y sistema?**

Durante las últimas dos décadas, las instituciones de educación superior han utilizado el *benchmarking* como un enfoque y una técnica adicionales para el control y la mejora de la calidad. Es una actividad que permite comparar estructuradamente los propios procesos institucionales con las mejores prácticas y resultados de instituciones similares, de modo de poder identificar brechas de desempeño, establecer planes de mejoramiento e implementar cursos de acción. Esta técnica ha sido aplicada a instituciones en su conjunto --ya bien mediante procedimientos colaborativos o en el marco de estrategias competitivas; a unidades, funciones y procesos de esas instituciones; a disciplinas académicas y programas que las enseñan y también, últimamente, a sistemas nacionales de educación terciaria.

Las dos preguntas claves que guían los ejercicios de *benchmarking* (a veces llamados en español *de referenciamiento*) son: ¿por qué se observan diferencias de desempeño entre instituciones similares? y ¿cómo puede mejorarse el desempeño de la propia organización?

Las respuestas a estas interrogantes abordadas mediante procesos metódicos de *benchmarking* darían pie a procesos de aprendizaje organizacional basados en la construcción y el análisis comparativo de indicadores. Éstos proporcionan el lenguaje aparentemente universal del *benchmarking*, mientras que sus idiomas son tan diversos y variados como los sistemas nacionales, las instituciones y las disciplinas a nivel local. De allí que los ejercicios de *referenciamiento* no puedan ser conducidos como una comparación mecánica de notaciones numéricas ni consistir en una simple imitación de mejores prácticas.

En efecto, la mayor ventaja potencial que los procedimientos de *benchmarking* poseen frente a los rankings (ver Boletín de Políticas PPES, número 6), es que no pretenden producir una ordenación jerárquica de instituciones o de programas a partir de un coeficiente numérico único, que fusiona las múltiples dimensiones y actividades de la organización, reduciéndolas a una posición alta, media o baja dentro de una escala unidimensional, todo esto con efecto más bien publicitario que de aprendizaje organizacional. En cambio, la desventaja del enfoque comparativo y referencial es que supone la existencia (o la construcción) de indicadores que deben cubrir el máximo de dimensiones, aspectos y funciones de las unidades comparadas.

EL PRESENTE BOLETÍN DESCRIBE Y ANALIZA LA FORMA COMO SE HAN DESARROLLADO Y APLICAN LAS TÉCNICAS DEL *BENCHMARKING* EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA, A NIVEL DE INSTITUCIONES, DISCIPLINAS ACADÉMICAS O SISTEMAS NACIONALES, CON PROPÓSITOS DE CAMBIO ORGANIZACIONAL Y MEJORA DE LA CALIDAD . EXPLORA SU EFECTIVIDAD Y LOS PROBLEMAS QUE PRESENTAN.

### ¿En qué consiste el *benchmarking* como enfoque y herramienta del cambio y la mejora organizacional?

*Benchmarking* es una técnica usada por diversos tipos de organizaciones --empresas, hospitales, bibliotecas, aeropuertos, agencias gubernamentales y, como veremos aquí, también instituciones de educación superior (IES)-- para el mejoramiento de la calidad de sus procesos y resultados. Consiste en identificar, entre organizaciones similares, a aquellas que como un todo, o en determinados aspectos, obtienen los mejores resultados y, enseguida, en comprender las (buenas o mejores) prácticas que las llevan a conseguir estos resultados superiores. Hay pues un proceso estructurado de comparación que conduce a identificar las mejores prácticas, a su análisis y luego a la fijación de metas de mejora para la propia organización.

Suele decirse que este término fue usado por primera vez por Xerox a mediados de los años 70, aunque hay quienes retrotraen su origen a la década de los 40 del siglo pasado. El *American Productivity and Quality Center* define el *benchmarking* como “un proceso de medición continuo y sistemático, que mide y compara permanentemente los procesos empresariales de una organización contra los procesos de los líderes en cualquier lugar del mundo [...] para obtener información que ayude a la organización a desarrollar acciones que mejoren su desempeño”.

<sup>1</sup> Intxaurburu Clemente, G. y C. Ochoa Laburu (2005). Una revisión teórica de la herramienta de *benchmarking*. Revista de Dirección y Administración de Empresas, núm .12, pp. 73-103.

El nombre de este proceso proviene de la práctica y el vocabulario de topógrafos, agrimensores y otras ocupaciones encargadas de medir las diferencias de altitud entre dos o más puntos en relación con un plano de referencia horizontal. Como técnica de evaluación y mejoramiento organizacional, en cambio, el *benchmarking* es una herramienta dirigida al cambio, sobre la base de cuidadosas mediciones, comparaciones y determinación de cotas o niveles (*benchmarks*) que se desea alcanzar.

<sup>2</sup> Camp, R.C. (1989). *Benchmarking: The search for industry best practices that lead to superior performance*. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Press.

Según la literatura especializada incluye diversas fases y pasos a seguir<sup>1</sup>. Primero, una fase de planeación durante la cual se identifica aquello que se desea *referenciar*, se eligen las organizaciones de comparación y se define y aplica la estrategia para la recopilación de datos. Segundo, el análisis de los datos que permite identificar brechas de desempeño y proyectar niveles futuros de actuación. A partir de allí, en la tercera fase, se fijan objetivos operacionales de cambio y cursos de acción para transformar las prácticas de la organización. Por último, se comunican los hallazgos del ejercicio, se determinan metas funcionales, se trazan los planes de acción, se implementan y monitorea su progreso y se recalibran los *benchmarks* para actualizarlos y mantener su consonancia con las mejores prácticas a nivel nacional o mundial<sup>2</sup>.

En suma, se trata de un proceso complejo de evaluación comparativa, de identificación y comprensión de prácticas superiores, de aprendizaje y adaptación de ellas y, con esto, de mejoramiento del desempeño de la propia organización. Supone una preocupación por la efectividad y la eficiencia, implica el uso de datos e indicadores y debe estar al servicio de la mejora del desempeño de la organización como un todo o de algunas de sus partes y funciones claves.

## ¿Cuál ha sido el papel del benchmarking en la educación superior?

Los éxitos en la difusión del *benchmarking* bajo sus distintas modalidades --*interno* o de procesos similares dentro de la misma organización; *competitivo*, que mira los procesos de competidores; *funcional*, el cual examina procesos similares en organizaciones diferentes, o *genérico*, que busca identificar las mejores prácticas o prácticas de clase mundial donde sea que se encuentren)-- pronto llegó a la educación superior. Ya en los años 90 se entendía como un instrumento útil para mantener o mejorar las ventajas competitivas de una institución y para aumentar su reputación mediante continuas mejoras en su desempeño. Algunos autores sostienen que la técnica del *benchmarking* encontró un clima de recepción favorable en las IES por basarse en datos duros y hallarse articulado en torno a una metodología de investigación. Habría existido pues una cierta afinidad electiva entre dicha técnica y la cultura de estas organizaciones, que ahora la acogen como una innovación.

<sup>1</sup> Birnbaum, R. (2001). Management fads in higher education. San Francisco: Josey-Bass.

<sup>2</sup> Chalmers, D. (2007) A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching. Strawberry Hills, Australia: Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education Ltd.

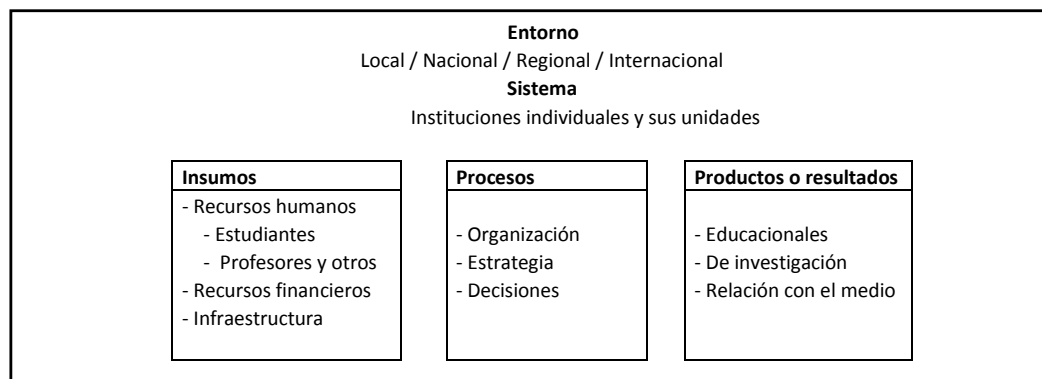
<sup>3</sup> Harvey, L. (2009). Analytic Quality Glossary. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

<sup>4</sup> Sobre la base de Bonaccorsi, A., C. Daraio and B. Lepori (2007). Indicators for the analysis of higher education systems: some methodological reflections. En Bonaccorsi y Daraio (2007:405-432).

Por otro lado, diversos autores llaman a la cautela. Birnbaum (2001:80-89), por ejemplo, sugiere que se trata nada más que de una moda pasajera la cual, como tantas otras, ingresa a la universidad para luego salir sin dejar huella, más que un efecto negativo, en este caso sobre la autocomprensión de la universidad y su estatus en la sociedad. Sólo habrían quedado, concluye él, la obsesión con las mediciones y los indicadores y, peor aún, la preferencia de los gobiernos por ligar el financiamiento de la educación terciaria con indicadores de desempeño<sup>1</sup>. A su turno, Chalmers (2007:95) y otros insisten en la importancia crítica de que los procesos de *benchmarking* se apliquen en consonancia con la misión, objetivos y trayectoria de una universidad, pues de lo contrario las comparaciones con IES diversas pueden llevar a conclusiones altamente problemáticas. Asimismo, debe considerarse cuidadosamente el contexto demográfico, geográfico, político, social y cultural en que se desenvuelven las instituciones y, particularmente, las modalidades de acceso a recursos y el nivel de éstos<sup>2</sup>.

Como sea, durante las últimas dos décadas se han realizado procesos de *benchmarking* al menos en tres niveles de la educación terciaria: (i) el nivel de las instituciones o de sus unidades, funciones o procesos internos; (ii) el nivel de las disciplinas o programas/carreras; y (iii) el nivel de los sistemas nacionales en su conjunto. En cada uno es imprescindible contar con indicadores robustos pues, como señala Harvey en su glosario analítico, el *benchmarking* es precisamente “un proceso que permite comparaciones de insumos, procesos o productos (*outputs*) entre instituciones (o partes de instituciones) o dentro de una sola institución a lo largo del tiempo”<sup>3</sup>.

### Esquema simplificado de indicadores necesarios para un análisis de *benchmarking*<sup>4</sup>



### ¿Qué lecciones claves se desprenden del Proyecto Europeo de *benchmarking* colaborativo entre instituciones de educación superior?

<sup>1</sup> Van Vught, F. et al (2008). *Benchmarking in European Higher Education*. Brussels: European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), together in a consortium with UNESCO - CEPES, the Centre for Higher Education Development (CHE) and the University of Aveiro. Disponible en: <http://www.education-benchmarking.org/storage/documents/FINDINGS.pdf>

Información adicional en el sitio *Benchmarking in European Higher Education*. Disponible en: <http://www.education-benchmarking.org/page/get?id=6>

Entre las experiencias de *benchmarking de instituciones* destaca la del Proyecto *Benchmarking in European Higher Education*. Su propósito fue promover procesos de autoevaluación y mejora mediante una comparación sistemática y colaborativa de prácticas e información sobre desempeños institucionales que permiten consignar fortalezas y debilidades y procesos mutuos de aprendizaje (Van Vught et al., 2008).

El Proyecto examinó un número considerable de iniciativas de *benchmarking* universitario en curso --y no solo entre los países miembros de la UE-- concluyendo que no existe un conjunto coherente y compartido de definiciones en aspectos claves de este ámbito. En concreto, señaló que no hay un modelo único o siquiera dominante de *benchmarking* que goce de reconocimiento generalizado. A pesar de tales dificultades, el Proyecto identificó 14 criterios que orientan los ejercicios de *benchmarking* revisados (Van Vught et al., pp. 24-42):

- (i) foco institucional, el cual puede ser holístico (toda la institución se involucra en el proceso) o específico (sólo participan ciertas unidades o partes);
- (ii) área cubierta: general (por ejemplo, procesos de admisión a la universidad) o especializada (admisión al departamento de química);
- (iii) características del grupo de referencia, el que puede ser homogéneo (i.e., instituciones con características similares de tamaño, selectividad, reputación, etc.) o heterogéneo (*approach* llamado de casos bien diferentes);
- (iv) organización del grupo que realiza el ejercicio, el cual puede ser auto-conducido o moderado por un agente externo invitado para este efecto;
- (v) número de instituciones participantes, grande (más de 30, entre las iniciativas estudiadas) o pequeño (menos de 10);
- (vi) metas-objetivo perseguidas: bien definidas o relativamente indeterminadas;
- (vii) accesibilidad del grupo, que en una dimensión puede ser abierto o cerrado y, en otra, considerar o no criterios de desempeño para la admisión;
- (viii) tiempo de duración del ejercicio, que puede ser continuo, delimitado (largo o corto);
- (ix) alcance nacional, regional o internacional;
- (x) métodos y análisis empleados, según si utilizan o no variables cuantitativas y el uso o no de variables cualitativas y de estándares predeterminados;
- (xi) objetos del *benchmarking*: insumos, procesos, productos;
- (xii) participación de las instituciones en el ejercicio: alta / baja;
- (xiii) resultados y su diseminación: públicos (disponibles más allá del grupo, información completa o parcial) / privado (solo dentro del grupo, amplia o restringida);
- (xiv) arreglos financieros: instituciones participantes pagan un arancel o no.

Otras conclusiones del estudio recomiendan usar indicadores no limitados únicamente a insumos sino que incluyan, además, procesos y productos o resultados. Asimismo, se insiste en la conveniencia de emplear tanto indicadores cuantitativos como cualitativos, mezcla que sería más adecuada para la mayoría de los 14 aspectos mencionados. En particular, se señala que el análisis de procesos no siempre puede reducirse a variables cuantitativas. Tampoco debería seleccionarse un determinado aspecto solamente por el hecho de existir datos disponibles. Por último, se recomienda --cuando sea posible-- relacionar indicadores de insumos con indicadores de resultados o productos.

### ¿Cuáles son las características de los estudios de *benchmarking* aplicados a disciplinas académicas y a sistemas nacionales de educación superior y qué ofrecen?

<sup>1</sup> Quality Assurance Agency (QAA) Subject Benchmark Statements. Ver página-web disponible en:

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

<sup>2</sup> Dill, D. D. (2007) Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues. The University of North Carolina at Chapel Hill. Disponible en:

[http://www.unc.edu/ppaq/docs/Encyclopedia\\_Final.pdf](http://www.unc.edu/ppaq/docs/Encyclopedia_Final.pdf)

<sup>3</sup> Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir (2008). Higher aspirations: An agenda for reforming European universities. Brussels: Bruegel Blueprint Series, n. 5. Disponible en:

<http://www.dariobraga.it/web/uploads/doc/BJJULY2008University.pdf>

<sup>4</sup> Los indicadores que miden la posición relativa de los sistemas nacionales en cada uno de estos criterios y los datos utilizados en cada caso se explican en Ederer, Schuller y Wills (2008).

Se dijo ya que la técnica del *benchmarking* ha sido aplicada a instituciones, disciplinas y sistemas. Cada una presenta peculiaridades y desafíos metodológicos propios, como se acaba de ver a propósito del *benchmarking* institucional.

Seguramente la experiencia más interesante de uso de este enfoque aplicado a las disciplinas académicas corresponde a la *Quality Assurance Agency (QAA)* de Inglaterra. En efecto, ella genera y gestiona los *subject benchmark statements* --esto es, enunciados de estándares disciplinarios-- los cuales, a la manera de puntos (ideales) de referencia, fijan las expectativas que deben satisfacer los grados académicos y los graduados en una amplia gama de saberes. Con tal fin describen aquello que otorga coherencia e identidad a las diferentes disciplinas y aquello que puede esperarse de un graduado en términos de las habilidades y destrezas necesarias para un entendimiento y maestría de un saber disciplinario. En ocasiones incluyen además estándares externos de regulación de las correspondientes profesiones<sup>1</sup>. Su impacto ha sido evaluado como positivo: más formativo que regulatorio, habría ayudado a legitimar nuevos contenidos académicos y a reforzar los procedimientos internos de aprobación de programas y aseguramiento de calidad<sup>2</sup>.

Por su lado, la globalización y los rankings internacionales de universidades --con la noción asociada de *universidades-de-clase-mundial*-- han desatado un creciente interés por el *benchmarking* de sistemas nacionales. Por ejemplo, la OCDE publica anualmente un *Panorama de la Educación* que, implícitamente, conlleva o hace posible *referenciar* los sistemas nacionales de los países miembros y asociados (Ederer, Schuller y Wills, 2008). A su turno, diversos estudios recientes comparan la educación superior europea con la de los EE.UU., bajo el supuesto (discutible, sin duda) que esta última fija la cota de referencia con la cual aquella debe compararse y ser evaluada<sup>3</sup>.

Un ejercicio complementario, de especial interés, es el ranking de sistemas universitarios publicado por el Consejo de Lisboa (Ederer, Schuller y Wills, 2008). Éste busca medir, mediante un conjunto de indicadores, la capacidad de los sistemas europeos de educación terciaria para satisfacer una serie de metas económicas y sociales relevantes, en conformidad con los siguientes seis criterios: *inclusividad* (proporción de graduados en relación a la población); *acceso* (capacidad del sistema de recibir y graduar alumnos con bajos niveles de aptitud académica); *efectividad* (habilidad para producir graduados con competencias relevantes para el mercado laboral); *atractividad* (atracción de los sistemas respecto de estudiantes extranjeros); *rango de edad* (medida en que sistema funciona como una institución de aprendizaje a lo largo de la vida); *responsividad* (su habilidad para introducir reformas y cambios)<sup>4</sup>.

Si bien este estudio comparativo del desempeño de los sistemas europeos (y que incluye además a Australia y a Estados Unidos) concluye al final con un ranking que suma la puntuación de los sistemas participantes en cada uno de los seis criterios elegidos, lo importante es que proporciona adicionalmente los puntajes de los países para cada uno de estos criterios considerados separadamente, mostrando la muy distinta combinación de fortalezas y debilidades que poseen los sistemas. Adicionalmente, el estudio del Consejo de Lisboa parte de una concepción bien distinta de aquella de los rankings globales (de *Shanghái* y del *Times Higher Education*); en efecto, considera que el rol central de los sistemas de educación terciaria es el rol formativo (la generación de capital humano avanzado) y no la creación y comunicación de conocimiento registrado por las bases de Thomson-ISI que sirve como base para los rankings globales.

### ¿Qué evaluaciones existen de las actividades de *benchmarking* universitario y qué resultados presentan?

Australia es uno de los pocos países que ha evaluado de manera sistemática el uso del *benchmarking* por parte de sus universidades como herramienta de control y mejoramiento de la calidad. Efectivamente, la *Australian Universities Quality Agency* realiza periódicamente por sí misma, o contrata con terceros, revisiones de las auditorías académicas que ella realiza. Uno de estos estudios --de Stella y Woodhouse (2007)-- analiza bajo esta óptica 38 informes de auditoría que se hallaban en el dominio público a mediados del año 2007. A partir de un cuidadoso análisis de la información sobre procesos de *benchmarking* busca establecer en qué medida sus resultados son relevantes.

Por lo pronto, establece que los procedimientos de *referenciamiento* juegan un papel importante entre las varias técnicas empleadas por las universidades australianas para monitorear y mejorar su desempeño. Constata en seguida que para tal efecto usan diversos puntos de referencia externos y han trabajado para crear cotas (*benchmarks*) en aspectos específicos de las organizaciones y su funcionamiento.

<sup>1</sup> Stella, A. y D. Woodhouse (2007). Benchmarking in Australian higher education: A thematic analysis of AUQA audit reports. Melbourne: Australian University Quality Agency. Disponible en: [http://www.auqa.edu.au/files/publications/benchmarking\\_final\\_text\\_website.pdf](http://www.auqa.edu.au/files/publications/benchmarking_final_text_website.pdf)

Entre los principales problemas observados, los autores informan los siguientes. Primero, hay una amplia variedad de sentidos que se otorgan al *benchmarking*, lo que suele dar lugar a confusiones y ambigüedades en cuanto a los productos esperados, los procesos a seguir y la elección de instituciones con las cuales colaborar. En algunos casos, las cotas o estándares fijados no pasan de ser reglas de procedimiento, aumentándose con ello la confusión. Segundo, hay una variedad de procesos de *benchmarking* que no van más allá de citar indicadores de desempeño, sin interpretación ni adaptación de ninguna especie. Tercero, la colección y el uso de datos con propósitos de retroalimentación y mejora suelen ser, en general, de carácter más bien informal y fragmentario, con excepción de algunas áreas de servicios y administración. Cuarto, hay problemas además con la selección de indicadores comparativos y en ocasiones se confunden indicadores de actividad con indicadores de resultado. Quinto, la noción de mejores prácticas que frecuentemente indica los estándares a alcanzar o el modelo a adoptar, da lugar a variadas interpretaciones y tales prácticas no siempre son fáciles de identificar y comprender. Sexto, suelen observarse tensiones entre el plan de actividades de *benchmarking* y la planificación estratégica de las universidades (ver Boletín PPES número 5), que no aparecen integrados ni aquel forma parte --como una rutina más-- de éste. Séptimo, la utilización de los resultados de los procesos de *referenciamiento* por parte de los órganos de gobierno de las universidades es débil. Octavo, el análisis de los informes de auditoría académica concluye que estos procesos, si bien crecientemente difundidos, no se hallan consolidados aún y con frecuencia parecen más interesados en demostrar reputación institucional que en alimentar el aprendizaje de las organizaciones y el cambio y la mejora institucionales.

Entre las recomendaciones prácticas formuladas por el estudio de Stella y Woodhouse destacan la necesidad de: clarificar los objetivos del *benchmarking* institucional, definir cotas y estándares externos, mejorar sustancialmente la recolección y el uso de datos, determinar con mayor precisión los indicadores a emplear y construirlos más robustamente, incluir las actividades de *benchmarking* como un aspecto permanente de los planes estratégicos de las universidades y, entre éstas, crear grupos para implementarlas colaborativamente.

### ¿Qué experiencias de benchmarking existen en Chile a nivel de instituciones, disciplinas y sistema?

En Chile algunas universidades del CRUCH --con apoyo del Fondo de Innovación Académica (Concursos 2006 y 2008)-- han creado y fortalecido sus unidades de análisis institucional y están generando indicadores de gestión académica que les permiten comparar el desempeño institucional y realizar colaborativamente actividades de *benchmarking* organizacional (Fiac, 2009, 2008). Cabe destacar dos iniciativas. Primero, el proyecto UCN0607 de Desarrollo y Fortalecimiento de la Capacidad y la Cultura de Análisis Institucional en una Red Universitaria, liderado por la Universidad Católica del Norte, con la participación de las universidades Católica del Maule, de Talca, Católica de Temuco y Austral de Chile. Segundo, el proyecto PUC0610 de Análisis Institucional en una Red de Universidades, coordinado por la PUC y que cuenta con la participación de las universidades de Concepción y Católica de Valparaíso. Adicionalmente, las universidades que cuentan con convenios de desempeño (Boletín PPES número 3) trabajan también en el desarrollo de indicadores que podrían, eventualmente, servir como apoyo para procesos de *referenciamiento*.

<sup>1</sup> Ver Brunner, J. J. (2008). Desempeño del sistema chileno en perspectiva internacional comparada. En Brunner, J. J. y C. Peña (2008).

<sup>2</sup> Brunner, J.J. (2010). Trabajo en curso.

En el ámbito de las disciplinas académicas, la evaluación externa realizada por pares durante los procesos de acreditación de programas o carreras puede entenderse como una suerte de *benchmarking* realizado en función de ciertos estándares fijados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Si bien no exhaustivos ni sofisticados como los de la *Quality Assurance Agency* (QAA), ellos fijan al menos una cota mínima que los programas o carreras deben cumplir. El *referenciamiento* se realiza, por tanto, no en función de las mejores prácticas sino que de las prácticas habitualmente consideradas imprescindibles por la comunidad académica y profesional del caso para impartir una carrera universitaria, sancionadas por el órgano de acreditación. La principal diferencia con el modelo británico es la siguiente: mientras éste es guiado por consideraciones sobre el núcleo de conocimientos y métodos de cada disciplina y las competencias que los graduados deben dominar, lo que aparece como decisivo en el *benchmarking* chileno son las exigencias de insumos y ciertos requisitos de procesos y perfiles de egreso, con menos atención puesta en los contenidos cognitivos y prácticos de la profesión.

En el terreno del *benchmarking* del sistema, el año 2008 se publicó el resultado de un ejercicio inicial, que incluyó variables de insumos, procesos y productos<sup>1</sup>. Una versión puesta al día y ampliada de este estudio se dará a conocer próximamente. Su objeto es evaluar comparativamente el sistema nacional. Como estándar referencial se emplea el valor promedio de los indicadores de los países de la OCDE y, como puntos secundarios de comparación, los indicadores de dos países de ingreso medio alto (igual que Chile) y dos de ingreso alto, pero ubicados en el decil inferior de este grupo. Como año de referencia de los datos se usa el más reciente con información disponible para los sistemas comparados. El análisis se basa en indicadores cuantitativos, pero emplea también variables cualitativas. El foco del análisis comprenderá insumos, procesos, resultados y su impacto; por ende, la aproximación es holística y abarca múltiples aspectos, funciones y fines del sistema<sup>2</sup>. El ejercicio puede definirse como de *cuasi-benchmarking* o *benchmarking tácito*, donde las unidades comparadas no participan colaborativamente sino que son evaluadas desde fuera en base a información públicamente disponible. En paralelo, el estudio incluirá un análisis complementario de variables de nivel institucional para el caso de las universidades chilenas; es decir, una mirada hacia el interior del sistema y el funcionamiento de las universidades consideradas individualmente.

En suma, este estudio buscará producir información, conocimiento e inteligencia para la evaluación del sistema chileno en un marco comparativo internacional y para el mejoramiento de los procesos de formulación e implementación de políticas en este ámbito.

## Referencias

BONACCORSI, A. AND C. DARAIO (EDS.) Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe. Cheltenham, UK: Edward Elgar.

BRUNNER, J.J. Y C. PEÑA (EDS) (2008). Reforma de la Educación Superior. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

EDERER, P., P. SCHULLER AND S. WILLS (2008). University systems ranking: Citizens and society in the age of the knowledge. Lisbon Council Policy Brief. Disponible en:

[http://lisboncouncil.com/index.php?option=com\\_downloads&id=76](http://lisboncouncil.com/index.php?option=com_downloads&id=76)

EUROPEAN COMMUNITIES (2008). Progress towards the Lisbon Objectives in education and training. Indicators and benchmarks. Chapter 4: Developing higher education. Brussels: DG Education and Culture, Unit A4 (Analysis and studies), pp. 65-87.

FIAC (2009). Anexo 1: Proyectos Fiac-Mecesup2- Comentarios generales. Disponible en:

[http://www.mece2.com/portal/component?option=com\\_docman/task/doc\\_download/gid.561/Itemid.35/lang.spanish/](http://www.mece2.com/portal/component?option=com_docman/task/doc_download/gid.561/Itemid.35/lang.spanish/)

FIAC (2008) Concurso 2008 – Términos de referencia; ejes y líneas. Disponible en:

<http://www.uctemuco.cl/mecesup/proyectos2007/otros/terminos-referencia.doc>

MOK, K. H. (2007) Internationalizing and International-benchmarking of Universities in East Asia: Producing World Class University or Reproducing Neo-Imperialism in Education? Faculty of Social Sciences, University of Hong Kong, pp. 19 Disponible en:

<http://www.wun.ac.uk/theglobaluniversity/documents/papers/14Nov/KaHoMokHK.pdf>

OECD (2009) Education at a Glance 2009. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society (Vols. 1 & 2). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

KEHM, B. M. AND B. STENSAKER (EDS.) (2009). University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

## Información adicional

**BOLETÍN DE POLÍTICAS – PPES** es producido por el Programa Anillo de Ciencias Sociales (SOC-01) de Políticas de Educación Superior que tiene su sede en la Universidad Diego Portales y en el cual participan asimismo las Universidades Alberto Hurtado, de Talca, Nacional Andrés Bello y de Viña del Mar.

COMITÉ EDITORIAL: Andrés Bernasconi, José Joaquín Brunner, Oscar Espinoza, Enrique Fernández, Manuel Krauskopf, Juan Pablo Prieto y Felipe Salazar.

EDITOR DICIEMBRE 2009: José Joaquín Brunner. Este número cuenta además con el patrocinio de la Cátedra Unesco sobre Políticas Comparadas de Educación Superior establecida en la Universidad Diego Portales.

ADVERTENCIA: Las opiniones y los análisis contenidos en el Boletín son de exclusiva responsabilidad del editor de cada número.