



**X Coloquio Internacional sobre Gestión  
Universitaria en América del Sur**  
"Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco  
de los Bicentenarios de América del Sur"  
Mar del Plata 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010

## LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA<sup>1</sup>

**Jon Olaskoaga Larrauri**

jon.olaskoaga@ehu.es

**Miren Barrenetxea Ayesta**

miren.barrenetxea@ehu.es

**Antonio Cardona Rodríguez**

antonio.cardona@ehu.es

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea**

**España**

Existen innumerables maneras de entender la calidad de las instituciones de educación superior, en particular en lo que se refiere a la enseñanza; desde los enfoques que la asocian con la consecución de los objetivos de la institución, pasando por los que la relacionan con las expectativas de los “*stakeholders*” hasta los que la identifican con el poder transformador de la educación. El debate sigue abierto pero a la vez las universidades se ven inmersas en procesos de verificación y acreditación de las titulaciones impulsadas por organismos externos que implícita o explícitamente adoptan un concepto de calidad que es el que se solicita sea evaluado, pero ¿cuál es el concepto de calidad que defienden los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

---

<sup>1</sup> La investigación que ha dado lugar a los resultados que se presentan en la comunicación, ha contado con la financiación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, referencia EHU08/29.

En la presente comunicación se presentan los resultados de un trabajo de investigación en el que se ha preguntado a los profesores universitarios españoles sobre el concepto de calidad que ellos defienden.

## **1 El concepto de calidad entre los docentes universitarios españoles.**

Los responsables políticos de los sistemas educativos europeos parecen convencidos de la necesidad de poner en marcha sistemas de gestión de la calidad en el sector universitario. Así lo han expresado en todas las ocasiones en que han tenido oportunidad<sup>2</sup>. Desde su punto de vista, la gestión y el control de la calidad, conforme a herramientas suficientemente probadas en el sector privado y en otros ámbitos de la administración pública, tienen un importantísimo efecto catalizador: ponen en marcha una transformación que, eventualmente, culminará con la renovación del contrato entre universidad y sociedad.

La postura recién descrita no la defienden exclusivamente los burócratas que trabajan en los ministerios de educación; una parte de los académicos reconoce en la introducción de los mecanismos de la calidad una oportunidad excelente para mejorar aspectos del funcionamiento de las universidades con los que se muestran decididamente críticos (Doherty, 2008). En general, puede decirse que existe un movimiento que promueve una reforma en la universidad por la vía de la gestión de la calidad, un planteamiento más o menos heterogéneo que podría denominarse el discurso de la calidad. Este discurso propone cambios en los más diversos aspectos del funcionamiento de las instituciones educativas, incluyendo los cambios estructurales (como la puesta en marcha de unidades organizativas transversales a las tradicionales, como las comisiones de calidad); la introducción de herramientas para la mejora de la gestión de las tareas docentes y administrativas (como la gestión de procesos), el establecimiento de procedimientos para la evaluación y control de la calidad y sistemas de información que los hacen operativos (como los programas de evaluación del profesorado); o la promoción de un cambio cultural en el cuerpo académico que mejore la actitud de los docentes hacia la renovación de los métodos docentes y la atención de las necesidades de sus estudiantes.

---

<sup>2</sup> Léanse por ejemplo los comunicados emanados de los encuentros de los ministros europeos de educación en Praga (2001), Berlín (2003) y Lovaina (2009).

Lógicamente, en la academia también hay lugar para otras posturas y planteamientos: las propuestas del discurso de la calidad han sido valoradas por una parte importante de la comunidad académica como una intromisión inaceptable en un mundo que debe regirse por sus propias normas. La introducción de las herramientas y los planteamientos de la calidad total se ha interpretado como una suerte de managerialismo ignorante que olvida, o al menos no considera en su valor, las particularidades de la enseñanza universitaria. Los mecanismos de evaluación se convierten, desde este punto de vista, en mecanismos de control, que atentan contra la libertad académica y erosionan otros principios vitales de la cultura universitaria, y que en lugar de alentar la mejora de la enseñanza pueden, de hecho, obstaculizarla (Biggs, 2001).

En realidad, las opiniones particulares de quienes se interesan por las instituciones universitarias son numerosas y variadas, pero la percepción generalizada admite que se pueden ordenar en torno a discursos básicos (Cartwright, 2007) más o menos alineados entre las dos opiniones polares que se han descrito más arriba. También se percibe un debate abierto entre quienes defienden estas dos posturas; una controversia que se advierte con mayor nitidez en la valoración que unos y otros hacen de las reformas que se están introduciendo en el sector, especialmente en lo que afecta al modo de evaluar la calidad y al propio interés de la evaluación.

En la literatura se ha postulado que los discursos de los agentes vinculados con la universidad (docentes, administradores, financiadores, estudiantes, egresados, empleadores, etc.) guardan relación con la idea de calidad que defiende cada grupo. La razón de esta correspondencia es fácil de intuir: la idea de calidad siempre se encuentra asociada a la consecución de una finalidad; se dice de un objeto que es de calidad cuando cumple consistentemente con la finalidad para la que se diseñó, y otro tanto puede decirse de las organizaciones, incluyendo a las que trabajan en el sector de la educación universitaria. Ahora bien, se ha comprobado que los grupos de agentes con posiciones e intereses diferentes con respecto a la institución universitaria (*stakeholders*) atribuyen a ésta objetivos y finalidades también diferentes; cada uno de estos grupos concibe a la universidad desde el punto de vista de sus intereses y de las expectativas que ha construido con respecto a lo que la universidad le puede aportar. En estas circunstancias no extraña que cada grupo de agentes sostenga ideas diferentes con respecto al significado que debe dársele al término calidad en el contexto universitario,

y lo mismo con respecto a qué instrumentos y políticas poner en marcha para alcanzar dicha calidad.

Esta posición, que podría calificarse de materialista porque vincula las ideas y los discursos de los agentes a su situación en el plano de los intereses, es habitual en la literatura teórica y empírica, (Houston, 2008; Watty, 2005; Srikanthan y Dalrymple, 2003); aunque expresada de manera simple puede conducir a una lectura equivocada. Para dotarla de mayor realismo es preciso admitir que los grupos de interés son internamente diversos y que, por ejemplo, los docentes sostienen ideas diversas sobre lo que significa la calidad, hasta el punto de que pueden ser agrupados en función de dichas ideas (Martín y Olaskoaga, 2009).

Este matiz no resta interés al planteamiento original: la adhesión a una idea de calidad informa convenientemente de la percepción que el individuo tiene de los fines de la institución universitaria, y se integra adecuadamente en su discurso e interpretación de la realidad universitaria y su gestión. En suma, el de calidad es un concepto político (Becher, 1999), más que científico.

Este Trabajo tiene como objetivo identificar las nociones de calidad a las que se adhieren los docentes universitarios españoles y comprobar si en el colectivo se observan indicios del debate anteriormente postulado.

Para ello se ha trabajado con las acepciones convencionales de calidad (Harvey y Green, 1993), que se han operacionalizado en siete conceptos (tabla 1) ordenados en un plano cuyos ejes representan, conjuntamente, el debate más intenso e importante de los que afectan al modo de gestionar la calidad en la universidad, y de evaluar sus resultados (ilustración 1).

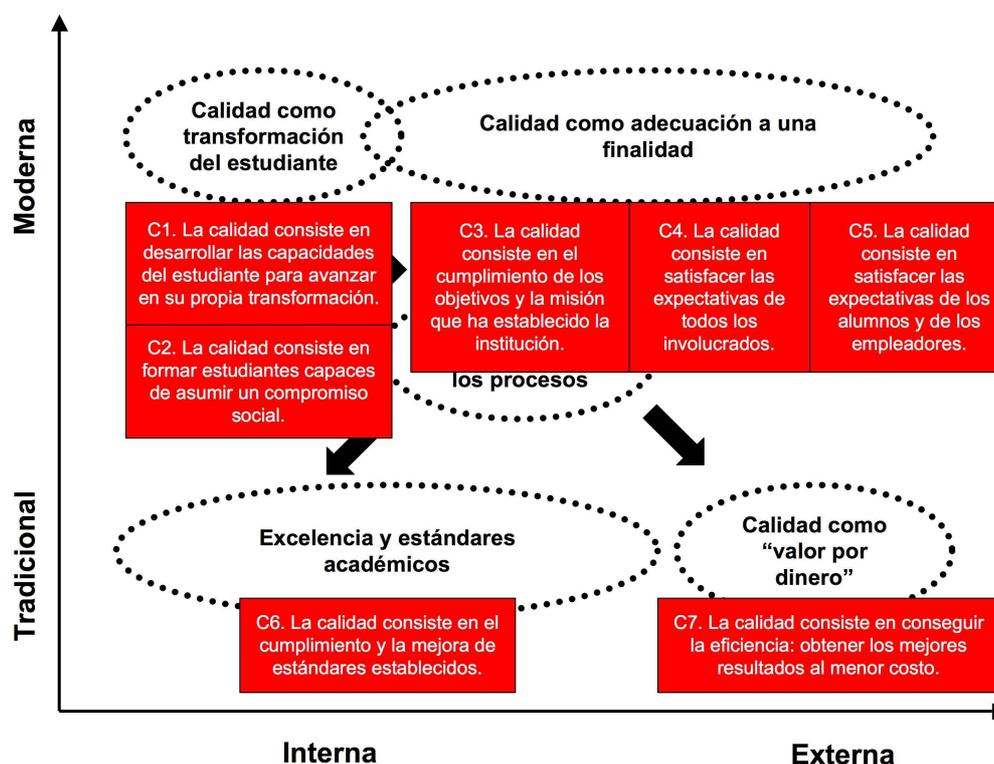
**Tabla 1. Conceptos de calidad y su operacionalización.**

Concepto de calidad	Conceptos operativos
<i>La calidad como transformación</i>	C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
<i>La calidad como adecuación a una finalidad</i>	C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución. C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad).

	C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.
<i>La calidad como perfección o consistencia</i>	<i>No se ha operacionalizado.</i>
<i>La calidad como condición excepcional o cumplimiento de estándares.</i>	C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.
<i>La calidad como valor por dinero</i>	C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

**Fuente:** Elaboración propia.

**Ilustración 1. Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) y los ítems diseñados para operacionalizarlos.**



**Fuente:** Elaboración propia.

## 2 Método

Las opiniones de los docentes se recogieron mediante un cuestionario enviado *on line* a través de la página web [www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com) y que incluía tres apartados sustantivos, además de algunas preguntas de identificación:

- El primer apartado recoge 26 circunstancias que *a priori* constituyen factores que influyen en la calidad de la enseñanza universitaria. El cuestionario solicita a los docentes una valoración de su efecto sobre la calidad.
- En el segundo apartado se presentan 22 elementos del conjunto anterior. Los encuestados deben expresar el grado en que consideran que estos factores se encuentran presentes en su universidad.
- El tercer apartado contiene siete afirmaciones ligadas a las distintas acepciones que adopta el término calidad en el contexto de la enseñanza universitaria con los cuales los encuestados deben identificarse en mayor o en menor medida. También se solicitó a los encuestados su opinión sobre la medida en que sus universidades se adhieren a cada uno de dichos conceptos.

En este trabajo se describen los resultados del tercer apartado.

Las opiniones de los docentes se recogieron en escalas de Likert, con cinco categorías entre “muy bajo” y “muy alto”.

La carencia de una base completa de muestreo obligó a desestimar las opciones habituales de muestreo probabilístico. De ahí que se optara por determinar la muestra por medio de una secuencia polietápica y respondiendo a criterios estratégicos (Sierra, 1992: 199), así como a la voluntad de evitar sesgos que viciaran los resultados obtenidos. Se siguieron los siguientes pasos

En primer lugar, y partiendo del tamaño de la población, así como de la experiencia sobre la tasa de respuesta observada en encuestas anteriores sobre poblaciones similares, el equipo estableció un tamaño muestral objetivo de 3000 unidades.

Una vez establecido el tamaño muestral, la composición de la muestra se determinó en:

- La muestra se distribuyó entre todas las universidades públicas presenciales de acuerdo con un criterio de afijación proporcional a la plantilla de cada universidad. El resultado se redondeó a múltiplos de 10.
- Dentro de cada universidad se seleccionaron departamentos aleatoriamente. El número de departamentos seleccionados en cada universidad fue el resultado de dividir por 10 el de profesores seleccionados.

- A su vez, dentro de cada departamento, se seleccionaron aleatoriamente 10 profesores. La razón de elegir primero los departamentos y, sólo después, los profesores a encuestar en cada departamento, fue eminentemente práctica: facilitó sobremanera la obtención de la información de contacto de los docentes, esencial para la realización del trabajo de campo.

El tamaño total de la muestra seleccionada de este modo ascendió a los 3250 profesores. A título meramente informativo, si el muestreo se hubiese llevado a cabo por el método de muestreo aleatorio simple, se habrían obtenido los siguientes tamaños muestrales:

- Un tamaño muestral de 383 individuos, para un error muestral del  $\pm 5\%$  y con un nivel de confianza 95%.
- Un tamaño muestral de 661 individuos, para un error muestral del  $\pm 5\%$  y con un nivel de confianza 99%.

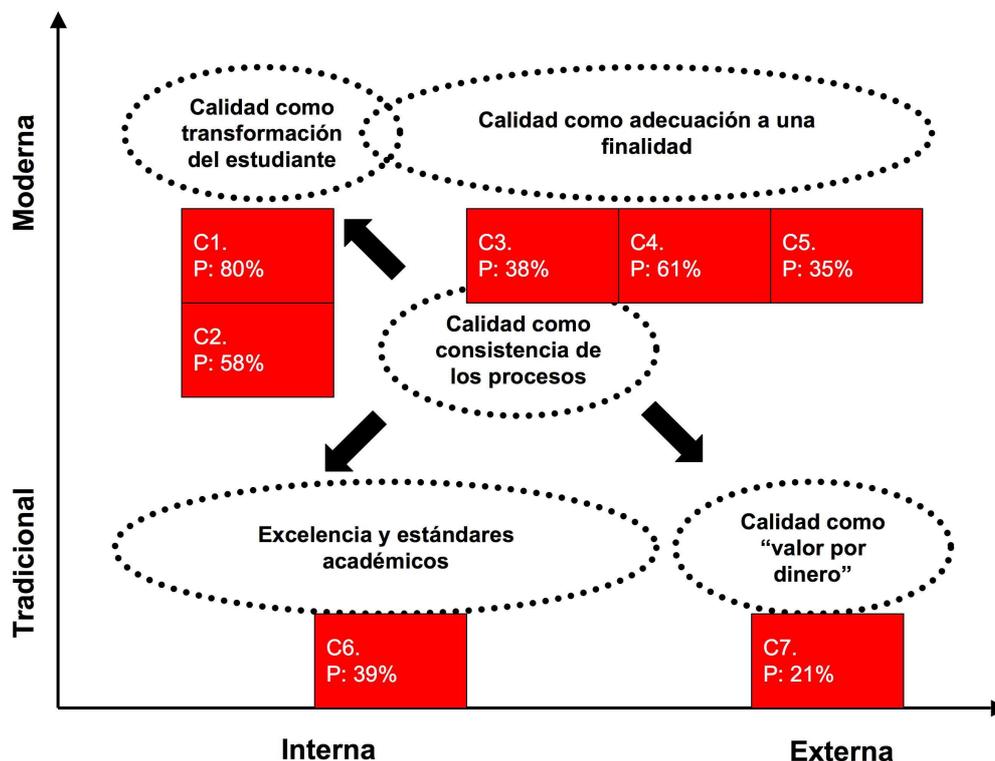
Es decir, la muestra seleccionada fue razonablemente grande en previsión de una tasa de respuesta relativamente baja.

Las labores de encuestado duraron desde el 29 de octubre de 2009 hasta el 31 de enero de 2010 y finalmente se obtuvieron 1033 cuestionarios válidos.

### **3 Resultados**

La ilustración 2 muestra la frecuencia de las adhesiones, en términos de frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto” a cada una de las siete afirmaciones en que se han operacionalizado los conceptos de calidad. Las respuestas corresponden a los 1033 docentes españoles que respondieron a la encuesta descrita anteriormente.

**Ilustración 2. Adhesión de los docentes a diferentes conceptos de calidad. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”.**



**Fuente:** Elaboración propia.

Ordenar las respuestas de los encuestados en el mapa de conceptos de calidad tiene la ventaja de que hace más fácil apreciar el patrón que se esconde detrás de las adhesiones de los docentes: el valor empleado como indicador de la adhesión de los docentes a cada uno de los conceptos de calidad (la frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”) crece a medida que éstos se sitúan más arriba y a la izquierda del plano. Esto es, los docentes admiten preferir las concepciones más modernas de calidad frente a las tradicionales, y se muestran más partidarios de las nociones de calidad que se construyen a partir de referencias internas.

A estas alturas, el lector atento habrá comprobado que hay dos conceptos de calidad que parecen escapar al patrón descrito: la calidad entendida como la eficacia del sistema para inducir al estudiante a actuar conforme a un compromiso social, y la calidad en el sentido de satisfacción de un objetivo (o misión) que cada institución universitaria define para sí misma. Cada una de estas dos excepciones requiere una explicación particular.

El primero de estos conceptos introduce un fuerte contenido ideológico en la finalidad de la universidad. De acuerdo con esta noción, no basta con que la educación

universitaria produzca individuos que ejercen su profesión conforme al desarrollo de la tecnología, que son capaces de mejorar sus conocimientos y habilidades a medida que dicha tecnología avanza, y que se comportan como buenos ciudadanos. La calidad se consigue cuando, además de todo esto, el individuo que ha recibido una formación universitaria actúa conforme a un compromiso asumido con la sociedad en la que vive. Es inmediato entender que esta noción incorpora un juicio valorativo, bastante restrictivo, sobre lo que es un buen ciudadano y un buen profesional: el ciudadano y el profesional comprometido. Es natural que una definición así no agrade a la totalidad de los encuestados, ni siquiera a todos los que coinciden en interpretar que el objetivo de la educación es transformar al estudiante.

En cuanto a la idea de la calidad como la eficacia con que las universidades cumplen con la misión que han diseñado para sí, la interpretación de los resultados es en cierto sentido más interesante. Ocurre como si ese concepto de calidad se encontrase, en la mente de los docentes, más abajo o más a la derecha, o ambas cosas, con respecto a donde lo hemos situado.

Varias pueden ser las razones que conducen a esta percepción. Es posible que los docentes interpreten la misión de su universidad como una realidad ajena y alejada de su trabajo ordinario cuando no conocen los términos en que se ha expresado o cuando no se les ha dado la oportunidad de participar en su formulación; lo cual sería, por otra parte, contrario a las recomendaciones de la doctrina administrativa. Cualquiera de estas dos circunstancias puede explicar el recelo de parte de los docentes y su sensación de que la misión formalmente establecida en su universidad responde a criterios que poco tienen que ver con lo académico.

Las respuestas también podrían estar provocadas por el rechazo de los docentes al modo en que se ha formulado la misión en sus respectivas universidades. Por ejemplo, si en la misión se alude al cumplimiento de estándares o a la excelencia académica, es lógico que haya menos docentes que estén dispuestos a aceptar la misión como referente de calidad; lo mismo sucedería si la misión se definiese en términos del compromiso de la universidad para con agentes más o menos ajenos a ella, como los estudiantes o los empleadores.

Para comprobar cuál es el lugar que corresponde a la idea de calidad como cumplimiento de la misión en las percepciones de los encuestados se ha aplicado a las respuestas un análisis de componentes principales. La tabla 2, que recoge los resultados

de este análisis, prueba que, por lo general, los docentes relacionan más la idea de la misión con las de eficiencia en el uso de recursos y cumplimiento de estándares, que con otras como la satisfacción de las expectativas o la transformación del estudiante.

**Tabla 2. Resultados del Análisis de Componentes Principales\*\*. Matriz de componentes rotados\*.**

	<b>Factor 1</b> ( $\lambda=2,142$ )	<b>Factor 2</b> ( $\lambda=1,294$ )	<b>Factor 3</b> ( $\lambda=0,990$ )
C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	<b>0,736</b>	-0,002	0,154
C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	<b>0,778</b>	0,127	-0,008
C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	<b>0,596</b>	0,208	-0,045
C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	0,189	<b>0,814</b>	0,066
C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	0,097	<b>0,837</b>	0,153
C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	0,128	0,007	<b>0,837</b>
C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	-0,056	0,215	<b>0,797</b>

\* El análisis se ha aplicado sobre los valores numéricos en que se traducen las categorías de respuestas. Es decir, “muy bajo”= 1, “bajo”=2, etc.

\*\* Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

**Fuente:** Elaboración propia.

El análisis de componentes principales sugiere que los encuestados elaboran sus preferencias con respecto a cuál debe ser la noción de calidad en un marco interpretativo que considera tres dimensiones: la primera dimensión recoge la idea de eficacia y eficiencia en el cumplimiento de los objetivos y estándares establecidos; la segunda coincide con la satisfacción de las expectativas de los agentes; mientras que la tercera puede describirse como la idea de calidad asociada a la transformación del alumno.

La agrupación de las variables operativas de la calidad de acuerdo con esta evidencia confirma las previsiones teóricas en este sentido y también los resultados de algunos trabajos empíricos anteriores a éste: el mayor número de adhesiones se produce en la definición de calidad como capacidad transformadora de los estudiantes; en segundo lugar en las preferencias del colectivo de los docentes se sitúa la calidad como satisfacción de las expectativas de los *stakeholders*; mientras que las nociones asociadas al cumplimiento eficiente de estándares y objetivos son las que convencen a un menor número de docentes universitarios. Estos resultados confirman los que obtuvo Watty (2005) con docentes de la universidad australiana en el área de contabilidad, y también

coinciden a grandes rasgos con los resultados que se han obtenido en México, Argentina y Chile (Olaskoaga [coord.], 2009); lo cual sugiere que las posturas de los docentes universitarios son bastante independientes de las circunstancias concretas que se viven en las instituciones universitarias, y apunta a la existencia de unos valores y discursos en el mundo académico que traspasan las fronteras nacionales. De hecho, las respuestas de los docentes son escasamente sorprendentes para cualquiera que, sin tener conocimiento de los trabajos referidos más arriba, sí ha tenido la oportunidad de participar en la comunidad académica y ha conocido de primera mano los discursos de los profesores universitarios.

Menos evidente es el siguiente resultado que con respecto al resbaladizo concepto de calidad universitaria se ha obtenido a través de esta encuesta. En ella se solicitó a los docentes un esfuerzo adicional: después de expresar su grado de acuerdo con las siete definiciones de calidad, los docentes tuvieron que expresar su opinión sobre la adhesión de su institución universitaria a cada uno de los conceptos. Por descontado, las respuestas de los docentes no son una buena medida de las concepciones de calidad con las que realmente trabajan los órganos rectores de las instituciones universitarias, pero sí lo son de las atribuciones de los docentes en ese sentido. Pues bien, la lectura de las opiniones de los encuestados arroja un resultado interesante que se resume en la ilustración 3. Según estos datos, para los encuestados las instituciones universitarias son más partidarias de aquellos conceptos de calidad con los que un menor número de docentes se muestra de acuerdo, y a la inversa. Este patrón de respuesta sugiere que los docentes se encuentran en lo fundamental insatisfechos con las medidas que en materia de calidad están poniendo en marcha las instituciones universitarias. Piénsese que los docentes no conocen cuáles son los conceptos de calidad que se manejan en los órganos rectores de la universidad y que, por lo tanto, sólo cabe pensar que los infieren de los programas y actuaciones de dichos órganos. Si esto es cierto, las respuestas de los profesores están expresando su disconformidad con la actuación de los gestores universitarios, que, siempre según su opinión, favorecen unos conceptos de calidad que no identifican como propios.

**Tabla 3. Adhesión de los docentes a siete afirmaciones con respecto a la calidad de la enseñanza universitaria.**

<b>Afirmación**</b>	<b>FRA*</b>
C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	80%
C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	58%
<b>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con el Poder transformador de la educación universitaria.</b>	<b>69%</b>
C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	61%
C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	35%
<b>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la Satisfacción de las expectativas de los stakeholders.</b>	<b>48%</b>
C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	39%
C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	38%
C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	21%
<b>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la Eficacia en el cumplimiento de los objetivos y estándares establecidos.</b>	<b>33%</b>

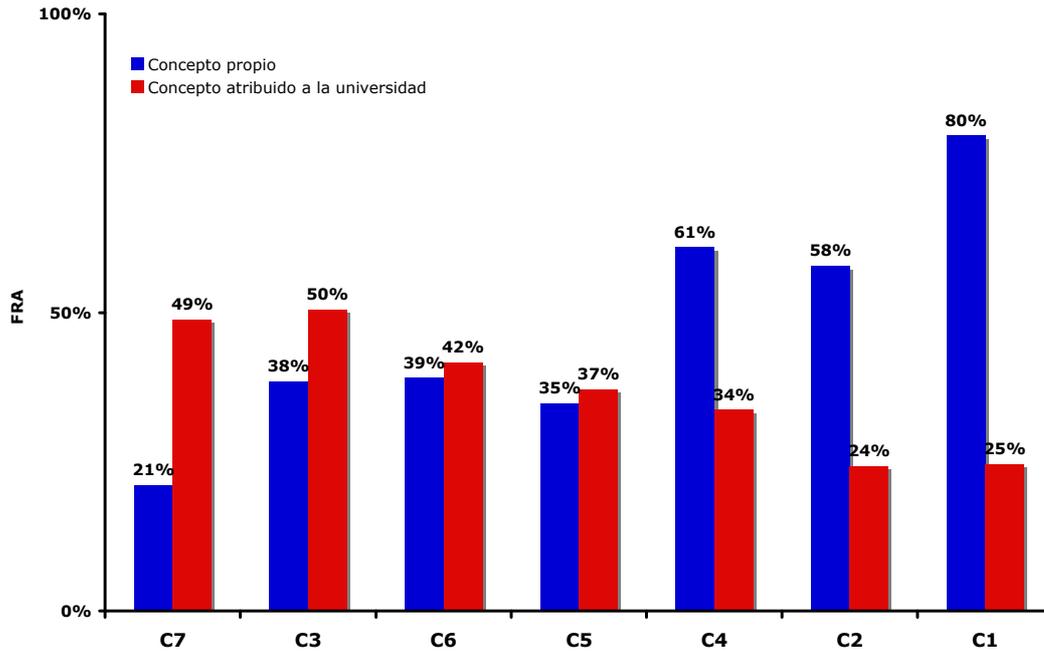
\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.

\*\* En la tabla los conceptos de calidad se han ordenado de acuerdo con las agrupaciones que sugiere el análisis de componentes principales y según el grado de adhesión a cada grupo. Dentro de cada grupo los conceptos también se han ordenado en función del grado de adhesión, medido a través del FRA, de mayor a menor.

**Fuente:** Elaboración propia.

La situación puede calificarse de conflicto latente y, sin entrar a discutir sobre cuáles son sus causas, no parece que constituya la situación ideal, de absoluta alineación de voluntades, que facilitaría, en su caso, la gestión de un proceso de transformación de la magnitud del que está viviendo la universidad española.

**Ilustración 3. Concepto de calidad de los docentes y atribuciones de éstos sobre los conceptos de calidad que imperan en las instituciones universitarias.**



\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.

**Fuente:** Elaboración propia.

#### 4 Conclusiones

A continuación se expresan con brevedad algunas conclusiones que pueden derivarse de los resultados obtenidos en la encuesta.

La mayoría de los docentes reconoce que la calidad de la enseñanza universitaria debe interpretarse asociada al objetivo último de la educación: la transformación del estudiante. Ésta es, de las definiciones de Harvey y Green, la que mayor aceptación obtiene entre los docentes españoles.

En general, puede decirse que los docentes prefieren las definiciones modernas de calidad, en particular si emplean como referente criterios internos a la institución universitaria y su finalidad esencial: la educación. Los docentes confían menos en las definiciones de calidad expresadas en términos managerialistas o vinculadas a intereses y criterios ajenos a la institución universitaria.

En particular, los docentes universitarios españoles se muestran poco partidarios a aceptar el cumplimiento de la misión de la universidad como criterio de la calidad, lo que probablemente se debe a que no se encuentran cómodos con el modo en que la institución para la que trabajan ha definido su misión. Con excepción de este último

dato, los resultados anteriores no representan grandes novedades con respecto a los que la literatura empírica ya había constatado en contextos diferentes del español.

Sí se aprecian novedades cuando se comparan las adhesiones de los docentes y las adhesiones atribuidas por los docentes a sus respectivas universidades. De las respuestas de los encuestados sobre este particular es posible inferir que existe un conflicto latente en la comunidad universitaria. En efecto, los docentes interpretan que sus universidades no actúan conforme a la concepción de calidad que ellos mismos defienden y por tanto, es difícil que valoren positivamente las acciones y políticas de sus órganos gestores.

Este conflicto latente no constituye el contexto ideal para que la profunda reforma que se está llevando a cabo en la universidad española pueda realizarse de forma sosegada y con la participación activa de todos los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **5 Bibliografía**

Becher, T. (1999): "Quality in the professions", *Studies in Higher Education*, 24(2): 225-235.

Biggs, J. (2001): "The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning", *Higher Education*, 41: 221-238

Cartwright, M. J. (2007): "The rhetoric and reality of quality in higher education. An investigation into staff perceptions of quality in post-1992 universities", *Quality Assurance in Education*, 15(3): 287-301.

Declaración de Berlín (2003): "Educación Superior Europea". Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Berlín, 19 de Septiembre de 2003.

Declaración de Lovaina (2009): "El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década". Comunicado del encuentro de los Ministros europeos responsables de la Educación Superior. Lovaina, 20-29 de abril de 2009.

Declaración de Praga (2001): "Hacia el Área de la Educación Superior Europea". Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior. Praga, 19 de mayo del 2001.

Doherty, G. D. (2008): "On quality in education", *Quality Assurance in Education*, 16(3): 255-265.

Harvey, L.; y Green, D. (1993): "Defining Quality", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1): 9-34.

Houston, D. (2008): "Rethinking quality and improvement in higher education", *Quality Assurance in Education*, 16(1): 61-79.

Martín, A.; y Olaskoaga, J. (2009): "¿Qué significa la calidad para el profesor universitario? Eficacia social del concepto de calidad en el colectivo de profesores de economía y empresa". Jornadas sobre calidad universitaria CESPUALE. Bilbao, 30 de junio de 2009.

Olaskoaga, J. (coord.) (2009): *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. EDULP. La Plata.

Sierra Bravo, R. (1992): *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Paraninfo. Madrid.

Srikanthan, G.; y Dalrymple, J. (2003): "Developing alternative perspectives for quality in higher education", *International Journal of Educational Management*, 17(3): 126-36.

Watty, K. (2005): "Quality in accounting education: what say the academics?", *Quality Assurance in Education*, 13(2): 120-131.