



RUÉ DOMINGO, Joan, (2015). Desafíos y respuestas a la calidad en educación superior, en la sociedad del conocimiento. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 4 – Calidad educativa: avances, aportaciones y retos. São Paulo: editorial skepsis +. pp. 167 - 198 [ISSN 2177-9163]
url: [www.editorialskepsis.org]

CONVOCATORIA “CALIDAD EDUCATIVA: AVANCES, APORTACIONES Y RETOS” – EDUSK. N. 4 – 2013.

COORDINACIÓN CIENTÍFICA Y EDITORIAL

Patrícia Bressan
Doctora en Filosofía USAL
edusk@editorialskepsis.org

COMITÉ EDITORIAL PERMANENTE - EDUSK

[véase “equipo editorial” en www.editorialskepsis.org]

REVISORES EXTERNOS

Ángel Pío González Soto
Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Educativa
Universitat Rovira i Virgili / ES
angelpio.gonzalez@urv.cat

César Torres-Martín
Titular de Universidad Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
cesartm@ugr.es

Eva María Espiñeira Bellón
Vicedecana de Calidad
Universidade da Coruña/ ES
eva.espiñeira@udc.es

Federico Malpica Basurto
Doctor en Educación - Calidad y Procesos de innovación educativa
Instituto Escalae Calidad Educativa
<http://www.escalae.org>
fmalpica@escalae.org



Iván Alejandro Salas Durazo
Universidad de Guadalajara/ MX
ivan.salas@cucea.udg.mx

José Antonio Pareja
Profesor Contratado Doctor
Departamento Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
pareda@ugr.es

Julio Cabero Almenara
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Sevilla/ ES
cabero@us.es

Manuel Rodríguez López
Profesor Colaborador
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educa
Universidad de Sevilla/ ES
rodri@us.es

Margarita Valcarce Fernández
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Santiago de Compostela/ ES
margot.valcarce@usc.es

Rhoden Melo
Doctor en Educación - Didáctica, Formação e Avaliação Educativa
Universitat de Barcelona/ ES
rhoden.melo@gmail.com

Rodrigo Jaramillo Roldán
Docente en Universidad de Antioquia/ CO
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co



PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

- **Cobertura temática.** Revisión crítica: artículos que sistematizan el estado de la cuestión de una temática.
- **Estilo de presentación.** Estilo teórico
- **Estilo monográfico.** Monografía de compilación. Revisión exhaustiva según el análisis crítico de la bibliografía sobre el tema monográfico.
- **Bloque temático de la convocatoria en lo cual se encaja el artículo propuesto.** Conocimiento científico y profesional del profesorado. Evaluación de aprendizajes y evaluación curricular.
- **El tema y el contexto del artículo.** La Educación Superior, sus crecientes desafíos y respuestas que se le pueden apartar desde el punto de vista del desarrollo de la calidad y de la cultura de la calidad, por parte de las universidades.
- **Motivación personal e investigadora.** Es un intento de sintetizar mi experiencia el desarrollo profesional de los docentes universitarios a través de una revisión bibliográfica amplia y relevante.
- **Problema de investigación.** ¿Desde qué puntos de vista se puede abordar el desarrollo de la calidad en la universidad, en la formación impartida? ¿En qué medida son relevantes, para este propósito? ¿qué se puede concluir a partir de las evidencias de la investigación?
- **Originalidad y/ o grado de innovación del artículo.** Creo que aporta una revisión amplia de la literatura y la investigación sobre la calidad y se proporcionan unas orientaciones para la acción de mejora que son relevantes. A su vez, se documentan aquellas vías de acción menos operativas, aunque se las promocióne desde organismos importantes.



Resumen

El concepto de 'calidad' es una elaboración justificada desde determinados propósitos, valores y contextos. El texto aborda tres grandes desafíos a las instituciones de Educación Superior (ES), respecto a la calidad. Reconocer la importancia de las nuevas demandas; redefinirla, para abordar lo anterior y desarrollarla institucionalmente. La nueva 'sociedad del conocimiento' propone un reexamen del concepto de calidad en la formación superior. En este contexto, se necesitarán nuevos referentes para desarrollar su misión y legitimarse cultural y socialmente. En este texto examinarán los diversos criterios de calidad y sus fundamentos. El criterio del 'aprendizaje de los estudiantes' se asume como piedra de toque para evaluar la calidad, así como para su desarrollo intra-institucional.

Palabras clave:

Calidad, Educación Superior, Cambio, Justicia, Sociedad del Conocimiento

Summary

The concept of quality is deeply rooted in different purposes, values and contexts. The article tackles three big issues challenging institutions or Higher Education (HE), with respect to such concept. To recognize the relevance of the new demands; and to redefine quality, in order to deal with such concept when operationalising it within the institutions. The new 'knowledge society' puts forward a new exam of such concept in HE. Within this frame, new conceptual foundations will be needed for Universities developing their functions and having a new socio-cultural legitimacy. This article analyzes different criteria for the quality understanding. The criteria of 'student learning' will be adopted as a cornerstone in order to evaluate the concept of quality wishing at an intra-institutional development.

Key words

Quality, Higher Education, Change, Justice, Knowledge Society



**DESAFÍOS Y RESPUESTAS A LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR,
EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**
**CHALLENGING QUALITY RESPONSES IN HIGHER EDUCATION, AT THE
KNOWLEDGE SOCIETY**



Joan Rué Domingo¹

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ES) ANTE
SUS CRECIENTES DESAFÍOS**

De modo general, el sector de la formación en Educación Superior (ES), se ha justificado en el desarrollo de tres grandes funciones, transmitir el conocimiento acumulado, generar nuevo conocimiento y diseminarlos. Estas funciones, sin embargo, no se han desarrollado ni de la misma forma ni con la misma dedicación e intensidad a lo largo de la historia. En efecto, la ES y las instituciones universitarias no constituyen una estructura autónoma ahistórica en sus formas de organizarse y en sus funcionamientos, ni es independiente de la cultura en la que se halla inserta. Tampoco

¹ Catedrático EU. Universitat Autònoma de Barcelona. Retirado. Experto en temas de formación y formación universitaria. Exmiembro de ICED, International Consortium for Educational Development. Expresidente de RED-U (España). joan.rued@gmail.com



sostenible si no consideran las necesidades sociales que se le proponen atender. Por ello, afirmar que la ES se encuentra, hoy, frente a importantes y crecientes desafíos (BARBER et al. 2013) empieza a ser ya un lugar común. Por ejemplo, pedirle que contribuya al crecimiento económico (THE GUARDIAN, 2014), o que atienda la creciente demanda de una formación más sólida por parte de amplios sectores de población. Entre otras, las siguientes causas ejemplifican bien los retos para la transformación de la ES, con respecto del modelo dominante hasta aproximadamente los años 90:

- Mayor demanda de formación: más estudiantes (la media en la UE-21 era de un 57,8% de la cohorte de edad 18-21 BBVA, 2012); y mayor diversidad de origen, de experiencias, de necesidades y de expectativas socio-laborales de los mismos.
- Mayor diversificación de la formación y de sus tiempos.
- El salto desde la formación local-nacional a la internacional.
- Más profesores, mayor diversidad de experiencias docentes y profesionales y mayor movilidad entre los investigadores más jóvenes.
- Énfasis en la retención de estudiantes y en la eficiencia de los recursos disponibles, debido al incremento de los costes, de matrícula y de endeudamiento de estudiantes y familias.
- La formación orientada hacia una mayor complejidad productiva y de formas de trabajo y de vida.
- Exigencia de nuevas competencias para los titulados superiores, dado la baja correspondencia entre formación, empleo y nivel salarial (AQU, 2011, CyD 2013). Mayor importancia de las decisiones acerca de qué enseñar y de su por qué.



- Deslocalización de los espacios, tiempos y participantes de un mismo aprendizaje (Caso de los MOOC, Massive Open Courses).
- Mayor circulación internacional de estudiantes e investigadores; nuevas políticas de atracción de los mismos y de transparencia.
- Exigencia de evaluación y transparencia en los funcionamientos institucionales, docentes incluidos.
- Generalización de internet, de las tecnologías IC y de las redes como instrumentos indispensables para manejarse en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Facilidad de acceso a la información (prácticamente el 99% del saber mundial se halla ya accesible en Internet, SCHÖNBERGER Y CUKIER, 2013).

Dichas demandas, reabren el debate en torno a la formación en ES, qué formación es más adecuada y también los criterios de justicia en relación al papel de las funcionamientos institucionales con respecto a las oportunidades ofrecidas, a quien, sus costes, sus retornos, su eficiencia, etc. La generalización de aquellas demandas ejemplifica bien los fenómenos con los cuales la ES debe confrontarse. Y las respuestas tradicionales no pueden ser las adecuadas. Nicholas CARR (2011: 170) ha sugerido que se está “evolucionando de ser cultivadores de conocimiento personal a cazadores recolectores en un bosque de datos electrónicos”. Ello, interroga a las formas convencionales de entender la enseñanza y el aprendizaje porque se debe gestionar el modo de ofrecer mejores oportunidades para mayores segmentos de población (TOURAINÉ 2011). Dichos ejemplos de cambios de fondo aluden a que la universidad ha dejado de ser el espacio más exclusivo del conocimiento y para unos tiempos y perfiles de estudiantes



seleccionados y relativamente homogéneos. En síntesis, la enseñanza superior se percibe sometida a una triple influencia.

Por una parte, la aparición de nuevos cánones con respecto a lo que entendemos por 'aprendizaje' y sus formas de evaluación, dado que nuevas necesidades sociales y productivas van a exigir nuevas respuestas de acreditación desde las instituciones de Educación Superior. En segundo lugar, la necesidad y la oportunidad para las diversas instituciones singulares de definirse sus propios proyectos y niveles de calidad. Finalmente, la creciente conciencia, por parte de los poderes públicos y de las universidades, de diseñar una nueva estrategia política y cultural para el conocimiento. MOLINAS (2013) formula que el espacio de influencia (hegemonía) de los países en el siglo XXI se dará en clave de desarrollo humano, en el cual el sistema de formación superior tiene un papel crucial.

SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS AL CONCEPTO DE CALIDAD

Las consideraciones anteriores transforman las representaciones heredadas sobre el concepto de calidad. Es un hecho que la "calidad", en tanto que propiedad de sistemas y de procesos complejos participados por una diversidad de agencias y agentes, y de naturaleza contextual y evaluable desde distintos referentes, puede ser percibida de muchas formas (LAUGHTON, MONTANHEIRO, 1996). Incluso su definición ser elidida en muchos de los discursos de la educación, a pesar de ser citada reiteradamente (VLĂSCEANU, 2004). Sin embargo, y considerando su elevado nivel de ambigüedad y los puntos de vista confrontados, no es imposible una aproximación relevante a este concepto.



Para la UNESCO (Viăsceanu,2004:46-48) “la calidad en la educación superior es multi-dimensional, multi-nivel y es un concepto dinámico que remite a la configuración del contexto de un modelo educativo”. Puede adoptar diferentes significados dependiendo de los diversos intereses de distintos grupos o partes interesadas en la educación superior; de sus referencias (insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc.); de los atributos o características del mundo académico; y del período histórico.

No obstante lo anterior, para la discusión que aquí se propone, se adoptarán los cinco diferentes enfoques popularizados desde hace veinte años por HARVEY Y GREEN, (1993) y HARVEY Y STENSAKER (2007), muy aceptados en la literatura del campo. De acuerdo con esta tipología, podemos distinguir la calidad vinculada a cinco grandes representaciones de la misma (Tabla n. 1). De modo general, se observan dos grandes actitudes respecto al concepto de calidad, las cuales pueden agrupar las diferentes perspectivas sobre la misma. La primera es la de concebirla como una *respuesta*, como un proceso de recogida de evidencias para obtener una certidumbre (acreditación, sello, posición en un ranquin). La segunda es adoptarla como una *forma de preguntar*, es decir como una actitud interrogativa que elabora herramientas para hacerse preguntas acerca de cómo funcionan las cosas, cómo funcionan las instituciones, aquí y ahora, en relación a qué o a quiénes y cómo se ven a sí mismas. Es decir, la calidad como algo dinámico y que se puede manifestar como una estrategia para identificar potenciales desafíos (Harvey Y Stensaker, 2007).

Tabla n. 1: Cinco modos de definir la calidad en Educación Superior.



<p>1-Excelencia o "excepcionalidad"</p>	<p>Tradicionalmente vinculada a la idea de "excelencia". En términos operativos sería el logro de estándares de rendimiento académico excepcionalmente altos, definidos previamente y de modo externo al proceso. Se logra, si se superan aquellos estándares.</p>
<p>2-Perfección o consistencia</p>	<p>Centrada en el proceso y en el logro de las especificaciones a satisfacer. La calidad se resume en la dos ideas interrelacionadas: hacer bien las cosas a la primera, con cero defectos.</p>
<p>3-Adecuación a un fin o a un propósito</p>	<p>La calidad es juzgada por el grado en que un producto o servicio cumple con su propósito declarado. El propósito puede ser definido por 'el cliente' para satisfacer las necesidades; o por la institución para reflejar la misión institucional (o los objetivos del curso), o bien definida por los organismos profesionales externos. Esta orientación también evalúa si las intenciones relacionadas con la calidad de una organización son adecuadas. Proporciona modelos de control de aptitud su uso. Como tal, la adecuación a un fin o a un propósito no es una definición de calidad <i>per se</i>.</p>
<p>4- Relación calidad precio</p>	<p>Considera el nivel de retorno de la inversión o gasto. En educación, y otros servicios públicos, esta noción ha dado lugar al concepto de 'responsabilización' o rendición de cuentas. Permite la confusión entre coste y calidad.</p>
<p>5- Transformación</p>	<p>Entendida como un proceso de cambio favorecido por la educación; representa el valor añadido aportado a los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje. La educación es un proceso continuo de transformación del participante. Esto lleva aparejadas dos nociones de calidad transformadora: mejorar y empoderar a los participantes.</p>

Fuente: a partir de Harvey Y Green, (1993)

En cualquier caso, la actual complejidad de la Educación Superior hace inviable una sola representación de aquella. Así, para entenderla, es necesario descender a niveles de especificación y de análisis contrastables, evaluarla en sus diversos contextos; preocuparnos del análisis de los modelos que la fundamentan y



considerar los sistemas de indicadores y de recogida de evidencias, así como la fiabilidad de los agentes que las proporcionan.

LAS PROPUESTAS INSTITUCIONALES DE CALIDAD ANTE LOS NUEVOS RETOS DE LA ES

A partir del proceso de Bolonia en Europa, por ejemplo, se pueden observar cambios en todo el Espacio Europeo Educación Superior (EEES) con respecto a la noción de calidad. En los diversos textos de las agencias de calidad predomina una orientación estratégica hacia la calidad como *respuesta*, como resultado de una búsqueda de la excelencia. Sin embargo, en el proyecto "Cultura de la Calidad" de la Asociación de Universidades Europeas (EUA 2002-2006, ENQA 2005), se apreciaba un énfasis algo distinto. Se habla de un proceso de desarrollo metodológico, de abajo-arriba, en el que las instituciones de Educación Superior y los que trabajan en estas instituciones debían tener voz y ser invitados a participar en los debates sobre la forma de "establecer una cultura de la calidad" (EUA 2006).

Dicho proceso apuntaba hacia un concepto de *calidad* global, entendida como un crecimiento institucional, gestionado, desarrollado y sistemáticamente analizado, mediante la participación de los diversos agentes y la comparación y la reflexión compartida entre instituciones. Estos programas se han seguido desarrollando en sucesivas ediciones para promover una 'cultura de calidad'. Así en el último proyecto EUA 2012 (Octubre 2012-Septiembre 2013) se ponía el énfasis en: "fortalecer la capacidad de los gestores de la calidad de las Instituciones de ES en toda Europa para desarrollar sistemas de



garantía interna (...) que se incorporen a las estrategias y culturas institucionales; promover la cooperación y el intercambio de buenas prácticas en el ámbito europeo; crear conciencia sobre la importancia del control de calidad interno y en la cultura de la calidad en particular; y abogar por su verdadera aplicación en el EEES, siendo la responsabilidad primaria de dicha calidad la de las mismas Instituciones de ES y la de apoyar a dichas instituciones, la de las Agencias de Calidad”.

Cabe reconocer que, desde un punto de vista europeo, el argumento de *la calidad* ha sido un instrumento efectivo, a nivel macro, en la armonización universitaria, puesto que sirvió para aliviar las presiones nacionales de armonización y lograr políticas a escala europea que, a principios de 1990, no parecían posibles (SAARINEN, 2010). En segundo lugar, ha generado una importante corriente de *benchmarking*, o de comparación emuladora, que lleva a las universidades a salir de su propio nicho de acción, para situarse en un espacio abierto, de mayor visibilidad. Aún así, ello no obsta para que los sucesivos enfoques de calidad adoptados no sean discutibles. Por ejemplo, el enfoque EUA citado obvia los conflictos reales o potenciales, debido a las diferentes visiones e intereses prácticos concurrentes en cada noción de calidad. En efecto, frente a la visión racional y participada del proceso y de su pretendida coherencia institucional, la realidad es que la implementación de políticas de calidad es compleja porque las instituciones académicas de educación superior son impredecibles, y a menudo su ambigüedad es notoria (NEWTON 2010), dado que sus funcionamientos no siempre obedecen a lógicas de racionalidad, ni siempre se explicitan los argumentos entre los diversos tipos de agentes participantes.



Entre los aspectos polémicos del enfoque de la "cultura de calidad" del EEES puede citarse el riesgo del formalismo o de un nuevo gerencialismo, cuyos efectos reales pueden ser insospechados. Por ejemplo, desde propósitos reales de mejora o de rendición de cuentas hasta devenir un simple cumplimiento de procesos normativos. O, simplemente, como nuevas modalidades de control. Es decir, un sistema de promoción de la calidad mediante sistemas de recompensas y de acreditación de logros, y también de penalización para las instituciones que no emprendan proyectos de este tipo (EUA, 2006:9).

La cuestión de fondo es que una cultura de calidad no se importa, sino que se desarrolla desde el interior de las organizaciones. Sus acepciones posibles, además, pueden ser muy diversas y aún contradictorias, o en conflicto, entre diversas universidades, y aún dentro de la misma universidad. GIBBS (2010) argumenta, por ejemplo, sobre las grandes diferencias institucionales y funcionales entre la Oxford U. y la Open University si bien ambas están reconocidas en posiciones de la máxima calidad en los ránquines. Desde los procesos de calidad estandarizados, por lo tanto, existe un importante riesgo de converger desde la diversidad tan sólo en el plano metodológico y en los aspectos formales de la misma, pero no en sus contenidos (AUTOR et al. 2012). Ello plantea el problema de hasta dónde se puede armonizar la diversidad dentro de este modelo. Realidades distintas ¿pueden participar de una misma corriente cultural, en sentido estricto? Por otro lado, en este mismo contexto, ¿cómo distinguir una cultura de calidad, entendida a través de los artefactos y evidencias que la justifican en su desarrollo, de una ideología que la prefigura? Adicionalmente cabría destacar dos



interrogantes más. ¿Cómo evitar que el pensamiento economicista y los recursos disponibles no interfieran en el desarrollo de una determinada opción de la calidad? Y finalmente, ¿cómo posicionarse frente a ciertas “subculturas” intra-universitarias, sean departamentales, de materia, etc., ¿cómo interpretarlas?, ¿como aportaciones o como resistencias? Al adoptar el concepto de “cultura de la calidad” es necesario reconocer esta complejidad apuntan Harvey y Stensaker (2007).

LA CALIDAD EXAMINADA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA JUSTICIA Y LA DEMOCRACIA.

Interrogarse acerca de la calidad significa adoptar un punto de vista de naturaleza política. Cuando se entiende de manera efectiva, posee una naturaleza transformadora, pues sus efectos se evidencian en forma de oportunidades, bien mejorándolas para quien ya las disfrutaba, bien ampliándolas a otros grupos de usuarios con igualdad de derechos. En este sentido, cuando los procesos de calidad se orientan hacia la mejora de las condiciones o rendimientos de los grupos cultural o económicamente más aventajados pueden denominarse elitistas. O democráticos, si amplían y mejoran las opciones y las oportunidades de más personas o grupos. Así, el enfoque elitista se orientaría hacia aportar las mejores respuestas al *estatus quo* del presente, mientras que el democrático se interrogaría hacia dónde ampliar y cómo las perspectivas y referentes acerca de aquél.

El enfoque del funcionamiento de las instituciones formativas desde la noción de justicia, por su naturaleza pública, por su



incidencia significativa en los funcionamientos sociales, pone de manifiesto la dimensión política del debate acerca de la calidad. Un ejemplo de este enfoque es el modelo de evaluación de la calidad de los sistemas de Formación Superior adoptado en la elaboración del Informe del Consejo de Lisboa (EDERER, et al. 2008), para clasificar y ordenar los sistemas formativos superiores en 17 países de la OCDE.

Sus indicadores remiten a la capacidad del sistema de educación superior de un país para facilitar y ampliar oportunidades en los siguientes aspectos: 1-Inclusión: graduarse gran número de estudiantes, en relación al tamaño de su población; 2-Acceso: aceptar y ayudar a progresar a estudiantes con bajos niveles de aptitud escolar de las escuelas secundarias; 3-Eficacia: producir graduados con habilidades relevantes para el mercado laboral del país; 4-Atracción: atraer a una amplia gama de estudiantes extranjeros; 5-Rango de edad: funcionar como instituciones de aprendizaje permanente, adoptando la proporción de estudiantes de 30 a 39 años de edad matriculados en instituciones de educación terciaria; 6-Respuesta: la capacidad del sistema para reformarse y cambiar. Otro ejemplo ilustrativo sería el nuevo sistema de financiación de las universidades holandesas, a partir de 2012 (De JONG et al. 2013): De acuerdo con el mismo, cada universidad debe hacer un plan cuatrienal, acordado con el Ministerio, para mejorar su desempeño en la formación y la investigación. De los logros de dicho plan depende la financiación en los siguientes años. Los indicadores son: *calidad y excelencia*: número de estudiantes participantes en programas de excelencia; *éxito escolar*: porcentaje de estudiantes que abandonan en el primer año; porcentaje de estudiantes que



cambian a otros estudios en la misma universidad después de un año; eficiencia en la graduación (porcentaje de estudiantes que obtienen el título en cuatro años; *calidad de la docencia*: porcentaje de personal con una cualificación en Docencia Universitaria; e *Intensidad formativa*, horas de contacto entre estudiantes y el profesorado en el primer años (con un mínimo de doce horas).

Tabla n. 2: Intersección de las definiciones de calidad con los conceptos de cultura de élite y democrática.

<i>Modelo de Calidad</i>	<i>Enfoque</i>	
	<i>Elitista</i>	<i>Democrático</i>
1-Excelencia o "excepcionalidad"	Genera entornos donde los mejores progresan independientemente de los demás.	Desarrolla un conjunto de representaciones vividas y compartidas acerca de cómo proyectar, apoyar y aspirar a la excelencia.
2-Perfección o consistencia	Garantiza que los ámbitos con una alta reputación tengan un rendimiento consistente.	Todo el mundo tiene la responsabilidad de asegurar su propio trabajo y cumple con las expectativas y especificaciones.
3-Adecuación a un fin o a un propósito	Especifica un objetivo elitista y se asegura que todo se ajuste al mismo.	Una idea compartida acerca de cuáles son los propósitos y cómo compartirlos.
4- Relación calidad precio	Emplea la reputación conseguida para atraer alto poder adquisitivo y asegurar que se gasta de manera efectiva, o atendiendo a la satisfacción de los donantes.	Desarrolla un conjunto de valores compartido e internalizado para garantizar que los recursos se utilizan de manera eficiente y eficaz.



5-Transformación	Asegura que los mejores estudiantes se han preparado (mejorados y empoderados) para los trabajos más relevantes y que los mejores investigadores tienen todo el apoyo y las facilidades para atraer y desarrollar grandes proyectos de investigación	Se centra en los agentes afectados y sus esfuerzos se dirigen a mejorar y capacitar a estudiantes e investigadores: en priorizar el desarrollo de los participantes en el proceso de desarrollo del aprendizaje y el conocimiento.
------------------	--	--

Fuente: Harvey y Stensaker (2007)

Así, en cada uno de los modos bajo los cuales se puede examinar la calidad, laten dos orientaciones para la acción bien distintas, cuyas versiones más puras serían la netamente elitista y la democrática, respectivamente. Cualquier modelo de funcionamiento real, pues, se sitúa en una de las opciones mencionadas más arriba, en la tabla n. 1 y, dentro de ella, su orientación se puede analizar desde el eje de la justicia. Harvey y Stensaker (2007) describen dichas opciones tal como se esquematiza en la tabla n.2.

LA CALIDAD ORIENTADA DESDE LA REFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

A principios del 2000 eran bastantes los autores que lamentaban la falta de atención hacia los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, en las consideraciones sobre la calidad. Esta sensibilidad se ha desarrollado a lo largo de la pasada década, con las aportaciones de autores como PROSSER y TRIGWELL (1999), BIGGS (1999a) o RAMSDEN, (2003). Cuando se adopta a los estudiantes como referencia central para la calidad, se está confluyendo en un aspecto nodal, que integra y valida todo el debate acerca de la misma



alrededor de dos grandes opciones. La de los estudiantes entendidos como minoría elitista, elegida y formada para mandar, en una opción tradicional (ORTEGA Y GASSET, 1930)², o los estudiantes entendidos como *capital cultural*. Es decir entender la formación superior como estrategia orientada hacia unas minorías o bien como un recurso estratégico fundamental, para el propio desarrollo personal y social, para satisfacer las aspiraciones de las personas a una vida mejor y para la sostenibilidad de una sociedad, en un mundo complejo. En otros términos, la extensión y la democratización de la formación superior, en el contexto de la sociedad del conocimiento, es una necesidad estratégica no sólo cultural, sino ética y socio-económica. Obviamente, ello plantea dos cuestiones. Hasta dónde es posible conjugar una educación superior *de masas* (NIBBLET 1972 y SCOTT, 1995) con niveles de excelencia, y qué transformaciones debe asumir la Educación Superior, en los planos organizativo e institucional, para que ello sea posible.

En 2003, BARRIE y PROSSER se lamentaban del desequilibrio existente en Educación Superior entre el debate sobre "calidad", y las evidencias donde sustentarla, y el análisis sobre el concepto de aprendizaje que subyace en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este desequilibrio lo manifestaban señalando la falta de coherencia entre los numerosos indicadores institucionales y la insuficiencia de los análisis acerca del desarrollo de los aprendizajes. La razón de ello obedece a que cuando se adopta a los estudiantes como referentes para la evaluación de la calidad dominan dos grandes enfoques. El primero es el que valora o evalúa mediante

²Entre las diversas opciones propuestas por Ortega y Gasset, J., 1930, (Edición 2001, Raúl, J. Palma), En <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>



resultados (outcomes). El segundo proviene de adoptar la idea de 'transformación' como referente central para evaluar la calidad.

La aproximación a la calidad desde "los resultados" muestra muchas insuficiencias, debido a que la evalúa desde indicadores preestablecidos y sin un marco de referencia que considere la naturaleza compleja de los aprendizajes. El concepto "resultados" además posee una profunda debilidad operativa. Asumidos como producto, no sabemos de qué tipo son ni qué los produce. Porque, en definitiva, *calidad* y *estándares* son constructos de carácter distinto, y no necesariamente el segundo incluye el primero. PROSSER y TRIGWELL, (1999) y NEUMANN et al. (2002) explicaban que los resultados esperados en términos de 'conocimiento' pueden concebirse tanto desde una posición sólo acumulativa hasta su opuesta, un conocimiento de carácter holístico. A su vez, ambas posiciones pueden tener una versión más "teórica" y otra más "aplicada".

Los autores citados sintetizan una importante corriente de pensamiento que asume que la calidad, como propiedad de un proceso de enseñanza y aprendizaje complejo como en la ES, va mucho más allá del "logro" de objetivos preestablecidos. Desde el punto de vista de la enseñanza, Biggs (1999, a,b,) y Autor et al. (2010) la calidad pasa por un "alineamiento constructivo" en sus acciones. Desde la perspectiva del aprendizaje, en los años 70 con Ferenc MARTON y sus colegas en Goteborg, se distingue entre un "enfoque superficial" del mismo, orientado a la reproducción de lo enseñado y un "enfoque profundo" en el que los estudiantes dan sentido al material, es decir, se pasa de poner el foco de atención en el signo a lo significado (Gibbs 2010). Una amplia variedad de



estudios muestra que un enfoque superficial en el aprendizaje tiene consecuencias limitadas y de corta duración, incluso en la memorización de hechos. Por el contrario, un enfoque profundo de la educación superior es esencial a largo plazo y sus resultados son significativos para los individuos y de mayor calidad, es decir, es transformador, (Gibbs 1994, Autor et al. 2013), si bien un enfoque profundo no necesariamente lo garantiza, señala Ramsden (2003:59).

Desde este enfoque, los resultados no pueden separarse de los procesos, por lo que éstos deben ser también objeto de atención y de análisis. Al adoptar la noción de la calidad como “transformación”, se asume la necesidad de especificar los diversos aspectos que en la relación de enseñanza y aprendizaje inciden en el valor añadido de una determinada formación sobre una persona. Ello conlleva la necesidad de un análisis de los funcionamientos más específicos de esta relación, desde los institucionales hasta los de las relaciones interpersonales, pasando por el tipo de retos cognitivos propuestos a los estudiantes o los modos cómo éstos son evaluados y cómo son acreditadas sus elaboraciones personales. No cabe duda que al abrir la “caja negra” de la relación formativa y considerar sus diversos registros el potencial para mejorarla en términos de favorecer mejores aprendizajes, es mucho mayor que cuando sólo se atiende a resultados preestablecidos. Ello es avalado por la experiencia y las evidencias de la investigación. En su informe a la *Higher Education Academy* británica, Graham Gibbs (2010) presentó un análisis comparado del tipo de variables que inciden en la formación en ES y las evidencias de su grado de impacto en la calidad de los



aprendizajes (Tabla n.3), en un esfuerzo importante por sintetizar los avances obtenidos y las evidencias logradas en este aspecto.

Complementariamente a los datos aportados, los valores hoy emergentes, desplazan el papel del estudiante desde una posición pasiva o receptora hacia otra caracterizada por la indagación y la actividad para conocer y organizar la propia agenda formativa. En síntesis, lo anterior lleva a la necesidad de repensar la formación superior desde perspectivas más centradas en las personas, en su potencial de desarrollo y en la generación de conocimiento que en su reproducción. La función clásica de “formar” debería dejar de ser transitiva para adoptar un carácter reflexivo, el de formarse, con el inestimable apoyo de los docentes y de los recursos disponibles en ES. Y las clásicas funciones docentes deberían dar lugar o complementarse con otras como la creación de problemas, el trabajo reflexivo en su resolución, generación de entornos y de apoyos relevantes, o tutorías apropiadas para el desarrollo de aquella función reflexiva del estudiante.

Tabla n.3. Descripción del tipo de variables que inciden en la formación en ES y su grado de impacto en la calidad de los aprendizajes.

<i>Variables</i>	<i>Describen/definen/se relacionan con:</i>	<i>Ejemplos de variables</i>	<i>Su Impacto en la calidad aprendizaje³</i>
<i>Presagio</i>	El contexto previo a los aprendizajes de los estudiantes	Financiación, recursos, selectividad, niveles de investigación, reputación institución,	Muy bajo, difícil de determinar, muy indirecto

³ *Contrastado con evidencias sólidas de la investigación.*



<i>Proceso</i> ⁴	Aquello que sucede en el curso de los aprendizajes	Tamaño de los grupos, implicación en las tareas, retroalimentación frecuente, contacto entre docentes, evaluación formativa	Muy elevada
<i>Producto</i>	Los resultados /productos de este aprendizaje	Notas, índices de retención, de empleabilidad, etc.	Muy difícil de determinar. Requiere análisis de contexto, complejos, multivariantes

Fuente: Graham Gibbs (2010)

LA "CULTURA DE LA CALIDAD" COMO DESAFÍO

El desarrollo sostenido de un proceso que aspire a mejorar la calidad en la formación, en sus debates e intercambios, debe considerar las evidencias que arroja la investigación. Seguir persistiendo en una serie de representaciones o de mitos de los cuales no hay evidencias de su influencia directa en la calidad de la docencia, no aporta ningún progreso relevante. Por ejemplo, valorar el impacto de las inversiones en recursos, tecnológicos (TWIGG, 2003), sin una estrategia adicional pedagógica sería un caso. Tampoco un elevado número de horas de clase, independientemente de lo que en ellas se haga es significativo (Gibbs 2010). Ni los registros de satisfacción elevados por parte de los estudiantes o el hecho de que la universidad sea reconocida en sus líneas de investigación. En síntesis, el tipo de variables denominadas presagio,

⁴ Las variables de proceso no ejercen un efecto significativo por sí mismas, sino que lo ejercen mediante una pequeña gama de prácticas pedagógicas bastante bien comprendidas, las cuales generan el compromiso en el estudiante con su propio desarrollo



no aportan un valor diferencial significativo en la calidad cuando se comparan resultados de diversas instituciones (Gibbs 2010). También PASCARELLA y sus colegas (1991, 2005, 2013), por ejemplo, han aportado importantes evidencias desde los años 90 respecto a cómo la organización de los centros y cómo determinadas prácticas docentes afectan de modo significativo la formación de los estudiantes. En síntesis, se sabe lo que se podría hacer. El problema es cómo incorporar esta experiencia evidenciada en el funcionamiento ordinario de las instituciones de ES. Un concepto clave al respecto es el de 'cultura de calidad' institucional.

Una de las vías emprendidas para promoverla por parte de las universidades, y sin embargo poco relevante, es la adopción, de un modelo de desarrollo de la calidad inspirado en los modelos gerencialistas empresariales, lo cual condujo al establecimiento de estructuras nacionales y también institucionales para evaluar o mejorar la calidad de sus servicios de acuerdo con los principios de aquellos modelos. El error epistemológico de partida es confundir una estructura vertical, orientada a la producción y a las ganancias (empresa) con una estructura mucho más compleja, cuyos resultados más relevantes (aprendizajes, formación, pensamiento complejo) son de naturaleza intangible y cuyo personal posee una gran autonomía funcional. Esta falta de fundamentación, lejos de aclarar, complica las cosas. Por ejemplo, el concepto de calidad propugnado en España desde el programa ANECA tiende a coincidir con el de la "adecuación con un propósito pre-establecido" referido más arriba. O que, el concepto de calidad que domina en los manuales de las Universidades españolas, muestra en un 39% de las citas el predominio de una visión autorreferente: "adoptar un proceso para la garantía de



calidad". Un segundo grupo (35%) alude a "alcanzar los resultados previstos y acciones de mejora" y un tercer grupo significativo (11%) considera el proceso de análisis de la calidad como certificativo (Autor et al., 2012). Ello dificulta emprender o desarrollar actuaciones estratégicas, pro-activas y efectivas, de Universidad o Facultad, orientadas bien hacia un control de la calidad de la docencia del profesorado o hacia la mejora de la calidad deseada. Aquello que parece explicar estos efectos es una representación implícita de la cultura de la calidad como manipulable, como un "producto final" que se pudiera pilotar mediante actuaciones fijadas y orientadas externamente, desde las cuales incidir eficazmente en las conductas de los agentes internos en ES.

A partir de los datos que aporta la investigación, Harvey y Stensaker (2007) proponen un modelo predictivo de los efectos que pueden detectarse en las propuestas de desarrollo de procesos hacia una cultura de calidad institucional. Dicho modelo, ilustrado mediante la Tabla n. 4, se fundamenta en dos grandes ejes. El primero es el de la adopción de referentes externos para toda la institución. Dichos referentes pueden provenir de la presión de las agencias nacionales certificadoras, del *benchmarking*, de una decisión de rendimiento de cuentas, etc. y ejercen un efecto comparativo tanto intra como interinstitucional. Es importante constatar que la responsabilidad de las agencias externas, sean gobiernos o Agencias de Calidad nacionales o internacionales, es enorme por los procesos e instrumentos que inspiran en los programas de calidad. Su influencia puede ser decisiva para configurar tanto los referentes de calidad necesarios para avanzar hacia una cultura efectiva y de calidad, como para orientar la actividad institucional de universidades hacia



aspectos de poca relevancia docente y de reproducción de hecho de la cultura precedente. El caso de Australia (TEQSA, 2011) es interesante en sentido positivo.

Tabla n 4. Un marco para el desarrollo de una cultura de calidad institucional.

<i>Nivel de implicación de los agentes</i>		
<i>Intensidad de las reglas externas</i>	<i>Fuerte</i>	<i>Débil</i>
<i>Fuerte</i>	<i>Efectos sensibles de cambio, adhesión de los agentes, Cultura certificadora</i>	<i>Resistencias, distanciamiento de los agentes, Cultura latente</i>
<i>Débil</i>	<i>Cambios regeneradores, iniciativas diversas Cultura diseminada, enraizada en las prácticas</i>	<i>Reproduce la cultura anterior, bajo compromiso Cultura confusa</i>

Fuente: adaptado de Harvey y Stensaker, (2007:13)

Para el segundo eje se adopta el concepto de participación y de compromiso de los agentes internos, (profesores, estudiantes, personal de apoyo, etc.), sin los cuales no es posible ni recoger datos fiables ni progresar. Así, la implicación de los estudiantes no es una opción, sino algo fundamental. Los estudiantes en su conjunto, y con sus divergencias, proporcionan una perspectiva muy reflexionada acerca de su propia experiencia en una determinada institución, con el fin de aportar o sugerir líneas de mejora (NSSE, 2003, 2008, SURRIDGE, 2008, KANE et al. 2008).

El eje de la participación y de una actitud de implicación es crucial puesto que, en síntesis, no puede existir una verdadera "cultura" sin las representaciones, ni las prácticas, ni la implicación de



los agentes que la producen mediante su propia experiencia e interacción personal y colectiva. Finalmente, cada uno de estos ejes puede darse en dos modos, débil y fuerte. Cuando los referentes son internamente poco creíbles, poco argumentados o se adoptan burocráticamente, ejercerían un efecto débil, lo mismo que si la participación y compromiso tiende a ser formal. En síntesis, los efectos de la conjugación de las variables descritas dibujan cuatro prototipos que irían desde un la certificación externa, al compromiso compartido entre la institución y los agentes para avanzar hacia o desde el desarrollo de una cultura del cambio hasta una posición gatopardiana del mismo, cambiar algo para que todo permanezca igual.

La tabla anterior refleja que la cultura de la calidad se fundamenta en la noción de “proceso continuado”, interno, participado y de calidad referenciada, cuya aspiración es mejorar mediante un enfoque holístico en el día a día. Este enfoque es avalado por las conclusiones más relevantes del informe de Pascarella o de Gibbs ya mencionados. Entre los argumentos aportados por este último destacaría que las variables de proceso son las que mejor predicen la mejora en los aprendizajes y los logros de los estudiantes. Están constituidas por una pequeña gama de prácticas pedagógicas bastante bien establecidas que engendran el compromiso del estudiante. También, que las mejores valoraciones de los estudiantes con respecto a sus profesores las reciben aquellos que se han acogido a algún programa de certificación pedagógica, desarrollada de acuerdo con algunos de los marcos relevantes de cualificación pedagógica. O que los mejores rendimientos de los estudiantes en determinadas áreas o materias se caracterizan por tener detrás unas



“comunidades de práctica” saludables, con muchas discusiones acerca de cómo resolver determinados problemas en los aprendizajes o cómo orientar mejor los programas para todos los estudiantes. Este aspecto es importante porque no se puede deslindar la participación y la implicación del concepto de democracia, es decir, de la resolución consensuada de conflictos y de puntos de vista diversos. Ello enlaza, a su vez, con otra conclusión de Gibbs, el cual evidencia la dificultad de transferir mecánicamente prácticas específicas de un lugar a otro, de una comunidad a otra.

CONCLUSIONES: ORIENTACIONES PARA LA ACCIÓN

Más arriba se han argumentado una serie de retos para la ES que, no cabe duda, deberán ser recogidos y atendidos. Cuando se examina la calidad desde el punto de vista cultural, es decir, desde las prácticas y experiencias que la desarrollan, surgen cuestiones como: la cultura de la calidad ¿puede ser pre-definida, o, por el contrario, es una resultante, si se consigue desarrollar, de un complejo proceso institucional? A menudo se adopta una representación ideológica de la calidad, al asumir acríticamente que las denominadas mejores prácticas (?), despojadas de su dimensión estratégica o contextual, son transferibles de un contexto a otro en la presunción de que serán funcionales en el segundo. Esta denominada cultura de la calidad se justifica con el seguimiento de procesos formales y sus metodologías elaboradas por especialistas para su adopción y desarrolladas internamente sin un proceso previo de auto-diagnóstico a fondo, sin el compromiso efectivo de los diversos agentes o desde una estrategia institucional débil.



La respuesta de Harvey y Stensaker (2007) a la pregunta anterior es inspiradora: la "cultura de la calidad", vienen a decir, puede ser una herramienta para hacerse preguntas acerca de cómo funcionan las cosas, cómo funcionan las instituciones, con qué se relacionan y cómo se ven a sí mismas, desde la perspectiva global de la mejora de la calidad de los aprendizajes, en relación al presente pero también al futuro de las personas formadas. En consecuencia, debido al impacto que ejercen determinados conceptos como el de "cultura de la calidad", por su aparente consistencia y por estar avalados desde plataformas de opinión y de poder normativo muy potentes, es necesario someterlos a un análisis crítico, con el fin de no reproducir esquemas de pensamiento cuyo poder transformador real puede ser de muy limitados efectos, como ya se ha ilustrado. Precisamente es así porque la calidad siempre es relativa a algo, a algún referente y no es independiente de las situaciones contextuales en las que se examina. También porque el concepto encierra una aspiración genérica de mejora, su empleo debe ser cuidadosamente analizado y compartido.

Una cultura de la calidad es una construcción, un hecho que no puede ser glosado por un conjunto de prescripciones o recetas para su implementación y elaborarse prescindiendo de las condiciones y condicionantes del contexto en el que se encuentra. No debe extrañar, en consecuencia, que cuando no se consideran a fondo las objeciones anteriores lo que se obtiene son modalidades de resistencia y de confrontación con las culturas realmente existentes en la institución y que, desde el punto de vista de muchos académicos, todo ello se perciba como un moda gerencialista cuya finalidad no es tanto ninguna mejora como desposeerles de sus



representaciones acerca de la libertad académica y capacidad de crítica o de agencia. En definitiva, no someter a examen el concepto de calidad adoptado como referente cuando se emprenden acciones de mejora – independientemente de la burocracia que ello genere – tal vez sea un indicador de que el proceso de crecimiento institucional se verá realmente comprometido, cuando no realmente ignorado.

En consecuencia, para desarrollar una cultura de calidad, focalizada en los retos señalados más arriba, es importante empezar por definir las aspiraciones de mejora de la misma (o calidades) en determinados aspectos institucionales relevantes, en primera instancia aquellos orientados hacia los estudiantes y que sean observables y analizables. Algunos de los referentes examinados proporcionan evidencias de orientaciones para una acción efectiva y para atender los retos descritos más arriba, si bien no son fáciles de desarrollar. Las siguientes, podrían resumir las principales respuestas a dichos retos:

- ✓ Imaginar, tener una estrategia institucional, consensuarla en todos los niveles.
- ✓ Trabajar, las diversas instancias con responsabilidades, desde la perspectiva de generar la calidad centrada en la mejora de los aprendizajes y en todo lo que ello supone, p.e. someter los propios mitos a examen.
- ✓ Desarrollar estímulos internos para dicho desarrollo y vincularse con los externos.
- ✓ Generar comunidades de acción compartida y de reflexión, estimulando la participación y el compromiso, mediante el empoderamiento de los agentes implicados.
- ✓ Evaluar, evidenciar, contrastar y difundir los logros.



Referencias bibliográficas

Libros

- AQU, (2011): Agència per a la Qualitat Universitària, *Universitat i Treball a Catalunya*, pp.43-46
- Biggs, J., (1999a): *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University
- Carr, N., (2011): *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*, Madrid, Taunus, p. 170.
- CyD, (2013): *Libro Verde de la Empleabilidad de los Titulados Universitarios en la Comunidad Valenciana*, Ginés-Mora, 2013. Capítulo 3. pp.147-148
- Ederer, P., Schuller, P., and Willms, S., (2008): *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*. Policy Brief. The Lisbon Council.
- Gibbs, G. (2010): *Dimensions of quality*, The Higher Education Academy, Heslington, York
- Gibbs, G., (ed.) (1994): *Improving Student Learning. Theory and Practice*, Oxford, The Oxford Centre for Staff Development.
- Molinas, C. (2013): *¿Qué hacer con España?* Barcelona: Destino.
- Nibblet, W. R.; Butts, F. y Holmes, B. (1972): *World Yearbook of the Education: Universities Facing the Futur*. Millton Park, Abingdon: Routledge.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991): *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005): *How college affects students: A third decade of research (Vol. 2)*. San Francisco: Jossey-Bassey
- Prosser, M., Trigwell, K., (1999): *Understanding learning and teaching. The experience in Higher Education*, Buckingham, Open University Press.
- Ramsden, P. (2003): *Learning to Teach in Higher Education*. 2nd Edition. London: Routledge
- Schönberger y Cukier, (2013): *Big Data*, Madrid, Taurus.
- Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. Londres: Open University Press. Society for Research into Higher Education.
- Touraine, A. (2011): *Después de la crisis*. Barcelona: Paidós.

Periódicos científicos

- Biggs, J. (1999b): What the Student Does: teaching for enhanced learning, *Higher Education Research & Development*, 18:1, 57-7
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., Van Keulen, H. (2013): Poldering a Teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 23-40. Recuperado el (Visitada el 16/02/2015), en <http://www.red-u.net/>
- Harvey, L. and Green, D. (1993): Defining Quality, Assessment and Evaluation, *Higher Education*, 18(1): pp. 9-34.
- Kane, D., Williams, J., & Capuccini-Ansfield, G., (2008): Student Satisfaction Surveys: The Value in Taking an Historical Perspective, *Quality in Higher Education*, Vol 14, Nº 2, July.
- Laughton, David, Montanheiro, Luiz, (1996): Core skills in higher education: the student perspective, *Education + Training*, Volume: 38 Issue: 4 Page: 17 – 24



- Marton, F. & Säj   R. (1976): On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *Brit. J. Educ. Psychol.* 46:4-11, 1976; and On qualitative differences in learning: 2. Outcome as a function of learners' conception of task. *Brit. J. Educ. Psychol.* 46:115-27
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T., (2002): Teaching and learning in their disciplinary context: a conceptual analysis, *Studies in Higher Education*, 4, 405-417.
- Newton, J. (2010): A Tale of Two 'Quality's': Reflections on the Quality Revolution in Higher Education, *Quality in Higher Education*, Vol 16, 1, 51-53.
- Pascarella, E.T., Wang J-S., Trolan, T.L., Blaich, Ch. (2013): How the instructional and learning environments of liberal arts colleges enhance cognitive development, *Higher Education, Springer Science+Business Media* Dordrecht. Publicado on line, 16 de Marzo de 2013, en <http://www.education.uiowa.edu/docs/default-source/crue-publications/pascarella-et-al.pdf?sfvrsn=0> (Visitada el 17/02/2015)
- Autor, J., et alt. (2010): Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool. *Quality in Higher Education*, 16 (3): 285-295.
- Autor, J., Font, A., Cebri  n, G., (2013): Towards high-quality reflective learning amongst law undergraduate students: analysing students' reflective journals during a problem-based learning course, *Quality in Higher Education*, 19:2, 191-209
- Saarinen, T. (2010): What I Talk About When I Talk About Quality, *Quality in Higher Education*, Vol 16, 1, 55-57
- Surrige, P., (2008): *The National Student Survey, 2005-2007: Findings and Trends. A Report to the Higher Education Funding Council for England*. U. Bristol. (Visitada 12/12/2014)
- Twigg Carol A. 2003, Improving Learning and reducing costs: New Models for On Line Learning, *EDUCAUSE review* September /October 2003, pp. 28-36

Documentos electrónicos

- BBVA (2012): *Universidad, universitarios y productividad en España*. Informe Fundación BBVA. Pérez García, F. y Serrano Martínez, L. (dirs.). 512 p.
- Barber, M.; Donnelly, K. y Rizvi, S. (2013): *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead* Londres: Institute for Public Policy Research. 71 p. http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/FINAL%20Embargoed%20Avalanche%20Paper%20130306%20%281%29.pdf (Visitada 20/04/14)
- Barrie, S.C., Prosser, M., (2003): *An aligned, evidence-based approach to quality assurance for teaching and learning*. Paper presented at the Australian Universities Quality forum, Adelaide, June 13-15. En <http://www.itl.usyd.edu.au/eqa/AUQABarrieProsser.pdf> (Visitada el: 09/01/13)
- The Guardian, (2014): Blog: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2013/sep/13/universities-economic-growth-party-conferences> [Visitada el 21/07/2014]
- Autor, J., et alt., (2012): *Informe sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas*, en http://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/informe_eval_calidad_docencia_red-u_provisional.pdf (Visitada 18/02/2015)
- Vl  sceanu, L., Grünberg, L., P  rlea D. (2004): *Papers on Higher Education, Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO, CEPES. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEIA/Resources/UNESCO_Glossary_of_QA_and_Accreditation.pdf (Visitada 10/02/2015)



Documentos oficiales

- EUA, (2002): *Strong Universities for Europe, Quality Culture Project, 2002-2006*: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/projects/quality-culture-project.aspx> (Visitada: 16/02/2015).
- EUA, (2006): *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach*, EUA publications. En http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf , p.9. (Visitada: 16/02/2015).
- EUA, (2012): *PROMOTING QUALITY CULTURE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (PQC)*: en: <http://www.eua.be/PQC.aspx> (Visitada: 16/02/2015)
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki. <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf> (Visitada el 18/10/2007)
- NSSE, , (2003): *National Survey of Student Engagement*, Annual Report, Converting Data into Action. Carnegie Foundation. Véase el último informe de 2008 en: http://nsse.iub.edu/NSSE_2008_Results/docs/withhold/NSSE2008_Results_revised_11-14-2008.pdf (Visitada 20/11/09)
- TEQSA, (2011): Tertiary Education Quality and Standards Agency Act 2011 (TEQSA Act 2011) <http://www.comlaw.gov.au/Details/C2012C00737> (Visitada 17/02/2015)

Documento de Congresos

- Harvey L. & Stensaker, B. (2007): Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. TRACK 3: Breaking with Rituals: making sense of quality work. Paper presented to the 29th *EAIR FORUM*, Innsbruck, Austria, Aug. 26-29 http://english.nifustep.no/english/news/how_to_make_sense_of_quality_culture, (Visitada el 10/02/2015)