

ESTADO DEL ARTE SOBRE CONCEPCIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

State of the art on conceptions of quality in higher education

FERNANDO GUSTAVO ACEVEDO CALAMET*

Centro Universitario Regional del Noreste, Universidad de la República, Uruguay
face@cur.edu.uy

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0815-7980>

FIORELLA GAGO BENITO**

Centro Universitario Regional del Noreste,
Universidad de la República, Uruguay
fgago@fcien.edu.uy

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9841-461X>

MARÍA ALEJANDRA DA SILVA MUÑOZ***

Centro Universitario Regional del Noreste, Universidad de la República, Uruguay
alejandra.dasilva@curedu.uy

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3381-7650>

ANA LUCÍA BASTOS OLIVERA****

Centro Universitario Regional del Noreste,
Universidad de la República, Uruguay
lucia.bastos@curedu.uy

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3100-5811>

Forma sugerida de citar: Acevedo Calamet, Fernando Gustavo, Gago Benito, Fiorella, da Silva Muñoz, María Alejandra & Bastos Olivera, Ana Lucía (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 119-150.

* Doctor Cum Laude (Universidad Internacional de La Rioja, España). Magíster en Política y Gestión de la Educación (Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay). Licenciado en Ciencias Antropológicas (Universidad de la República). Profesor adjunto, responsable académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República, Uruguay.

** Magíster en Políticas Públicas (Universidad Católica del Uruguay). Licenciada en Psicología (Universidad de la República). Docente en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República, Uruguay.

*** Profesora de Educación Media, especialidad Derecho (Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay). Docente en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República, Uruguay.

**** Licenciada en Psicología (Universidad de la República). Docente en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República, Uruguay.

Resumen

Dado el carácter polisémico y multidimensional de la noción *calidad* y de su centralidad y relevancia creciente en la educación superior, resulta necesario sentar bases que permitan conceptualizarla en función de su contexto de aplicación, de modo de dar sustento y consistencia al diseño de políticas focalizadas. El artículo expone los principales lineamientos metodológicos y resultados de una exhaustiva revisión bibliográfica orientada a esos efectos, centrada en la identificación de las concepciones sobre *calidad de la educación superior* en artículos publicados entre 2016 y 2020 en revistas de alto impacto internacional. Una vez finalizada la revisión, que siguió los lineamientos axiales del método PRISMA-P, quedaron seleccionados 186 artículos del universo inicial de 53 290. Un análisis por codificación abierta deductiva permitió identificar las concepciones predominantes de la calidad de la educación superior y sus componentes valorados como sustantivos. Otro de los resultados destacables es la pertinencia de agrupar esas concepciones en dos categorías —“calidad *en soi*” y “calidad *pour soi*”—, muy afines con las posiciones asumidas en dos textos muy influyentes en Hispanoamérica. Del análisis de los artículos seleccionados surgió una interrogante crucial: ¿a quién le corresponde determinar la calidad de un producto o servicio en educación superior? La respuesta a esta pregunta dio lugar a la emergencia de un posicionamiento teórico-conceptual alternativo a los subyacentes en esas categorías: “calidad *pour qui*” (calidad para quién, calidad para quiénes).

Palabras clave

Educación superior, calidad, revisión bibliográfica, estado del arte, Método PRISMA-P, políticas focalizadas.

Abstract

Given the polysemic and multidimensional nature of the notion of quality and its centrality and growing relevance in higher education, it is necessary to lay the foundations for conceptualizing it in terms of its context of application, in order to provide support and consistency to the design of specific policies. This paper presents the main methodological guidelines and findings of an exhaustive literature review focused on identifying the conceptions of quality in higher education in papers published in high-impact international journals between 2016-2020. Following the axial guidelines of the PRISMA-P method, 186 articles were selected out of 53,290 identified as part of the initial universe. Using open deductive coding, prevailing conceptions of the quality of higher education and its valued components were identified. Another noteworthy finding is the relevance of grouping these conceptions into two categories —“quality *en soi*” and “quality *pour soi*”— which are very similar to the positions taken in two very influential publications in Latin America. A crucial question arose as a consequence of the analysis of the articles submitted for review: who is responsible for determining the quality of a product or service in higher education? The answer to this question gave rise to the emergence of an alternative theoretical and conceptual positioning to those underlying the two categories: “quality *pour qui*” (quality for whom).

Keywords

Higher education, quality, literature review, state of the art, PRISMA-P method, targeted policies.

Introducción

La actual producción académica centrada en la problemática de la definición del concepto *calidad de la educación superior* y de sus principales componentes, de gran relevancia teórica, política y práctica, es abundante



y muy variada en sus enfoques y estrategias de abordaje teórico y/o empírico. En este contexto, el objetivo del estudio que aquí se reseña fue la determinación y análisis del estado actual de dicha producción, como base para una concepción de la *calidad de la educación superior* que resulte adecuada a su contexto de aplicación y fructífera para la elaboración de políticas en ese ámbito. Es decir, aquel objetivo no se agota en sí mismo, sino que está puesto al servicio de una construcción conceptual situada, cuya pertinencia y utilidad estén sustentadas en el conocimiento de la actual producción académica sobre dicha temática.

Calidad es un concepto que ha adquirido una notoria centralidad, relevancia y ubicuidad en numerosos ámbitos de las sociedades industrializadas contemporáneas, incluyendo el de la educación superior, en el que es motivo de interés y análisis desde hace por lo menos cuatro decenios (Avci, 2017; Lomas, 2002; Nabaho et al., 2019; Saarinen, 2010; Van Vught & Westerheijden, 1994; Wittek & Kvernbekk, 2011).

Sin embargo, su carácter polisémico (Scharager, 2018) y a menudo vago o ambiguo (Goff, 2017) continúa ofreciendo dificultades a toda iniciativa de diseño y de evaluación de sistemas, planes, programas y organizaciones educativas. En efecto, la profusa literatura existente referida al concepto *calidad de la educación superior*, lejos de haber conducido a una definición precisa y ampliamente aceptada, pone de manifiesto las grandes dificultades que obturan el cumplimiento de esa pretensión (Matei, 2016; Pompili, 2010; Prisacariu & Shah, 2016). Esta situación ha propiciado un proceso de sobresaturación semántica y, paradójicamente, de deflación de significados (Acevedo, 2011), en especial porque es un concepto en cambio constante y no susceptible de una interpretación unívoca (Zepke, 2014). Pero la paradoja es solo aparente; si se admiten múltiples perspectivas y significados de *calidad*, el concepto se vuelve menos útil como herramienta de cambio, o incluso carente de sentido.

En cualquier caso, si bien *calidad* continúa siendo una noción compleja y de muy variados sentidos y aplicaciones, explicar sus características apelando, como han pretendido algunos expertos, a su carácter subjetivo (Municio, 2005), no contribuye a la elucidación del concepto y de sus múltiples sentidos y significados. Este carácter no necesariamente invalida —ni debería hacerlo— la consecución de una definición precisa y ajustada al contexto en el que el concepto se aplica (Acevedo, 2008; Prisacariu y Shah, 2016; Reeves y Bednar, 1994), aun si se reconoce que incluso en una misma organización escolar raramente existe una definición suficientemente consensuada por sus actores (Mendoza y Ortégón, 2019; Pompili, 2010). Ni siquiera suele existir una definición concreta del concepto *cali-*



dad en los documentos de las entidades cuya misión es asegurar la calidad en instituciones de educación superior; de hecho, tal como afirma Goff (2017), aunque en esos documentos se propongan indicadores y métricas de la calidad, no se proporciona una definición o una descripción de su significado, tarea que en general queda librada a cada organización.

En el campo de la educación superior el concepto *calidad* es muy controvertible (Acevedo, 2008) y complejo (Acosta, 2015; Cabrera, 2005; Cardoso et al., 2016; Harvey & Green, 1993; Larrauri et al., 2015). Se ha destacado su carácter ubicuo y, en tanto diferentes grupos de agentes le atribuyen significados distintos, elusivo (Cheng, 2014; Goff, 2017; Gvaramadze, 2008; Harvey & Green, 1993; Nabaho et al., 2019; Neave, 1986; Newton, 2002, 2010; Prisacariu & Shah, 2016; Weenink et al., 2018). En muchas obras también se lo califica como un concepto multidimensional (i.e., Avci, 2017; Barreto & Kalnin, 2018; Brunner, 1992; Elton, 1998; Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Kleijnen et al., 2013; Krause, 2012; Nabaho et al., 2019; Reeves & Bednar, 1994; Sarrico et al., 2010; Scharager, 2018; Toranzos, 1996; Vesce et al., 2020; Westerheijden et al., 2007), dinámico (Boyle & Bowden, 1997; Ewell, 2010; Harvey 2005; Westerheijden et al., 2014) y relativo, ya que depende del modo en que es percibido y conceptualizado por diferentes actores del campo (Baird, 1998; Cardoso et al., 2018; Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Harvey & Newton, 2007; Harvey & Williams, 2010; Middlehurst & Elton, 1992; Mortimore & Stone, 1991; Newton, 2010; Scharager, 2018; Welzant et al., 2015; Wittek & Kvernbekk, 2011).

Esas singulares características del concepto *calidad de la educación superior* inhiben la posibilidad de existencia de una definición que cuente con una aceptación generalizada en la comunidad académica internacional. Hace casi dos tercios de siglo, esto es, unos tres decenios antes de que comenzara a instalarse como noción axial en el campo de la educación superior, Gallie (1956) lo calificaba como un concepto esencialmente impugnado. La abundante y muy diversa producción académica publicada en las últimas cuatro décadas reafirman esa percepción, aunque la impugnación se ha nutrido de fundamentos cada vez más variados.

En su aplicación a la educación superior un plano de impugnación, señalado por diversos autores (entre otros, Filippakou, 2011; Newton, 2002), ha sido el reconocimiento de que ese concepto se inscribe en una lucha de poder en la que la adopción de ciertas definiciones conceptuales refleja una competencia por un mejor posicionamiento académico. Blanco (2013) ha enfatizado que el concepto *calidad* participa de un peculiar campo simbólico que se constituye como marco regulador de discursos,



políticas y prácticas. Es por ello que, como han señalado Monarca y Prieto (2018), se trata de un campo que alberga disputas sobre la forma de entender las instituciones y organizaciones educativas, sus funciones y relaciones con otros ámbitos del mundo social, incluyendo el estatal. Su influencia en el sentido de las políticas y de las prácticas educativas es, por ende, muy significativa. Resulta necesario, entonces, estudiar de qué modo interviene como un concepto prominente en los procesos de toma de decisiones, en especial en el diseño de políticas en educación superior. En este contexto, cabe reafirmar lo señalado por Priscariu y Shah (2016): *calidad* nunca es un concepto neutral, sino que ineludiblemente responde a una idea tácita sobre la educación superior, sobre su sentido y propósito, sus valores y asunciones ideológicas subyacentes.

Las dificultades para alcanzar una definición del concepto *calidad* de aceptación generalizada se incrementan, además, al incluir otra circunstancia que se refiere, más que al concepto en sí mismo, al contexto de su aplicación: ¿corresponde tomar en consideración la *calidad de* la educación o la *calidad en* la educación? Si bien ambas concepciones se suelen emplear en forma indistinta (y en inglés bajo la expresión genérica “*quality in higher education*”), algunos expertos establecen una distinción. Pérez-Juste (2005), por ejemplo, considera que el concepto *calidad de* la educación pone el foco en los objetivos de la educación, mientras que el concepto *calidad en* la educación lo hace en los procesos y factores necesarios para alcanzar resultados de *calidad*: gestión directriz y administrativa, recursos humanos y materiales, evaluación. *Calidad de* la educación es, pues, un concepto más amplio que el de *calidad en* la educación (Rodríguez-Morales, 2017).

En el siguiente apartado se reseñarán los principales lineamientos metodológicos que se aplicaron en una exhaustiva revisión bibliográfica que se enfocó en la identificación de las definiciones y concepciones sobre la noción *calidad de la educación superior* presentes en artículos académicos recientemente publicados. En los apartados subsiguientes se expondrán y discutirán algunos de los principales resultados obtenidos, en procura de poner en contexto el actual estado del arte sobre la cuestión. A modo de conclusión, se explicitará el posicionamiento teórico-conceptual de los autores del presente texto y se destacarán las implicancias en el campo de la educación superior de los resultados emergentes de la revisión bibliográfica realizada. Por último, se mencionarán las principales limitaciones del estudio efectuado y las líneas de continuidad y análisis ulteriores que podrían resultar potencialmente fecundos.



Revisión de la actual producción académica internacional sobre la concepción de la calidad de la educación superior

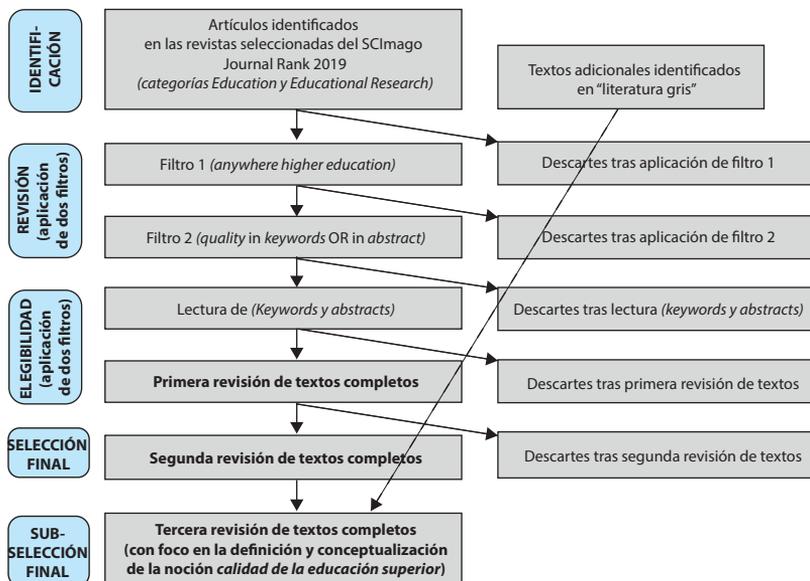
A los efectos de establecer, en la actual literatura científica internacional sobre la temática de la *calidad de la educación superior*, un estado del arte con foco en la identificación de las concepciones predominantes sobre esa noción y sus principales componentes, se efectuó una exhaustiva revisión bibliográfica. Es nuestra convicción que los resultados de dicha revisión habrán de ofrecer bases firmes sobre las que sustentar una concepción de la *calidad de la educación superior* que resulte útil e idónea para la elaboración de políticas y programas educativos en ese ámbito.

La revisión bibliográfica se desarrolló con base en los lineamientos fundamentales del método PRISMA-P formulado por Moher et al. (2009), luego ajustado por Shamseer et al. (2015) para revisiones sistemáticas y meta-análisis. La secuencia de la revisión aparece graficada en la Figura 1.

124



Figura 1
Diagrama de flujo de la revisión de artículos sobre la calidad de la educación superior



Fuente: Elaboración propia con base en Moher et al. (2009).

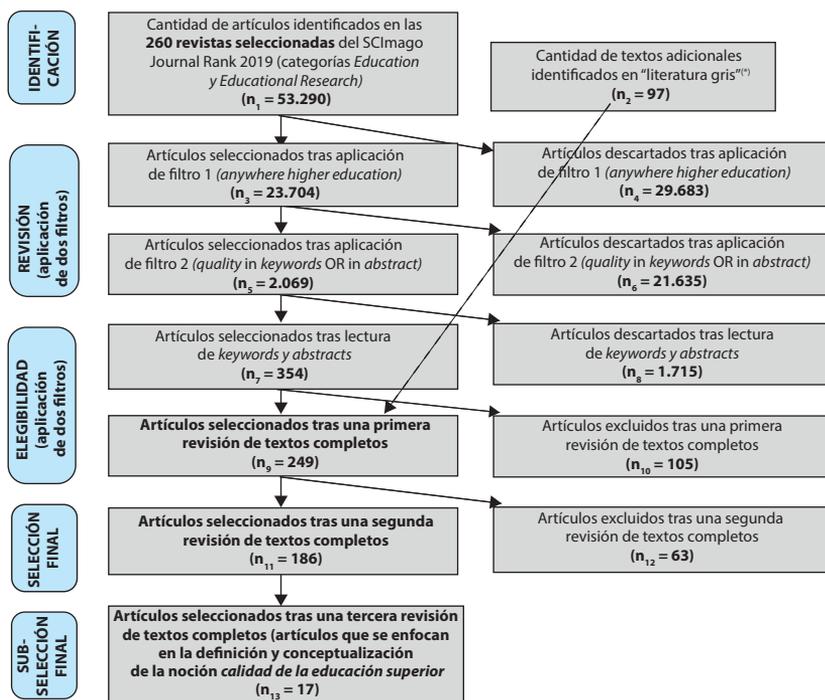
La búsqueda de artículos se restringió a los publicados en el período 2016-2020 en una selección de las 1272 revistas de las categorías

“Education” y “Educational Research” del SCImago Journal Rank de 2019 (de aquí en adelante, SJR-2019).

La selección de las revistas se efectuó a partir de la adecuación de su nombre al foco temático considerado. Como resultado quedaron seleccionadas 260 revistas, el 80 % de ellas publicadas en inglés: 88 de las 306 revistas del cuartil Q1, 70 de las 307 del cuartil Q2, 56 de las 304 del cuartil Q3, 35 de las 293 del cuartil Q4 y 11 de las 62 revistas sin categorizar. El 60 % de las 260 revistas seleccionadas corresponde al Reino Unido (92) y a los EE.UU. (64); el resto se distribuye en los siguientes países: España (25), Países Bajos (15), Brasil (7), Australia (6), Suiza (5), Turquía (5), México (5), Sudáfrica (4), Canadá (3), Polonia (2), Rusia (2), Malasia (2), Nueva Zelanda (2), Colombia (2), Chile (2), y otros 17 países con una revista cada uno.

La Figura 2 muestra los resultados obtenidos en cada una de las fases de la revisión realizada.

Figura 2
Revisión de artículos sobre la calidad de la educación superior



Nota: Una vez leídos los 97 textos de “literatura gris” identificados originalmente, fueron descartados 17 debido a su escasa pertinencia. Los 80 textos seleccionados en esta categoría corresponden a 5 libros (6%), 69 capítulo de libro (86%) y 6 artículos publicados en revistas (6%).

Fuente: Elaboración propia con base en Moher et al. (2009).

La primera fase de búsqueda —designada como “Identificación” en el diagrama— se restringió a los resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) de los artículos en cada una de las 260 revistas seleccionadas, según tres instancias sucesivas de búsqueda. Las dos primeras correspondieron a la fase designada como “Revisión” en el diagrama: aplicación del filtro “educación superior” (“*higher education*”) en cualquier parte del texto, seguida por la aplicación del filtro “calidad” (“*quality*”) en resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*). A efectos de refinar y aumentar la sensibilidad de la búsqueda, en ambas instancias se utilizaron, además de los filtros mencionados, los siguientes conectores booleanos: (Calidad) AND (Educación OR Educativa OR Académica) AND (Enseñanza) y los correspondientes en inglés: (*Quality*) AND (*Education* OR *Educational* OR *Academic*) AND (*Education* OR *Teaching*).

126



La segunda fase de la revisión —designada como “Elegibilidad” en el diagrama— consistió en la selección de artículos a partir de la lectura de resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) de los 2069 artículos seleccionados en la fase anterior. Luego se efectuó una nueva selección sobre la base de la lectura de los textos completos de los 354 artículos seleccionados en la instancia precedente, así como de los 97 textos correspondientes a “literatura gris” (libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas no indexadas en el SJR-2019). En esta fase se excluyeron revisiones narrativas, escalas, validación de escalas y estudios en sistemas educativos a distancia. De este modo, quedaron seleccionados 249 artículos del universo inicial de 53 290, y 80 textos de “literatura gris” (cinco libros, 69 capítulos de libros y seis artículos).

En la fase “Selección final” esos 249 artículos pre-seleccionados fueron sometidos a una segunda lectura muy minuciosa que dio como resultado la selección de 186 artículos del total de 53 290 publicados en las 260 revistas incluidas en el universo de búsqueda. A partir de esta segunda lectura se efectuó un análisis de temas por codificación abierta deductiva, que se plasmó en la elaboración de breves reseñas de los resultados más relevantes sobre la concepción de la calidad de la educación superior y sus componentes valorados como sustantivos. Este análisis permitió, además, identificar los principales estándares considerados en la evaluación de la calidad de la educación superior. Los resultados de esta fase se registraron y ordenaron en una planilla que incluye: nombre de la revista, título del artículo, autor(es), fecha de publicación, palabras clave, país en el que se aplicó el estudio, tipo de estudio (empírico o no empírico), estrategia metodológica (cuantitativa, cualitativa, mixta), dimensiones o estándares predominantes en la concepción de *calidad*, y el

tamaño y características de la unidad de análisis y/o de la muestra construida (docentes, estudiantes, funcionarios, directivos, expertos, otros).

Por último, fue de particular interés seleccionar, de los 186 artículos, aquellos con foco analítico en la concepción de la *calidad de la educación superior*, cuyo contenido resultó de gran utilidad en la elaboración de este texto, en especial al momento de analizar y ponderar los resultados obtenidos en la revisión realizada. De la tercera lectura efectuada a esos efectos —designada en el diagrama como “Sub-selección final”— se seleccionaron 17 artículos, algunos de los cuales ya fueron aludidos en la introducción del presente texto.

Presentación y discusión de los principales resultados de la revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica dio lugar a la emergencia de cinco grandes conjuntos de resultados:

- La existencia de una obra que sigue siendo, a casi treinta años de su publicación, la de mayor influencia en la producción académica sobre la concepción de la calidad de la educación superior.
- La constatación de que, a pesar de su notoria diversidad, la gran mayoría de las definiciones y concepciones sobre dicha noción se pueden ordenar en dos grupos claramente diferenciados en función de sus fundamentos teórico-conceptuales, los cuales presentan una apreciable afinidad con las posiciones asumidas por dos expertos cuyas obras fueron muy influyentes en los últimos quince años, por lo menos en el ámbito hispanoamericano.
- La identificación de los componentes o estándares más empleados para la evaluación de la calidad de la educación superior: formación y desempeño profesional de los docentes, rigurosidad, exigencia, integralidad y planificación del currículum, gestión y organización administrativa, desempeño académico de los estudiantes, características del relacionamiento entre actores, grado de logro de ambientes motivadores del estudio, estructura edilicia y recursos materiales disponibles, actividades de investigación, actividades de extensión y de vinculación con actores locales, régimen de gobernanza, dimensiones simbólicas, soporte financiero.
- La existencia, constatada en la mayoría de los artículos considerados, de una correlación entre el tipo de concepción de la calidad

de la educación superior asumida y la estrategia empírica adoptada para su determinación (i.e., cuantitativa, cualitativa, mixta).

- La identificación, en el caso de estudios empíricos, de las unidades de análisis predominantes (i.e., docentes, estudiantes, egresados, directivos, expertos).

Por razones de espacio aquí expondremos en forma sucinta solamente los resultados correspondientes a los dos primeros conjuntos.

La influencia de Lee Harvey y de Diana Green en la concepción de la calidad de la educación superior

Al cabo de ocho años la urticante pregunta lanzada ya en el título de un ensayo aun hoy bastante aludido —*What the hell is quality?* (Ball, 1985)— obtuvo, en el artículo “Defining Quality” (Harvey & Green, 1993), una respuesta de rápida y enorme aceptación en la comunidad académica internacional. Tal vez esa aceptación se debió a que, lejos de ofrecer una respuesta concreta y concluyente —nada del tipo *Quality is...*—, aportó un sólido encuadre para la elucidación del concepto en el campo de la educación superior.

En “Defining Quality” sus autores destacan que el carácter relativo del concepto *calidad* cuando se lo aplica a la educación superior no significa que se trate de diferentes perspectivas sobre el mismo concepto, sino de diferentes perspectivas sobre diferentes conceptos, pero bajo una misma designación: *calidad*. Establecieron, además, cinco formas de concebir la calidad de la educación superior, las cuales representan, como señalan Prisacariu y Shah (2016), las principales perspectivas que suelen asumir los diversos actores que participan en el campo: calidad como excelencia, calidad como consistencia o perfección (“*zero errors*”), calidad como ajuste a los objetivos propuestos (“*fitness for purpose*”), calidad como eficiencia económica en cuanto a la correlación entre costos y resultados (“*value for money*”) y calidad como transformación.

Los autores de la mayoría de los artículos consultados en la revisión que aluden a esas cinco perspectivas (i.e., Cardoso et al., 2018; Cheng, 2017; Scharager, 2018; Tomás & Esteve, 2001; Wicks & Roethlein, 2009; Woodhouse, 1996) coinciden en que la definición más ampliamente utilizada corresponde a la perspectiva “*fitness for purpose*” y, en una medida algo menor, a la perspectiva “*value for money*”. Tal como afirma Cheng (2017), un rasgo común a las perspectivas “*fitness for purpose*” y “*value for money*” es su foco en el desempeño institucional y en su evaluación por parte de agencias o de agentes externos. La perspectiva “*value for money*”, vertebrada en torno a la noción de *accountability*, a disposi-



tivos de control de calidad en procura de resultados cuantificables y a la consideración del estudiante como cliente o consumidor (George, 2007; Houston, 2010; Scharager, 2018; Tomlinson, 2017), está estrechamente vinculada a la ideología neoliberal imperante en buena parte del mundo occidental actual (Acevedo, 2021; Giroux, 2015; Paradeise & Thoenig, 2013; Saunders, 2010, 2011; Saunders & Blanco, 2017).

Indudablemente “*Defining Quality*” (Harvey & Green, 1993) es el artículo con foco en la calidad de la educación superior más influyente y más citado (Marshall, 2016; Scharager, 2018). En la revisión bibliográfica realizada se lo menciona 133 veces, en el 17 % de los artículos seleccionados tras la primera lectura de los textos completos (en 42 artículos del total de los 249 seleccionados en esa fase); es decir, en cada uno de esos artículos se alude a esa obra, en promedio, algo más de tres veces. También son muy influyentes las obras de ambos autores por separado. Exceptuando “*Defining Quality*”, en ese universo de 249 artículos aparece un total de 128 alusiones a obras de la autoría de Harvey o de Green o donde uno de ellos figura como co-autor. Como se muestra en la Tabla 1, dichas alusiones corresponden a 33 artículos (un 13 % del universo considerado). Siendo así, el total de la suma de ambos tipos de alusiones es de 261, esto es, algo más de una alusión, en promedio, en cada uno de los 249 artículos seleccionados en esa fase. Estas cifras son enormemente superiores a las correspondientes a cualquier otro artículo y/o autores con publicaciones sobre la temática en cuestión en revistas indexadas en el SJR-2019.

Tabla 1
Cantidad de alusiones en los 249 artículos seleccionados: (1) al artículo de Harvey y Green (1993); (2) a artículos de Harvey y de Green como autores o como co-autores (excepto Harvey y Green, 1993)

Q	Autores	alusio- nes (1)	alusio- nes (2)
1	Akalu (2016)	4	4
1	Alzafari (2018)	1	1
1	Alzafari & Kratzer (2019)	1	1
1	Alzafari & Ursin (2019)	1	2
1	Avci (2017)	14	13
1	Cardoso, Rosa, & Stensaker (2016)	4	9
1	Cardoso, Rosa, Videira, & Amaral (2018)	7	7
1	Cheng (2017)	1	2
1	Das, Mukherjee, & Dutta Roy (2016)	1	-
1	Dicker, García, Kelly, & Mulrooney (2019)	2	2



1	Eliophotou Menon (2016)	8	6	
1	Gerritsen-van Leeuwenkampa, Joosten-ten Brinke, & Kesterd (2019)	2	-	
1	Giraleas (2019)	1	-	
1	Goff (2017)	8	4	
1	Hildesheim & Sonntag (2019)	3	3	
1	Marshall (2016)	5	1	
1	McCowan (2017)	3	-	
1	Mukwambo (2019)	1	1	
1	Prisacariu & Shah (2016)	3	5	
1	Rahnuma (2020)	1	7	
1	Sadler (2017)	2	-	
1	Sarrico & Alves (2016)	1	5	
1	Scharager (2018)	8	2	
1	Steinhardt, Schneijderberg, Götze, Baumann, & Krücken (2017)	2	-	
1	Tezcan-Unal, Winston, & Qualter (2018)	1	-	
1	Vesce, Cisi, Gentile, & Stura (2020)	-	2	
1	Kaynardag̃ (2019)	-	1	
2	Bertolin (2016)	1	-	
2	Brennan (2018)	1	-	
2	Giannakis & Bullivant (2015)	2	2	
2	Hauptman (2018)	2	2	
2	Khalaf (2020)	7	1	
2	Leiber, Stensaker, & Harvey (2018)	1	4	
2	Seyfried & Pohlenz (2018)	1	-	
2	Walls, Carr, Kelder, & Ennever (2018)	1	-	
2	Zheng, Cai, & Ma (2017)	12	10	
3	Barreto & Kalnin (2018)	6	18	
3	Barsoum (2017)	1	2	
3	Koçe, Jansone-Ratinika, & Koka (2017)	1	2	
3	Mendoza & Ortegon (2019)	1	1	
3	Monyatsi & Ngwako (2018)	2	1	
3	Nabaho, Aguti, & Oonyu (2019)	6	1	
3	Ortíz & Rúa (2017)	-	1	
4	Aravena & Meza (2017)	1	-	
4	Njie & Asimiran (2016)	2	5	
(1): alusiones en 42 artículos (25 Q1, 9 Q2, 6 Q3, 2 Q4)		Subto- tales:	133	128
(2): alusiones en 33 artículos (20 Q1, 5 Q2, 7 Q3, 1 Q4)				
Total:		261 alusiones		

Fuente: Elaboración propia.

Es aún mayor la influencia de esta multicitada obra en el contenido de los 17 artículos que fueron seleccionados por estar enfocados en el concepto *calidad de la educación superior*: aparece mencionada en 14 de esos 17 artículos (82 %), y el total de menciones es de 70, es decir, un promedio de cinco menciones por artículo. Como se ilustra en la Tabla 2, las cifras son similares en el caso de alusiones a obras de la autoría de Harvey o de Green por separado o donde uno de ellos figura como co-autor: 72 alusiones, que aparecen en 15 de los 17 artículos seleccionados (88 %). En este caso el total de la suma de ambos tipos de alusiones es 142, o sea, algo más de ocho alusiones, en promedio, en cada uno de aquellos 17 artículos. Estas son, claramente, cifras mucho mayores que las correspondientes a cualquier otro artículo y/o autores que han publicado estudios sobre esta temática en revistas del SJR-2019.

Tabla 2
Cantidad de alusiones en los 17 artículos seleccionados que se enfocan en la concepción de la noción *calidad de la educación superior*: (1) al artículo de Harvey y Green (1993); (2) a artículos de Harvey y de Green como autores o como co-autores (excepto Harvey y Green, 1993)

Q	Autores/Autoras	Alusiones (1)	Alusiones (2)
1	Akalu (2016)	4	4
1	Avci (2017)	14	13
1	Cardoso, Rosa, & Stensaker (2016)	4	9
1	Cardoso, Rosa, Videira, & Amaral (2018)	7	7
1	Cheng (2017)	1	2
1	Dicker, Garcia, Kelly, & Mulrooney (2019)	2	2
1	Goff (2017)	8	4
1	Marshall (2016)	5	1
1	Mukwambo (2019)	1	1
1	Prisacariu & Shah (2016)	3	5
1	Scharager (2018)	8	2
1	Vesce, Cisi, Gentile, & Stura (2020)	-	2
3	Alvarado, Morales, & Aguayo (2016)	-	-
3	Barreto & Kalnin (2018)	6	18
3	Mendoza & Ortegón (2019)	1	1
3	Nabaho, Aguti, & Oonyu (2019)	6	1
3	Ortiz & Rúa (2017)	-	-
(1): alusiones en 14 artículos (11 Q1, 3 Q3)		Sub-totales:	70
(2): alusiones en 15 artículos (12 Q1, 3 Q3)			
Total:		142 alusiones	

Fuente: Elaboración propia.

*Dos concepciones polares: calidad en soi y calidad pour soi*¹

Tal como ya se comentó, existe una gran variedad de discursos que emplean y definen el concepto *calidad*, pero no todos son convergentes ni se refieren a lo mismo (Harvey & Green, 1993; Toranzos, 1996; Weenink et al., 2018). Hace medio siglo Kripke mostró que nombrar y describir no son sinónimos, ya que “al describir se enuncian elementos predicativos del objeto nombrado, pero [...] los nombres no tienen sentido propio” (Cárdenas-Marín, 2016, pp. 116-117). Esto remite a lo que, a mediados del siglo pasado, en un libro póstumo, Wittgenstein (2017) denominó “semejanzas familiares”: aunque se pretenda que existen características esenciales comunes a las cosas portadoras de una misma designación, lo que tienen en común es, en rigor, un conjunto de similitudes superpuestas.

Asumidas esas consideraciones, una cuidadosa lectura de los 186 artículos seleccionados en la penúltima fase de la revisión bibliográfica permitió inferir que la gran mayoría de ellos se puede ordenar en dos grandes grupos: (i) los que desarrollan una concepción —que bien puede calificarse como “calidad *en soi*”— de la noción *calidad de la educación superior* teórica o empíricamente sustentada y válida para prácticamente cualquier contexto institucional; (ii) los que, en atención al carácter marcadamente subjetivo de esa noción, descartan la pertinencia de la búsqueda de una definición única, en el marco de un tipo de concepción que aquí calificamos como “calidad *pour soi*”.

Por otra parte, en una revisión bibliográfica en artículos escritos en idioma español enfocados en la calidad de la educación (Acevedo, 2008) se determinó que dos de ellos, además de haber sido muy influyentes en la producción académica inmediatamente posterior a su publicación, resultaban representativos de sendas posiciones polares sobre esa temática. Se trata de los artículos “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”, de la socióloga argentina Inés Aguerrondo (1993), y “La construcción de programas educativos de calidad”, del madrileño Pedro Municio (2005). Si bien es poco probable que muchos de los autores de los artículos que emergieron de la revisión que aquí se presenta hayan leído alguno de esos dos artículos —entre otras razones porque el 80 % de las revistas revisadas son anglófonas—, de todos modos en el primero de aquellos dos grupos referidos antes (que comprende las obras que tácitamente asumen una concepción “*en soi*” de calidad de la educación superior) se puede reconocer como antecedente el artículo de Aguerrondo (1993), mientras que es lícito considerar que el de Municio (2005) es un claro antecedente del segundo de los grupos, cuyas obras se caracterizan por una concepción “*pour soi*” de la calidad.

132



Aguerrondo (1993) basa su desarrollo argumental en la consideración de la calidad como un concepto complejo y multidimensional aplicable a cualquier aspecto del campo de la educación — aprendizajes, docentes, infraestructura, procesos— y que rige la toma de decisiones en ese campo. Por tratarse de un concepto que está social e históricamente determinado, en cada momento y lugar su definición surge fundamentalmente de las demandas que el sistema social le hace a la educación. Esta perspectiva aparece reafirmada en obras de diversa procedencia (i.e., Filippakou, 2011; Lemaitre, 2010; Tedesco, 1987), así como en muchos de los artículos que fueron seleccionados al cabo de la revisión bibliográfica realizada (i.e., Nabaho et al., 2019; Prisacariu & Shah, 2016; Scharager, 2018) y en otros publicados antes del período considerado en la revisión (i.e., Kleijnen et al., 2013; Rosa et al., 2012; Thune, 1996). Prisacariu & Shah (2016), por ejemplo, destacan que el concepto *calidad de la educación superior* excede largamente la eventual satisfacción de los actores involucrados y, en cualquier caso, tiene importantes implicancias políticas. Afirman que, en tanto constructo, este concepto nunca es neutral y su significado siempre es contextual. En efecto, en toda definición de la calidad de la educación superior subyace tácitamente una idea sobre la educación superior, su naturaleza, propósitos y procesos fundamentales. Esto resulta más palmario en aquellas obras que definen a la calidad de la educación superior como “*fitness for purpose*”, la más utilizada de las cinco perspectivas propuestas por Harvey y Green (1993); es una perspectiva de corte pragmático que en general se aplica para el control de procesos y sistemas educativos, en tanto los propósitos suelen estar asociados a las aspiraciones políticas de los gobiernos nacionales en cuanto a estimular el trabajo de las organizaciones del sector en un mercado altamente competitivo (Cheng, 2017; Prisacariu & Shah, 2016) y, a menudo solapadamente, favorecer el disciplinamiento de la población al alero del modelo de desarrollo imperante (Arce, 2020).

La posición teórica de Municio (2005) no se contrapone en todos sus términos a la esbozada anteriormente, pero presenta diferencias sustantivas. Su planteo axial es que “no existe una “cosa” llamada calidad, [...] sino que lo que sea calidad lo estará definiendo el receptor del objeto o servicio” (p. 488). Es decir, considera que la calidad no es, *sensu stricto*, una cualidad o característica inherente a un producto o a un servicio, sino más bien un valor (o cualidad o característica) que su receptor le atribuye y que dependerá del grado en el que ese producto o servicio contribuya a satisfacer sus necesidades, intereses, exigencias o expectativas. Este enfoque también es ampliamente aceptado en la producción

académica que emergió de la revisión bibliográfica realizada, tanto en forma explícita (i.e., Cardoso et al., 2016; Cardoso et al., 2018; Dicker et al., 2019; Mendoza & Ortégón, 2019, entre otros) como implícita (i.e., Mukwambo, 2019). Mendoza y Ortégón (2019), por ejemplo, estiman que en el campo de la educación superior *calidad* es un concepto subjetivo, susceptible de múltiples definiciones y valoraciones, lo cual se pone de manifiesto en el hecho de que los aspectos considerados como claves de la calidad difieren notoriamente entre estudiantes y docentes. En gran parte de las producciones académicas de los últimos tres decenios (i.e., Cheng, 2011, 2012; Cheng & Tam, 1997; Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Kalayci et al., 2012; Lomas, 2002, 2007; Newton, 2002; Sarrico et al., 2010; Schindler et al., 2015; Watty, 2005, 2006), incluyendo muchas de las que fueron seleccionadas en la revisión aquí presentada (i.e., Avci, 2017; Dicker et al., 2019; Priscariu y Shah, 2016; Scharager, 2018), se enfatiza que existen tantas definiciones de *calidad de la educación superior* como categorías de actores directamente involucrados, ya sean del centro educativo en cuestión (estudiantes, docentes, directivos, funcionarios no docentes) o externos a él (organismos financiadores o patrocinantes, egresados, sus empleadores). Asimismo, en algunas de esas obras (i.e., Avci, 2017; Dicker et al., 2019) se señala, en concordancia con lo expuesto por Municio (2005), que la adopción de determinadas definiciones de *calidad*, además de no ser siempre coincidentes en el seno de cada una de esas categorías, depende de las circunstancias imperantes en cada momento y lugar.

Si bien Aguerrondo (1993) y Municio (2005), al igual que la gran mayoría de los artículos seleccionados en la revisión efectuada, coinciden en que la calidad es un concepto socialmente determinado y entonces susceptible de múltiples definiciones, para Aguerrondo (1993), como ya fue dicho, estas surgen fundamentalmente de lo que el sistema social le demanda a la educación —la determinación social se proyecta desde el sistema social hacia la educación, uno de sus subsistemas, mientras que para Municio (2005) surgen del usuario —la determinación social emana del receptor del producto o del servicio educativo—. En el primer caso el concepto *calidad* —su construcción conceptual, su definición y caracterización— se concibe desde *lo político* en un sentido tradicional y, en el caso específico de Aguerrondo, con una notoria impronta neo-marxista; en el segundo, se concibe desde *la política*, según una versión más *aggiornada*, en sintonía con lo que hoy parece estimarse, por lo menos en esta parte del mundo, como “políticamente correcto”.

Cada una de estas dos formas de conceptualizar la calidad da lugar a la adopción de unidades de análisis distintivas. En el primero estas suelen



ser agentes institucionales: oficinas gubernamentales que rigen los subsistemas educativos (en especial a través de su expresión en documentos oficiales), sus asesores técnicos (en muchos casos expertos supra-nacionales), equipos directivos (tanto a escala institucional como organizacional) y, más infrecuentemente, organismos financiadores o patrocinantes. Muchos de los artículos seleccionados en la revisión realizada comparten esta posición (i.e., Cheng, 2017; Nabaho et al., 2019; Prisacariu & Shah, 2016). En el segundo caso los estudios se enfocan en unidades de análisis conformadas por diversas agrupaciones de actores directa o indirectamente involucrados en la dinámica organizacional de un centro educativo: estudiantes, docentes, egresados, empleadores potenciales (de egresados o de estudiantes avanzados), personal administrativo. En la revisión efectuada también se identificaron muchos estudios alineados con este enfoque (i.e., Avci, 2017; Cardoso et al., 2016; Cardoso et al., 2018; Dicker et al., 2019; Mendoza & Ortigón, 2019; Mukwambo, 2019; Scharager, 2018).

Sobre esas bases, quienes, como Municio (2005), se alinean en torno a una concepción de calidad “*pour soi*”, se enfocan en el análisis de la calidad a lo largo del proceso que sigue un programa educativo, con énfasis en sus resultados y efectos, mientras que los que, como Aguerro (1993), se inclinan hacia una concepción de calidad “*en soi*”, asumen una perspectiva que privilegia estudios sistémicos enfocados en las políticas educativas y en las opciones ideológicas y pedagógicas que asumen los planificadores y tomadores de decisiones. Esta visión la comparten autores de diversa procedencia geográfica y disciplinar (i.e., Lemaitre, 2010; Nabaho et al. (2019); Prisacariu & Shah, 2016; Weenink et al., 2018). Aguerro (1993) arguye que hay calidad allí donde existe consistencia entre el proyecto político general vigente y el proyecto educativo implementado o, más concretamente, “entre [sus] ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización (o la apariencia fenoménica) del aparato educativo” (p. 5). En esta perspectiva, pues, son las definiciones políticas e ideológicas las que establecen los baremos para la evaluación de la calidad, ya sea de un sistema educativo, de una organización escolar o de una propuesta pedagógica.

En esta afirmación, en sus connotaciones implicadas y en todo lo que de ellas se puede inferir, radica el principal plano de divergencia con la perspectiva de Municio (2005), para quien poco importa el carácter, validez o consistencia de las definiciones ideológicas y políticas (o incluso técnicas) que hayan participado en la gestación del producto o servicio educativo, ni las cualidades de eficacia o de eficiencia que se les atribuya. Desde esta perspectiva el logro de la calidad no depende del grado en que el producto o

servicio educativo cumpla con los objetivos establecidos por sus creadores —su eficacia— ni radica en la medida en que el proceso de su producción haya optimizado los recursos disponibles —su eficiencia—, sino más bien en el grado en el que dicho producto o servicio contribuya a satisfacer las necesidades de sus receptores (o usuarios, consumidores o clientes, según el caso). Si es a estos últimos a quienes les corresponde determinar si un producto o servicio tiene calidad, entonces su evaluación no debe hacerse en términos de eficacia o de eficiencia, sino en términos de “efectividad, valor y satisfacción” (Municio, 2005, p. 493). Existe calidad, entonces, si el producto o servicio educativo cumple con los objetivos establecidos por sus creadores —en consonancia con la perspectiva “*fitness for purpose*” referida por Harvey y Green (1993) y, según lo que emergió de la revisión efectuada, adoptada por la gran mayoría de los principales estudiosos sobre la temática—, pero siempre y cuando dichos objetivos estén orientados a la satisfacción de las necesidades, intereses, exigencias o expectativas de sus receptores (o usuarios, consumidores o clientes).

De este modo, en oposición al paradigma que define a la calidad en función de la presencia de atributos inherentes al producto o servicio educativo —su calidad interna, según la expresión por él propuesta— (definición alineada con las perspectivas de la “*calidad como excelencia*” y de la “*calidad como consistencia o como perfección*” referidas por Harvey & Green, 1993), Municio (2005) reivindica una definición centrada en la valoración de sus consumidores —su calidad externa—, construida con base en la distancia percibida por ellos entre sus expectativas iniciales y el grado de satisfacción alcanzado con el producto o servicio recibido. La calidad externa es, según este enfoque, la cualidad más relevante de todo producto o servicio educativo. En suma, aunque el producto o servicio educativo resulte excelente en términos de eficiencia y de eficacia, eso no garantiza su calidad en un sentido cabal, la cual recién se alcanzará cuando los efectos que produzca en sus usuarios sean estimados por estos como satisfactorios o valiosos. En cierto modo, este posicionamiento está alineado con el expuesto por Michel de Certeau (2000) en otro ámbito disciplinar y temático: “un modelo no se juzga por sus pruebas, sino por los efectos que produce en la interpretación” (p. 150).

A modo de conclusión, una posición alternativa: calidad pour qui²

En definitiva, ¿a quién le corresponde definir, determinar o evaluar la calidad de un sistema, programa, producto o servicio en la educación supe-



rior? A los tomadores de decisiones asesorados por expertos, respondería Aguerrondo (1993); a sus usuarios o consumidores, replicaría Muncio (2005). Consideremos, por el momento, que en términos de pertinencia, viabilidad, consistencia o conveniencia la respuesta de Muncio (2005) es aceptable: “lo que sea calidad lo estará definiendo el receptor del objeto o servicio” (p. 488). Ahora bien, ¿de qué modo un consumidor podría definir la calidad del producto o del servicio educativo que consume? ¿De qué modo todos los consumidores de una categoría de producto o de servicio podrían determinar su calidad? ¿Esta queda establecida (o se infiere) por el mero hecho de adquirirlo y consumirlo? ¿Están los consumidores en condiciones —situacionales, intelectuales y corporativas, entre otras— de determinar parámetros consensuales para la definición y/o evaluación de la calidad de un producto o de un servicio educativo? Más relevante aún: si así fuera, ¿realmente corresponde que los planificadores y tomadores de decisiones se ajusten a tales definiciones y determinaciones? ¿Sería ese ajuste pertinente y válido? ¿Sería técnicamente consistente y políticamente conveniente?

Las dos primeras preguntas del párrafo precedente, de carácter intencionadamente retórico, aluden a reparos instrumentales. Las respuestas a las restantes preguntas, que implican reparos referidos al sentido práctico —entendido con el significado atribuido por Bourdieu (1990) en su libro titulado, precisamente, *Le sens pratique*— y se sesgan hacia la pertinencia técnica y política, son, o deberían ser, enfáticamente negativas. En la mayor parte del mundo actual los lineamientos fundamentales de la educación superior son cuestión de Estado. No cabe concebir la creación e implementación de productos o servicios educativos al margen de las políticas públicas en educación, y mucho menos delegando la definición de su calidad a sus consumidores o, menos aún, tomando a lo que ellos califican como calidad como insumo central de algún plan, programa, servicio o producto educativo. Los bienes de la educación, campo crucial en cualquier sistema social, no deben equipararse a cualquier otro bien que participa de la lógica del mercado.

Sin embargo, según lo que establece Muncio (2014), el principio fundamental de la calidad, aceptado unánimemente por expertos en calidad y entidades que establecen estándares y/o certificaciones de calidad, es la orientación al cliente. En su opinión toda institución debe centrar su gestión en el cliente, y todo producto o servicio debe estar orientado a la satisfacción de sus necesidades. Por el contrario, insistimos, esto no debería ser estrictamente así en el campo de la educación. En este campo las necesidades las debe establecer el sistema social en su conjunto —en



rigor, los ciudadanos (entre los que están incluidos, obviamente, los actores de la educación)—, el cual, según las disposiciones constitucionales que rigen nuestra vida social, delega dicho establecimiento a los órganos competentes del Estado.

De la argumentación precedente no debe inferirse que la educación, al procurar la máxima calidad de sus componentes, no deba tomar en consideración la demanda de los sectores sociales involucrados, ni prestar la debida atención al grado de satisfacción de los usuarios de productos o de servicios educativos. Pero no debe agotarse en ello. En todo caso, podría admitirse que todo producto o servicio educativo debe estar orientado a la satisfacción de necesidades, pero siempre y cuando no se trate exclusivamente de las necesidades sentidas, percibidas o expresadas por los usuarios, sino también de aquellas que los responsables del diseño de políticas educativas —en tanto legitimados social, política y técnicamente— consideren conveniente satisfacer. Es este el único sentido que cabe atribuirle a la orientación a la cliente defendida por Municio (2005).

A este respecto nuestra posición se acerca más a la expuesta por Aguerro (1993):

Un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente. Se constituye entonces en un nivel instrumental: depende de [...] cómo se defina, en la instancia político-técnica, qué es 'mejor educación' (p. 3).

Queda claro, pues, que la definición de la calidad de la educación —“la mejor educación”— corresponde a “la instancia político-técnica”, esto es, al ámbito de actuación de los agentes a quienes la ciudadanía les atribuye la obligación, la potestad y la competencia de definir las políticas educativas y tomar decisiones. En todo caso, los ciudadanos involucrados o afectados directa o indirectamente por las políticas educativas así definidas cuentan con sus propios espacios e instancias —y de no ser así, deberían conquistarlos— para el eventual rechazo o cuestionamiento de aquellas. Como ocurre con tantos otros asuntos que emergen de (o se instalan en) la vida social en Estados republicanos con democracia formal y constitución semi-representativa, buena parte de los conflictos se dirimen en función de la capacidad de movilización y presión de los grupos sociales organizados, ya se trate, en el caso del campo educativo, de docentes, estudiantes o sus familias.

Corresponde interponer una aclaración, exclusiva para el caso uruguayo (y, con algunos matices de diferencia, también para el argentino). En la educación universitaria pública de Uruguay rigen los prin-



cipios inalienables de autonomía institucional y de cogobierno a cargo de estudiantes, docentes y egresados universitarios, estatuidos por la Ley Orgánica de la Universidad, vigente desde 1958. En este caso, frente a la pregunta formulada al comienzo de este apartado: ¿a quién le corresponde definir, determinar o evaluar la calidad del sistema educativo?, la respuesta es única e inequívoca: a los tomadores de decisiones, que son también sus usuarios o consumidores. Los actores protagónicos del sistema universitario público uruguayo —estudiantes, docentes y egresados— son también los principales agentes de cambio, de acuerdo con un sistema de representación muy consensualmente convenido y ampliamente legitimado y aceptado.

En cualquier caso, la adopción de una definición inequívoca y precisa de la noción *calidad de la educación superior* es necesaria como parte del horizonte de partida de todo diseño de planes y programas educativos integrales, tanto a nivel institucional como organizacional, así como de todo sistema proyectado para la evaluación de planes y programas existentes. Pero no es la única definición necesaria. A ella deben añadirse las respuestas a dos preguntas formuladas por Blanco y Berger (2014) y reafirmadas por Marshall (2016): ¿quién(es) define(n) los criterios a incluir en aquella definición? ¿Quién(es) se beneficia(n) de las diversas definiciones de calidad existentes?

En consonancia con ese tipo de planteo, el interés manifiestamente pragmático subyacente al presente texto se expresa en una perspectiva preponderantemente política que se aparta tanto de las concepciones “*en soi*” como de las del tipo “*pour soi*”. Por un lado, porque las concepciones de corte esencialista, que nuestro posicionamiento epistemológico descarta, nada aportan en términos políticos, de acción transformadora o praxis. Por otro, porque las concepciones meramente subjetivistas inhiben las posibilidades de planificación, programación o proyección transformadora. Cabe, entonces, relegar las concepciones “*en soi*” y “*pour soi*”, y poner en su lugar una concepción “*pour qui*” de la calidad de la educación superior: calidad para quién, calidad para quiénes.

Limitaciones y líneas de continuidad potenciales

Si bien la revisión bibliográfica realizada se desarrolló con el máximo rigor y exhaustividad (un universo de partida de 53 290 artículos publicados en el período 2016-2020 en un total de 1272 revistas, a los que se sumaron 80 textos de “literatura gris”), pueden señalarse dos limitaciones.

Una primera limitación radica en el hecho de que la revisión de artículos se restringió exclusivamente a los publicados en las revistas indexadas en el *Scimago Journal Rank* de 2019 (aunque se trata de una base de indexación muy reconocida en el contexto científico internacional).

Otra limitación, de carácter más bien parcial, es que el lapso considerado en la revisión (2016-2020) no permite conocer y evaluar en forma directa la deriva teórica y semántica de la noción *calidad de la educación superior* desde su instalación en la “agenda oculta” de la comunidad científica internacional —hacia los años 80 del siglo pasado— hasta el presente.

Las líneas de continuidad más inmediatas de la revisión bibliográfica realizada, que completarían el estado del arte integral sobre la cuestión abordada, corresponden al análisis y discusión de los resultados que fueron excluidos del presente texto, ya enunciados al comienzo de su tercer apartado: los componentes o estándares más utilizados para la evaluación de la calidad de la educación superior y la correlación entre el tipo de concepción de la calidad de la educación superior y la estrategia empírica adoptada para su determinación, incluyendo las unidades de análisis predominantes.

140



Notas

- 1 Aquí se mantienen en su grafía original a las expresiones “*en soi*” y “*pour soi*”, tomadas de la lengua francesa, ya que no admiten una traducción precisa que al mismo tiempo conserve sus connotaciones gnoseológicas. Sobre la base de una remisión a distinciones propias de la filosofía griega pos-socrática y de la filosofía kantiana, la expresión “calidad *en soi*” hace referencia a posiciones de corte objetivista, aquellas que consideran que las “cosas” tienen una esencia (el noúmeno, la cosa-en-sí), cuya existencia es independiente de nuestra capacidad para dar cuenta de ella y, por ende, de cualquier forma de intuición sensible o de representación. La expresión “calidad *pour soi*”, en cambio, remite a posiciones subjetivistas, entre ellas a las de corte fenomenológico que niegan que las “cosas” tengan una esencia y que postulan, dicho burdamente, que el mundo es el mundo fenoménico: el mundo aparente, el mundo intuido sensiblemente, percibido, representado (Acevedo, 2008). Así concebidas, “calidad *en soi*” y “calidad *pour soi*” son nociones polares, contrapuestas. Su existencia en forma pura es altamente improbable, pero resultan útiles para diferenciar las posiciones epistemológicas que, en lo atinente a la educación superior, presentan afinidades manifiestas con una u otra de esas nociones.
- 2 La traducción literal de la expresión “*pour qui*”, tomada de la lengua francesa, es tanto “para quién” como “para quiénes”. En el contexto del desarrollo discursivo de este texto, la utilización de la expresión “*pour qui*”, sin traducir y aplicada al concepto *calidad*, responde a la intención de propiciar en el lector su contrastación con las expresiones “calidad *en soi*” y “calidad *pour soi*”.

Bibliografía

ACEVEDO, Fernando

- 2008 Algunas dificultades para la definición de la calidad de la educación. *Tópos. Para un debate de lo educativo*, 2, 12-21. <https://bit.ly/30vPl9K>
- 2011 *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. erga-e-omnes ediciones.
- 2021 La mercantilización de la producción y de la difusión del conocimiento y sus efectos. Los universitarios como sujetos sujetos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 34(XII), 145-155. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.34>

ACOSTA, Abril

- 2015 La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas: Un estudio acerca del concepto de calidad y los procesos de acreditación en tres universidades particulares. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 169-175. <https://bit.ly/321PQsg>

AGUERRONDO, Inés

- 1993 La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116(3). Washington: OEA. <https://bit.ly/3safpCz>

AKALU, Girmaw

- 2016 Higher education massification and challenges to the professoriate: do academics' conceptions of quality matter? *Quality in Higher Education*, 22(3), 260-276. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1266230>

ALVARADO, Elías, MORALES, Dionicio & AGUAYO, Ernesto

- 2016 Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 55-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.006>

ALZAFARI, Khaled

- 2018 Mapping the literature structure of 'quality in higher education' using co-word analysis. *Quality in Higher Education*, 23(3), 264-282. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1418607>

ALZAFARI, Khaled & KRATZER, Jan

- 2019 Challenges of implementing quality in European higher education: an expert perspective. *Quality in Higher Education*, 25(3), 261-288. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1676963>

ALZAFARI, Khaled & URSIN, Jani

- 2019 Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? *Quality in Higher Education*, 25(1), 58-75. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1578069>

ARAVENA, María Teresa & MEZA, Alexis

- 2017 Expansión de la oferta y matrícula de Programas de Magíster en universidades chilenas: una mirada desde las políticas de aseguramiento de la calidad. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.4>



- ARCE, Rodrigo
2020 Convergencias y diferencias entre el pensamiento complejo y la ecología de saberes. *Sophia, Co-lección de Filosofía de la Educación*, 29, 69-91. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.02>
- AVCI, Ercan
2017 Drawing on other disciplines to define quality in bioethics education. *Quality in Higher Education*, 23(3), 201-212. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1407394>
- BAIRD, John
1998 Quality: what should make higher education “higher”? *Higher Education Research and Development*, 7(2), 141-152. <https://doi.org/10.1080/0729436880070205>
- BALL, Christopher
1985 What the hell is quality? En D. Urwin (Ed.), *Fitness for Purpose: Essays in higher education*. Guildford, SRHE & NFER-Nelson.
- BARRETO, Mário & KALNIN, Guilherme
2018 Calidad en la educación superior: una revisión teórica de la evolución conceptual en el campo de la educación superior. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, 26(100), 530-551. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601114>
- BARSOUM, Ghada
2017 Quality, pedagogy and governance in private Higher Education Institutions in Egypt. *Africa Education Review*, 14(1), 193-211. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224558>
- BERTOLIN, Julio César
2016 Ideologies and perceptions of quality in higher education: from the dichotomy between social and economic aspects to the ‘middle way. *Policy Futures in Education*, 14(7), 971-987. <https://doi.org/10.1177/1478210316645676>
- BLANCO, Gerardo
2013 Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, 19, 126-141. <https://doi.org/10.1080/13538322.2013.774804>
- BLANCO, Gerardo & BERGER, Joseph
2014 Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88-104. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2013-0031>
- BOURDIEU, Pierre
1990 *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOYLE, Patrick & BOWDEN, John
1997 Educational quality assurance in universities: an enhanced model. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(2), 111-121. <https://doi.org/10.1080/02602939702202020>
- BRENNAN, John
2018 Success factors of quality management in higher education: intended and unintended impacts. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 249-257. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474776>
- BRUNNER, José Joaquín
1992 *Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada*. Santiago: FLACSO.



- CABRERA, Vistremundo
2005 El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie36122886>
- CÁRDENAS-MARÍN, William
2016 Reflexiones sobre el nombrar a partir de la comprensión del lenguaje de Saul Kripke. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), 103-116. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.04>
- CARDOSO, Sónia, ROSA, María J. & STENSAKER, Bjørn
2016 Why Quality in Higher Education Institutions Is Not Achieved? The View of Academics. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>
- CARDOSO, Sónia, ROSA, María J., VIDEIRA, Pedro & AMARAL, Alberto
2018 Internal quality assurance: A new culture or added bureaucracy? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1494818>
- CHENG, Ming
2011 “Transforming the learner” versus “passing the exam”: understanding the gap between academic and student definitions of quality. *Quality in Higher Education*, 17(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.554634>
2012 Accountability and professionalism: contradiction in terms? *Higher Education Research and Development*, 31(6), 1-11. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.653960>
2014 Quality as transformation: educational metamorphosis. *Quality in Higher Education*, 20(3), 272-289. DOI:10.1080/13538322.2014.978135
2017 Reclaiming quality in higher education: a human factor approach. *Quality in Higher Education*, 23(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1358954>
- CHENG, Yin Cheong & TAM, Wai Ming
1997 Multi-models of quality in education. *Journal of Education*, 5(1), 22-31. <https://doi.org/10.1108/09684889710156558>
- DAS, Prasun, MUKHERJEE, Srabanti & DUTTA, Suprabir
2016 Assessment of quality of higher education in hostile environment: an analysis on provincialised colleges under Assam University Silchar. *Quality in Higher Education*, 22(1), 36-48. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1146479>
- DE CERTEAU, Michel
2000 *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- DICKER, Rachel, GARCIA, Mikey, KELLY, Alison & MULROONEY, Hilda
2019 What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
- ELIOPHOTOU, Maria
2016 Productivity as an indication of quality in higher education: the views of employed graduates in Greece. *Quality in Higher Education*, 22(3), 183-196. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1249120>



- ELTON, Lewis
1998 Dimensions of Excellence in University Teaching. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/1360144980030102>
- EWELL, Peter
2010 Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and what's Different? *Quality in Higher Education*, 16, 173-175. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485728>
- FILIPPAKOU, Ourania
2011 The idea of quality in higher education: a conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537068>
- GALLIE, Walter
1956 Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>
- GEORGE, David
2007 Market overreach: the student as customer. *The Journal of Socio-Economics*, 36(6), 965-977. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2007.01.025>
- GERRITSEN-VAN LEEUWENKAMP, Karin, JOOSTEN-TEN BRINKE, Desirée & KESTERD, Liesbeth
2019 Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning out-comes. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.005>
- GIANNAKIS, Mihalis & BULLIVANT, Nicola
2015 The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 630-648. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2014.1000280>
- GIRALEAS, Dimitris
2019 Can we assess teaching quality on the basis of student outcomes? A stochastic frontier application. *Studies in Higher Education*, 1325-1339. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1679762>
- GIROUX, Henry
2015 Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Entramados: educación y sociedad*, 2(2), 15-27. <https://bit.ly/3oSZNBi>
- GOFF, Lori
2017 University administrators' conceptions of quality and approaches to quality assurance. *Higher Education*, 74, 179-195. <https://doi.org/10.1007/s10734-0160042-8>
- GREEN, Diana
1994 *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press.
- GVARAMADZE, Irakli
2008 From quality assurance to quality enhancement in the European higher education area. *European Journal of Education*, 43(4), 443-455. <https://bit.ly/3oSZNBi10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x>
- HARVEY, Lee
2005 A History and Critique of Quality Evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276. <https://doi.org/10.1108/09684880510700608>



- HARVEY, Lee & GREEN, Diana
1993 Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- HARVEY, Lee & NEWTON, Jethro
2007 Transforming Quality Evaluation: Moving On. En D. Westerheijden, B. Stensaker & M.J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 203-233). Dordrecht: Springer.
- HARVEY, Lee & WILLIAMS, James
2010 Fifteen years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 2-33. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- HAUPTMAN, Maruša
2018 Quality assurance of internationalisation and internationalisation of quality assurance in Slovenian and Dutch higher education. *European Journal of Higher Education*, 8(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1458635>
- HILDESHEIM, Christine & SONNTAG, Karlheinz
2019 The Quality Culture Inventory: a comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 892-908. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672639>
- HOUSTON, Don
2010 Achievements and consequences of two decades of quality assurance in higher education: a personal view from the edge. *Quality in Higher Education*, 16(2), 177-180. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485730>
- KALAYCI, Nurdan, WATTY, Kim & HAYIRSEVER, Fahriye
2012 Perceptions of Quality in Higher Education: A Comparative Study of Turkish and Australian Business Academics. *Quality in Higher Education*, 18(2), 149-167. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.697671>
- KAYNARDAÇ, Aynur
2019 Pedagogy in HE: does it matter? *Studies in Higher Education*, 44(1), 111-119. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1340444>
- KHALAF, Noha
2020 Figured worlds in Australian higher education: figuring out the national systems unspoken purpose. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/1366080X.2020.1729324>
- KLEIJNEN, Jan, DOLMANS, Diana, WILLEMS, Jos & VAN HOUT, Hans
2013 Teachers' Conceptions of Quality and Organisational Values in Higher Education: Compliance or Enhancement? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38, 152-166. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.611590>
- KOÇE, Tatjana, JANSONE-RATINIKA, Nora & KOKA, Rudite
2017 Formative assessment on an individual and an institutional level on the way to quality culture in higher education. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 54-71. <https://bit.ly/3s6p90w>
- KRAUSE, Kerri-Lee
2012 Addressing the Wicked Problem of Quality in Higher Education: Theoretical Approaches and Implications. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634381>

- LARRAURI, Jon, ESPINOSA, Elia & ROBLES, María Inés
 2015 La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 85-102. <https://bit.ly/3EZ3xa0>
- LEIBER, Theodor, STENSAKER, Bjørn & HARVEY, Lee
 2018 Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 351-365. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474782>
- LEMAITRE, María José
 2010 Quality as politics. *Quality in Higher Education*, 8(1), 29-37. <https://doi.org/10.1080/13538320220127452>
- LOMAS, Laurie
 2002 Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79. <https://doi.org/10.1080/13538320220127461>
- 2007 Zen, Motorcycle Maintenance and Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 402-412. <https://doi.org/10.1108/09684880710829974>
- MARSHALL, Stephen
 2016 Quality as sense-making. *Quality in Higher Education*, 22(3), 213-227. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1263924>
- MATEI, Liviu
 2016 *Quality Assurance in Higher Education. A Practical Handbook*. Budapest: Yehuda Elkana Center for Higher Education. <https://bit.ly/3m17jby>
- McCOWAN, Tristan
 2017 Quality of higher education in Kenya: Addressing the conundrum. *International Journal of Educational Development*, 60, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.002>
- MENDOZA, Frederick & ORTEGÓN, Mary
 2019 La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 1-21. <https://bit.ly/33zkTNb>
- MIDDLEHURST, Robin & ELTON, Lewis
 1992 Leadership and management in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(3), 251-264. <https://doi.org/10.1080/03075079212331382527>
- MOHER, David, LIBERATI, Alessandro, TETZLAFF, Jennifer, ALTMAN, Douglas & The PRISMA Group
 2009 Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Med*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097>
- MONARCA, Héctor & PRIETO, Miriam (Coord.)
 2018 *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Dykinson.
- MONYATSI, Pedzani & NGWAKO, Abraham
 2018 Quality Assurance Mechanisms and Processes in Teaching Practice: The Case of the University of Botswana. *Africa Education Review*, 16(4), 72-94. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1241671>



- MORTIMORE, Peter & STONE, Carolyn
1991 Measuring educational quality. *British Journal of Educational Studies*, 39(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/00071005.1991.9973874>
- MUKWAMBO, Patience
2019 Policy and practice disjunctures: quality teaching and learning in Zimbabwean higher education, *Studies in Higher Education*, 45(6), 1249-1260. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1596075>
- MUNICIO, Pedro
2005 La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 485-508. <https://bit.ly/3DUZPgg>
- NABAHO, Lazarus, AGUTI, Jessica & OONYU, Joseph
2019 Unravelling Quality in Higher Education: What Say the Students? *Africa Education Review*, 16(5), 1-18. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224600>
- NEAVE, Guy
1986 On shifting sands; changing priorities and perspective in European higher education from 1984 to 1986. *European Journal of Education*, 21(1). <https://doi.org/10.2307/1502728>
- NEWTON, Jethro
2002 Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61. <https://doi.org/1080/13538320220127434>
2010 A Tale of Two "Qualities". Reflections on the Quality Revolution in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 51-53. <https://doi.org/10.1080/13538321003679499>
- NJIE, Baboucarr & ASIMIRAN, Soaib
2016 A construal of the understanding level of quality assurance by internal stakeholders in two Malay-sian Universities. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 112-135. <https://doi.org/10.17583/qre.2016.1672>
- ORTIZ, José María & RÚA, Antonio
2017 Gestión de la Calidad y Diseño Específico de los Procesos de Admisión en el Sistema Universitario Español: Estudio de Caso en una Universidad Privada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.006>
- PARADEISE, Catherine & THOENIG, Jean-Claude
2013 Academic institutions in search of quality: local orders and global standards. *Organization Studies*, 34(2), 189-218. <https://doi.org/10.1177/0170840612473550>
- PÉREZ-JUSTE, Ramón (Coord.)
2005 *Calidad en educación, calidad de la educación*. Madrid: Asociación Española para la Calidad.
- POMPILI, Gioia
2010 Quality in search of meanings: the case of Italian universities. *Quality in Higher Education*, 16(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.506705>
- PRISACARIU, Anca & SHAH, Mahsood
2016 Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, 22(2), 152-166. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1201931>



- RAHNUMA, Naureen
 2020 The Bangladeshi higher education quality assurance framework: a pathway for transform-a-tion. *Quality in Higher Education*, 26(1), 14-31. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729309>
- REEVES, Carol & BEDNAR, David
 1994 Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445. <https://doi.org/10.2307/258934>
- RODRÍGUEZ-MORALES, Pilar
 2017 Evaluación interna de la calidad de centros universitarios de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 87-119. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v8i2.1541>
- ROSA, María J., SARRICO, Cláudia & AMARAL, Alberto
 2012 Academics' Perceptions on the Purposes of Quality Assessment. *Quality in Higher Education*, 18, 349-366. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.733550>
- SAARINEN, Taina
 2010 What I talk about when I talk about quality. *Quality in Higher Education*, 16(1), 55-57. <https://doi.org/10.1080/13538321003679507>
- SADLER, D. Royce
 2017 Academic achievement standards and quality assurance. *Quality in Higher Education*, 23(2), 81-99. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1356614>
- SARRICO, Cláudia & ALVES, André
 2016 Academic staff quality in higher education: an empirical analysis of Portuguese public administration education. *Higher Education*, 71, 143-162. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9893-7>
- SARRICO, Cláudia, ROSA, María J., TEIXEIRA, Pedro & CARDOSO, Margarida
 2010 Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complemen-tary Views? *Minerva*, 48, 35-54. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9142-2>
- SAUNDERS, Daniel
 2010 Neoliberal ideology and public higher education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8, 41-77. <https://bit.ly/3ILipvf>
 2011 *Students as customers: the influence of neoliberal ideology and freemarket logic on entering first-year college students*. <https://bit.ly/3IOSgLM>
- SAUNDERS, Daniel & BLANCO, Gerardo
 2017 Resisting the neoliberalization of higher education: a challenge to commonsensical understandings of commodities and consumption. *Cultural Studies*, 17(3), 189-96. <https://doi.org/10.1177/1532708616669529>
- SCHARAGER, Judith
 2018 Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>
- SEYFRIED, Markus & POHLENZ, Philipp
 2018 Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 258-271. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>



- SHAMSEER, Larissa, MOHER, David, CLARKE, Mike, GHERSI, Davina, LIBERATI, Alessandro, PETTICREW, Mark, SHEKELLE, Paul, STEWART, Lesley & The PRISMA-P Group
2015 Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P): elaboration and explanation. *The BMJ*, 349. <https://doi.org/10.1136/bmj.g7647>
- STEINHARDT, Isabel, SCHNEIJDERBERG, Christian, GÖTZE, Nicolai, BAUMANN, J. & KRÜCKEN, Georg
2017 Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a speciality? *Higher Education*, 79, 221-237. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0045-5>
- TEDESCO, Juan Carlos
1987 *El desafío educativo*. Buenos Aires: GEA.
- TEZCAN-UNAL, Burcu, WINSTON, Kalman & QUALTER, Anna
2018 Learning-oriented quality assurance in higher education institutions. *Quality in Higher Education*, 24(3), 221-237. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1558504>
- THUNE, Christian
1996 The Alliance of Accountability and Improvement: The Danish Experience. *Quality in Higher Education*, 2, 21-32. <https://doi.org/10.1080/1353832960020103>
- TOMÁS, Marina & ESTEVE, Jordi
2001 La calidad y el modelo de financiación en las universidades públicas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(1), 23-35. <https://bit.ly/30pP3ky>
- TOMLINSON, Michael
2017 Student perceptions of themselves as “consumers” of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 450-467. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113856>
- TORANZOS, Lilia
1996 Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78. <https://doi.org/10.35362/rie1001167>
- VAN VUGHT, Frans & WESTERHEIJDEN, Don
1994 Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371. <https://doi.org/10.1007/BF01383722>
- VESCE, Enrica, CISI, Maurizio, GENTILE, Tiziana & STURA, Ilaria
2020 Quality self-assessment processes in higher education: from an Italian experience to a general tool. *Quality in Higher Education*, 27(1), 40-58. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1824312>
- WALLS, Justin, CARR, Andrea, KELDER, Jo-Anne & ENNEVER, Ellen
2018 Engaging in the ‘course efficiency’ discussion: national drivers and local responses. *Journal of Further and Higher Education*, 43(8), 1079-1091. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2018.1449819>
- WATTY, Kim
2005 Quality in Accounting Education: What Say the Academics? *Quality Assurance in Education*, 13(2), 120-131. <https://doi.org/10.1108/09684880510594373>
2006 Want to Know about Quality in Higher Education? Ask an Academic. *Quality in Higher Education*, 12(3), 291-301. <https://doi.org/10.1080/13538320601051101>



- WEENINK, Kasja, AARTS, Noelle & JACOBS, Sandra
2018 Playing language games: higher education quality dynamics in Dutch national policies since 1985. *Critical Policy Studies*, 12(3), 273-293. <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1300540>
- WELZANT, Heather, SCHINDLER, Laura, PULS-ELVIDGE, Sarah & CRAWFORD, Linda
2015 Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- WESTERHEIJDEN, Don, STENSAKER, Bjørn & ROSA, María J.
2007 Introduction. En D. Westerheijden, B. Stensaker & M.J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.
- WESTERHEIJDEN, Don, STENSAKER, Bjørn, ROSA, María J. & CORBETT, Anne
2014 Next Generations, Catwalks, Random Walks and Arms Races: Conceptualising the Development of Quality Assurance Schemes. *European Journal of Education*, 49(3), 421-434. <https://doi.org/10.1111/ejed.12071>
- WICKS, Angela & ROETHLEIN, Christopher
2009 A satisfaction-based definition of quality. *The Journal of Business and Economic Studies*, 15(1), 82-97. <https://bit.ly/3yqVMay>
- WITTEK, Line & KVERNBEEK, Tone
2011 On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>
- WITTGENSTEIN, Ludwig
2017 *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Trotta.
- WOODHOUSE, David
1996 Quality assurance: international trends, preoccupations and features. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(4), 347-356. <https://doi.org/10.1080/0260293960210405>
- ZEPKE, Nick
2014 Understanding Teaching, Motivation and External Influences in Student Engagement: How Can Complexity Thinking Help? *Research in Post-compulsory Education*, 16(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/13596748.2011.549721>
- ZHENG, Gaoming, CAI, Yuzhuo & MA, Shaozhuang
2017 Towards an analytical framework for understanding the development of a quality assurance system in an international joint programme. *European Journal of Higher Education*, 7(3), 243-260. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1290877>



Fecha de recepción del documento: 16 de julio de 2021
Fecha de revisión del documento: 16 de agosto de 2021
Fecha de aprobación del documento: 8 de noviembre de 2021
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022