



La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México^{1*}

Jon Olaskoaga Larrauri**, Elia Marúm Espinosa*** y M^a Inés Partida Robles****

¹ Título en inglés: Semantic diversity and political character in notions of quality in Mexican higher education

* Este trabajo se ha beneficiado de la financiación otorgada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) al grupo de investigación ECUALE, a través de la convocatoria de grupos de investigación. Referencia GIU: 13/42.

** Doctor en Economía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y profesor titular en la Escuela de Estudios Empresariales de dicha Universidad. Correo electrónico: jon.olaskoaga@ehu.es

*** Doctora en Economía. Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior, CUCEA, Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: emarum@cencar.udg.mx

**** Académica de la División de Estudios Políticos y Sociales, Departamento de Estudios Políticos, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: ines.partida@redudg.udg.mx

Recibido el 20 de diciembre del 2014; aprobado el 04 de marzo del 2015

PALABRAS CLAVE

Instituciones de Educación Superior/Calidad/Política

Resumen

Este artículo presenta un debate sobre las causas de la diversidad semántica del concepto de calidad en la Educación Superior. El fenómeno se atribuye al sentido político que la noción de calidad adquiere en el seno de las Instituciones de Educación Superior (IES), un ámbito en el que conviven distintos intereses y convicciones sobre la misión de estas instituciones y cómo debe regularse su funcionamiento. El trabajo también describe algunas de las líneas de investigación que adquieren interés cuando se admite la hipótesis del contenido político del concepto de calidad de la Educación Superior.

KEYWORDS

Higher Education Institutions/Quality/Politics

Abstract

In this article, we debate the causes of semantic diversity behind the concept of higher education quality. The concept acquires a political nature within higher education institutions, given the lack of consensus over institutional missions and the ways in which institutional behavior should be regulated. In positing that the debate over quality in higher education is essentially political, the work also proposes some interesting directions for research.

El problema de la conceptualización de la calidad en la Educación Superior

El primer aspecto que puede señalarse acerca del concepto de calidad de la Educación Superior, y el más evidente, es que resulta confuso, complejidad que se agranda cuanto más se lee sobre el tema. En los años ochenta del siglo XX, y más aún en los noventa, el interés por introducir la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) se difundió rápidamente, de la misma manera como ocurrió con la tendencia de evaluar y acreditar la calidad de las instituciones y de los estudios que éstas ofrecen. Estos fenómenos se entienden mejor en el contexto de las iniciativas gubernamentales, tanto en Europa (Ferlie, Musselin y Andresani, 2009) como en América Latina (Fernández Lamarra, 2012), para someter a las IES a las exigencias y a los mecanismos de rendición de cuentas por los recursos públicos que consumen. Todo ello alentó la creatividad de los expertos que, desde perspectivas diferentes, trataron de acotar el objetivo de las políticas y de los programas de calidad de nuevo cuño.

Tantas y tan variadas aportaciones derivaron en una especie de jungla, en la cual, a partir de un momento dado, hubo necesidad de poner orden. En 1996, el primer número del *Journal of Philosophy in Education* se dedicó íntegramente a clarificar qué debía entenderse por calidad educativa, sin embargo, y vistas las opiniones de analistas posteriores, el intento tuvo un éxito más bien relativo. Elken (2007: 185) realizó una completa revisión sobre el concepto de calidad de la Educación Superior, y llegó a la conclusión de que el término resulta “colorido” y “polifacético”. Otros autores lo han calificado de “escurridizo” y “resbaladizo” (Neave, 1994; Harvey y Green, 1993); se han quejado de que causa polémica (Taylor *et al.*, 1998); o simplemente han constatado que falta un consenso en torno a su significado, que permita avanzar en el diseño de los métodos más apropiados para su implementación (Srikanthan y Dalrymple, 2007; Lomas, 2004; Vroeijenstijn, 1992).

Pero, ¿a qué se debe la dificultad para definir lo que significa una Educación Superior de calidad? Ésta es la pregunta que orienta la reflexión contenida en este artículo. Es seguro que la hipótesis que en él se plantea resulta provocativa y bien podría abrir nuevos debates; en el artículo tam-

bién se describirán, con cierto detalle, las líneas de investigación que se abren cuando se da por cierta la hipótesis propuesta.

Calidad en la Educación Superior: su diversidad y sus posibles causas

La pregunta que plantea este artículo ha merecido la atención de Wittek y Kvernbekk (2011), quienes emplearon algunas teorías procedentes de la filosofía del lenguaje para darle respuesta. Para estos autores hay tres tipos de definiciones: las estipulativas, las descriptivas y las programáticas. Las *estipulativas* son meras convenciones de corto alcance sobre el sentido que se quiere dar a un término, en el contexto de un determinado discurso o mensaje; son habituales en los textos legales, en los que suele ser necesaria una aclaración previa de los términos más relevantes que se emplean en el resto del articulado. Las *descriptivas*, a diferencia de las anteriores, tratan de captar la esencia de alguna realidad externa a quien elabora la definición; están enfocadas a responder la pregunta “¿Qué es?”, y cuya validez puede evaluarse por comparación con las características del objeto externo que se trata de definir. Finalmente están las *programáticas*, que se distinguen de las demás porque tienen consecuencias prácticas: por ejemplo, la definición de un paciente como “hiperactivo” tiene una implicación inmediata en su tratamiento; del mismo modo, la financiación de una IES dependerá de que las actividades académicas que desarrolla hayan sido calificadas previamente como excelentes o de calidad; en las definiciones programáticas siempre hay un elemento de normatividad, en cuanto son definiciones que encierran una opinión sobre cómo deben ser las cosas, más allá de cómo son realmente.

Para Wittek y Kvernbekk (2010) las definiciones de calidad de la Educación Superior son definiciones programáticas. Si éstas se presentan con contenidos diferentes, es porque simplemente reflejan visiones y posturas distintas sobre cómo han de ser las actividades de las IES, posturas que compiten entre sí porque buscan influir en el modo como se resuelven cuestiones prácticas y que afectan a intereses reales, por ejemplo, los criterios por los cuales se obtiene el privilegio del reconocimiento científico y académico, o el modo por el cual se reparten los recursos públicos entre las distintas disciplinas científicas, las Instituciones de Educación Superior, los departamentos universitarios o los grupos de académicos.

Becher (1999) resume un planteamiento similar afirmando que el concepto de calidad de la Educación Superior tiene una naturaleza eminente-

mente política, y Skolnik (2010) también reúne argumentos para sostener que el aseguramiento de la calidad tiene una clara *vis* política, entre ellos, la propia diversidad de la noción de calidad y el respaldo que cada definición obtiene de un grupo de interés diferente. En este mismo sentido se ha pronunciado Astin (1980), para quien existen varias maneras de definir la calidad educativa en función del tipo de indicadores que se emplee en su medición:

- a) La mística, que escapa a cualquier intento de medición.
- b) La reputacional, que pondera la calidad de las instituciones en función de la reputación que con el paso de los años hayan sido capaces de adquirir.
- c) La de los recursos, que considera el valor de los recursos puestos en juego.
- d) La de los resultados, que puede leerse como la capacidad para lograr resultados académicos, pero que también puede referirse a otro tipo de resultados, por ejemplo, los relacionados con la empleabilidad de los egresados.
- e) La del valor añadido, que considera la aportación específica de cada institución a la formación de los estudiantes.

La preferencia por unos u otros de estos criterios de medición de la calidad ha de leerse, según Skolnik (2010: 4), en el contexto de la extensión de los procedimientos de rendición de cuentas por parte de las IES receptoras de fondos públicos, y del uso de mecanismos de aseguramiento de la calidad y su influencia en la financiación de las IES. En este marco, los representantes de los intereses académicos tendieron, según Astin (1980), a valorar la calidad en función de los recursos que se dedican a la actividad académica. Su interés consistía en maximizar el volumen de recursos que las agencias financiadoras estaban dispuestas a entregar a las IES, de ahí la estrategia de identificar la calidad con los recursos percibidos.

Lógicamente la postura de los gobiernos fue diferente; su preocupación por el volumen creciente de recursos públicos destinados al sector de la Educación Superior, y su fe en que una mejor Educación Superior favorecería el crecimiento económico (Skolnik, 2010: 8), les condujo a enfatizar los resultados de las actividades académicas en todas sus facetas y a identificar dichos resultados con el término calidad.

La diversidad de nociones de calidad es, para Skolnik (2010: 12), buena prueba del carácter político del aseguramiento de la calidad. Sin embargo, lo que realmente marca el carácter político del concepto de calidad no es tanto que convivan formas distintas de interpretarla, sino que dichas maneras se distribuyan de un modo heterogéneo, de acuerdo con la posición que ocupan los actores en las instituciones y no meramente de sus gustos o preferencias personales.

Así podría afirmarse dicho carácter político, en los foros en los que estos grupos quedan representados en las IES, si los académicos con responsabilidades de gestión mantuvieran posturas diferentes a los que no las tienen, o si los representantes de los estudiantes trabajaran con nociones de calidad discernibles de las que poseen los representantes de los profesores.

Skolnik opina que la mera diversidad en este sentido es suficiente para declarar el carácter político del concepto, porque ante ella sólo caben dos opciones: a) o se invita a participar a todos los actores para llegar a un consenso sobre lo que debe ser la calidad; b) o bien, un concepto se impone sobre los demás, y lo normal es que los grupos que tienen poder para diseñar los métodos de aseguramiento de la calidad impongan su propia visión de lo que significa una educación de calidad. Cualquiera de las dos soluciones –una basada en el consenso, la otra en el conflicto– tiene un carácter profundamente político.

Existen otras tipologías de nociones de la calidad de la Educación Superior –diferentes de la de Astin– que tienen un carácter más “filosófico” (Skolnik, 2010: 7), es decir, están menos vinculadas a los criterios prácticos para la evaluación de la calidad de las instituciones o de los programas de la Educación Superior. La más conocida es la de Harvey y Green (1993), la cual propone cinco acepciones diferentes del término “calidad” en el contexto de la Educación Superior y que, como se tratará de argumentar en el siguiente apartado, también encierran puntos de vista políticamente distintos.

Las nociones de calidad de Harvey y Green y su contenido político

Con toda probabilidad, la tipología de nociones de calidad de mayor éxito en la literatura es la propuesta por Harvey y Green (1993). Un buen número de artículos de contenido teórico-doctrinal (Bertolin, 2009; Watty, 2003; Srikanthan y Darymple, 2003; Vidovich, 2002) y empírico (Barandiaran *et al.*, 2012; Watty, 2005, 2006; Lagrosen *et al.*, 2004; Lomas, 2002) han hecho uso de los términos acuñados por Harvey y Green, así como de los significados que estos mismos autores les atribuyeron.

La conceptualización de Harvey y Green (1993) reconoce abiertamente la condición polisémica del término calidad cuando se aplica a la Educación Superior. En su trabajo seminal, estos autores formularon cinco acepciones diferentes para la misma expresión que a continuación se resumen, de acuerdo con las aportaciones de Barrenetxea (2005).

1. *La calidad como condición excepcional.* Esta noción interpreta la calidad como algo exclusivo, que se establece en términos absolutos y se atribuye –sin debate– a unas pocas instituciones, o bien la vincula a la excelencia en el sentido de la superación de determinados estándares en los *inputs* o en los *outputs* de la Educación Superior: profesores, alumnos, equipamientos científicos, calificaciones de los alumnos, etcétera.
2. *La calidad como perfección o consistencia.* Desde este punto de vista la calidad se concibe como la reducción de la probabilidad de los defectos en el producto, hasta su eventual eliminación.
3. *La calidad como adecuación a una finalidad.* Es la noción de calidad que predomina en la gestión empresarial de las últimas décadas. De acuerdo con este planteamiento, el servicio prestado por una IES se considera de calidad siempre y cuando cumpla con las expectativas de algún cliente o *stakeholder*.
4. *La calidad como entrega de valor por dinero (value for money).* Aquí, la calidad se describe como eficiencia en el uso de los recursos empleados. Es el planteamiento de los agentes financiadores de la Educación Superior y se ha difundido de la mano de la Nueva Administración Pública (Ferlie *et al.*, 2008).
5. *La calidad como transformación.* Es la visión por la que se decantan los propios Harvey y Green. La transformación que se sugiere debe entenderse, como dicen Wittek y Kvernbekk (2011: 674), en el sentido del término “*bildung*”, que se emplea en la filosofía de la educación para referirse a un proceso de maduración personal de carácter integral. Harvey y Green lo expresan diciendo que “la educación no es un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de transformación de los participantes” (Harvey y Green, 1993: 24) en el que a éstos les corresponde el papel principal.

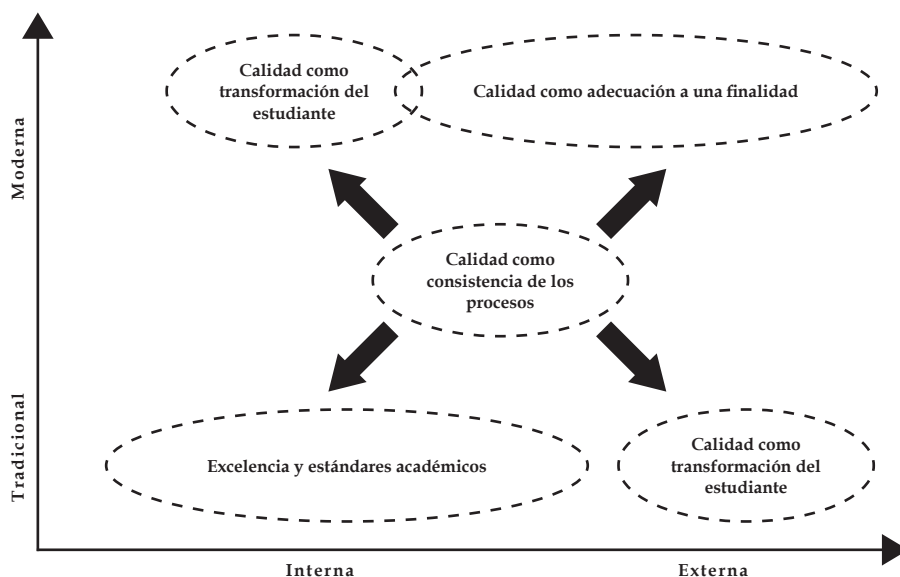
En cuanto a si estas nociones están impregnadas de un sentido político, uno de los padres de la conceptualización reconoce, en un artículo posterior (Harvey y Newton, 2004: 156), que efectivamente es así. Lo mismo que ocurre con las nociones de Astin, la literatura ha tratado de encontrar una relación entre estas definiciones y los diferentes grupos de interés implicados en la Educación Superior. Según Srikanthan y Dalrymple (2007: 177), las agencias financiadoras preferirían una noción próxima al principio de valor por dinero; los estudiantes, una más cercana a la excelencia; los empleadores, una de adecuación a una finalidad, lógicamente vinculada a la disponibilidad de empleados cualificados y competentes; y, finalmente, los académicos y los administradores de las IES definirían la calidad en términos de consistencia de los procesos educativos, así como de los valores asociados a la enseñanza superior.

Sin embargo, otros trabajos con una perspectiva más empírica (Barandiaran *et al.*, 2012; Marúm *et al.*, 2011a; Mijangos *et al.*, 2011; Watty, 2006, 2005; Lomas, 2002) han puesto de manifiesto que si hay alguna noción de calidad que los académicos prefieren sobre las demás, es aquella que pondera la transformación del estudiante. El hecho de que los trabajos mencionados operen en poblaciones diferentes y utilicen métodos también distintos hace confiar en la robustez de esta conclusión, la cual es, por otra parte, razonable. En realidad, cuando los docentes prefieren la noción de transformación del estudiante sobre cualquier otra, están declarando su compromiso con los fines últimos de la enseñanza, que es su profesión (recuérdese, en este sentido, la cercanía entre la idea de transformación del estudiante y el concepto de “*bildung*” en la filosofía de la educación), y también están subrayando su propio papel en el proceso educativo, además del que le corresponde al estudiante.

Otras nociones otorgan una cuota mayor de protagonismo a circunstancias y actores diferentes, ajenas a la educación en sí. Por ejemplo, la idea de calidad como excelencia concede más importancia a las instituciones y a su historia que a la profesión académica; la de adecuación a una finalidad pone a los académicos al servicio de las necesidades —a veces bastante ambiguas y volubles— de grupos de interés como los empleadores de los egresados; la de la calidad como eficiencia (valor por dinero) hace énfasis en el control de los gastos y en el diseño de los procesos, por encima del trabajo que lleva a cabo el académico, y así sucesivamente.

Con esta intuición en mente (Olaskoaga *et al.* 2011; ver también en Barandiaran *et al.*, 2012, y Mijangos *et al.*, 2011), han propuesto una reordenación de los conceptos de calidad de Harvey y Green que, a su entender, clarifica el sentido que adquieren dichos conceptos para los académicos. Para ello, han ubicado las cinco nociones originales en un plano construido sobre dos ejes (ver ilustración 1). El eje horizontal representa el grado en que cada concepto de calidad se ha inspirado en los valores y las expectativas de los académicos, acerca de cómo ha de ser la Educación Superior y qué objetivos debe perseguir. A la izquierda se localizan los conceptos más próximos a la perspectiva académica, mientras que los demás se van situando más a la derecha en función del grado en que se apartan del punto de vista académico. El eje vertical representa la medida en que cada concepto adopta una visión más tradicional o, por el contrario, más moderna de la calidad.

Ilustración 1
Elementos centrales de la epistemodinámica y la labor del académico



Fuente: Olaskoaga *et al.* (2011: 42).

La propuesta de reordenación de los conceptos de calidad representa, en definitiva, un intento por destacar las tensiones que existen en la Educación Superior, entre las visiones que tienen los agentes que participan directamente en los valores y las actividades académicas, y las de otros que observan la Educación Superior desde puntos de vista diferentes; aunque también refleja la disputa entre posturas más tradicionales y otras más modernas sobre lo que significa la calidad.

Una de sus virtudes consiste en que concede la posibilidad de matizar la conexión entre diferentes conceptos o la extensión de sus dominios. Por ejemplo, el concepto de calidad vinculado a la excelencia y a los estándares puede adoptar formas diferentes, y esconder puntos de vista más o menos alejados de los valores académicos, en función de que los estándares sean de este ámbito en sentido estricto, o estén propuestos por agentes ajenos a él — como las agencias gubernamentales — y tengan un contenido no necesariamente académico. Ocurre algo parecido con las nociones que interpretan la calidad como la capacidad de las IES para alcanzar los fines que se le atribuyen.

En ocasiones la definición de calidad incorpora el punto de vista que debe adoptarse, por ejemplo, cuando se propone que una educación de calidad es aquella que consigue colocar a la mayoría de los egresados, o la

que responde a la demanda de los empleadores en los mercados de trabajo locales o nacionales. En otras ocasiones el campo queda mucho más abierto, como cuando se establece que la calidad de las IES es equivalente a su capacidad para definir y cumplir con una misión previamente establecida. La misión de una IES puede definirse de maneras muy diferentes, incluyendo la vinculación de los objetivos de la institución con los de algunos de sus *stakeholders*, o la reafirmación de los valores académicos más o menos tradicionales. De ahí que, en la ilustración, los espacios que ocupan las definiciones de calidad asociadas a la transformación del estudiante y a la adecuación a una finalidad se solapan en sus extremos.

La diversidad de sentidos y de matices que pueden darse a la calidad de la Educación Superior queda suficientemente demostrada apelando a la conceptualización de Harvey y Green (1993), así como a los desarrollos de Olaskoaga *et al.* (2011) y Barandiaran *et al.* (2012); pero para afirmar el contenido político de la noción de calidad es preciso demostrar –como se ha argumentado más arriba– que las preferencias por las nociones no se distribuyen homogéneamente entre los agentes que actúan en el sector, es decir, que existe un conflicto, real o imaginado, visible o latente, entre percepciones distintas de lo que debería ser la Universidad. El próximo epígrafe trata esta cuestión en el contexto de la universidad mexicana.

Conceptos de calidad de la Educación Superior en la universidad mexicana

En México se han llevado a cabo varios sondeos sobre las preferencias de los académicos en cuanto a los conceptos de calidad de la Educación Superior. El más reciente se realizó en 2010 sobre una muestra de 3006 profesores universitarios, de los que se obtuvieron 1483 cuestionarios válidos (Marúm *et al.*, 2011a: 125 y ss.). Este sondeo se realizó en el marco de un proyecto internacional de investigación en el que participaron universidades de la Argentina, España y México. La investigación estaba enfocada a describir las ideas de los profesores universitarios sobre la calidad de la educación universitaria y los factores que más influyen en ella, y sus resultados demuestran que las preferencias y las preocupaciones de los profesores universitarios no varían en lo esencial –al menos en los países en los que se llevó a cabo el estudio–, a pesar de las particularidades de sus sistemas universitarios. Este trabajo complementa, empleando herramientas analíticas similares, un sondeo anterior sobre las opiniones de cargos directivos de las facultades en el área de las ciencias sociales y jurídicas,

pertencientes a universidades públicas y privadas. El sondeo abarcó los mismos tres países, y en México se obtuvieron 103 cuestionarios válidos (Marúm *et al.*, 2011b).

Tabla 1
Conceptos de Harvey y Green (1993) y su operacionalización

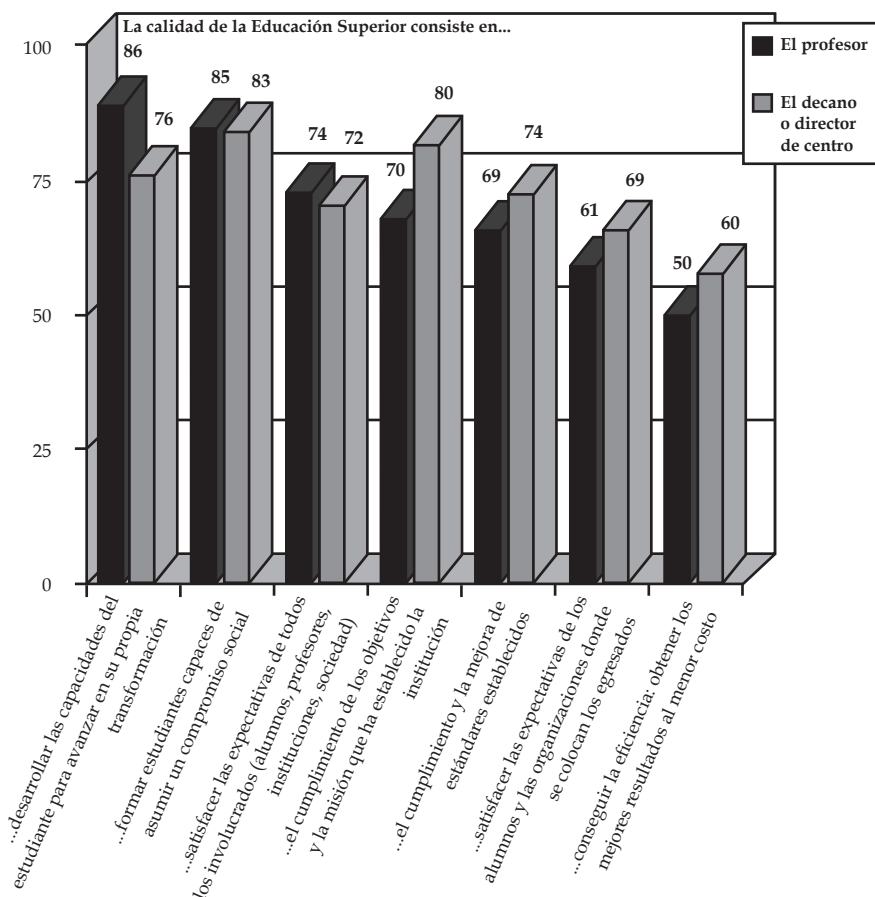
Concepto de calidad de Harvey y Green	Afirmaciones operativas. La calidad consiste en ...
Calidad como transformación del estudiante	... desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. ... formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
Calidad como adecuación a una finalidad	... satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad). ... el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución. ... satisfacer las expectativas de los alumnos y las organizaciones donde se colocan los egresados.
Excelencia y estándares académicos	... el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.
Calidad como "Valor por dinero"	... conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

Fuente: Marúm *et al.* (2011a: 128).

En ambos sondeos se empleó un cuestionario que operacionaliza los conceptos de calidad de Harvey y Green en siete afirmaciones (ver tabla 1), con respecto a las cuales los encuestados debían mostrar su conformidad o grado de identificación en una escala de cinco categorías, entre “muy bajo/nulo” y “muy alto”; la categoría central fue “medio”.

Los resultados pueden leerse en la ilustración 2. Las barras correspondientes a “los profesores” muestran la frecuencia relativa de los profesores consultados que se identificaron (respuestas “alto” y “muy alto”) con cada concepto operativo. Se aprecia la preferencia de los profesores por los conceptos de calidad asociados a la idea de transformación del estudiante, es decir, los más próximos a una perspectiva netamente académica del quehacer de las IES. En el otro extremo se encuentran las nociones asociadas a la eficiencia en el empleo de los recursos, o la satisfacción de las expectativas de estudiantes y egresados, grupos que –cuando se adopta una perspectiva economicista de la Educación Superior– suelen ser catalogados como clientes de los servicios que prestan las IES.

Ilustración 2
Preferencias de profesores de las universidades mexicanas y de gestores de facultades de ciencias sociales y jurídicas por las nociones de calidad superior. Frecuencias relativas de acuerdo con las afirmaciones operativas



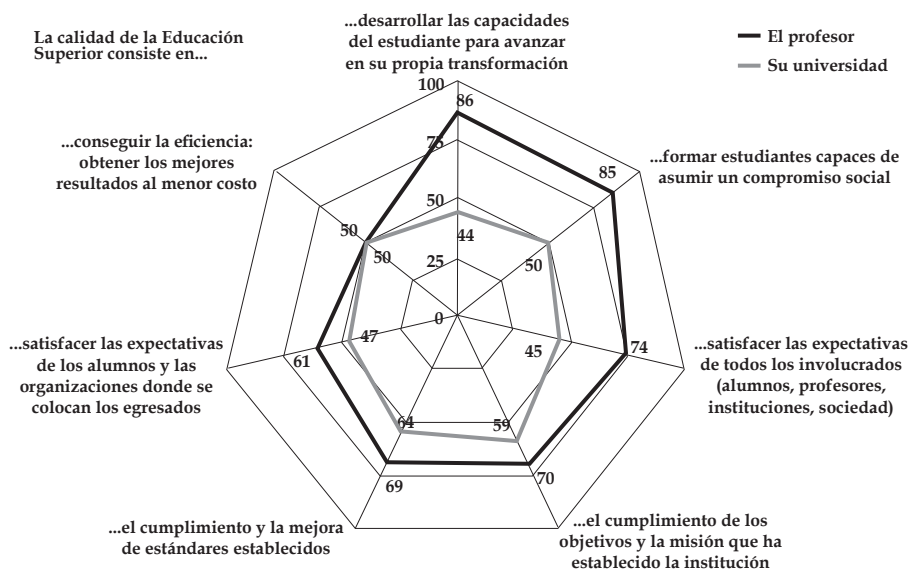
Fuente: Marúm *et al.* (2011a) y Marúm *et al.* (2011b).

En la ilustración 2 se muestran también los resultados de un sondeo anterior (Marúm *et al.*, 2011b), realizado en 2009 entre 103 directivos a cargo de centros o facultades de universidades mexicanas en el área de las ciencias sociales (incluyendo las económico-administrativas) y jurídicas, y en el que se empleó la misma solución para operacionalizar los conceptos de calidad de la Educación Superior.

Cuando se comparan las respuestas de los profesores en general con las del grupo que ostentaba cargo académico, se comprueba que los primeros presentan una tendencia más marcada a preferir las nociones de calidad

asociadas a la transformación. De hecho, la diferencia es a favor de los profesores en las dos afirmaciones operativas que recogen este concepto, y también en la noción que identifica de un modo más vago y general a los *stakeholders* de las IES; asimismo lo es a favor de los gestores en el resto de las afirmaciones, que son las que identifican la calidad con la eficacia en la consecución de la misión, la satisfacción de las expectativas de grupos concretos de interés o la eficiencia económica de las actividades de las IES. Por tanto estos resultados muestran diferencias de opinión que, aunque no muy marcadas, siguen un patrón muy definido – y por otra parte, previsible – con los académicos; estos últimos, en general, están más preocupados por el objetivo más genuino de la educación (la transformación del estudiante), y los gestores relativamente más dispuestos a hacer concesiones a las demandas de agentes ajenos –en un sentido o en otro– a la labor académica.

Ilustración 3
Preferencias de profesores de las universidades mexicanas y de gestores de facultades de ciencias sociales y jurídicas por las nociones de calidad superior. Frecuencias relativas de acuerdo con las afirmaciones operativas



Fuente: Marúm *et al* (2011a).

En la ilustración 3, las preferencias de los profesores, expresadas una vez más como frecuencias relativas de las respuestas que denotan identificación con las nociones operativas de calidad, se comparan con las percepciones que ellos mismos tienen de los conceptos que se priorizan en sus

respectivas universidades. Las diferencias en esta ilustración son más apreciables que en la anterior. Salvo en la noción que interpreta la calidad como eficiencia económica, en las restantes, los docentes se dicen más incumbidos por cualesquiera nociones de calidad que sus respectivas universidades; pero la brecha es más grande, una vez más, en los conceptos de calidad asociados a la transformación del estudiante y en la idea de servicio a toda la sociedad, incluso más que en la atención de las expectativas de grupos concretos de *stakeholders*.

Los resultados mostrados en este epígrafe permiten hablar de diferencias –algunas de ellas quizá más percibidas que reales– en las preferencias sobre qué debe entenderse por una Educación Superior de calidad; estas diferencias se producen entre colectivos con diferente capacidad de influencia en la gestión y en el diseño de las estrategias y de las políticas universitarias. En el sentido de Skolnik, hay razones para pensar que las nociones de calidad tienen un contenido político en la universidad mexicana: son definiciones estipulativas, que tienen consecuencias prácticas, y con respecto a las cuales no existe un acuerdo universal entre los individuos y grupos que sentirán las consecuencias cuando se priorice una u otra noción.

Lo anterior no significa que las nociones de calidad se hayan convertido en los eslóganes que unos y otros grupos emplean para manifestar sus diferencias. No obstante, sí hay razones para pensar que las nociones de calidad resumen, en cierto modo, las posiciones de los actores con respecto a cuestiones importantes que afectan al funcionamiento de las IES.

Conclusiones y perspectivas para la investigación

Este artículo defiende la hipótesis de que las nociones de calidad, en particular las propuestas por Harvey y Green (1993), resumen las posiciones de los actores con respecto a lo que debe ser la misión de las IES en las que trabajan, y probablemente influyen en sus preferencias sobre cuáles deben ser los principios básicos de su funcionamiento, o cómo deben ser gestionadas dichas instituciones. En definitiva, el artículo argumenta el contenido político de las nociones de calidad de la Educación Superior y reúne alguna evidencia empírica a favor de ese argumento.

Este apartado final propone algunas líneas de investigación cuyo interés se percibe mejor cuando se admite la naturaleza política de los aludidos conceptos de calidad. La metáfora que se sugiere aquí es que los conceptos de calidad son, en algún sentido, como las nociones de “derecha” e “iz-

quierda" en el campo de las actitudes políticas, y pueden tener la misma utilidad que se atribuye a dichas nociones en la politología. El paralelismo es, con toda probabilidad, inexacto, pero ayuda a reconocer algunos de los derroteros por los que la literatura sobre los conceptos de calidad en la Educación Superior podría seguir desarrollándose.

Por ejemplo, la ciencia política se ha preocupado tradicionalmente por los factores sociodemográficos que explican las preferencias políticas (Lipset, 1960), mientras que los trabajos sobre conceptos de calidad rara vez han ido más allá de plantear vagas generalizaciones sobre los conceptos predominantes en cada uno de los *stakeholders* de las instituciones universitarias. Por otro lado, las grandes categorías que describen actitudes de la política general se han considerado de utilidad porque predicen bastante bien el tipo de políticas públicas que demandan los individuos y la dirección de sus votos (Downs, 1957), que a pesar de críticas y revisiones más recientes (Landford, 1991), todavía se siguen considerando útiles hoy en día; mientras tanto, en el campo de las nociones de la calidad aún no se ha investigado en profundidad si sucede lo mismo. A continuación se discuten más concretamente algunas investigaciones cuya pertinencia se admite de manera más fácil cuando se considera el contenido político de las nociones de calidad.

La línea de investigación que inmediatamente surge de la hipótesis del contenido político de las nociones de calidad es la que consiste en hallar evidencia empírica que apoye o, por el contrario, refute la propia hipótesis. En el apartado anterior ya se ha descrito el contenido de algunos trabajos que reúnen evidencia favorable a esta hipótesis; por ejemplo, se ha comprobado que las declaraciones de adhesión a las distintas definiciones de calidad no se distribuyen homogéneamente entre diferentes grupos de interés o *stakeholders*.

También parece existir evidencia suficiente de que los académicos mudan sus opiniones cuando asumen responsabilidades de gestión, sobre todo cuando ocupan puestos de compromiso general sobre una institución o sobre un centro de Educación Superior. Por el contrario, se ha investigado muy poco acerca de cuáles son las nociones de calidad preferidas por los estudiantes, y no se ha investigado si las opiniones de los estudiantes de primer curso son diferentes de las de los cursos superiores. Sería interesante comprobar si la socialización de los estudiantes en las IES contribuye a transmitirles las mismas ideas que tienen los académicos sobre el sentido de la Educación Superior; tampoco se ha hecho un trabajo sistemático con los representantes de las organizaciones que contratan a los egresados de las IES. Es cierto que existen sólidas intuiciones respecto a cuáles son sus

preferencias, pero también cuando se consulta a los empleadores, a veces sus repuestas terminan sorprendiendo; así ha ocurrido por ejemplo cuando se les ha preguntado sobre las características y competencias que valoran más en los egresados (Olaskoaga *et al.*, 2009).

Una segunda línea de análisis podría orientarse a conocer mejor los factores que condicionan las preferencias de los académicos por unas u otras nociones de calidad. Éste es el objetivo que inspira el trabajo de Olaskoaga *et al.* (en prensa) y el cual ofrece interesantes resultados sobre la influencia de algunos factores demográficos – como el sexo – y de otros de cariz más profesional, como la antigüedad en el puesto o la rama del conocimiento en la que el profesor desempeña su labor docente. El mencionado artículo es pionero en su género y bien podría inspirar otras investigaciones que con métodos diferentes exploren la misma hipótesis.

Una tercera línea de trabajo, que surge de comparar las nociones de calidad con las categorías de derecha e izquierda en el campo de la política, consiste en averiguar la relación entre las preferencias de los académicos por determinados conceptos de calidad y su demanda de políticas universitarias. Una vez más, es fácil derivar algunas hipótesis de la mera intuición. Por ejemplo, es muy probable que los académicos, quienes interpretan la calidad de una institución como la capacidad de sus alumnos para superar estándares académicos estrictos, aboguen por la selección del alumnado como medida de garantía de dicha calidad. También es posible percibir el valor práctico que puede tener la investigación – aplicada en este campo – para el gestor académico que desea diseñar sus políticas contando con las preferencias de los docentes, para satisfacer dichas preferencias o para adaptar su estrategia y hacerla más factible.

La última línea de investigación propuesta aquí debería buscar evidencia de que las nociones de calidad están vinculadas con otras opiniones de los académicos, o con sus actitudes, sus preferencias y sus comportamientos. Por ejemplo, si es cierto que las nociones de calidad resumen las posiciones de los académicos con respecto a lo que deben ser y hacer las IES, entonces sus preferencias en materia de calidad bien pudieran influir en la disposición – más o menos favorable – con la que acogen las políticas de evaluación y acreditación de la calidad en el sector de la Educación Superior. Y, del mismo modo, las nociones de calidad podrían explicar la actitud refractaria de muchos académicos ante los cambios organizativos que se están produciendo en las IES de todo el mundo, así como el efecto de estas transformaciones en su satisfacción laboral. Ésta es una línea en la que algunos de los autores de este trabajo esperan presentar nuevos resultados en el futuro inmediato.

El valor de estas cuatro líneas de investigación no se limita a su interés científico o académico. Desde el punto de vista de los gestores de las IES o de quienes diseñan políticas educativas, la información que se obtenga de estas investigaciones tendría un evidente interés práctico. Por ejemplo, la información recabada a través de éstas podría servir para reconocer los grupos de académicos más favorables a las reformas, o para localizar los aspectos de las reformas en curso más susceptibles de perjudicar la satisfacción laboral de los académicos, o para diseñar medidas que compensen a aquellos sectores de los académicos que *a priori* pudieran verse más perjudicados por los cambios.

Referencias

- Astin, Alexander. (1980). When does a college deserve to be called 'high quality'? *Current Issues in Higher Education*, 2 (1), 1-9.
- Barandiaran Galdós, M.; Barrenetxea Ayesta, M.; Cardona Rodríguez, A.; Mijangos del Campo, J.; Olaskoaga Larrauri, J. (2012). Attitudes of Spanish university teaching staff to quality in education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34 (6), 647-658.
- Barrenetxea Ayesta, Miren (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea*. Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao.
- Becher, Tony (1999). Quality Assurance and disciplinary differences. *Australian University Review*, 37 (1), 1-7.
- Bertolin, Julio C. (2010). Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior*, 14 (1).
- Downs, Anthony (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper and Row.
- Elken, Mari. (2007). QU Trends 1995–2006. *Literature overview*. Oslo: University of Oslo.
- Ferlie, Ewan; Christine Musselin, & Gianluca Andresani (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56 (3), 325–348.
- Fernández Lamarra, Norberto (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. *Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17 (3), 661-688.
- García-Aracil, Adela (2013). What is it that differentiates the universities in Spain? A quality perspective. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13 (3), 61-76.
- Harvey, Lee y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Harvey, Lee y Newton, Jethro (2004). Transforming Quality Evaluation. *Quality in Higher Education*, 10 (2), 149-165.

- Lagrosen, Stefan; Seyyed-Hashemi, Roxana y Leitner Markus (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12 (2), 61-69.
- Landford, Tom (1991). Left/Right orientation and political attitudes: a reappraisal and class comparison. *Canadian Journal of Political Science*, 24 (3), 475-498.
- Lipset, Seymour Martin (1960). *Political man*. New York: Doubleday.
- Lomas, Laurence (2002). Does the development of mass education necessarily mean the end of quality? *Quality in Higher Education*, 8 (1), 71-79.
- Lomas, Laurence (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*, 12 (4), 157-165.
- Marúm, Elia; Curiel, Federico; Padilla, Ruth; Rosario Muñoz, Víctor Manuel; Robles, María Lucila, y Partida, María Inés (2011a). El profesorado mexicano universitario ante la calidad de la educación superior: factores determinantes. . Antonio Cardona Rodríguez (coord.). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Marúm Espinoza, Elia; Curiel Gutiérrez, Federico; Padilla Muñoz, Ruth; Rosario Muñoz, Víctor Manuel y Robles Ramos, María Lucila (2011b): Opiniones sobre la calidad de la enseñanza universitaria de decanos y directores de centros universitarios de ciencias sociales y jurídicas (México). Martín A. López Armengol y María de la Paz Colombo (coords.), *Hacia una educación superior de calidad (volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México*. EDULP. La Plata.
- Mijangos del Campo, Juan José; Barandiarán Galdós, Marta; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio y Olaskoaga Larrauri, Jon (2011). El profesorado universitario español ante la calidad de la educación superior: factores determinantes. Antonio Cardona Rodríguez (coord.). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Neave, Guy (1994). The politics of quality: developments in higher education in Western Europe. *European Journal of Education*, 29 (2), 115-34.
- Olaskoaga Larrauri, Jon; Barandiarán Galdós, Marta; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio; y Mijangos del Campo, Juan José (2011): La calidad en la educación superior: aportaciones a un debate abierto. Antonio Cardona Rodríguez (coord.), *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Olaskoaga Larrauri, Jon; Barandiarán Galdós, Marta; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio; y Mijangos del Campo, Juan José (2009). El proceso de Bolonia: una oportunidad para adecuar las competencias de los titulados universitarios a la realidad profesional, *Economistas*, 122, 88-95.
- Olaskoaga Larrauri, Jon; González Laskibar, Xabier; y Barrenetxea Ayesta, Miren (en prensa) Political nature and socio-professional determinants of the concept of quality, *Higher Education*.
- Skolnik, Michael L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22 (1), 1-20.

- Srikanthan, Gitachari, y Dalrymple, John F. (2003). "Developing alternative perspectives for quality in higher education", *International Journal of Educational Management*, 17 (3), 126-136.
- Srikanthan, Gitachari, y Dalrymple, John F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21 (3), 173-193.
- Taylor, Tony; Gough, John; Bundrock, Valerie y Winter, Richard (1998). A bleak outlook: academic staff perceptions of changes in core activities in Australian higher education, 1991-1996. *Studies in Higher Education*, 23 (3), 255-268.
- Vidovich, Lesley (2002). Quality Assurance in Australian higher education: Globalisation and "steering at a distance". *Higher Education*, 43, 391-408.
- Vroeijsenstijn, Ton (1992). *External Quality Assessment, Servant of two masters? The Netherlands University Perspective*. London: Falmer Press.
- Watty, Kim (2003). When will Academics Learn about Quality? *Quality in Higher Education*, 9 (3), 213-221.
- Watty, Kim (2005). Quality in accounting education: What say the academics? *Quality Assurance in Education*, 13 (2), 120-131.
- Watty, Kim (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in Higher Education*, 12 (3), 291-301.
- Wittek, Line y Kvernbekk, Tone (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (6), 671-684.