



Horizontes Educativos

ISSN: 0717-2141

rhorizontes@ubiobio.cl

Universidad del Bío Bío

Chile

Saraiva, Margarida
LA CALIDAD Y LOS "CLIENTES" DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR PORTUGUESA
Horizontes Educativos, vol. 13, núm. 2, 2008, pp. 41-54
Universidad del Bío Bío
Chillán, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912401003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

*LA CALIDAD Y LOS “CLIENTES” DE LA ENSEÑANZA
SUPERIOR PORTUGUESA*

The quality and “clients” of Portuguese higher education

Margarida Saraiva

Departamento de Gestão, Universidad de Évora, e UNIDE/ISCTE, Évora, Portugal.
msaraiva@uevora.pt

Resumen

El concepto de calidad por ser complejo de definir implica necesariamente una cierta versatilidad y dificultad a la hora de su medición. Dicha dificultad se hace todavía mucho más destacada en las instituciones de enseñanza. Uno de los problemas respecto a la calidad es el de saber lo que es la calidad. El término calidad es un concepto muy complejo. Su interpretación depende de quién lo está utilizando. Normalmente, la definición de calidad se relaciona a su elemento central: el cliente. Sin embargo, la definición de cliente es uno de los primeros obstáculos a la aplicación de gestión de la calidad en una institución de enseñanza superior. En este texto se analizaron los varios aspectos del término calidad; la definición de cliente aplicada a la educación superior y los principales resultados obtenidos a través de una encuesta al personal docente y no docente de dos instituciones de enseñanza superior: el *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa* (ISCTE) y la Universidad de Évora (UÉ).

PALABRAS CLAVE: Calidad de enseñanza, gestión de la calidad, clientes, Educación Superior.

Abstract

Being a difficult concept to define, quality involves some versatility and complexity when it must be measured, even more in educational institutions. One of the problems concerning quality deals with knowing what it is. Quality is a very complicated concept and its interpretation depends on who is using it, that is, its definition is generally related to its key component – the *client*. However, defining the *client* is one of the first obstacles when implementing quality management in a higher education institution. This paper therefore analyzes the various aspects of quality and the definition of *client* when applied to higher education; it also presents the main results of a study carried out by means of a questionnaire survey applied among teaching and non-teaching staff of two higher education institutions: ISCTE Business School (*Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa*) and the University of Évora (UE).

KEYWORDS: Teaching quality, quality management, clients, higher education.

Recibido: 29/04/08

Aceptado: 13/11/08

INTRODUCCIÓN

La multiplicidad de factores subyacentes al concepto de calidad induce, naturalmente, a la inexistencia de un consentimiento amplio relacionado al mismo, hallándose importantes divergencias relativas a una definición universalmente aceptada para el concepto (Papadopoulos, 1989). Normalmente, cuando los participantes de la acción educativa se refieren a los aspectos cuantitativos de un sistema de educación, utilizan como referencia el número de escuelas, de estudiantes y profesores y la cantidad global del presupuesto (Smialek, 1995). Cuando se hace el reporte de los aspectos cualitativos de ese mismo sistema, se refiere a la adecuación de los programas del proceso de evaluación; del grado de participación; de la capacidad de innovación; de la interacción con la comunidad; de la porción de recursos; del clima y del nivel de satisfacción de los varios participantes que intervienen en el proceso (Saraiva, 2003).

El concepto de calidad de la educación surge frecuentemente asociado al concepto de eficacia y de efectividad, que se refieren en este contexto a la necesidad de expansión de la educación a un número mayor de participantes; al incremento de la tasa de éxito; a la adaptación del proceso enseñanza-aprendizaje; a la formación de los profesores; al incremento de los recursos disponibles para las instituciones escolares; y al refuerzo de calificación de los estudiantes, caracterizada por la búsqueda de la calidad en todos los niveles (Wilson, 1992). Las instituciones escolares eficaces y de calidad aparecen estrechamente asociadas al concepto de desarrollo de los estudiantes, que es moderado por los resultados cognitivos, académicos y no académicos, como las expectativas positivas, las actitudes que enfrentan con relación a la escolarización y al aprendizaje, la sociabilidad y la capacidad de trabajar en el grupo, el espíritu de iniciativa, la capacidad

de tomar las decisiones y la adquisición de valores relacionados con el espíritu de ciudadanía, de libertad y de respeto por la diferencia (Venâncio y Otero, 2003).

Según el Parecer Internacional de OCDE (1992) existiendo corrientes de pensamiento que pueden ser contradictorias, pero que están de acuerdo con la defensa de la calidad. La primera, defiende que se debe dar una mayor importancia a los resultados que a los medios. La segunda, afirma que es engañoso distinguir medios y resultados, porque éstos dependen estrechamente de un conjunto complejo de métodos, que no pueden ser relegados.

Ethier (1989) asienta la calidad de la enseñanza en tres parámetros esenciales:

- (1) la calidad de los recursos humanos, materiales y financieros a la disposición de un servicio de educación.
- (2) la calidad del proceso educativo donde el programa y las metodologías de enseñanza expresan su potencial.
- (3) la calidad de los resultados académicos, relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes.

A pesar de las opiniones contradictorias, la mayoría de los autores enuncia como principio base de la calidad, para cualquier organización, el énfasis en el cliente (Hittman, 1993; Scholtes *et al.*, 1994; Parker *et al.*, 1995; Deming, 1990; Juran y Gryna, 1993; Crosby, 1988; Ishikawa, 1985). La satisfacción de los clientes es el principio que conduce todas las decisiones de la institución y, por otro lado, existen mecanismos de recogida sistemática de la información de los clientes, de forma de apoyar los procesos de decisión en el proceso de mejora continua.

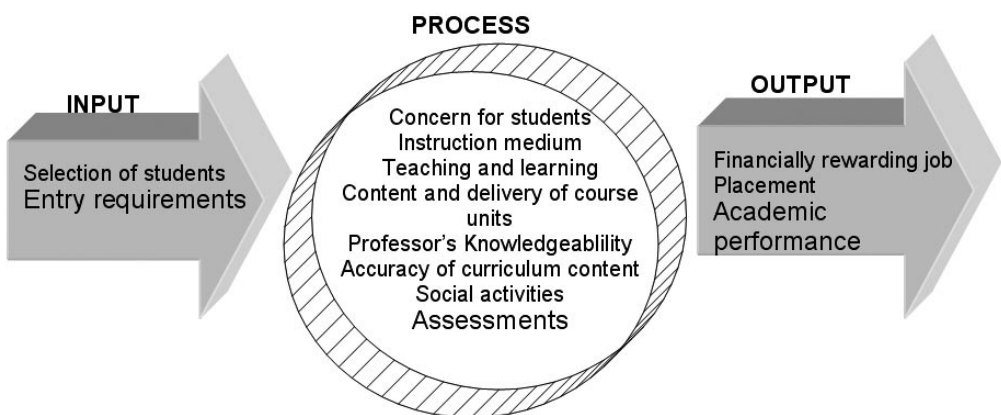
El análisis efectuado muestra que el concepto de calidad depende, en gran

medida, de los varios interventores: los clientes externos e internos del proceso, que formulan diferentes objetivos o requisitos y diferentes ideas respecto al concepto de calidad de la enseñanza. Por consiguiente, para la comprensión del concepto es determinante identificar los interventores en el proceso educativo. Según Rinehart (1993) el proceso educativo afecta, directa e indirectamente, la sociedad y los consumidores específicos de la educación, externos o internos. El consumidor final del sistema educativo es, en el sentido lato, la propia comunidad, nacional e internacional. En el grupo de los clientes internos pueden ser incluidos los estudiantes, los profesores, los administradores y los miembros del Gobierno. Los padres de los estudiantes, según el mismo autor, como clientes de la educación, se encuadran en un plan paralelo en la medida en que se encuentran insertados en la comunidad. Como clientes indirectos, los padres de los estudiantes poseen un papel importante en el sistema educativo, por la exigencia, rigor y apropiada formación que pretenden sea administrada a sus hijos.

la evaluación de la calidad debe considerar las percepciones de los diferentes grupos de clientes, a saber: los estudiantes, sus padres, los profesores y los empleadores. Chua (2004) propone que se interprete el concepto de calidad en el ámbito del cuadro teórico designado por “*Input-Proceso-Output*” (como se muestra en la Figura 1), propuesto por West, Noden y Gosling (2000). La calidad al nivel del *Input* está relacionada con los requisitos de la selección de los estudiantes y su formación a la entrada de la educación superior. La calidad al nivel del *proceso* se refiere a los métodos de enseñanza/aprendizaje; contenidos y administración de las unidades curriculares; competencia y formación de los profesores; acuidad de los contenidos curriculares; actividades sociales y evaluación. La calidad al nivel de los *Outputs*, se refiere a la obtención de un empleo satisfactorio y muy bien pago; la colocación fácil en el mercado de trabajo y desempeño académico (Chua, 2004).

Figura 1

El modelo de *Input-Proceso-Output* en la clasificación de calidad (adaptado de Chua, 2004: 2)



Otros autores, por ejemplo, Chua (2004), consideran que los estudiantes y las familias que pagan sus estudios, son clientes de las instituciones de educación superior y que

Sin embargo, la idea de considerarse los estudiantes y sus familias como clientes no es aceptada para todos los autores, ni lo es para todos los profesores, pues consideran

que la educación superior y sus estudiantes tienen características específicas que los diferencian de los clientes de una empresa (Lomas, 2007; Deming, 1989).

El proceso educativo portugués (como se muestra en la Figura 2) afecta todas las actividades desde el sector público hasta la industria o servicios, por lo que existe una multiplicidad de clientes externos de la educación. Con relación a los clientes internos del proceso educativo, lo más importante son los estudiantes. La principal necesidad de estos clientes es aprender y crecer intelectualmente, de modo que puedan rastrear los caminos para la prosecución de sus deseos. Los profesores y los administradores son otros clientes internos de la educación, que tienen como necesidades básicas un apropiado reconocimiento profesional y la compensación para su trabajo (Scherkenbach, 1988; Rinehart, 1993; Amante, 2007; Bemowsky, 1991; Santiago *et al.*, 2008; Engelkemeyer, 1995; Bailey y Bennett, 1996; Tribus, 1993 y 1995; Helms y Key, 1994; Bonvillian y Nowlin, 1995; Leonard, 1996; Oblinger, 1995; Spence y Sandemeyer, 1995; Weaver, 1992; Bateman y Roberts, 1994; Chappell, 1993; Salmon 1993; SCUP, 1993; Cloutier y Richards, 1994; Buch y Shehutt, 1995; Turner, 1995; Goal/QPC's Competitive Times, 1991; Schargel, 1994; Faulkner, 1994; Kachurick, 1994).

Por consiguiente, la mejora de la calidad educativa, dependerá del diálogo entre las partes y de la disponibilidad de las mismas para participar en la mejora continua del proceso educativo (Scherkenbach, 1988).

En este sentido, el concepto de calidad conoce varias interpretaciones de país para país, debido a su estrecha relación con los objetivos de la política de educación. Sin embargo, el hecho es que ninguno de los grupos intermedios en la acción educativa (los padres, los estudiantes, los profesores, los empleadores, etc.) presenta un único y coherente grupo de objetivos, desactivando así cualquier tipo de consenso (Papadopoulos, 1994; OCDE, 1992; Saraiva, 2003). Esta discusión conceptual no es inocua. Realmente, la calidad de la enseñanza (en todos los niveles) ha estado presente en la literatura de la especialidad (Simões, 2000; Simão, Santos y Costa, 2002; Nusche, 2000; Morais, Almeida y Montenegro, 2006), así como la divulgación y los órganos de comunicación social (Markttest.com, 2002), y la propia Unión Europea (UE, 2000) y UNESCO (2008).

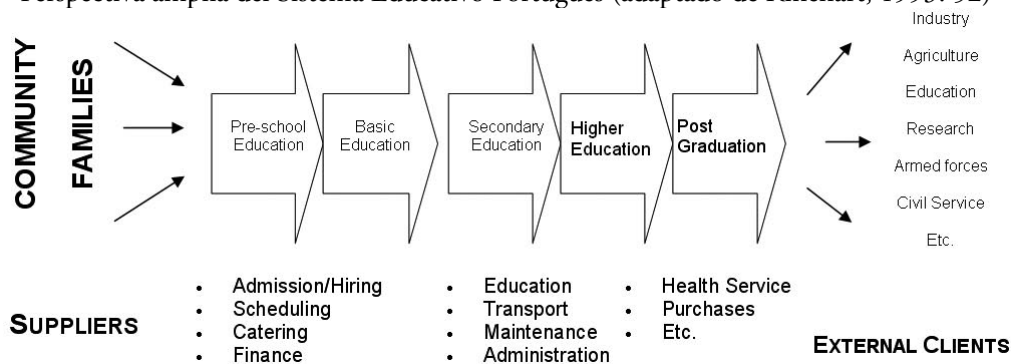
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Planteamiento del problema

El problema de investigación que se

Figura 2

Perspectiva amplia del Sistema Educativo Portugués (adaptado de Rinehart, 1993: 52)



pretende plantear aborda dos cuestiones: la primera de ellas es *determinar si existen diferentes interpretaciones para la definición de calidad de enseñanza para el personal docente y para el personal no docente en la educación superior portuguesa*; la segunda cuestión que se pretende plantear en esta investigación, es *establecer si existen diferentes clientes en ese sistema de educación*, con el fin de identificar los clientes principales y reconocer otros clientes importantes, con la intención de intentar alcanzar sus necesidades y satisfacer esos diferentes grupos de la sociedad, como una estrategia correcta para las instituciones de enseñanza superior en los procesos de mejora continua.

Objetivos

La presente investigación tiene un doble propósito, por un lado, determinar cuál es la definición de calidad de enseñanza para el personal docente y para el personal no docente en la educación superior portuguesa y, por otro lado, conocer cuáles son los clientes de las dos instituciones de enseñanza superior portuguesa en estudio, de acuerdo con la opinión del personal docente y del personal no docente, con el propósito de establecer propuestas pertinentes para conseguir una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que la definición de calidad de la enseñanza puede corresponder a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes de la enseñanza superior (Bemowsky, 1991). Sin embargo, en esa definición de calidad, el cliente no se identifica fácilmente. Por lo que la definición de cliente es uno de los primeros obstáculos en la aplicación de un proceso de mejora de la calidad o un sistema de calidad en una institución de enseñanza superior (Santiago *et al.*, 2008; Rinehart, 1993; Sherkenbach, 1988). Por lo que, entiéndese que los resultados obtenidos pueden ser de utilidad para la toma de decisiones estratégicas de mejora en la educación superior portuguesa.

MÉTODO

Participantes

En esta encuesta participaron 477 personas de dos instituciones de enseñanza superior: el *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa* (ISCTE) y la Universidad de Évora (UÉ), que se reparten en 294 docentes (19,92% para el ISCTE y 41,72% para la UÉ) y 183 no docentes (9,22% para el ISCTE e 29,14% para la UÉ). La población (1693 individuos repartidos por 591 para el ISCTE y 1102 para la UÉ) fue constituida por todos los docentes y no docentes de estas dos instituciones (441 docentes y 150 no docentes para el ISCTE; 631 docentes y 471 no docentes para la UÉ), con base en un listado proporcionado por los Servicios Administrativos de las instituciones, con la debida autorización del Rector.

Variables

Las variables consideradas fueron la definición de calidad de enseñanza (que para el personal docente y no docente fueron considerados las corrientes de pensamiento referentes a los resultados y los medios; los *Inputs*, proceso y *Outputs*; y los recursos humanos, materiales y financieros, considerados necesarios para obtener la calidad) y los clientes de la enseñanza superior portuguesa (los estudiantes, los padres de los estudiantes, los empleadores, Estado/ Gobierno, la sociedad, otros).

Instrumentos

Encuesta, a través de cuestionarios de opinión, aplicados al personal docente y no docente, con el objetivo de obtener una definición de calidad de la enseñanza e identificar los clientes de estas dos instituciones. Los instrumentos empleados fueron elaborados con base en la revisión de la literatura, no ignorando todos los otros acercamientos presentados previamente bien como los factores a ellos asociados, fue considerado el estudio de OCDE (1989) y los estudios de Deming (1989), Ethier

(1989), Tribus (1993, 1995), Bemowsky (1991), Goal/QPC's Competitive Times (1991), Weaver (1992), Rinehart (1993), Chappell, (1993), Salmon (1993), SCUP (1993), Cloutier e Richards (1994), Cornesky *et al.* (1994), Schargel (1994), Helms y Key (1994), Faulkner (1994), Bateman y Roberts (1994), Kachurick (1994), Buch y Shehutt (1995), Hosbsbawn (1995), Engelkemeyer (1995), Turner (1995), Bailey y Benett (1996), Scherkenbach (1998), Chua (2004), Oliveira e Araújo (2005), Amante (2007) y Correia (2008).

Procedimientos

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en el periodo de octubre a noviembre de 2006, en ISCTE, y en febrero y marzo de 2007, en UÉ. Los cuestionarios fueron enviados por el correo interno de las dos instituciones, acompañados de una carta cuyo propósito era explicar la importancia de este instrumento de análisis. Sin embargo, se intentó ocultar el tema de la investigación, pues su relación con la calidad de enseñanza y, por consiguiente, con la acción de los individuos podría conducirlos a un ajuste de sus respuestas relativas a las opciones relacionadas con una conducta de calidad. Igualmente, se solicitó la máxima sinceridad y se garantizó la confidencialidad de sus respuestas.

Diseño y análisis de datos

Para la primera variable (calidad de la enseñanza) se siguieron las fases preconizadas por Lincoln y Guba (1985) y Bardin (1994). Seguidamente se utilizó la metodología de Bardin (1994) y un análisis asociativa (Osgoog, mencionado en Vala, 1989). Después, se optó por crear un sistema de categorización *a priori*, con el objetivo de seguir las corrientes de pensamiento del parecer de OCDE (1989) y de otros estudios (e.g. Deming, 1989; Tribus, 1993; Bemowsky, 1991; Rinehart, 1993; Cornesky *et al.*, 1994; Helms y Key, 1994; Engelkemeyer, 1995;

Bailey y Benett, 1996; Chua, 2004). Los datos restantes fueron tratados a través de técnicas de estadística descriptiva, con el *software* SPSS 14.0.

RESULTADOS

Seguidamente, se presentan los resultados diferenciándolos en función de los objetivos que nos hemos planteado, analizando, en primer lugar, todas las cuestiones relacionadas con la definición de calidad de enseñanza para el personal docente y para el personal no docente de las dos instituciones de educación superior portuguesa. A continuación, en segundo lugar, se estudian los distintos resultados fruto de las opiniones del personal docente y del personal no docente, que ha sido objeto de estudio, referente a quiénes son los clientes de las dos instituciones de educación superior portuguesa.

Con relación a la definición de la calidad de enseñanza, de los 95 cuestionarios recogidos del personal docente y de los 44 del personal no docente de ISCTE, se registran, respectivamente, 85 (89,5%) y 41 (93,2%) respuestas, de las cuales sólo 38 (44,7%) y 15 (36,6%) de los individuos respondieron que ya habían intentado definir ese concepto. En UÉ, de los 199 cuestionarios del personal docente y 139 del personal no docente, se registraron, respectivamente, 186 (93,5%) y 121 (87,1%) respuestas, de las cuales 103 (51,8%) y 50 (36,0%) fueron respuestas positivas.

Con relación a la pregunta de cómo definirían ese concepto, sea en el ISCTE sea en la UÉ, las respuestas obtenidas permitirían identificar nítidamente la presencia de las dos corrientes de pensamiento presentada en el estudio de OCDE (1989), así como otras tesis (Ethier, 1989; Hosbsbawn, 1995; Oliveira y Araújo, 2005; Amante, 2007; Correia, 2008; Rinehart, 1998). En resumen:

- En ISCTE, de los 95 cuestionarios recogidos, incluyendo los docentes, se consideraron sólo 44 respuestas, de las cuales solamente una fue eliminada, por haber señalado simplemente signos ortográficos. En relación al personal no docente, de los 44 cuestionarios recogidos se consideraron únicamente 5 respuestas. Por sí solos, estos actos revelan algo de la complejidad que esta definición suscita. Así, en las 43 respuestas válidas consideradas por los docentes, las dos corrientes de pensamiento aparecen con igual importancia, pues 51,1% (22) de los consultados definieron calidad de enseñanza basada exclusivamente en los resultados para obtener y, el restante, 48,8% (21) presentaron resultados relacionados con medios considerados necesarios para obtener la calidad deseada. Con relación al personal no docente, de las 5 respuestas consideradas, 3 de los consultados definieron calidad de enseñanza confiriendo importancia a los resultados y 2 a los medios.
- En la UE, en los 199 cuestionarios recogidos, incluyendo los docentes, se consideraron 115 respuestas, de las cuales se eliminaron 7, porque no eran objetivas y coherentes. Con relación al personal no docente, de los 139 cuestionarios recogidos no se pudo considerar cualquier respuesta. Una vez más estos actos muestran señales de la dificultad que la definición del concepto de calidad de la enseñanza produce. Sin embargo, en las 108 respuestas válidas respecto a los docentes, las dos corrientes de pensamiento aparecen con alguna diferencia en la importancia, porque 57,4% (62) de los consultados definieron calidad de enseñanza basada únicamente en los resultados para obtener y, el restante, 42,6% (46) presentaron resultados relacionados con medios considerados necesarios a la obtención de la calidad deseada.

De las definiciones alcanzadas sobre calidad de enseñanza, incluyendo al personal docente y no docente, sea en el ISCTE sea en la UE, y de acuerdo con distintos autores (OCDE, 1989; Ethier, 1989; Ishikawa, 1985; Chua, 2004; Hosbsbawn, 1995; Sherkenbach, 1998; Bemowsky, 1991; Oliveira y Araújo, 2005; Engelkemeyer, 1995; Bailey y Benett, 1996; Amante, 2007; Tribus, 1993 y 1995; Correia, 2008; Helms y Key, 1994; Bonvillian y Nowlin, 1995; Rinehart, 1998; Weaver, 1992; Bateman y Roberts, 1994; Chappell, 1993; Salmon 1993; SCUP, 1993; Cloutier e Richards, 1994; Buch y Shehutt, 1995; Goal/QPC's Competitive Times, 1991; Schargel, 1994; Turner, 1995; Kachurich, 1994; Faulkner, 1994), se puede destacar cuatro grandes grupos temáticos: los estudiantes, los profesores, la sociedad y los recursos humanos y materiales, para los cuales se resume las siguientes respuestas:

- ⇒ **Los estudiantes.** Una enseñanza de calidad debe:
 - Estimular la capacidad de análisis, decisión e investigación;
 - Proporcionar el desarrollo de las capacidades intelectuales, de autonomía, humana y del espíritu crítico;
 - Motivar e interesar los estudiantes para el aprendizaje para que este conduzca a una atmósfera de satisfacción;
 - Proporcionar una buena preparación científica, técnica, cultural y humana;
 - Preparar los estudiantes para el mercado de trabajo así como para el ejercicio de ciudadanía plena.
- ⇒ **Los profesores.** Para contribuir positivamente para la calidad de enseñanza, los profesores deben:
 - Aleccionar en el área que son especialistas;
 - Poseer una buena y sólida formación científica, pedagógica y humana;

- Realizar e incitar la realización de investigación científica;
- Poseer un actualizado conocimiento de los contenidos que aleccionan;
- Aplicar un gran rigor científico en la transmisión de conocimientos;
- Estar motivado e interesado en su actividad;
- Recurrir a los métodos pedagógicos apropiados;
- Desarrollar una relación especial de trabajo con los estudiantes;
- Adaptar la enseñanza a la formación cultural, científica y profesional de los estudiantes.

Para haber calidad de enseñanza es necesario:

- La adaptación de las instalaciones;
- El ajuste apropiado del número de estudiantes por turma, considerando las instalaciones;
- El apoyo pedagógico efectivo;
- Disponibilidad de medios audiovisuales y otras (nuevas) tecnologías;
- Disponibilidad de los medios materiales y humanos necesarios;
- Buena aplicación de las cantidades consignadas de las mensualidades y del presupuesto del Estado.

⇒ **La sociedad.** Una enseñanza de calidad es aquella que:

- Se adapta a las necesidades de la sociedad, considerando las salidas profesionales. Así, los objetivos de cada carrera deben formularse teniendo en cuenta la adaptación al mundo del trabajo, a través de un selección rigurosa de los contenidos programáticos;
- Permita evaluar o cuantificar la cooperación de las instituciones de enseñanza en el desarrollo de la sociedad en que se inserte;
- Permita desarrollar social y culturalmente la sociedad envolvente, contribuyendo directamente para la dinamización económica y social de las comunidades y del país;
- Se adapta a la sociedad actual en transformación.

Sin embargo, es difícil definir calidad de enseñanza en general, mas, cuando se cuestiona sobre la calidad de enseñanza de la institución parece ser más fácil responder. En la encuesta la mayoría de los individuos evaluaron favorablemente esa calidad de enseñanza de la institución a que pertenecen. Asumiendo un $\alpha = 0,05$, acepta la hipótesis de que existe relación entre las variables o que la opinión de los individuos sobre calidad de enseñanza de la institución depende de la institución a que pertenecen (véase Tabla I). De facto, para los dos testes de independencia do χ^2 , el test de *Pearson* y el test *Likelihood Ratio*, la significancia asociada a el valor del teste es inferior a 0,05 (= 0,000), lo que lleva a aceptar la hipótesis que las dos variables no son independientes y que permite concluir que los diferentes interventores de la educación superior valoran de una manera diferente los aspectos o dimensiones de la calidad da las instituciones.

⇒ **Los recursos humanos y materiales.**

Tabla I - Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	79,147 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	85,493	5	,000
Linear-by-Linear Association	72,668	1	,000
N of Valid Cases	358		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,37.

Por tanto, los resultados obtenidos y la definición conseguida van de acuerdo con las teorías de la mayoría de los autores que estudian este tema (Rinehart, 1993; Hosbsbawn, 1995; Oliveira y Araújo, 2005; Amante, 2007; Correia, 2008) que centran el análisis de la calidad de la enseñanza en la adecuación y competencia de los recursos, en la calidad del proceso y la obtención de resultados. Sin embargo, ambos factores se entrelazan, resultando de esta unión el verdadero valor para la calidad de la enseñanza. El éxito cualitativo del sistema depende de la interacción armoniosa de todos los elementos, en el sentido que estos se completan, apoyan y dan una contribución específica para los objetivos globales del sistema.

Con respecto a la pregunta de quiénes son considerados como clientes de la educación superior (los estudiantes, los padres de los estudiantes, los empleadores, el estado/el gobierno, la sociedad en general, otro), en el ISCTE, tanto los docentes como el personal no docente han considerado los estudiantes como el cliente principal (72,6% y 86,4%, respectivamente) y, en seguida, la sociedad en general (60,0% y 52,3%, respectivamente). Se siguen, por orden jerárquico, los empleadores (15,8% y 9,1%), el estado/el gobierno (6,3% y 6,8%) y, por último, los padres de los estudiantes (5,3% y 9,1%). La misma opinión se obtuvo para el personal no docente de la UÉ. Todavía, los docentes de la UÉ manifestaron otra opinión, considerando como el cliente principal de la universidad a la sociedad (74,4%), seguida de los estudiantes (61,8%), los empleadores (15,6%), el estado/el gobierno (5%) y, por último, los padres de los estudiantes (4,5%). Sin embargo, se registraron otras opiniones en las dos instituciones que consideraron como clientes: los profesores, los empleados, las empresas públicas y privadas, las asociaciones, entre otros.

Con respecto a las respuestas para la pregunta sobre la importancia de esos

clientes para las instituciones universitarias, los estudiantes aparecen destacadamente como el principal cliente para el personal docente y no docente de las dos instituciones de enseñanza superior estudiadas, siendo considerados como un cliente de muy alta importancia para la institución (69,5% y 70,9% para el personal docente de ISCTE y de la UÉ, respectivamente; y, 70,5% y 65,5% para el personal no docente de ISCTE e de la UÉ, respectivamente). Con un grado de importancia más reducido surgen los empleadores, referidos por los docentes de ISCTE (64,2%) y de la UÉ (51,8%); y el estado/el gobierno, para el personal no docente de ISCTE (43,2%). La sociedad en general, para el personal no docente de la UÉ (40,3%), surge con una importancia alta, considerados como segundos clientes de la institución. Los valores más bajos de importancia fueron obtenidos por los padres de los estudiantes (18,9% y 21,1% para el personal docente de ISCTE y de la UÉ, respectivamente; 18,2% y 9,4% para el personal no docente de ISCTE e de la UÉ, respectivamente), considerados como clientes de importancia muy reducida para las instituciones, generando un claro consenso entre los encuestados.

Cuando se solicitó la opinión del personal docente y no docente de las dos instituciones sobre si estaban de acuerdo con las siguientes declaraciones:

- a) *los estudiantes son los más importantes y los principales clientes de una institución universitaria.*
- b) *los clientes más importantes de una institución universitaria son los padres de los estudiantes, porque son ellos que pagan las mensualidades y los impuestos que financian la enseñanza.*
- c) *los empleadores de los estudiantes de la institución universitaria son los clientes más importantes, porque son ellos que necesitan de la mano de obra calificada.*

- d) *el estado/el gobierno, que financia la formación y distribuye los presupuestos, es el cliente más importante de una institución universitaria.*
- e) *como la formación de los estudiantes ayuda al desarrollo, entonces es la sociedad en general el cliente más importante de una institución universitaria.*

Los resultados obtenidos son muy similares a los que se obtuvo anteriormente. Los consultados consideraron que los estudiantes son el cliente principal, y que eso debe guiar preferentemente el proceso de enseñanza, lo que se acerca a gran parte de las opiniones de varios autores, destacándose Rinehart (1993), Helms y Key (1994), Bemowsky (1991), Bonvillian y Nowlin (1995), Engelkemeyer (1995), Weaver (1992), Bateman y Roberts (1994) y Tribus (1993). Por otro lado, los otros clientes, considerados como los clientes secundarios (empleadores), o los clientes terciarios (padres de los estudiantes, Estado/Gobierno y sociedad), para los encuestados, no pueden ser ignorados, lo que corresponde igualmente al debate teórico de la comunidad académica en torno al tema (e.g. Deming, 1989; Scherkenbach, 1988; Rinehart, 1993; Amante, 2007; Bemowsky, 1991; Goal/QPC's Competitive Times, 1991; Schargel, 1994; Faulkner, 1994; Santiago *et al.*, 2008; Engelkemeyer, 1995; Bailey e Benett, 1996; Chappell, 1993; Salmon 1993; SCUP, 1993; Cloutier e Richards, 1994; Buch y Shehutt, 1995; Turner, 1995; Tribus, 1995; Kachurich, 1994).

Estos son los resultados obtenidos en dos instituciones de enseñanza superior portuguesa, pero si esta investigación fuese aplicada en otras instituciones, tanto portuguesas como extranjeras, se cree que se obtendrían resultados similares.

DISCUSIÓN FINAL

De los resultados obtenidos respecto de la definición alcanzada en las encuestas de opinión sobre calidad de enseñanza, sea en ISCTE sea en la UÉ, considerándose el personal docente y no docente, pueden ser congregados en cuatro grandes grupos temáticos: los estudiantes, los docentes, la sociedad y los recursos humanos y materiales, los cuales no difieren de lo que se logra en otros estudios (e.g. OCDE, 1989; Deming, 1989; Chua, 2004; Cornesky *et al.*, 1994; Amante, 2007; Rinehart, 1993; Turner, 1995; Chappell, 1993; Salmon 1993; SCUP, 1993; Cloutier e Richards, 1994; Buch y Shehutt, 1995; Goal/QPC's Competitive Times, 1991; Schargel, 1994; Ethier, 1989; Tribus, 1995; Oliveira e Araújo, 2005; Bemowsky, 1991; Weaver, 1992; Hosbsbawn, 1995; Helms y Key, 1994; Correia, 2008; Kachurick, 1994; Engelkemeyer; 1995; Bateman y Roberts, 1994; Bailey y Benett; 1996; Faulkner, 1994; Scherkenbach; 1998).

En resumen, para los consultados, la calidad de enseñanza debe envolver fundamentalmente una buena preparación de los estudiantes, tanto a nivel científico y técnico, como a nivel cultural y humano. Es la enseñanza la que promueve el desarrollo de sus capacidades intelectuales y el espíritu crítico. Toda la preparación del estudiante debe tener como objetivo su inserción en la vida activa y su profesión futura y sólo podrá ser lograda si las necesidades de la sociedad son consideradas en la definición de los objetivos de las carreras. Los docentes tienen un papel fundamental en esa preparación, dado que son ellos los transmisores del conocimiento, pues cuanto mejor preparado, más eficazmente pueden transmitir sus conocimientos a los estudiantes. El aprendizaje de los estudiantes y el trabajo de los docentes serán facilitados si se dispone de los recursos materiales y humanos adecuados. Igualmente se hace referencia a la

importancia de una evaluación sistemática y exigente de la enseñanza, como forma de asegurar su calidad. La definición obtenida muestra la dificultad en delimitar los criterios objetivos para una posible evaluación de la calidad de la enseñanza, porque su fundamentación, en términos y en expresiones de interpretación subjetiva, dificulta seriamente ese tipo de aplicación.

En síntesis, la definición de cliente en la enseñanza superior no se limita a la visión simplista del estudiante como único cliente. Respecto a los clientes internos del proceso educativo, el más importante es el estudiante. La necesidad principal de este cliente es aprender y crecer intelectualmente, de forma de buscar los caminos para la prosecución de sus deseos. Con todo, existen otros clientes, como los profesores, los administradores y personal no docente, que tienen otras necesidades, como por ejemplo el reconocimiento profesional apropiado y/o la compensación por su trabajo (Weaver, 1992; Chua, 2004; Bateman y Robert, 1994; Amante, 2007; Rinehart, 1993; Sherkerbach, 1988).

Por tanto, el estudiante no es el único cliente, existen otros elementos cuyas necesidades deben igualmente contemplarse en el proceso de enseñanza. Así, en la literatura se encuentra la referencia a la existencia de los varios clientes para el servicio que constituye la educación, ya sea de una manera general (Chappell, 1993; Salmon 1993; SCUP, 1993; Cloutier e Richards, 1994; Buch y Shehutt, 1995; Turner, 1995), ya sea distinguiendo entre los clientes internos (los estudiantes, profesores, otros empleados, padres de los estudiantes) y externos (los empleadores, antiguos estudiantes, la sociedad, el estado) (Goal/QPC's Competitive Times, 1991; Schargel, 1994; Faulkner, 1994). Dado que el proceso educativo afecta a cualquier tipo de servicio o de industria, nivel de servicio gubernamental, institución escolar o comunidad, existe una gran variedad

de clientes externos de la educación. Por consiguiente, para que exista una mejor calidad educativa, es necesario que los clientes externos dialoguen con los clientes internos y estos últimos, a su vez, deben prepararse para participar en la mejora continua del proceso educativo, de forma a que puedan entender las necesidades mutuas (Rinehart, 1993).

Los empleadores, clientes finales del sistema educativo, dependen de las instituciones escolares que forman a sus trabajadores. Dado que éstos pueden originar valor en el mundo laboral, a través del conocimiento aprendido en la institución escolar, existe un consenso, entre los líderes mundiales, en el sentido de que la prosperidad económica futura de la sociedad dependerá de la educación de la juventud. En este sentido, la calidad de las instituciones escolares portuguesas determina la calidad de la mano de obra portuguesa y para la economía portuguesa es fundamental que en la mayoría de los nuevos locales de trabajo existan profesionales calificados y con un grado alto de requisitos intelectuales. Así, el movimiento de la gestión de la calidad debe avanzar en paralelo con las instituciones de enseñanza superior y con las empresas (Deming, 1989; Tribus, 1990, 1993 y 1995; Crosby, 1988; Cronosky, 1994; Wolverson, 1993; Edwards, 1991).

REFERENCIAS

- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento (inérita). Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bailey, D. & Bennett, J.V. (1996). "The realistic model of higher education". *Quality Progress*, November, 77-79.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bateman, G. y Roberts H. (1994), “TQM for Professors and Students”, *TQM in Higher Education*, September and October.
- Bemowsky, K. (1991), “Restoring the Pillars of Higher Education”, *Quality Progress*, vol.24, nº 10, October, pp. 37-42.
- Bonvillian, G. y Nowlin, W (1995), “Integrating Principles of TQ into Teaching and Learning”, in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* por Harry V. Roberts, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, pp. 95-116
- Buch, K. y Shelnutt, J. (1995), “UNC Charlotte Measures the Effects of its Quality Initiative”, *Quality Progress*, vol.28, nº 7, July, pp. 73-77
- Chappell, R. (1993), *Effects of the Implementation of Total Quality Management on the Rappahannock County, Virginia Public Schools*, Doctoral Dissertation, Virginia Tech University, Blacksburg, Virginia
- Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education. *Proceedings in the Australian Universities Quality Forum 2004, AUQA Occasional Publication*. [On-line]. Extraído da World widw web em 3 de Junho de 2008. Disponível em: <http://www.auqa.edu/auqf/2004/program/papers/chua.pdf>
- Cloutier, M. y Richards, J (1994), “Examining Customer Satisfaction in a Big School”, *Quality Progress*, vol.27, nº 9, September, pp. 117-119
- Cornesky, R. et al. (1994), *Implementing TQM in Higher Education*, Magna Publications, Wisconsin.
- Correia, M. (2008). Qualidade no ensino. *Região Sul*. Acedido em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.regiao-sul.pt/noticia.php?refnoticia=81979#>
- Crosby, P. (1988), *The eternally successful organization*, McGraw-Hill, New York
- Deming, E. (1989), *Calidad, Productividad y Competitividad, la salida de la crisis*, Ediciones Diaz de Santos S.A., Madrid.
- Deming, E. (1990), “A System of Profound knowledge”, in *The New Philosophy for K-12 Education – A Deming Framework for Transforming America’s Schools*, ASQC Quality Press, 1.^a ed., Milwaukee, Wisconsin
- Edwards, D. (1991), “Total Quality Management in Higher Education”, *Management Services*, vol.35, n.º 2, December, pp.18-20.
- Engelkemeyer, S. (1995), “Total Quality: A Mechanism for Institutional Change and Curriculum Reform”, in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* by Harry V. Roberts, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, pp. 1355-158.
- Ethier, G. (1989), *La gestion de l'excellence en éducation*, Presses de l'Université du Québec.
- Faulkner, S. (1994), “Continuous Improvement in Conferences”, *Quality Progress*, vol.27, nº 9, September, pp. 101-105
- GOAL/QPC's Competitive Times (1991), “Reading, Writing, and Continuous Improvement”, *GOAL/QPC's Competitive Times*, nº 1
- Helms, S. y Key, C. (1994), “Are Students More Than Customers in the Classroom”, *Quality Progress*, vol.27, nº 9, September, pp.97-99.
- Hittman, J. (1993), “TQM and CQI in Postsecondary Education”, *Quality Progress*, vol.26, nº 10, October, pp. 77-80
- Hobsbawn, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1989*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Ishikawa, K. (1985), *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, Prentice Hall, Englewood, New Jersey

- Juran, J. Y Gryna, F. (1993), *Quality Planning and Analysis*, 3.^a ed, McGraw-Hill Book Co, Singapura
- Kachurick, J. (1994), "TQM Empowers Students", *TQM in Higher Education*, February, p.3
- Leonard, J. (1996), *The New Philosophy for K-12 Education – A Deming Framework for Transforming America's Schools*, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: California, Sage Publications.
- Lomas, L. (2007). Are Students Customers? Perceptions of Academic Staff. *Quality in Higher Education*, Vol. 13, n.º 1, pp. 31- 44.
- Marktest.com (2002). A qualidade do ensino em Portugal. *Estudos de opinião*. Acedido em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.marktest.com/wap/a/n/id-256.aspx>
- Morais, N., Almeida, L., y Montenegro, M. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Análise Psicológica*, vol. XXIV, n.º 1, pp. 73-86.
- Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices. *OECD Education Working Paper No. 15*, 29-Feb-2008. Acesso em 28 de Maio de 2008. <http://www.oecd.org/dataoecd/13/25/40256023.pdf>.
- Oblinger, D. (1995), *Total Quality Management in Higher Education – A Continuous Improvement Process*, Relatório publicado pela IBM, Maio
- OCDE (1992), *As Escolas e a Qualidade*, Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa/ Clube do Professor, Rio Tinto.
- Oliveira, R, y Araújo, G. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, vol. 28, pp. 5-24. Acedido em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>
- Papadopoulos, G. (1994), *L'OCDE face a L'Éducation*, collection historique de L'OCDE, OCDE, Paris.
- Parker, D. et al. (1995), "Incorporating Total Quality in to a College of Business", in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* por Harry Roberts, ASQC Quality Press, Wisconsin, pp. 205-227.
- Rinehart, G. (1993), *Quality Education: Applying the Philosophy of Dr. W. Edwards Deming*, ASQC Quality Press, Wisconsin.
- Salmon, V. (1993), "Quality in American Schools", *Quality Progress*, vol.26, nº 10, October, pp. 73-75
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., y Arnal, E. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Volume 2. Results of the OECD Thematic Review of Tertiary Education in Lisbon on 3-4 April 2008.
- Saraiva, M. (2003), *Gestão da Qualidade Total – Uma Proposta de Implementação no Ensino Superior Português*, Unpublished Doctoral thesis in Management, ISCTE Business School, Lisbon.
- Schargel, F. (1994), "Teaching TQM in na Inner City High School", *Quality Progress*, vol.27, nº 9, September, pp. 87-90
- Scherkenbach, W. (1988), *The Deming Route to Quality and Productivity*, George Washington University, Washington.
- Scholtes, P. et al. (1994), *The Team Handbook for Educators*, Joiner Associates, Madison
- SCUP (Society for College and University Planning) (1993), "TQM in Education (Text Report)", *SCUP* vol.8, nº 5, Parte 2 of 2, september

- Simão, J., Santos, S. y Costa, A. (2002), *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*, Trajectos portugueses, Gradiva Publicações Lda, Lisboa.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Smialek, M. (1995), “Total Quality in K-12 Education”, *Quality Progress*, May, pp.69-72.
- Spence, L. y Sandmeyer, L. (1995), “From the Front Lines: Improving Quality in The Classroom at Penn State”, in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* por Harry V. Roberts, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, pp. 335-357
- Tribus, M. (1990), “The application of quality management principles in education, at Mt. Edgumbe High School, Stka, Alaska”, *An Introduction to Total Quality for schools*, American Association of School Administrators (AASA), Arlington, Virginia.
- Tribus, M. (1993), “Quality Management in Education”, *Journal for Quality & Participation*, vol. 16, n.º1, January/February, pp. 12-21.
- Tribus, M. (1995), “TQM in Schools of Business and Engineering”, in *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education* por Harry Roberts, ASQC Quality Press, Wisconsin
- Turner, R. (1995), “TQM in the College Classroom”, *Quality Progress*, vol. 27, n° 10, October, pp. 105-108
- UE – União Europeia (2000). Indicadores da qualidade do ensino básico e secundário. *Relatório europeu de Maio de 2000*. Acedido em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11063.htm>
- UNESCO (2008). Reform & Innovation in Higher Education. Acedido em 13 de Outubro, 2008, a partir de http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7953&URL_DDO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. 3.ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Venâncio, I. y Otero, A. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*, Guias práticos, Edições ASA, Porto.
- Weaver, T. (1992), “Total Quality Management”, *ERIC (Educational Resources Information Center) Digest*, n° 73, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, Oregon, August
- West, A., Noden, P., y Gosling, R. (2000). *Quality in higher education: An international perspective. The views of transnational corporations*. Market Papers no. 17, London School of Economics and Political Science.
- Wilson, J. (1992), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Wolverton, M. (1993), “Total Quality Management in Higher Education: Latest fad or Lasting Legacy?” *Policy Briefs of the Education Policy Studies Laboratory*, n° 1, Tempe. Collection of Education, Arizona State University, March