

LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA (*)

Sebastián Rodríguez Espinar
Dpto. M.I.D.E.
Universidad de Barcelona

El autor nos ofrece una visión panorámica de la calidad de la enseñanza universitaria a través de este artículo. Sus aportaciones están encaminadas al logro de una educación superior eficaz y eficiente tanto para los alumnos, docentes y los recursos que se emplean para su consecución. De ahí la incorporación de la denominada «evaluación institucional» de tan actualidad y vigencia en estos últimos tiempos.

Se aboga por una educación basada en la igualdad de oportunidades para todos en pro de la calidad universitaria entendida como aptitud para el logro de los objetivos planteados, adecuación al mundo del mercado laboral, innovación organizativa, satisfacción del usuario, etc.

En definitiva, se trata de buscar el cambio y las modificaciones necesarias tomando como referente la calidad aunque suponga un valor añadido a todo lo demás.

La moda y cultura de la calidad

Hablar de calidad en educación ejerce una poderosa atracción en el ámbito político y social dado que el término calidad permite ser interpretado de diferente manera por cada persona o grupo y en cada momento o situación particular. En diversos trabajos (Rodríguez, 1988a, 1988b, 1989, 1991, 1995) he abordado el tema de la calidad de la educación tanto en la enseñanza universitaria como no universitaria.

Hace unos años el prestigioso *Le Monde* publicaba un artículo firmado por F. Gaussen en el que se afirmaba: *Siempre se ha dicho que el nivel educativo descendía, que la escuela formaba ineptos y que se imponía una reforma radical*. Esta afirmación cobra especial relieve desde el inicio de los sesenta al abrirse la carrera de las reformas educativas. En la etapa de generalizado desarrollo económico se apuesta por la educación como factor de cambio social. Si a los hechos objetivos unimos que cada generación estima que su formación educativa ha sido más "seria" que la de la siguiente no ha de sorprender que la reforma educativa sea una cuestión de permanente actualidad en las últimas décadas.

Por su parte Altbach (1986) afirma que los norteamericanos son muy dados a buscar soluciones rápidas a problemas complejos: todo el mundo es experto en educación puesto que todos la han conocido (en diferentes niveles), y manifiesta que el interés público por la calidad de la educación tiene una milla de ancho y una pulgada de hondo. Las instituciones educativas cambian lentamente y hoy no están sincronizadas con las orientaciones generales de la sociedad, debiendo ser conscientes de que los cambios de política educativa tienen que recorrer un largo y complicado camino hasta que se hacen realidad.

Así mismo, no ha de olvidarse que hasta hace poco el *movimiento por la calidad de la educación* se identificaba con la filosofía de la competitividad, individualismo y elitismo (perspectiva de la excelencia). Sus partidarios estaban más interesados por el rendimiento de los alumnos con mayores potencialidades que por los otros, y aceptaban el hecho de que la búsqueda de la calidad no beneficiara a los que aprenden más lentamente y con dificultades. El pronóstico de que el S. XXI promete el poder y empleo a los que hayan acertado a desarrollar mejor sus facultades intelectuales superiores (capacidad de análisis, síntesis, evaluación, flexibilidad y creatividad), ha servido de base a propuestas de reforma que fundamentan la calidad en la adopción de un único programa para todos los alumnos.

Hemos de reconocer que en la última década, y por factores externos a la universidad, el tema de la calidad ha cobrado especial relevancia: era necesario evaluar en qué medida era posible reducir ciertos costes universitarios dada su escasa contribución a la calidad de la educación universitaria. Inicialmente el motivo no ha sido una loable preocupación por la calidad, sino la presión ejercida por la reducción presupuestaria. Así, las universidades europeas se han tenido que enfrentar con una situación relativamente nueva: la evaluación institucional.

Otro aspecto de interés es el de la correspondencia entre calidad de la infraestructura del edificio universitario y la calidad global de éste. El profesor Fernández Pérez (1990), con su proverbial discurso, pone el dedo en la llaga de la calidad de la docencia universitaria y hace la certera reflexión de que la preocupación por la calidad de la educación universitaria no es sino la lógica consecuencia de estar en vías de solucionar los graves problemas de infraestructura que se han padecido en una etapa de masificación universitaria.

(*) El presente trabajo aunque no ha sido publicado con anterioridad, sí que su contenido fue expuesto en la conferencia pronunciada por el autor con ocasión del Encuentro de los Consejos Sociales de las Universidades Españolas celebrado en Granada en 1996. En los actuales momentos de debate y *confusión*, y en los que el nombre de la calidad de la enseñanza es *tomado en vano*, el autor considera que puede ser de interés la reflexión aquí presentada.

Por tanto, no es de extrañar, aunque sí nos debe preocupar, que nuestra Ley de Reforma Universitaria (1983), a diferencia de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), no se distinga por prestar atención al tema de la calidad universitaria (1). Debemos reconocer la ausencia de una cultura y experiencias de análisis propias del fenómeno de la calidad universitaria. No habrá de extrañar que con frecuencia nos adentremos en aspectos que puedan parecer lejanos. Si queremos asomarnos al escenario de la calidad no debemos olvidar que, con anterioridad, otros han fijado ciertas reglas del juego. Lo peligroso puede ser aceptarlas sin la previa reflexión sobre su adecuación a nuestra realidad.

Un contexto de referencia en el análisis de la calidad

Por lo que respecta a la enseñanza universitaria el tema presenta una mayor complejidad habida cuenta, entre otras razones, de la no obligatoriedad de la misma y, por tanto, de una mayor diversidad de metas. En un anterior trabajo (Rodríguez, 1991) dedicado al análisis del concepto de calidad en la Enseñanza Universitaria y sus múltiples operativizaciones, apuntábamos que la calidad es un concepto difícil de definir y asumíamos una tesis ampliamente compartida por los analistas de la enseñanza superior:

«La calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores».

Educación universitaria de masas. La igualdad de oportunidades

Una serie de hechos (Vázquez, 1985) ponen de manifiesto el cambio estructural -cualitativo y cuantitativo- de la población de acceso a la universidad que han producido su masificación en los países occidentales. Fenómenos como los del acceso de la mujer, la incorporación de grupos minoritarios (multirraciales, inmigrantes, mayores de edad), el *baby boom* (ya pasado), el descenso de la *mortalidad* estudiantil, el fracaso (no siempre se han establecido los correctos mecanismos de selectividad), el incremento del porcentaje de alumnos que continúan sus estudios de segundo ciclo, junto con factores como los del establecimiento de turnos nocturnos o la puesta en marcha de la universidad abierta, han marcado la fisonomía de esa educación superior de masas. Menos consistencia puede tener el argumento aducido por algunos políticos de que al necesitar los alumnos un excesivo número de años para concluir sus estudios (debido a su bajo rendimiento), las universidades se llenan de repetidores.

Ahora bien, si es un hecho innegable el incremento absoluto de los estudiantes de enseñanza superior, no existe la misma evidencia a la hora de establecer el diagnóstico sobre los resultados obtenidos en cuanto a la política de igualdad de oportunidades. Valgan estos dos testimonios:

«Los políticos en favor de la igualdad de oportunidades.... no intentaron resolver la contradicción fundamental que existe entre la búsqueda de la igualdad en educación y la persistencia de la desigual distribución del trabajo, la riqueza y el poder» (Kallen, 1987: 229-230)

«Se llegó a la conclusión de que el sistema educativo no puede actuar como sustituto de las reformas sociales y económicas. No es posible tener en la educación más igualdad que la que existe en la sociedad en general» (Husen, 1988:136)

Por otra parte, la contención de la demanda de enseñanza superior es un tema controvertido, pese que por parte de algunos estudiosos españoles la posición a adoptar no tiene duda:

«La contención de la oferta universitaria no puede ser completa ni indefinida. La razón de ello es muy simple: la demanda social de educación debe ser considerada a largo plazo como incontenible, porque no depende sólo del sistema ocupacional. Su impulso radica tanto en oportunidades ocupacionales, presentes o esperadas, como en aspiraciones de cultura y de estatus social» (Carabaña, 1984, citando a V. Pérez Díaz, 1981: *Universidad y empleo*)

Hace ya algunos años que el prestigioso profesor sueco Husén (recop. 1988:132), en la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación Superior, al tratar el dilema entre igualdad y excelencia de la educación superior, afirmaba:

«La educación superior orientada y relacionada con la investigación está a punto, en algunas instituciones, de dar paso a una educación superior orientada más profesionalmente, lo que en la educación de los no licenciados adopta la forma de un "campo de instrucción".

El crecimiento de la universidad en función tanto de la cantidad de matriculación durante la transición del sistema elitista al masivo, como de la diversidad de funciones, ha provocado tensiones manifiestas dentro de la institución. La tensión más evidente es la que existe entre la educación universitaria y para la investigación por un lado y la formación profesionalmente orientada por los no licenciados por el otro» (p.133)

Se plantea, por tanto, la tensión entre el sistema de investigación y el de formación de la universidad de masas. Es en éste último dónde la calidad de la docencia universitaria ha adquirido su máxima expresión. La salida parece estar en adoptar un punto de vista que permita el desarrollo hacia una multifuncionalidad de la enseñanza superior, asumiendo las consecuencias que se derivan en el acceso a la misma. En este sentido, el Conseller de Educación de la Generalitat de Catalunya, profesor Laporte (1990:14-15), afirmaba:

«Creo que ahora es absolutamente inútil oponerse a la masificación a no ser que en este país se establezcan también vías de enseñanza post-secundaria no universitarias... en estas circunstancias sólo nos queda un remedio, que es la diversificación total de la Universidad. Es decir, la Universidad si ha de atender a todos ha de ser diversa, no todas las universidades han de ser iguales entre ellas ni todos los centros o estudios que se imparten en la Universidad han de tener el mismo nivel de exigencia»

La dimensión política: la autonomía como presupuesto de la calidad

En el último tramo de la década de los ochenta, varios sistemas universitarios occidentales han estrenado un nuevo marco jurídico (Suecia, Holanda, Gran Bretaña...). Una de sus notas características ha sido el establecimiento de un modelo de relación de las universidades con la autoridad gubernamental basado en la autonomía de aquellas. Un argumento fundamental para la adopción de este marco autonómico ha sido el de considerar la autonomía como un factor decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso de la educación superior de dichos países (Vroeijenstijn & Acherman, 1990).

Ahora bien, con excesiva frecuencia el planteamiento de la autonomía ha estado ligado al modelo de financiación de la Universidad por parte del Estado, así como al cumplimiento de una serie de requisitos de la política gubernamental: oferta del número de plazas, criterios de admisión, oferta de programas educativos, procedimientos de selección y promoción del profesorado, salarios etc. En definitiva, y como apunta Neave (1987), se está en el marco de una autonomía condicionada, o autonomía vigilada si queremos utilizar un adjetivo más familiar a nuestro proceso político y, como manifiesta Mora (1991), analizar la calidad supone, en muchos casos, entrar en la obtención y repartición de fondos. En consecuencia, no sólo se plantea un problema conceptual, sino político, y a que va a afectar al funcionamiento global de la institución

Las autoridades políticas, basándose en determinados estudios o informes que ponen de manifiesto importantes deficiencias (fallos de calidad) del sistema educativo, consideran, como señala Trow (1987), que las universidades se han convertido en algo excesivamente importante como para dejarlas solas. Por ello se emprenden determinadas campañas que reclaman mayor control sobre ellas. Como ejemplo sirvan los diferentes informes sobre la crisis de la Educación Superior en los EE.UU. aparecidos en la década de los ochenta.

A pesar de toda esta problemática, no puede negarse la evidencia de una preocupación política por la calidad de las instituciones de enseñanza superior. Así se pone de manifiesto en el Programa sobre la Gestión de los Establecimientos de Enseñanza Superior que se desarrolla bajo el patrocinio de la O.C.D.E., aunque con escasa participación de universidades españolas.

Sin entrar en un análisis detallado, la L.R.U. toma en consideración la filosofía de la autonomía universitaria como factor de mejora del sistema, cuando considera que la autonomía generará diversificación, y que esta supuesta variabilidad nos llevará al incremento de la calidad:

«...el sistema de universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas

para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las Universidades nacionales». (Preámbulo. LRU.1983)

No es necesario extenderse en el análisis de los límites de la autonomía universitaria para concluir que la autonomía universitaria de la L.R.U. también es condicionada, observándose que los factores de mayor variabilidad en el conjunto de las universidades norteamericanas, por ejemplo, quedan fijados en nuestro sistema (acceso alumnos, tasas, selección y salarios profesores, oferta de estudios). No estaría demás introducir este dato en el momento de que determinados expertos se obsesionen por la tarea de elaborar modelos de productividad y ranking de nuestras universidades.

La calidad desde los enfoques evaluativos

Desde la perspectiva de la universidad como un sistema organizativo (racional, natural o abierto) el logro de la calidad (rendimiento) está determinado tanto por las acciones individuales como por la interacción de los individuos con sus unidades organizativa. Por tanto es totalmente reduccionista el aproximarse a la evaluación de la calidad a través de la evaluación individual de los agentes. Es necesario un análisis del rendimiento institucional así como de los factores organizativos y ambientales que contextualicen posibles y posteriores análisis individuales.

Ahora bien, en el momento que se acomete el análisis funcional de una institución; es decir, la adecuación del funcionamiento de la misma a los objetivos, no sólo nos encontramos con divergencias operativas de los objetivos asumidos, sino también con la falta de consenso en cuando a los indicadores de logro de los mismos. Por esta razón, hemos de avanzar en la concreción del marco último definitorio de la calidad. Esta concreción sólo es posible al adoptar un determinado modelo o enfoque evaluativo de la calidad en un momento y contexto determinado. La siguiente proposición cierra el marco en el que abordaremos las múltiples notas que pueden componer, según las perspectivas adoptadas, el concepto objeto de estudio.

No se da ni podrá darse una única concepción de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad.

Mora (1991), referenciando los trabajos de Georges (1982) y Astin (1985) resume en cinco enfoques evaluativos la conceptualización de la calidad universitaria:

- La calidad como reputación
- La calidad como disponibilidad de recursos
- La calidad a través de los resultados
- La calidad por el contenido
- La calidad por el valor añadido

Calidad universitaria: concepto y dimensiones

Plantear una aproximación conceptual al término calidad de la educación universitaria es adentrarse por senderos de indefinición y controversia; no ya sólo por la inconcreción o relatividad de término calidad, reflejada en la ya conocida y utilizada cita del filósofo R. Pirsig (2), sino por la dificultad de encontrar consenso en cuanto a la definición del producto de la educación universitaria. Por otra parte, y como señalan Os y otros (1987), refugiarse en la dificultad de la definición no es sino evitar una discusión abierta sobre temas más concretos. Por ello, y con la advertencia que no daremos solución a la imprecisión, vaguedad o polisemia del concepto de calidad de la educación universitaria. nuestro objetivo estriba en aportar unas ideas y reflexiones que permitan al lector disponer de unos elementos que, al contribuir al desarrollo de su propio marco conceptual, le faciliten abordar un tratamiento más complejo del tema. Si esto aconteciera, podría decirse que estas páginas participarían del concepto más genérico de calidad educativa: conseguir que la persona sea capaz de acometer tareas cada vez más complejas.

La propia *Enciclopedia of Educational Research* señala que toda definición de calidad de la educación será poco precisa debido a las múltiples acepciones de la misma (calidad en el acceso, en el

producto, en la consecución de metas, en la adecuación de las acciones a un fin, en la eficiencia, etc.). Los siguientes testimonios, extraídos de nuestro propio contexto, ahondan en la misma dirección:

«La noción de "calidad de la enseñanza" constituye uno de esos lugares críticos de toda investigación de carácter empírico en el que lo que se desea medir o estimar queda radicalmente definido "a priori" por el instrumento de medida o estimación por el que se opta». (Fernández Pérez, 1990:17)

Santos (1990:49-50) señala que «calidad de enseñanza es un tópico que se maneja con pretendida univocidad». El problema aparece en el momento de precisar en qué consiste la calidad:

«No puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes quieren realizar unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social»

Por otra parte, afirma el profesor Santos, es necesario plantear una reflexión acerca de si se puede establecer y asumir la igualdad: calidad de enseñanza igual a calidad del aprendizaje. Con excesivo optimismo se afirma la relación de calidad entre enseñanza y aprendizaje. Así mismo, atender a un criterio de calidad cifrado en resultados académicos externos a la misma universidad no es muy adecuado: «Decir que una Universidad es mejor que otra porque ha obtenido mejores calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación, cuanto menos aventurada» (p.64-65)

Para ello habrá que tener en cuenta las condiciones de partida, los medios, el contexto, etc. En definitiva, como apunta De Weert (1990), la calidad no puede hacer exclusiva referencia a los logros y resultados, sino también a las entradas y a los procesos.

Las dimensiones intrínseca y extrínseca de la calidad

A pesar de las múltiples controversias, matizaciones y disquisiciones que sobre el tema de la calidad (en la enseñanza universitaria) se vienen señalando, hemos de aceptar que se da un claro consenso en delimitar dos grandes perspectivas, intrínseca y extrínseca. Casaliz (1991) afirma que hay dos componentes del concepto de calidad en la enseñanza superior: el acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia, de una disciplina; es la calidad intrínseca o perspectiva de la disciplina. La excelencia del conocimiento por el conocimiento, independientemente de su adecuación al que aprende y su pertinencia al programa de formación, constituye el referente de calidad. Sólo expertos en la disciplina pueden emitir juicios sobre dicha calidad. El acuerdo sobre los estándares de la misma es requisito previo para su valoración. La dimensión científica basada en las disciplinas (Matemáticas, Medicina o Sociología, más que en las Áreas de Conocimiento) presenta diferentes niveles de homogeneidad y, consiguientemente de poder, no ya sólo en el contexto global de un sistema universitario nacional, sino dentro de una determinada universidad. Como señala Spaapen (1989) esta dimensión aparece en la universidad predominantemente al nivel de departamento o grupos de investigación. En nuestra realidad, tal vez no sea fácil en estos momentos determinar en qué nivel deberíamos colocar esa dimensión científica: ¿Facultad, Área de conocimiento, Departamento? La prueba evidente de esta indefinición podemos tenerla tanto en el proceso de elaboración de las propuestas de nuevos planes de estudio, como en el modelo de evaluación de la actividad investigadora

La dimensión extrínseca presenta una mayor diversidad de perspectivas y es, a su vez, generadora de las controversias más extendidas. Al abordarlas necesariamente hemos de asumir la ya mencionada tesis de que no se da ni podrá darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad.

El modelo y práctica de la evaluación de la calidad que se adopta, explicita con claridad las asunciones, expresadas o no, que se tienen sobre la misma. A continuación presentamos las diferentes perspectivas de la calidad. Nos basamos en trabajos previos (Rodríguez, 1991, 1995b) así como en las aportaciones de Harvey y Green (1993) y de la Association of Dutch Polytechnics and Colleges(1993)

La calidad como excepción

- Algo diferente, exclusivo, de elite. Concepto apodíctico, de apreciación instintiva
- Excelencia o logro de altos estándares: Centros de excelencia
- Adecuación a los estándares mínimos preestablecidos (absolutos o relativos)

Esta conceptualización de la calidad está asociada tanto a la calidad de los *inputs* como a la reputación o fama de las instituciones. Dentro de la filosofía o *floclore* del ranking, expertos y administraciones, afirma Astin (1985), han ido a la búsqueda de unos indicadores que alejarán el subjetivismo presente en las opiniones sobre las mejores universidades americanas. En el fondo, considera que explicitar tales indicadores no persigue otra cosa que perpetuar el estado de opinión actual, suministrando al opinante una información donde seguir sustentando su opinión. En consecuencia, el concepto de calidad asociado a los recursos o medios, a los productos elaborados, o a la oferta de estudios a los clientes son matizaciones o precisiones al concepto globalizador de calidad proyectado por una institución y en donde el marketing juega también su papel.

Calidad en relación a los recursos o inputs

Cuatro tipos de recursos son tomados en consideración: profesorado, instalaciones, alumnos y dinero (3). Comenta Astin (1985, p.38) que podríamos reducir los indicadores al exclusivo del dinero, pues con éste se pueden comprar los otros tres (salarios, edificios y equipos, becas). Si se eliminan las instalaciones (por su evidente relación con los recursos financieros) y se centra la atención en los otros tres, los análisis ponen de manifiesto la elevada relación que tienen entre sí así como con los resultados de opinión sobre la calidad. Aún más duro: los niveles de selectividad constituyen la variable más significativa. En consecuencia, no es de extrañar que el famoso informe *A Nation at Risk* pidiera a las universidades elevar sus niveles de exigencia en las admisiones como medida directa e inmediata de elevar su calidad.

Si miramos hacia dentro, los siguientes artículos de la LRU no ofrecen lugar a duda acerca de la adecuación de plantearnos este enfoque de la calidad de la enseñanza universitaria:

- *Corresponde al Gobierno, oído el Consejo de Universidades, establecer los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios.*(art. 26.1. LRU)
- *El acceso a los centros universitarios y a sus diversos ciclos de enseñanza estará condicionado por la capacidad de aquellos, que será determinada por las distintas Universidades, con arreglo a módulos objetivos establecidos por el Consejo de Universidades.....*(art .26.2. LRU)
- *El Gobierno establecerá el régimen retributivo del profesorado universitario, que tendrá carácter uniforme en todas las Universidades.* (art. 46.1.LRU)
- *Los créditos tendrán la consideración de ampliables, excepto en los siguientes casos:*
 - a) *El crédito correspondiente a la plantilla de funcionarios docentes de la Universidad, excluidos los conceptos retributivos a que alude el apartado dos del artículo cuarenta y seis de la presente Ley.*
 - b) *El crédito correspondiente a la plantilla de funcionarios no docentes."* (art. 55.1.LRU)

Calidad como reputación

En cuanto a la reputación, Astin, en su trabajo-resumen de 1985, *Achieving Educational Excellence*, afirma que puede ser considerado un fenómeno psicológico la tradición de jerarquización de las instituciones americanas de educación superior:

«Existe en las mente de los educadores y de muchas personas legas una serie de creencias compartidas (un tanto folclóricas, si se quiere) acerca de cuales son la instituciones mejores o de mayor

calidad. Este folclore, el cual constituye la base para la jerarquía institucional en la educación superior americana, es también la fuente de la calidad como reputación social. De acuerdo a este punto de vista, la calidad es todo aquello que la gente cree que es» (p.25)

De los múltiples trabajos realizados por Astin y colaboradores sobre el tema, se obtienen unas claras conclusiones :

- a) Las quince instituciones (de un total de tres mil) situadas en la parte superior llevan décadas en dicha posición .
- b) La fiabilidad de los diferentes *ratings* realizados por profesores de diferentes instituciones y áreas es muy alta; la creencia es firme.
- c) El folclore de la jerarquización crea un efecto de halo, pues se mantiene la misma puntuación para aspectos o programas muy diferentes.
- d) Las puntuaciones otorgadas por los jueces a cada institución están influidas por la familiaridad (conocimiento) que tenían de éstas.
- e) La reputación de los programas graduados está fuertemente influenciada por el tamaño del programa y de la institución.
- f) Las puntuaciones de calidad de los diferentes tipos de estudios dentro de una institución presentan escasa variabilidad.
- g) Los *ratings* son muy estables a lo largo del tiempo.
- h) Los análisis multivariados de los *ratings* ponen de manifiesto que las puntuaciones de selectividad en el acceso, el gasto por alumno y el número de departamentos ofreciendo doctorados, son las tres variables que ofrecen una más que adecuada estimación de la puntuación global de calidad obtenida en los estudios a nivel nacional.
- i) Los análisis ponen igualmente de manifiesto que sólo dos dimensiones de la calidad son consideradas por los jueces: la calidad científica de su profesorado -*scholarly excellence of faculty*- y el compromiso con la docencia del profesorado así como su pedagogía e innovación curricular.

La calidad como aptitud para el logro de objetivos

Nos permite asumir la diversidad de metas y las adaptaciones a las diferentes realidades universitarias con la única condición de ser eficaces. Desde esta perspectiva puede afirmarse que el elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados o, dicho de otra forma, el grado en que un determinado producto hace lo que se ha propuesto que haga (Westerheijden, 1990). En el caso que nos ocupa, los objetivos de la educación universitaria no se explicitan o se da un elevado nivel de inconcreción. Así aparece desprenderse del análisis de los marcos jurídicos en diferentes países occidentales (Pollit, 1990). Si aceptamos la similitud entre fines y objetivos, nuestro marco jurídico señalaba (art. 30 de Ley General de Educación, 1970) que la Educación Universitaria tiene por finalidad:

- 1.- Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos.
- 2.- Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores
- 3.- Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo social y económico del país.

Pocos cambios se han producido art.1.2. Ley de Reforma Universitaria (1983). Son funciones de la universidad al servicio público de la sociedad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.

Kurz et al. (1989), adoptando el marco de referencia del rendimiento de las organizaciones en el ámbito de la salud, plantean una triple perspectiva (sistema racional, natural y abierto) desde la que puede conceptualizarse la calidad de una organización. El primero de ellos, el Sistema racional , enfatiza el logro de

objetivos, poniendo su atención en dos aspectos : la calidad del producto -eficacia- y en la economía de la producción -eficiencia-. Dentro del continuo de este sistema, y simplificando, tal vez pudiera hablarse de dos extremos en la aproximación teórica al concepto de calidad universitaria:

a) El modelo de producción industrial. En ella se asume que el proceso educativo es un proceso semejante al de producción industrial, no habiendo razones para establecer diferencias significativas entre una universidad y una fábrica (Church, 1988). La calidad universitaria sería semejante a la calidad de los profesionales producidos para satisfacer las necesidades técnicas del sector productivo y de servicios. Se asume que pueden especificarse con claridad las especificaciones del producto, así como contar con un fundamentado modelo explicativo del proceso de transformación de los *inputs* (alumnos) en *outputs* (graduados).

b) El modelo de desarrollo global de los elementos personales de la institución universitaria. En ella se asume que la calidad de una universidad estaría determinada por el valor añadido que consigue generar en sus alumnos profesores y personal de administración y servicios, en cuanto a su progreso y desarrollo global como personas. Aunque esta vía parece ofrecer una positiva prospectiva (Astin, 1985; Miller, 1986), participa de parte de la problemática planteada en el modelo de producción: ¿cuáles son los ingredientes o dimensiones que definen el desarrollo personal?. Más adelante intentaremos dar algún tipo de respuesta a estos interrogantes

Para Kurz et al. (1989) , la ambigüedad en cuanto a los estándares de deseabilidad del producto universitario así como el parcial conocimiento que se tiene de las relaciones causa-efecto en el proceso de producción, hace que la perspectiva racional sea de dudosa aplicación; sobre todo cuando se adopta como exclusiva o no se tiene en cuenta el momento de desarrollo en que se encuentra la organización.

La diversa naturaleza de objetivos asumidos o impuestos a la Universidad es un tema claro (Cave et al. 1988; De Weert, 1990), así como el hecho de que tradicionalmente han sido agrupados en tres dimensiones: docencia, investigación y servicios públicos (extensión universitaria). Si bien con desigual atención y consecuencias para cada una de ellas: difuso planteamiento de la calidad de la docencia, atención a la cantidad de la investigación y escasa atención a los objetivos de extensión y servicios universitarios.

La calidad como eficacia-eficiencia económica

Una doble definición de calidad basada en los conceptos de eficacia y eficiencia:

Eficacia: todos los alumnos admitidos alcanzan los objetivos finales del curso/ programa.

Eficiencia: los objetivos finales del curso/programa se alcanzan con una mínima pérdida del talento del alumno, utilizando recursos de producción (dinero, tiempo, edificios, ayudas educativas, personal) con un máximo de eficiencia.

Algunos indicadores de calidad:

TRAYECTORIA DE LOS ALUMNOS

1. Tasa de rendimiento por asignatura
2. Tasa de rendimiento por curso
3. % de abandonos, seguimiento de lo que tarda un alumno en finalizar un curso

SALIDA DE ALUMNOS

1. % de graduados en relación con el número de inscripciones del correspondiente curso escolar.

ENTRADA DE ALUMNOS

1. Experiencia educativa/profesional previa
2. Requisitos de admisión
3. Procedimientos de selección/admisión
4. Programas de recuperación

METAS

1. Claridad y concreción de los objetivos finales del curso

CURRICULUM

1. Claridad y concreción de los objetivos del programa y de los objetivos manifestados por la industria.
2. Correspondencia entre los objetivos del programa /objetivos manifestados por la industria, con los objetivos finales del curso. Diseño y elaboración del programa.

3. Relación entre los objetivos del programa/ objetivos manifestados por la industria y el contenido del programa.
4. Coherencia del programa. Relación entre el programa y las horas de estudio requeridas para el mismo.
5. Relación con las calificaciones de los alumnos requeridas en su admisión.
6. Planificación y temporalización del proceso educativo.

La calidad como adecuación al mercado laboral

- Adecuación en cuanto al volumen de titulados universitarios necesarios y a su óptima distribución por ámbitos o sectores productivos (Oferta de estudios y su acceso)
 - Adecuación de los requisitos de formación necesarios a ese mercado laboral
 - * Relevancia profesional: alcanzar los requisitos y expectativas del campo (s) profesional (es) para los que los alumnos son preparados.
 - * Flexibilidad/ capacidad de innovación: anticipar/ responder con rapidez a cuestiones /requerimientos de los clientes y a nuevos avances dentro del campo(s) profesional (es).
- Algunas de las cuestiones a plantearnos desde esta perspectiva de la calidad serían:
- ¿Está la institución familiarizada con los rasgos de las ocupaciones para las que aporta preparación y para los avances de los campos profesionales?
 - ¿Satisfacen los objetivos finales y el contenido del programa las necesidades de los campos profesionales y los desarrollos que les afectan?
 - ¿Son las instituciones estructuras educativas y organizativas adecuadamente equipadas con el fin de responder con rapidez suficiente a los nuevos avances de los campos profesionales de los clientes?
 - ¿Posee la institución suficientes mecanismos para estar informada de los nuevos avances en los campos profesionales e incorporar dicha información a sus programas?

Algunos indicadores de calidad

TRAYECTORIA DE LOS ALUMNOS

1. Relevancia de las calificaciones obtenidas respecto a la práctica profesional
2. Promedio de tiempo entre la graduación y la obtención del primer empleo en relación a otros cursos
3. Ratio de alumnos en paro/graduados en relación con cursos similares
4. Satisfacción de los empleadores/graduados con las cualificaciones obtenidas

METAS

1. Relevancia de las notas finales del curso con respecto a la práctica profesional
2. Claridad/concreción de las metas finales
3. Relación de las metas finales y las cualificaciones profesionales requeridas
4. Concordancia entre el campo profesional y las metas finales

CURRICULUM

1. Cohesión entre las metas finales, los objetivos del programa, el trabajo práctico y el contenido del programa.
2. Relevancia de las metas del programa /trabajo práctico en relación con la práctica profesional
3. Relevancia de las actividades estudio/trabajo práctico en relación con el trabajo profesional
4. Proporción de trabajo práctico
5. Consonancia entre programación teórica y trabajo práctico
6. Funcionalidad del programa teórico con respecto a la práctica profesional
7. Preparación (teórica) para el trabajo práctico
8. Adecuación de la programación teórica de los cursos.

La calidad como innovación organizativa

La institución posee la necesaria habilidad para desarrollar e implementar la normativa necesaria para satisfacer los requisitos / la calidad educativa deseada. La complejidad de la organización universitaria así como sus diferentes niveles de gestión entran en relación con lo que hemos llamado los cuatro elementos del cuadro de la verdad (Rodríguez, 1996): Autonomía, Planificación, Financiación, Evaluación.

Sin duda alguna el tema se complica cuando desde el punto de vista del actor social (gobierno, sociedad o sector productivo), se quieren aunar el objetivo de masas con el de profesionalización, manteniendo un sistema estructural y de planificación idéntico al de los años cincuenta. Toma aquí pleno sentido el concepto de calidad desde la perspectiva de la planificación de los medios del sistema universitario.

Si la *open university* aportó una significativa innovación en la estructura y funcionamiento de la enseñanza universitaria; en la última década el sistema presencial, sometido a múltiples presiones (una de ellas la económica), se ha visto en la necesidad de reestructurar o poner en marcha nuevas formas de satisfacer la demanda de educación superior de unos nuevos tipos de población. Los trabajos discutidos en el 29º Seminario del Centro para la Investigación e Innovación Educativa - O.C.D.E. - apuntan claramente a un continuo incremento porcentual en el acceso a estudios superiores de grupos de población diferentes a los graduados en la escuela secundaria. El estudio del ministerio de educación holandés (Oijen, 1990) pone de manifiesto las consecuencias de los cambios demográficos y de nuevas demandas en su sistema de educación superior. En él se apunta la predicción de que en el plazo no superior a 40 años, el 30% de la mano de obra del país tenga educación superior. El título del seminario (*Strategies for university planning meeting the needs of a new clientele*), dentro del *Programme on Institutional Management in Higher Education* de la O.C.D.E., es suficientemente indicador de los nuevos retos que se le plantean a sistemas universitarios, como el español, que han permanecido con una anquilosada estructura pese al proceso de masificación sufrido.

El profesor Stern (1990), decano de Berkeley, enfatizaba la necesidad de reordenar las estructuras de planificación y funcionamiento de la universidad para dar respuestas a: programas especiales para adultos, a programas de estudios presenciales pero a tiempo partido, o a programas de postgraduados. Un dato tal vez anecdótico para algunos: en el inicio del curso 87-88, el 41% de los estudiantes de *college* americanos lo eran a tiempo partido; el porcentaje llegaba al 64% en los de estudios graduados. La universidad de Harvard tenía 14.000 estudiantes en el programa especial de adultos (educación a distancia + tiempo presencial).

En resumen, la calidad de un sistema o de una institución de educación superior radica también en su capacidad de planificar y adecuar recursos a nuevas demandas o situaciones. La innovación organizativa de nuestra universidades es una más de las asignaturas pendientes que deberían aprobarse en una muy próxima convocatoria, pese a lo difícil que será si se sigue dependiendo de otros órganos de decisión. Dos cuestiones de sumo interés

¿Son la estructura, cultura y funcionamiento de la institución suficientemente efectivos para alcanzar la calidad educativa deseada?

¿Posee la institución suficiente garantía para salvaguardar la calidad en el presente y en el futuro?

Algunos indicadores de calidad

NIVEL ORGANIZATIVO (*Estructura de la organización*)

1. Procedimiento para la exploración del desarrollo interno y del ambiente externo
2. Procedimientos para trasladar la información del exterior a la normativa interna
3. Procedimientos para el desarrollo/revisión de los programas
4. Calidad de la gestión (estilo)
5. Cooperación / consultas dentro de la organización
6. Procedimientos para la toma de decisiones
7. Participación de los profesores en la toma de decisiones
8. División de tareas y responsabilidades

NIVEL ORGANIZATIVO (*Cultura de la Organización*)

1. Homogeneidad de valores /visiones
2. Consenso acerca de las innovaciones deseadas
3. Clima de trabajo. Ambiente

NORMATIVA (*Gestión de los recursos humanos*)

1. Normativa de selección/contratación
2. Orientación de los nuevos profesores
3. Cohesión entre las actividades de profesionalización
4. Presupuesto destinado a la profesionalización
5. Procedimientos para la evaluación del profesorado

GARANTIA INTERNA DE LA CALIDAD

1. Claridad/consenso acerca de los niveles de calidad
2. Coherencia entre las actividades de evaluación
3. Implicación externa en las actividades de evaluación
4. Número de innovaciones (exitosas) en los últimos años
5. Coherencia en los proyectos de innovación
6. División de responsabilidades en el control interno de la calidad

La calidad como satisfacción del usuario

Identificada con los planteamientos de la calidad total, desde esta perspectiva se considera que el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los alumnos (potenciales y presentes). Desde posiciones representativas nos llega su defensa:

El concepto de calidad en educación superior no es fácil de aprehender, pueden dársele diferentes significados dependiendo del punto de vista del observador. Las diferentes partes interesadas hacen diferentes - y legítimas- demandas educativas. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, el más importante grupo de interés es el de los estudiantes. Por encima de todo, sus intereses y necesidades deberían guiar las decisiones sobre las prioridades y evaluación de la calidad. (Report of the Swedish Higher Education Commission, 1992).

La adopción de este enfoque representa un verdadero reto para los diferentes agentes de la intervención educativa: hacer correctamente aquello que ha de hacerse. El cambio significativo estriba en que es el usuario quien determina lo que ha de hacerse. Cabe preguntarse, por tanto, ¿quién es el usuario de la enseñanza universitaria?, ¿quiénes son sus proveedores? Ahora bien, ha constituido constancia de propósito, por ejemplo en la tradición de la orientación universitaria, considerar al alumno como el eje de referencia, el usuario por excelencia., pues él es la materia prima a la vez que productor en el proceso de aprendizaje. Centremos nuestra atención en esta perspectiva, lugar de encuentro de calidad educativa y orientación universitaria

Algunos indicadores de calidad

ENTRADA DE ALUMNOS

1. Número de alumnos que piden información, en comparación con cursos similares.
2. Número de alumnos matriculados, en comparación con cursos similares
3. Procedencia geográfica
4. Motivos de la inscripción
5. Desarrollo/prognosis de la matriculación estudiantil en relación con el desarrollo demográfico

TRAYECTORIA DE LOS ALUMNOS

1. % de abandonos
2. Motivos de abandono prematuro de los estudios

CURRICULUM

1. Posibilidades de diferenciación/especialización y cursos de media jornada
2. Duración del programa
3. Dureza de los estudios
4. Claridad del programa
5. Relevancia del programa para los alumnos
6. Libertad del programa
7. Relación con las características/experiencia de los alumnos
8. Flexibilidad del programa

La calidad como transformación o “valor añadido”

La educación como valor añadido (en la medida que produce transformaciones en el alumno) constituye una de las dimensiones más significativa desde la perspectiva de la orientación. Como señala Astin (1985), la verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnos y profesores); es decir, el conseguir el máximo valor añadido.

Dicho valor añadido es entendido como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos alcanzado desde el inicio al final de sus estudios, como el de los profesores (tanto en su dimensión pedagógica como académica y de productividad científica).

Al asumir un concepto multidimensional del talento, podrá hablarse de niveles de calidad diferentes en el desarrollo de cada una de las dimensiones del mismo dentro de una misma institución; de diferencias de calidad entre dimensiones e instituciones y, por el contrario, de niveles semejantes de calidad en el desarrollo de diferentes dimensiones del talento en diferentes instituciones.

El trabajo de Astin et al. (1984), una investigación realizada bajo los auspicios del Instituto Nacional de Educación Norteamericano, ha constituido un sólido fundamento a este enfoque de la calidad de la educación universitaria. El problema radica en la dificultad de obtener datos precisos sobre cada uno de los objetivos planteados por esta perspectiva. En dos grandes apartados pueden agruparse estos objetivos; los que hacen referencia al enriquecimiento del estudiante y los que persiguen su fortalecimiento como agente activo del proceso educativo. Para lograr estos últimos es necesario entregar poder a los alumnos para que puedan influir en su propia transformación. Como ya he puesto de manifiesto (Rodríguez, 1991), los alumnos, en tantas ocasiones voz silenciosa o actores pasivos, deben ser protagonistas en el proceso de conceptualizar la calidad universitaria, o mejor dicho, de explicitar su propia dimensión de calidad. No habrá de extrañarnos, simplificando, la existencia de discrepancias entre objetivos del profesorado y del alumnado con respecto a los requisitos y desarrollo de la actividad académica. El problema en estos momentos es que sigue estando ausente un serio y sereno debate sobre la dirección de la Universidad en los albores del siglo XXI. No sería de extrañar que profesionalización y desarrollo personal y cultural fuesen los dos grandes objetivos propuestos por estos actores.

La dirección del proceso de transformación

Las características que debieran definir el producto universitario desde esta perspectiva de la calidad están sometidas a controversia y crítica de la fiabilidad de su evaluación. Sin embargo, y pese a estas dificultades, cada vez se asume su toma en consideración [2]. Diversos autores y organismos están explicitando la dirección de la transformación. Astin (1985; ACPA, 1994). Esta última en su manifiesto *The Student Learning Imperative: Implications for Students Affairs* señala que la calidad del producto graduado universitario vendrá determinada por el nivel de logro de:

- Complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico.
- Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social
- Comprensión y aprecio de las diferencias humanas.
- Competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas, etc.
- Coherente e integrado sentido de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano
- Desarrollar actitudes, valores, perspectivas y capacidad para un continuo aprendizaje
- Convertirse en una persona cultivada
- Desarrollar la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo.
- Saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido

Es evidente que la terminología utilizada para expresar los objetivos de la educación universitaria desde esta la perspectiva está más próxima a una concepción humanista y holística del estudiante. En consecuencia, la dificultad de constatar el logro de los objetivos es un reto evaluativo a superar. Pero una cuestión previa a la posibilidad de evaluar esta concepción de la calidad sería la de preguntarnos acerca de la aceptación que la misma tiene en los círculos universitarios y gubernamentales. En el contexto europeo su aceptación es prácticamente nula. La influencia de la clásica concepción germana de la universidad para élites, ocupada y preocupada por la exclusiva dimensión intelectual, ha motivado un olvido claro, pese al proceso de masificación acaecido, de las nuevas necesidades psicosociales de los alumnos.

En Europa la definición monolítica de competencias exclusivamente técnicas ha sido una constante en el discurso de formación hasta el final de la década pasada. Sin embargo informes como el del IRDAC (1994) señala el error de continuar por ese camino. Como apunta Echeverría (1993.205) al analizar los efectos

de los cambios de producción y organización sobre las competencias profesionales, y basándose en diversas fuentes documentales, "la diferencia que puede decidir una contratación se va a apoyar cada vez más en condiciones intangibles de la formación, hasta hace poco consideradas poco menos que un adorno - y a veces un estorbo- en el perfil del candidato". Al enumerarse algunas de estas condiciones aparecen:

- Confianza en sí mismo
- Imaginación creativa
- Facilidad de relación con los demás
 - * Comunicarse fácilmente
 - * Saber escuchar
- Iniciativa (pensar por su cuenta)
- Facilidad de aprender

Al definir que la movilidad (como cultura) y polivalencia (como formación) están configurando el nuevo modo de entender las cualificaciones profesionales, los sistemas educativos deben centrar su actividad en el desarrollo de determinadas cualidades personales y en las llamadas destrezas blandas dirigidas a la integración y a la adaptabilidad al cambio. En definitiva, concluye el autor, que en vez que la ideología de la producción regule la educación, sea la ideología educacional la que sirva a la producción (pg. 205)

NOTAS

(1) Ley de Reforma Universitaria no hace mención específica del tema de la calidad de las instituciones universitarias. Por lo que respecta a la evaluación institucional, es sorprendente que sólo tome en consideración al profesor (art. 45.3):

"Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco a treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción [El art. 8.4 del R.D. 1427/1986 vinculó este punto al simple hecho de que los informes llegasen a tiempo.]

[Una Ley que algunos la han llamado del profesorado universitario -hecha por el gobierno y diputados universitarios-: el Título Quinto (Del Profesorado) contiene el 27% del articulado (16/59) y más del 35% de la extensión material del mismo. Así mismo ocupa el 75% de las Disposiciones Adicionales y Transitorias (9/12), con un 50% de la extensión material de las mismas]

(2) *"Quality ...you know what it is, yet you don't know what it is. But that's selfcontradictory. But some things are better than others. That is they have more quality. But when you try to say what quality is, apart from the things that have it, it all goes poof!. There's nothing to talk about. But if you can't say what quality is, how do you know that it even exist? If no one knows what it is, then for all practical purposes it doesn't exist at all. But for all practical purposes it does exist. What else are the grades based upon? ...Obviously, some things are better than others....but what's the betterness.....So round and round you go, spinning mental wheels and nowhere finfing any place to get traction. What the hell is Quality? What is it? "* (Pirsig, 1974, p.179)

(3) Los datos aportados por Astin (1985, p. 40) son reveladores: Las 14 universidades que exigen la puntuación mayor en las pruebas de selectividad tienen unos gastos por alumno del 250% (enseñanza) al 800% (investigación) superiores a la media de las 2.690 instituciones analizadas.

Así mismo (Astin, 1985, p.9), en las instituciones que se exige mayor selectividad-mayor puntuación - (principal factor asociado a la posición en el ranking de calidad) se dan las siguientes características:

En los alumnos: -mayor porcentaje con nota de sobresaliente en la escuela secundaria

- mayores ingresos económicos en la familia
- mayor porcentaje de padres con estudios universitarias

En las instituciones:

- mayor gasto por alumno
- mayores salarios de los profesores
- mayor coste de la matrícula del alumno

La conclusión es obvia: ¡todo es de la misma saca!. En nuestras universidades, ¿cuántas de estas variables tendrían variabilidad? Creo que nos quedamos sin *ranking*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, PH. G. (1986) *Una nación en peligro: el debate sobre la reforma de la educación en los Estados Unidos* Perspectivas, XVI (3),359-371
- AMERICAN COLLEGE PERSONNEL ASSOCIATION (ACPA, 1994) *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, D.C.: Autor
- ASSOCIATION OF DUTCH POLYTECHNICS AND COLLEGES (1993) *The sectoral quality assurance project hbo in the Netherlands. The framework for assessing quality; the cornerstone of the visitation process*. The Hague: Author
- ASTIN, A.W., BLAKE, J.H., BOWEN,H.R., GAMSON,Z.F., HODGKINSON, H.L., LEE, B. & MORTIME,L.P.(1984) *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*. Washington, D.C. National Institute of Education
- ASTIN.A.W. (1985)*Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass
- CARABAÑA, J. (1984) *Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000* Revista de Educación, 273, 23-48
- CASALIZ, P. (1991) *Gestión estratégica y evaluación de calidad*. En AA.VV. Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de Calidad. Universidad . Nacional de Salta. (pp. 51-56)
- CAVE,M.,HANNEY,S., KOGAN,M., & TREVETT,G. (1988) *The Use of Perfomance Indicators in Higher Education*. London: Jessica Kingsley
- CHURCH, C.H. (1988) *The qualities of validation*. Studies in Higher Education, 13, (1),27-44
- ECHEVERRIA, B. (1993)*Formación Profesional*. Barcelona: P.P.U.
- FERNANDEZ, M. (1990) *Avance de resultados de la investigación patrocinada por la CAICYT*. [Estudio sobre la calidad de la enseñanza universitaria] En: Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades (pp.15-36)
- GEORGE,M.D. (1982) *Assessing Program Quality*. En R. Wilson (ed.) *Designing Academic Program Review*. San Francisco: Jossey Bass
- HARVEY,L. & GREEN, D. 1993) *Defining Quality*. Assessment and Evaluation in Higer Education, 18 (1)
- HUSEN, T. (1988)*Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidos-M.E.C.
- RDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Community), 1994: *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*. Opinion. (Brussels)
- KALLEN, D.(1987) *Fracaso y malos resultados escolares: los nuevos iletrados*. Perspectivas, XVII (2), 227-237
- KURZ, R., MUELLER,J.J., GIBBONS, .L. & DiCATALDO, F. (1989) *Faculty Perfomance. Suggestions for the Refinement of the Concept and its Measurement*. J. of Higher Education, 60, (1),43-58
- LAPORTE, J. (1990) *Perspectivas de la Universitat a Catalunya*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat de Barcelona
- MILLER,R.I. (1986) *Evaluating Institutional Quality: Some Ways and some Problems*. International Journal of Institutional Management in Higher Education, 10, (3), 241-251
- MORA, J. G. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid. Consejo de Universidades: Secretaría General
- NEAVE, G. (1987. *Editorial en European Journal of Education*, 22, (2), 121-123
- OS, W.V., DRENTH, P.J. y BERNAERT, G.F. (1987) AMOS : *An evaluation model for institutions of Higher Education*. European Journal of Education. 22, (2)171-181
- PIRSIG, R. (1974) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. New York: William Morrow
- POLLIT, C. (1990) *Measuring University Perfomance: Never Mind the Quality, Never Mind the Width?* Higher Education Quarterly, 44, 60-81
- RODRIGUEZ, S. (1988a)*La orientación educativa y la calidad de la educación*. Bordón, 40 (2), 235-255
- RODRIGUEZ, S. (1988b) *Calidad de la Educación y Orientación: Implicaciones en el modelo de intervención de los Servicios de Orientación*. En: I Jornadas de Orientación Escolar y Profesional en Canarias. Sta. Cruz de Tenerife: A.E.O.E.P. Canarias. (pp.39-54)
- RODRIGUEZ, S.(1989) *La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament*. Temps d'Educació, 1, 121-129

- RODRIGUEZ,S.(1990) *Problemática y tendencias de la orientación universitaria*. En: La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación. Valencia: A.E.O.E.P.(pp.107 -122)
- RODRIGUEZ, S. (1991) *Calidad Universitaria : un enfoque institucional y multidimensional*. En : De Miguel, M. et. al. (eds.1991) La evaluación de las Instituciones Universitarias. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 39-72)
- RODRÍGUEZ S.(1995) *Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora* . En: R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). Tutoría y Orientación. Ed. Cedecs (pp. 119-135)
- RODRIGUEZ, S. (1996) *Evaluación institucional y planificación universitaria*. Ponencia. Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad. Madrid
- SANTOS, M. A. (1990) *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*. En: Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades (pp. 49-70)
- SPAAPEN,J.B. (1989) *External Assesment of Dutch Research Programes*. En: M.Koganv (Ed.)Evaluating higher education. London: Jessica Kingsley
- SWEDISH HIGHER EDUCATION COMMISION (1992) *Freedom Responsibility Competence*. Report to Minister of Education, English Summary
- STERN,M.E. (1990) *The new majority: Impact of older students upon the university today*. Ponencia presentada en el 29º Seminario del Centro para la Investigación e innovación Educativa de la O.C.D.E. París.
- TROW, M. (1987) *The National Reports on Higher Education: A Skeptical View*. Educational Policy,1-4
- VAZQUEZ G.(1985) *Masificación y calidad universitaria: La suerte de la universidad entre el igualitarismo y el desarrollo de la excelencia*. Revista Española de Pedagogía, 169-179, 371-389
- VROEJENSTINJN, T.I., ACHERMAN, H. (1990) *Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment*. En: L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden (Eds.) Peer Review and Perfomance Indicators. Utrecht: Lemma.B.V(pp.81-101)
- WEERT,E.de (1990) *A macro-analysis of quality assessment in higher education*. Higher Education, 19, 57-72
- WESTERHEIJDEN,D.F. (1990) *Peers, Perfomance and Power*. En: L. Goedegebuure, P. Maassen & D.Westerheijden (Eds.) Peer Review and Perfomance Indicators. Utrecht: Lemma.B.V. (pp.183-207)

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
 Catedrático del Dpto. MIDE
 Universidad de Barcelona
srodriguez@d5.ub.es
 Passeig de la Vall d'Hebron, 171
 08035 Barcelona