



## XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria 2017

*“Universidad, desarrollo y futuro en la Sociedad del Conocimiento”*

22, 23 y 24 de noviembre de 2017  
Mar del Plata, República Argentina

### **La Calidad de la Educación Superior: Opiniones y Mediciones.**

#### **Un abordaje estadístico**

Colombo, Ma. de la Paz; Mollo Brisco Gabriela F.

Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata, Argentina

[paz.colombo@econo.unlp.edu.ar](mailto:paz.colombo@econo.unlp.edu.ar) ; [gabriela.mollo@econo.unlp.edu.ar](mailto:gabriela.mollo@econo.unlp.edu.ar)

**Eje Temático del Trabajo:** *Impacto social, evaluación de la calidad y eficacia de la universidad*

**Tipo de Trabajo:** *Proyecto de investigación*

#### **Resumen**

Las universidades se posicionan como pilares fundamentales en los cuales se sustenta un nuevo modelo de sociedad y, por ello, asegurar la calidad de la educación superior, se transforma en una dimensión ineludible sobre la cual trabajar. Sin embargo, pese a la proliferación de estudios sobre ésta, aún existen dificultades para arribar a una única conceptualización de la misma. Este trabajo pretende avanzar en la identificación de aquel concepto de calidad educativa con el que los docentes de universidades públicas argentinas se sienten más representados y cuáles perciben que son sus factores determinantes. Así también se espera constatar si existe o no relación entre los conceptos declarados y los reales subyacentes. Para lograr el objetivo se encuestaron a 1085 profesores. Los resultados, arribados luego de la aplicación de diferentes modelos estadísticos, evidencian que, en su mayoría, los encuestados adhieren a una noción de calidad moderna e innovadora –vinculada al poder transformador de la educación universitaria- y consideran que son los factores relacionados con su mismo claustro los que más impactan sobre la misma. Finalmente se pudo corroborar que no parece existir asociación entre los conceptos de calidad reales y los declarados por estos actores fundamentales del sistema universitario.

**Palabras clave:** *calidad educativa, educación superior, gestión universitaria, determinantes de la calidad, universidad.*

## **Introducción**

La permanente expansión de la matrícula universitaria así como un contexto global, interrelacionado e interdependiente, competitivo y cambiante, le demanda actualmente a las Instituciones de Educación Superior un rol activo y proactivo para hacer frente a un modelo de sociedad fundado sobre las bases del saber y el conocimiento. En este marco, asegurar la calidad de la enseñanza se transforma en una dimensión ineludible a abordar si se espera que las universidades sean capaces de dar respuesta efectiva a estas necesidades. Sin embargo, un primer obstáculo se presenta dado que, por tratarse de un concepto polisémico y pluridimensional, existen dificultades para arribar a una conceptualización del término “calidad” -y a una definición de sus factores determinantes- que logre homogeneizar o congregar las opiniones de todos los agentes involucrados en el proceso formativo.

El presente trabajo se propone presentar un análisis descriptivo construido a partir de las opiniones y percepciones de profesores de universidades públicas argentinas acerca de lo que es la calidad de la enseñanza universitaria así como de los elementos que la condicionan. Asimismo se busca constatar si los conceptos declarados y los reales subyacentes en estos docentes sobre la misma se hallan en sintonía o se encuentran en conflicto pues, resulta imperativo, precisar un punto de partida realista que permita comenzar a avanzar sobre programas y estrategias específicas erigidas sobre bases, nociones y visiones compartidas y consensuadas que permitan orientar la acción hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

Se ha considerado que las percepciones de los docentes permiten una aproximación cualitativa a la medición y evaluación de los determinantes bajo análisis, lo cual es definitivamente útil para el diseño de políticas tendientes a optimizar este aspecto del sistema educativo universitario. En este marco, parece justo y razonable atribuirles, un grado de conocimiento y una capacidad de análisis tales que les sitúan en condiciones idóneas para interpretar con acierto cuáles son las variables que actúan como factores de calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El artículo se encuentra organizado en tres apartados: el primero plantea el marco conceptual sobre el que se trabajó a lo largo de la investigación y a partir de cual se operativizaron las distintas variables bajo análisis; los objetivos del estudio y la metodología a la que se recurrió para darles respuesta. En una segunda parte del trabajo se exponen los resultados a los cuales se ha arribado en relación a: las *concepciones de calidad universitaria* a las que mayoritariamente adhieren los encuestados, a los *factores determinantes* de la misma percibidos como los más relevantes y a la *existencia de asociación (o no) entre los*

*mencionados conceptos y los condicionantes de la calidad* en el contexto de la educación superior. Por último, en la tercera sección, se detallan las reflexiones finales y se dejan planteados una serie de interrogantes para iniciar una discusión sobre esta temática, abierta y constructiva.

## **Desarrollo**

### *Marco Teórico*

El debate sobre la calidad de la educación superior se instala fuertemente en Latinoamérica a partir de los años 90 y se materializa por medio de la creación sistemática de organismos responsables de evaluar y acreditar la gestión y las carreras universitarias. Específicamente en Argentina se instaura en 1996 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), luego de ser promulgada la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.251) la cual aún se halla vigente.

En las décadas subsiguientes a este hecho, la producción de material académico referido al estudio de la calidad de la enseñanza superior se volvió vasta y prolífica. Los estudios que más han trascendido sobre estas cuestiones centraron sus análisis en el impacto que produjeron los distintos procesos orientados al aseguramiento de la calidad sobre las mismas Universidades, pero no lograron generarse piezas motivadoras de debate sobre aquello que subyace y resulta el eje vertebrador del origen de estos órganos de evaluación y control que es el concepto específico de “calidad educativa”. Entre los antecedentes más reconocidos en la temática se encuentran a nivel internacional los trabajos de Harvey y Williams (2010), Laakkola (2010) y Lemaitre y Zenteño (2012) y para el caso argentino los trabajos de García de Fanelli (2004) y Camou (2007).

Si bien estas producciones han suministrado resultados con un alto valor académico, aún existe una deuda pendiente en lo que se refiere a un planteo serio e intercambio de ideas y discusión sobre qué es lo que se entiende por Calidad Universitaria. Como punto de partida debe tenerse en cuenta que resulta difícil reconocer en el término calidad, tal y como éste se maneja habitualmente, una categoría acotada y definida con precisión. Calidad universitaria es, ante todo, un concepto complejo y multidimensional que no puede desprenderse de su relación con los objetivos y actores del sistema universitario. La complejidad en la definición de este término se encuentra directamente asociada a la complejidad de las instituciones de educación superior de las cuales justamente se pretende medir la calidad. García de Fanelli (2005) indica con precisión los cuatro aspectos en los que se expresa esta complejidad:

1) La multiplicidad de los objetivos a los que sirve (e.g. enseñanza, investigación, extensión, desarrollo local), (2) el proceso decisorio altamente atomizado, producto de la naturaleza de su misión primaria (la transmisión y producción de saber experto en diversos campos disciplinarios), la autonomía académica e institucional y la estructura colegiada de los órganos de gobierno, (3) la coordinación de la política de educación superior compartida en grado variable entre el Estado, el mercado y los grupos de interés diversos que integran la organización universitaria (Clark, 1983; Bourdieu, 1988) y (4) la diferenciación institucional y diversificación de programas y actividades que actúan como fuerzas centrífugas en los procesos de construcción de la acción colectiva. (García de Fanelli, 2005)

A partir de lo mencionado, este trabajo se propone evidenciar que existe una importante brecha entre aquello que se piensa que es la calidad (concepto) -y que por tal debe primar en una Universidad- y el modo en que se materializa ese concepto en las prácticas habituales. Ahora bien, en función de esto, se vuelve necesario considerar el significado, o mejor aún, los significados que puede adoptar el término calidad en el ámbito universitario.

En este sentido, la exposición más completa y aceptada de los conceptos que puede adoptar la calidad en la educación superior es la de Harvey y Green (1993). En el Cuadro N° 1 se exponen de manera resumida aquellas nociones de calidad desarrolladas por estos autores así como sus principales características.

**Cuadro N° 1: Concepciones de Calidad de la Educación Superior y sus características**

<b>CONCEPCIÓN DE CALIDAD Y SUS CARACTERÍSTICAS</b>
<p><b>La calidad como <i>excepcional</i></b>            Visión tradicional de la calidad: basada en la distinción y la exclusividad; las universidades personalizan la calidad.            Visión de la calidad ligada a la excelencia: Superación de unos estándares muy altos. Para conseguir la excelencia en los resultados se requiere lo mejor: mejores profesores, mejores alumnos, mejores infraestructuras, etc. Este enfoque no da importancia al proceso.            Visión de la calidad consistente en el cumplimiento de unos estándares mínimos. La calidad según este enfoque es atribuida a todos los que cumplen esos estándares. Supone implícitamente que los estándares son objetivos.</p>
<p><b>La calidad como <i>perfección o consistencia</i></b>            Se relaciona con la idea de cero defectos, con hacer las cosas bien la primera vez. Supone intrínsecamente la existencia de una cultura de la calidad. La universidad se compone de nódulos y es responsabilidad de cada nódulo que su output cumpla los requisitos del <i>input</i> del proceso siguiente.</p>
<p><b>La calidad como <i>adecuación a una finalidad</i></b>            La calidad se concibe como el ajuste a un propósito. En este enfoque la calidad se juzga por el output, no por el proceso. Se define la calidad en términos de satisfacer los requisitos, necesidades o deseos del cliente. Relaciona la calidad con la funcionalidad.            La calidad es definida en términos de que la institución cumpla los objetivos que ha establecido, es decir, su misión.</p>
<p><b>La calidad como <i>valor por dinero</i></b></p>

La calidad se relaciona con la eficiencia económica, con el rendimiento de una inversión. En el centro de este enfoque está la idea de rendición de cuentas o *accountability*.

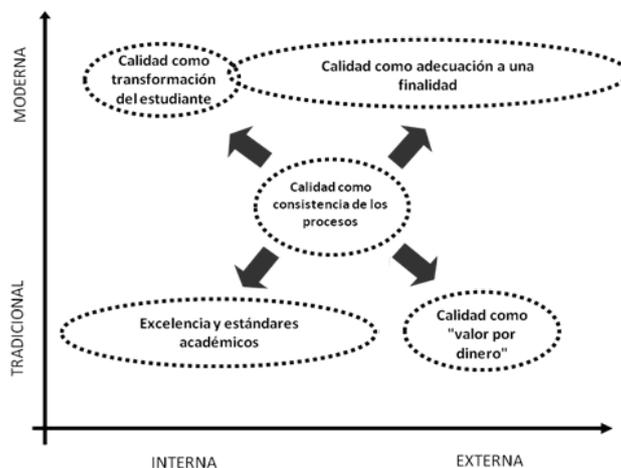
### **La calidad como *transformación***

La calidad radica en desarrollar las capacidades del estudiante y en capacitarle para su propia transformación. Este enfoque va más allá de los cambios que pueden operar a nivel académico e incorpora nociones asociadas a la ética y al compromiso social y ciudadano.

Fuente: Adaptado de Barrenetxea, 2005

Estos cinco conceptos de calidad propuestos por Harvey y Green (1993) pueden ser ordenados en el plano generado por dos dimensiones (Gráfico N° 1). El eje horizontal representa el grado en que cada noción de calidad se deriva de un referente interno a la institución o, de algún modo, externo (ajeno) a él. El eje vertical propone una división diferente de los conceptos de calidad. La parte inferior de dicho eje reúne las definiciones tradicionales sobre Gestión de la Calidad (tanto en el ámbito específico de las instituciones universitarias como en el más general de la gestión empresarial) mientras que, en la parte superior de este eje se refleja una visión más moderna del fenómeno.

### **Gráfico N° 1: Los conceptos de calidad de Harvey y Green en un espacio bidimensional**



Fuente: López Armengol, M. A. y Colombo, M. P. (coords.), 2011

### *Objetivos*

*O1:* Identificar a qué concepto de calidad educativa adhieren los docentes de universidades públicas argentinas.

*O2:* Identificar cuáles son los factores determinantes de la calidad educativa que resultan más relevantes según los docentes de universidades públicas argentinas.

*O3:* Identificar si existe algún tipo de asociación entre los diferentes conceptos de calidad educativa y los factores indicados como determinantes de la misma.

## *Metodología*

El **tipo de diseño** que se llevó adelante para esta investigación es de tipo cuantitativo (descriptivo y explicativo). La **unidad de análisis** fueron los docentes de universidades públicas argentinas y el **objeto de estudio**, sus opiniones respecto a:

- El concepto de calidad educativa con el que se identifican.
- Los factores que consideran determinantes de la calidad educativa.

En cuanto a la **muestra** construida, la carencia de un padrón o censo que contuviera la totalidad de los profesores universitarios de instituciones públicas de carácter presencial en Argentina hizo imposible la realización de algún tipo de muestreo probabilístico en términos estrictos. En vista de este inconveniente, se procedió al armado de una base de datos con la cual trabajar. La población sobre la cual se efectuó el muestreo fue 170.929 cargos docentes<sup>1</sup> de 40 universidades públicas nacionales (datos actualizados al 2016) según la información sobre el profesorado publicada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Con estos datos, se procedió como si se realizase un muestreo estratificado para una población infinita y se definió una muestra de 1100 casos. Recurriendo a diferentes fuentes de información, se logró confeccionar un padrón con 6263 profesores de Universidades Públicas Nacionales Argentinas, de los cuales, 1085 profesores respondieron satisfactoriamente el cuestionario enviado.

La **estrategia de relevamiento** por la cual se optó fue la utilización de un cuestionario cerrado auto administrado on line. El envío de la encuesta se efectuó en forma personalizada, a través de correos electrónicos dirigidos exclusivamente a cada encuestado, donde se incluía una breve explicación del proyecto y la invitación a participar. El cuestionario empleado se encontraba conformado por tres grandes bloques:

El primero orientado al análisis de las conceptualizaciones de la calidad. Para tal fin se indagó sobre el grado de identificación de los encuestados con diversas definiciones propuestas de la misma. Para esto se recurrió a la operativización de los conceptos planteados por Harvey y Green (1993) y desarrollados oportunamente:

- **CO:** Calidad entendida como el cumplimiento de ciertos objetivos y de estándares académicos y científicos establecidos.

---

<sup>1</sup> La SPU posee como indicador la cantidad de cargos docentes que no es exactamente lo mismo que la cantidad de profesores. Se tomó este dato como variable estimativa de la cantidad de profesores

- **CTC:** Calidad entendida como el desarrollo de capacidades en el estudiante para avanzar en su propia transformación y para la formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
- **CASM:** Calidad entendida como el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución, comprensivamente también de la satisfacción de las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde trabajarán los egresados así como las de todos aquellos involucrados: profesores, instituciones, sociedad, etc.
- **CE:** Calidad entendida como la consecución de la eficiencia (obtención de los mejores resultados con el menor uso de recursos).

El segundo de los bloques de la encuesta se encontraba orientado al análisis de los factores que afectan la mejora de la calidad de la educación universitaria. Se tomaron cuestiones referidas a aspectos del profesorado, otras asociadas a la propia institución y finalmente algunos vinculados a los estudiantes universitarios. Se detallan a continuación cada uno de los 18 factores propuestos:

- **Grupo 1 - Factores vinculados al Profesorado:** motivación del profesor, capacidad de comunicación del profesor, conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo, participación del profesor en actividades de investigación, coordinación entre profesores, formación pedagógica actualizada del profesor, utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia y rigor en la selección de los profesores.
- **Grupo 2 - Factores vinculados a la Institución Universitaria:** exigencia en el ingreso a los alumnos a la facultad, capacitación brindada por la institución a los profesores, existencia de servicios de apoyo adecuados, coordinación de contenidos entre la educación secundaria y la universitaria, agilidad para la gestión de trámites y procesos administrativos y existencia de mecanismos de evaluación de los profesores.
- **Grupo 3 - Factores vinculados a los Estudiantes:** vocación del alumno por la carrera elegida, compromiso y actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso, conocimientos generales del alumno a su ingreso a la universidad y participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario.

Por último, el *tercer bloque* del cuestionario englobaba lo que se conoce habitualmente como variables de control.

Para el procesamiento de datos se utilizó estadística descriptiva (para dar respuesta a los Objetivos 1 y 2) y análisis de correlación (para dar respuesta al Objetivo 3). Todos los análisis se llevaron a cabo por medio del programa estadístico SPSS.

## Resultados

### *El concepto de calidad de la enseñanza universitaria*

Tal como se ha mencionado anteriormente, el estudio realizado indaga sobre la opinión de los profesores universitarios acerca de modos alternativos de definir el concepto de calidad. En una primera instancia durante el relevamiento se les solicitó que expresaran el nivel de identificación personal con cada una de las cuatro definiciones de calidad oportunamente detalladas (ver apartado de Metodología). Los resultados obtenidos se presentan en el Tabla N° 1 que se detalla a continuación.

**Tabla N° 1: Adhesión a los diferentes conceptos de calidad educativa. Análisis de frecuencias absolutas y relativas<sup>2</sup>**

CONCEPTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CO	586	54%
CTC	948	87%
CASM	556	51%
CE	230	21%

Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis de los datos expuestos en el tabla precedente surge que los docentes de las instituciones bajo análisis se encuentran más identificados con concepciones que se construyen a partir de referencias internas, que con aquellas nociones que se pueden considerar externas al ámbito de la educación. Particularmente, en función a los resultados obtenidos, los profesores universitarios parecerían identificarse principalmente con la definición asociada a la conceptualización más moderna de calidad, la cual se encuentra relacionada al poder transformador de la educación universitaria (la necesidad de formar estudiantes con capacidades para avanzar en su propia transformación y para asumir un compromiso social).

Así entonces, en función a lo antes mencionado, parecería ser que los encuestados consideran incuestionable la necesidad de promover una formación que se concentre en el desarrollo humano integral de los estudiantes atendiendo no sólo las dimensiones cognitivas sino

---

<sup>2</sup> La sumatoria de las frecuencias relativas superan el 100% dado que las alternativas no eran mutuamente excluyentes y los docentes podían adherir a más de un concepto.

también las sociales y valorativas. Una formación que cultive el pensamiento crítico e independiente y, a su vez, la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida procurando para ello desarrollar capacidades que les permitan a los estudiantes avanzar en su propio aprendizaje y en su formación como personas comprometidas con la sociedad y la comunidad en la que se encuentran insertos.

### *Los factores determinantes de la calidad de la educación superior*

En esta sección se analizarán las respuestas de los encuestados al ser indagados sobre la influencia de determinados factores sobre la calidad de la educación universitaria. Los factores que se utilizaron a los fines de este trabajo son 18 agrupados en tres categorías: los referidos al profesorado, los que se encuentran asociados a la institución universitaria y los vinculados con los propios estudiantes (ver apartado de Metodología). En el Tabla N° 2 se puede observar los 18 factores mencionados, sus agrupamientos y las frecuencias absolutas y relativas de cada uno de ellos.

**Tabla N° 2: Adhesión a los diferentes factores determinantes de calidad educativa. Análisis de frecuencias absolutas y relativas**

ETIQUETA	FACTOR DETERMINANTE	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS
FIPM	Motivación del profesor	1006	93%
FIPC	Capacidad de <b>comunicación</b> del profesor	1007	93%
FIPK	<b>Conocimiento</b> del profesor sobre las materias a su cargo	1020	94%
FIPP	Formación <b>pedagógica</b> actualizada del profesor	679	63%
FIPI	Participación del profesor en actividades de <b>investigación</b>	696	64%
FIPA	<b>Coordinación</b> entre profesores	1001	92%
FIPT	Utilización de plataformas <b>tecnológicas</b> de apoyo a la docencia (campus virtual o plataformas similares)	455	42%
FHIP	Rigor en la selección de los <b>profesores</b>	790	73%
<b>PROMEDIO FACTORES RELACIONADOS CON EL PROFESOR</b>		<b>77%</b>	
FIII	Exigencia en el <b>ingreso</b> de los alumnos a la facultad	379	35%
FIIC	<b>Capacitación</b> brindada por la facultad o la universidad a los profesores	671	62%
FIIS	Existencia de <b>servicios</b> de apoyo adecuados (biblioteca, gabinete de computación, equipamiento, etc.)	878	81%
FIIA	<b>Coordinación</b> de contenidos entre la educación secundaria y la universitaria	770	71%
FIIT	Agilidad para la gestión de <b>trámites</b> y procesos administrativos	668	62%
FIIE	Existencia de mecanismos de <b>evaluación</b> de los profesores (por parte de alumnos, de la UA u otras instit.)	351	32%
<b>PROMEDIO FACTORES RELACIONADOS CON LA INSTITUCIÓN</b>		<b>57%</b>	
FIIV	<b>Vocación</b> del alumno por la carrera elegida	812	75%
FIAC	<b>Compromiso</b> y actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso	796	73%
FIAK	<b>Conocimientos</b> generales del alumno a su ingreso en la universidad	604	56%
FIAP	<b>Participación</b> activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario	929	86%
<b>PROMEDIO FACTORES RELACIONADOS CON LOS ESTUDIANTES</b>		<b>72%</b>	

Fuente: Elaboración propia

Para la interpretación de la información suministrada se recurrirá a la noción de calidad educativa propuesta por IESALC/UNESCO (González y Galindo, 2004), definida como “*la adecuación, coherencia, consistencia y pertinencia entre la intencionalidad (o*

*superestructura*), *la organización (o estructura)* y *las condiciones de trabajo (o infraestructura) de una universidad*". Como surge de lo detallado, esta definición contempla tres dimensiones a considerar en el análisis estructural de una universidad:

- La superestructura: la cual refiere al núcleo rector de una institución. Incluye misión, visión, objetivos, finalidades, perfil del egresado y modelo educativo.
- La estructura: la cual refiere a la organización académica de la institución y a los actores (alumnos y profesores) del proceso educativo. Incluye los planes de estudio, las líneas y proyectos de investigación, las acciones de extensión y transferencia y de difusión de conocimiento.
- La infraestructura: la cual alude a los recursos materiales, financieros y servicios (acervo bibliográfico, cómputo, otros).

Continuando con el análisis a partir de este concepto es posible observar que, los factores que los docentes valoran como más significativos para la calidad educativa universitaria, son los referidos a la estructura. Es decir, aquellos factores que hacen referencia al cuerpo docente y a los estudiantes (principales actores dentro de proceso educativo).

#### *La calidad universitaria y sus determinantes: posibles asociaciones*

A fin de ampliar el alcance del trabajo se buscó identificar si existe asociación entre las diferentes conceptualizaciones de la calidad educativa y los factores determinantes de la misma. Como premisa inicial se partió de la hipótesis de que cada concepto de calidad educativa se encuentra específicamente asociado a algunos factores particulares. Ahora bien, para evaluar y dar respuesta a esta hipótesis de trabajo se optó por realizar un análisis de correlación de Pearson para así corroborar si realmente esto se evidencia en las respuestas de los profesores encuestados. Hipótesis planteadas:

- H1: Los diferentes conceptos de calidad se hallan asociados con diferentes tipos de factores relacionados con la calidad educativa.
- H0: Los diferentes conceptos de calidad no se hallan asociados con diferentes tipos de factores relacionados con la calidad educativa.

En la tabla que se presenta a continuación se expone un análisis de correlaciones para intentar determinar la existencia de asociación o no entre cada una de las nociones de calidad universitaria y los diferentes factores considerados como condicionantes de la misma. (Tabla N° 3).

**Tabla N° 3: Análisis de Correlaciones de Pearson entre los conceptos de calidad educativa y los factores determinantes de ésta**

Correlación de Pearson																		
Concepto	FIPM	FIPC	FIPK	FIPP	FIPI	FIPA	FIPT	FIP	FIII	FIIIC	FIIIS	FIIA	FIIT	FIIIE	FIIAV	FIIAC	FIIAK	FIIAP
CO	0,047	0,037	0,024	,085**	0,027	0,023	,147**	0,047	,079**	,063*	,074*	,098**	0,043	,184**	,062*	0,017	,074*	0,028
CTC	0,000	-0,009	-0,014	,153**	0,017	0,046	,081**	0,036	-0,001	,096**	,098**	,069*	,076*	,091**	0,042	0,009	0,035	0,050
CASM	0,039	0,007	-0,005	,092**	0,032	0,035	,130**	0,038	,061*	,126**	,099**	,124**	,086**	,150**	0,051	0,034	,098**	0,042
CE	0,050	0,013	0,036	,107**	0,044	,066*	,130**	0,033	,088**	,064*	0,057	0,034	0,039	,147**	0,046	0,017	0,054	0,026

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).  
 \* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

De los datos obtenidos se evidencia que, salvo algunas pocas excepciones, no existen diferencias entre los factores que se correlacionan con los distintos conceptos de calidad. Básicamente y a partir de la lectura de la Tabla N° 3, surgen 4 factores que presentan una correlación significativa (aunque con diferentes niveles de significación) para los 4 conceptos de calidad (la formación pedagógica actualizada del profesor, la utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia, la capacitación brindada por la institución a los profesores y la existencia de mecanismos de evaluación de los profesores). A su vez, existen otros 4 condicionantes que, también con diferentes niveles de significación, presentan correlación con 3 de las 4 definiciones de calidad propuestas (la exigencia en el ingreso de los alumnos a la facultad, la existencia de servicios de apoyo adecuados, la coordinación de contenidos entre la educación secundaria y la universitaria y la agilidad para la gestión de trámites y procesos administrativos).

En síntesis entonces, existirían 8 de los 14 factores que se correlacionan positivamente con los 4 conceptos de calidad educativa. Este resultado a priori pondría en duda la aceptación de la hipótesis de trabajo. En otros términos, los resultados obtenidos permitirían inferir que existe una disociación entre los conceptos de calidad con los que los profesores declaran identificarse (en adelante *Conceptos Declarados*) y los que subyacen a la lección de los factores determinantes de la misma (en adelante *Conceptos Reales*).

Ahora bien, a fin de obtener resultados más robustos que permitan aceptar o rechazar la H1 con un mayor nivel de confianza, se precedió a aplicar un modelo de regresión logística en el que se tomó como variable dependiente (secuencialmente) a cada uno de los conceptos de calidad educativa y como variables independientes los factores determinantes de ésta. La regresión logística es un tipo de análisis de regresión utilizado para predecir el resultado de una variable categórica (entiéndase como aquella que puede adoptar un número limitado de categorías) en función de las variables independientes o predictoras. En la regresión logística

subyace el principio de que, a través de las variables independientes, se intentará predecir la probabilidad que ocurra algo sobre la probabilidad que no-ocurra. De este modo, los estadísticos obtenidos a través de la regresión logística señalarán si las variables independientes resultan buenas predictoras o explicadoras del evento dependiente. En la Tabla N° 4 se exponen los resultados obtenidos para cada una de las regresiones logísticas realizadas y en la Tabla N° 5 se presentan los R-cuadrado de Cox y Snell, y R-cuadrado de Nagelkerke para cada una de ellas.

**Tabla N° 4: Regresiones logísticas para cada uno de los conceptos de calidad educativa. Variables independientes que explican o predicen a la variable dependiente**

CO	CTC	CASM	CE
FIPM	FIPM	FIPM	FIPM
FIPC	FIPC	FIPC	FIPC
FIPK	FIPK	FIPK	FIPK
FIPP	FIPP**	FIPP	FIPP*
FIPI	FIPI	FIPI	FIPI
FIPA	FIPA	FIPA	FIPA
FIPT*	FIPT	FIPT*	FIPT*
FIIP	FIIP	FIIP	FIIP
FIII	FIII	FIII	FIII*
FIIC	FIIC	FIIC*	FIIC
FIIS	FIIS*	FIIS	FIIS
FIIA*	FIIA	FIIA*	FIIA
FIIT	FIIT	FIIT	FIIT
FIIE**	FIIE	FIIE**	FIIE**
FIAV	FIAV	FIAV	FIAV
FIAC	FIAC	FIAC	FIAC
FIAK	FIAK	FIAK	FIAK
FIAP	FIAP	FIAP	FIAP
** . Significación en el nivel 0,01.			
* . Significación en el nivel 0,05.			

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5: R-cuadrado de Cox y Snell, y R-cuadrado de Nagelkerke**

CONCEPTO	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
CO	0,054	0,072
CTC	0,039	0,074
CASM	0,052	0,070
CE	0,042	0,065

Fuente: Elaboración propia

Del análisis conjunto de las Tablas N° 4 y N° 5 se puede concluir que los factores determinantes de la calidad no actúan como predictores del tipo de concepto de calidad educativa al que adhiere un docente de universidad pública (*Concepto Declarado*). Esto se observa, por un lado, en el hecho de que los R cuadrados (los cuales indican la parte de la varianza de la variable dependiente explicada por el modelo), son considerablemente bajos, lo cual implicaría que las variables independientes no logran explicar adecuadamente a la variable dependiente. Es decir, particularmente en este caso, esto significaría que los factores que subyacen al *Concepto Real* (variables independientes) no explican al *Concepto Declarado* (variable dependiente) para ninguno de los cuatro conceptos.

Por otro lado, las variables independientes que surgen como significativas (es decir explicativas de cada concepto en particular) se presentan para dos o más de los *Conceptos Declarados*, dando cuenta de que no existe asociación específica entre los *Conceptos Reales* y los *Conceptos Declarados*. Para poder aceptar la hipótesis inicial de trabajo, los resultados obtenidos deberían haber arrojado para cada modelo (de las definiciones de calidad), factores determinantes significativos diferentes. Por tal motivo, dado que esto no se cumple, se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula.

### **Conclusiones o discusión abierta**

El abordaje del tema de la calidad de la educación superior rara vez es desapasionado y objetivo. No cabe duda de que la adhesión a determinado concepto de calidad depende en gran parte de las convicciones, las ideas e intereses de los diferentes actores que participan del proceso educativo. Sin embargo, los resultados obtenidos a lo largo del presente trabajo han permitido exponer un tema sensible y el cual, si bien puede ser abordado en ámbitos reducidos y de confianza, no suele ser discutido en espacios académicos y científicos formalizados.

Los resultados son precisos y evidencian que los docentes adhieren mayoritariamente al concepto de calidad que se presenta como el más moderno e innovador, es decir a aquel que juzga a la calidad de la enseñanza en función de su capacidad para dar lugar a un proceso de transformación y autotransformación permanente del estudiante. Se trata del modelo de calidad más ambicioso y desafiante. Otros estudios precedentes, desarrollados por este mismo equipo de investigación, han permitido concluir que estamentos como el de los gestores universitarios y el de los alumnos, también perciben a esta definición de calidad como la más representativa de sus ideales y más cercana a sus expectativas. Estos resultados no son

sorprendentes ya que acompañan un proceso de reflexión a nivel nacional en el que se encuentran en constante cuestionamiento y revisión los parámetros más rígidos de evaluación impuestos por las agencias certificadoras de calidad (específicamente CONEAU para el caso de Argentina).

Con el firme propósito de avanzar en términos prácticos y continuar en el camino iniciado, se procuró identificar y precisar cuáles eran los aspectos tangibles o más concretos (factores) ya sea referidos al funcionamiento de la institución universitaria, al proceso de enseñanza y aprendizaje, o a sus protagonistas, que se asociaban con cada una de las distintas definiciones de calidad, para así poder encausar las estrategias en programas específicos que condujesen a alcanzar la tan anhelada educación para la transformación. Si embargo, el análisis efectuado a partir de las respuestas de los profesores, no arrojó los resultados esperados sino que, por el contrario, echó por tierra la hipótesis o premisa básica sobre la que se sustentó el trabajo.

A partir del diagnóstico planteado se hace posible inferir entonces que, existe entre los docentes universitarios argentinos, un discurso muy arraigado sobre aquello que se considera calidad educativa, el cual se halla teñido de concepciones modernas, más cualitativas y humanísticas de ésta, en las que se afirma la centralidad del alumno en su propio proceso de enseñanza y se defiende una formación de profesionales orientada a la ética, la responsabilidad civil y el compromiso con el medio y la sociedad que los rodea. Sin embargo, este relato (sincero o no) tiene su contracara la cual queda en evidencia en la elección de los determinantes más concretos sobre los que los encuestados consideraban que debería trabajarse para que se pueda hablar de calidad en sus respectivos ámbitos universitarios. La información relevada y analizada en relación a los factores considerados como los más relevantes y de mayor impacto sobre la calidad reveló que son privilegiados aquellos que implican cuestiones fácilmente mensurables, visibles y susceptibles de ser controladas – generalmente vinculadas a la evaluación y al de ciertos estándares académicos clásicos (en la Tabla N° 4, se refleja que el factor que más explica a 3 de los 4 conceptos de calidad es el de la existencia de mecanismos de evaluación a los docentes).

A modo de cierre del trabajo y con miras a generar un debate más genuino y enriquecedor, creemos fundamental y un paso hacia adelante que nuevas ideas sobre lo que es la calidad de la enseñanza universitaria estén aflorando entre el cuerpo docente de las Instituciones de Educación Superior dado que esto, necesariamente significa un avance en lo que respecta a varias décadas de concebir a la calidad únicamente en términos de medición, evaluación y control. Pero, de todos modos, esto es necesario pero no suficiente en virtud de los resultados

obtenidos, es ineludible hacer hincapié del riesgo que implicaría si la discusión no se profundiza y, las nociones mencionadas quedan reducidas a una ideología discursiva que perpetúa (consciente o inconscientemente) modelos demagógicos y programas de aseguramiento de la calidad, parciales y mal implementados. La inconsistencia entre lo declarado y lo real, nos plantea una nueva oportunidad a los docentes universitarios para revisar y repensar hacia donde debemos dirigir nuestros esfuerzos para construir el futuro que imaginamos para la educación de nivel superior.

### **Bibliografía**

Barrenetxea, M. (2005) “Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea”, Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Bilbao.

Camou, Pedro (2007), “Los ‘juegos’ de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad”, en Antonio Camou, Pedro Kotsch y Marcelo Prati (coords.) Evaluando la evaluación. Políticas, instituciones y actores en Argentina y América Latina, Buenos Aires, Editorial Prometeo, pp. 29-68.

García de Fanelli, Ana (2004), “La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales”, en Los desafíos de la universidad argentina, Buenos Aires, Editorial. Siglo XXI, pp. 287-304.

Harvey, L. y Green, D. (1993), ‘Defining quality’, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9–34.

Harvey, L. y Williams, J. (2010), "Fifteen years of quality in higher education", en *Quality in higher education*, Reino Unido, Routledge, Taylor and Francis Group, vol. 16, núm 1, pp. 2-33.

Lemaitre, M. José y M. Elisa Zenteño (2012), Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012, Santiago de Chile, CINDA.

López Armengol, M. A. y Colombo, M. P. (coord.) (2011). “Hacia una Educación Superior de Calidad (Volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México. (Proyecto CESPUALE)”. Editorial EDULP (Editorial de la Universidad Nacional de La Plata). La Plata, Argentina.

Loukkola, T. (2010), “Examining quality culture: part 1. Quality assurance processes”, en *Higher Education Institutions*, Bruselas, European University Association.