

1. La noción calidad de la educación superior y sus principales componentes. Un estado del arte

The Notion of Quality in Higher Education and its Main Components. A State of the Art

Fernando Acevedo Calamet¹ @  Pablo Menese Camargo² @ 

María Alejandra da Silva Muñoz³ @ 

^{1,2 y 3} Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

RESUMEN

Debido al carácter polisémico y multidimensional de la noción calidad y de su creciente relevancia en la educación superior, es necesario sentar bases que permitan conceptualizarla en función de su contexto de aplicación, de modo de dar sustento y consistencia al diseño de políticas focalizadas. El artículo expone los principales lineamientos metodológicos y resultados de una exhaustiva revisión bibliográfica orientada a esos efectos, centrada en la identificación de las concepciones y principales componentes de la calidad de la educación superior en artículos publicados entre 2016 y 2020 en revistas de alto impacto internacional. La revisión, que siguió los lineamientos axiales del método PRISMA-P, dio lugar a la selección de 186 artículos (del universo inicial de 53.290), luego sometidos a un análisis por codificación abierta inductiva. Los principales resultados fueron que los componentes de la calidad de la educación superior valorados como más importantes corresponden a aspectos propios del centro educativo (organización, gestión, recursos materiales, ambiente de estudio) y, contrariamente a lo esperado, que no existe una correlación significativa entre los componentes valorados como principales y las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización (cuantitativas, cualitativas, mixtas) ni entre aquellos y las unidades de análisis consideradas (estudiantes, docentes, directivos, funcionarios, egresados, empleadores).

Palabras clave: Educación Superior; calidad; componentes; estado del arte

The Notion of Quality in Higher Education and its Main Components. A State of the Art

ABSTRACT

Given the polysemic and multidimensional nature of the notion of *quality* and its growing relevance in higher education, it is necessary to lay the foundations for conceptualizing it in terms of its context of application, to provide support and consistency to the design of specific policies. This paper presents the main methodological guidelines and findings of an exhaustive literature review focused on identifying the conceptions and main components of quality in higher education in papers published in high-impact international journals between 2016-2020. Following the axial guidelines of the PRISMA-P method, 186 articles were selected out of 53,290 identified as part of the initial universe. Analysis was carried out using open inductive coding. The main findings achieved were the following: the main components of quality in higher education correspond to various aspects of the educational establishment (organization, management, material resources, learning environment), and, contrary to expectations, there is no significant correlation between the components regarded as the most relevant and the empirical strategies used for its characterization (quantitative, qualitative, mixed), nor between those main components and the units of analysis concerned (students, teachers and lecturers, managers, staff members, graduates, employers).

Keywords: Higher Education; quality; components; state of the art review

A noção de qualidade da educação superior e seus principais componentes. Um estado da arte

RESUMO

Devido à natureza polissêmica e multidimensional da noção de qualidade e perante a sua crescente relevância na educação superior, é necessário sentar as bases que permitam conceituá-la em função do seu contexto de aplicação, de modo de assentar os alicerces e dar consistência ao desenho de políticas focalizadas. No presente artigo se expõem as principais orientações metodológicas e os resultados de uma exaustiva revisão bibliográfica centrada na identificação das concepções e dos principais componentes da qualidade da educação superior em artigos publicados entre 2016 e 2020 em revistas de alto impacto internacional. A revisão bibliográfica seguiu os lineamentos do método PRISMA-P, e conduziu à seleção de 186 artigos (do universo inicial de 53.290), que foram submetidos a uma análise por codificação aberta indutiva. Os principais resultados foram que os componentes da qualidade da educação superior avaliados como os

mais relevantes se referem a aspectos próprios do centro educativo (organização, gestão, recursos materiais, ambiente de estudo) e, ao contrário do previsto, que não existe uma correlação significativa entre os componentes avaliados como principais e as estratégias empíricas adotadas para a sua caracterização (quantitativas, qualitativas, mistas), nem entre aqueles componentes e as unidades de análise abrangidas (estudantes, professores, diretores, funcionários administrativos, graduados, empregadores).

Palavras-chave: Educação Superior; qualidade; componentes; estado da arte

La notion de qualité dans l'enseignement supérieur et ses composants essentiels. Une étude bibliographique

RÉSUMÉ

En raison de la nature polysémique et multidimensionnelle de la notion qualité, ainsi que le développement remarquable dans l'enseignement supérieur, il faut mettre des bases qui permettent la conceptualisation de la même depuis le contexte d'application, de manière à soutenir et donner davantage de la consistance à l'élaboration des politiques visées. Cet article résume les principales orientations méthodologiques et les résultats d'une exhaustive révision bibliographique, visant ce but centré sur l'identification des conceptions et des composants principaux de la qualité de l'enseignement supérieur dans des articles publiés entre 2016 et 2020 dans des revues à fort impact international. L'étude bibliographique s'est développée selon la méthode PRISMA-P, ce qui a permis d'engager la sélection de 186 articles (du nombre initial total de 53.290), puis soumis à une analyse par codification inductive. Voici les principaux résultats : (i) les composants de la qualité de l'enseignement supérieur qui ont été évalués comme étant les plus importants d'après les aspects propres à l'établissement (organisation, gestion, ressources matérielles, environnement d'étude) ; (ii) contrairement à ce qu'on pensait, il n'existe pas de corrélation significative entre les composants qui ont été évalués comme les principaux et les stratégies empiriques adoptées pour sa caractérisation (quantitatives, qualitatives, mixtes), et il n'y a pas non plus de corrélation entre les composants principaux et les unités d'analyse considérées (étudiants, enseignants, directeurs, personnel administratif, diplômés, employeurs).

Mots clés: Enseignement Supérieur ; qualité; composants; étude bibliographique

1. INTRODUCCIÓN ⁽¹⁾

La actual producción académica centrada en la definición del concepto *calidad de la educación superior* y de sus principales componentes, de gran rele-

vancia teórica, política y práctica, es abundante y muy variada en sus enfoques y estrategias de abordaje teórico y empírico. En este contexto, el objetivo del estudio que aquí se reseña fue la determinación y análisis del estado actual de dicha producción, como base para una concepción de la *calidad de la educación superior* que resulte adecuada a su contexto de aplicación y fructífera para la elaboración de políticas en ese ámbito. Es decir, aquel objetivo está puesto al servicio de una construcción conceptual situada en un tiempo y espacio políticos concretos, cuya pertinencia y utilidad estén sustentadas en el conocimiento de la actual producción académica sobre dicha temática.

Calidad es un concepto que ha adquirido una notoria centralidad, relevancia y ubicuidad en numerosos ámbitos de las sociedades industrializadas contemporáneas, incluyendo el de la educación superior, en el que es motivo de interés y análisis desde hace por lo menos cuatro decenios (Avci, 2017; Lomas, 2002; Nabaho et al., 2019; Saarinen, 2010; Van Vught y Westerheijden, 1994; Wittek y Kvernbekk, 2011). De hecho, a partir de los nuevos paradigmas de producción industrial, dominados por una creciente necesidad de habilidades blandas y otras competencias no cognitivas (Munyo, 2016), los sistemas educativos han puesto especial interés en la calidad (Jackson, 2019). La acumulación de años de estudio, como suele entenderse la expresión más básica del capital humano (Heckman, 2014), ha cambiado junto con el paradigma competencial (Aristimuño, 1996; Aristimuño et al., 2007). Por lo tanto, la función de años de estudio, como una señal de calificación frente al mercado de trabajo, ya no es lineal, sino que acumula diferencias cualitativas y cuantitativas significativas en función de la calidad y no simplemente de la cantidad (Heckman et al., 2003; Pareja, 1996). Se define, así, como una de las varias brechas horizontales de la desigualdad educativa (Iannelli et al., 2018).

Sin embargo, el carácter polisémico del concepto *calidad* (Scharager, 2018) y a menudo vago o ambiguo (Goff, 2017) continúa ofreciendo dificultades a toda iniciativa de diseño y de evaluación de sistemas, planes, políticas, programas y organizaciones educativas. En efecto, la profusa literatura existente referida al concepto *calidad de la educación superior*, lejos de haber conducido a una definición precisa y ampliamente aceptada, pone de manifiesto las grandes dificultades que obturan el cumplimiento de esa pretensión (Matei, 2016; Pompili, 2010; Prisacariu y Shah, 2016). De hecho, existe una gran variedad de discursos que emplean y definen el concepto *calidad*, pero no

todos son convergentes ni se refieren a lo mismo (Harvey y Green, 1993; Toranzos, 1996; Weenink et al., 2018).

Esta situación ha propiciado un proceso de sobresaturación semántica y, paradójicamente, de deflación de significados (Acevedo, 2011), en especial porque es un concepto en cambio constante y no susceptible de una interpretación unívoca (Zepke, 2014). Pero la paradoja es sólo aparente; si se admiten múltiples perspectivas y significados de *calidad*, el concepto se vuelve menos útil como herramienta de cambio, o incluso carente de sentido. En cualquier caso, si bien *calidad* continúa siendo una noción compleja y de muy variados sentidos y aplicaciones, explicar sus características apelando, como pretenden algunos expertos, a su carácter subjetivo (Municio, 2005), no contribuye a la elucidación del concepto y sus múltiples sentidos y significados.

Este carácter no necesariamente invalida –ni debería hacerlo– la consecución de una definición precisa y ajustada al contexto en el que el concepto se aplica (Acevedo et al., 2022; Prisacariu y Shah, 2016; Reeves y Bednar, 1994), aun si se reconoce que incluso en una misma organización escolar es infrecuente que exista una definición suficientemente consensuada por sus actores (Mendoza y Ortegón, 2019; Pompili, 2010). Ni siquiera suele existir una definición concreta del concepto *calidad* en los documentos de las entidades cuya misión es asegurar la calidad en instituciones de educación superior; de hecho, tal como afirma Goff (2017), aunque en esos documentos se propongan indicadores y métricas de la calidad, no se proporciona una definición o una descripción de su significado, tarea que en general queda librada a cada organización.

Las singulares características del concepto calidad, en especial cuando se lo aplica a la educación superior –complejo, controvertible, elusivo, multidimensional, dinámico, relativo– (Morosini et al. (2016) inhiben la posibilidad de acceder a una definición con una aceptación generalizada en la comunidad académica internacional. Se trata, además, de un concepto que se inscribe en una lucha de poder en la que la adopción de ciertas definiciones conceptuales refleja una competencia por un mejor posicionamiento académico y, en rigor, participa de un peculiar campo simbólico que se constituye como marco regulador tanto de discursos como de políticas y prácticas (Blanco, 2013). Siendo así, *calidad* nunca es un concepto neutral, sino que ineludiblemente responde a una idea tácita sobre la educación superior (Prisacariu y Shah, 2016), sobre su sentido y propósito, sus valores y asunciones ideológicas subyacentes.

En el siguiente apartado se reseñarán los principales lineamientos metodológicos que se aplicaron en una exhaustiva revisión bibliográfica de artículos académicos recientemente publicados en revistas de alto impacto internacional (tomando por tales a aquellas indexadas en el *SCImago Journal Rank* de 2019). El propósito de la revisión fue la identificación de las definiciones y concepciones de la noción *calidad de la educación superior* de mayor predominancia en esa literatura, la determinación de sus principales componentes y el análisis de las eventuales correlaciones entre los componentes calificados como principales y los modos de abordaje empírico adoptados para su determinación. En los apartados subsiguientes se expondrán y discutirán algunos de los principales resultados obtenidos, en procura de poner en contexto el actual estado del arte sobre la cuestión. A modo de conclusión, se destacarán las implicancias en el campo de la educación superior de los resultados emergentes de la revisión bibliográfica realizada. Por último, se mencionarán las principales limitaciones del estudio efectuado y las líneas de continuidad y análisis ulteriores que podrían resultar potencialmente fecundos.

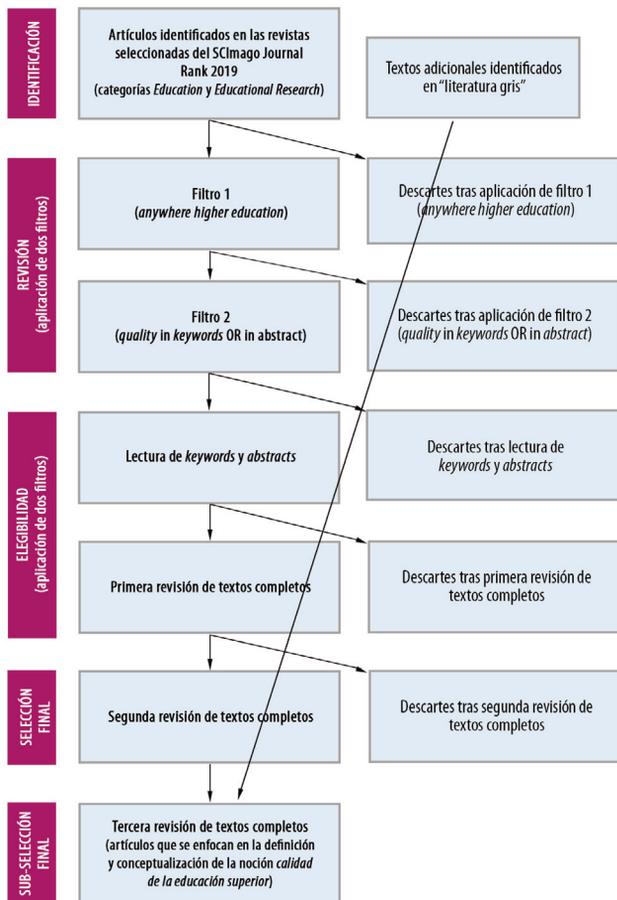
2. MÉTODO

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

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

La búsqueda de artículos se restringió a los publicados en el período 2016-2020 en una selección de las 1.272 revistas de las categorías «*Education*» y «*Educational Research*» indexadas en el *SCImago Journal Rank* de 2019 (de aquí en adelante, *SJR-2019*). La selección se efectuó a partir de la adecuación de su nombre al foco temático establecido, y se descartaron ensayos, revisiones,

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

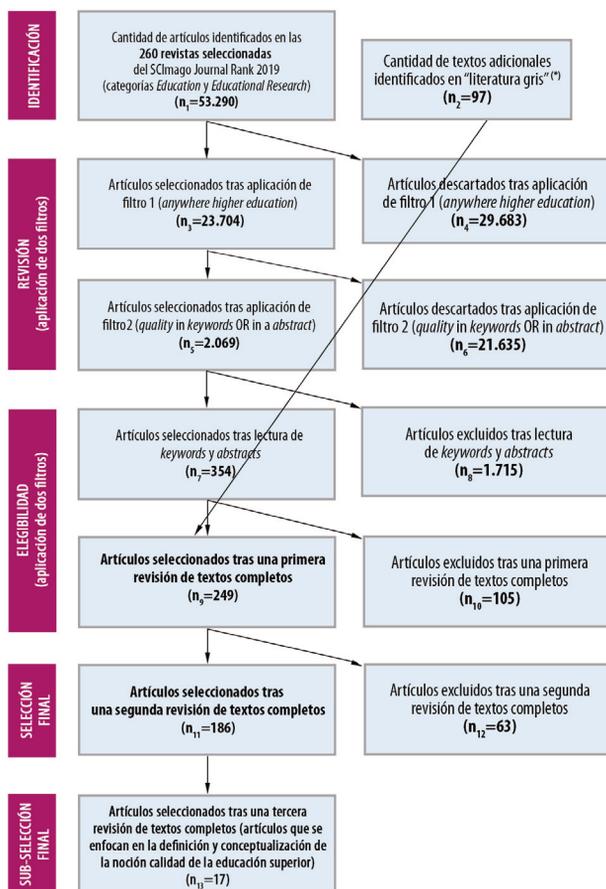


Fuente: Elaboración propia con base en Moher et al. (2009).

reseñas, editoriales, cartas al editor, noticias y notas informativas. Como resultado quedaron seleccionadas 260 revistas.

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

La primera fase de búsqueda –designada como “Identificación” en la Figura 2– se restringió a los resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) de los

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

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

artículos de las 260 revistas seleccionadas. Se desarrollaron tres instancias sucesivas de búsqueda. Las dos primeras –que conformaron la fase designada como “Revisión” en la Figura 2– comprendieron la aplicación del filtro «educación superior» («*higher education*») en cualquier parte del texto, y luego del filtro «calidad» («*quality*») en resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*).

A efectos de refinar y aumentar la sensibilidad de la búsqueda, en ambas instancias se utilizaron, además de los filtros anteriormente mencionados, los siguientes conectores *booleanos*: (calidad) AND (educación OR educativa OR académica) AND (enseñanza) y los correspondientes en inglés: (*quality*) AND (*education* OR *educational* OR *academic*) AND (*education* OR *teaching*).

La segunda fase de la revisión –designada como “Elegibilidad” en la Figura 2– consistió en la selección de artículos a partir de la lectura de resúmenes (*abstracts*) y palabras clave (*keywords*) de los 2.069 artículos seleccionados en la fase anterior. Luego se efectuó una nueva selección sobre la base de la lectura de los 354 artículos seleccionados en la instancia precedente, así como de los 97 textos de “literatura gris” (libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas no indexadas en el SJR-2019). Al cabo de esta fase, en la que se excluyeron estudios en sistemas educativos a distancia, revisiones narrativas, escalas y validación de escalas, quedaron seleccionados 249 artículos del universo inicial de 53.290, y 80 textos de “literatura gris” (5 libros, 69 capítulos de libros y 6 artículos).

En la fase “Selección final” esos 249 artículos pre-seleccionados fueron sometidos a una segunda lectura muy minuciosa que dio como resultado la selección de 186 artículos del total de 53.290 publicados en las 260 revistas incluidas en el universo de búsqueda. A partir de esta segunda lectura se efectuó un análisis de temas por codificación abierta inductiva, que se plasmó en la elaboración de breves reseñas de los resultados más relevantes sobre la concepción de la calidad de la educación superior y sus componentes valorados como sustantivos. Este análisis permitió, además, identificar los principales componentes de la calidad de la educación superior, las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización y las unidades de análisis consideradas en cada caso.

Los resultados de esta fase se registraron y ordenaron en una planilla que incluye: nombre de la revista, título del artículo, autor(es), fecha de publicación, palabras clave, país en el que se aplicó el estudio, tipo de estudio (empírico o no empírico), estrategia metodológica (cuantitativa, cualitativa, mixta), dimensiones o estándares predominantes en la concepción de calidad tal como los definen o establecen los autores de los artículos, y el tamaño y características de la unidad de análisis y/o de la muestra construida (estudiantes, docentes, funcionarios no docentes, directivos, egresados, empleadores de egresados, expertos).

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

3. RESULTADOS

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

- a) existe un artículo –“*Defining Quality*” (Harvey y Green, 1993)– que sigue siendo, a casi treinta años de su publicación, el más influyente y citado en la producción académica enfocada en la concepción de la calidad de la educación superior;
- b) la gran mayoría de las definiciones y concepciones sobre la calidad de la educación superior, a pesar de su notoria diversidad, se pueden ordenar en dos grupos claramente diferenciados en función de sus fundamentos teórico-conceptuales, los cuales presentan una apreciable afinidad con las posiciones asumidas por dos expertos cuyas obras (Aguerrondo, 1993; Municio, 2005) han sido muy influyentes en los últimos quince años, en especial en el ámbito hispanoamericano;
- c) la producción académica centrada en la noción de calidad de la educación superior presenta una gran dispersión tanto en lo atinente a los países de procedencia de sus autores como a los loci de investigación considerados;
- d) los aspectos propios del centro educativo son mayoritariamente considerados como los componentes más importantes de la noción de calidad de la educación superior;
- e) en el caso de estudios empíricos, no existe una correlación significativa entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las estrategias

empíricas adoptadas para su caracterización (i.e., cuantitativa, cualitativa, mixta);

f) en el caso de estudios empíricos, no existe una correlación significativa entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las unidades de análisis consideradas (i.e., estudiantes, docentes, funcionarios no docentes, directivos, egresados, empleadores de egresados, expertos).

Los dos primeros conjuntos de resultados, que ya fueron discutidos en un artículo recientemente publicado (cf. Acevedo et al., 2022), reafirman, por un lado, el carácter multidimensional y polisémico del concepto *calidad educativa*, en especial cuando se lo aplica a la educación superior, y, por otro, que su conceptualización en buena medida depende “de a quem ela é dirigida e por quem ela é definida”⁽²⁾ (Morosini, 2009, p. 184).

A continuación, se discutirán en forma sucinta los resultados correspondientes a los cuatro conjuntos restantes.

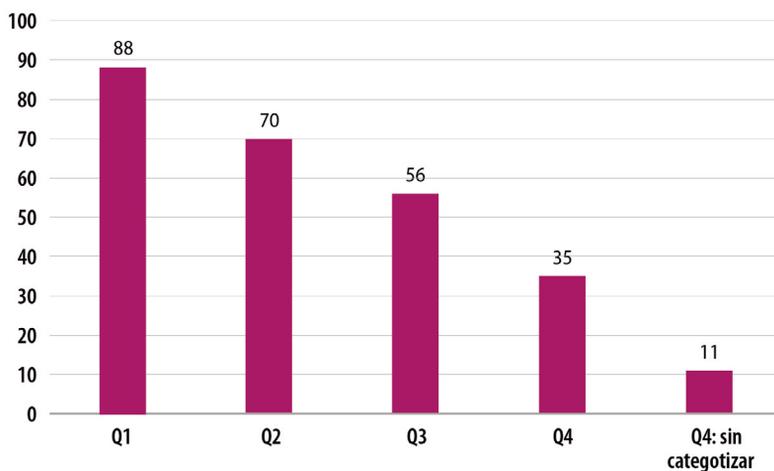
4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Países de procedencia de los autores de artículos centrados en la noción de calidad de la educación superior y loci de investigación considerados

Ya se indicó que como resultado de la fase inicial de la revisión de artículos publicados en el período 2016-2020 en una selección de las 1.272 revistas de las categorías «*Education*» y «*Educational Research*» indexadas en el SJR-2019, quedaron seleccionadas 260 revistas: 88 del total de 306 revistas del cuartil 1 (Q1), 70 de las 307 del cuartil 2 (Q2), 56 de las 304 del cuartil 3 (Q3), 35 de las 293 del cuartil 4 (Q4) y 11 del total de 62 revistas sin categorizar. La distribución general por cuantiles aparece en el Gráfico 1.

Al igual que lo constatado en el mercado de publicaciones académicas de prácticamente todos los ámbitos disciplinares y temáticos (cf. Acevedo, 2021), una muy alta proporción (80%) de aquellas 260 revistas está editada en idioma inglés; la proporción es aún mayor en el caso de las revistas correspondientes a los cuantiles 1 (97%) y 2 (83%).

En cuanto a los países en los que se editan las 260 revistas seleccionadas, tal como se muestra en el Gráfico 2, más de la mitad (60%) corresponde al Reino Unido (92) y a los EE. UU. (64); el 40% restante se distribuye en los siguientes

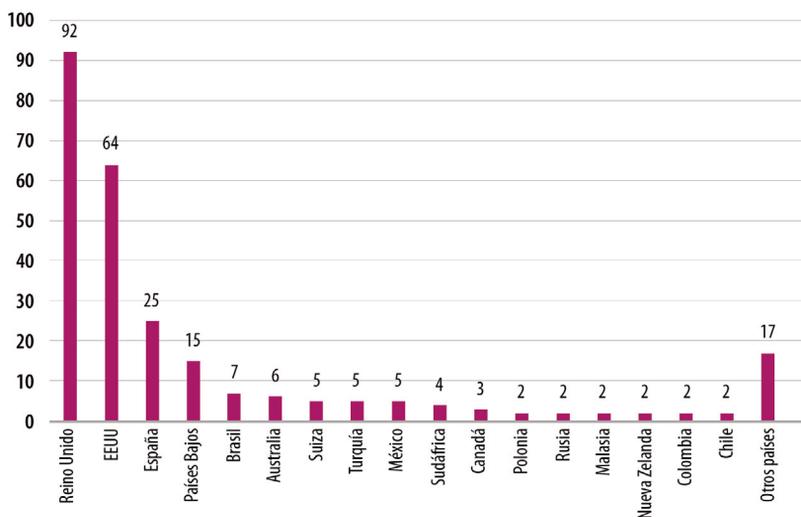
Gráfico 1. Distribución según cuartil (Q) de las 260 revistas seleccionadas

Fuente: Elaboración propia.

países: España (25), Países Bajos (15), Brasil (7), Australia (6), Suiza, Turquía y México (5 cada uno), Sudáfrica (4), Canadá (3), Nueva Zelanda, Rusia, Polonia, Malasia, Colombia y Chile (2 cada uno), y otros 17 países con 1 revista cada uno.

En el amplio espectro de lugares en los que se editan las revistas que fueron seleccionadas para la revisión existe –también al igual que lo que ocurre en el mercado de publicaciones académicas de prácticamente todos los ámbitos disciplinares y temáticos (cf. Acevedo, 2021)– una muy clara predominancia de países anglófonos.

Así evidenciamos que, en el conjunto de países conformado por el Reino Unido, los EE. UU., Australia, Sudáfrica, Nueva Zelanda y Canadá se concentra la publicación del 66% de las revistas indexadas en el SJR-2019. Esta cifra se eleva al 80% si se añaden revistas publicadas en inglés en países no anglófonos, tales como Países Bajos, Suiza, Turquía, Polonia, Rusia, Malasia, Alemania, República Checa, Noruega, Eslovenia, Italia, Rumania, Lituania, Japón, Taiwán, Pakistán, Indonesia, India, Irán y Filipinas. En España se publica un 10% del total de 260 revistas seleccionadas y en América Latina apenas un 7%. Estas cifras muestran en forma palmaria que el inglés es *lingua franca* en el mercado

Gráfico 2. Países de procedencia de las 260 revistas seleccionadas

Fuente: Elaboración propia.

mundial de publicaciones académicas (Acevedo, 2021), y que el espacio ocupado por las revistas editadas en otras lenguas –español, portugués, francés e italiano, en ese orden de relevancia– es muy exiguo.

El conjunto de las nacionalidades de las filiaciones institucionales de los primeros autores de los 186 artículos seleccionados en la fase final de la revisión presenta una gran dispersión: 58 países. La filiación institucional de los primeros autores de casi la mitad (47%) de los artículos seleccionados corresponde a 21 países europeos, las dos terceras partes de ellos de Europa occidental: Inglaterra, Escocia, Alemania, España, Países Bajos, Bélgica, Portugal, Italia, Dinamarca, Irlanda, Francia, Finlandia, Noruega, Suecia; el 19% corresponde a 16 países asiáticos y el 15% a 7 países latinoamericanos; el 18% restante se distribuye en porciones bastante similares entre 14 países: 10 de África (7%), 2 de Oceanía (6%) y 2 del área anglófono de América del Norte (EE.UU. y Canadá, 5%).

En este tópico existen ciertas situaciones que resultan, *prima facie*, muy llamativas. Por ejemplo, si bien el 60% de las 260 revistas sometidas a revisión están editadas en el Reino Unido y en los EE. UU., apenas el 11% de las filia-

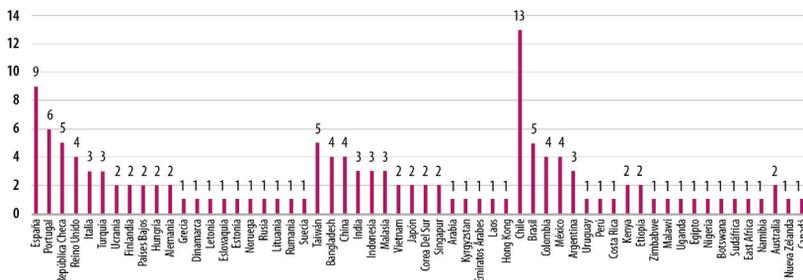
nes institucionales de los primeros autores de los 186 artículos seleccionados corresponde a esos lugares (14 al Reino Unido y 7 a los EE. UU.). Siendo así, y por lo menos en el ámbito temático considerado, parecería que el dominio hegemónico del Reino Unido y de los EE. UU. en el mercado editorial de revistas científicas está muy lejos de reflejarse en la cuantía de los artículos publicados cuyos primeros autores proceden de esos lugares.

En cuanto a los loci de investigación elegidos como anclaje empírico de los artículos, no existen en 65 de ellos (un 35% de los 186 seleccionados), ya que se trata de estudios de carácter general sin anclaje empírico alguno o bien con un enfoque comparativo entre varios países. También en este caso el conjunto de los loci de investigación elegidos presenta una gran dispersión. En efecto, se identificaron 134 loci; la mayoría relativa corresponde a 50 países europeos (37%, las dos terceras partes de ellos de Europa occidental) y en un porcentaje bastante menor a 35 países asiáticos (26%) y 32 latinoamericanos (24%), seguidos por 13 africanos (10%), 3 de Oceanía (2%) y solamente 1 del área anglófona de América del Norte (1%); resulta llamativo que ningún estudio se haya aplicado en los EE. UU.

Entre los 11 países que en más casos fueron elegidos *locus* de investigación aparecen 4 países latinoamericanos (Chile, Brasil, Colombia y México, considerados en 13, 5, 4 y 4 artículos respectivamente), 4 europeos (España, Portugal, República Checa y Reino Unido, en 9, 6, 5 y 4 artículos respectivamente) y 3 asiáticos (Taiwán en 5 artículos y Bangladesh y China en 4 artículos cada uno). A este respecto, se infiere algo similar pero mucho más llamativo que lo constatado en cuanto a la nacionalidad de las filiaciones institucionales: si bien el 60% de las 260 revistas sometidas a revisión son editadas en el Reino Unido y en los EE. UU., el Reino Unido fue elegido *locus* de investigación en apenas 4 artículos, mientras que, como ya se destacó, ningún estudio se aplicó en los EE. UU.

Por último, es de interés hacer referencia a la magnitud de la coincidencia entre el *locus* de investigación considerado en cada artículo y el país de filiación institucional de su primer (o único) autor. A este respecto, resulta algo llamativo que en más de la cuarta parte del total de artículos con base en estudios empíricos (37 del total de 134, esto es, un 28%) esa coincidencia no existe.

Gráfico 3. Los loci de investigación elegidos como anclaje empírico de los artículos seleccionados



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Los componentes de la calidad de la educación superior considerados como los más importantes

Como ya fue comentado, una minuciosa lectura de los 249 artículos pre-seleccionados del total de 53.290 publicados en las 260 revistas incluidas en el universo de búsqueda suscitó la selección de 186 artículos, los cuales fueron sometidos a un análisis de temas por codificación abierta inductiva que dio lugar a la determinación de los componentes de la calidad de la educación superior considerados como los más importantes.

En la Tabla 1 se presentan los resultados producidos en esta instancia.

Tabla 1. Principales componentes de la calidad de la educación superior, con base al análisis por codificación abierta inductiva aplicado a los 186 artículos seleccionados

Características profesionales de los docentes	Organización del centro	Curriculum	Desempeño académico estudiantil / aprendizajes	Recursos materiales y de gestión	Clima organizacional y ambiente de estudio	Actividades de investigación	Comunicación e información	Actividades de extensión y vinculación con el medio	Otros (1 mención cada uno)
72	57	42	41	38	28	10	7	5	48
(21%)	(16%)	(12%)	(12%)	(11%)	(8%)	(3%)	(2%)	(1%)	(14%)

Fuente: Elaboración propia

En los 186 artículos seleccionados fueron relevadas 348 citas, en las que se mencionaron 57 componentes de la calidad de la educación superior. Los componentes mencionados con mayor frecuencia relativa fueron las características profesionales de los docentes (21% del total de menciones), la organi-

zación del centro educativo (16%), el currículum (12%), el desempeño académico de los estudiantes y los aprendizajes adquiridos (12%), los recursos materiales y de gestión aplicados en el centro educativo (11%) y el clima organizacional y el ambiente de estudio (8%).

Entre los nueve componentes que fueron mencionados más de una vez, la mayoría relativa de las menciones (un 43% del total de 300) corresponde a aspectos propios del centro educativo (organización, recursos materiales y de gestión, clima organizacional y ambiente de estudio, comunicación e información), mientras que el 29% corresponde a atributos y actividades de los docentes (características profesionales, actividades de investigación, de extensión y de vinculación con el medio); el 28% restante se distribuye en porcentajes casi idénticos entre aspectos inherentes al estudiantado en tanto tal (desempeño académico y aprendizajes) y un componente de índole supraorganizacional: el currículum. Estos tres agrupamientos de componentes de la calidad de la educación superior, con base en el análisis por codificación abierta inductiva aplicado a los 186 artículos seleccionados en la última fase de la revisión, están expuestos en la Tabla 2.

Tabla 2. *Agrupamientos de componentes de la calidad de la educación superior*

Aspectos propios del centro educativo				Atributos y actividades de los docentes		Aspectos inherentes al estudiantado	Componente supraorganizacional	Otros
Organización del centro	Recursos materiales y de gestión	Clima organizacional y ambiente de estudio	Comunicación e información	Características profesionales de los docentes	Investigación, extensión y vinculación con el medio	Desempeño académico estudiantil / aprendizajes	Currículum	Otros
57 (16%)	38 (11%)	28 (8%)	7 (2%)	72 (21%)	10 (3%)	41 (12%)	42 (12%)	48 (14%)
130 (37%)				82 (25%)		41 (12%)	42 (12%)	48 (14%)

Fuente: Elaboración propia

Es de interés señalar que en el total de 348 menciones relevadas ninguna hace referencia a aspectos estructurales-contextuales de las organizaciones de educación superior. Esto no significa que las personas consultadas en los estudios empíricos –y los investigadores que los desarrollaron– hayan asumido tácitamente que esos aspectos no afectan la calidad de la educación superior, sino, probablemente, que tales aspectos están “naturalizados” en las percepciones que subyacen a los discursos. Por cierto, una asunción de esa índole

podría conducir a otra, de consecuencias indeseables, que diera lugar a la inhibición de inversión suficiente en el mejoramiento de aquellas condiciones infraestructurales de los centros educativos –i.e., espacios físicos, equipamiento y otros recursos materiales– que impactan directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De todos modos, el significado y la relevancia de la determinación de los componentes de la calidad de la educación superior considerados como los más importantes en los 186 artículos seleccionados en la última fase de la revisión resultan escasos o hasta triviales si esa determinación no se la pone en su correspondiente contexto. Por lo tanto, es necesario conocer los datos y unidades de análisis considerados en cada artículo, así como los métodos de abordaje empleados. De esto nos ocuparemos en los dos siguientes apartados.

4.3. La correlación entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización

Si bien la distinción entre enfoques cualitativos y cuantitativos se ha tornado cada vez más ambigua y caduca (Murillo y Martínez-Garrido, 2019), la revisión efectuada permite inferir que un 41% de aquel total de 154 artículos presenta una estrategia general de investigación de corte cualitativo, un 36% una de corte cuantitativo y un 23% una de carácter mixto. Este resultado reafirma una doble conclusión expuesta en el artículo precitado, centrado en el análisis de la investigación educativa desarrollada en América Latina: contrariamente a lo que suele suponerse, las revistas de impacto internacional no son reacias a publicar artículos con base en abordajes cualitativos, y las cantidades de artículos publicados con base en estrategias cuantitativas y en estrategias cualitativas son muy similares. Cabe señalar que en muchos casos la ambigüedad aludida ha dificultado la distinción entre enfoques cualitativos y enfoques cuantitativos, en especial en estudios de caso, investigaciones experimentales, estudios *ex-post facto* –tanto descriptivos como explicativos– e investigaciones evaluativas. En cuanto a los estudios de carácter cualitativo, predominan los enfoques de corte fenomenológico; en una medida mucho menor aparecen investigaciones etnográficas, biográfico-narrativas y abordajes de investigación-acción.

En el análisis se tomaron en consideración exclusivamente los 154 artículos basados en estudios de carácter empírico (un 83% del total de 186 artículos seleccionados en la última fase de la revisión). En ese marco, para la determinación de la existencia de correlación entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización se realizaron tres estimaciones, que tomaron en consideración la naturaleza nominal de las matrices compuestas por los vectores que definen a la unidad de análisis y el tipo de estudio, entre otros.

Se comenzó con una prueba de existencia de asociación de tipo chi cuadrado, utilizando un 95% de nivel de confianza. Luego se efectuó una prueba de magnitud de correlación, de tipo V de Cramer. Debido a la naturaleza nominal de las variables de análisis, este coeficiente de asociación no reporta sentido de la asociación, ya que no surge naturalmente tal cosa como un orden creciente o decreciente. Por último, se realizó una prueba de ANOVA de análisis de varianza, con ajuste Bonferroni. Es a partir de este último test que se acepta o rechaza la hipótesis de la existencia de correlación, ya que el test Bonferroni implica un método eficiente para realizar múltiples pruebas de hipótesis; aquí la prueba de hipótesis es sobre las diferencias entre los componentes de los artículos. El test de diferencias con ajuste Bonferroni se basa en la idea de que, si se está testeando una determinada hipótesis de independencia, una manera de disminuir las chances de cometer el error tipo 1 (rechazo de la hipótesis nula siendo cierta) es testear cada hipótesis individualmente. A partir de esto, el test en general se considera conservador. En este caso se observó algún tipo de comportamiento sistemático entre los diferentes componentes de la calidad, asociados con el tipo de metodología de investigación empleado.

La Tabla 3 muestra cuál es la relación entre los componentes de la calidad educativa y las diferentes estrategias de análisis aplicadas en los estudios sobre dichos componentes. Este análisis se realizó con la prueba estadística de Chi cuadrado y V de Crammer. De acuerdo con los estándares estadísticos habituales, con un 95% de nivel de confianza, se rechazó la hipótesis nula. Es decir, incluso existiendo un coeficiente de asociación de 0.69 que, de acuerdo con la escala Sierra Bravo (Sierra Bravo, 1997), implica una correlación sustancial, la prueba de hipótesis fue sensiblemente mayor a 0.05. Por lo tanto, la existencia y la magnitud de la asociación entre los componentes de la calidad y el tipo

de análisis ocurren en una frecuencia muy menor a la necesaria para resultar significativa, es decir, en menos del 5% del total de los estudios sobre los componentes de calidad educativa.

Tabla 3. *Análisis de la correlación entre los componentes de la calidad educativa y las formas de analizarlos*

Pearson chi2 (198) =	198.61	Pr =	0.474
Cramer's V =	0.69	Significación	.
**** 99% n.c.; *** 95% n.c.; ** 90% n.c.; . no significativo			

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica

La Tabla 4 nuevamente muestra una prueba de significación estadística no significativa. Por lo tanto, no existen diferencias de varianza entre grupos ni intra-grupos. Es decir, no se observa algún tipo de distribución sistemática entre los componentes de la calidad, respecto a la metodología de investigación empleada.

Tabla 4. *Análisis de varianza ANOVA de los componentes de la calidad y tipos de análisis*

Source	SS	df	MS	F	Prob > F	
Between groups	1731.73	3	577.24	1.23	0.301	
Within groups	63356.70	135	469.31	Sig.	.	
Total	65088.43	138	471.66			
Bartlett's test for equal variances: chi2(3) = 0.6987					Prob>chi2=	0.874
**** 99% n.c.; *** 95% n.c.; ** 90% n.c.; . no significativo						

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica

Por último, en la Tabla 5 se observa la prueba concreta de distribución de componentes de calidad respecto a los diferentes tipos de metodología; para cada prueba de hipótesis en cada categoría no se encuentran resultados estadísticamente significativos a un 95% de nivel de confianza.

Tabla 5. *Ajuste de tipo Bonferroni a prueba de diferencias de componentes de calidad y tipos de análisis*

	Cuantitativo	Cualitativo
Cualitativo	-6.9 Prob. 0.361 (.)	
Mixto	-8.2 Prob. 0.308 (.)	-1.3 Prob. 1 (.)
**** 99% n.c.; *** 95% n.c.; ** 90% n.c.; . no significativo		

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica

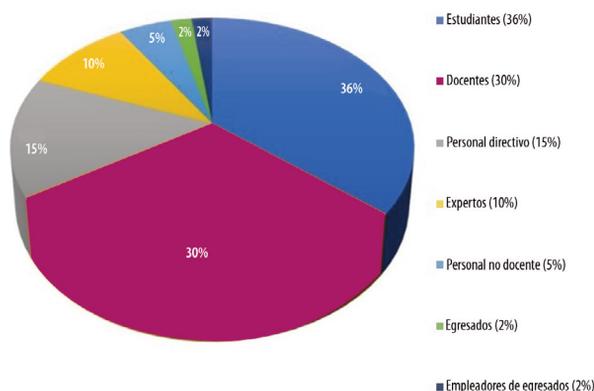
En conclusión, no existe correlación entre el tipo de metodología empleada y los componentes de la calidad educativa determinados en cada estudio.

4.4. La correlación entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las unidades de análisis consideradas

En 23 de los 154 artículos que están basados en estudios de carácter empírico, no se explicitan las unidades de análisis consideradas. En los restantes 131 artículos fueron mencionadas 216 unidades de análisis. En 75 de ellos (un 57%) el estudio se enfocó en una única unidad de análisis, mientras que en 28 (21%) se consideraron dos unidades de análisis, en 24 (18%) tres unidades, en 3 (2%) cuatro unidades y un único artículo (1%) tomó en consideración cinco unidades de análisis.

Tal como se ilustra en el Gráfico 4, en las dos terceras partes del total de 131 artículos las unidades de análisis consideradas fueron las conformadas por estudiantes y por docentes, en el 36% y en el 30% del total de menciones respectivamente. También se consideraron como unidades de análisis las conformadas por integrantes del personal directivo (15%), expertos (10%), personal no docente (5%), egresados (2%) y empleadores de egresados (2%).

Gráfico 4. Las unidades de análisis consideradas en los 131 artículos seleccionados



Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría (53%) de los 75 artículos que basaron su estudio en una única unidad de análisis ésta fue la conformada por estudiantes, mientras que la conformada por docentes fue la unidad de análisis elegida en forma exclusiva en el 30% de esos 75 artículos. La existencia de una clara predominancia del estudiantado como unidad de análisis elegida en los 75 artículos referidos pone de manifiesto la persistencia de la tendencia, que ya había sido constatada en 2001, "de colocar o foco no estudiante"⁽³⁾ (Morosini, 2009, p. 184). Los expertos fueron elegidos, como única unidad de análisis en el 9% de los casos, y los egresados y el personal directivo lo fueron, cada una, en el 4% del total de 75 artículos. Cabe apuntar que estos resultados, que dan cuenta de una muy escasa consideración de los egresados como unidad de análisis, no están en línea con lo señalado por Morosini (2009), quien había señalado el surgimiento de una tendencia a poner el foco en los egresados universitarios y en las competencias adquiridas durante su formación. En ningún artículo se consideró como única unidad de análisis a la conformada por los funcionarios no docentes ni por los empleadores de egresados.

Para la determinación de la existencia de correlación entre los componentes considerados como los más importantes en la conceptualización de la calidad de la educación superior y las unidades de análisis adoptadas se procedió, igual que en el apartado anterior, a la aplicación de prueba de chi cuadrado, V de Cramer y ANOVA. Nuevamente, el objetivo fue determinar exhaustivamente la existencia y magnitud de asociación. La Tabla 6 analiza la relación entre los componentes de la calidad educativa y las unidades de análisis consideradas en los estudios sobre dichos componentes. Este análisis se realizó con la prueba estadística de Chi cuadrado y V de Cramer. De acuerdo con los estándares estadísticos habituales, con un 95% de nivel de confianza, se rechazó la hipótesis nula. Al observar el coeficiente del V de Cramer, la magnitud es sustancial. Sin embargo, la prueba de hipótesis no es significativa. Por lo tanto, no parece haber asociación significativa entre la unidad de análisis y los componentes de la calidad educativa considerados.

Tabla 6. *Análisis de la correlación entre los componentes de la calidad educativa y las unidades de análisis consideradas en los estudios sobre dichos componentes*

Pearson chi2 (1378) =	1.3e+03	Pr =	0.945
Cramer's V =	0.69	Significación	.
<i>****</i> 99% n.c.; <i>***</i> 95% n.c.; <i>**</i> 90% n.c.; <i>.</i> no significativo			

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica

Por último, la Tabla 7 muestra que al aplicar una prueba de ANOVA de análisis de varianza se vuelven a confirmar las estimaciones, y no se observan diferencias significativas⁽⁴⁾. Por lo tanto, la unidad de análisis y los componentes de la calidad educativa no están asociados.

Tabla 7. *Análisis de varianza ANOVA de los componentes de la calidad y unidad de análisis*

Source	SS	df	MS	F	Prob > F
Between groups	12367.39	26	475.67	1.10	0.367
Within groups	33414.52	77	433.95	Sig.	.
Total	45781.91	103	444.48		
Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(13) = 8.9999$				Prob > $\chi^2 =$	0.773
<small>**** 99% n.c.; *** 95% n.c.; ** 90% n.c.; * no significativo</small>					

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica

En suma, diferentes estudios, con diferentes unidades de análisis consideradas, parecen converger, aleatoriamente, en señalar diferentes componentes de la calidad de la educación superior.

5. CONCLUSIONES

El análisis de la revisión bibliográfica realizada, aplicada a artículos centrados en la noción *calidad de la educación superior* y sus principales componentes, publicados en el período 2016-2020 en revistas de alto impacto internacional (las indexadas en el SJR 2019), permitió constatar que los componentes de dicha noción valorados como los más importantes corresponden mayoritariamente a aspectos propios del centro educativo (organización, gestión, recursos materiales, ambiente de estudio) y, en una medida bastante menor, a aspectos inherentes a los docentes (en especial sus atributos y competencias profesionales). Es considerablemente menor la importancia atribuida tanto a factores inherentes a los estudiantes y a características de su desempeño académico como a aspectos ajenos a la gestión organizacional (por ejemplo, currículum, contexto y normativa institucional). Estas constataciones podrían resultar de especial interés y utilidad como insumos para el diseño e implementación de políticas, planes y programas orientados al mejoramiento de la calidad de la educación en organizaciones escolares de nivel terciario.

Por ejemplo, el énfasis en el enfoque a partir de los centros educativos ha generado varias generaciones de políticas de acceso, inclusión, persistencia, reinscripción, celeridad y egreso. En consecuencia, las políticas educativas en

educación superior se han enfocado en aspectos de la gestión del centro, el presupuesto, la propiedad intelectual, el cuerpo docente, los regímenes de contratación, los regímenes de aula y el compromiso estudiantil, entre muchos otros. Si bien muchas de estas políticas han tenido muy buenas evaluaciones de impacto, el volumen del acceso a la educación superior, las tasas de egreso y las tasas de egreso oportuno persisten, principalmente en los países periféricos. Por lo tanto, parece necesario generar y debatir otros aspectos de la desigualdad educativa en la educación superior a partir de estudios enfocados en otros aspectos. Probablemente en los países con regímenes de emancipación tardía, renta baja y/o media y universidades de financiamiento público y de acceso abierto, existan elementos asociados a los estudiantes que, anidados en centros educativos, generen trayectorias de vulnerabilidad educativa que requieren políticas públicas más integrales.

La evidencia empírica pertinente es un elemento central en la generación de buena política pública; sin embargo, el debate académico suele estar influenciado por los criterios editoriales científicos de los países centrales y sus centros de tipo *Ivy League*. Esto parece sugerir un argumento de relevancia social para promover un diálogo entre los criterios académicos editoriales, con reclamos de ampliación editorial –por ejemplo, Sur-Sur– que atraiga investigación de muy alto impacto y divulgación. Toda esta nueva evidencia contribuye con una visión de desarrollo global sostenible, a partir de contribuir –por ejemplo y para el caso de este artículo– con la elaboración de políticas de combate a la desigualdad educativa en la educación superior de los países periféricos.

Esto es relevante al observar que en la producción académica considerada en el presente estudio existe una gran dispersión tanto en lo atinente a los loci de investigación elegidos como a los países de procedencia de los primeros autores de los artículos. A este respecto, si bien el 80% de las revistas sometidas a revisión está editado en idioma inglés, resulta llamativo que apenas el 21% de las filiaciones institucionales de los primeros autores de los 186 artículos seleccionados corresponde a países mayoritariamente anglófonos: 14 al Reino Unido, 10 a Australia, 7 a los EE. UU., 3 a Canadá, 3 a Sudáfrica, 2 a Nueva Zelanda. Más llamativa aún es la constatación de una muy pequeña proporción de artículos –apenas un 7% del total de artículos basados en estudios empíricos– cuyo anclaje territorial es en alguno de esos seis países anglófonos: 4 en

el Reino Unido, 2 en Australia, 1 en Canadá, 1 en Sudáfrica, 1 en Nueva Zelanda, ninguno en los EE. UU.

Por lo tanto, no parece conveniente la hegemonía de una dimensión en concreto de análisis, ya que, si bien es evidente que las consideraciones a partir del centro educativo son sumamente relevantes, no es razonable creer que no existe nueva desigualdad educativa emergente en los regímenes institucionales de las diferentes universidades, en los diferentes países, en particular por fuera del Tratado de Bolonia, la *Commonwealth* o los Estados Unidos. Por ejemplo, de acuerdo con el Banco Mundial, la tasa de acceso a la educación superior en los países de la OCDE es del 80%, mientras que en América Latina y el Caribe es del 56%. En cualquier escenario, cuanto menos masificado se encuentre un nivel educativo, probablemente sea mayor la heterogeneidad individual entre quienes asisten y quienes no asisten.

Por último, el estudio desarrollado dio lugar a una relevante doble inferencia, de carácter metodológico, restringida al caso de estudios empíricos: no existe una correlación significativa entre los componentes de la calidad de la educación superior valorados como los más importantes y las estrategias empíricas adoptadas para su caracterización (cualitativas, cuantitativas, mixtas), ni entre aquellos componentes y las unidades de análisis consideradas, ya se trate de estudiantes, docentes, egresados, directivos, personal no docente, empleadores de egresados o expertos.

En efecto, del análisis del total de artículos considerados, se desprende de manera consistente la existencia de un conjunto de atributos que están sistemáticamente asociados a la calidad educativa. En tal sentido, y a pesar del inequívoco carácter multidimensional y polisémico del concepto *calidad educativa*, se ha podido identificar un conjunto de elementos persistentes en la producción académica más significativa sobre la temática. Estos elementos, como constructo del rasgo latente *calidad educativa*, son transversales a los diferentes tipos de contrastes empíricos propuestos. Es decir, en el total de la bibliografía analizada existe mucha heterogeneidad en los diversos componentes del diseño de investigación, en particular en lo atinente a la unidad de análisis considerada y a la metodología de investigación utilizada. Por tal motivo se analizó la posibilidad de que existiera una distribución sistemática en la identificación de cada componente de la calidad educativa y el diseño de investigación. De existir tal distribución sistemática, la validez interna de

los indicadores observados sería débil, en virtud de que los resultados dependerían del lugar y del abordaje metodológico empleado para su análisis. Sin embargo, se observó que no existe ningún tipo de distribución sistemática entre los componentes identificados y la unidad de análisis y/o el tipo de abordaje metodológico. Por tanto, los componentes identificados a lo largo del análisis son robustos y, en términos epistemológicos, tanto su identificación como sus efectos asociados no dependen del método ni del lugar desde el que se los observe.

En suma, la inexistencia de correlación entre esos tres elementos –los componentes de la calidad de la educación superior identificados, el abordaje metodológico empleado y la unidad de análisis considerada– pone en evidencia la consistencia de las conclusiones inferidas. Estas, como ya se señaló, podrán ser insumos válidos y útiles para el diseño e implementación de políticas, planes y programas orientados al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Sin embargo, probablemente para algunas regiones del mundo con mucho menor tasa de acceso a la educación superior se requiera una ampliación general de los criterios editoriales, a efectos de que puedan incluir nuevas perspectivas en el debate académico general que no estén necesariamente enfocadas en los centros educativos.

REFERENCIAS

- Acevedo, F. (2011). Acevedo, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Erga-e-omnes ediciones.
- Acevedo, F. (2021). La mercantilización de la producción y de la difusión del conocimiento y sus efectos. Los universitarios como sujetos sujetos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 34(XII), 145-155. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34>
- Acevedo, F., Gago, F., Da Silva, A. y Bastos, L. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 32, 119-150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116(3). <https://cutt.ly/6egC3Rc8>
- Aristimuño, A. (1996). *Schools do matter: a study about implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*. Katholieke Universiteit Leuven.

- Aristimuño, A., Baracchini, L. y Bentancur, L. (2007). Diálogo entre las corrientes de la eficacia escolar y la mejora escolar a través de tres investigaciones empíricas realizadas en Uruguay sobre procesos de cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 271-276.
- Avci, E. (2017). Drawing on other disciplines to define quality in bioethics education. *Quality in Higher Education*, 23(3), 201-212.
DOI: [10.1080/13538322.2017.1407394](https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1407394)
- Blanco, G. (2013). Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, 19, 126-141.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2013.774804>
- Goff, L. (2017). University administrators' conceptions of quality and approaches to quality assurance. *Higher Education*, 74, 179-195.
<https://doi.org/10.1007/s10734-0160042-8>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. DOI: [10.1080/0260293930180102](https://doi.org/10.1080/0260293930180102)
- Heckman, J. (2014). Private Notes on Gary Becker. *IZA Discussion Papers*.
- Heckman, J., Lochner, L. J. y Todd, P. (2003). Fifty years of Mincer earnings regressions. *NBER Working Paper Series*, 9732, 1-52. <https://cutt.ly/2egC8A8j>
- Iannelli, C., Gamoran, A. y Paterson, L. (2018). Fields of study: Horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? *Research in Social Stratification and Mobility*, 57, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.06.004>
- Jackson, M. (2019). Expansion, enrollment, and inequality of educational opportunity. *Sociological Methods & Research*, 12(2), 1-28.
<https://doi.org/10.1177/0049124119852376>
- Lomas, L. (2002). Does the development of mass education necessarily mean the end of quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79.
DOI: [10.1080/13538320220127461](https://doi.org/10.1080/13538320220127461)
- Lomas, L. (2007). Zen, motorcycle maintenance and quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 402-412.
<https://doi.org/10.1108/09684880710829974>
- Matei, L. (2016). *Quality assurance in higher education. A practical handbook*. Yehuda Elkana Center for Higher Education. <https://cutt.ly/uegC4mh1>
- Mendoza, F. y Ortegón, M. (2019). La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 1-21. <https://cutt.ly/pegC5ajY>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Med*, 6(7). DOI: [10.1371/journal.pmed1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097)

- Morosini, M. C. (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 20(43), 165–186.
<https://doi.org/10.18222/eaee204320092043>
- Morosini, M. C., Barbosa, C. M., Leite, D., Dal Pai Franco, M. E., Da Cunha, M. I. y Aguiar, S. (2016). A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 13-37.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>
- Municio Fernández P. (2005). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 485-508.
<https://cutt.ly/DegC599K>
- Munyo, I. (2016). ¿Y por casa cómo andamos? *Revista Escuela de Negocios-Universidad de Montevideo (IEEM)*, junio, 22-27.
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 17(2), 5-25.
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Nabaho, L., Aguti, J. y Oonyu, J. (2019). Unravelling quality in higher education: What say the students? *Africa Education Review*, 16(5), 1-18.
DOI:10.1080/18146627.2016.1224600
- Pareja, C. (1996). ¿Apostar a la educación? *Cuadernos del CLAEH*, 20(75), 143-175.
- Pompili, G. (2010). Quality in search of meanings: the case of Italian universities. *Quality in Higher Education*, 16(3), 235-245.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2010.506705>
- Prisacariu, A. y Shah, M. (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, 22(2), 152-166.
DOI:10.1080/13538322.2016.1201931
- Reeves, C. y Bednar, D. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445. <https://doi.org/10.2307/258934>
- Saarinen, T. (2010). What I talk about when I talk about quality. *Quality in Higher Education*, 16(1), 55-57. <https://doi.org/10.1080/13538321003679507>
- Scharager, J. (2018). Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116.
DOI:10.1080/13538322.2018.1488395
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. & The PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P): elaboration and explanation. *The BMJ*, 349. DOI:10.1136/bmj.g7647

- Sierra Bravo, R. (1997). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14ª ed.) Thomson.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78. <https://doi.org/10.35362/rie1001167>
- Van Vught, F. y Westerheijden, D. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371. <https://doi.org/10.1007/BF01383722>
- Weenink, K., Aarts, N. y Jacobs, S. (2018). Playing language games: higher education quality dynamics in Dutch national policies since 1985. *Critical Policy Studies*, 12(3), 273-293. DOI: <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1300540>
- Wittek, L. y Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684. DOI: [10.1080/00313831.2011.594618](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618)
- Zepke, N. (2014). Understanding teaching, motivation and external influences in student engagement: How can complexity thinking help? *Research in Post-compulsory Education*, 16(1), 1-24. DOI: [10.1080/13596748.2011.549721](https://doi.org/10.1080/13596748.2011.549721)

NOTAS

⁽¹⁾El contenido de esta Introducción reproduce, aunque con modificaciones, algunas consideraciones expuestas en la introducción de un artículo recientemente publicado (Acevedo et al., 2022).

⁽²⁾“de a quién ella es dirigida y por quién es definida” (traducción de los autores).

⁽³⁾“de colocar el foco en el estudiante” (traducción de los autores).

⁽⁴⁾Se omite el análisis con ajuste Bonferroni debido a que nuevamente muestra asociaciones no significativas y no aporta nueva información; además, la cantidad de categorías implicadas daría lugar a una tabla de gran tamaño. De todos modos, las estimaciones fueron efectivamente realizadas, y están a disposición de quien las requiera.