

La calidad educativa en educación superior: un análisis bibliográfico

Silvia Álvarez Santás
Universidad a Distancia de Madrid, Madrid, España

Resumen

Este artículo de revisión en el que se realiza un análisis documental de la calidad en la educación superior, ofrece una visión general de las transformaciones socioeconómicas acaecidas desde finales del siglo XX que han desembocado en el actual panorama mundial en el ámbito de la educación superior y han impulsado la profunda transformación que afecta al sector de la enseñanza. Los principales resultados revelan que los planes de futuro de las instituciones más relevantes a nivel europeo e internacional y el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje demandan nuevas metodologías que permitan mejorar la calidad educativa.

Palabras clave

Calidad, calidad educativa, educación superior

1.Introducción

La educación, sus procesos y su organización han estado siempre en constante cambio para adaptarse a los retos que la sociedad le plantea. La búsqueda de la calidad en la educación se traduce en esa búsqueda constante de adecuación de las enseñanzas a las necesidades que la sociedad ha demandado en cada momento histórico (Pericacho 2014). La calidad de la educación es objeto de interés de las instituciones dedicadas a la docencia, pero también desde finales del siglo XX, de gobiernos y organizaciones internacionales. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la educación es clave para la consecución de muchos otros objetivos, especialmente para los países en desarrollo. Cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad pueden escapar del ciclo de la pobreza. La educación permite reducir las desigualdades, genera sociedades más pacíficas y tolerantes, y ayuda a las personas a llevar una vida más saludable y sostenible (ONU, 2015).

Aunque en las últimas décadas se han producido avances en la escolarización y el acceso a los estudios superiores aún queda mucho camino que recorrer para que los estándares de calidad de la educación en la mayoría de países pueda asegurar un aprovechamiento eficaz de estos estudios. Según Astorga et al. (2007) los problemas de falta de calidad en la educación que aquejan a los países menos desarrollados provienen de sesgar la actividad docente con la formulación de políticas que están orientadas a la obtención de resultados en

determinadas áreas. Esta simplificación en los objetivos educativos y en los sistemas de medición de la calidad impiden tomar conciencia de la multitud de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La universidad actual enmarcada en el contexto de la sociedad del conocimiento se enfrenta a numerosos retos como adaptarse a los requerimientos de las nuevas tecnologías, la competitividad con el resto de instituciones por atraer a nuevos estudiantes y asegurar su viabilidad, disponer de una eficaz gestión y mantener una buena relación con la comunidad académica. Resultar atractiva para los estudiantes supone aportar un mayor grado de valor con un currículo actualizado, un entorno e instalaciones adecuadas y una investigación relevante. Para ofrecer estos servicios con un nivel de calidad cada vez más exigido por los estudiantes, las instituciones universitarias deben realizar evaluaciones periódicas de todos los aspectos que intervienen en el desarrollo de su actividad: equipo docente y no docente, programas educativos y de investigación, infraestructura administrativa y las instalaciones y equipamientos (Jerez et al., 2016).

2. Objetivos y metodología

Con el fin de examinar la importancia de la calidad educativa en estudios superiores para garantizar la eficacia de los sistemas educativos en la formación de individuos dotados de los valores democráticos y de las competencias demandadas por la sociedad del conocimiento, se ha realizado una revisión bibliográfica sistemática de las principales bases de datos: Web of Science, Scopus y Google Académico. Entre los términos clave utilizados en la búsqueda destacan: calidad, calidad educativa, educación superior y universidad. Los registros obtenidos tras la combinación de las diferentes palabras clave fueron cerca de 200 y a través de la técnica de análisis de contenido se identificaron 52 artículos que cumplieran con el objeto de esta investigación.

3. Resultados

El panorama de la educación superior en el mundo desde el inicio de la segunda década del siglo XXI se encuentra en un período de transformación. Los cambios socioeconómicos iniciados a mediados del siglo XX y que terminaron fraguándose con el fenómeno de la globalización y el rápido desarrollo de las TICs a finales de siglo, han desembocado en la llamada "**sociedad del conocimiento**" (Rengifo, 2015). Este fenómeno supone la toma de conciencia generalizada de la importancia que adquiere la capacidad tecnológica y cultural para que una sociedad se desarrolle con adecuados niveles de bienestar económico y social. Durante este período se produjo el **mayor crecimiento del número de estudiantes matriculados en estudios superiores** en todo el mundo que haya conocido la historia, pasando de 13 millones en 1960 a 82 millones en 1995 (UNESCO, 1998). Esta expansión, sin embargo, ha sido muy desigual aumentando aún más la brecha entre países desarrollados y emergentes, e incluso entre estratos sociales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), siendo consciente de la importancia que adquieren los estudios superiores para enfrentar los retos del nuevo milenio de sostenibilidad ecológica, paz mundial e igualdad económica y social, aborda la necesidad de una profunda transformación en su planteamiento. Para movilizar a la comunidad internacional, la UNESCO convoca la 1ª Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) en 1998. Fruto de este encuentro se asientan las bases de lo que deberá ser la nueva educación superior.

Meses antes de este evento, en mayo de 1998, los cuatro países con más peso dentro de la Unión Europea (Alemania, Gran Bretaña, Francia e Italia) se reúnen en la Universidad de la Sorbona en París para realizar una declaración conjunta con el objetivo de **sentar las bases del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)** con el objetivo de **fomentar la movilidad de estudiantes, investigadores y personal universitario** para situar a Europa como referente mundial en educación superior. Esta propuesta ha sido desarrollada durante las siguientes dos décadas con sucesivas reuniones ministeriales desde la celebrada en Bolonia en 1999, que ha dado nombre a este proceso de integración europeo como “**Proceso de Bolonia**” y que ha supuesto profundos cambios en la estructura y configuración de los títulos universitarios. Esta transformación aún no ha concluido, como quedó patente en la última reunión ministerial celebrada de forma virtual en Roma en el año 2020, ya que no todos los países han adaptado sus sistemas educativos al mismo ritmo, aunque sí se han producido avances significativos en materia de movilidad, garantía de calidad y reconocimiento.

En el contexto de esta búsqueda del progreso global de la humanidad, los líderes mundiales se reunían el 25 de septiembre de 2015 en la sede de la ONU para adoptar una serie de objetivos comunes denominados **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)** que guíen las políticas y acciones en orden a conseguir antes de 2030 unas metas para asegurar la erradicación de la pobreza, la protección medioambiental del planeta y la prosperidad de todas las naciones. Este compromiso internacional se denomina **Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible**. El ODS número 4 está dedicado a la **educación de calidad como medio para erradicar la pobreza y lograr una movilidad socioeconómica ascendente**. Dentro de las metas establecidas en este ODS se encuentran el acceso igualitario de hombres y mujeres, y personas vulnerables a todos los niveles de la educación y el aumento considerable del número de personas con las competencias necesarias para desarrollar una actividad laboral cualificada.

Más de dos décadas después del planteamiento de las propuestas de la UNESCO y la UE el balance es desigual. Los resultados de las propuestas de la UNESCO concretadas en las dos primeras CMES, según autores como Takayanagui (2022), pueden considerarse positivos pues inspiraron a gobiernos y organizaciones de todo tipo para adoptarlas y considerar la educación superior un bien público. Pero **estos avances han sufrido un fuerte retroceso** en los últimos años debido a las fuertes tensiones internacionales (Miranda, 2021). Como se indica en el documento de trabajo del III CMES (UNESCO, 2022) problemas como el cambio climático, la persistencia de conflictos armados, la desigualdad de ingresos y el declive general de la democracia se han agudizado en la última década. En el caso del EEES, los avances han sido más estables y puede considerarse que sus objetivos fundamentales (homogeneidad estructural, legibilidad de la oferta y fomento de la movilidad) han sido **completados en buena medida** pero, como indican Fernández y Madinabeitia (2020), el interés por los procesos de calidad, la innovación docente y la formación del profesorado son **cuestiones que se han estancado** o incluso sufrido algún retroceso.

Para el futuro de los estudios superiores en Europa los ministros de educación de los países miembros reunidos en Roma en 2020 proponen desarrollar un EEES más “**inclusivo, innovador e interconectado**”. Los compromisos adquiridos para los próximos años incluyen según la Comisión Europea 2022:

- Avanzar en la adopción de **metodologías docentes más abiertas y flexibles** que permitan modelos más personalizados de aprendizaje y centrados en el estudiante que provean de las **competencias** necesarias para formar ciudadanos activos en la transformación de la sociedad.
- **Mejorar la movilidad** reforzando el programa Erasmus para que al menos el 20% de los estudiantes hayan realizado parte de sus estudios en el extranjero.
- Mejorar las **competencias y la motivación del personal docente**.
- Avanzar en el **reconocimiento automático de títulos** que cumplan con los **estándares de calidad** europeos, European Standards and Guidelines (ESG).
- Mejorar las **soluciones digitales** para el intercambio de datos de forma segura, eficiente y transparente.

En la óptica de futuro de la UNESCO se encuentra el horizonte de 2030 y propone a las instituciones de educación superior que se guíen por los siguientes principios básicos (UNESCO, 2022):

- Buscar la inclusión, la equidad y el pluralismo en el acceso a estudios superiores.
- Vigilar la libertad académica huyendo de interferencias políticas.
- Fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la búsqueda de la verdad.
- Promover la integridad y el comportamiento ético.
- Contribuir al compromiso de sostenibilidad y responsabilidad social.
- Buscar la excelencia en la cooperación y no en la competencia.

3.1. Calidad educativa

La educación se entiende como bien inherente al ser humano que debe ser protegido y fomentado por todos los estados para el progreso global, como quedó patente en la Asamblea General de la ONU de 2015 donde se adoptó la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La Agenda 2030 representa un compromiso común y universal para poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo, combatir las desigualdades y construir sociedades justas y pacíficas con protección de los derechos humanos y de la igualdad entre géneros, garantizando la protección del medio ambiente y los recursos del planeta, antes del año 2030. Esta declaración de intenciones se concreta en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (véase **Figura 1**). que agrupan a 169 metas de carácter integrado e indivisible.

Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: Elaboración propia a partir de la Asamblea de la ONU (2015)

El ODS número 4 “Educación de Calidad” está concretado en 10 metas que deben alcanzarse en 2030:

1. Plena escolarización mundial de primaria y secundaria en una educación gratuita, equitativa y de calidad con un aprendizaje pertinente y efectivo.
2. Acceso a todos los niños y niñas a una educación preescolar de calidad.
3. Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4. Aumentar considerablemente el número de personas con las competencias necesarias para acceder al empleo de calidad y al emprendimiento.
5. Asegurar el acceso igualitario a la enseñanza sin disparidad de género, ayudando a las personas vulnerables incluyendo personas discapacitadas, pueblos indígenas e infancia en situación de vulnerabilidad.
6. Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
7. Asegurar que todos los alumnos sean educados en estilo de vida sostenible, derechos humanos, igualdad de género, no violencia, ciudadanía mundial y valoración de la diversidad cultural.
8. Construir y adecuar instalaciones educativas adecuadas.
9. Aumentar considerablemente las becas para los países en desarrollo para que puedan alcanzar el nivel de conocimientos técnicos de los países más desarrollados.
10. Aumentar considerablemente la oferta de docentes en los países en desarrollo.

Además de estos objetivos globales, las sociedades más avanzadas, y más explícitamente sus gobiernos, identifican en los avances tecnológicos la bonanza económica presente y futura, a la par que un factor estratégico en un orden internacional cada vez más convulso.

Los avances tecnológicos dependen fundamentalmente de la calidad de la educación en todos sus niveles. Unos ciudadanos altamente formados aseguran este objetivo de futuro tecnológico, y para conseguirlo los responsables políticos han puesto el foco en la calidad de sus sistemas educativos encontrando muchos más problemas de los que preveían: burocratización de la administración, rutinización de las prácticas escolares, contenidos obsoletos, ineficiencia en los resultados y otros, como indica Aguerrondo (1993).

Esta problemática plantea a los gobiernos dos ámbitos en los que actuar para mejorar la calidad educativa: aumentar el nivel de conocimientos y capacitación que un individuo puede obtener en el sistema educativo de un país y hacer extensivo este nivel de preparación al máximo de población posible. Estos objetivos son extensivos a todos los países, pero como ejemplo y referencia sirva citar el caso de España con este fragmento del Ministerio de Educación (2004) donde se establecen las líneas que debe regir la política futura en educación:

"La propuesta que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia en este documento, consiste en una educación caracterizada, ante todo, por su calidad, que se preocupa por obtener los mejores resultados individuales y sociales, que está abierta a las necesidades formativas cada vez más exigentes que plantea nuestra sociedad, pero que pretende, al mismo tiempo, ofrecer una igualdad efectiva de oportunidades educativas a todos los alumnos, sin excepciones". (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004, p. 17)

Esta anhelada mejora en la calidad educativa de los países tiene también otras interpretaciones como la que aporta Bryan Caplan, profesor de economía en la Universidad George Mason en Fairfax, Virginia (Estados Unidos), en base a los últimos avances científicos en ciencias sociales. Caplan, en su libro *"The Case against Education: Why the Education System is a waste of time and money"* publicado en 2018, expone que la educación no es sólo una gran industria, sino que inspira enormemente la curiosidad de los investigadores porque es, sobre todo, "su" industria. El sistema de educación actual, desde una perspectiva social, es un gran compendio de tiempo y dinero y, a pesar de tratarse de una temática de estudio inmensamente popular, al mismo nivel que lucrativa, la educación está excesivamente sobrevalorada según Caplan (2018). El autor argumenta que la función principal de la educación no es, en todo caso, mejorar las habilidades de los estudiantes, sino **certificar su inteligencia, ética de trabajo y conformidad**; esto es, incidir en las supuestas cualidades de un "buen" empleado.

Para que la educación de la ciudadanía se constituya como una base sólida de la sociedad y que, en última instancia, permita el desarrollo de un país a todos los niveles, ésta debe ser de calidad (Márquez, 2021). Como ocurre con numerosos términos utilizados en las ciencias sociales, el concepto de "calidad educativa" se impregna de una fuerte dosis de indefinición y ambigüedad; por ello, son numerosas las definiciones que han llenado las páginas de libros y trabajos a lo largo de los años, cada una de ellas reflejando diferentes perspectivas acerca de los individuos y la sociedad y, a día de hoy, aún no se ha consensuado internacionalmente qué se entiende por calidad ni la manera en la que ésta se manifiesta en las instituciones educativas.

Si bien existe un consenso entre todos los entes que participan en el proceso educativo acerca de la necesidad de implementar modificaciones de diversa tipología y luchar por una mejora en la enseñanza, también existe controversia en cuanto a la forma de acometer estas mejoras. Así, en este caso, más que en el objetivo en sí de buscar una mejora de la calidad

educativa, las dudas siempre han surgido cuando se ha pretendido discernir cuál podría ser el camino para alcanzarlo, sobre todo, con un enfoque dubitativo hacia la eficacia de las instituciones políticas, así como las propias docentes (Barrenetxea y Curiel, 2008).

Una de las posibles soluciones ante dicha falta de consenso actual y, más probablemente futura, acerca de un modelo de calidad educativa, sería el abogar por líneas de investigación que establezcan un conjunto elevado de criterios que permitan reflejar diversos aspectos de la calidad y que, además, den lugar a diferentes procedimientos de medida. Así, el uso de diferentes criterios que respondieran a diferentes grupos de interés podría repercutir en una solución de tipo práctico a una complicada cuestión filosófica y, en última instancia, los derechos de diversos grupos a poseer diferentes perspectivas acerca de la calidad educativa tendrían cabida en una realidad. Sin embargo, inclusive este enfoque es susceptible de ser cuestionado, por lo que se presupone aún un camino tedioso para el alcance de un consenso acerca del modelo de calidad educativa.

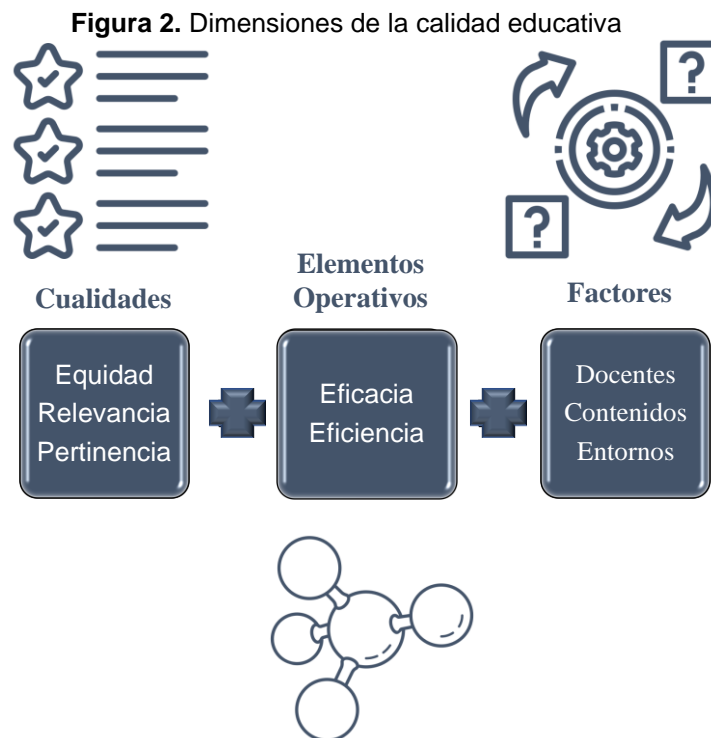
A pesar de tenerse en cuenta que no existe un modelo universal de calidad educativa que se pueda aplicar a la totalidad de las Instituciones de educación, sí se puede, en favor de los criterios de organismos tanto de índole internacional, como europea y/o estatal, así como de las opiniones de expertos de la temática, exponer una aproximación a lo que podría considerarse como tal en la actualidad. Para ello, debido a la complejidad que envuelve a la calidad educativa, tanto desde un enfoque real como cognitivo, se convierte en necesario decidir acerca de dos contextos bien diferenciados: **sus dimensiones e indicadores** (Egido, 2015; Surdez-Pérez et al., 2018; Vázquez, 2013).

3.1.1. Dimensiones de la calidad educativa

La calidad educativa abarca un campo muy amplio donde coexisten y se interrelacionan diferentes elementos o componentes que en conjunto aportan una idea global, pero que pueden ser tratados y agrupados en diferentes dimensiones como puede extraerse de la literatura sobre el tema. Para la UNESCO, las cualidades fundamentales que debe observar una educación de calidad son: (I) **Equidad** se refiere a la imparcialidad y justicia a la hora de acceder a la educación. (II) **Relevancia** se asocia al logro de aprendizajes clave que deben contener los planes de estudio y que deben capacitar a la persona para afrontar los desafíos de la sociedad actual. (III) **Pertinencia** alude a que la educación debe ser significativa para personas de distintas culturas, estratos sociales, intereses o capacidades, de forma que puedan aprovecharla eficazmente en desarrollar sus capacidades, autonomía e identidad propia. Incide, mediante estas cualidades, en trascender las consideraciones puramente económicas para fomentar las **dimensiones morales y espirituales** del individuo aquejado por la actual crisis de valores de la sociedad contemporánea (UNESCO, 2019).

También se refiere, según Santuario (2007), a dos elementos de carácter operativo para la consecución de este objetivo: **eficacia** y **eficiencia**. Para ello, la UNESCO aboga por trabajar desde un enfoque multifactorial, donde cada factor contribuya: **docentes** con formación idónea y motivación, **contenidos** pertinentes a cada etapa educativa y **entornos** de aprendizaje inclusivos y seguros; si bien, el fortalecimiento de las capacidades de los individuos, con objeto de que innoven, creen y se adapten al cambio de la sociedad, es un factor igualmente fundamental. Por tanto, la UNESCO comprende en su concepto de calidad educativa cuatro dimensiones (véase **Figura 2**): **contexto, insumos, procesos y productos**. El autor

añade una dimensión más que integra la **congruencia entre procesos, resultados y demandas sociales**.



Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2019)

Para autores como Sánchez et al. (2013), sin embargo, los elementos que conforman la calidad educativa se organizan en cuatro dimensiones mostradas en la **Figura 3** que consideran cruciales para la obtención de unos estándares de calidad adecuados:

- (1) **Dimensión organizacional** o estructura formal donde todos los actores implicados desarrollan la actividad educativa. Se refiere a la división de tareas, organigramas, asignación de tiempos y espacios disponibles en el marco de una organización.
- (2) **Dimensión pedagógico-didáctica** o actividades propias de la institución, su metodología de enseñanza, los criterios de evaluación y el sentido y valores otorgados a la actividad docente.
- (3) **Dimensión comunitaria** o interacción entre la institución educativa y la sociedad. Participación de todos los actores implicados en la toma de decisiones considerando los problemas, exigencias y demandas planteadas en relación a la institución.
- (4) **Dimensión administrativa** o manejo de recursos y acciones de gobierno. Se refiere a la gestión de recursos humanos, financieros y materiales mediante acciones de gobierno orientados a la consecución de los objetivos planteados por la institución.

Figura 3. Dimensiones de la gestión educativa como factor de calidad

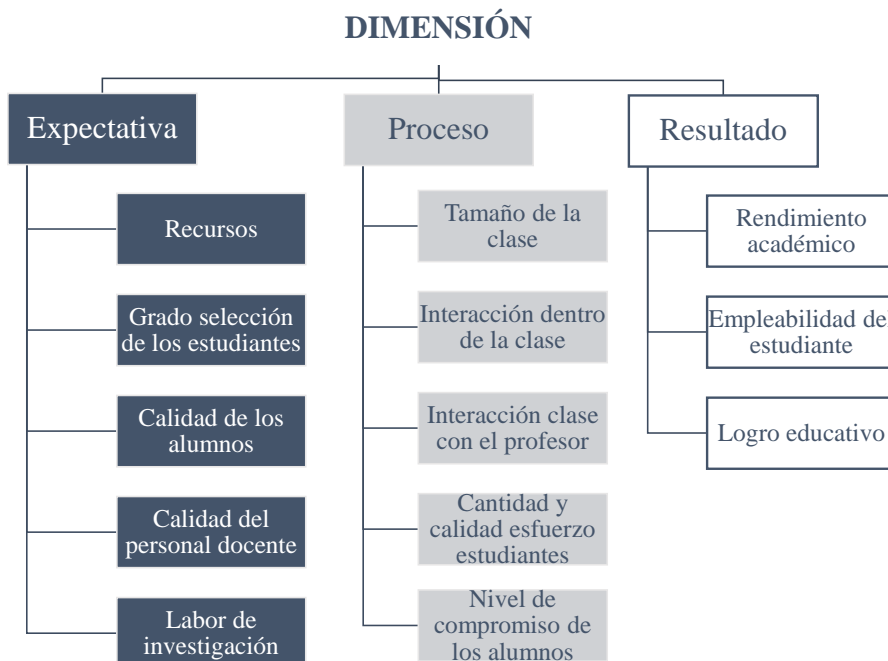
DIMENSIONES



Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez et al. (2013)

Otra categorización de las dimensiones de la calidad es la que ofrece Gibbs (2010) que la entiende como un fenómeno dinámico dividiéndola en sus tres estados: expectativa, proceso y resultado (véase **Figura 4**). Por tanto, la **dimensión expectativa** incluye todas las variables que afectan a la calidad educativa en un estado anterior al comienzo del curso académico: recursos, el grado de selección de los estudiantes, la calidad de los estudiantes, la calidad del personal docente y la naturaleza de la labor de investigación. La **dimensión proceso** engloba todas las variables que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje como el tamaño de la clase, la interacción dentro de la clase y de la clase con el profesor, la cantidad y calidad del esfuerzo realizado por los estudiantes y su nivel de compromiso. La **dimensión resultado** incluye variables que se obtienen al finalizar el proceso como el rendimiento académico, la empleabilidad del estudiante o el logro educativo.

Figura 4. Dimensiones de la calidad como como fenómeno dinámico



Fuente: Elaboración propia a partir de Gibbs (2010)

Otros autores abogan por focalizar la calidad educativa en la figura del **docente**, necesitándose entonces de políticas educativas que posibiliten potencializar su formación, repercutiendo en una mayor innovación en el aula y mejor bienestar (Lema, 2007; Martínez et al. 2006; Sánchez, 2008). El docente debe ser quien, mediante la metodología implementada en el aula, fomente la autonomía del alumno en su propio aprendizaje, fundamentado en la innovación y la creatividad; esto es, se aboga por un traslado de la responsabilidad del aprendizaje al alumnado. Para ello, es fundamental que el docente esté capacitado para ello, conociendo y desplegando roles nuevos y diferentes a los tradicionales (Villa, 2008).

Se considera potenciador de la calidad educativa el adoptar una filosofía de mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje y establecer una correspondencia entre misión, objetivos y resultados, medido todo ello por la satisfacción del alumnado (Bartolomé et al. 2006; Maldonado et al. 2013). La formación de **alumnos y alumnas autónomos** que sean capaces de identificar un proyecto de vida y, además de ello, lo puedan llevar a la práctica, denotando un nivel idóneo de desarrollo personal (Astin y Antonio, 2012; Pérez, 2004), también constituye un pilar fundamental de lo que podría ser entendido como calidad educativa.

Por otro lado, la calidad educativa se basa también en la realización de programas consistentes con los **valores y misiones** de la Institución educativa en cuestión, repercutiendo en un aporte de positividad a la existencia vital del alumnado, así como de forma general se debe tener en consideración que los valores y las actitudes son fundamentales para alcanzarse el desarrollo personal integral (López, 2003); y, tal vez una de las dimensiones fundamentales de la calidad educativa, es la **pertinencia** de los estudios con la realidad de la sociedad, es decir, con la “sociedad del conocimiento” (Braslavsky, 2006; Clemenza et al. 2005).

3.1.2. Indicadores de la calidad educativa

El creciente aumento en el interés de los medios de comunicación e instituciones por manejar estadísticas educativas a finales del siglo XX ha impulsado la creación de proyectos destinados a la creación y estandarización de indicadores utilizados para realizar evaluaciones de la calidad educativa. *De acuerdo a la Comisión Europea (2000), un indicador se define como “la medición de un objetivo que se persigue, de un recurso que se desea movilizar, de un efecto alcanzado, de una estimación de calidad o de una variable de contexto”.* En este contexto surge el **Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** (Proyecto INES, 1987). Este programa fue precursor en la elaboración de indicadores de calidad para el desarrollo de estadísticas fiables que pudieran servir para evaluar la calidad de la educación no solo en los países de la OCDE, sino también en otros países que también participaron en el proyecto (Ibañez, 2004). También la **UNESCO** desarrolló un proyecto de elaboración de indicadores transnacionales de la educación para 19 países no pertenecientes a la OCDE llamado **World Education Indicators**, que pretendía discernir la evolución de estos países y compararlos con los resultados de los países OCDE (OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO, 2005).

A nivel nacional, desde el 2000 el Ministerio de Educación Español publica el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (INEE, 2023). Estos indicadores son una serie de datos estadísticos que miden de forma objetiva una serie de parámetros relacionados con la educación que sirven para valorar el estado y evolución del sistema educativo nacional y

poder comparar diferentes aspectos con países tanto de nuestro entorno europeo, de la OCDE, como del resto del mundo. En concreto, estos parámetros se agrupan en tres temáticas:

- **Indicadores de escolarización y entorno educativo.** Estos indicadores se utilizan para medir el grado de escolarización en todos los grados educativos desde infantil hasta educación superior, incluida la formación profesional. Se mide la esperanza de vida en los estudios para comparar con países de nuestro entorno. También se miden otros aspectos como el aprendizaje de lenguas extranjeras, alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas, características del profesorado, número y procedencia de alumnado extranjero y competencias del alumnado en tecnologías de la información y de las comunicaciones.
- **Indicadores de financiación educativa.** Se mide el gasto total en educación, gasto público y de los hogares, gasto público dedicado a conciertos y el gasto en educación por alumno.
- **Indicadores de resultados educativos.** Estos indicadores miden las competencias adquiridas por los alumnos mediante el sistema educativo hasta los 15 años. También miden otras cuestiones académicas como la edad del alumnado y repetición de cursos, abandono de los estudios, tasas de graduación en las diferentes etapas, nivel de formación de la población adulta y tasas de empleabilidad y de ingresos según el nivel formativo.

Los objetivos que inspiran la elección de estos indicadores se basan, en los últimos informes, en el marco estratégico del Espacio Europeo de Educación y la Agenda 2030. El carácter objetivo del informe pretende servir de guía tanto a instituciones educativas como gubernamentales a la hora de realizar evaluaciones de calidad y así fundamentar sus decisiones en aras de mejorar sus procesos y maximizar su utilidad.

En los últimos años, la **opinión del alumnado** como ente receptor de la educación está siendo considerada uno de los indicadores fundamentales de calidad educativa (Salinas et al., 2008; Surdez-Pérez et al., 2018). Sin embargo, cabe indicar que son numerosos los autores que abogan por la necesidad de ampliar el conocimiento acerca de la percepción del profesorado en este contexto (Cardona et al., 2009). Teniendo en consideración que la calidad educativa se trata de un concepto relativo, variable y diferente en función de cada individuo, del tiempo y del espacio, encontrándose impregnado de valores personales y, por ende, subjetivos, los indicadores de la eficacia de la gestión académica se fundamentan, sobre todo, en el nivel de satisfacción del alumnado, sus valoraciones basadas en percepciones, expectativas y necesidades (Cadena et al., 2015).

3.2. Calidad en la educación superior

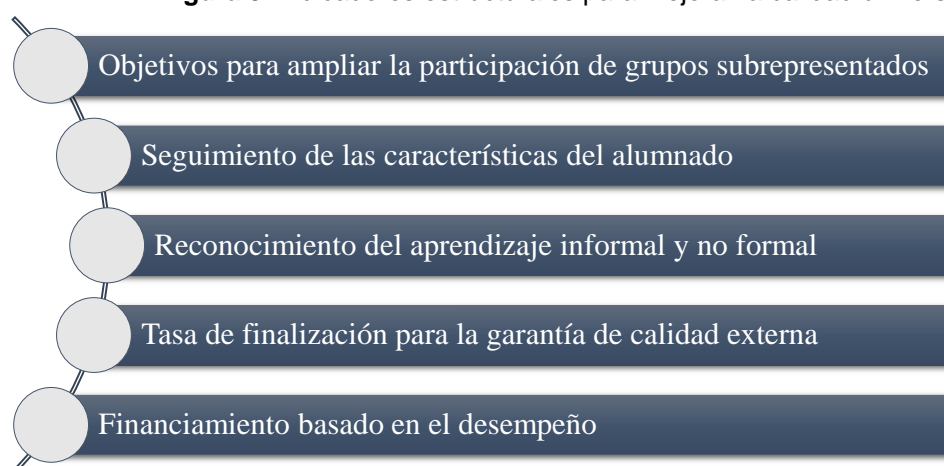
Si la calidad es un aspecto relevante para todo el sistema educativo, para la enseñanza universitaria adquiere aún más importancia por las especiales implicaciones que estos estudios tienen para el desarrollo económico y social de un país. Muchos autores coinciden en postular que el desarrollo de un país depende, en gran medida, de la calidad educativa que ofrecen sus universidades (Surdez-Pérez et al. 2018). Si bien, como consecuencia de los efectos “secundarios” del cambio de siglo y de milenio, sobre todo, aquellos derivados del

gran desarrollo y avance tecnológico y científico que ha acontecido, la universidad actual debe dirigir su educación a una “nueva” sociedad, la ya categorizada por numerosos autores como la “**sociedad del conocimiento**” (Foray, 2002; Maldonado, 2017; Martínez, 2007; Mella, 2003; Núñez, 2016). Dicho término enfatiza la importancia que reviste la formación de los recursos humanos en el proceso de **crecimiento económico**, estando enmarcado en los últimos años en un contexto en el que los aspectos novedosos alcanzan una relevancia álgida y, a su vez, se conciben como agentes del cambio de índole social que está aconteciendo paralelamente al proceso de **globalización** (Mella, 2003). Los procesos de la globalización y mundialización han ido desarrollándose en base a fenómenos de apertura, de intercambio rápido, de información que se traspasa a gran velocidad y de explosiones en el ámbito de las **comunicaciones** y de la **tecnología**, teniendo unas consecuencias connaturales de índole económica, social, cultural y política (Fresno, 2005).

La calidad de los estudios superiores es una cuestión **pluridimensional**, como se pone de manifiesto en la **Declaración Mundial sobre la Educación Superior del siglo XXI** (UNESCO, 2019). En el documento esta institución define los estudios superiores como “*todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior*”. También se incide en la importancia de fomentar la **dimensión internacional** que deben asumir los estudios superiores promoviendo la movilidad de profesores y estudiantes, y el intercambio de conocimientos.

En el ámbito de la educación universitaria en la Unión Europea, la Comisión publica anualmente unos indicadores estructurales para el seguimiento de los sistemas de formación y educación. En la versión de 2022 se proporcionan cinco indicadores estructurales (véase **Figura 5**) con el objetivo propuesto de mejorar la calidad y la relevancia de los estudios superiores (*European Education and Culture Executive Agency, 2022*).

Figura 5. Indicadores estructurales para mejorar la calidad universitaria



Fuente: Elaboración propia a partir de *European Education and Culture Executive Agency (2022)*

Estos indicadores están motivados por una resolución del consejo que se plantea como objetivo para 2030 que el 45% de la población europea de entre 25 a 34 años posea estudios superiores. La importancia estratégica de la educación de alto nivel es patente en las hojas

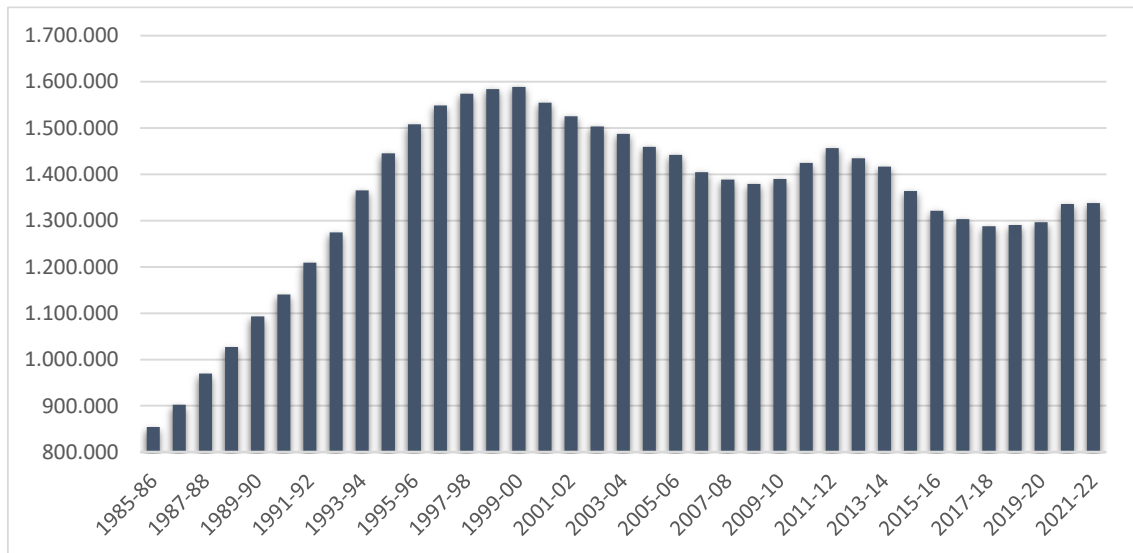
de ruta para los gobernantes plenamente conscientes de la necesidad de poseer la suficiente capacidad tecnológica en el contexto de la sociedad global del conocimiento para resultar económicamente competitivos.

Este contexto remarca una novedosa realidad a la que debe adaptarse la educación y, por ende, la búsqueda de calidad en el proceso educativo universitario. La enseñanza universitaria en España continúa desarrollándose tal y como lo lleva haciendo muchas décadas, pero ahora con un nuevo enfoque hacia el enmarque europeo. La creación del **EEES** el 19 de junio de 1999 con la finalidad de promover la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos europeos ha conllevado una actividad de introspección en las instituciones universitarias, convirtiéndose en uno de los tantos factores que contribuyen a que la universidad camine hacia la búsqueda de calidad continua (Barrenetxea, 2005). Y, tal y como indicó el propio Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2004), el EESS “puede considerarse una oportunidad magnífica para replantear la temática de las metodologías educativas en la universidad española”.

En este proceso cabe referenciar la “**Declaración de Bolonia**” (1999), donde se enfatiza que los sistemas de educación superior deben aumentar la comparabilidad, la compatibilidad, la transparencia y la flexibilidad, augurando novedosos planteamientos que deben impregnar tanto al contexto sociopolítico como organizativo y metodológico en el territorio español (Martínez, 2007; Pérez Esparrells, 2004). Asimismo, en el título XIII de la **Ley de Universidad (2001)** se aboga por la promoción y garantía de una educación universitaria de calidad, por medio de la que se pretende alcanzar una mejora de todas las áreas de la actividad educativa, constituyéndose fundamental para formar tanto a los profesionales como a la ciudadanía que la sociedad del momento, la “sociedad de conocimiento”, necesita (González, 2004).

También se torna importante el contar con una **cantidad y calidad de recursos e infraestructuras suficientes**, siendo un foco de interés en los últimos años. El profesor Rodríguez Pérez (1990) expuso que, más probablemente, la álgida preocupación por la calidad de la educación universitaria podría estar siendo la consecuencia de estar en el camino de resolver los grandes problemas de infraestructura que han acontecido en una etapa de universidades masificadas. En España, se produjo un gran incremento del número de alumnado en sólo dos décadas, pasando de 657.447 en el curso académico 1979/1980 a 1.529.357 en el curso 2001/2002 (González, 2004). En la **Figura 6** se observa que la tendencia ha sido decreciente hasta el curso 2018-2019 con la excepción del período 2009 a 2012 coincidente con una fuerte crisis económica que según el informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) es debido a la escasez de empleo disponible que empujó a muchos jóvenes a seguir estudiando al no tener perspectivas inmediatas de incorporarse al mercado laboral (Hernández y Pérez, 2018). A partir de 2019 se observa un crecimiento en las matriculaciones probablemente debido a la crisis económica generada por el COVID-19 reproduciendo el efecto de la anterior crisis (Sanchís, 2021).

Figura 6. Evolución del número de alumnos matriculados en la universidad



Fuente: Ministerio de Universidades (2022)

En cuanto a los **indicadores** que permitan evaluar la calidad de la educación superior no existe un estándar globalmente aceptado. Los objetivos de la evaluación determinan los indicadores que se utilizan. Las evaluaciones desarrolladas por medios de difusión masiva o rankings están dirigidos a futuros alumnos y sus familias en la elección de institución donde cursar estudios. Sus evaluaciones no pretenden ser exhaustivas sino más bien sintéticas. Las evaluaciones destinadas a la acreditación universitaria en organismos internacionales utilizan indicadores determinados por el objetivo de dicha organización y las evaluaciones gubernamentales suelen perseguir objetivos orientados a la medición del desempeño.

Además, la **satisfacción**, entendida como el bienestar que experimenta el alumnado cuando siente cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades que por parte de la institución educativa acontecen para atender sus necesidades, es considerada un indicador idóneo para evaluar la calidad educativa, ya que se relaciona con un mayor rendimiento académico (Garbanzo, 2007), con una disminución de la deserción, con un menor cambio de carrera y, además de todo ello, como un requerimiento para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso (Sinclair, 2014). Debido a la importancia que en los últimos años está demostrando tener en un contexto universitario la satisfacción como indicador para la gestión de la calidad educativa, los investigadores que están focalizando sus esfuerzos en su estudio son numerosos. Así, este fenómeno de posicionamiento de la satisfacción del alumnado universitario en un punto clave de la evaluación de calidad educativa, se ha intentado explicar a la luz de la **Teoría de la Jerarquía de Necesidades** de Abraham Maslow que se desarrolló en 1954 (Bullón, 2007; Gento, 2002), la **Teoría de las Motivaciones y Factores Higiénicos** de Frederick Herzberg de los años 50 y la **Teoría de Locus de Control** propuesta por Rotter en 1966 (Conesa, 1990). Asimismo, son numerosos los autores que han investigado acerca de qué instrumentos se pueden validar para medir la satisfacción en estudiantes universitarios (Mejía y Martínez, 2009; Mejías et al., 2006).

Otros indicadores utilizados para valorar la calidad de la educación universitaria son los relacionados con los **resultados**. Autores como Rodríguez Espinar (2001) indican que hablar de resultados en el sistema universitario debería exigir dilucidar, en primer lugar, a qué tipología de resultados se hace referencia (de investigación, formación, reputación, eficiencia,

etc.) y, además, indicar en qué nivel del sistema se focalizan dichos resultados (sistema general, institución, departamento, titulación, materia, docente, alumnado...). Asimismo, se hace también alusión a una preocupante visualización de resultados que se expone mediante rankings, tanto de índole nacional como internacional, donde tanto la validez del indicador (o conjunto de más de uno) como la fiabilidad del mismo es, cuanto menos, cuestionable.

4. Discusión y conclusiones

El concepto de calidad ha pasado por diferentes fases en la historia hasta llegar a nuestros días como la relación entre lo que el cliente espera de un producto o servicio y lo que el producto puede ofrecer. La calidad educativa es una cuestión que ha tomado especial relevancia desde principios del siglo XXI por la conformación de la llamada “sociedad del conocimiento” donde la economía de los países y su posicionamiento en el mundo globalizado dependen en gran medida de su capacidad tecnológica y de la capacidad competencial de sus ciudadanos. El gran componente subjetivo de la calidad y, por ende, de la calidad educativa ha propiciado que no haya consenso en cuanto a las dimensiones que ésta abarca y diferentes estudios hayan propuesto diferentes visiones. Ante la necesidad de establecer unos estándares para la medición de la calidad educativa, los organismos e instituciones responsables han creado indicadores que permitan medir y comparar los diferentes aspectos que engloba la calidad de un sistema educativo.

La UNESCO incide en la calidad como uno de los valores más importantes a perseguir para mejorar la educación. De hecho, el objetivo de desarrollo sostenible número 4 de la Agenda 2030 está titulado “**Educación de calidad**” y la meta número 3 para la consecución del objetivo vuelve a incidir sobre ella.

La **mejora de la calidad** de los estudios superiores es un objetivo compartido por instituciones de educación superior, gobiernos nacionales y organismos supranacionales. Muestra de ello es el análisis realizado por Matarranz (2021), que elabora una lista de las palabras más repetidas en los comunicados de los encuentros ministeriales de la EEES donde “**calidad**” ocupa la tercera posición tras “estudiante” y “aprendizaje”.

El siglo XXI llegó con una demanda de educación superior sin precedentes, fruto de la transformación de la sociedad mundial hacia una sociedad basada en el conocimiento. Estas nuevas necesidades plantearon una transformación profunda de la educación superior, que tuvo que hacer frente a nuevos retos como la financiación, la enseñanza en “competencias” para la mejor capacitación de los egresados para el mundo laboral, la igualdad de acceso a los estudios y la incorporación de los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros.

La introducción de la universidad al EEES y los niveles de calidad exigidos, ha propiciado la transformación de la práctica docente hacia metodologías que incrementan el protagonismo del alumno, es decir, hacia **metodologías innovadoras, activas y participativas** centradas en el aprendizaje activo de los alumnos. La utilización de **métodos docentes innovadores** mejora calidad educativa. Por consiguiente, se hace necesario profundizar en el conocimiento de las **metodologías activa innovadoras** más utilizada en educación superior, y en cómo influye en la mejora de la calidad del aprendizaje.

5. Referencias

- Astin, A. W., & Antonio, L. A. (2012). *Assessment for Excellence. The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education* (2 ed.). EE.UU.: Rowman & Littlefield.
- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., & Hevia, R. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos.
- Barrenetxea, M. (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea*. (Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco)
- Barrenetxea, M., & Curiel, C. C. (2008). Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la educación superior: Resultados de la encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao. *Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*.
- Bartolomé, A., Blanco, Ó., Hernández, R., & Murguey, V. (2006). La calidad en la enseñanza universitaria (una experiencia institucional). *Geoenseñanza*, 11(2), 163-173.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Reice-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Bullón Villaizán, S. R. (2007). La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad.
- Cadena-Badilla, M., Mejías-Acosta, A., Vega-Robles, A., & Vásquez-Quiroga, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Revista Industrial Data*, 18(1), 9-18.
- Caplan, B. (2018). The case against education. In *The Case against Education*. Princeton University Press.
- Cardona Rodríguez, A., Barrenetxea Ayesta, M., Mijangos del Campo, J. J., & Olaskoaga Larrauri, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de Universidades Españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10).
- Clemenza, C., Ferrer, J., & Pelekais, C. (2005). La calidad como elemento competitivo en las Universidades. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(14), 55-83.
- DE CALIDAD, I. N. D. I. C. A. D. O. R. E. S. (2000). COMISIÓN EUROPEA. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 389-394.
- DE ESPAÑA, J. C. I. R. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 49400-46425.

- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 19-28.
- Europea, U. (1999). Declaración de bolonia. *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia*.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Parveva, T., Motiejunaite, A., Noorani, S. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022: overview of major reforms since 2015*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/479169>
- Fernández Fernández, I., & Madinabeitia Ezkurra, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir.
- Foray, D. (2002). La sociedad del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171.
- Fresno, C. M. (2005). La cooperación universitaria Internacional de cara al siglo XXI. *Educación Médica Superior*, 19(3). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems01305.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>
- Gento Palacios, S. (2002). Instituciones educativas para la calidad total: configuración de un modelo de referencia. *Instituciones educativas para la calidad total: configuración de un modelo de referencia*, 0-0.
- Gibbs, G. (2010). Dimensions of quality.
- González López, I. (2004). Calidad en la Universidad. Evaluación e indicadores. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Armenteros, J., & Pérez García, J. A. (2018). La universidad española en cifras, 2016-2017.
- Ibañez, J. (2004). Estadísticas de educación y el proyecto INES de la OCDE: nuevos temas. *Revista Índice nº 8: Estadísticas de educación*, 16-17
- INEE, (2023). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html>
- Jerez Yáñez, Ó., Orsini Sánchez, C., & Hasbún Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506.
- Lema, J. (2007). La calidad educativa, un tema controvertido. *Reencuentro*, 50, 10-14.

- López Rupérez, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Maldonado, S. E., Guillén, A. M., Carranza, R. E., & Ramírez, M. A. (2013). Análisis de la calidad de los servicios recibidos en las instituciones de educación superior. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 6(7), 67-79
- Maldonado, C. E. (2017). Educación compleja. *Educación y Humanismo*, 19(33), 234-252.
- Márquez Vázquez, M. C., Sandoval Mena, M., Sánchez Fuentes, S., Simón Rueda, C., Morgado Camacho, B. M., Moreno Medina, I., ... & Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Martínez, M. M., García, B., & Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación*, 21(9), 183-198.
- Martínez Usarralde, M. J. (2007). La universidad española ante el reto de la convergencia europea: entre la norma y la evidencia. *Revista de la educación superior*, 36(143), 25-42.
- Matarranz García, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*.
- Mejía, A., & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol10_n2_2009/5_mejias_agustin_y_martinez_domelis.pdf
- Mejías, A., Reyes, O., & Maneiro, N. (2006). Calidad de los servicios en la educación superior mexicana: Aplicación del serqualing en Baja California. *Investigación y Ciencia*, 14(34), 36-41.
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Madrid: Secretaría General de Educación.
- Miranda, E. M., & Tamarit, F. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 57-84.
- Núñez, M. E. C. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED-Revistas de Educación a Distancia*, 48(1). Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- ONU (2015): Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre.

- Pérez Esparrells, C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. *Revista de Educación*, 335, 305-316
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días): un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista complutense de educación*.
- Rengifo-Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822.
- Rodríguez Espinar, S. (2001). La calidad en la enseñanza universitaria. *Agora digital*, 2. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3443/b15760170.pdf?sequence=1>
- Salinas, A. Morales, J. A., & Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 23, 39-55.
- Sánchez, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-12.
- Sánchez, I. N. A., Ceceña, M. G. I., & Bojorquez, E. M. (2013). La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(4), 149-156.
- Sanchís, Albert (2021). *Récord de universitarios: así huye una generación de la precariedad por la vía de los estudios superiores*. Magnet Xataka. <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/record-universitarios-asi-huye-generacion-precariedad-via-estudios-superiores>
- Santuario, A. A. (2007). Dimensiones de la calidad en educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 21-27.
- Sinclair, J. K. (2014). An empirical investigation of student satisfaction with college courses. *Research in Higher Education Journal*, 23. Recuperado de <http://www.aabri.com/manuscripts/131693.pdf>
- Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. D. C., & Lamoyi-Bocanegra, C. L. (2018). Satisfação estudantil na avaliação da qualidade educativa universitária. *Educación y educadores*, 21(1), 9-26.
- Takayanagui, A. D. (2022). La educación superior en la UNESCO: ¿avance o retroceso?. *Universidades*, 73(94), 10-24.
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 109. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 109. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

UNESCO (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022. (p. 11).

Vázquez, A. (2013). Calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8206>

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, 177–212.