

## EL DESARROLLO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BUSCA DE SU RACIONALIDAD SISTEMICA\*

BORIS TRISTÁ PÉREZ, da Universidad de La Habana (UH)

---

**RESUMEN:** En el desarrollo de los procesos de gestión de la calidad en la educación superior pueden identificarse tres momentos distintos, a partir de la consideración de tres niveles sistémicos diferenciados (Macrosistemas, Sistemas institucionales, Microsistemas). En el artículo se analizan las incoherencias que se presentan actualmente en el manejo de la calidad en los distintos niveles sistémicos de la educación superior, debido a la extemporaneidad en el desarrollo de estos procesos, así como por la diversidad de intereses involucrados en su definición. Finalmente, se enfatiza en el desarrollo de la calidad en los microsistemas donde, mediante la reflexión del profesor sobre la calidad de su desempeño y la retroalimentación de estudiantes y pares académicos, es posible diseñar acciones para el perfeccionamiento continuo de la práctica académica.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión de la calidad. Educación superior.

---

### INTRODUCCIÓN

En la educación siempre ha existido una preocupación por la calidad y se han utilizado distintos métodos para este propósito como las inspecciones escolares o los registros para las instituciones privadas

En la década (del 1980, se desarrolló un nuevo discurso sobre la calidad que tuvo como fundamento elementos tales como:

- La amplia divulgación del éxito del movimiento en la industria y los servicios, que no sólo resaltó el papel de la calidad en los resultados de trabajo de las organizaciones, sino también, sus posibilidades de aplicación en contextos diversos.

---

\* Artigo recebido em 12/12/2009 e aprovado em 13/02/2010.

- Los requerimientos de la competitividad nacional que inmersa en la dinámica de la sociedad del conocimiento le otorgaban un papel de gran significación a la educación y, en particular, a la educación superior.
- La visualización de la educación como servicio social, por lo cual, debería rendir cuentas sobre sus resultados a la sociedad y su representante, el gobierno.

El desarrollo de la calidad en la educación superior se ha manejado en tres niveles sistémicos, que tuvieron distintos momentos de aparición, a partir de prioridades que fueron determinadas a partir de elementos coyunturales y criterios políticos. Así, el proceso de desarrollo de la calidad en la educación superior puede verse en tres fases:

**Macrosistemas:** El desarrollo de la calidad en los macrosistemas, se expresó en la elaboración de referentes que sirvieran a la institución para identificar fortalezas, debilidades y la elaboración de planes de acción correspondientes con las mismas.

**Sistemas institucionales:** El desarrollo de la calidad en el nivel institucional comprende la aplicación de modelos de gestión de la calidad dentro de una institución específica, lo que ha incluido aproximaciones a las normas ISO y a la propuesta de IES a Premios Nacionales de Calidad.

**Microsistemas:** La consideración del desarrollo de la calidad en los microsistemas respondió a la limitación de los sistemas institucionales para promover la calidad en la diversidad de programas, proyectos y cursos que se llevan a cabo en las IES y sobre todo, para lograr el compromiso necesario de los académicos con este propósito.

El problema fundamental de estas iniciativas fue que debido a su extemporaneidad y a la diversidad de intereses en el enfrentamiento al problema, no se logró una adecuada coherencia entre sus distintos niveles.

Esto dio lugar a diferencias de enfoques sobre la calidad "... *No es una perspectiva diferente sobre una misma cosa, sino diferentes perspectivas de diferentes cosas con la misma etiqueta*" (HARVEY Y GREEN, 1993).

Sobre esta base, se señala la existencia de distintos significados para la calidad que coexisten y se debaten, no sólo entre especialistas del campo sino, lo que es más problemático, entre los que de una forma u otra, participan en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la educación superior.<sup>1</sup>

Una síntesis de esos significados (HARVEY, 1997), es la siguiente:

*Excelencia*: que implica la superación de un determinado conjunto de estándares de calidad.

*Perfección*: que se aproxima al concepto de cero defectos y donde el énfasis se hace más en el proceso que en los inputs y outputs.

*Ajuste a propósito*: que define la calidad como satisfacción de requerimientos de los grupos de interés vinculados con la actividad universitaria.

*Valor por el dinero*: que significa la calidad como una relación costo-beneficio.

*Transformación*: proceso hacia un estado ideal, no relacionado directamente con el cumplimiento de un determinado conjunto de estándares.

De estos significados, se resalta el papel de la calidad como base de transformación. Al respecto, Harvey y Knight (1996) señalan: "*El concepto de transformación es, en efecto, un concepto de meta calidad. Otros conceptos como perfección, altos estándares, ajuste a propósito y valor por el dinero, son operacionalizaciones posibles del proceso de transformación más que fines en sí mismos.*"

## EL MANEJO DE LA CALIDAD EN LOS MACROSISTEMAS

En los macrosistemas se han considerado los siguientes elementos para el manejo de la calidad:

- Rankings.
- Acreditación.
- Evaluación institucional.

*Rankings*: ordenamiento de instituciones a partir de determinados estándares, que tiene como fin la orientación de la opinión pública sobre la calidad relativa de las instituciones.

*Acreditación*: Fe pública de calidad con respecto a criterios predeterminados que expresa esencialmente una vía de protección al consumidor con respecto a los productos o servicios que requiere.

Si bien estos manejos macrosistémicos han promovido en cierta medida, la conciencia sobre la calidad en la educación superior y son elementos altamente cotizados en mercados de oportunidades, simbología y valores, tanto a los rankings como a los procesos de acreditación se le reconocen algunas limitaciones, en particular las que se derivan de la dificultad

para definir el conjunto de estándares más adecuados, sobre todo cuando, paralelamente, se desarrolla un proceso acentuado de diversificación de la educación superior.<sup>2</sup>

Con respecto a la *evaluación*, pueden considerarse distintos niveles de manejo conceptual.

Una definición básica es: calcular, estimar, juzgar, apreciar el valor de una cosa.

Una definición más amplia es: recoger información para proporcionar un juicio de valor sobre estructuras, comportamientos o resultados, desde un marco referencial adoptado.

Si bien esta última definición contiene los elementos básicos de cualquier tipo de evaluación, su generalización dentro de la educación superior, matizada por una situación de conflicto subyacente con la cultura y tradiciones de la universidad, requirió que a la evaluación institucional se le confirieran los siguientes atributos:

- Respaldo legal
- Aplicación nacional
- Carácter mandatorio
- Orientación externa
- Con resultados que impactan a la institución.<sup>3</sup>

Sobre esta base, podría definirse a la evaluación institucional *como forma de intervención social orientada a elevar la calidad en la educación promovida, por lo general, por los gobiernos con el apoyo de agencias nacionales e internacionales.*

Aunque esta definición resalta el papel de la evaluación para la promoción de la calidad, se señala la existencia de agendas ocultas en los programas de evaluación y, en particular, su papel para lograr obediencia de las instituciones en el cumplimiento de determinadas políticas públicas. (HARVEY, 2002)

A pesar del enfrentamiento cultural y la posible existencia de agendas ocultas, muchas instituciones se han incorporado a los procesos evaluativos por las posibilidades que brindan como:

- Cartas útiles para el juego político con el Estado y entre grupos de poder internos.
- Paraguas para protegerse de miradas críticas.

Este juego de intereses ha dado lugar, en algunos casos, a respuestas rituales y, por consiguiente, a posiciones de cinismo con respecto al impacto

de la evaluación sobre el trabajo institucional. Sin embargo, en las instituciones donde el propósito de perfeccionamiento está claro y es compartido por todos, ha tenido efectos positivos

En una visión general con respecto a la relación entre evaluación y calidad puede decirse que si bien la evaluación ha propiciado la autorreflexión institucional y, en consecuencia, un cierto nivel de desarrollo de la calidad, lo cierto es que:

- La definición de marcos referenciales rígidos como base de los procesos evaluativos puede limitar la innovación y la experimentación para el desarrollo de la calidad. De hecho, algunos autores (Harvey y Howells, 2002; Elton, 2003), consideran que el perfeccionamiento continuo y el aseguramiento de la calidad son aspectos inherentemente contradictorios.<sup>4</sup>
- Los procesos en los macrosistemas no se vinculan con los sistemas institucionales de gestión de la calidad y mucho menos con los microsistemas. Las instituciones no perciben que los procesos de evaluación añadan valor a su gestión interna.<sup>5</sup>
- Su visión como evento y no como proceso limita sus resultados de largo plazo.

## EL MANEJO DE LA CALIDAD EN SISTEMAS INSTITUCIONALES

El interés de las instituciones por desarrollar sus propias iniciativas de desarrollo de la calidad puede asociarse con los siguientes aspectos:

- Ganar ventajas competitivas.
- Promover una estrategia de desarrollo.
- Dar garantías a estudiantes y grupos de interés (stakeholders)

Para lo cual, se han apoyado en las bases teóricas y metodológicas establecidas en:

- Enfoques TQM
- Premios nacionales de calidad
- Normas ISO.

Los resultados obtenidos hasta el momento en el desarrollo de programas de gestión de la calidad en las IES han sido relativamente exitosos en áreas de apoyo, pero pobres en el área académica.

Así, en un survey realizado por Birnbaum y Deshotels (1999) en 469 IES de los EE. UU. Se arribó a la conclusión de que *La adopción del TQM en la academia es un mito y una ilusión*.

Más recientemente, en un survey sobre el uso del TQM en las universidades públicas de California, se encontró que aunque más de la mitad tenían implementado el TQM en sus unidades de servicio, menos del 10% habían implementado el TQM en sus procesos académicos. (ALY y AKPOV, 2001)

¿Qué problemas se identifican para explicar los pobres resultados de la gestión de la calidad en las IES?

El primer problema limitante de la aplicación de la gestión de la calidad en las IES es la dificultad para encontrar una aproximación adecuada del enfoque al consumidor, uno de los principios básicos del TQM.

Este problema resulta de la diversidad de consumidores potenciales de productos y servicios educativos, con intereses distintos, que no pueden reducirse fácilmente en un conjunto de atributos básicos. El otro problema es la dificultad para identificar los requerimientos de cada tipo de consumidor y su interpretación como atributos de calidad.

Así, para el caso específico de los estudiantes ha sido común, en los últimos decenios, la aplicación de cuestionarios para valorar su satisfacción con su experiencia formativa (ROBERTS y HIGGINS, 1992; MAZELAN et al, 1992; HILL, 1995; ALDRIDGE y ROWLEY, 1998). Un análisis de estos cuestionarios muestra que si bien hay similitudes entre los factores utilizados, cada uno tiene características únicas, lo que parece indicar una falta de consenso con respecto a las dimensiones que caracterizan esta satisfacción.

Wiers-Jensen y otros (2002), a partir de las experiencias anteriores, identifican los siguientes componentes de satisfacción de los estudiantes universitarios:

- Calidad de la enseñanza (académica y pedagógica)
- Calidad de supervisión y retroalimentación de docentes
- Composición, contenido y relevancia de currículo
- Balance entre formas de organización
- Calidad de facilidades de apoyo
- Calidad de infraestructura física
- Calidad y acceso a actividades recreativas
- Clima social

El otro problema que incide en la aplicación de modelos TQM en las IES, es la contradicción entre los propósitos institucionales para el desarrollo

de la calidad y los sistemas de estándares establecidos en el nivel de los macrosistemas.

También, se identifica como un problema limitante del TQM en la educación superior el aún insuficiente reconocimiento de las particularidades de la actividad académica, para lo cual se requiere "... *Un marco para la gestión de la calidad en la educación superior...extraído de la visión de Deming, pero basado en el contexto de las operaciones académicas*" (VAN VUGHT, 1994; DILL, 1992)

Sobre esta base, algunas instituciones como el Centro para el Perfeccionamiento Postsecundario de la Universidad de Stanford, ha elaborado un conjunto de principios para la gestión de la calidad en las IES, los cuales se detallan a continuación:

- Defina la calidad en términos de resultado.

Determine cuidadosamente las necesidades de los estudiantes y trabaje por satisfacerlas. Lo que los estudiantes aprenden y no la enseñanza en sí misma, es lo que verdaderamente importa.

- Enfóque en cómo se hacen las cosas.

Analice cómo los profesores enseñan, cómo los estudiantes aprenden y cómo se enfoca la evaluación del aprendizaje. Investigue qué trabaja bien y qué no. No dude en experimentar con nuevos métodos para la enseñanza y el aprendizaje.

- Trabaje colaborativamente.

Desarrolle la colegialidad en el trabajo docente

- Base las decisiones en la evidencia.

Monitoree sistemáticamente los resultados del trabajo, analícelos cuidadosamente e incorpore los "descubrimientos" en el diseño curricular, el proceso de aprendizaje y los métodos de evaluación.

- Desarrolle la coherencia.

Vea el aprendizaje a través de los lentes de la experiencia educacional completa de los estudiantes. Los cursos deben construirse unos sobre otros para lograr la amplitud y profundidad necesarias. El "portafolio" de experiencias educacionales del estudiante debe reflejar coherencia.

- Aprenda de las mejores prácticas.

Deben identificarse y analizarse las mejores prácticas en áreas e instituciones comparables y entonces adaptarlas a nuestras circunstancias. Esto mismo debe hacerse al interior de la institución, la facultad, del Departamento.

- Haga del perfeccionamiento continuo una prioridad.

Debe promoverse el perfeccionamiento académico como una actividad sistemática. Los resultados de los trabajos de perfeccionamiento deben reconocerse en los procesos de promoción y reconocimiento.

Finalmente, se señala (Julius, 2000), que ningún esfuerzo institucional de desarrollo de la calidad puede hacerse sin considerar una perspectiva de comportamiento organizacional, que tenga en cuenta, entre otros aspectos, ¿cómo las personas pueden ser motivadas hacia el cambio?, ¿cómo evaluar los cambios de comportamiento?, ¿cuál es la naturaleza del liderazgo para el cambio?

## EL MANEJO DE LA CALIDAD EN LOS MICROSISTEMAS.

La necesidad de una visión sobre el manejo de la calidad en los microsistemas se deriva de la relevancia del rol del profesor en la calidad de los procesos universitarios, que va mucho más allá de la concepción de compromiso y participación característica de los modelos TQM aplicados a otros sectores (FREY, 1995; WILSON, 1998; COALDRAKE y STEDMAN, 1998; MARGINSON, 2000).

Además, se considera que muchos de los problemas en la aplicación de modelos para el desarrollo de la calidad en las IES son resultado de la insuficiente participación de los académicos en concepciones, políticas y prácticas de calidad

Algunos enfoques para el desarrollo de la calidad en los microsistemas son los siguientes.

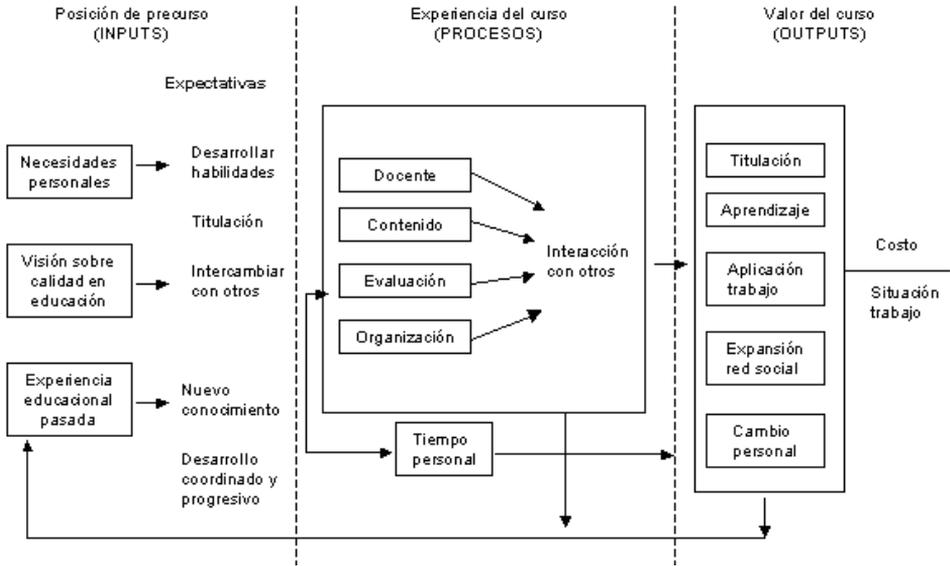
### *En el nivel de Programa*

Una propuesta para la evaluación de la calidad en el nivel de programa es el Modelo de calidad educativa de D. Clewes (2003), elaborado a partir del Modelo clásico de Gronroos, que establece que la calidad de un servicio dado es resultado de un proceso de evaluación donde el consumidor compara lo que espera recibir con su percepción de lo que realmente recibe sobre la calidad de los servicios, como se muestra en la Figura 1.

### *En el nivel de Departamento*

Un enfoque muy utilizado para el desarrollo de la calidad en el nivel de departamento es el del desarrollo profesional, que considera como elemento fundamental para el desarrollo de la calidad la acción institucional sobre el desarrollo profesional del docente, concebido como: *Proceso perma-*

Figura 1 - Modelo de calidad educativa de D. Clewes



nente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación profesional que implica, necesariamente, la reflexión crítica y comprometida del profesor sobre la calidad de su desempeño y el perfeccionamiento continuo de su práctica académica.

Si bien este enfoque debe formar parte de cualquier esfuerzo para el desarrollo de la calidad, también tenerse presente que este desarrollo profesional tiene que expresarse en una acción consciente de la dirección institucional orientada a la *potenciación del desarrollo profesional del profesor universitario*.

Por otra parte, es necesario que esta actuación profesional tenga una connotación institucional, es decir, que se exprese en aportes de perfeccionamiento para la actividad académica del Departamento, en función de sus principales problemas. Por esta razón, resulta conveniente imbricar, de forma proactiva, este desarrollo profesional con otros procedimientos, en particular los recogidos en el ciclo de Deming, para lo cual deben considerarse los siguientes elementos:

- ¿Qué estamos tratando de hacer? *Objetivos*
- ¿Cómo lo estamos haciendo? *Procesos*
- ¿Cómo puedo saber si tengo éxito? *Medición*
- ¿Cómo podríamos hacerlo mejor? *Perfeccionamiento*

También se señala que el desarrollo profesional del profesor requiere además de su autorreflexión:

- Retroalimentación verbal de los estudiantes
- Valoración de resultados por pares académicos

### *En el nivel de Curso*

Las experiencias en este nivel son pocas y en la mayoría de los casos responden a iniciativas personales de algunos profesores, sin embargo, permiten identificar un marco general para concebir una perspectiva específica para el desarrollo de la calidad, a partir de los siguientes conceptos clave:

- Perfeccionamiento continuo de los procesos de aprendizaje,
- Incremento de la responsabilidad del estudiante por el proceso de aprendizaje,
- Construcción de confianza y respeto mutuo,
- Establecimiento de expectativas de desempeño elevadas,
- Lograr cero defectos, entendido como desarrollo del potencial máximo de cada estudiante.

Un enfoque que se deriva de estas experiencias es el de la garantía de satisfacción que tiene como ventaja principal, que involucra activamente a los estudiantes en el juicio sobre la calidad de un curso, mediante la emisión de una garantía de satisfacción (ver anexo 1) que permite al estudiante hacer reclamaciones sobre resultados,<sup>6</sup> sin embargo, y a pesar de que se reportan algunas experiencias exitosas en su utilización, (LAWRENCE y MCCOLLOUGH, 2004), es difícil pensar que pueda ser aceptado por la mayoría de los profesores.

Un último aspecto a considerar es que ninguna iniciativa sobre calidad en el nivel de los microsistemas, puede tener éxito si no se cuenta con un marco institucional favorable, para lo cual, y sobre la base del estudio de las instituciones que han tenido éxito en el desarrollo de la calidad en sus actividades fundamentales, la institución debe poseer, entre otras, las siguientes características:

- Orientación clara hacia la transformación
- Colaboración sinérgica
- Desarrollo de la capacidad de investigación institucional
- Consistencia de la política de calidad con la misión y valores centrales de la IES y las prácticas de dirección
- Proyección de largo plazo orientada al cambio cultural

- Apoyo directivo sistemático al desarrollo de la calidad
- Apertura en la toma de decisiones y descentralización
- Adecuación de sistemas de control
- Identificación y difusión de best practices

## CONSIDERACIONES FINALES

El área sistémica crítica para el desarrollo de la calidad en las IES son los microsistemas donde, mediante la reflexión del profesor sobre la calidad de su desempeño y la retroalimentación de estudiantes y pares académicos, es posible diseñar acciones para el perfeccionamiento continuo de la práctica académica.

Esto requiere un determinado contexto institucional enfocado a la calidad, para lo cual, no resulta totalmente imprescindible la implantación de un modelo TQM, pero sí la creación de un ambiente favorable para el perfeccionamiento continuo. *"Los líderes deben dirigir para la calidad, que una filosofía y práctica distinta a dirigir la calidad"* (BARNETT, 1992; VAN VUGHT, 1994).

En dependencia de las situaciones concretas, este proceso de perfeccionamiento podrá coincidir o no con las exigencias y estándares definidos en los rankings, procesos de acreditación y evaluación institucional, lo cual significa un gran reto para la dirección de las instituciones que deberán desempeñar un papel mediador entre los académicos y las agencias externas, en particular, para paliar la contradicción entre la calidad como ajuste a propósito (predominante en las agencias externas) y la calidad como perfeccionamiento continuo.

La gestión del desarrollo de la calidad en las IES es un tema controvertido, que requiere *"... Construir una sinergia entre teorías educacionales y organizacionales en contraste con la dicotomía resultante de los modelos actuales"* (G. SRIKANTHAN y otros, 2002)

---

## THE SUPERIOR EDUCATION QUALITY DEVELOPMENT: THE SYSTEMIC RACIONALITY RIDER

**ABSTRACT:** In the development of the processes of quality management in third level education, three distinct moments can be identified, namely, Macrosystems, Institutional systems and Microsystems. This article analyzes the incoherencies currently present in the quality of management of the different systemic levels of third level education, due to the extemporaneousness in the development of these processes as well as the diversity of interests involved in their definition. Finally, emphasis will be put on the

development of quality in Microsystems, in which, through the reflections of professors on the quality of their performance and the feedback of students and colleagues, it is possible to delineate action for the ongoing perfection of academic practice.

KEYWORDS: Quality management. Third level education.

## NOTAS

1. Adicionalmente se señala la tendencia, en los países del Tercer Mundo, de "... importar definiciones de calidad de los países desarrollados y sus modelos correspondientes para medirla, promoverla y asegurarla" (LEMAITRE, 2002).

2. *Dada la diversidad ... cualquier evaluación de la calidad debe hacerse a partir de la misión de la institución y no sobre criterios de evaluación absolutos* (HARVEY, 2002).

3. Generalmente relacionados con la asignación de recursos financieros.

4. Los académicos perciben que la discusión de incertidumbres o las experiencias fallidas, no reportan recompensas en sistemas basados en el aseguramiento y potencialmente, pueden conllevar penalidades si esto implica una afectación a los estándares (HARVEY y HOWELLS, 2002).

5. Los estándares raramente integran un ideal de educación. Se enfocan fundamentalmente en fragmentos estructurales/organizacionales y administrativos de la calidad, cuya suma en ninguna medida brinda una visión coherente de lo que sucede dentro de la institución y mucho menos dentro de las aulas (VIEIRA, 2002)

6. Muchos Colleges y Departamentos se han enfrascado en un debate sobre si el estudiante es un consumidor, un producto o un empleado en el proceso, aquellos que han tomado la iniciativa en la implementación del TQM en la clase, han concluido que la respuesta es todo lo anterior (LAWRENCE y MCCOLLOUGH, 2004).

## REFERÊNCIAS

ALDRIDGE, S.; ROWLEY, J. Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, v. 6, n. 4, 1998. McB University Press Ltd., Bradford, UK p. 197-204

ALY, N.; AKPOVI, J. Total quality management in California public higher education. *Quality Assurance in Education*, v. 9, n. 3, 2001 McB University Press Ltd., Bradford, UK p. 127-31

BARNETT, R. *Improving Higher Education: Total Quality Care*, London: Society for Research into Higher Education & Open University Press. 1993.

BIRNBAUM, R.; DESHOTELS, J. Has the academy adopted TQM? *Planning for Higher Education*, v. 28, n. 1. Ann Arbor, Michigan, EE. UU. p. 29-37

CLEWES, D. A Student centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 1. 2003 London, UK. p. 69-85

COALDRAKE, P.; STEDMAN, L.: *Academic Work in the Twenty-First Century. Changing roles and policies*, Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs-Higher Education Division. 1998

ELTON, L.: Quality assurance through quality enhancement. Ponencia presentada. *Forum Annual de la EAIR* (European Association for Institutional Research), Praga, 2002

EWELL, P.T. A Delicate Balance: the role of evaluation in management. *Quality in Higher Education*, v. 1. 8, n. 2, 2002. London, UK. p. 159-71

FRY, H. Quality judgments and quality improvement. *Higher Education Quarterly*, v. 49, n. 1, 1995. London, UK. p. 59-67

HARVEY, L. External quality monitoring in market place. *Tertiary Education and Management*, v. 3, n. 1, 1997 London, UK. p. 25-35

\_\_\_\_\_.: The End of Quality? *Quality in Higher Education*, vol. 8, no. 1, 2002. London, UK. p. 5-22

\_\_\_\_\_; GREEN, D. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 18, n. 1, 1993. London, UK. p. 9-34

\_\_\_\_\_; HOWELLS, L. From assurance to enhancement: Scotland' new approach to quality in higher education. Ponencia presentada en el *Forum Annual de la EAIR* (European Association for Institutional Research), Praga, 2002

\_\_\_\_\_; KNIGHT P. *Transforming Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996.

HILL, F. Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, v. 3, n. 3, 1995. McB University Press Ltd., Bradford, UK p. 10-21

JULIUS, D. J. Book review. *Journal of Higher Education*, v. 71, n. 3, 2000.

LAWRENCE, J. J.; MCCOLLOUGH, M. A. Implementing Total Quality Management in the Classroom by Means of Student Satisfaction Guarantees. *Total Quality Management*, v. 15, n. 2, 2000 London, UK. p. 235-54

LEMAITRE, M. J. Quality as Politics. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1. London, UK. p. 29-38

MARGINSON, S. Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education*, v. 22, n. 1, 2000. Columbus, Ohio, EE.UU. p. 23-35

MAZELAN et al. *Report on the Survey of Student Satisfaction with their Educational experience at UCE*. Birmingham: UCE, 1992.

RATCLIFF, J. L. Dynamic and Communicative Aspects of Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, 2003. London, UK. p. 117-131

ROBERTS, D.; HIGGINS, T. *Higher Education: the student experience*. The Findings of a Research Program into Student Decision-Making and Consumer Satisfaction, Leeds: Heist, 1992.

SRIKANTHAN, G.; DALRYMPLE, J. F. Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 3, 2002. London, UK. p. 215-24

VAN VUGHT, F. The New Context for Academic Quality. Ponencia presentada en el *Simposio University and Society*, Vienna,, 1994.

VIEIRA, F. 2002. Pedagogic Quality at University: what teachers and students think. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 3, 2002. London, UK. p. 255-72

WATTY, K. When will Academic Learn about Quality? *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, 2003. London, UK. p. 214-21

WIERS-JENSEN, J. et al. Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 2, 2002. London, UK. p. 183-95

WILSON, H. W. Examining the fabric of academic life: an analysis of three decades of research on the perception of Australian academics about their roles. *Higher Education*, v. 36, n. 4, 1998. Amsterdam, Holanda p. 421-35.

ANEXO 1:

Garantía de Satisfacción

Curso .....

Semestre Primavera 200\_

Si usted está insatisfecho con el desempeño del Instructor puede reclamar la devolución de su dinero.

-- Términos --

El estudiante debe ser un "buen consumidor" y no abusar del producto.

Esta garantía cubre el desempeño del Instructor. El Instructor no es responsable de problemas que estén fuera de su control. Esos eventos incluyen, aunque no se limitan a estos, enfermedad del estudiante, emergencias personales o problemas financieros que provoquen que el estudiante se retire del curso o la universidad.

Esta garantía no se aplica a la satisfacción del estudiante con sus calificaciones.

Un estudiante que invoque la garantía recibirá las calificaciones y créditos del curso.

La garantía será invocada mediante una remisión personal y escrita al instructor o al jefe de departamento. Los estudiantes que quieran permanecer anónimos para el Instructor, podrán hacerlo.

Garantía válida hasta julio de 200\_

---

Boris Tristán Pérez é Doutor em Educação. Vice Diretor, professor e pesquisador do Centro de Estudos para o Aperfeiçoamento da Educação Superior (CEPES) da Universidad de La Habana, Cuba.  
Email: [btrista@cepes.uh.cu](mailto:btrista@cepes.uh.cu)

---