



GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA:
ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y
ESTUDIANTES DE LA FCE UNLP

Mg. Gabriela Fernanda Mollo Brisco. Domicilio: 484 N° 2842 CP 1897, Manuel B. Gonnet, Bs. As. Teléfono Profesional: (0221) 423- 6769 (int. 120). Dirección de correo electrónico: gabriela.mollo@econo.unlp.edu.ar

Lic. María de la Paz Colombo. Domicilio: 47 N° 848 CP 1900 La Plata, Bs. As. Teléfono Profesional: (0221) 423- 6769 (int. 135). Dirección de correo electrónico: paz.colombo@econo.unlp.edu.ar

Mg. Eduardo De Giusti. Domicilio: 457 N° 1560 CP 1896 City Bell, Bs. As. Teléfono Profesional: (0221) 423- 6769 (int. 101). Dirección de correo electrónico: eduardo.degiusti@econo.unlp.edu.ar

Agustina Dos Santos. Domicilio: 14 N° 3494 CP 1923 Berisso, Bs. As. Teléfono Profesional: (0221) 423- 6769 (int. 160). Dirección de correo electrónico: agustina.dossantos@econo.unlp.edu.ar

Melina Goñi. Domicilio: 50 N° 446 CP 1900 La Plata, Bs. As. Teléfono Profesional: (0221) 423- 6769 (int. 160). Dirección de correo electrónico: melina.goni@econo.unlp.edu.ar

Resumen

Formar profesionales con compromiso social se ha convertido, en la actualidad, en un objetivo incuestionado para cualquier institución de educación superior que se encuentre trabajando sobre la calidad educativa. Sin embargo no siempre resulta igualmente claro cuál sería la forma más adecuada para alcanzar este fin. En investigaciones previas se ha indagado sobre procesos universitarios asociados a la enseñanza, la investigación y la extensión que dieran cuenta de políticas y estrategias de gestión en este sentido, así como también sobre los mecanismos e instrumentos de los que se vale la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para promover la generación de compromiso ético y social en el diseño y desarrollo de actividades vinculadas a estos tres ejes. En este trabajo se pretende efectuar una primera aproximación cuantitativa respecto al empleo que hacen los profesores y estudiantes universitarios de los mecanismos e instrumentos oportunamente identificados relacionados con la investigación y la extensión. Así entonces, en este caso en particular, se ha fijado como objetivo analizar el nivel de la participación de docentes y alumnos en los proyectos de investigación y de extensión radicados en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

Palabras clave: gestión universitaria, calidad educativa, compromiso social, extensión, investigación, Responsabilidad social universitaria.

GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: **ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y** **ESTUDIANTES DE LA FCE UNLP**

1.- Introducción y marco conceptual

La década de los noventa vió nacer un especial interés en los temas asociados a la calidad organizacional, primero en las empresas privadas y posteriormente en universidades y gobiernos (Olaskoaga, Marúm, Rosario, y Pérez, 2013). En el caso de las universidades este fenómeno se evidenció por un lado en la proliferación de debates, redes y escritos académicos y por el otro en el surgimiento de organismos orientados al aseguramiento de dicha calidad.

Las instituciones educativas en general, y las de educación superior (IES) en particular, poseen características específicas, dadas por su función social, que las diferencian de las organizaciones de tipo empresarial (García de Fanelli, 2004, 1998) y dificultan la aplicación de indicadores precisos y objetivos de eficiencia y productividad. Bajo este panorama, el concepto de calidad se presenta como un concepto polisémico, atravesado por las subjetividades e intereses de los diferentes actores que intervienen en el complejo entramado de la gestión de la educación superior (gestores, docentes, alumnos, no docentes, graduados y público en general) (Olaskoaga Larrauri, Mendoza-Sepúlveda y Marúm-Espinosa, 2017).

Los autores de este texto llevan varios años sumando sus esfuerzos en la generación de evidencia empírica que ayude a dilucidar cuál es el significado que se le asigna a la calidad educativa de las IES. Para esto se ha tomado como punto teórico de partida el modelo propuesto por Harvey y Green, el cual, no sin críticas, es el que mejor reúne el carácter polisémico del concepto (Olaskoaga Larrauri, Marúm Espinosa, y Partida Robles, 2015) al identificar cinco acepciones pausibles de otorgare al término bajo análisis: calidad como excepcional, calidad como perfección o consistencia, calidad como adecuación a una finalidad, calidad como valor por dinero y calidad como transformación (Harvey y Green, 1993), siendo esta última la concepción con la que más se identifican los gestores, profesores y alumnos de las universidades públicas argentinas (López Armengol, Colombo, Mollo Brisco, 2017, 2013; Andreasen, Colombo, Mollo Brisco, Gilli, y López Armengol, 2015). Iguales conclusiones se han encontrado en México y España (Olaskoga, 2009; Cardona, 2011). Esta forma de interpretar la calidad de la educación superior incluye en su operativización dos subcategorías; una que considera que existe calidad cuando se es capaz de desarrollar capacidades en el estudiante para avanzar en su propia transformación y la otra que considera que existe calidad cuando se forman estudiantes capaces de asumir un compromiso ético y ciudadanos (compromiso) (Olaskoaga, 2009).

La primera de las subcategorías se asocia con los planteos de la teoría humanista de Rogers. Esta teoría ya planteaba en 1963 que “una de las prioridades de la educación es la de ayudar al individuo a adquirir el aprendizaje, la información y el crecimiento personal que le capaciten para enfrentarse de modo más constructivo al mundo real” (Rogers y Rosenberg,

1989 en Barandiaran Galdós, Barrenetxea Ayesta, Cardona Rodríguez, Mijangos del Campo, y Olaskoaga Larrauri, 2015, p. 106).

Por otro lado, la segunda de las subcategorías comparte sus postulados con el concepto más moderno de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). La RSU como una iniciativa de proyección social universitaria acompañada de la correspondiente educación en valores y ética. Varios son los autores que abordan y proponen modelos de RSU. Maldonado Mera y Benavidez Espinoza (2018) compilan los aportes de Vallaeys (2008), Valarezo (2014), AUSJAL (2014) y Gaete (2015). En todos los casos, los modelos que proponen los autores, aún con pequeñas diferencias, coinciden en que la educación es una parte troncal de la RSU. Valleys conforma su modelo de cuatro categorías de impacto siendo uno de ellos *la educativa* y el eje de acción *la gestión social del conocimiento*. Por su parte Valarezo habla de ámbitos de acción entre los que incluye el de docente, el de investigación y el de extensión específicamente. La AUSJAL plantea su modelo en base a cinco dimensiones o áreas de impacto entre las que se encuentran la educativa, la cognitiva epistemológica y la social. En el caso de Gaete considera tres perspectivas que modelan la RSU, denomina a una de ellas transformacional (2018, en prensa).

Se espera entonces que la educación orientada a la formación de ciudadanos comprometidos debe contemplar cuatro aspectos claves: la experiencia vivencial, el conocimiento y el análisis crítico de la historia de la historia y realidad contemporánea del país y la región, la alta capacidad técnica y profesional y el sentido de lo público (Red Responsabilidad Social Universitaria-AUSJAL, 2014).

A raíz de la confirmación de que los docentes y los estudiantes argentinos declaran¹ adoptar para sí el concepto de calidad como transformación, se orientó la línea de investigación hacia el estudio específicos de las herramientas de las que disponen las IES para poder promover la calidad entendida como tal. Los principales estudios sobre la evaluación de la introducción de prácticas e instrumentos de gestión de la calidad en la enseñanza universitaria han estado orientados a la reacción de los académicos ante la aplicación de programas de gestión de la calidad en sus instituciones (Olaskoaga Larrauri, Marúm Espinosa, Rosario Muñoz, y Pérez Lechosa, 2012). Poco hay estudiado sobre la utilización que hacen las IES de los canales que disponen para poder fomentar una educación de calidad en lo referido a la generación de capacidades en los estudiantes que les permita avanzar en su propia transformación y la formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso ético, social y ciudadano.

Garantizar la coherencia entre la gestión universitaria y la formulación e implementación de la calidad orientada a la transformación no es una tarea que pueda o deba asignarse a un área específica de la intuición. Por el contrario, debe enraizarse en las propias tareas sustantivas de la Universidad: docencia,

¹ Se utiliza el término “declaran” ya que un estudio reciente llevado adelante por este equipo de investigación demostró la inexistencia de relación estadísticamente significativa entre los conceptos del término claridad a los que adherían y los factores objetivos que consideraban como determinantes de esta.

investigación y extensión. Se consideró apropiado utilizar como objeto de estudio para analizar la institucionalización de la calidad entendida como transformación en el área docente los currículos de las asignaturas, en el área de la extensión los proyectos de extensión y en el área de la investigación los proyectos de investigación acreditados en el programa de inventivo docente. En todos los casos la unidad de análisis fueron las 12 carreras pertenecientes al área de las ciencias sociales que dicta la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y que pertenecen a cuatro facultades diferentes (Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Periodismo y Comunicación Social y Trabajo Social).

Los primeros trabajos realizados se orientaron a identificar de manera cuantitativa cuan instalado se encuentra el tema de la responsabilidad social en los programas y en los proyectos de investigación y de extensión de las unidades de análisis bajo estudio. La principal conclusión a la que se abordó es que es el área de extensión la que parece haber canalizado mejor el desarrollo de este tipo de calidad, faltando aun trabajar la incorporación de este tipo de temas en la malla curricular y en los proyectos de investigación (López Armengol, Colombo y Mollo Brisco, 2016).

No basta con realizar únicamente un análisis cuantitativo del tema, sino que es necesario complementarlo con un estudio de como estos instrumentos llegan a la comunidad académica. En este trabajo en particular se analiza la participación de docentes y alumnos en proyectos de investigación y de extensión entendiendo que este es un indicador de la difusión que de estos instrumentos se realiza. Hasta el momento solo se ha podido realizar el análisis en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

2- Objetivo y Metodología

- Objetivo

El proyecto de investigación en el cual se enmarca este trabajo se propone indagar acerca de la presencia de instrumentos y/o mecanismos que permitan dar respuesta al concepto de calidad como eficacia transformadora en la Universidad Nacional de La Plata desde la perspectiva de la generación de compromiso ético, social y ciudadano en los estudiantes, a fin de poder generar instrumentos de gestión apropiados para su desarrollo. Particularmente en este trabajo se abordará el siguiente Objetivo Específico:

OE: Indagar acerca del grado de conocimiento o información que poseen los docentes y los estudiantes respecto a la presencia (o no) de los mecanismos y/o instrumentos que promuevan la generación de compromiso ético y social en sus respectivas unidades académicas.

- Metodología

El diseño metodológico desarrollado es de tipo descriptivo y cuantitativo, siendo el alcance de la investigación los docentes y alumnos de la Facultad de

Ciencias Económicas de la UNLP, esperando poder ampliar los resultados al resto de las carreras del área de Ciencias Sociales en próximos trabajos.

Como una primera aproximación a la medición del grado de conocimiento o información que poseen los docentes y estudiantes respecto a la existencia o no de los mecanismos y/o instrumentos que promuevan la generación de compromiso ético y social en sus respectivas unidades académicas se tomó como variable indicativa de esto el número de docentes y alumnos que participan de proyecto de extensión e investigación. El recorte temporal que se tomó fue el de los últimos tres años (2015-2017).

Estos datos no fueron de sencilla recolección ya que los mismos no se encontraban totalmente digitalizados y con el nivel de desagregación que se necesitaba para la comparación. Por ende, se trabajó conjuntamente con información publicada por la Universidad Nacional de La Plata, registros parciales elaborados por la secretaria de Planificación y Control, la secretaria de Investigación y Transferencia y por la secretaria de Extensión, todas pertenecientes a la FCE UNLP, información obtenida del SILEG e información solicitada al departamento de alumnos de la FCE. Así y todo, existen ciertas aclaraciones pertinentes para la interpretación de los datos. Para el caso de los proyectos de extensión se tomaron según el año de presentación (el año de ejecución es el que le sigue) mientras que para los proyectos de investigación se tomaron según el año de ejecución.

A los efectos de relativizar los valores de participación de docentes en función a la totalidad de estos que desempeñan tareas de docencia FCE UNLP se utilizó la cantidad de cargos docentes como variable de aproximación a la cantidad real de docentes. Los datos se obtuvieron del SILEG. Este valor incluye aquellos cargos radicados en Secretarías, Departamentos, Institutos, Posgrados y/o como Autoridades, como así también personas duplicadas por efectuar suplencias o ser interinas en cargos de mayor jerarquía en igual cátedra. La cantidad real de docentes es sensiblemente menor, pero no llega a un nivel lo suficientemente significativo como para distorsionar la información presentada y generar cambios en las conclusiones a las que se pueda arribar.

3- Resultados

- Participación en proyectos de extensión

En la tabla 1 se vuelca la cantidad de docentes y alumnos que han participado en proyectos de extensión durante los años bajo estudio. En promedio han participado anualmente 46 docentes y 113 alumnos, esto implica que la relación docente/alumno en proyectos de extensión es de 0,40 (por cada profesor que participa en un proyecto hay 2,45 alumnos).

Tabla 1: Cantidad de docentes y alumnos extensionistas (discriminado por año)

	Año 2015		Año 2016		Año 2017	
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos
Docentes Extensionistas	49	29%	44	34%	44	25%
Alumnos Extensionista	120	71%	87	66%	131	75%
Total de Extensionistas	169	-	131	-	175	-

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se complementa el análisis anterior mostrando de manera desagregada la relación de docentes y de alumnos en función de la cantidad de proyectos de extensión de cada año. Más allá de los datos puntuales de la partición por año, lo que vale destacar de este análisis es la mayor proporción de alumnos por sobre los docentes extensionistas. En ambos casos la tendencia temporal es a la baja, este se debe a que se mantiene los mismos niveles de participación, pero se generan mayores cantidades de proyectos (de menor tamaño cada uno). Una primera suposición es que la masa de docentes y alumnos que participan año tras año es la misma y que solo se observan movimientos y dinámicas de participación al interior de ese grupo, pero que no se está agrandando la cantidad de integrantes internos que se suman en su participación.

Tabla 2 - Relación de docentes y alumnos extensionistas con los Proyectos de Extensión

	2015	2016	2017
Docentes Extensionistas	49	44	44
Total de Proyectos de Extensión	12	13	17
<i>Docentes Extensionistas / Total Proyectos de Extensión</i>	4	3	3
Alumnos Extensionistas	120	87	131
Total de Proyectos de Extensión	12	13	17
<i>Alumnos Extensionistas / Total Proyectos de Extensión</i>	10	7	8

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3, por su parte, se muestra la relación existente entre participantes y el total del claustro, teniendo siempre presente los recaudos mencionados en el apartado metodológico. Se observa que la participación relativa promedio de los docentes es del 5% por sobre un valor de participación promedio de los alumnos de 1,10%.

Tabla 3 - Cantidad de docentes y alumnos investigadores relativizados en función del total de docentes y alumnos (discriminado por año)

	2015	2016	2017
Docentes Extensionistas	49	44	44
Cargos Docentes Rentados FCE UNLP	925	913	909
<i>Docentes Extensionistas / Cargos Docentes Rentados FCE UNLP</i>	<i>5,3%</i>	<i>4,8%</i>	<i>4,8%</i>
	2015	2016	2017
Alumnos Extensionistas	120	87	131
Alumnos Totales FCE UNLP	10502	9992	10247
<i>Alumnos Extensionistas / Alumnos Totales FCE UNLP</i>	<i>1,1%</i>	<i>0,9%</i>	<i>1,3%</i>

Fuente: elaboración propia

- Participación en proyectos de investigación

En la tabla 4 se vuelcan la cantidad de docentes y alumnos que han participado en proyectos de investigación durante los años bajo estudio. En promedio han participado 112 docentes y 17 alumnos por año, esto nos da que por cada docente que participa de un proyecto investigación hay 0,15 alumno. La relación es inversa a la presentada para el área de extensión.

Tabla 4: Cantidad de docentes y alumnos investigadores discriminado por año

Cargo de Investigadores	Año 2015		Año 2016		Año 2017	
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos
Docentes Investigadores	123	61%	110	61%	102	61%
Alumnos Investigadores	19	9%	14	6%	17	8%
Total de Investigadores	220	-	180	-	178	-

La tabla 5 expone la relación entre participantes y cantidad de proyectos. En el caso del claustro de docente se observa que la participación por proyecto se mantiene estable en 5 docentes mientras que la de los alumnos no llega a 1 por proyecto.

Tabla 5: Cantidad de docentes y alumnos investigadores por proyecto de investigación por año

	2015	2016	2017
Docentes Investigadores	123	110	102
Total de Proyectos de Investigación	26	23	21
<i>Docentes Investigadores/ Total de Proyectos de Investigación</i>	4,7	4,8	4,9
	2015	2016	2017
Alumnos Investigadores	19	14	17
Total de Proyectos de Investigación	26	23	21
<i>Alumnos Investigadores/ Total de Proyectos de Investigación</i>	0,73	0,61	0,81

En la tabla 6, por su parte, se muestra la relación existente entre participantes y el total del claustro (teniendo los mismos reparos que para el caso de los extensionistas). Vemos que la participación relativa promedio de los docentes es del 12% por sobre un valor de participación promedio de los alumnos de 0,2%.

Tabla 6: Cantidad de docentes y alumnos investigadores relativizados en función del total de docentes y alumnos discriminado por año

	2015	2016	2017
Docentes Investigadores	123	110	102
Cargos Docentes Rentados FCE UNLP	925	913	909
<i>Docentes Investigadores/ Cargos Docentes Rentados FCE UNLP</i>	13%	12%	11%
	2015	2016	2017
Alumnos Investigadores	19	14	17
Alumnos Totales FCE UNLP	10502	9992	10247
<i>Alumnos Investigadores/ Alumnos Totales FCE UNLP</i>	0,2%	0,1%	0,2%

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El primer punto para remarcar es la baja participación de docentes y alumnos tanto en proyectos de investigación como de extensión. Siendo aún más preocupante el bajo nivel entre los alumnos. La participación total de los alumnos (sin importar si es en investigación o en extensión) no llega al 1,5% del total de alumnos de la FCE UNLP. Este dato es, a priori, un indicador de que el alumnado no se siente parte de la institución, sino que adopta una relación transaccional en la que el recibe una serie de conocimientos que luego validará por medio de un proceso de evaluación. No hay, en esta forma de

relación, conciencia de la posibilidad de ser parte de la construcción de ese conocimiento, así como del poder utilizarla para generar cambios sociales.

En el caso de los profesores, el panorama no es muy diferente. Si bien la relación entre docentes que participan en proyectos de investigación y de extensión respecto al total de docentes resulta más alentadora que para el caso de los alumnos, aún sigue siendo un porcentaje muy bajo, especialmente siendo que son estos los responsables directos (junto con las autoridades institucionales) de construir y aplicar los saberes referidos a la disciplina. Para complementar el estudio, resultaría interesante analizar para el caso de los docentes si se genera duplicación entre aquellos que participan tanto en extensión e investigación y que relación hay con la dedicación que poseen. Esto permitiría observar si la participación está concentrada en unos pocos docentes con mayor dedicación. Este análisis era esperado y, con seguridad, se puede encontrar similitud de inconvenientes en todas aquellas carreras consideradas profesionalistas en las cuales los docentes tienen otros ámbitos de desarrollo profesional fuera de la institución educativa y a la que le dedican la mayor parte de su tiempo.

Por último, llama la atención el comportamiento inverso de participación que existe entre investigación y extensión, según el cual en el primer grupo la participación es mayor entre docentes y en el segundo entre los alumnos. Esto no lleva a tener que analizar los marcos jurídicos y simbólicos en los que ambos ámbitos se encuadran a fin de poder tomar de cada uno de ellos los puntos fuertes que hacen que determinado claustro se identifique y participe en mayor medida.

El valor estratégico que posee la generación y la transmisión de conocimiento sitúa a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el rol de protagonistas activas y fundamentales del desarrollo de las naciones. Las universidades dan lugar a procesos y lógicas de administración y gestión que requieren ser analizadas y revisadas en profundidad. Abordar su estudio resulta sustancial para lograr reconocer las particularidades de los procesos que se dan (o deberían dar) en su seno a fin de intentar comprenderlas y avanzar hacia modelos de gestión más pertinentes y acordes a su naturaleza, al contexto y a las demandas sociales de la actualidad. Por tal motivo se espera que estos resultados sirvan de apoyo a tales fines y generen información relevante para avanzar en la resolución de los desafíos que las Universidades deben afrontar en la actualidad.

Bibliografía

- Andreasen, M. P., Colombo, M. D. L. P., Mollo Brisco, G. F., Gilli, J. J., & López Armengol, M. (2015). Calidad de la educación superior: percepciones de los estudiantes universitarios argentinos. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(4).
- Cardona, A. (coord.) (2011). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y es qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Guadalajara: Editorial Universitaria – Universidad de Guadalajara.
- Galdós, M. B., Ayesta, M. B., Rodríguez, A. C., del Campo, J. J. M., & Larrauri, J. O. (2015). La transformación del estudiante universitario desde el análisis de los estilos de

enseñanza y aprendizaje. In *La calidad del pregrado y posgrado: una mirada iberoamericana* (pp. 101-121).

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

García de Fanelli, A. M. (1998). *Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional*.

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

López Armengol, M., Colombo, M. de la P., Mollo Brisco, G. F. (2016) Formando universitarios con compromiso social: ¿vamos por buen camino? Análisis sobre la presencia de mecanismos para su generación efectiva en la universidad Nacional de La Plata en Z. Moreno (Editor) *Libro de Actas del III Congreso Internacional Estudios en Organizaciones Públicas, Privadas y Sociales en América Latina y el Caribe*. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado-REOALCel, Venezuela.

López Armengol, M., Mollo Brisco, G. y Colombo, M. de la P. (2013). La calidad y la responsabilidad social universitaria: ejes para un nuevo modelo de educación superior. *Ciencias Administrativas*, (1), 1-7.

Maldonado Mera, B. D. R y Benavides Espinosa K. V. (2017) Educar para la Paz: una dimensión de la Responsabilidad Social Universitaria. *Ciencias Administrativas*, N°12. [En prensa]

Olaskoaga Larrauri, J. (coord.) (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Olaskoaga Larrauri, J., Marúm Espinosa, E., y Partida Robles, M. I. (2015). Semantic diversity and political character in notions of quality in Mexican higher education. *Revista de la educación superior*, 44(173), 85-102. Retrieved April 26, 2018, from

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000100004&lng=en&tlng=en.

Olaskoaga Larrauri, J., Marúm Espinosa, E., Rosario Muñoz, V. M. y Pérez Lechosa, D. (2013). *Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante la transformaciones universitarias*. México, D.F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.

----- (2012). Faculty facing quality management in higher education institutions: Perception and assessment. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 689-712.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300007>

Olaskoaga Larrauri, J., Mendoza-Sepúlveda, C., & Marúm-Espinosa, E. (2017). Concepciones sobre calidad educativa en el profesorado del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(81).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2904>

Red Responsabilidad Social Universitaria - AUSJAL. (2014). *Políticas y sistemas de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.