

L'estudiant com a client: un canvi de paradigma en l'educació superior

Javier Paricio Royo

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

jparicio@unizar.es

ORCID: 0000-0003-4958-7239

Rebut: 03/01/2017

Acceptat: 11/04/2017

RESUM

Cada vegada amb major freqüència, es parla de l'estudiant universitari en termes de client o consumidor. Més enllà de la demanda d'una atenció adequada, la idea d'estudiant-client ens col·loca no solament davant una nova concepció de l'estudiant, sinó també davant un nou paradigma de l'educació superior. Són diversos els trets que caracteritzen aquest paradigma: un sistema universitari concebut com a mercat competitiu; la reputació i la imatge pública convertides en una prioritat institucional de les universitats, en la mesura que estan associades a la capacitat d'atracció de més i millors estudiants i a mecanismes de satisfacció d'aquests; titulacions contemplades com a inversions econòmiques personals, habitualment acompanyades amb taxes altes; currículums dissenyats com a formació professional d'alt nivell; sistemes de qualitat basats en el principi de qualitat com a satisfacció del client, i tota una manera nova de concebre les relacions educatives entre estudiants i professorat. Tot aquest paradigma és ja una realitat en alguns països i, en molts altres, entre els quals Espanya, va obrint-se pas progressivament. El present estudi fa una anàlisi d'aquest paradigma per mitjà d'una extensa revisió bibliogràfica de la recerca sobre els diferents factors que el caracteritzen i sobre el seu impacte en la qualitat dels processos d'aprenentatge i la funció social de les universitats.

Paraules clau: educació superior, estudiant, qualitat, processos d'aprenentatge, satisfacció del client, interacció estudiant-professor.

ABSTRACT. *Students as customers: a paradigm shift in higher education*

Increasingly, higher education students are being considered as customers or clients. But this new way of seeing students implies a substantial change in the traditional notion of the student. The idea of student-customer goes beyond the demand for proper attention to the student: it is part of an entirely new paradigm of higher education, which also includes other factors, such as the idea of higher education as a competitive market, public reputation as an institutional priority associated with a greater capacity for attracting and satisfying students, study programmes conceived by the students as an important personal and economic investment, curricula designed with a clear professional development orientation, quality systems centred on the value of customer satisfaction and a new way of understanding educational relationships between students and faculty. This paradigm can be seen as the everyday way of thinking in some countries, while in others, such as Spain, it is slowly breaking through. An analysis of this paradigm is made in this paper through an extensive bibliographical review of the research on the different factors that characterize it and its impact on the quality of the learning processes and the social function of universities.

Keywords: higher education, students, quality, learning processes, student-faculty relationships, customer satisfaction.

SUMARI*

La concepció de l'estudiant com a client

Les prioritats institucionals en un escenari de clients i proveïdors: reputació, selectivitat i satisfacció

La satisfacció de l'estudiant-client: el nou focus prioritari de la política i l'activitat acadèmica

Una visió panoràmica del significat acadèmic de l'escenari estudiants-clients / universitats-proveïdors

Conclusions

Referències bibliogràfiques

* Article traduït per Josep Ribera Ribera.

Autor per a correspondència / Corresponding author: Javier Paricio Royo, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. C/ Pedro Cerbuna, 12, 50009 Zaragoza.

Suggeriment de cita / Suggested citation: Paricio, J. (2017). L'estudiant com a client: un canvi de paradigma en l'educació superior. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 41-55. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.4>

LA CONCEPCIÓ DE L'ESTUDIANT COM A CLIENT

Recentment, un alt executiu de la London South Bank University, intervenint en l'intens debat britànic sobre l'estudiant com a client, afirmava rotund: «Els estudiants són clients i repte a qualsevol que defense el contrari. Els cobrem gairebé 50.000 lliures en els tres anys i, per aquest preu, mereixen saber que rebran el millor servei» (Mehrtens, 2016). La configuració progressiva de l'educació superior com a mercat competitiu, ha col·locat l'atracció dels estudiants-client al centre de la gestió universitària. Marc C. Taylor, des de la Columbia University, emfatitzava que «negar que l'educació superior és un producte i que els estudiants són clients és amagar el cap davant les preguntes difícils que hauríem d'estar preguntant-nos» (New York Times Editors, 2010, paràgraf 8). Heather Rolfe confirmava aquest desplaçament en la concepció dels estudiants també entre els professors: «Cada vegada els veiem més com a clients i, com a clients, hauríem de donar-los un bon servei, i això crec que és una bona cosa» (Rolfe, 2002: 178; testimoniatge del professor B6); «I jo em trobe dient-los que si volen venir a veure'm, és en part pel que em paguen; ells són els clients i tenen drets» (Rolfe, 2002: 178; testimoniatge del professor C7). La transformació de l'estudiant en client, encara que es pot rastrejar en gairebé tots els països, sembla particularment assentada en sistemes universitaris configurats com a mercats competitiu, com els dels Estats Units, el Regne Unit o Austràlia.

Les altes taxes de matrícula empenyen l'estudiant, sens dubte, a una actitud d'exigència de *valor-per-diners* i a pensar-se més com a clients, que com a membres de la comunitat universitària. I, com a clients, exigeixen al seu proveïdor allò que creuen necessitar, de forma concreta i específica. Un extens informe sobre els estudiants encarregat per la Quality Assurance Agency (QAA) britànica assenyalava l'emergència d'un

consumerist ethos, relatiu «al valor que atribueixen a la seua experiència educativa i al valor que esperaven rebre com a tornada de la seua inversió» (Kandiko i Mawer, 2013: 22). Obtenir *value for money* és el lema que hi ha sota les converses d'estudiants recollides en aquest estudi, on una «aclaparant majoria» valorava la seua experiència universitària en termes d'inversió econòmica i al·ludia freqüentment als elevats preus de les taxes.

Els informes anuals del Higher Education Research Institute (HERI) permeten rastrejar el creixement ininterromput al llarg de les dècades d'aquesta idea de l'estudiant com a client inversor en l'àmbit nord-americà, en el qual es multipliquen any rere any els estudiants que manifesten anar a la universitat per guanyar més diners (el 74,6 % en 2012 en contrast amb menys del 50 % en 1976) (Pryor et al., 2012). De manera consistent, l'estudi en 2014 de Lumina Foundation and the Gallup Poll situava ja en el 95 % el percentatge d'estudiants que creien que el propòsit d'estudiar una carrera universitària era «aconseguir un bon treball». «No hi ha millor inversió en el propi futur que una titulació universitària», proclama Lowe (2014) des de *The Huffington Post* i, com ell, una miriada d'articles es llancen a analitzar quins títols i quines universitats proporcionen una millor recuperació de la inversió.

També a Espanya, «assegurar-se la vida», «obtenir una bona ocupació», «guanyar diners» o «tenir èxit» se situen clarament al capdavant de les motivacions dels estudiants per anar a la universitat (Boza i Toscano, 2012; Suriá et al., 2012).

Aquesta visió instrumental de l'educació superior, com a inversió de temps, esforç i diners, de la qual s'espera una tornada en forma de dividends econòmics i prestigi social, genera sens dubte un

substrat —necessari, però no suficient— que alimenta la idea de l'estudiant com a client. Pensar-se com a client implica també pensar en la Universitat com un proveïdor —d'uns serveis, una qualificació, una marca social— davant el qual s'està en la posició d'exigència que caracteritza el client en un mercat competitiu.

L'augment del nombre de reclamacions d'estudiants denunciat per diversos autors en els àmbits britànic i australià constitueix un indicador valuós del creixement de la idea d'estudiant com a client que exigeix valor per la seua inversió. Glyn Jones, director de l'oficina de *student affairs* de la Kingston University assenyalava sobre aquest tema:

A mesura que els estudiants ara han de pagar més per la seua educació, es van tornant més exigents pel que fa a les expectatives sobre allò que les universitats han de proporcionar-los. En els últims anys, les relacions entre les institucions i els estudiants s'han anat desplaçant des de la tradicional relació acadèmica a un tipus de relació més contractual, pròpia d'una perspectiva de consumidor (Jones, 2006: 70-71).

De fet, el nombre de reclamacions rebudes en l'OIA (Office of the Independent Adjudicator), l'oficina que al Regne Unit serveix com a última instància centralitzada de les reclamacions dels estudiants, ha crescut des de les 586 de 2006, fins a les 1850 de 2015 (OIA, 2015: 9). Des d'Austràlia, Anita Stuhmcke (2001) assenyalava com la configuració d'aquest sistema universitari com a mercat competitiu, amb altes taxes de matrícula, ha generat un augment molt significatiu del nombre de reclamacions, i que arriba de manera cada vegada més freqüent fins als jutjats. Això ha obligat les universitats a redactar de forma molt precisa el seu compromís amb els estudiants i a crear oficines de reclamacions amb professionals experts en el tema.

Des del punt de vista acadèmic, aquest nou escenari d'estudiants-client i universitats-proveïdor, propi especialment de països com el Regne Unit, els Estats

Units o Austràlia, l'educació superior dels quals s'ha transformat en un mercat competitiu amb altes taxes de matrícula, planteja qüestions molt rellevants, en la mesura en què pot significar una transformació profunda de les relacions entre estudiants, professorat i institucions, i redissenyar la cultura acadèmica.

Aquest estudi, per mitjà d'una revisió extensa de la recerca disponible en aquests països, pretén sistematitzar les transformacions que es generen en dos aspectes:

- Les prioritats acadèmiques institucionals en aquest escenari d'estudiants-client / universitats-proveïdor: on s'inverteixen els esforços i els recursos acadèmics?
- Les implicacions acadèmiques de convertir la satisfacció de l'estudiant-client en un nou objectiu institucional prioritari: com afecta l'oferta acadèmica i l'activitat educativa? De quina manera es transformen els rols i les actituds?

Es traçarà, finalment, una visió global del que aquest nou escenari representa des del punt de vista de política acadèmica i d'activitat educativa de les universitats. L'objectiu últim és anticipar les possibles amenaces que representa una transformació d'aquesta naturalesa sobre el model d'universitat que ha sigut tradicional en països com Espanya.

LES PRIORITATS INSTITUCIONALS EN UN ESCENARI DE CLIENTS I PROVEÏDORS: REPUTACIÓ, SELECTIVITAT I SATISFACCIÓ

El correcte funcionament del mercat en un entorn universitari competitiu requereix que el client potencial dispose de suficient informació comparativa entre les diferents institucions i la seua oferta acadèmica. Els sistemes universitaris han invertit així un gran esforç a engagar indicadors públics, des del grau d'inserció laboral en cada titulació/universitat o les taxes d'abandó i èxit acadèmic, fins a informació sobre la qualificació del professorat o sobre els acords i pràctiques disponibles amb

empreses. No obstant això, res és més determinant en la decisió de matrícula que la reputació o prestigi de la institució, el nivell de selectivitat en l'ingrés i els informes sobre la satisfacció dels estudiants, tres factors que es reforcen mútuament i que determinen en gran manera les percepcions, actituds i accions de l'estudiant-client.

La reputació de la institució és un factor clau que atorga grans avantatges competitius. La literatura clàssica del màrqueting ha subratllat sempre la importància que la reputació té en productes i serveis intangibles, que no es poden mesurar, provar i verificar abans de comprar-los i que, per tant, exigeixen una espècie d'acte de fe per part del comprador (per exemple, Zeithaml et al., 1990; Fombrun, 1996). «No poden ser mostrats directament o fotografiats; no poden ser manipulats, examinats, comparats els uns amb els altres en una prestatgeria o en el sòl, ni poden ser sotmesos a prova de la mateixa manera que ho poden ser els béns físics» (Litten, 1986: 18). Estudis nord-americans de l'època van confirmar també aquest principi general al mercat de l'educació superior: «La reputació acadèmica té una poderosa influència sobre els estudiants, més gran que els consells dels orientadors professionals o la influència de les famílies», conclouen McDonough et al. (1998: 533).

La reputació és un concepte complex, construït en l'agregació de múltiples dimensions, però ha trobat en els rànquings d'universitats una forma simple de mostrar-se i declarar-se públicament. Les anàlisis de Bastedo i Bowman (2010) mostren una forta correlació entre els resultats globals dels rànquings i els resultats de les enquestes de reputació entre experts, així com una escassa variabilitat en el temps d'aquestes valoracions. No es tracta d'una conclusió sorprenent si tenim en compte que alguns dels més importants rànquings mundials fan de les enquestes de reputació una de les fonts de valoració més determinants (en el rànquing QSS sumen fins al 50 % de la valoració, en el Times Higher Education (THE) el 33 %, en l'US New & World Report el 22,5 %, en l'US Global

el 25 %). Aquesta circularitat protegeix les grans marques universitàries (Diamond i Graham, 2000): la reputació permet obtenir bons resultats en els rànquings, la qual cosa, al seu torn, consolida la reputació. Com apunten Craig i Lombardi (2012), el fet que l'única evidència de la reputació siga la reputació mateixa fa que els rànquings siguen aliens a les veritables qualitats de la institució.

Així, la reputació es presenta com un factor clau en l'atracció d'estudiants, particularment d'aquells millor dotats acadèmicament i econòmicament (McDonough et al., 1998; McDonough et al., 1997; Kotler i Fox, 1995) i, al mateix temps, l'atracció d'estudiants amb alta qualificació acadèmica es considera un dels factors determinants de la reputació d'una universitat (Astin, 1970; Volkwein i Sweitzer, 2006). La reputació és també, segons Eskildsen et al. (1999), la variable amb una major influència en la fidelitat de l'estudiant. El concepte de fidelitat mostra la disposició de l'estudiant per recomanar la institució a altres estudiants i parlar dels seus aspectes positius, així com la seua intenció de continuar assistint als seus programes d'estudi o a altres activitats educatives.

Sens dubte, la satisfacció d'estudiants i titulats és un factor important en la construcció pública de la reputació, sempre que existisquen mecanismes que permeten fer-ne publicitat més enllà de la mera comunicació personal. Són precisament els països que han apostat obertament per un sistema competitiu els que han implantat enquestes comparatives de satisfacció dels estudiants entre institucions. Als Estats Units existeixen diversos instruments amb forta implantació, com l'Student Satisfaction Inventory (Noel-Levitz, s/d), però en països com Austràlia, el Regne Unit o Holanda els governs han imposat una enquesta única per a totes les universitats, la qual cosa permet fer taules comparatives que tenen un fort impacte en la reputació i la demanda. Aquelles universitats que obtenen els millors llocs en l'NSS (National Student Survey, aplicada al Regne Unit des de 2004) o en l'NSE (Nationale Studenten Enquête, aplicada a

Holanda des de 2010) s'encarreguen de difondre els seus resultats a so de bombo i platerets, la qual cosa inclou publicitat exterior en tanques i autobusos.

Són molt diversos, i extraordinàriament variables, els factors que contribueixen a la satisfacció dels estudiants segons els diferents contextos universitaris. Ja fa dècades, Astin (1977) va advertir que la satisfacció de l'estudiant no podia atribuir-se amb claredat a cap qualitat educativa, i els estudis posteriors no han fet sinó confirmar l'enorme complexitat del fenomen i la dificultat d'atribuir els resultats de satisfacció d'una manera determinant a cap factor. Estudis minuciosos com els de Wiers-Jensen et al. (2002), Hill et al. (2003), Douglas et al. (2006), Alves i Raposo (2007) o Duque i Weeks (2010) ofereixen resultats molt diferents quant als factors que determinen el grau de satisfacció dels estudiants. La satisfacció de l'estudiant es forma contínuament amb les molt diverses experiències de la vida al campus, tant dins de l'aula com fora d'aquesta (Sevier, 1996) i depèn en gran manera de factors contextuals específics que modelen les seues expectatives. Com van concloure Elliott i Shin (2002: 198): «la satisfacció de l'estudiant és un fenomen subtil i complex».

Un resultat particularment interessant d'aquests estudis és la demostració de l'estreta vinculació, bidireccional, entre reputació i satisfacció. Una sèrie de recerques empíriques com les d'Eskildsen et al. (1999), Alves i Raposo (2007) o Brown i Mazzarol (2009) van demostrar la forta correlació existent entre aquests dos factors. En les conclusions d'Alves i Raposo, «en termes d'efectes totals, si la imatge de la institució puja o baixa un punt quant a la valoració, la satisfacció sofreix un increment o decreixement proporcional de 0,86» (2007: 81). Aquesta forta dependència podria explicar-se per una suposada millor qualitat educativa de les universitats amb major reputació, però les dades dels estudis citats no semblen fonamentar aquesta hipòtesi (la qualitat educativa sol aparèixer com a factor rellevant, però en absolut en un nivell

comparable amb el prestigi de la universitat). Tampoc els estudis específics sobre les pràctiques educatives de les universitats més prestigioses confirmen aquesta suposició (Dale i Kreuger, 2002; Kuh i Pascarella, 2004).

És necessari adonar-se que el prestigi de la seua universitat és per a l'estudiant un valor en si mateix, en la mesura en què els ocupadors el consideraran com una marca de la seua qualificació (Regev, 2007). Amb independència de la qualitat educativa real, l'assistència a una universitat de prestigi marca una diferència d'oportunitats en el futur (Kingston i Smart, 1990; Clarke, 2002; Dill, 2003; Montgomery i Canaan, 2004). En aquest sentit, Binsardi i Ekwulugo (2003) van assenyalar que els estudiants no compren titulacions, compren els beneficis que un títol pot proporcionar-los en termes d'ocupació, estatus i estil de vida, entre altres coses. D'altra banda, el fet de pertànyer a una universitat altament selectiva predisposa els estudiants a mostrar una actitud més positiva i una major satisfacció pel que fa a l'experiència que viuen. Els estudis clàssics de Fombrun ja ens adverteixen que «la reputació afecta la probabilitat que tots els implicats mostren un comportament favorable» (Fombrun i Riel, 2003: 4). La imatge i reputació d'una institució pot ser fins i tot més important que la qualitat mateixa, perquè és la imatge percebuda la que realment influencia les eleccions i les actituds dels estudiants (Kotler i Fox, 1995). Ni tan sols les taxes més altes de moltes d'aquestes universitats semblen penalitzar la demanda o els nivells de satisfacció dels estudiants, atés que aquests perceben l'alt preu com a signe de major qualitat i prestigi (Monks i Ehrenberg, 1999).

D'altra banda, els estudis han mostrat la vinculació entre reputació d'una universitat i millors taxes i qualitat en l'ocupació dels seus titulats. És necessari unir aquesta dada al fet que les universitats amb millor reputació i taxes d'ocupació són les triades pels millors estudiants, des del punt de vista acadèmic, entre els quals predomina un nivell socioeconòmic mitjà-alt o alt.

Amb tot això tenim delineat el cercle virtuós clau de la capacitat d'atracció d'estudiants-client: millors estudiants (major selectivitat), millor reputació, major satisfacció i millors taxes d'ocupació, factors que s'alimenten mútuament i que fan atractiva una universitat. Dit d'una altra manera, si s'aconsegueix atraure els millors estudiants de les famílies més ben situades socialment, és gairebé impossible que no s'obtinguen els millors resultats acadèmics i d'ocupació.

LA SATISFACCIÓ DE L'ESTUDIANT-CLIENT: EL NOU FOCUS PRIORITARI DE LA POLÍTICA I L'ACTIVITAT ACADÈMICA

Si al client li agrada, llavors és un producte de qualitat (Doherty, 1995: 3).

Per a Kanji i Tambi (1999), la satisfacció dels estudiants-client és l'objectiu i la mesura de qualitat de l'educació superior: «satisfacció significa ser millor en el que més importa als clients i això canvia amb el temps. Estar en contacte amb aquests canvis i donar satisfacció al client ara i en el futur és una part bàsica de la gestió integral de la qualitat» (1999: 152). En un entorn competitiu, en el qual els estudiants són clients, la qualitat de titulacions i institucions tendeix a identificar-se amb el grau de satisfacció dels seus estudiants. Alts nivells de satisfacció permeten no solament millorar els índexs de retenció i fidelitat, i augmentar la capacitat d'atracció de nous estudiants, sinó que també possibiliten la creació de xarxes de col·laboració d'enorme potencial amb els titulats, molt útils per a millorar la reputació i el posicionament de l'organització al mercat. La manera en què els estudiants se senten durant la seua experiència universitària constitueix des d'aquesta perspectiva un focus d'atenció important de les institucions (Munteanu et al., 2010; Hill et al., 2003), «una avinguda a través de la qual pot guanyar-se un avantatge competitiu» (Elliott i Shin, 2002: 199), el punt focal per a l'estratègia de qualitat de les universitats.

Satisfacció pot entendre's com «un estat psicològic o un judici subjectiu sumari basat en les experiències del client, comparades amb les seues expectatives» (Helgesen i Nettet, 2007: 43). Dit d'una altra manera, els clients estan satisfets quan el servei s'ajusta a les seues expectatives, o molt satisfets quan el servei les sobrepasa (Petruzzellis et al., 2006: 352). Des del punt de vista dels gestors acadèmics de la universitat, la qual cosa és important per als estudiants i per a les seues prioritats i expectatives, es converteix en el referent de qualitat des del qual modelar i reorientar l'activitat de l'organització. López Rupérez afirma en aquest sentit que la perspectiva dels estudiants «s'està convertint en referència fonamental a l'hora d'establir el que té qualitat i el que no la té» (2003: 44). No és *el millor per als estudiants* allò que constitueix el focus, sinó *les seues percepcions sobre allò que és millor* (Jackson et al., 2011: 393). En conclusió, si l'objectiu és la seua satisfacció, és l'estudiant-client qui defineix què significa qualitat quant a l'oferta acadèmica i l'ensenyament (Houston, 2007: 9).

Resulta difícil inferir fins a quin punt el nivell de satisfacció dels estudiants reflecteix la qualitat educativa. Entre els múltiples factors que contribueixen a la satisfacció (acadèmics, socials, personals, administratius, financers, materials, ambientals, etc.), diversos i canviants segons els contextos, no existeix garantia alguna que la qualitat dels processos d'aprenentatge o del currículum tinguen un paper rellevant (James i Coates, 2006). El que cal inferir de les conclusions i models duts a terme per mitjà d'estudis empírics com els citats anteriorment, és que, atés el fort caràcter contextual d'això que anomenem *satisfacció*, tot allò relacionat amb la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge pot influir de manera molt notable en algunes circumstàncies, i de forma poc rellevant, en unes altres.

Contràriament a la tendència, cada vegada més generalitzada, de fer de la satisfacció dels estudiants el punt focal de la qualitat acadèmica de les universitats, molts autors (per exemple, Sirvanci, 1996;

Bay i Daniel, 2001; Carlson i Fleisher, 2002; Clayson i Haley, 2005; vegeu la revisió de la polèmica generada per Eagle i Brennan, 2007) han qüestionat tant que l'estudiant siga un client, com que la seua satisfacció, els seus valors i interessos hagen de constituir el principal objectiu de l'esforç educatiu de les universitats.

No és el mateix —o almenys no ho és necessàriament— centrar-se en l'aprenentatge i el desenvolupament dels estudiants que fer-ho en les seues percepcions i satisfacció. La cerca de la satisfacció dels estudiants pot ser útil des del punt de vista del màrqueting, però podria resultar perjudicial des del punt de vista educatiu. Els arguments aportats poden sintetitzar-se en tres grans línies:

- És discutible que el client, en educació superior, sempre tinga raó (Mark, 2013). Clayson i Haley defensen que els estudiants poden tenir una visió a curt termini o basada en percepcions incompletes: «si un estudiant creu que una qualificació alta és una cosa desitjable per si mateixa, llavors, seleccionar el professor o la classe més fàcil per assegurar el guany màxim amb el mínim esforç és una sàvia elecció» (2005: 2). Els estudis empírics, no obstant això, han negat l'estesa creença que els estudiants valoren millor el que els exigeix menys treball (Clayson i Haley, 1990; Marsh i Roche, 1997, 2000; Marsh, 2001; Centra, 2003). Els estudiants «valoren en major grau l'aprenentatge i l'èxit quan implica un nivell substancial de repte i d'implicació» (Marsh, 2001: 185). No obstant això, com assenyala Rolfe (2002), els estudiants contempen els seus estudis fonamentalment com un trajecte cap a una carrera professional millor i es mostren generalment bastant indiferents davant la qüestió dels nivells acadèmics del títol. Wiers-Jenssen et al. (2002) subratllen com aquesta visió de la titulació com a objecte de consum útil al mercat laboral podria posar en risc valors molt benvoluts, com el desenvolupament intel·lectual, social i personal dels individus o el gaudi i estímul cognitiu davant els reptes acadèmics exigents. Des d'una perspectiva de mera utilitat, s'imposa la conveniència de processos d'aprenentatge manejables i ordenats que asseguruen l'èxit amb un *acceptable* nivell d'inversió de temps i esforç. D'altra banda, mentre que en altres sectors els clients coneixen bé el que necessiten, en el terreny de l'educació superior, com apunten Bay i Daniel, els estudiants poden mancar d'idees clares sobre els coneixements i capacitats que necessitaran en la seua incorporació al mercat laboral i «poden no adonar-se fins a anys més tard si la seua educació ha estat adequada a les necessitats» (2001: 3). En altres paraules, pot haver-hi una distància important entre el que els estudiants desitgen i el que necessiten (Mark, 2013: 4).
- La percepció de si mateixos com a clients pot produir una alteració negativa de la relació entre estudiants i professors. D'una banda, és possible que transferisquen la responsabilitat dels seus resultats als proveïdors de l'educació (Clayson i Haley, 2005), augmentant les demandes sobre els recursos i el professorat, «com si l'educació pogués ser simplement i passivament consumida» (Eagle i Brennan, 2007: 51). Això suposaria una important reculada en la qualitat, en la mesura en què la implicació i el grau d'autonomia de l'estudiant constitueixen factors clau dels bons resultats d'aprenentatge (vegeu, per exemple, Biggs i Tang, 1999 o Ramsden, 2003). D'una altra banda, l'estudiant pot sentir que té dret a determinar com se l'ha d'ensenyar o avaluar: «“no vaig a pagar algú que espera que m'aprenja tot aquest material per mi mateix”, va ser la resposta recent en la nostra institució a un professor que demanava els estudiants que anessen al laboratori informàtic a familiaritzar-se amb un programa» (Bay i Daniel, 2001: 6). La relació educativa és de naturalesa particular, i molt diferent a la relació entre proveïdor i client (Hall, 1996), començant

pel fet que és el professorat el que exigeix esforç i avalua els seus estudiants i, fins i tot, pot impedir la seua continuïtat (Sirvanci, 1996). Els estudiants són els principals artífexs d'allò que aconsegueixen en el seu pas per un curs o titulació, influeixen sobre la qualitat educativa mateixa dels seus companys i «contribueixen directament a la seua pròpia satisfacció i percepció de qualitat i valor» (Kotzé i du Plessis, 2003: 186). En aquest sentit, Bay i Daniel (2001) proposen la noció de l'estudiant com a soci col·laborador. La introducció del paradigma client-proveïdor per a pensar el procés educatiu pot alterar-lo de forma profunda i no desitjable (Houston, 2007: 9). Houston (2008) defensa que la base de l'educació és la preocupació pel desenvolupament dels estudiants i aquesta dimensió moral està absent en una relació client-proveïdor, motivada pel profit.

- La prioritat de la perspectiva dels estudiants pot alterar negativament el currículum. Com ja s'ha assenyalat, els estudis mostren que els objectius de la majoria dels estudiants tenen a veure amb aconseguir una millor posició en la seua futura carrera professional i entenen que aquest interès immediat forma el criteri clau de la qualitat de la seua titulació (Eagle i Brennan, 2007). Aquesta perspectiva pragmàtica, vinculada als seus interessos immediats, comporta que els estudiants-client pressionen per obtenir bones qualificacions amb independència de l'esforç que inverteixen (Clayson i Haley, 2005; Carlson i Fleisher, 2002). Però els estudiants no són els únics clients, ja que la societat en el seu conjunt finança una part important de l'educació superior i són els ocupadors els qui acolliran els titulats i als qui podria correspondre expressar la satisfacció amb l'educació rebuda (Bay i Daniel, 2001). Donar prioritat a la satisfacció dels estudiants podria comportar una caiguda dels estàndards d'exigència, la qual cosa és inacceptable des de les altres perspectives. D'altra banda, la pressió

dels estudiants per obtenir rendiments de la inversió en educació palpables i immediats pot comportar evolucions curriculars cap a aprenentatges excessivament pràctics i tècnics que descuren aspectes fonamentals del desenvolupament intel·lectual i personal de l'estudiant, imprescindibles en les societats democràtiques avançades (Rolfe, 2002; Ballard, 2004). En definitiva, «les necessitats socials podrien no ser adequadament considerades si els estudiants es veuen com els únics clients de la institució» (Bay i Daniel, 2001: 3).

UNA VISIÓ PANORÀMICA DEL SIGNIFICAT ACADÈMIC DE L'ESCENARI ESTUDIANTS-CLIENT / UNIVERSITATS-PROVEÏDOR

La conversió de l'estudiant en client no equival simplement a la reivindicació de l'estudiant com a centre de l'activitat educativa. Des de qualsevol perspectiva que considere l'activitat educativa com a part fonamental del que és la Universitat, l'estudiant i el seu aprenentatge estaran situats al centre. No és necessari pensar en l'estudiant com a client per a concebre el currículum des de la perspectiva de les seues necessitats i disposar d'un entorn i un procés d'aprenentatge estimulant i adequat. El rellevant és que la concepció de l'estudiant com a client forma part de tota una nova forma de comprendre què és la Universitat. Si es concep l'estudiant com a client, és perquè s'entén la institució com a proveïdora d'un servei, en un entorn de competència amb altres proveïdors, la qual cosa col·loca com a prioritats estratègiques institucionals arribar a ser una marca ben posicionada i prestigiosa al mercat; oferir el producte capaç d'atraure millor els clients i de fidelitzar-los amb la marca, i, en definitiva, orientar la presa de decisions i les activitats de l'organització, en els vessants acadèmic, organitzatiu i de recursos, a tal efecte. Es tracta d'una nova forma d'entendre la Universitat que es caracteritzaria per les línies de força següents:

1. Una nova forma de concebre la qualitat de l'activitat educativa, com a satisfacció de l'estudiant-client. Contraposades a la idea que els principis i les bones pràctiques avalats per la recerca educativa constitueixen la referència de docència de qualitat, s'imposen les expectatives i percepcions del client: té qualitat allò que el client diu que la té. I allò que l'estudiant-client considera bo no té per què coincidir amb allò que la recerca conclou. Per exemple, l'aprenentatge profund que defensa la recerca educativa requereix processos d'aprenentatge lents i reptes acadèmics exigents des del punt de vista cognitiu i personal, cosa que l'estudiant no sempre comprén i comparteix. Des de la perspectiva més immediata i pragmàtica de molts estudiants, si se'ls ofereix el que han d'aprendre de forma clara i ben organitzada, es facilita el seu objectiu d'èxit acadèmic. L'estudiant pot preferir el consum ràpid de píndoles de coneixements necessaris als reptes complexos i als processos de canvi conceptual que la literatura científica demanda.
2. Un nou rang de prioritats acadèmiques institucionals. L'objectiu d'atraure més estudiants, seleccionar els millors i aconseguir la seua satisfacció i fidelitat focalitza l'estratègia i la gestió de l'organització. Això, al seu torn, situa la reputació i el prestigi de la institució com un objectiu estratègic. La reputació atrau els millors estudiants, la qual cosa permet un alt grau de selectivitat, que alhora consolida la reputació, afavoreix la satisfacció dels estudiants i millora les taxes i la qualitat de l'ocupació dels titulats, cosa que consolida la reputació... Convertir-se en una universitat d'elit, captant l'elit dels clients, ofereix grans avantatges. Situar el triangle reputació-selectivitat-satisfacció en la cúspide de les prioritats universitàries obliga a repensar els valors que defineixen l'organització, a redirigir-ne els esforços i recursos, i a redefinir la seua funció dins de la societat.
3. Una nova forma d'entendre què és una titulació i quin es el seu valor. Els estudis universitaris són una inversió de l'estudiant-client, la qual espera recuperar en forma de futurs guanys econòmics i socials. Com a producte modelat per aquestes expectatives, la titulació no solament es defineix a partir d'un determinat perfil competencial d'eixida, sinó que maximitza els reclams sobre els avantatges de la inversió en aquesta titulació. S'observa així la proliferació de títols en col·laboració o amb el suport d'empreses o associacions professionals; l'èmfasi en les pràctiques i estades en centres de treball; la presència de professionals de prestigi entre el professorat; la proclamació d'una concepció pragmàtica del currículum, orientat a «allò que realment es necessita» i farcit de «casos reals» en els quals l'estudiant actuarà com un professional; o la presència d'amplis dispositius d'orientació i suport de l'estudiant pel que fa a la inserció laboral. La titulació no es concep així com una immersió en les qüestions, coneixements i mètodes d'un determinat àmbit científic, sinó com una formació professional, un entrenament per a tenir èxit al món laboral. Aquesta nova orientació i sentit curricular altera substancialment l'impacte formatiu que la titulació té sobre l'estudiant: les capacitats tècniques i instrumentals predominen sobre el desenvolupament del pensament científic propi de la disciplina, els valors de l'eficàcia i l'eficiència tendeixen a imposar-se sobre el rigor intel·lectual i el pensament crític, els problemes concrets i pràctics guanyen terreny sobre les qüestions de criteri i els reptes de fons i, en definitiva, es prefereixen les solucions als interrogants.
4. Una nova forma de concebre la relació entre els estudiants i la institució. Paul A. Trout subratllava que, al mercat, «els desitjos dels consumidors representen el mandat suprem», però que «quan aquest model de client-sobirà s'aplica a l'educació superior, no solament

distorsiona la relació de mentoria entre professor i estudiant, sinó que deixa sense sentit nocions tradicionals com les de treball dur, responsabilitats i estàndards d'excel·lència» (Trout, 1997: 50). El client exigeix una solució a les seues necessitats, valor per diners. Des de la perspectiva proveïdor-client podria semblar que l'educació és una cosa que es *dóna*, un producte empaquetat que rep el client. De fet, una part important de l'evolució de l'educació superior per mitjà de les tecnologies de la informació i la formació en línia tenen precisament aquest aspecte. Aquesta visió trasllada la responsabilitat dels resultats i els efectes de l'educació rebuda a les institucions (per aquest motiu proliferen les taules que comparen l'èxit laboral dels titulats de les diverses universitats), i potencia el fet que els estudiants es vegem a si mateixos com a consumidors passius, més que com a participants actius i coresponsables de la seua pròpia educació (Jennings i Angelo, 2006). Aquesta concepció contrasta vivament amb la idea de comunitat universitària, en la

qual l'estudiant participa activament, formant part dels seus òrgans de decisió (cosa impensable en un client) i participant en l'organització, qualitat i desenvolupament de les seues activitats. Així mateix, contradiu les conclusions de la recerca educativa, que en les últimes dècades han situat la implicació activa de l'estudiant com el factor clau de l'aprenentatge. Els estudiants són els responsables últims del seu aprenentatge i assumir aquesta responsabilitat significa no solament adoptar un posició activa i autònoma davant l'aprenentatge, sinó també implicar-se juntament amb els seus companys i professors en un procés de millora contínua de l'experiència d'aprenentatge (Ramsden, 2008). És en aquest sentit que les conclusions de la recerca es refereixen als estudiants com a *socis actius* i membres d'una *comunitat d'aprenentatge*. Aquesta visió que sorgeix de la recerca, fundada sobre una enorme quantitat d'evidències, contrasta vivament amb la imatge d'un client que rep alguna cosa d'un proveïdor.

Figura 1. Quadre sintètic de les característiques de l'oferta acadèmica i l'actuació educativa en un escenari d'estudiants-client i universitats-proveïdor

PRINCIPALS TRETS ACADÈMICS QUE CARACTERITZEN UN MODEL UNIVERSITARI EN EL QUAL L'ESTUDIANT ÉS CONCEBUT COM A CLIENT

1. L'estudiant com a client: exigeix el que creu que necessita, valor pels seus diners.
 2. La titulació com a inversió en una marca social que tindrà la seua recuperació econòmica per mitjà d'un millor futur professional.
 3. Altes taxes de matrícula justificades pel futur valor econòmic personal de la inversió.
 4. El sistema d'educació superior com a mercat en el qual les institucions competeixen per estudiants-clients i recursos.
 5. La satisfacció i fidelització de l'estudiant-client com a objectiu estratègic institucional. Qualitat com a equivalent a satisfacció.
 6. La satisfacció com a marca: la reputació i selectivitat com a avantatges estratègics per a l'atracció de clients. La marca com a qualificació valuosa per a l'estudiant-client.
 7. La institució com a proveïdor (del producte que millor satisfà el client): currículum concebut com a preparació per a l'èxit professional.
 8. Rol de l'estudiant com a receptor. La responsabilitat dels resultats es transfereix a la institució. Relació de naturalesa contractual entre l'estudiant i la institució (inclòs el professorat).
-

CONCLUSIONS

La concepció de l'estudiant com a client obeeix a la lògica d'una transformació de l'educació superior en un mercat competitiu i, en última instància, en un negoci molt lucratiu. La idea de l'estudiant-client va molt més enllà d'un èmfasi en els drets dels estudiants i de l'obligació de les universitats de proporcionar-los la millor experiència educativa possible. Un client és algú que paga i exigeix a canvi un producte/servei que satisfaci les seues necessitats. Un proveïdor en un mercat competitiu és algú que busca la seua supervivència construint una marca prestigiosa, tractant d'atraure a més i millors clients i dissenyant productes concordes amb les preferències i expectatives dels seus clients. La relació client-proveïdor és molt diferent a la relació mestre-estudiant.

Existeixen, per descomptat, molts aspectes atractius i interessants en aquest nou paradigma de l'estudiant com a client. Però també conté molts aspectes inquietants i suscita no pocs dubtes pel que fa al seu impacte sobre la qualitat de l'experiència educativa dels estudiants i la funció social de les universitats, els seus valors i prioritats. Des de la perspectiva educativa, l'acte-percepció de l'estudiant com a client transforma la seua actitud i el col·loca en una posició molt diferent davant dels seus professors i davant de la Universitat: és aquesta la millor actitud des del punt de vista educatiu? La idea d'un estudiant com a soci actiu de la pròpia experiència d'aprenentatge, recolzada consistentment en la recerca, no sembla adir-se bé amb la imatge d'un client. Des del punt de vista educatiu, sembla molt més convincent la conclusió de Lee Harvey i Peter Knight: «L'educació és un procés participatiu. Els estudiants no són productes, clients, consumidors o usuaris d'un servei: són participants. L'educació no és un servei per a un client (molt menys un producte per a ser consumit) sinó un procés en marxa de transformació dels participants» (1996: 7).

En qualsevol cas, la taula anterior (Figura 1) intenta caracteritzar el paradigma en la seua

forma més acabada, però existeixen, com és lògic, múltiples fórmules de compromís entre una concepció tradicional de la Universitat i dels estudiants i la visió que emergeix de l'aplicació ultrança d'un sistema d'educació superior com a mercat competitiu. Però és necessari ressaltar que, fins i tot en aquells països, com Espanya, en els quals la idea de mercat competitiu és encara incipient, s'observa una evolució progressiva en aquesta segona direcció. L'emergència dins de les universitats de la idea d'estudiant com a client no és sinó una manifestació d'aquesta evolució, i es plasma amb claredat en allò que alguns han anomenat «cultura de la reclamació» i en una actitud diferent davant el professorat i el currículum. Per descomptat, com van assenyalar Clayson i Haley, des del punt de vista del professorat, «el marc conceptual dins del qual es defineixen els estudiants també defineix qui som nosaltres, què fem i què pensem sobre allò que fem» (2005: 1). Les titulacions no solament es conceben des dels perfils professionals, sinó que es busca activament potenciar els seus atractius als ulls d'uns estudiants potencials cada vegada més preocupats pel seu futur èxit professional i per als quals la inversió en educació superior també és cada vegada més onerosa. La direcció de les universitats, cada vegada en major mesura, pensa en termes de rànquing i reputació. El sistema en el seu conjunt es transforma, allunyant-se ideològicament d'aquesta concepció de comunitat universitària que va donar forma a les seues institucions. És una Universitat millor la que emergeix?, de quina forma podem preservar el millor de la nostra tradició universitària en aquest nou context?, de quina manera podem conciliar les conclusions de la recerca educativa amb les posicions i les actituds que emergeixen del nou paradigma educatiu? La qüestió, en definitiva, és com mantenir i potenciar el valor de les universitats per al desenvolupament de les persones i el benestar de les societats en un entorn en el qual l'educació superior és cada vegada més contemplada com una inversió econòmica i com un negoci.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alves, H., i Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571-588.
- Astin, A. W. (1970). How colleges are rated. *Change*, 2(1), 11-86.
- Astin, A. W. (1977). *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- Ballard, J. D. (2004). Academic standards and grade inflation: easily forgotten structural aspects of the equation. *Phi Kappa Phi Forum*, 84(4), 23.
- Bastedo, M. N., i Bowman, N. A. (2010). U.S. News & World Report College Rankings: Modeling Institutional Effects on Organizational Reputation. *American Journal of Education*, 116(2), 163-183.
- Bay, D., i Daniel, H. (2001). The Student Is Not the Customer—An Alternative Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11(1), 1-19.
- Biggs, J. B., i Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (2a ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Binsardi, A., i Ekwulugo, F. (2003). International marketing of British education: research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, 21(5), 318-327.
- Boza, A., i Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 125-142.
- Brown, R. M., i Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58, 81-95.
- Carlson, P. M., i Fleisher, M. S. (2002). Shifting realities in higher education: today's business model threatens our academic excellence. *International Journal of Public Administration*, 25(9/10), 1097-1111.
- Carretero Díaz, M. A. (2004). La calidad: a la búsqueda de la confianza perdida. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 521-560.
- Centra, J. A. (2003). Will Teachers Receive Higher Student Evaluations by Giving Higher Grades and Less course Work. *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- Chan, R. Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: Examining the social and economic benefits for completing a college degree. *Journal of Education Policy, Planning and Administration*, 6(5), 1-40.
- Clarke, M. (2002). Some guidelines for academic quality rankings. *Higher Education in Europe*, 27(4), 443-459.
- Clayson, D. E., i Haley, D. A. (1990). Student Evaluations in Marketing: What is Actually being Measured? *Journal of Marketing Education*, 12(3), 9-17.
- Clayson, D. E., i Haley, D. A. (2005). Marketing models in education: students as customers, products, or partners. *Marketing Education Review*, 15(1), 1-10.
- Craig, D. D., i Lombardi, J. V. (2012). Measuring Research Performance. National and International Perspectives. En J. V. Lombardi, E. D. Phillips, C. W. Abbey, i D. D. Craig (ed.), *The Top American Research Universities. 2012 Annual Report* (p. 3-14). Tempe / Amherst: Center for Measuring University Performance at Arizona State University / University of Massachusetts.
- Dale, S., i Krueger, A. (2002). Estimating the payoff to attending a more selective college: An application of selection on observables and unobservables. *Quarterly Journal of Economics*, 117(4), 1491-1527.
- Delucchi, M., i Korgen, K. (2002). «We're the Customer-We Pay the Tuition»: Student Consumerism among Undergraduate Sociology Majors. *Teaching Sociology*, 30(1), 100-107.
- Diamond, N., i Graham, H. D. (2000). How Should We Rate Research Universities? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(4), 20-33.
- Dill, D. D. (2003). Allowing the Market to Rule: The Case of the United States. *Higher Education Quarterly*, 57, 136-157.
- Doherty, G. D. (1995). Quality assurance in higher education: a coat of many colours. *Engineering Science & Education Journal*, 4(6), 249-252.
- Douglas, J., Douglas, A., i Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267.
- Duque, L. C., i Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 84-105.

- Eagle, L., i Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60.
- Elliott, K. M., i Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Eskildsen, J. K., Martensen, A., Grønholdt, L., i Kristensen, K. (1999). *Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology*. Document presentat en la TQM for Higher Education Institutions Conference: Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality, 30-31 August, Verona.
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation. Realizing Value from Corporate Image*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Fombrun, C. J., i Riel, C. B. M. van (2003). *Fame and Fortune: How Successful Companies Build Winning Reputations*. Upper Saddle River, NJ: Financial Time Prentice-Hall Books.
- Hall, D. (1996). How Useful Is the Concept of Total Quality Management to the University of the 90s? *Journal of Further & Higher Education*, 20(2), 20-30.
- Hall, W. A. (2013). Consumerism and consumer complexity: Implications for university teaching and teaching evaluation. *Nurse Education Today*, 33, 720-723.
- Harvey, L., i Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham / Bristol: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Helgesen, Ø., i Nettet, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*, 10(1), 30-59.
- Hill, Y., Lomas, L., i MacGregor, J. (2003). Students perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20.
- Houston, D. (2007). TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose. *Quality in Higher Education*, 13(1), 3-17.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.
- Jackson, M. J., Helms, M. M., i Ahmadi, M. (2011). Quality as a gap analysis of college students' expectations. *Quality Assurance in Education*, 19(4), 392-412.
- James, R., i Coates, H. (2006). *The context*. Document presentat en el Student engagement. Measuring and enhancing engagement with learning. Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March 2006 at the Frederic Wallis House Conference Centre Lower Hutt, Nova Zelanda.
- Jennings, J. M., i Angelo, T. (2006). *Measuring student engagement in learning: promoting shared responsibility for quality outcomes. A call for leadership*. Document presentat en el Student engagement. Measuring and enhancing engagement with learning. Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March 2006 at the Frederic Wallis House Conference Centre Lower Hutt, Nova Zelanda.
- Jones, G. (2006). «I wish to register a complaint»: the growing complaints culture in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 10(3), 69-73.
- Kandiko, C. B., i Mawer, M. (2013). *Student expectations and perceptions of higher education*. York: Quality Assurance Agency (QAA) / King's College London.
- Kanji, G. K., i Tambi, M. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Kingston, P. W., i Smart, J. C. (1990). The Economic Payoff of Prestigious Colleges. En P. W. Kingston i L. S. Lewis (ed.), *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification* (p. 147-174). Nova York: State University of New York Press.
- Kotler, P., i Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotzé, T. G., i du Plessis, P. J. (2003). Students as «co-producers» of education: a proposed model of student socialization and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 186-201.
- Kuh, G. D., i Pascarella, E. T. (2004). What Does Institutional Selectivity Tell Us About Educational Quality. *Change*, 36(5), 52-58.
- Litten, L. (1986). Perspectives on pricing. En D. Hossler (ed.), *New Directions for Higher Education: No. 53. Managing College Enrollments* (p. 15-33). San Francisco: Jossey Bass.
- López Rupérez, F. (2003). *La gestión de Calidad en Educación*. Madrid: La Muralla.

- Lowe, W. J. (2014, 9/4). Education is worth the investment. *The Huffington Post*. Recuperat el 23 de juny de 2017 de http://www.huffingtonpost.com/william-j-low/education-is-worth-the-in_b_5767518.html
- Lumina Foundation and Gallup. (2014). *What America needs to know about higher education redesign*. Washington, DC: Lumina Foundation.
- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2-10.
- Marsh, H., i Roche, L. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Marsh, H. W. (2001). Distinguishing Between Good (Useful) and Bad Workloads on Students' Evaluations of Teaching. *American Educational Research Journal*, 38(1), 38-103.
- Marsh, H. W., i Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202-228.
- Mayor, C., Seoane, C., Linares, J., Carrillo, J., García Cañete, J., Andradas, C., et al. (2016). *Barómetro Universidad-Sociedad 2016*. Madrid: Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid.
- McDonough, P. M., Antonio, A. L., i Horvat, E. M. (1997). *College Choice as Capital Conversion and Investment: A New Model*. Texas: Texas A&M University, Department of Educational Administration.
- McDonough, P. M., Antonio, A. L., Walpole, M., i Pérez, L. X. (1998). College Rankings: Democratized College Knowledge for Whom? *Research in Higher Education*, 39(5), 513-537.
- Mehrtens, I. (2016). Students, customers, partners? Recuperat el 27 d'octubre de 2016 de <https://www.linkedin.com/pulse/students-customers-partners-ian-mehrtens>
- Monks, J., i Ehrenberg, R. G. (1999). *The Impact of U.S. News & World Report College Rankings on Admissions Outcomes and Pricing Policies at Selective Private Institutions (NBER Working Paper Series No. 7227)*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Montgomery, L., i Canaan, J. (2004). Conceptualizing Higher Education Students as Social Actors in A Globalizing World: A Special Issue. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(6), 739-748.
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobalca, C., i Anton, O. (2010). An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, 23, 124-140.
- New York Times Editors (2010, 3 de gener). Are they students? Or «customers»? The student as cash cow. *The New York Times*. Recuperat el 23 de juny de 2017 de <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/01/03/are-they-students-or-customers/#mark>
- Noel-Levitz. (s/d). Student Satisfaction Inventory™ (SSI). Recuperat el 30 de setembre de 2014 de <https://www.noellevitz.com/student-retention-solutions/satisfaction-priorities-assessments/student-satisfaction-inventory>
- OIA (Office of the Independent Adjudicator for Higher Education) (2015). *Annual Report 2015*. Berkshire: Office of the Independent Adjudicator for Higher Education.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., i Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-364.
- Pryor, J. H., Eagan, K., Blake, L. P., Hurtado, S., Berdan, J., i Case, M. H. (2012). *The American Freshman: National Norms Fall 2012*. Los Angeles: Higher Education Research Institute (HERI) at University of California.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2a ed.). Londres / Nova York: Routledge/Falmer.
- Ramsden, P. (2008). *The Future of Higher Education: Teaching and the Student Experience*. Londres: Higher Education Academy.
- Regev, T. (2007). *Imperfect Information, Self-Selection and the Market for Higher Education*. San Francisco: Federal Reserve Bank of San Francisco.
- Rolfe, H. (2002). Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: the perspectives of lecturers in four English universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 171-182.
- Sevier, R. A. (1996). Those important things: what every college president needs to know about marketing and student recruiting. *College & University*, 71(4), 9-16.
- Sirvanci, M. (1996). Are Students the True Customers of Higher Education? *Quality Progress*, 29(10), 99-102.
- Stuhmcke, A. (2001). Grievance handling in Australian universities: the case of the university ombudsman and the dean of students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(2), 181-189.

- Suriá, R., Villegas, E., Rosser, A., i Rebollo, J. (2012). Motivación y expectativas de los estudiantes universitarios sobre su carrera universitaria. Ponencia presentada en las X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: La participación y el compromiso de la comunidad universitaria, Alacant.
- Trout, P. A. (1997). Disengaged Students and the Decline of Academic Standards. *Academic Questions*, 10, 46-56.
- Volkwein, J. F., i Sweitzer, K. V. (2006). Institutional Prestige and Reputation among Research Universities and Liberal Arts Colleges. *Research in Higher Education*, 47(2), 129-148.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., i Grøgaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., i Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations*. Nova York: The Free Press.

NOTA BIOGRÀFICA

Javier Paricio és llicenciat en Història de l'Art i doctor en Educació per la Universidad de Zaragoza. Professor titular de la Universidad de Zaragoza, especialitzat en els processos d'innovació i qualitat educativa en l'educació superior.

