

El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior

Javier Paricio Royo

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

jparicio@unizar.es

ORCID: 0000-0003-4958-7239

Recibido: 03/01/2017

Aceptado: 11/04/2017

RESUMEN

Cada vez con mayor frecuencia se habla del estudiante universitario en términos de cliente o consumidor. Más allá de la demanda de una atención adecuada, la idea de estudiante-cliente nos coloca, no solo ante una nueva concepción del estudiante, sino ante un nuevo paradigma de la educación superior. Son diversos los rasgos que caracterizan este paradigma: un sistema universitario concebido como mercado competitivo; la reputación e imagen pública convertidas en una prioridad institucional de las universidades, en la medida que están asociadas a la capacidad de atracción de más y mejores estudiantes y a mecanismos de satisfacción de los mismos; titulaciones contempladas como inversiones económicas personales, habitualmente acompañadas de tasas altas; currículos diseñados como una formación profesional de alto nivel; sistemas de calidad basados en el principio de calidad como satisfacción del cliente; y todo un modo nuevo de concebir las relaciones educativas entre estudiantes y profesorado. Todo este paradigma es ya una realidad en algunos países y, en otros muchos, entre ellos España, va abriéndose paso progresivamente. El presente estudio realiza un análisis de este paradigma a través de una extensa revisión bibliográfica de la investigación sobre los distintos factores que lo caracterizan y sobre su impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje y la función social de las universidades.

Palabras clave: educación superior, estudiante, calidad, procesos de aprendizaje, satisfacción del cliente, interacción estudiante-profesor.

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.

SUMARIO

La concepción del estudiante como cliente

Las prioridades institucionales en un escenario de clientes y proveedores: reputación, selectividad y satisfacción

La satisfacción del estudiante-cliente: el nuevo foco prioritario de la política y la actividad académica

Una visión panorámica del significado académico del escenario estudiantes-clientes / universidades-proveedores

Conclusiones

Referencias bibliográficas

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

Sugerencia de cita / Suggested citation: Paricio, J. (2017). El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 41-55. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.4>

LA CONCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE COMO CLIENTE

Recientemente, un alto ejecutivo de la London South Bank University, terciando en el intenso debate británico sobre el estudiante como cliente, afirmaba rotundo: «Los estudiantes son clientes y reto a cualquiera que defienda lo contrario. Les cobramos casi 50.000 libras en los tres años y, por ese precio, merecen saber que recibirán el mejor servicio» (Mehrtens, 2016). La configuración progresiva de la educación superior como mercado competitivo, ha colocado la atracción de los estudiantes-cliente en el centro de la gestión universitaria. Marc C. Taylor, desde la Columbia University, enfatizaba que «negar que la educación superior es un producto y que los estudiantes son clientes es esconder la cabeza ante las preguntas difíciles que deberíamos estar preguntándonos» (New York Times Editors, 2010, párrafo 8). Heather Rolfe confirmaba este desplazamiento en la concepción de los estudiantes también entre los profesores: «Cada vez los vemos más como clientes y, como clientes, deberíamos darles un buen servicio, lo que creo que es una buena cosa» (testimonio del profesor B6, Rolfe, 2002: 178); «Y yo me encuentro diciéndoles que si quieren venir a verme, que es en parte por lo que me pagan; ellos son los clientes y tienen derechos» (testimonio del profesor C7, Rolfe, 2002: 178). La transformación del estudiante en cliente, aunque rastreable en casi todos los países, parece particularmente asentada en sistemas universitarios configurados como mercados competitivos, como los de Estados Unidos, Reino Unido o Australia.

Las altas tasas de matrícula empujan al estudiante, sin duda, a una actitud de exigencia de valor-por-dinero y a pensarse más como clientes, que como miembros de la comunidad universitaria. Y, como clientes, exigen a su proveedor lo que creen necesitar, de forma concreta y específica. Un extenso informe sobre

los estudiantes encargado por la Quality Assurance Agency (QAA) británica señalaba la emergencia de un *consumerist ethos*, relativo «al valor que atribuían a su experiencia educativa y el valor que esperaban recibir como retorno de su inversión» (Kandiko y Mawer, 2013: 22). Obtener *value for money* es el lema que subyace en las conversaciones de estudiantes recogidas en este estudio, en donde una «abrumadora mayoría» valoraba su experiencia universitaria en términos de inversión económica, aludiendo frecuentemente a los elevados precios de las tasas.

Los informes anuales del Higher Education Research Institute (HERI) permiten rastrear el crecimiento ininterrumpido a través de las décadas de esta idea del estudiante como cliente inversor en el ámbito norteamericano, donde se multiplican año a año los estudiantes que manifiestan ir a la universidad para ganar más dinero (74,6 % en 2012 frente a menos del 50 % en 1976) (Pryor et ál., 2012). De modo consistente, el estudio en 2014 de Lumina Foundation and the Gallup Poll situaba ya en el 95 % el porcentaje de estudiantes que creían que el propósito de estudiar una carrera universitaria era «conseguir un buen trabajo». «No hay mejor inversión en el propio futuro que una titulación universitaria», proclama Lowe (2014) desde *The Huffington Post* y, como él, una miríada de artículos se lanzan a analizar qué títulos y universidades proporcionan un mejor retorno de la inversión.

También en España, «asegurarse la vida», «obtener un buen empleo», «ganar dinero» o «tener éxito» se sitúan claramente a la cabeza de las motivaciones de los estudiantes para ir a la universidad (Boza y Toscano, 2012; Suriá et ál., 2012).

Esta visión instrumental de la educación superior, como inversión de tiempo, esfuerzo y dinero de la que

se espera un retorno en forma de dividendos económicos y prestigio social, genera sin duda un sustrato —necesario, pero no suficiente— que alimenta la idea del estudiante como cliente. Pensarse como cliente implica también pensar en la Universidad como un proveedor —de unos servicios, una cualificación, una marca social— ante el que se está en la posición de exigencia que caracteriza al cliente en un mercado competitivo.

El aumento del número de reclamaciones de estudiantes denunciado por diversos autores en los ámbitos británico y australiano constituye un indicador valioso del crecimiento de la idea de estudiante como cliente que exige valor por su inversión. Glyn Jones, director de la oficina de *student affairs* de la Kingston University señalaba al respecto:

Conforme los estudiantes ahora tienen que pagar más por su educación, se van volviendo más exigentes en sus expectativas sobre lo que las universidades deben proporcionarles. En los últimos años, las relaciones entre las instituciones y los estudiantes se han ido desplazando desde la tradicional relación académica a un tipo de relación más contractual propia de una perspectiva de consumidor (Jones, 2006: 70-71).

De hecho, el número de reclamaciones recibidas en la OIA (Office of the Independent Adjudicator), la oficina que en Reino Unido sirve como última instancia centralizada de las reclamaciones de los estudiantes, ha crecido desde las 586 de 2006, hasta las 1850 de 2015 (OIA, 2015: 9). Desde Australia, Anita Stuhmcke (2001) señala cómo la configuración de este sistema universitario como mercado competitivo, con altas tasas de matrícula, ha generado un aumento muy significativo del número de reclamaciones, y que llega de forma cada vez más frecuente hasta los juzgados. Esto ha obligado a las universidades a redactar de forma muy precisa su compromiso con los estudiantes y a crear oficinas de reclamaciones con profesionales expertos en el tema.

Desde el punto de vista académico, este nuevo escenario de estudiantes-cliente y universidades-proveedor, propio especialmente de países como Reino Unido, Estados Unidos o Australia cuya educación superior se ha transformado en un mercado competitivo con altas tasas de matrícula, plantea cuestiones muy relevantes, en la medida en que puede significar una transformación profunda de las relaciones entre estudiantes, profesorado e instituciones y redibujar la cultura académica.

Este estudio, a través de una revisión extensa de la investigación disponible en esos países, pretende sistematizar las transformaciones que se generan en dos aspectos:

- Las prioridades académicas institucionales en este escenario de estudiantes-cliente / universidades-proveedor: ¿dónde se invierten los esfuerzos y recursos académicos?
- Las implicaciones académicas de convertir la satisfacción del estudiante-cliente en un nuevo objetivo institucional prioritario: ¿cómo afecta a la oferta académica y la actividad educativa?, ¿de qué modo se transforman los roles y las actitudes?

Se trazarán, por último, una visión global de lo que este nuevo escenario representa desde el punto de vista de política académica y de actividad educativa de las universidades. El objetivo último es anticipar las posibles amenazas que representa una transformación de esta naturaleza sobre el modelo de Universidad que ha venido siendo tradicional en países como España.

LAS PRIORIDADES INSTITUCIONALES EN UN ESCENARIO DE CLIENTES Y PROVEEDORES: REPUTACIÓN, SELECTIVIDAD Y SATISFACCIÓN

El correcto funcionamiento del mercado en un entorno universitario competitivo requiere que el potencial cliente disponga de suficiente información comparativa entre las distintas instituciones y su oferta académica. Los sistemas universitarios han

invertido así un gran esfuerzo en poner en marcha indicadores públicos, desde el grado de inserción laboral en cada titulación/universidad o las tasas de abandono y éxito académico, hasta información sobre la cualificación del profesorado o los acuerdos y prácticas disponibles con empresas. Sin embargo, nada es más determinante en la decisión de matrícula que la reputación o prestigio de la institución, el nivel de selectividad en el ingreso y los informes sobre la satisfacción de los estudiantes, tres factores que se refuerzan mutuamente y que determinan en gran medida las percepciones, actitudes y acciones del estudiante-cliente.

La reputación de la institución es un factor clave que otorga grandes ventajas competitivas. La literatura clásica del *marketing* ha subrayado siempre la importancia que la reputación tiene en productos y servicios intangibles, que no se pueden medir, probar y verificar antes de comprarlos y que, por lo tanto, exigen una especie de acto de fe por parte del comprador (por ejemplo, Zeithaml et ál., 1990; Fombrun, 1996). «No pueden ser mostrados directamente o fotografiados; no pueden ser manipulados, examinados, comparados unos con otros en una estantería o en el suelo, ni pueden ser sometidos a prueba en la misma forma en que lo pueden ser los bienes físicos» (Litten, 1986: 18). Estudios norteamericanos de la época confirmaron también este principio general en el mercado de la educación superior: «La reputación académica tiene una poderosa influencia sobre los estudiantes, mayor que los consejos de los orientadores profesionales o la influencia de las familias», concluían McDonough et ál. (1998: 533).

La reputación es un concepto complejo, construido en la agregación de múltiples dimensiones, pero ha encontrado en los *rankings* de universidades una forma simple de mostrarse y declararse públicamente. Los análisis de Bastedo y Bowman (2010) muestran una fuerte correlación entre los resultados globales de los *rankings* y los resultados de las encuestas de reputación entre pares, así como una escasa variabilidad en el tiempo de estas valoraciones. No se trata de una conclusión sorprendente si tenemos en cuenta que

algunos de los más importantes *rankings* mundiales hacen de las encuestas de reputación una de sus fuentes de valoración más determinantes (en el *ranking* QSS suman hasta el 50 % de la valoración, en el Times Higher Education (THE) el 33 %, en el US New & World Report el 22,5 %, en el US Global el 25 %). Esta circularidad protege a las grandes marcas universitarias (Diamond y Graham, 2000): la reputación permite obtener buenos resultados en los *rankings*, lo que, a su vez, apuntala la reputación. Como apuntan Craig y Lombardi (2012), que la única evidencia de la reputación sea la reputación misma hace que los *rankings* sean ajenos a las verdaderas cualidades de la institución.

La reputación se presenta así como un factor clave en la atracción de estudiantes, particularmente de aquellos mejor dotados académica y económicamente (McDonough et ál., 1998; McDonough et ál., 1997; Kotler y Fox, 1995) y, al mismo tiempo, la atracción de estudiantes con alta cualificación académica es considerada como uno de los factores determinantes de la reputación de una universidad (Astin, 1970; Volkwein y Sweitzer, 2006). La reputación es también, según Eskildsen et ál. (1999), la variable con una mayor influencia en la fidelidad del estudiante. El concepto de fidelidad muestra la disposición del estudiante para recomendar la institución a otros estudiantes y hablar de sus aspectos positivos, así como su intención de continuar asistiendo a sus programas de estudio u otras actividades educativas.

Sin duda, la satisfacción de estudiantes y egresados es un factor importante en la construcción pública de la reputación, siempre y cuando existan mecanismos que permitan publicitarlo más allá de la mera comunicación personal. Son precisamente los países que han apostado abiertamente por un sistema competitivo los que han implantado encuestas comparativas de satisfacción de los estudiantes entre instituciones. En Estados Unidos existen diversos instrumentos con fuerte implantación, como el Student Satisfaction Inventory (Noel-Levitz, s.f.), pero en países como Australia, Reino Unido u Holanda los gobiernos han impuesto una encuesta única para todas las universidades, lo que permite hacer tablas

comparativas que tienen un fuerte impacto en la reputación y la demanda. Aquellas universidades que obtienen los mejores puestos en el NSS (National Student Survey, aplicada en el Reino Unido desde 2004) o en el NSE (Nationale Studenten Enquête, aplicada en Holanda desde 2010) se encargan de publicitar sus resultados a bombo y platillo, lo que incluye publicidad exterior en vallas y autobuses.

Son muy diversos, y extraordinariamente variables, los factores que contribuyen a la satisfacción de los estudiantes según los distintos contextos universitarios. Ya hace décadas, Astin (1977) advirtió de que la satisfacción del estudiante no podía atribuirse con claridad a ninguna cualidad educativa y los estudios posteriores no han hecho sino confirmar la enorme complejidad del fenómeno y la dificultad de atribuir los resultados de satisfacción de una manera determinante a ningún factor. Estudios minuciosos como los de Wiers-Jenssen et ál. (2002), Hill et ál. (2003), Douglas et ál. (2006), Alves y Raposo (2007) o Duque y Weeks (2010) arrojan resultados muy diferentes en cuanto a los factores que determinan el grado de satisfacción de los estudiantes. La satisfacción del estudiante se conforma continuamente en las muy diversas experiencias de la vida en el campus, tanto dentro del aula, como fuera de ella (Sevier, 1996) y depende en gran medida de factores contextuales específicos que modelan sus expectativas. Como concluyeron Elliott y Shin (2002: 198): «la satisfacción del estudiante es un fenómeno sutil y complejo».

Un resultado particularmente interesante de estos estudios es la demostración de la estrecha vinculación, bidireccional, entre reputación y satisfacción. Investigaciones empíricas como las de Eskildsen et ál. (1999), Alves y Raposo (2007) o Brown y Mazarrol (2009) demostraron la fuerte correlación existente entre ambos factores. En las conclusiones de Alves y Raposo, «en términos de efectos totales, si la imagen de la institución sube o baja un punto en términos de valoración, la satisfacción sufre un incremento o decremento proporcional de 0,86» (2007: 81). Esta fuerte dependencia podría explicarse por una supuesta mejor calidad educativa de las universidades

con mayor reputación, pero los datos de los estudios citados no parecen respaldar esta hipótesis (la calidad educativa suele aparecer como factor relevante, pero en absoluto a un nivel comparable con el prestigio de la universidad). Tampoco los estudios específicos sobre las prácticas educativas de las universidades más prestigiosas confirman esta suposición (Dale y Kreuger, 2002; Kuh y Pascarella, 2004).

Es necesario reparar en que el prestigio de su universidad es para el estudiante un valor en sí mismo, en la medida en que los empleadores lo considerarán como una marca de su cualificación (Regev, 2007). Con independencia de la calidad educativa real, la asistencia a una universidad de prestigio marca una diferencia de oportunidades en el futuro (Kingston y Smart, 1990; Clarke, 2002; Dill, 2003; Montgomery y Canaan, 2004). En este sentido, Binsardi y Ekwulugo (2003) señalaron que los estudiantes no compran titulaciones, compran los beneficios que un título puede proporcionarles en términos de empleo, estatus y estilo de vida, entre otras cosas. Por otro lado, el hecho de pertenecer a una universidad altamente selectiva predispone a los estudiantes a mostrar una actitud más positiva y mayor satisfacción con respecto a la experiencia que viven. Los estudios clásicos de Fombrun ya nos advierten de que «la reputación afecta la probabilidad de que todos los implicados muestren un comportamiento favorable» (Fombrun y Riel, 2003: 4). La imagen y reputación de una institución puede ser incluso más importante que la calidad misma, porque es la imagen percibida la que realmente influencia las elecciones y las actitudes de los estudiantes (Kotler y Fox, 1995). Ni siquiera las tasas más altas de muchas de estas universidades parecen penalizar la demanda o los niveles de satisfacción de los estudiantes, dado que perciben el alto precio como signo de mayor calidad y prestigio (Monks y Ehrenberg, 1999).

Por otro lado, los estudios han mostrado la vinculación entre reputación de una universidad y mejores tasas y calidad en el empleo de sus egresados. Es necesario unir este dato al hecho de que las universidades con mejor reputación y tasas de empleo son a las

que suelen acceder los mejores estudiantes, desde el punto de vista académico, entre los que predomina un nivel socioeconómico medio-alto o alto.

Con todo ello tenemos delineado el círculo virtuoso clave de la capacidad de atracción de estudiantes-cliente: mejores estudiantes (mayor selectividad), mejor reputación, mayor satisfacción y mejores tasas de empleo, factores que se alimentan mutuamente y que hacen atractiva una universidad. Dicho de otro modo, si se logra atraer a los mejores estudiantes de las familias mejor situadas socialmente, es casi imposible que no se obtengan los mejores resultados académicos y de empleo.

LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE-CLIENTE: EL NUEVO FOCO PRIORITARIO DE LA POLÍTICA Y LA ACTIVIDAD ACADÉMICA

Si al cliente le gusta, entonces es un producto de calidad (Doherty, 1995: 3).

Para Kanji y Tambi (1999), la satisfacción de los estudiantes-clientes es el objetivo y la medida de calidad de la educación superior: «satisfacción significa ser mejor en lo que más importa a los clientes y esto cambia con el tiempo. Estar en contacto con estos cambios y dar satisfacción al cliente ahora y en el futuro es una parte básica de la gestión integral de la calidad» (1999: 152). En un entorno competitivo, en el que los estudiantes son clientes, la calidad de titulaciones e instituciones tiende a identificarse con el grado de satisfacción de sus estudiantes. Altos niveles de satisfacción permiten no solo mejorar los índices de retención y fidelidad y aumentar la capacidad de atracción de nuevos estudiantes, sino que posibilitan la creación de redes de colaboración de enorme potencial con los egresados, muy útiles para mejorar la reputación y el posicionamiento de la organización en el mercado. El modo en el que los estudiantes se sienten durante su experiencia universitaria constituye desde esta perspectiva un foco de atención importante de las instituciones (Munteanu et ál., 2010; Hill et ál., 2003), «una ave-

nida a través de la cual puede ganarse una ventaja competitiva» (Elliott y Shin, 2002: 199), el punto focal para la estrategia de calidad de las universidades.

Satisfacción puede entenderse como «un estado psicológico o un juicio subjetivo sumario basado en las experiencias del cliente, comparadas con sus expectativas» (Helgesen y Nettet, 2007: 43). Dicho de otro modo, los clientes están satisfechos cuando el servicio se ajusta a sus expectativas, o muy satisfechos cuando el servicio sobrepasa sus expectativas (Petruzzellis et ál., 2006: 352). Desde el punto de vista de los gestores académicos de la Universidad, lo que es importante para los estudiantes, sus prioridades y expectativas, se convierte en el referente de calidad desde el que modelar y reorientar la actividad de la organización. López Rupérez afirma en este sentido que la perspectiva de los estudiantes «se está convirtiendo en referencia fundamental a la hora de establecer lo que tiene calidad y lo que no la tiene» (2003: 44). No es *lo mejor para los estudiantes* lo que constituye el foco, sino *sus percepciones sobre lo que es mejor* (Jackson et ál., 2011: 393). En conclusión, si el objetivo es su satisfacción, es el estudiante-cliente quien define qué significa calidad en lo relativo a la oferta académica y la enseñanza (Houston, 2007: 9).

Resulta difícil inferir hasta qué punto el nivel de satisfacción de los estudiantes refleja la calidad educativa. Entre los múltiples factores que contribuyen a la satisfacción (académicos, sociales, personales, administrativos, financieros, materiales, ambientales, etc.), diversos y cambiantes según los contextos, no existe garantía alguna de que la calidad de los procesos de aprendizaje o del currículo tengan un papel relevante (James y Coates, 2006). Lo que cabe inferir de las conclusiones y modelos realizados a través de estudios empíricos como los citados anteriormente, es que, dado el fuerte carácter contextual de eso que llamamos *satisfacción*, todo aquello relacionado con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje puede influir de manera muy notable en algunas circunstancias, y de forma poco relevante, en otras.

Frente a la tendencia, cada vez más generalizada, de hacer de la satisfacción de los estudiantes el punto focal de la calidad académica de las universidades, muchos autores (por ejemplo, Sirvanci, 1996; Bay y Daniel, 2001; Carlson y Fleisher, 2002; Clayson y Haley, 2005; ver la revisión de la polémica realizada por Eagle y Brennan, 2007) han cuestionado tanto que el estudiante sea un cliente, como que su satisfacción, sus valores e intereses hayan de constituir el principal objetivo del esfuerzo educativo de las universidades.

No es lo mismo —o al menos no lo es necesariamente— centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes que hacerlo en sus percepciones y su satisfacción. La búsqueda de la satisfacción de los estudiantes puede ser útil desde el punto de vista del *marketing*, pero podría resultar perjudicial desde el punto de vista educativo. Los argumentos aportados pueden sintetizarse en tres grandes líneas:

- Es discutible que el cliente, en educación superior, siempre tenga razón (Mark, 2013). Clayson y Haley defienden que los estudiantes pueden tener una visión a corto plazo o basada en percepciones incompletas: «si un estudiante cree que una calificación alta es algo deseable por sí mismo, entonces seleccionar el profesor o la clase más fácil para asegurar la ganancia máxima con el mínimo esfuerzo es una sabia elección» (2005: 2). Los estudios empíricos, no obstante, han negado la extendida creencia de que los estudiantes valoran mejor lo que les exige menos trabajo (Clayson y Haley, 1990; Marsh y Roche, 1997, 2000; Marsh, 2001; Centra, 2003). Los estudiantes «valoran en mayor grado el aprendizaje y el logro cuando implica un nivel sustancial de reto e implicación» (Marsh, 2001: 185). Sin embargo, como señala Rolfe (2002), los estudiantes contemplan sus estudios fundamentalmente como un trayecto hacia una mejor carrera profesional y se muestran generalmente bastante indiferentes ante la cuestión de los niveles académicos del título. Wiers-Jensen et ál. (2002) subrayan cómo esta

visión de la titulación como objeto de consumo útil en el mercado laboral podría poner en riesgo valores muy apreciados, como el desarrollo intelectual, social y personal de los individuos o el disfrute y estímulo cognitivo ante los retos académicos exigentes. Desde una perspectiva de mera utilidad, se impone la conveniencia de procesos de aprendizaje manejables y ordenados que aseguren el éxito con un aceptable nivel de inversión de tiempo y esfuerzo. Por otro lado, mientras que en otros sectores los clientes conocen bien lo que necesitan, en el terreno de la educación superior, como apuntan Bay y Daniel, los estudiantes pueden carecer de ideas claras sobre los conocimientos y capacidades que necesitarán en su incorporación al mercado laboral y «pueden no darse cuenta hasta años más tarde si su educación ha sido adecuada a las necesidades» (2001: 3). En otras palabras, puede haber una distancia importante entre lo que los estudiantes desean y lo que necesitan (Mark, 2013: 4).

- La percepción de sí mismos como clientes puede producir una alteración negativa de la relación entre estudiantes y profesores. Por un lado, es posible que transfieran la responsabilidad de sus resultados a los proveedores de la educación (Clayson y Haley, 2005), aumentando las demandas sobre los recursos y el profesorado, «como si la educación pudiera ser simple y pasivamente consumida» (Eagle y Brennan, 2007: 51). Esto supondría un importante retroceso en la calidad, en la medida en que la implicación y el grado de autonomía del estudiante constituyen factores clave de los buenos resultados de aprendizaje (ver, por ejemplo, Biggs y Tang, 1999 o Ramsden, 2003). Por otro lado, el estudiante puede sentir que tiene derecho a determinar cómo se le debe enseñar o evaluar: «“no voy a pagar a alguien que espera que me aprenda todo este material por mí mismo”, fue la respuesta reciente en nuestra institución a un profesor que pedía a los estudiantes que fueran al laboratorio informático a familiarizarse con

un programa» (Bay y Daniel, 2001: 6). La relación educativa es de naturaleza particular, y muy diferente a la relación entre proveedor y cliente (Hall, 1996), comenzando por el hecho de que es el profesorado el que exige esfuerzo y evalúa a sus estudiantes y hasta puede impedir su continuidad (Sirvanci, 1996). Los estudiantes son los principales artífices de lo que logran en su paso por un curso o titulación, impactan sobre la propia calidad educativa de sus compañeros y «contribuyen directamente a su propia satisfacción y percepción de calidad y valor» (Kotzé y du Plessis, 2003: 186). En este sentido, Bay y Daniel (2001) proponen la noción del estudiante como socio colaborador. La introducción del paradigma cliente-proveedor para pensar el proceso educativo puede alterarlo de forma profunda y no deseable (Houston, 2007: 9). Houston (2008) defiende que la base de la educación es la preocupación por el desarrollo de los estudiantes y esta dimensión moral está ausente en una relación cliente-proveedor, motivada por el provecho.

- La prioridad de la perspectiva de los estudiantes puede alterar negativamente el currículo. Como ya se ha señalado, los estudios muestran que los objetivos de la mayoría de los estudiantes tienen que ver con lograr una mejor posición en su futura carrera profesional y entienden que este interés inmediato conforma el criterio clave de la calidad de su titulación (Eagle y Brennan, 2007). Esta perspectiva pragmática, vinculada a sus intereses inmediatos, conlleva que los estudiantes-clientes presionan para obtener buenas calificaciones con independencia del esfuerzo que invierten (Clayson y Haley, 2005; Carlson y Fleisher, 2002). Pero los estudiantes no son los únicos clientes, pues la sociedad en su conjunto financia una parte importante de la educación superior y son los empleadores quienes acogerán a los egresados y a quienes podría corresponder expresar la satisfacción con la educación recibida (Bay y Daniel, 2001). Dar prioridad a la satisfacción de los estudiantes

podría conllevar una caída de los estándares de exigencia, algo inaceptable desde las otras perspectivas. Por otro lado, la presión de los estudiantes por obtener rendimientos de la inversión en educación palpables e inmediatos puede conllevar deslizamientos curriculares hacia aprendizajes excesivamente prácticos y técnicos que descuiden aspectos fundamentales del desarrollo intelectual y personal del estudiante, imprescindibles en las sociedades democráticas avanzadas (Rolfe, 2002; Ballard, 2004). En definitiva, «las necesidades sociales podrían no ser adecuadamente consideradas si se ve a los estudiantes como los únicos clientes de la institución» (Bay y Daniel, 2001: 3).

UNA VISIÓN PANORÁMICA DEL SIGNIFICADO ACADÉMICO DEL ESCENARIO ESTUDIANTES-CLIENTE / UNIVERSIDADES-PROVEEDOR

La conversión del estudiante en cliente no equivale simplemente a la reivindicación del estudiante como centro de la actividad educativa. Desde cualquier perspectiva que considere la actividad educativa como parte fundamental de lo que es la Universidad, el estudiante y su aprendizaje estarán situados en el centro. No es necesario pensar en el estudiante como cliente para concebir el currículo desde la perspectiva de sus necesidades y disponer de un entorno y un proceso de aprendizaje estimulante y adecuado. Lo relevante es que la concepción del estudiante como cliente forma parte de toda una nueva forma de comprender lo que es la Universidad. Si se concibe al estudiante como cliente, es porque se entiende la institución como proveedora de un servicio, en un entorno de competencia con otros proveedores, lo que coloca como prioridades estratégicas institucionales llegar a ser una marca bien posicionada y prestigiosa en el mercado; ofrecer el producto capaz de atraer mejor a los clientes y de fidelizarlos con la marca, y, en definitiva, orientar la toma de decisiones y las actividades de la organización, en sus vertientes académica, organizativa y de

recursos, a tal fin. Se trata de una nueva forma de entender la Universidad que se caracterizaría por las siguientes líneas de fuerza:

1. Una nueva forma de concebir la calidad de la actividad educativa, como satisfacción del estudiante-cliente. Frente a la idea de que los principios y las buenas prácticas avalados por la investigación educativa constituyan la referencia de docencia de calidad, se imponen las expectativas y percepciones del cliente: tiene calidad aquello que el cliente dice que la tiene. Y lo que el estudiante-cliente considera bueno no tiene por qué coincidir con lo que la investigación concluye. Por ejemplo, el aprendizaje profundo que defiende la investigación educativa requiere procesos de aprendizaje lentos y retos académicos exigentes desde el punto de vista cognitivo y personal, algo que el estudiante no siempre comprende y comparte. Desde la perspectiva más inmediata y pragmática de muchos estudiantes, si se les ofrece lo que tienen que aprender de forma clara y bien organizada, se facilita su objetivo de éxito académico. El estudiante puede preferir el consumo rápido de píldoras de conocimientos necesarios a los retos complejos y los procesos de cambio conceptual que la literatura científica demanda.
2. Un nuevo rango de prioridades académicas institucionales. El objetivo de atraer más estudiantes, seleccionar a los mejores y lograr su satisfacción y fidelidad focaliza la estrategia y la gestión de la organización. Esto, a su vez, sitúa la reputación y el prestigio de la institución como un objetivo estratégico. La reputación atrae a los mejores estudiantes, lo que permite un alto grado de selectividad, lo cual a la vez consolida la reputación, favorece la satisfacción de los estudiantes y mejora las tasas y la calidad del empleo de los egresados, lo que consolida la reputación... Convertirse en una universidad de élite, captando a la élite de los clientes, ofrece grandes ventajas. Situar el triángulo reputación-selectividad-satisfacción en la cúspide de las prioridades universitarias obliga a repensar los valores que definen la organización, a redirigir sus esfuerzos y recursos y a redefinir su función dentro de la sociedad.
3. Una nueva forma de entender lo que es una titulación y cuál es su valor. Los estudios universitarios son una inversión del estudiante-cliente, de la que espera un retorno en forma de futuras ganancias económicas y sociales. Como producto modelado por estas expectativas, la titulación no solo se define a partir de un determinado perfil competencial de salida, sino que maximiza los reclamos sobre las ventajas de la inversión en dicha titulación. Se observa así la proliferación de títulos en colaboración o con el respaldo de empresas o asociaciones profesionales; el énfasis en las prácticas y estancias en centros de trabajo; la presencia de profesionales de prestigio entre el profesorado; la proclamación de una concepción pragmática del currículo, orientado a «lo que realmente se necesita» y plagado de «casos reales» en los que el estudiante actuará como un profesional; o la presencia de amplios dispositivos de orientación y apoyo del estudiante en su inserción laboral. La titulación no se concibe así como una inmersión en las cuestiones, conocimientos y métodos de un determinado ámbito científico, sino como una formación profesional, un entrenamiento para tener éxito en el mundo laboral. Esta nueva orientación y sentido curricular altera sustancialmente el impacto formativo que la titulación tiene sobre el estudiante: las capacidades técnicas e instrumentales predominan sobre el desarrollo del pensamiento científico propio de la disciplina, los valores de la eficacia y la eficiencia tienden a imponerse sobre el rigor intelectual y el pensamiento crítico, los problemas concretos y prácticos ganan terreno sobre las cuestiones de criterio y los retos de fondo y, en definitiva, se prefieren las soluciones a los interrogantes.

4. Una nueva forma de concebir la relación entre los estudiantes y la institución. Paul A. Trout subrayaba que, en el mercado, «los deseos de los consumidores representan el mandato supremo», pero que «cuando este modelo de cliente-soberano se aplica a la educación superior, no solo distorsiona la relación de mentoría entre profesor y estudiante, sino que deja sin sentido nociones tradicionales como las de trabajo duro, responsabilidades y estándares de excelencia» (Trout, 1997: 50). El cliente exige una solución a sus necesidades, valor por dinero. Desde la perspectiva proveedor-cliente podría parecer que la educación es algo que se *da*, un producto empaquetado que el cliente recibe. De hecho, una parte importante de la evolución de la educación superior a través de las tecnologías de la información y la formación en línea tienen precisamente este aspecto. Esta visión traslada la responsabilidad de los resultados y los efectos de la educación recibida a las instituciones (de ahí que proliferen las tablas que comparan el éxito laboral de los egresados de las diversas universidades), potenciando que los estudiantes se vean a sí mismos como consumidores pasivos, más que

como participantes activos y corresponsables de su propia educación (Jennings y Angelo, 2006). Esta concepción contrasta vivamente con la idea de comunidad universitaria, en la que el estudiante participa activamente, formando parte de sus órganos de decisión (algo impensable en un cliente) y participando en la organización, calidad y desarrollo de sus actividades. Asimismo, contradice las conclusiones de la investigación educativa, que en las últimas décadas han situado la implicación activa del estudiante como el factor clave del aprendizaje. Los estudiantes son los responsables últimos de su aprendizaje y asumir esta responsabilidad significa no solo adoptar un posición activa y autónoma ante el aprendizaje, sino implicarse junto con sus compañeros y profesores en un proceso de mejora continua de la experiencia de aprendizaje (Ramsden, 2008). Es en este sentido en el que las conclusiones de la investigación se refieren a los estudiantes como *socios activos* y miembros de una *comunidad de aprendizaje*. Esta visión que surge de la investigación, fundada sobre una enorme cantidad de evidencias, contrasta vivamente con la imagen de un cliente que recibe algo de un proveedor.

Figura 1. Cuadro sintético de las características de la oferta académica y la actuación educativa en un escenario de estudiantes-cliente y universidades-proveedor

PRINCIPALES RASGOS ACADÉMICOS QUE CARACTERIZAN UN MODELO UNIVERSITARIO EN EL QUE EL ESTUDIANTE ES CONCEBIDO COMO CLIENTE

1. El estudiante como cliente: exige lo que cree que necesita, valor por su dinero.
 2. La titulación como inversión en una marca social que tendrá su retorno económico a través de un mejor futuro profesional.
 3. Altas tasas de matrícula justificadas por el futuro valor económico personal de la inversión.
 4. El sistema de educación superior como mercado en el que las instituciones compiten por estudiantes-clientes y recursos.
 5. La satisfacción y fidelización del estudiante-cliente como objetivo estratégico institucional. Calidad como equivalente a satisfacción.
 6. La satisfacción como marca: la reputación y selectividad como ventajas estratégicas para la atracción de clientes. La marca como cualificación valiosa para el estudiante-cliente.
 7. La institución como proveedor (del producto que mejor satisface al cliente): currículo concebido como preparación para el éxito profesional
 8. Rol del estudiante como receptor. La responsabilidad de los resultados se transfiere a la institución. Relación de naturaleza contractual entre el estudiante y la institución (incluido el profesorado).
-

CONCLUSIONES

La concepción del estudiante como cliente obedece a la lógica de una transformación de la educación superior en un mercado competitivo y, en última instancia, en un negocio muy lucrativo. La idea del estudiante-cliente va mucho más allá de un énfasis en los derechos de los estudiantes y la obligación de las universidades de proporcionarles la mejor experiencia educativa posible. Un cliente es alguien que paga y exige a cambio un producto/servicio que satisfaga sus necesidades. Un proveedor en un mercado competitivo es alguien que busca su supervivencia construyendo una marca prestigiosa, tratando de atraer a más y mejores clientes y diseñando productos acordes con las preferencias y expectativas de sus clientes. La relación cliente-proveedor es muy diferente a la relación maestro-estudiante.

Existen, por supuesto, muchos aspectos atractivos e interesantes en ese nuevo paradigma del estudiante como cliente. Pero también contiene muchos aspectos inquietantes y suscita no pocas dudas con respecto a su impacto sobre la calidad de la experiencia educativa de los estudiantes y la función social de las universidades, sus valores y prioridades. Desde la perspectiva educativa, la autopercepción del estudiante como cliente transforma su actitud y lo coloca en una posición muy diferente frente a sus profesores y frente a la Universidad: ¿es esta la mejor actitud desde el punto de vista educativo? La idea de un estudiante como socio activo de la propia experiencia de aprendizaje, respaldada consistentemente por la investigación, no parece encajar bien con la imagen de un cliente. Desde el punto de vista educativo, parece mucho más convincente la conclusión de Lee Harvey y Peter Knight: «La educación es un proceso participativo. Los estudiantes no son productos, clientes, consumidores o usuarios de un servicio: son participantes. La educación no es un servicio para un cliente (mucho menos un producto para ser consumido) sino un proceso en marcha de transformación de los participantes» (1996: 7).

En cualquier caso, la tabla anterior (Figura 1) intenta caracterizar el paradigma en su forma más acabada, pero existen, como es lógico, múltiples fórmulas de compromiso entre una concepción tradicional de la Universidad y de los estudiantes y la visión que emerge de la aplicación a ultranza de un sistema de educación superior como mercado competitivo. Pero es necesario resaltar que, incluso en aquellos países, como España, en los que la idea de mercado competitivo es todavía incipiente, se observa un deslizamiento progresivo en esta segunda dirección. La emergencia dentro de las universidades de la idea de estudiante como cliente no es sino una manifestación de este deslizamiento y se plasma con claridad en lo que algunos han llamado «cultura de la reclamación» y una actitud diferente ante el profesorado y el currículo. Por supuesto, como señalaron Clayson y Haley, desde el punto de vista del profesorado, «el marco conceptual dentro del que se definen los estudiantes también define quiénes somos nosotros, qué hacemos y qué pensamos sobre lo que hacemos» (2005: 1). Las titulaciones no solo se conciben desde los perfiles profesionales, sino que se busca activamente potenciar sus atractivos a los ojos de unos estudiantes potenciales cada vez más preocupados por su futuro éxito profesional y para quienes la inversión en educación superior es cada vez también más onerosa. La dirección de las universidades, cada vez en mayor medida, piensa en términos de *ranking* y reputación. El sistema en su conjunto se transforma, alejándose ideológicamente de esa concepción de comunidad universitaria que dio forma a sus instituciones. ¿Es una Universidad mejor la que emerge?, ¿de qué forma podemos preservar lo mejor de nuestra tradición universitaria en este nuevo contexto?, ¿de qué manera podemos conciliar las conclusiones de la investigación educativa con las posiciones y las actitudes que emergen del nuevo paradigma educativo? La cuestión, en definitiva, es cómo mantener y potenciar el valor de las universidades para el desarrollo de las personas y el bienestar de las sociedades en un entorno en el que la educación superior es cada vez más contemplada como una inversión económica y como un negocio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, H., y 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., y 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., y 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., y Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (2.^a ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Binsardi, A., y 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., y 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., y 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., y 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., y Haley, D. A. (1990). Student Evaluations in Marketing: What is Actually being Measured? *Journal of Marketing Education*, 12(3), 9-17.
- Clayson, D. E., y Haley, D. A. (2005). Marketing models in education: students as customers, products, or partners. *Marketing Education Review*, 15(1), 1-10.
- Craig, D. D., y Lombardi, J. V. (2012). Measuring Research Performance. National and International Perspectives. En J. V. Lombardi, E. D. Phillips, C. W. Abbey, y D. D. Craig (eds.), *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., y 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., y 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., y 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., y Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267.
- Duque, L. C., y 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., y Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60.
- Elliott, K. M., y 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., y Kristensen, K. (1999). *Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology*. Documento presentado en 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., y 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., y Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham / Bristol: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Helgesen, Ø., y 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., y 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., y Ahmadi, M. (2011). Quality as a gap analysis of college students' expectations. *Quality Assurance in Education*, 19(4), 392-412.
- James, R., y Coates, H. (2006). *The context*. Paper presented at the 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, Nueva Zelanda.
- Jennings, J. M., y Angelo, T. (2006). *Measuring student engagement in learning: promoting shared responsibility for quality outcomes. A call for leadership*. Documento presentado en la 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, Nueva 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., y Mawer, M. (2013). *Student expectations and perceptions of higher education*. York: Quality Assurance Agency (QAA) / King's College London.
- Kanji, G. K., y Tambi, M. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Kingston, P. W., y Smart, J. C. (1990). The Economic Payoff of Prestigious Colleges. En P. W. Kingston y L. S. Lewis (eds.), *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification* (p. 147-174). Nueva York: State University of New York Press.
- Kotler, P., y Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotzé, T. G., y 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., y 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*. Recuperado el 23 de junio 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., y 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., y 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., Andradás, C., et ál. (2016). *Barómetro Universidad-Sociedad 2016*. Madrid: Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid.
- McDonough, P. M., Antonio, A. L., y 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., y 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? Recuperado el 27 de octubre de 2016 de <https://www.linkedin.com/pulse/students-customers-partners-ian-mehrtens>
- Monks, J., y 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., y 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., y 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 enero). Are they students? Or «customers»? The student as cash cow. *The New York Times*. Recuperado el 23 de junio de 2017 de <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/01/03/are-they-students-or-customers/#mark>
- Noel-Levitz. (s.f.). Student Satisfaction Inventory™ (SSI). Recuperado el 30 de septiembre 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., y 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., y 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* (2.^a ed.). Londres / Nueva 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. y 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, Alicante.
- Trout, P. A. (1997). Disengaged Students and the Decline of Academic Standards. *Academic Questions*, 10, 46-56.
- Volkwein, J. F., y 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., y 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., y Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations*. Nueva York: The Free Press.

NOTA BIOGRÁFICA

Javier Paricio es licenciado en Historia del Arte y doctor en Educación por la Universidad de Zaragoza. Profesor titular de la Universidad de Zaragoza, especializado en los procesos de innovación y calidad educativa en la educación superior.

