

## **Crítica a la satisfacción estudiantil como parámetro de calidad en la educación superior**

### **Criticism of student satisfaction as a parameter of quality in higher education**

**Diego Raza Carrillo<sup>1</sup> y Edison Carrillo Lanas<sup>2</sup>**

---

Educación/ ensayo científico

Citar: Raza Carrillo, D. y Carrillo Lanas, E. (2022). Crítica a la satisfacción estudiantil como parámetro de calidad en la educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 31-40.

Recibido: septiembre/2022  
Aceptado: noviembre/2022

#### **Resumen**

El objetivo de este trabajo de investigación es presentar una crítica a la medición de la satisfacción estudiantil como un parámetro de calidad en la educación superior. La creciente mercantilización de la educación superior que, desde una lógica empresarial, ha llevado a la consideración del estudiante como un simple “cliente” es actualmente objeto de amplio cuestionamiento y aquello ha determinado el interés en este estudio. La investigación parte de una revisión bibliográfica que se ha realizado acudiendo a las principales bases de información científica disponibles en la actualidad, de las cuales se han extraído y consultado estudios tanto clásicos como contemporáneos relativos a la temática, con los cuales se han resumido las razones y argumentos de utilización de la satisfacción y las principales críticas a este enfoque. Como resultado se presenta la referencia a varios estudios en los que se ha verificado que una mayor satisfacción no conlleva necesariamente un mejor nivel de resultados en el aprendizaje y, por tanto, se concluye con la alerta sobre el riesgo de concebir al estudiante como simple consumidor, lo cual podría llevar a un menoscabo de la complejidad intelectual en el proceso educativo.

**Palabras claves:** estudiantes universitarios - calidad de la educación - enseñanza superior - acreditación de la educación - satisfacción estudiantil

---

<sup>1</sup> Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

## Abstract

The objective of this research work is to present a critique of the measurement of student satisfaction as a parameter of quality in higher education. The growing commodification of higher education which, from a business logic, has led to the consideration of the student as a simple “client” is currently the subject of widespread questioning and that has determined the interest in this study. The research is based on a bibliographical review that has been carried out using the main scientific information bases currently available, from which both classical and contemporary studies related to the subject have been extracted and consulted,

with which the reasons and arguments for use of satisfaction and main criticisms of this approach have been summarized. As a result, reference is made to several studies in which it has been verified that greater satisfaction does not necessarily lead to a better level of learning results and, therefore, it is concluded with a warning about the risk of conceiving the student as a simple consumer, which could lead to a decrease in intellectual complexity in the educational process.

**Keywords:** higher education student – quality of education – higher education – university accreditation – student satisfaction

---

## Introducción

Desde hace más de treinta años ha habido en Latinoamérica un permanente interés en medir la calidad de la educación superior por medio de distintos mecanismos normativos e institucionales que han ido evolucionando con el tiempo (Raza-Carrillo, 2019, p. 14) y en este trajín los conceptos de satisfacción y calidad se han visto relacionados, al punto de ser asimilados como iguales y, por tanto, se ha considerado que la satisfacción del estudiante determina la calidad en la educación y que la calidad en la educación determina la satisfacción del estudiante (Hill, 1995), lo que entonces ha dado suprema importancia a identificar la calidad percibida por el estudiante de distintos aspectos de su vida universitaria.

La satisfacción estudiantil es un tema de amplia discusión y no tiene un consenso en lo que a su conceptualización se refiere, debido a las formas de interpretación de los autores, el alcance de sus investigaciones, y el contexto en el cual se desarrollan las corrientes de pensamiento que las dirigen. El carácter subjetivo y cargado de valor que posee suele sostenerse en

estándares establecidos por el individuo, sus expectativas, apreciaciones, valores y creencias, e, inclusive, a partir de su origen cultural o nivel socioeconómico.

Si bien este concepto es entonces de carácter multicausal, hay algunos elementos que según varios autores (Adah y Elegba 2015; Thomas y Galambos 2004) tendrían un rol estelar en su determinación: la base del conocimiento individual o grupal, la visión del mundo (sistema de creencias y valores), la percepción —que en sí misma es una función del conocimiento—, la elección que refleja la personalidad, y el entorno.

En general, las perspectivas existentes sobre el constructo “satisfacción estudiantil” son heterogéneas y, por tanto, dificultan el abordaje de su estudio.

Se puede decir que la satisfacción en el ámbito de la educación superior obedece, en parte, a la globalización de los estudios universitarios y a la amplia gama de oportunidades de formación académica para más personas alrededor del planeta, a la creciente demanda de profesionales de cada vez mejor nivel y al incremento de la competencia en un ambiente educativo altamente dinámico (Miranda, 2007).

Las investigaciones sobre la satisfacción estudiantil tomaron lugar a partir de 1970 con el trabajo de W. Spady (como se cita en Okun y Weir, 1990), en el que analizó la satisfacción como una causal determinante en la rotación de estudiantes. Su planteamiento consideró que la integración social, definida como el sentimiento subjetivo de pertenencia y de encaje en la universidad, tiene un efecto directo tanto sobre la satisfacción estudiantil como sobre la congruencia normativa, las relaciones estructurales, el desarrollo intelectual y el desempeño académico.

El contexto cambiante y los numerosos retos que conlleva el incremento de centros educativos han vuelto a las universidades más conscientes de que la satisfacción de sus estudiantes tiene un impacto positivo en varios aspectos organizacionales, sin mencionar los socioeconómicos —tales como la retención de alumnos y la disminución de su deserción, la optimización de los esfuerzos de reclutamiento y levantamiento de fondos, entre otros—, y que para lograr tales objetivos es necesario demostrar su compromiso como entidades académicas que atraen estudiantes bajo fundamentos asentados en políticas, objetivos y estrategias dirigidas a satisfacer sus necesidades y expectativas.

Este foco central en la *satisfacción estudiantil*, sin embargo, tiene varios riesgos que son lo que se examinan en este documento.

### **Satisfacción y calidad en la educación superior**

Para Oliver (1997), la satisfacción se encuentra ligada a la calidad (vista desde el espectro de los estándares ideales que la parte interesada otorgue al objeto de análisis) y es, por lo tanto, una expresión del cumplimiento de un resultado esperado, previamente influenciado por la expectativa del nivel de ca-

lidad. Aun cuando reconoce la dificultad de definir la satisfacción, Oliver (1997) la concibe como un estado psicológico que resulta de la emoción que rodea a las expectativas y al cumplimiento de las expectativas; es, por lo tanto, el juicio dado a una característica de un producto o servicio, o al producto o servicio como tal que genera en la persona un nivel de satisfacción de haberlo obtenido.

La satisfacción de los estudiantes es también definida como las evaluaciones que ellos realizan sobre los servicios que las universidades proveen, lo que incluye a varias subcategorías referidas a aspectos académicos y no académicos, y que aun así responden a un enfoque de consumo y por tanto deben ser tratadas con cautela (Wiers-Jenssen et al., 2002): calidad de la educación (académica y pedagógica), calidad en la supervisión y retroalimentación de parte del equipo académico, composición, contenido y relevancia del currículum, balance entre diferentes formas de enseñanza formal y actividades de autoenseñanza, calidad de los servicios de soporte, calidad de la infraestructura física, calidad y acceso a actividades de tiempo libre, clima social.

De otra parte, la calidad del servicio percibida es —en general— una variable multidimensional y multinivel (Brady y Cronin, 2001) constituida por dos elementos de base: calidad técnica o de resultado, y calidad funcional o del proceso. La primera tiene relación con lo que es provisto al brindar un servicio y define la percepción de la parte interesada con respecto a las interacciones que toman lugar durante la entrega del servicio (como conocimiento, algún tipo de bien tangible o soluciones técnicas) y la segunda se refiere a la forma en la cual el servicio es entregado, o lo que la parte interesada efectivamente recibe del servicio, incluyendo las relaciones interpersonales que se desarrollan en el camino.

En todo caso, estas dos dimensiones de la calidad están interrelacionadas: una calidad técnica aceptable es un prerrequisito de una calidad funcional, e inclusive, al haber problemas con la calidad técnica, la calidad funcional bien puede ser suficiente. Vale sin embargo indicar que la calidad del servicio percibida no se determina por las dimensiones técnica y funcional, sino que se basa en la diferencia entre las expectativas y la experimentación del desempeño de algo (paradigma de la desconfirmación), en una suerte de contraposición en la que la calidad percibida es precisamente la brecha entre estos dos elementos (Grönroos, 1984), y que es lo que se pretende medir como satisfacción del estudiante en ciertos modelos de gestión de la calidad universitaria.

Para Cano (1998) la calidad en la educación superior supone un proceso, un modo de ir haciendo, mas no un producto final. Proceso en el sentido de la construcción de objetivos ligados al contexto, que es consensuada por parte de todos los miembros implicados en un camino o trayectoria que se sigue para conseguirlos. Incluye en este proceso tanto a los objetivos educativos ampliados a cuestiones curriculares y organizativas, más aquellas relacionadas con los estudiantes, y la vida en el campus.

La calidad del servicio percibida en la educación superior puede ser el producto de las evaluaciones de una serie de servicios y de la relación de los estudiantes con tales servicios, desde la relación con los profesionales administrativos, hasta la relación con los profesores y autoridades en general. De allí que las relaciones interpersonales y las conexiones que se desarrollen entre estudiantes y académicos son cruciales en lo que a la percepción del desempeño del servicio universitario se refiere (Hill, 1995). Athiyaman (1997) añade que la percepción de la calidad es una consecuencia de la satisfacción, que a su vez toma forma a

partir de las expectativas sobre una situación específica y la manera en la que se siente que se han cumplido dichas expectativas.

Esta línea de razonamiento ha determinado que hasta el día de hoy se siga dando particular importancia a la medición de la satisfacción estudiantil, que de otra parte tiene también mucha crítica por las razones que se exponen a continuación.

### **Crítica al enfoque de servicios, satisfacción y calidad en la educación superior**

Las concepciones generalizadas de satisfacción y calidad en la educación que se han expuesto anteriormente parten de un visión cada vez más frecuente y muy cuestionable de que las universidades son parte de la industria de los servicios, y que por tanto deben llenar las expectativas de los estudiantes, quienes son vistos como clientes receptores de servicios prestados de índole académica y no académica, dentro de los campus universitarios a los cuales asisten, otorgándole a la educación una característica más allegada a la lógica del mercado (Labraña Vargas, 2018).

Hill (1995) plantea en esa lógica clientelar que la educación superior puede ser analizada desde la perspectiva de los servicios reconociendo el papel central del “primer o principal consumidor”, en este caso los discentes, y la relación existente entre sus expectativas y percepciones del servicio recibido, lo cual en muchos casos ha llevado a la adopción de una visión deshumanizante en la que al alumno se le infravalora considerándolo mero cliente, consumidor o como simple producto de una instancia particular que solamente “provee servicios”.

Al respecto, Elliott y Shin (2002) afirman que la competencia actual, que se ha produci-

do por la cantidad de oferta de educación superior, ha interferido inclusive con la calidad universitaria, en función del interés —muchas veces desmedido— de llenar a toda costa las preferencias de los estudiantes, considerados equivocadamente como clientes.

Frente a esta angustiante realidad, nuevos alcances teóricos y prácticos están surgiendo en oposición a la creciente “mercantilización” de la educación superior; estas nuevas posiciones critican la definición de la satisfacción de la educación superior que sitúa a los estudiantes en un lugar de pasividad en tanto que sus necesidades son satisfechas, mientras que, por otro lado, la educación superior se reduce al criterio de una mercancía que puede ser vendida y promovida como cualquier otro tipo de producto o servicio de naturaleza privada (Skea, 2017).

El viejo paradigma neoliberal del estudiante como cliente forma parte de una estrategia delineada para capturar más y más estudiantes que se encuentran en una estructura funcional adaptada para reclutar clientes y evaluar su retención a través de mediciones de satisfacción a partir de los procesos, y no por el valor creado a partir del conocimiento expandido a la institución y a la sociedad como tal. Son clientes que entran en un juego de comunicaciones en masa, dentro de un contexto inflexible de transferencia unilateral de conocimientos y habilidades (Bay y Daniel, 2001).

Este paradigma se fortaleció en la denominada segunda reforma de la educación superior, que fue

... marcada por la mercantilización de la educación superior en un modelo en el que primó la lucha por la libertad de mercado en una lógica principalmente privada, en la que se diversificó a gran escala la oferta, se buscó competitividad basada en publicidad y pro-

mesas de mejor relación calidadprecio, y que era únicamente regulada por la supuesta eficiencia del mercado, en una lógica marcada como neoliberal. (Raza-Carrillo, 2019)

Esta contradicción entre la visión clientelar y el fundamento de la educación superior es expuesta por Skea (2017), para quien desde el sentido etimológico de contentamiento de la palabra satisfacción, cumplir con las expectativas y necesidades de los estudiantes es un objetivo plausible; pero si la visión se dirige hacia el reduccionismo clientelar de la frase “el cliente tiene siempre la razón”, puede fácilmente desvirtuarse el fin mismo de la educación.

Dar prioridad a esta búsqueda de satisfacción entra en directa contradicción con la discusión ontológica basada en la noción de *lo extraño, lo que incomoda* inserta en la obra *Being and Time* (Heidegger, 2010) que trae a la luz un argumento de que aquello que resulta incómodo y extraño forma parte de la condición humana en la búsqueda de una respuesta a la cuestión del Ser (*being-there*), situación que en la educación superior puede ser vista como una insatisfacción —antes que como una satisfacción—, así como provocar cierto grado de angustia, mas no de comodidad necesariamente, que puede ser para el estudiante un camino en la búsqueda del autoconocimiento y la inteligibilidad dentro de un proceso transformador y edificante.

De hecho, aunque en el ser humano es inquietante y perturbador comprender la cuestión del Ser, el efecto transformador de atravesar por tal proceso es en sí educativo y se alinea de manera más adecuada al propósito de la formación académica.

Si bien es cierto que puede verse a los estudiantes —y es una marcada tendencia actual— como consumidores, no se debería perder de vista lo que realmente se supone que consumen, y desde este enfoque el principal pro-

ducto de las instituciones de la educación en general es el conocimiento, por lo que más allá de las posiciones consumistas de baja crítica que consideran como centro de su atención a los servicios y “amenities” de los campus universitarios, el estudio de Thomas y Galambos (2004) refiere con aliento a que el aspecto académico y sus variables (relación profesorestudiante, preparación y organización del profesor, experiencia general de aprendizaje y enseñanza, entre otras) se muestra como el factor con mayor influencia sobre la satisfacción de los estudiantes, al igual que el estudio de Raza-Carrillo (2020) que confirma que son ciertas características del trabajo docente las que incidirían en mayor medida en la evaluación de satisfacción que realizan los estudiantes.

De su lado, el estudio realizado por Cheng et al. (2016), trae a la luz una reflexión crítica sobre la satisfacción en la que defiende que no necesariamente debe ser percibida como un indicador de calidad en la educación. En el estudio se plantea que la satisfacción implica una actitud o un estado mental de bienestar, de naturaleza subjetiva, y de corto plazo, antes que una experiencia de largo plazo; por lo tanto en términos de la educación “la satisfacción puede ser el resultado de la evaluación de una experiencia educativa en particular y en un periodo de tiempo específico” que muestra una dificultad en ser anexada a un resultado de una actividad o un proceso *per se* que no ha sido experimentado por el estudiante. Y en el sentido de ser una emoción, no son variables que se encuentren comúnmente en las investigaciones sobre satisfacción estudiantil.

Es más, el estudio plantea que en el proceso educativo la insatisfacción antes que la satisfacción puede ser experimentada por los alumnos debido a los retos que conlleva la exigencia académica, por lo que un alto estándar educativo no necesariamente implica satisfac-

ción, sino más bien incomodidad frente a los desafíos que los estudiantes sienten mientras atraviesan la senda de sus estudios, senda en la que experimentan un vaivén de emociones.

Es por esto que, si bien la satisfacción es importante, una sobrevaloración de dicha satisfacción puede amenazar a la calidad de la educación, además de contradecir el propósito real de los estudios de posgrado y de la educación como tal, en la que el trabajo duro y el esfuerzo son los que contribuyen al conocimiento, en oposición a una práctica de hacer fáciles las cosas con el objeto de mantener satisfechos a los estudiantes. Tal es así que las investigaciones de Cheng et al. (2016) y Wiers-Jennsen et al. (2002) concluyen que la simple medición de la calidad basada en la satisfacción no necesariamente lleva a resultados positivos en el aprendizaje.

De hecho, estos estudios destacan la importancia de la calidad de la educación considerando varias dimensiones que expresan más claramente la complejidad del análisis de la temática; estas dimensiones son: contexto educativo, *inputs* (insumos), procesos y *outcomes* (resultados), con lo cual se supera la visión limitante de que son solamente los resultados de la medición de satisfacción los que determinan la calidad de un proceso educativo a lo largo del tiempo.

De la misma manera estas investigaciones enfatizan el hecho de que las expectativas previas que los estudiantes se forman antes de iniciar sus estudios ejercen una influencia importante en la percepción del proceso educativo como tal, y en ello no solamente intervienen sus planes personales en la universidad y las expectativas de los docentes sobre su desempeño académico, sino también la forma en la que cada individuo concibe a su proceso educativo; es decir, las distintas motivaciones para estudiar (ya sea meramente por obtener

un título o por una convicción real) generarán diversas actitudes que al final de cuentas tendrán efectos sobre los niveles de satisfacción.

De igual forma, el estudio desarrollado por Molesworth, Nixon, y Scullion (2009), fundamentado en la filosofía humanista de Eric Fromm, ratifica la necesidad de cuestionar el discurso actual de “mercantilización” de la educación superior que, desde un enfoque consumista de la educación, considera que los estudiantes buscan obtener (o *tener*) una nota y no *ser* estudiantes con un propósito transformativo inspirado por la educación y el conocimiento. Esta visión reduce a las instituciones académicas a cumplir funciones destinadas a la satisfacción de las necesidades de los clientes/estudiantes, negando toda posibilidad de transformación del individuo —o la transformación de la sociedad por medio del individuo—; ya que, desde tal enfoque, el cliente/estudiante es preparado para encajar en una sociedad consumista y a ser funcional a los mecanismos productivistas, muchas veces inhumanos, de los sistemas de producción prevalentes en nuestras sociedades.

Concebir a los estudiantes como clientes consumidores de una serie de servicios puede llevar al menoscabo de la complejidad intelectual y a la transgresión del valor de la academia a un sentido de satisfacción de los deseos de consumo dirigidos únicamente hacia el mercado laboral, cerrando la oportunidad de un posible cambio en la perspectiva del individuo frente al mundo que lo rodea, o al desarrollo del sentido crítico basado en el conocimiento. Aquí, el valor de utilidad mencionado anteriormente tiene supremacía, siendo el objetivo de lograr un trabajo mejor remunerado el motivante principal.

Desde siempre, las universidades han debido su existencia al entendimiento propio de las sociedades, siendo para ello agentes activos para el propósito; pero al encontrarse una do-

minancia del discurso mercantil y capitalista, la capacidad de reflexión crítica ante tal tendencia socioeconómica se ve sesgada al subsumirse su verdadera misión a la del utilitarismo evidenciado en la masificación de la educación superior, con un diseño claramente destinado a soportar el proceso industrial por medio de la facilitación de una cuestionable “mejor” fuerza laboral. Resulta interesante que la medida del éxito de las universidades suele encontrarse en el número de estudiantes que atrae, el número de graduados con trabajos bien remunerados, y los ingresos por investigación y consultoría, lo cual es exhibido prominentemente en las tablas de clasificación utilizadas para ayudar a la elección del estudiante/consumidor.

Así, el deseo de los estudiantes dentro de la universidad se reduce a cumplir con los intereses socioeconómicos de aumento de la riqueza y a satisfacer las necesidades del mercado, reflejando el modo dominante de existencia basado en el *tener*, según Fromm (1992), que contrasta con el tipo de educación que no puede ser obtenida pero sí *experimentada*. Por ejemplo, el deseo de *tener* reduce la experiencia del individuo a un deseo de algo externo, una mercancía. Al hacerlo, no se permite el autoconocimiento y la satisfacción en práctica, la experimentación. En la educación, de acuerdo con Fromm (1992), el ejemplo se ilustra en el *tener* una calificación sin la satisfacción que se deriva del dominio de habilidades o el potencial asociado a un cambio en el nivel personal; es decir que, el modo del *tener* propio de la sociedad consumista mantiene una estructura capitalista y el control político de las masas, a diferencia del *ser* (estudiante), lo cual es potencialmente emancipador.

La educación tiene entonces la función de preparar a los individuos con diversas habilidades cognitivas para hacer frente a un mundo en creciente complejidad, por medio de un

proceso de reflexión interior —no necesariamente satisfactorio, sino más bien perturbador— que cuestione la existencia misma de las cosas, lo cual contrasta con la noción de la satisfacción clientelar que demanda métodos educativos que buscan una maximización de resultados por parte de los estudiantes, pero con el mínimo esfuerzo posible o a un precio sostenido en la lógica mercantil (Molesworth et al., 2009).

## Conclusiones

La medición de la satisfacción estudiantil, como práctica común en las instituciones de educación superior, sin duda contribuye a conocer aspectos de la gestión universitaria que ameritan una evaluación particular con el fin de ajustar su funcionamiento, teniendo en cuenta la voz del estudiante como informante calificado respecto de su percepción de la manera en la que ciertos servicios universitarios cumplen o no con sus expectativas.

Esto puede considerarse particularmente útil para la revisión de algunos servicios complementarios que ofrece la universidad (la infraestructura física o la cafetería, por ejemplo), pero debe tenerse en cuenta con mucha cautela si lo que se busca es identificar la calidad de la educación superior como concepto más complejo.

La consideración del estudiante como cliente, mero usuario de un servicio o, peor todavía, como producto de la institución de educación superior, lleva en algunas instituciones a enfocar sus esfuerzos en satisfacer sus expectativas a toda costa, lo que implica un riesgo enorme y evidente no solo por la desnaturalización de lo que significa el proceso educativo sino también por la deshumanización del sujeto, que pasa a ser considerado como

simple mercancía y parte del ciclo de prestación de un servicio.

Enfocarse en mejorar la satisfacción percibida de un estudiante podría llevar —muchas veces de manera inconsciente— a sinsentidos académicos como bajar la cantidad de tareas, flexibilizar el rigor en la calificación de exámenes, disminuir la cantidad de contenidos en las distintas asignaturas (o retirar los que conlleven mayores dificultades o exijan mayores esfuerzos), modificar los sistemas de evaluación para minimizar el número de estudiantes que pierden una asignatura, entre otras acciones que sin duda atentan contra la verdadera calidad académica que debería buscarse en la educación superior.

Es necesario retomar en la educación superior su rol transformador, humanizante, reflexivo y crítico, rol que al ser cumplido a cabalidad no siempre genera “satisfacciones” en el estudiante.

## Referencias bibliográficas

- Adah, P. y Elegba, F. (2015). *Satisfaction*. [https://www.researchgate.net/publication/320045022\\_SATISFACTION](https://www.researchgate.net/publication/320045022_SATISFACTION)
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: The case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540. <https://doi.org/10.1108/03090569710176655>
- 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. [https://doi.org/10.1300/J050v11n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J050v11n01_01)
- Brady, M. K., y Cronin, J. J. (2001). Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach. *Journal of Marketing*, 65(3), 3449. <https://doi.org/10.1509/jmkg.65.3.34.18334>

- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Editorial La Muralla.
- Cheng, M., Taylor, J., Williams, J., y Tong, K. (2016). Student satisfaction and perceptions of quality: Testing the linkages for PhD students. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 11531166. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1160873>
- 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), 197209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Fromm, E. (1992). *The Art of Being*. Continuum.
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000004784>
- Heidegger, M. (2010). *Being and Time*. SUNY Press.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 1021. <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Labraña Vargas, J. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de universidades. El Estado chileno y la idea contemporánea de la universidad. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(3), 834847. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300015>
- Miranda J. C. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente: Un debate pendiente en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 95108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100006>
- Molesworth, M., Nixon, E., y Scullion, R. (2009). Having, Being and Higher Education: The Marketisation of the University and the Transformation of the Student into Consumer. *Teaching in Higher Education-TEACH HIGHER EDUC*, 14, 277287. <https://doi.org/10.1080/13562510902898841>
- Okun, M. A., y Weir, R. M. (1990). Toward a judgment model of college satisfaction. *Educational Psychology Review*, 2(1), 5976. <https://doi.org/10.1007/BF01323529>
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. McGraw Hill.
- Raza-Carrillo, D. F. R. (2020). Implicación laboral de los docentes de posgrado y la evaluación que les realizan sus estudiantes en una universidad ecuatoriana. *Economía y Negocios*, 11(2), Art. 2.
- (2019). Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 0(6). <http://dx.doi.org/10.14482/esal.6.378.766>
- Skea, C. (2017). Student Satisfaction in Higher Education: Settling up and Settling Down. *Ethics and Education*, 12(3), 364377. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343560>
- Thomas, E., y Galambos, N. (2004). What Satisfies Students? Mining Student-Opinion Data with Regression and Decision Tree Analysis. *Research in Higher Education*, 45, 251269. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000019589.79439.6e>
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., y Grogaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>

**Diego Raza Carrillo**

Área de Gestión de la Universidad Andina Simón Bolívar, QuitoEcuador. Docente y coordinador de la Maestría en Gestión Financiera y Administración de Riesgos Financieros de la UASBE. Coordinador de proyectos interinstitucionales de la UASB-E y miembro de su Consejo Superior. Es economista, MBA y PhD en Educación. Sus intereses de investigación están relacionados con gestión de instituciones de educación superior.

diego.raza@uasb.edu.ec

Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3258-6344>

**Edison Carrillo Lanas**

Doctorado en Educación Superior Universitaria, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. Experto en finanzas y docente universitario. Actualmente cursa el doctorado en educación superior.

EdisonXavier.CarrilloLanas@alumnos.uai.edu.ar  
Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2563-4726>