



EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LOS DOCTORADOS DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN. LA PERSPECTIVA DE ACADÉMICOS Y GESTORES

Ordoñez de la Cruz Fátima Gabriela

Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco,
A.C./Universidad de Guadalajara
fordonez@ciatej.mx

Salas Durazo, Iván Alejandro

Universidad de Guadalajara
ivan.salas@academicos.udg.mx

Área temática: Evaluación educativa

Línea temática: Evaluación y calidad educativa

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

Este escrito forma parte del proyecto doctoral “Gestión de programas de doctorado en Centros Públicos de Investigación”. Consistió en un análisis de la perspectiva de académicos y gestores sobre la evaluación de la calidad de los programas de doctorado de los Centros Públicos de Investigación (CPI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Se tomó de referencia los enfoques de mejora continua y rendición de cuentas, considerando además la diversidad de áreas de conocimiento de los programas analizados, así como el momento de transición entre el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y el Sistema Nacional de Posgrados (SNP).

Para ello se aplicó una encuesta a personal académico y de gestión de los 26 CPI. Entre los principales hallazgos se encontró que, existen diferencias entre la opinión de académicos y gestores, teniendo una postura más positiva los gestores que los académicos. De la misma manera se encontraron diferencias entre las áreas de conocimiento. Por otro lado, si bien ambos reconocen que la evaluación de la calidad tenía influencia en la gestión de programas de doctorado, la mayoría de ellos no vislumbra cambios importantes en el proceso de transición del PNPC al SNP, dando cuenta la interiorización de los mecanismos de evaluación como parte del quehacer cotidiano de los posgrados.

Palabras clave: Evaluación de programas, Programas de Posgrado, Calidad, Centros de Investigación,

Introducción

La evaluación de la calidad se había constituido como el núcleo duro de la política educativa desde la década de los noventa, múltiples fueron los mecanismos desplegados en todos los niveles para evaluar la calidad de individuos, programas e instituciones. Los programas de posgrado no fueron la excepción, ya que en 1991 se crea el Padrón de Excelencia (PE) por parte de CONACYT, un mecanismo de evaluación de la calidad que estuvo íntimamente relacionado con el otorgamiento de financiamiento, principalmente becas a estudiantes.

Si bien el CONACYT desde su creación, en la década de los setenta, otorgó financiamiento para la realización de estudios de posgrado, los apoyos se entregaban a individuos basándose en su desempeño personal, sin considerar como parte de la evaluación las características del posgrado al que aspiraban. Con el surgimiento del PE los apoyos se canalizaron solamente a programas reconocidos. La evaluación de la calidad se transfirió del individuo hacia el programa educativo. De manera que los posgrados reconocidos tenían que cumplir con una serie de parámetros y criterios para garantizar su reconocimiento como programa de calidad. Como resultado, los individuos pudieron seleccionar entre la oferta acreditada el posgrado más adecuado a sus intereses personales y/o profesionales.

Este reconocimiento fue implementado en un contexto de marcada diferenciación académica promovida por programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES). En conjunto, señalaron la necesidad de contar con una oferta diferenciada a la que pudieran acceder entre otras personas, las y los académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES). Esta particularidad trajo como consecuencia un desarrollo del posgrado que giraba en torno al reconocimiento de calidad otorgado por CONACYT, interiorizándose en las comunidades académicas y no académicas la importancia de la misma en su quehacer cotidiano.

Los mecanismos de evaluación de la calidad de acuerdo a Hopbach (2012) pueden clasificarse en dos la rendición de cuentas y la mejora continua. La diferencia fundamental entre ambos enfoques se encuentra en su concepción epistemológica, mientras que en el enfoque de rendición de cuentas tiene una postura positivista, donde todo puede ser medido de la misma manera, el enfoque de mejora aboga por una comprensión más profunda de las Instituciones de Educación Superior para poder evaluarlas.

Esto en la práctica se traduce a múltiples diferencias, por ejemplo, el método, mientras que el enfoque de rendición de cuentas existe un método único. En el enfoque de mejora, se plantea la evaluación de la calidad como un proceso de investigación donde el objeto de estudios deberá definir su propio método, y donde la evaluación externa se realiza con el involucramiento de actores internos, con un enfoque prospectivo y donde el resultado es un plan de mejora con el cual se comprometen tanto evaluadores externos como internos (Marúm, *et al.* 2015). Este

enfoque se sustenta en indicadores de impacto o resultados del proceso de formación, y no solo en indicadores de insumos y procesos, por lo que la estandarización no es su objetivo.

Asimismo, mientras los resultados de un enfoque de aseguramiento van encaminados a la conservación de preseas y certificados de acreditación. Los resultados del enfoque de mejora buscan generar una comunidad de aprendizaje, lecciones aprendidas desde las que los miembros de la institución u otras instituciones puedan aprender, pero no de manera prescriptiva y donde la colaboración solidaria sea el principio de la mejora permanente de la calidad educativa.

Los CPI son un subsistema de educación superior constituido por 26 instituciones ubicadas en distintos estados de la república mexicana. Surgen entre la década de los setentas y el año 2000 con distintos objetivos y se integran como un sistema dependiente del CONACYT en 1992. Si bien su objetivo principal se centra en realizar investigación, imparten programas de formación de recursos humanos, principalmente posgrados. Para el cierre de 2022, impartían en su conjunto 64 programas de doctorado, 61 de ellos reconocidos por su calidad. La mayoría de ellos en los más altos niveles del Padrón como se observa en la Figura 1.

Los CPI abarcan diferentes áreas de conocimientos, y hasta 2017 estaban clasificados como tecnológicos, científicos y sociales, clasificación que se utilizará al momento de hacer el análisis.

En este sentido, nos interesaba conocer cual era la opinión de las y los académicos y gestores de la evaluación de la calidad considerando los enfoques de mejora continua y rendición de cuentas.

Desarrollo

El crecimiento y diversificación de la educación superior en la década de los setentas, cambio el perfil de la educación superior en el mundo entero, pues ya no solo eran las élites las que accedían a ella. Esta situación, que rebasó incluso las proyecciones más optimistas de crecimiento, puso al sistema de educación superior en una crisis. Para “remediar” dicha crisis, Neave (1998) señaló dos rutas explicativas: una económica (ortodoxa y americana) y otra política (heterodoxa y europea).

La primera tiene que ver con la intervención del estado para lograr una mayor eficiencia del sistema, pero también para reducir la participación económica en el desarrollo de la educación superior. La segunda nos habla más de una crisis de legitimidad del Estado en general y cómo detono esta crisis una modernización del mismo, renovando la intervención hacia la educación superior entre otros servicios que éste ofrecía. Lo interesante es que ambas rutas convergen en el mismo resultado, un cambio significativo del Estado y la Educación Superior, lo que los especialistas denominaron el Estado Evaluador, que consiste precisamente en un rol más activo del estado en materia de evaluación de la educación, esto no significa que previo a la implementación de este esquema de supervisión no existían evaluaciones, pero estas se

centraban más en mecanismos de seguimiento administrativo y un mantenimiento de rutina. Con el advenimiento del Estado evaluador vino también una profunda revisión del concepto de evaluación y la intervención adquiriría otros objetivos.

Por otro lado, tenemos la gran ambigüedad que el concepto de calidad trae consigo, Olaskoaga y colaboradores (2015) ya señalaban la diversidad semántica del concepto y sus implicaciones políticas. Por su parte Harvey (2011) señala cinco variaciones del concepto de calidad: como excelencia, como percepción, como propósito, como valor monetario y como transformación. La primera noción hace referencia a la calidad como algo especial, pero también hace referencia hacia los estándares “ideales”. La segunda noción hace énfasis en la confiabilidad considerando dos ideas interrelacionadas: cero defectos y la cultura de la calidad, la cual lleva implícita la idea de la prevención. La tercera noción está referida a la idoneidad para un propósito, llámese producto o servicio. Esta noción está enfocada al cumplimiento de especificaciones o resultados declarados y a diferencia de la primera noción que puede identificarse como elitista, en ésta cada producto o servicio se puede “ajustar” al propósito para considerarse de calidad. La cuarta noción hace referencia al costo beneficio y relaciona a la calidad como un retorno de inversión. Por último, la quinta noción está enfocada a un proceso de transmutación ya sea del individuo o de las instituciones que está enfocadas hacia la mejora mediante un cambio de prácticas con un proceso democrático.

Ahora bien, los mecanismos implementados para evaluar la calidad en la educación han sido diversos y no siempre hay acuerdo desde qué concepto de calidad se realizan. Encontramos marcos legales, estatutos específicos, incentivos económicos, agencias reguladoras, técnicas regulatorias específicas y regulaciones múltiples (Blackmur, 2007; Kiss, 2005) estas formas pueden complementarse o reemplazarse entre ellas, pudiendo un mismo objetivo ser perseguido por varias de ellas.

Uno de los principales mecanismos de evaluación de la educación superior en los últimos años han sido los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad Hopbach (2012) los cuales, si bien pueden contener múltiples propósitos declarados, los podemos resumir en dos: la rendición de cuentas y el mejoramiento de la calidad. El primero se encuentra relacionado con la idea de Estado evaluador, la segunda con un proceso interno de transformación, si bien la distinción pareciera clara, en la práctica encontramos que la línea divisoria parece muy delgada. A su vez este enfoque de la evaluación que tiende a la acreditación para la rendición de cuentas se sustenta en “auditorías” externas que buscan constatar el cumplimiento de indicadores que aseguren la estandarización de los insumos y de los procesos, solicitando evidencias retroactivas de ellos, lo que ha generado una “cultura de la simulación” (Marúm *et al.*, 2015).

De ahí que el enfoque externo de aseguramiento de la calidad sea especialmente criticado por reprimir la innovación y la creatividad, sobre todo en un contexto de diversidad institucional en términos de misión, perfil, estrategia, procesos de enseñanza y expectativas de estudiantes, empleadores, autoridades públicas y sociedad en general. (Udam *et al.* 2013). En este sentido, un aspecto fundamental es si el aseguramiento externo de la calidad en la educación superior

cumple con la comprensión interna ante contextos cada día más diversos y ante cambios en el entorno social y tecnológico que impulsan enfoques prospectivos y no estandarizantes. En este sentido se fortalece la tensión entre el propósito de rendir cuenta a organismos externos y el propósito de buscar la mejora y la transformación del proceso educativo con base en las nuevas realidades del entorno y mecanismos internos institucionales.

Es por ello que consideramos interesante conocer la opinión de las y los académicos y gestores que participan en los programas de doctorado respecto al enfoque de evaluación de la calidad que se desarrolla en los programas de doctorado. Para esto, se aplicó una encuesta considerando una muestra representativa. La población del personal administrativo y académico fue de 3,010 personas (196 gestores y 2,814 académicos) de los cuales se obtuvo una muestra representativa de 95% de grado de confiabilidad y 5% de margen de error para personal académico y 95% de grado de confiabilidad y 8% de margen de error para personal de gestión. Este ajuste en el margen de error del personal de gestión se realizó dado el tamaño de las estructuras de algunos centros, donde 1 o 2 personas constituían toda el área de gestión de los programas de doctorado, lo cual afectaba los índices de respuesta.

Se aplicó un cuestionario autoadministrado por medio de la plataforma encuestafacil.com en el que se logró conjuntar un total de 444 cuestionarios completos (63 de personal de gestión y 381 de personal académicos) con la representatividad de todos los Centros. Los 64 doctorados impartidos pertenecen prácticamente a todas las áreas de conocimiento y se ubican en disciplinas tan diversas y dispares como la biotecnología, mecatrónica, óptica, antropología, ciencias de los materiales, electrónica, ciencias sociales, ciencia de datos, alimentos, historia entre otras.

Entre los resultados se encontró lo siguiente:

Tanto gestores como académicos reconocen que el enfoque que predomina es el de mejora continua (77% y 60%) sobre el enfoque de rendición de cuentas (70% y 51%) Sin embargo, no necesariamente fue una respuesta dicotómica respecto a la mejora continua, esto nos deja entrever que la evaluación de la calidad en los centros ha sido interiorizada con una doble finalidad, predominantemente hacia la mejora continua, pero con una fuerte composición hacia la rendición de cuentas, observándose la ambivalencia de los objetivos de la evaluación de la calidad en gestores y académicos.

También se observa que las y los gestores tienen una visión más positiva de las evaluaciones, lo cual es coincidente con otros estudios como Olaskoaga y colaboradores (2015) donde el académico siente que estos mecanismos de evaluación les restan autoridad con respecto a las y los gestores.

Cuando los datos se analizan por subsistema, encontramos que existen variaciones. Los gestores tienen una opinión más favorable respecto a los mecanismos de evaluación que los académicos teniendo una variación porcentual promedio de 15%. Sin embargo, es en los Centros sociales donde la distancia se vuelve más amplia y en los centros tecnológicos donde esta distancia es menor. En este sentido, podemos observar que la naturaleza de la disciplina puede tener

injerencias dentro de la percepción de la evaluación de la calidad de los posgrados. Esto se debe en gran medida a la naturaleza de los aspectos evaluados en los marcos de referencia de PNPC, donde la vinculación, un aspecto ampliamente fortalecido al interior de los centros tecnológicos e incluso científicos, era bien evaluado. Asimismo, cabe destacar que, todos los programas de doctorado de los centros tecnológicos fueron creados después del PE, por lo cual es natural que la percepción de esta como un mecanismo “natural” para la gestión de programas de doctorado.

En lo que se refiere a la rendición de cuentas, si bien la percepción favorable se reduce respecto a la evaluación para la mejora, (a excepción de para los gestores de los centros científicos con un 70% y 75% respectivamente) la postura no es dicotómica, lo que nos deja entrever que la rendición de cuentas también es una parte inherente de los mecanismos de evaluación de la calidad al interior de los programas de doctorado de los Centros. Esto nos hace pensar en la fortaleza que han logrado los mecanismos de la nueva gestión pública, donde la rendición de cuentas es parte vital de todos los procesos de las instituciones, incluidas las instituciones educativas. Ver Tabla 1

Además del enfoque de mejora o de rendición de cuentas, nos interesaba conocer si los mecanismos de evaluación de la calidad son percibidos acorde con las necesidades del centro y/o la disciplina y si es la evaluación del SNP (antes PNPC) era el único mecanismo de evaluación de calidad implementado por el centro o si se utilizaban otros mecanismos para coadyuvar a robustecer la calidad de los posgrados.

En lo que respecta a la pregunta de que si las evaluaciones de calidad respondían a la naturaleza del centro llama la atención que el 58% de las y los académicos y el 62% de las y los gestores estaban a favor, esto era de esperarse pues debemos considerar que la evaluación de la calidad de acuerdo al esquema de PNPC, era una evaluación de pares, donde académicos de otras IES eran quienes evaluaban a los programas de doctorado. En este tipo de evaluaciones, la presencia de evaluadores de contextos universitarios era predominante, esto se debe principalmente por la representación porcentual que tienen las universidades (sean públicas o privadas) respecto a instituciones como los CPI, que responden a particularidades específicas. Por ello no es de asombrarse que tanto evaluadores como gestores reconocen que la evaluación desde la disciplina sea más cercana que la evaluación desde las necesidades del centro. En ambos casos las y los académicos tienen una percepción más baja que las y los gestores.

Respecto a la evaluación por disciplina hay una opinión más favorable de académicos y gestores (77% y 61%) Si analizamos los datos por tipo de centro, a diferencia de la pregunta anterior los centros tecnológicos son los que tienen mayor distancia entre la opinión de gestores y académicos con un 85% y un 58% respectivamente. En el caso de las y los gestores de centros sociales también vemos diferencias (aunque no tan marcadas como en los centros tecnológicos). Son los centros científicos los que presentan menos diferencias entre gestores y académicos. Esto se puede continuar en la línea de la solidez de las disciplinas más consolidadas en la resiliencia ante los cambios del contexto, como lo son las evaluaciones de la calidad. Las

disciplinas entre mayor solidez presenten al interior de sus estructuras, son menos propensas a tener influencias externas (Salto, 2021; Nyhagen y Baschung, 2013). Respecto a la pregunta, si se contaba con mecanismos propios de evaluación de la calidad fueron también los centros tecnológicos los que tengan una opinión más favorable, tanto para gestores como para académicos, lo que parece indicar que, por la asimilación de la cultura de la evaluación de la calidad, estos indicadores han traspasado los requeridos por el PNPC. Ver Tabla 2.

Un aspecto muy puntual que nos interesaba conocer, es si se reconocía la influencia de los mecanismos de evaluación en la gestión de los programas de doctorado y que si se previa algún cambio ante la profunda transformación recientemente acontecida en materia de evaluación de posgrados por parte de CONACYT.

Podemos observar que la percepción de la influencia de la evaluación en la gestión de los programas de doctorado es alta tanto para gestores como académicos. Sin embargo, cuando la pregunta hace referencia a si los cambios en materia de evaluación generaran cambios en la gestión del doctorado, la aprobación de la respuesta baja considerablemente. Estos se pueden deber a dos situaciones. La primera, los cambios acontecidos aún no establecen la claridad de las nuevas acciones, si bien se han cambiado mecanismos fuertes como la asignación de becas, no se tiene claridad en cuáles serán los mecanismos de continuidad en el reconocimiento, lo cual genera la sensación de que son cambios más de nombres que de fondo.

En segundo lugar, se observa que una dinámica de 30 años de mecanismos de evaluación, donde la mayoría de los centros se ha apropiado de estos mecanismos y muchos de ellos han construido su oferta de posgrado en torno a los marcos de referencia, será difícil pensar en un cambio radical, sobre todo a corto plazo.

En lo que respecta a la influencia que tenía la evaluación, los centros científicos son los que consideran que la influencia es menor, tanto académicos (72%) como gestores (70%). En el caso de los centros tecnológicos, es donde se encuentra la mayor divergencia entre opiniones de gestores y académicos. Por una parte, las y los gestores son los que señalan la mayor influencia con un 92% y por otra sus académicos consideran que tiene una menor influencia (68%) Lo primero comprueba que los marcos de referencia se constituyeron como una guía más sólida para los centros que no contaban con una cultura académica más robusta a diferencia de los científicos, donde la influencia de la evaluación se percibe menor y por tanto también los cambios se conciben como con menos impacto, dado que cuentan con una cultura académica más robusta. Es preciso recordar que los centros científicos fueron los primeros en tener programas de posgrados, aún antes de la existencia de los mecanismos de evaluación, lo cual es prueba de su mayor solidez al momento de gestionarlos. Sin embargo, en el caso de sus académicos es posible que la baja incidencia se deba a la naturaleza de las dinámicas institucionales y propias de la disciplina.

En el caso de los centros sociales si bien se observa que tanto académicos como gestores declaran una gran influencia, las y los académicos son quienes están menos de acuerdo sobre los cambios que se generarán con un 48% Ver Tabla 3.

Conclusiones

Podemos ver que, si bien todos los centros presentan una tendencia similar a considerar a la evaluación como un proceso de mejora continua, más que un proceso de rendición de cuenta y sus resultados como un insumo para mejorar procesos, más que para presentar informes. Si hay ligeras diferencias en la percepción de los gestores respecto de los académicos. De la misma manera los doctorados pertenecientes a áreas académicas menos consolidadas como los centros tecnológicos, tuvieron un mayor impacto de los mecanismos de evaluación para la gestión de sus programas de doctorado.

La evaluación de la calidad de los programas de posgrado ha permeado en el quehacer institucional de las IES, ya sea desde el enfoque de rendición de cuentas o del enfoque de mejora continua la evaluación de la calidad ha formado por 30 años parte inherente de la gestión de programas de posgrado. Si bien se aproximan cambios significativos en estos mecanismos, las IES suelen ser lentas para asumir las novedades, por lo que es importante conocer la opinión de sus académicos y gestores para poder brindar respuestas que provengan de la realidad institucional.

Es importante señalar que estas conclusiones aplican para instituciones como los CPI cuyo énfasis está en la investigación, no en la docencia, como el caso de otras IES, por lo que habría que ampliar los estudios en instituciones con un enfoque más hacia la docencia.

Tablas y figuras

Figura 1. Distribución del reconocimiento de calidad de los programas de doctorado de los CPI

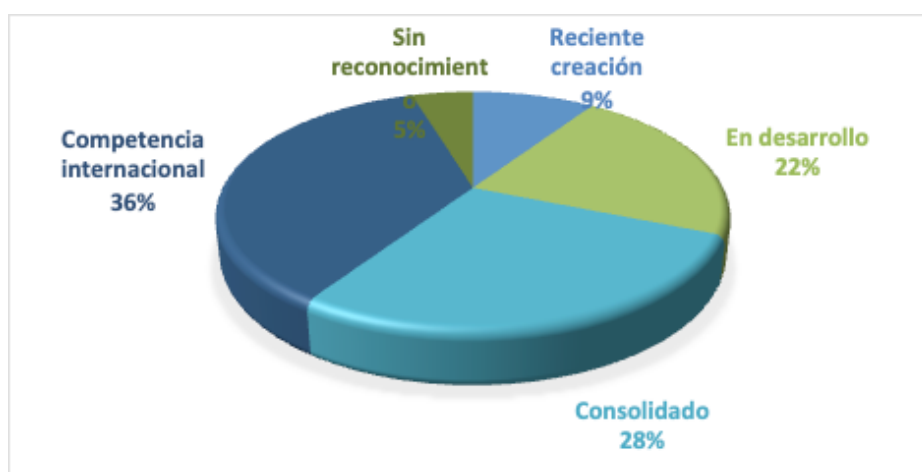


Tabla 1. Evaluación de la calidad desde dos enfoques por subsistemas

Preguntas	Centros Científicos		Centros Sociales		Centros Tecnológicos	
	Gestores	Académicos	Gestores	Académicos	Gestores	Académicos
En su institución los mecanismos de evaluación de la calidad de los programas de doctorado tienen un enfoque de mejora continua.	70%	59%	85 %	58%	71%	67%
Los resultados de las evaluaciones del Sistema Nacional de Posgrados (antes PNP) eran usados principalmente para mejorar los procesos de gestión de los programas de doctorado.	75%	60%	82%	59%	71%	61%
En su institución los mecanismos de evaluación de la calidad de los programas de doctorado tienen un enfoque de rendición de cuentas.	75%	54%	67%	46%	71%	55%
Los resultados de las evaluaciones del Sistema Nacional de Posgrados (antes PNP) eran usados principalmente para rendir informes a los órganos fiscalizadores.	65%	55%	67%	49%	64%	57%

Tabla 2. Mecanismos de evaluación en los Centros por subsistema

Pregunta	Centros Científicos		Centros Sociales		Centros Tecnológicos	
	Gestores	Académicos	Gestores	Académicos	Gestores	Académicos
En su institución los mecanismos de evaluación de calidad de los programas de doctorado responden a necesidades propias del centro.	70%	59%	71%	53%	64%	62%
En su institución los mecanismos de evaluación de calidad de los programas de doctorado responden a necesidades propias de la disciplina.	75%	66%	75%	56%	85%	58%
En su institución se establecen mecanismos de evaluación de la calidad internos e independiente a los establecidos por organismos evaluadores o acreditadores como el Sistema Nacional de Posgrados (antes PNPB).	70%	43%	67%	51%	71%	57%

Tabla 3. Evaluación de la calidad y gestión de programas de doctorado por subsistema

Pregunta	Centros Científicos		Centros Sociales		Centros Tecnológicos	
	Gestores	Académicos	Gestores	Académicos	Gestores	Académicos
Considera que la evaluación del sistema nacional de posgrado (antes pnpb) tenía influencia en la gestión de los programas de doctorado.	70%	72%	89%	80%	92%	68%
Respecto a los cambios recientes en material de evaluación de la calidad por parte de la sep-conacyt. Considera que habrá cambios en la gestión de los programas de doctorado.	45%	50%	67%	48%	78%	57%

Referencias

- Blackmur, D. (2007). The public regulation of higher education qualities: rationale, processes, and outcomes. *Quality Assurance. Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Westerheijden, D.F., Stensaker, B. y João Rosa, M. (eds.). Dordrecht, The Netherlands: Springer, 15-45
- Harvey, L. & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.
- Harvey, L. (2011). Defining Quality. *Contemporary Threats and Opportunities. Proceedings of the Conference of the Magna Charta Observatory*. Rastignano, Bologna, Italia: Bononia University Press, pp. 145-171.
- Hopbach, A. (2012). External Quality Assurance Between European Consensus and National Agendas. *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms (Part 1)*, Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L. y Wilson, L. (Eds.), 267-285. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Kiss, Viktoria (2005). *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris, France: OECD.
- Marum, E., Curiel, F. & Rosario V. (2015) *Estudiantes frente al espejo. Percepciones de la calidad educativa en programas de licenciatura y posgrado en México*. Universidad de Guadalajara.
- Neave, Guy (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33 (3), 265-284.
- Nyhagen, G., & Baschung, L. (2013). New organizational structures and the transformation of academic work. *Higher Education*, 4, 409–442 (QL, E, SS
- Olaskoaga, J., Marúm E. & Partida, M. (2015a) La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior* 1(173), 85-102 pp.
- Salto, D.J. (2022) Do academic disciplines matter? An analysis of organizational responses to the accreditation of graduate programs by field of study and sector. *High Educ* 84, 569–587
- Udam, M. & Heidmets, M. (2013) Conflicting views on quality: interpretations of ‘a good university’ by representatives of the state, the market and academia. *Quality in Higher Education*, 19 (2), 210-224.