

**LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
Y LA EVALUACIÓN DE CALIDAD**

**José Joaquín Brunner**

**Conferencia Inaugural Año Académico 1999**

**Universidad Tecnológica Metropolitana**

**Santiago de Chile, 12 de abril 1999**

La educación superior atraviesa, en el mundo entero, por un período de cambios y adaptaciones.

(A) Por ejemplo, en todas partes se ha movido desde una provisión de élites a una provisión masiva y se encamina ahora hacia la universalización de este servicio. Durante los últimos 35 años, la matrícula mundial ha pasado de 13 millones de estudiantes en 1960 a cerca de 82 millones en 1995. En América Latina y el Caribe el aumento fue aún más espectacular. De alrededor de 600 mil estudiantes a más de 8 millones durante el mismo período. Más jóvenes que nunca antes acceden por tanto a una formación superior e ingresan a la vida adulta como profesionales y técnicos. No hay que temer a este fenómeno. Él refleja la creciente importancia de las funciones de conocimiento en la sociedad contemporánea y responde, además, al natural anhelo de las personas de educarse al máximo nivel posible. El problema no es la cantidad sino, como veremos más adelante, la calidad de esa formación.

Asimismo, en el mundo entero, todos los sistemas, salvo los de tamaño más pequeño, se han diferenciado tanto horizontal como verticalmente, dando origen a nuevas instituciones; universitarias y no-universitarias, públicas y privadas. Así, por ejemplo, hacia 1950 existían en América Latina 75 universidades, mientras que alrededor de 1995 se contabilizaron 319 universidades públicas, 493 universidades privadas y 4.626 instituciones no universitarias de educación superior, de las cuales un poco más de la mitad

son privadas. De modo que sólo en el área latinoamericana se registra hoy un número superior a 5.500 instituciones de enseñanza superior, la mayoría de las cuales poco tiene ya que ver con la idea fundante de la universidad moderna. Hay más diversidad y, también, mayor confusión. De nuevo aquí el problema, sin embargo, no es tanto la cantidad sino la calidad de esas instituciones. En principio, no hay por qué temer a la pluralidad y la variedad.

Por lo demás, y a pesar de esa diferenciación y proliferación, las universidades, en cualquier lugar donde existen, siguen organizándose en torno a dos ejes. Por un lado, la provisión de enseñanza profesional que conduce hacia el ejercicio de un número cada vez mayor de prácticas basadas en conocimiento experto. Y, por el otro, el desarrollo del trabajo académico avanzado--trátase de la investigación o la enseñanza de posgrado--en torno a las disciplinas, también cada vez más numerosos y especializadas. Existen por tanto más universidades de muy diverso tipo, según las funciones que asumen y las demandas que buscan satisfacer. No debemos sorprendernos ni rechazar esta habilidad de la institución universitaria de adaptar muchas y variadas formas. Es esa habilidad, justamente, la que le ha permitido sobrevivir al milenio y proyectarse continuamente hacia el futuro.

ii

Hoy observamos, además, una gran convergencia en torno a los problemas que deben enfrentar los sistemas de educación superior a nivel mundial. El más importante de ellos, sin duda, es el financiamiento. En efecto, la tasa de crecimiento de la matrícula es superior al crecimiento de los países y al incremento del gasto fiscal. Incluso, la situación suele ser aún más complicada, como ocurrió durante la década pasada cuando, debido a condiciones macroeconómicas adversas, el gasto de muchos gobiernos disminuyó, al

mismo tiempo que continuaba creciendo el número de estudiantes matriculados. En suma, los Estados ya no están en condiciones de financiar por sí solos esta empresa masiva.

La propia UNESCO debió llegar a esa conclusión, hace unos pocos años, cuando declaró que “en la actualidad, difícilmente existe algún país capaz de financiar un sistema comprensivo de educación superior exclusivamente con recursos públicos”. Incluso más: señaló que “visto el estado de la economía en varias regiones del mundo y los persistentes déficit presupuestarios a nivel local y de los Estados, parece improbable que dicha tendencia pueda revertirse en los próximos años”.<sup>i</sup>

Todos los países han debido adaptarse a esta circunstancia, con las naturales variaciones según los respectivos contextos nacionales y según si se trata de naciones desarrolladas o en desarrollo. ¿Qué han hecho para sortear este problema ?

C Dos son los principales medios elegidos para complementar los ingresos fiscales de la enseñanza superior. Por un lado, organizar una parte de esta actividad bajo financiamiento y gestión privados, sustrayéndola por esa vía del dominio y el financiamiento públicos. Por el otro, en el caso de las instituciones estatales, desplazar parte del costo a los alumnos o sus familias

La adopción de la primera estrategia ha llevado al rápido desarrollo de un sector privado de instituciones de nivel terciario –universidades y otras--, que han aparecido en naciones tan distintas y distantes como Brasil e Indonesia, Chile y Filipinas, Pakistán y Rumania, Colombia y Bulgaria. Incluso los gobiernos de la India y de la República Popular China se manifiestan interesados en promover la actividad privada en la educación superior. En ninguna parte del mundo, sin embargo, este fenómeno ha adquirido la extensión e intensidad que posee en América Latina y el Caribe. Efectivamente, en la actualidad hay del

orden de 500 universidades y más de 2.300 instituciones no-universitarias de carácter privado en la región. En República Dominicana, El Salvador, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay uno de cada dos alumnos, o más, se encuentra cursando sus estudios en dicho sector.

En cuanto al empleo del segundo medio, gradualmente se va abriendo paso la idea de que también las universidades públicas deben cobrar todo o parte del costo de impartir educación. A fin de cuentas, se dice, quienes acceden a un diploma obtendrán para sí beneficios que no resultaría justo subsidiar con recursos fiscales. De hecho, diversos países han diseñado y aplican instrumentos para recuperar costos, sea a través del cobro de aranceles, mediante esquemas de crédito o a través del sistema impositivo. Este asunto ha dejado pues de ser considerado un tabú.

Entre los países industrializados, y al margen de los Estados Unidos donde esta práctica se estableció hace tiempo, Australia cobra ahora derechos diferenciados por áreas de conocimiento (dispositivo que ha sido adoptado también, en el mundo en desarrollo, por Viet Nam). Nueva Zelandia cobra un derecho promedio y Holanda experimenta con una fórmula donde el arancel se vincula al tiempo que el alumno demora en graduarse. Gran Bretaña acaba de introducir un derecho de matrícula equivalente a mil libras esterlinas. También en América Latina la tradición de gratuidad ha empezado a ceder. Ocurrió en Chile a comienzos de los años 1980. En Argentina, la ley de educación superior de 1995 autoriza a las universidades nacionales a cobrar matrícula. Asimismo, prácticamente en toda la región hoy se considera normal pagar un arancel en los programas de posgrado y en las actividades llamadas de post-título. En otras partes del mundo se observa un fenómeno similar. Por ejemplo, en Rusia se cobra a los alumnos patrocinados por empresas y

modelos de ese nuevo tipo institucional: las universidades de Twente en Holanda, de Warwick en Inglaterra, de Strathclyde en Escocia, la Universidad Tecnológica de Chalmers en Suecia y la Universidad de Joensuu en Finlandia. Después de un completo análisis de cada una de esas instituciones, el estudio concluye que todas ellas han sido exitosas en su afán de cambiar y adaptarse a las nuevas demandas del medio exterior y a un entorno fiscal más exigente. Para ello han contado con una fuerte *conducción o liderazgo institucional*, es decir, con un grupo capaz de gestionar cambios organizacionales, particularmente mediante la obtención de recursos de variadas fuentes y un adecuado manejo de los subsidios cruzados al interior de la organización. Además, todas esas universidades han desarrollado nuevas unidades, situadas en la interfase con la sociedad, las cuales generan recursos mediante investigaciones por contrato, prestación de servicios docentes y una variada oferta de consultorías y asesorías. A diferencia de los departamentos estas unidades se extienden más allá de las fronteras tradicionales de la universidad y actúan a partir de demandas, en contextos de solución de problemas y de aplicación del conocimiento, sobre la base de proyectos y con equipos de tarea que se constituyen para propósitos específicos y luego desaparecen. De modo que estas instituciones han llegado a contar con una *base discrecional de recursos*, formada por financiamientos que provienen de diversas fuentes y clientes, lo cual les permite crear una cartera de ingresos que las dota de mayor libertad y flexibilidad en su acción.

D Podemos sentirnos satisfechos de que también en Chile existen algunas universidades que han ido desarrollando gradualmente una similar cultura organizacional, abierta al medio, dispuesta a valorizar sus servicios mediante contrataciones y ventas, con énfasis en la solución de problemas dentro del ámbito local y regional. De manera que en

nuestro propio país, contrariamente a lo que a veces se sostiene, hay también interesantes experiencias de innovación y cambio, que debieran servir de modelo dentro del sistema y de las cuales todos podemos aprender.

## iv

Al fondo, lo que uno observa es que los sistemas de educación superior del mundo entero están abocados a hacer frente a un desafío mayor: cómo adaptarse a un conjunto de nuevas demandas que, por su propio peso, obligan a adoptar nuevas políticas. ¿De qué demandas se trata?

Se trata, en primer lugar, de la creciente diversificación--y no sólo del rápido y masivo incremento--de las personas que legítimamente esperan acceder a la universidad. Ya no sólo los jóvenes—recién egresados de la enseñanza secundaria--aspiran a recibir una educación de nivel superior. Además hay una serie de otros grupos que por necesidad o preferencia reclaman ese derecho. Son profesionales que buscan ampliar o mejorar sus conocimientos y destrezas; personas que desean o deben cambiar de ocupación; funcionarios y trabajadores que buscan acreditar y certificar su experiencia laboral; adultos mayores dispuestos a cultivar una disciplina o a adquirir competencias para una actividad, y organizaciones interesadas en obtener servicios docentes en función de sus propios programas de capacitación. En suma, las denominadas clientelas de la educación superior se están multiplicando y diversificando y eso crea una demanda cualitativamente distinta que presiona sobre el sistema y las instituciones.

En segundo lugar, diversas actividades de la economía y la sociedad demandan, a su turno, nuevas calificaciones profesionales y técnicas. Las especializaciones laborales requeridas se multiplican. Nacen actividades que antes no se conocían, como variadas

profesiones y técnicas ligadas al manejo y la protección del medio ambiente, o cuyo perfil se ha visto alterado drásticamente en corto tiempo, como en el caso de las actividades relacionadas con la industria de las comunicaciones. Por tanto, la educación superior se ve forzada a acomodar, ella también, un número creciente de especialidades y subespecialidades. Por ejemplo, a comienzos de los años 90', la Asociación (norte) Americana de Psicología identificaba 45 especialidades. Y una sólo de ellas, la psicología social, registraba 17 subespecialidades. Como señala un autor, “la diferenciación de las disciplinas corre por delante de nuestra imaginación, y para qué decir de nuestra capacidad de comprensión empírica, respecto de lo que está ocurriendo al interior de las estructuras de conocimiento sobre las que se sostiene la educación superior y, en general, la vida intelectual”.<sup>ii</sup> A medida que la sociedad usa más conocimientos, cada vez más especializados, también la universidad debe multiplicar sus unidades, especializarse y pagar el precio de una creciente fragmentación.

En tercer lugar, han aumentado y se han diversificado las demandas provenientes de los gobiernos, la industria, los empleadores, los medios de comunicación y la opinión pública en general. Los gobiernos reclaman calidad, eficiencia y relevancia de la educación superior para el desarrollo nacional, aún cuando ya no están en condiciones de sustentar con generosidad dichas demandas. La industria quisiera encontrar en las universidades una fuente de información y un mayor énfasis en la innovación tecnológica. Los empleadores exigen graduados que se adapten a sus múltiples y cambiantes necesidades. Los medios de comunicación siguen a la distancia la evolución de los sistemas y critican sus fallas sin alentar, en cambio, sus éxitos. Por su lado, la opinión pública se ha acostumbrado a esperar más de la educación superior de lo que ésta puede entregar: equidad de acceso, empleos

bien remunerados, un camino garantizado de movilidad social, un lugar de orientación para la sociedad, una variedad de servicios culturales y mucho más. En tales circunstancias, la presión sobre las instituciones aumenta constantemente y la variedad de agentes que deben satisfacer amenaza con sobrepasar sus capacidades de respuesta.

En cuarto lugar, vivimos un momento histórico en que el propio material con que trabajan las universidades—el conocimiento—parece expandirse hasta el infinito, mientras los recursos disponibles apenas alcanzan para informarse sobre esa verdadera explosión. Cito tres ejemplos. Un estudio realizado a fines de la década pasada identificaba a nivel mundial, en base a mediciones bibliométricas, 37.000 áreas especializadas de actividad científica, todas ellas en constante ebullición creativa.<sup>iii</sup> Otro ejemplo: según los entendidos, la producción historiográfica publicada durante el breve período entre 1960 y 1980 equivale a toda la producción anterior publicada desde Tucídides en el siglo cuarto A.C. hasta 1960.<sup>iv</sup> Último ejemplo: en el caso de las matemáticas, un analista señala que se publican anualmente 200.000 nuevos teoremas, que existen más de 1.000 revistas especializadas, las cuales califican la producción de la disciplina en 62 tópicos principales divididos a su vez en 4.500 subtópicos.<sup>v</sup> En suma, la generación de conocimientos a nivel global se ha vuelto incontrolable. Ninguna universidad, y ningún sistema nacional de educación superior, pueden por sí solos abarcar el material con que trabajan. Y éste, en vez de agotarse por su uso, crece, se reproduce, se multiplica, fragmenta, especializa y combina, dando lugar a una infinidad de nuevas aplicaciones.

Considerando este conjunto de nuevas demandas—demográficas y socio-culturales, de estructura económica y mercado laboral, proveniente de agentes externos y nacidas del interior del propio proceso de conocimiento—concluyo que la universidad corre el serio



riesgo de verse sobrepasada, no tanto por la presencia de factores ideológicos adversos, sino por una profunda transformación del contexto en que debe operar.

v

Frente a esta situación, la mayoría de los países desarrollados—y también algunos en nuestra región, como Argentina, Colombia y México—han puesto en marcha dispositivos que les permiten asegurar y promover la calidad de la enseñanza superior.

En efecto, las instituciones de ES y los gobiernos se ven compelidos a preocuparse de este tema porque :

- La masificación de la matrícula amenaza, y de hecho ha producido en ocasiones, un deterioro de la calidad o, al menos, una gran heterogeneidad de los diplomas ofrecidos. Esto, a su vez, pone en cuestión los efectos de equidad buscados mediante la ampliación de la matrícula superior.
- La multiplicación de las instituciones, por su parte, tiende a reforzar esa heterogeneidad de las ofertas educacionales. Por tanto, se requiere mejor información y una garantía de que todos los programas ofrecidos cumplen exigencias mínimas de solvencia institucional y rigor intelectual.
- La educación superior de calidad se vuelve cada vez más costosa y el Estado necesita asegurarse de que los recursos que invierte en ella son empleados con eficiencia, en vista de objetivos relevantes para el desarrollo del país y con la garantía de que los beneficios sociales de dicha inversión justifican gastarlos en este sector y no en otros, igualmente apremiados por la escasez, como la educación primaria, la salud, los subsidios a las familias más pobres, etc.

- La creciente internacionalización de los mercados laborales—a nivel profesional y técnico--exige que los diplomas expedidos en un país puedan ser reconocidos en los demás, de manera de facilitar la movilidad de la propia fuerza laboral más altamente calificada y de atraer a estudiantes del extranjero.

En suma, hay razones de contexto—del medio en que operan las instituciones de educación superior y de su evolución dentro de ese medio—que han creado la necesidad de que los países (los gobiernos y las propias instituciones) se hagan cargo de asegurar y mejorar la calidad de la ES, informen y respondan públicamente por ella.

Con este propósito se han venido desarrollando una serie de mecanismos y dispositivos de aseguramiento de calidad, lo cuales, como muestra un reciente estudio comparativo de dicha experiencia a nivel internacional, poseen rasgos comunes :<sup>vi</sup>

1. Siempre existe, en la base de este proceso, el auto-análisis de la institución o unidad o programa de que se trate;
2. Siempre hay una evaluación externa provista por pares y expertos que visitan la institución ;
3. Ambos ejercicios—interno y externo--se basan en estándares y expectativas explícitos previamente convenidos;
4. Los juicios evaluativos se hallan referidos invariablemente a productos y procesos;
5. La evaluación lleva a la formulación de recomendaciones escritas;
6. Hay un informe final que es público;
7. La evaluación es avalada por una agencia de carácter habitualmente autónomo.

Tan similares son los rasgos de la evaluación de calidad a nivel internacional, que se habla ya de un “modelo general”, el cual incluiría : un cuerpo coordinador nacional, la auto-evaluación institucional, la evaluación externa por pares y los informes publicados.

¿Dónde residen, en cambio, las diferencias?

En el caso de la OECD, una revisión de los mecanismos empleados en 15 países muestra que una fuente de diferencias reside en los propósitos asignados a los sistemas de evaluación. Se identificaron 10 objetivos, aunque en la mayoría de los casos se destacan tan sólo tres o cuatro. Los objetivos identificados fueron los siguientes :<sup>vii</sup>

1. Garantizar la información sobre uso de los fondos públicos
2. Mejorar la calidad de la ES
3. Estimular la competitividad inter e intrainstitucional
4. Verificar la calidad de las instituciones nuevas (en muchos casos de carácter privado)
5. definir un status institucional
6. apoyar la transferencia de autoridad entre el Estado y las instituciones
7. informar a estudiantes y empresarios
8. informar sobre las decisiones d inversión de recursos
9. efectuar comparaciones internacionales
10. facilitar la movilidad estudiantil.

Otra fuente de diferencias suele ser el nivel de la evaluación practicada, la cual puede referirse a instituciones (como en Francia y en Argentina), unidades dentro de una institución (como facultades, Escuelas o departamentos, según ocurre a veces con los procesos de acreditación en los Estados Unidos) o programas (como inicialmente se hizo en Suecia y Bulgaria), los que pueden abarcar los de pregrado y/o de posgrado.

También la naturaleza del organismo nacional para el control de calidad puede diferir de un país a otro : ¿es un organismo directamente gubernamental, o público pero autónomo, o formado por las propias universidades ? ¿Y cuál es su alcance ? ¿Todas las instituciones y programas, o sólo algunas ?

Por último, los resultados que se espera obtener suelen ser también un factor diferenciador. En general, en todos los casos existe un reporte público. Pero, además, los resultados pueden ser usados para efectos de la asignación de fondos públicos, para efectos de acreditación de instituciones o programas, para orientar otras decisiones del Estado o, bien, para efectos puramente internos de mejoramiento de calidad de las entidades evaluadas.

A este último respecto, se ha planteado que, gruesamente, los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con dos fines distintos, los que usualmente se combinan de variadas formas en los distintos sistemas:

- con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad
- con fines externos, de dar información y garantías al público, clasificar reputaciones u orientar acciones del Estado.

La acreditación se sitúa netamente en esta segunda línea. Consiste en “un proceso por medio del cual un programa o institución educativa brinda información sobre sus operaciones y logros a un organismo externo que evalúa y juzga, de manera independiente, dicha información para poder hacer una declaración pública sobre el valor o la calidad del programa o de la institución”.<sup>viii</sup>

Finalmente, cabe preguntarse qué enseña la experiencia internacional respecto del impacto de la evaluación de calidad en los programas e instituciones de ES.

1. En general, se percibe que el control de calidad de la enseñanza ha elevado el nivel de ella y de los aprendizajes ;
2. En muchas ocasiones, los procesos evaluativos dan lugar a procesos internos de cambio y a un mayor énfasis en clarificar la misión institucional y en el pleneamiento de largo plazo ;
3. En cualquier caso, se ha hecho notar que el impacto interno depende en gran medida de la propia capacidad de la institución o programa para aprender, corregir y mejorar
4. Habitualmente, los procesos de evaluación generan una necesidad adicional de trabajo administrativo en las instituciones y programas
5. El impacto puede ser significativo, además, para guiar decisiones externas y, en el caso de la acreditación, para la información a los usuarios y la distribución de reputaciones dentro del sistema.
6. Finalmente, la evaluación y la acreditación facilitan la movilidad internacional de los profesionales y técnico y empiezan por lo mismo a ser incluidos en los tratados multilaterales.

vi

Con este mismo espíritu, el Gobierno de Chile creó en fecha reciente una Comisión encargada de diseñar un sistema nacional de acreditación y de poner en marcha, desde ya, procesos experimentales de evaluación de programas impartidos por las instituciones autónomas de educación superior conducentes a títulos profesionales y técnicos.

La Comisión ha empezado a reunirse regularmente y puedo señalar, con satisfacción, que durante estas semanas iniciales de trabajo hemos tenido la oportunidad de

apreciar que existe un gran interés por avanzar en la dirección de establecer un sistema de aseguramiento y promoción de la calidad de nuestra educación superior.

Hay, desde ya, variadas iniciativas en curso. Las Universidades de Concepción y de Chile realizan procesos de auto-evaluación de sus programas y han adquirido una rica experiencia. La Universidad del Bío-Bío ha comenzado a poner en marcha un proceso similar. Las Facultades de Medicina están avanzando en un proceso de acreditación de sus carreras médicas ; lo mismo que las Facultades de Ciencias Veterinarias, que lo vienen haciendo en el marco de la Federación Panamericana de esas Facultades y del Mercosur. Las Facultades de Agronomía y de Ingeniería han manifestado un interés concreto por trabajar con la Comisión, igual que las de Pedagogía y las Escuelas de Bioquímica. El Colegio de Arquitectos realiza una acreditación de dichas carreras y ha completado ya la acreditación de nueve de ellas, varias de las cuales se han hecho acreditar, además, por un prestigioso organismo de Gran Bretaña. En fin, no pretendo hacer un listado exhaustivo sino sólo señalar, por la vía de estas ilustraciones, que la preocupación por el aseguramiento de calidad se encuentra vivo dentro de nuestro sistema de educación superior.

Concluyo con tres consideraciones que, además de recoger la mejor experiencia internacional, son también criterios inspiradores del trabajo de la Comisión :

Primero, entendemos que la **auto-evaluación es la piedra de toque de todo mecanismo de aseguramiento de calidad**, pues sin ella no hay posibilidad de que la propia institución participe, se haga cargo de sus problemas y, de esa manera, pueda aprender y mejorar.

Segundo, sabemos que el éxito de cualquier mecanismo de aseguramiento y mejoramiento de la calidad depende de la **legitimidad de que se halle revestido el proceso**

o sistema, pues no se puede imponer este mecanismo desde arriba, por decreto, con un estrecha visión burocrática. Por eso queremos escuchar y aprender de la experiencia de todos.

Tercero, reconocemos asimismo que esa legitimidad dependerá en buena medida de la **sensibilidad que tenga todo el mecanismo para asumir las diferencias que existen en el sistema nacional de ES**. No se trata, a través de la evaluación o acreditación, de homogeneizar a las instituciones sino de resguardar la calidad básica de sus programas. Se trata por tanto de estimular la calidad y la variedad ; el mejoramiento y el aprendizaje. Ahí reside pues el desafío al que todos estamos convocados a responder.

### Notas

---

<sup>i</sup> UNESCO, *Policy Paper for Change and Development in Higher Education* ; Paris, 1995

<sup>ii</sup> Burton Clark, "Diversification of higher education". En V. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen & Risto Rinne (eds), *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*; Pergamon, 1996, p.19

<sup>iii</sup> SRI Project, "New Directions for US-Latin American Cooperation in Science and Technology" (Final Report), June 1988, p. 44

<sup>iv</sup> H. van Dijk, "History". En B.R. Clark and G. Neave, *Encyclopedia of Higher Education*; Pergamon Press, Oxford, 1992, pp.2009-19

<sup>v</sup> B.L. Madison, "Mathematics and Statistics". En B.R. Clark and Guy Neave, op.cit., pp. 2372-88

<sup>vi</sup> Elaine El-Khawas, Robin De Pietro-Jurand, Lauritz Holm-Nielsen, "Quality Assurance in Higher Education : Recent Progress ; Challenges Ahead" ; The World Bank, Washington D.C., 1998

<sup>vii</sup> John Brennan, "Panorama General del Aseguramiento de Calidad". En Salvador Malo y Arturo Velázquez Jiménez (coords.), *La Calidad en la Educación Superior en México. Una Comparación Internacional* ; UNAM, México, 1998

<sup>viii</sup> Elaine El-Khawas, "El sistema de aseguramiento de la calidad en los Estados Unidos". En S. Malo y A.Velázquez Jiménez (coords.), op.cit.