

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Tesis Doctoral

**Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.**

Presentada por **José Ortega Mohedano**  
Dirigida por **María José Rodríguez Conde** y **Pablo A. Muñoz Gallego**  
*Universidad de Salamanca*

**Salamanca, Noviembre de 2015**



A mi familia  
y amigos.

## Agradecimientos

Estas líneas son para agradecer el apoyo a todos y cada uno de los compañeros y profesores que me han ayudado antes y durante el dilatado –sin duda, en mi caso, lo ha sido- proceso de elaboración de la presente Tesis Doctoral. En particular,

A la Dra. María José Rodríguez Conde, de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, sin cuyas indicaciones, predisposición e insistencia quizá nunca hubiera llegado a la meta.

Al Dr. Pablo Muñoz Gallego, de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca, por su apoyo, pero en especial por su confianza y su paciencia.

También quisiera reconocer y agradecer el apoyo puntual pero esencial de alumnos, compañeros de doctorado (Gustavo Ferraretto, Lineu Barretto, Ricardo Vilas Boas, Martín y Jessi, entre otros), profesores (Isabel Suárez González, Ricardo López, Joaquín García Carrasco, Fernando Martínez Abad, Susana Olmos, entre otros) y personal de administración y servicios (Yolanda, Begoña, entre otros), tanto de la Universidad de Salamanca (en particular, a los del Doctorado de “Nuevas Tendencias en Dirección de Empresas” y “Departamento de Economía y Empresa”; Doctorado de “Procesos de Formación en Espacios Virtuales” e “Instituto Universitario de Ciencias de la Educación”, y Departamento de “Didáctica, Organización y Métodos de Investigación”, Área de “Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación”); como de la Universidad THS Deggendorf (en particular, a los profesores y alumnos del *Bachelor in International Management*), Alemania. A todos ellos, les doy las gracias, a muchos añadido, también por su amistad. Sin su participación y colaboración desinteresada en entrevistas, reuniones, encuestas, traducciones, comentarios y sugerencias, este trabajo no hubiera sido posible.

Por último, a mis amigos (sobra citaros, vosotros sabéis quiénes sois) y a mi familia, en especial a mis padres y a mi hermano por su insistencia y tozudez.

En definitiva, a todos los que me quieren y siempre han creído en mí, presentes y ausentes, gracias.

## Contenido

Índice de figuras	viii
Índice de tablas	viii
Índice de Acrónimos	x
Acrónimos temática del trabajo	x
Acrónimos análisis estadístico	xi
<b>Capítulo 1. Resumen, planteamiento y objetivos de la investigación.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Resumen de la investigación. ....</b>	<b>2</b>
1.1.1. Resumen de la investigación (Español). ....	2
1.1.2. <i>Research's abstract (English)</i> . ....	3
<b>1.2. Planteamiento, objetivos y relevancia del tema. ....</b>	<b>5</b>
<b>1.3. Justificación del trabajo.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4. Estructura del trabajo.....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2. La Universidad Europea del s. XXI y el debate de la calidad. ....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Un nuevo contexto: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). ....</b>	<b>10</b>
2.1.1. La movilidad de los estudiantes y la importancia de la variable calidad. ....	11
2.1.2. La movilidad de los estudiantes en cifras. ....	11
2.1.3. Las razones de la movilidad estudiantil. La elección de país y de IES. ....	14
2.1.4. La calidad, factor “llamada” en la elección de una universidad. ....	18
2.1.5. Un nuevo contexto de competencia por el estudiante universitario. ....	19
2.1.6. Estrategias de competencia por el estudiante. ....	24
2.1.7. ¿Puede una universidad de la Unión Europea competir en precios? El ejemplo de las tasas y precios públicos. El caso de España. ....	26
2.1.8. Competir en calidad, solución para reforzar el atractivo de las universidades europeas. ....	28
<b>2.2. Debates sobre calidad en la Universidad Europea. ....</b>	<b>32</b>
2.2.1. Entre la homogeneidad y la diversidad. ....	33
2.2.2. Contexto socio-económico europeo y justificación del ranking de universidades: incentivar la competencia. ....	35
2.2.3. El debate de la Gestión de la Calidad Total (TQM) en la educación superior. ....	40
<b>2.3. Criterios comparativos entre sistemas de educación superior. Los ranking. ..</b>	<b>43</b>
2.3.1. Los ranking universitarios globales: descripción y análisis comparativo. ....	44
2.3.2. Descripción de los ranking universitarios globales THE, QS, ARWU y U-M. ....	45
2.3.3. El ranking “Times Higher Education World University Rankings” (ranking “THE”).	46
2.3.4. El ranking “QS World University Rankings” (ranking “QS”). ....	48
2.3.5. El ranking “Academic Ranking of World Universities” (“ARWU” o ranking de Shanghai). ....	50
2.3.6. El ranking “U-Multirank” (ranking “U-M”). ....	52
2.3.7. Comparativa entre los ranking universitarios globales THE, QS, ARWU y U-M. ....	58
2.3.8. Ranking universitarios, orientación al cliente y calidad. ¿Qué miden los ranking?	58
2.3.9. Diferencias conceptuales y metodológicas entre los ranking. ....	59
2.3.10. Los ranking clasifican universidades con diferencias irrelevantes. ....	63
2.3.11. Ámbitos de actividad universitaria y el supuesto sesgo hacia la investigación. ....	63
2.3.12. Sesgo anglosajón de los ranking y otros posibles sesgos. ....	71
2.3.13. Conclusiones del análisis de los ranking universitarios y recomendaciones para las IES. ....	72
<b>2.4. Calidad de la educación superior y Sistemas de Calidad. ....</b>	<b>74</b>
2.4.1. La Gestión de la Calidad Total (TQM) en la Educación Superior. ....	77

2.4.2.	Los sistemas de Calidad Total en la Educación Superior .....	77
2.4.3.	Introducción a los Sistemas de gestión de la Calidad Total .....	78
2.4.4.	Calidad de la educación superior y el Modelo EFQM de Excelencia. ....	80
2.4.5.	Calidad de la educación superior y el modelo ISO 9000.....	94
2.4.6.	Compatibilidad de la Gestión de la Calidad Total (TQM) con la calidad educativa. Los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC). El caso de España. ....	99
2.4.7.	Evolución de los modelos de gestión de la calidad en la universidad española. .	103
2.4.8.	La gestión de la calidad en la universidad española a día de hoy. AUDIT y DOCENTIA. ....	107
2.4.9.	“Comparativa” entre los sistemas de calidad y su aplicación en la educación superior. ....	114
2.4.10.	Evidencias sobre la aplicación de sistemas de gestión de la calidad en la educación superior: el caso de España.....	118
2.4.11.	Calidad de la educación superior, sistemas de gestión de la calidad y la incorporación de la opinión del estudiante. Las herramientas de medición.....	120
<b>Capítulo 3. Marco teórico de la Calidad de la Educación Superior: La Satisfacción del Estudiante.....</b>		<b>125</b>
<b>3.1.</b>	<b>Marco conceptual. ....</b>	<b>126</b>
<b>3.2.</b>	<b>La educación superior como servicio. ....</b>	<b>127</b>
3.2.1.	Características y definición de la educación superior como servicio. ....	129
3.2.2.	La educación superior: un servicio integral para el estudiante. ....	135
3.2.3.	Hacia una valoración holística de la calidad de la educación como servicio. ....	138
3.2.4.	El concepto de servucción aplicado a la educación superior. ....	140
<b>3.3.</b>	<b>El estudiante y su rol en la educación superior. ....</b>	<b>141</b>
3.3.1.	La orientación del y la orientación al estudiante. ....	143
3.3.2.	La “orientación del estudiante” (orientación al aprendizaje). ....	143
3.3.3.	La “orientación al estudiante” (orientación al cliente). ....	145
3.3.4.	La participación universitaria de un estudiante del EEES. ....	147
3.3.5.	Estrategias de participación efectiva de un estudiante universitario en su educación.....	148
3.3.6.	La participación del estudiante universitario, como principio del EEES. ....	152
3.3.7.	Los distintos roles del estudiante universitario. ....	155
3.3.8.	Evolución del concepto de relación entre la universidad y los estudiantes (del marketing transaccional al marketing relacional en la educación superior). ....	160
3.3.9.	Modelo de relaciones con el estudiante. ....	167
3.3.10.	El estudiante del EEES, principal cliente coproductor de su propia educación. ..	170
<b>3.4.</b>	<b>Calidad (de servicio) y Satisfacción. ....</b>	<b>172</b>
3.4.1.	Calidad de la educación. ....	173
3.4.2.	Calidad de la educación. Definición.....	182
3.4.3.	Educación esperada y educación percibida .....	183
3.4.4.	Educación esperada (Expectativas) .....	183
3.4.5.	Educación percibida (Percepciones) .....	185
3.4.6.	La medición de la calidad de servicio. ....	186
3.4.7.	Satisfacción.....	187
<b>3.5.</b>	<b>El modelo de brechas de la calidad en la educación superior .....</b>	<b>191</b>
3.5.1.	Justificación de la existencia de brechas en la calidad de servicio de la educación superior. ....	192
3.5.2.	El modelo de brechas de la calidad de servicio en la educación superior. ....	195
3.5.3.	La propuesta de adaptación a la educación superior del modelo de brechas sobre la calidad de servicio de Ng y Forbes (2009). ....	203
3.5.4.	Calidad de la educación superior: ¿Cómo construye el estudiante su opinión? ..	206
3.5.5.	Modelo de brechas sobre la calidad de la educación superior como fundamento teórico principal de este trabajo. ....	208
<b>3.6.</b>	<b>Relación entre evaluación educativa y calidad de la educación. ....</b>	<b>209</b>
<b>Capítulo 4. Fundamentos del instrumento de medida de la calidad de la educación superior.....</b>		<b>215</b>

<b>4.1. Instrumento de medida de la calidad percibida, por parte del alumno, de la educación universitaria.....</b>	<b>216</b>
4.1.1. Fundamentos del estudio de la calidad de servicio y su significado adaptado al ámbito de la educación superior. La inclusión de los servicios electrónicos.....	217
4.1.2. La escala SERVQUAL, como medida estándar de valoración de la calidad de servicio y su adaptación a distintos contextos.....	220
<b>4.2. Revisión de la literatura sobre calidad de servicio en la educación superior.</b>	<b>222</b>
<b>4.3. Justificación validez de la escala para una educación superior presencial con servicios electrónicos y no electrónicos. ....</b>	<b>233</b>
4.3.1. La evaluación de la calidad de servicio en servicios electrónicos.....	234
4.3.2. Valoración de la calidad de servicio de servicios electrónicos ofrecidos por instituciones de educación superior de carácter presencial.....	237
<b>4.4. Fundamentos de la escala propuesta.....</b>	<b>238</b>
<b>Capítulo 5. Diseño de la Investigación. ....</b>	<b>241</b>
<b>5.1. Relación entre calidad y satisfacción: hipótesis y modelo teórico.....</b>	<b>242</b>
<b>5.2. Unidad Muestral: estudiante universitario presencial, experimentado y reciente. ....</b>	<b>249</b>
<b>5.3. Metodología.....</b>	<b>250</b>
<b>5.4. Recogida de datos.....</b>	<b>254</b>
<b>Capítulo 6. Resultados de la Investigación.....</b>	<b>257</b>
<b>6.1. Resultados de la investigación.....</b>	<b>258</b>
<b>6.2. Acumulación de muestras.....</b>	<b>259</b>
<b>6.3. Análisis de la escala.....</b>	<b>262</b>
<b>6.4. Reducción de la escala.....</b>	<b>267</b>
<b>6.5. Contraste de hipótesis.....</b>	<b>274</b>
<b>Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones. ....</b>	<b>285</b>
<b>7.1. Conclusiones.....</b>	<b>286</b>
7.1.1. Conclusiones relativas al contexto de desarrollo del trabajo y los debates de la calidad.....	286
7.1.2. Conclusiones relativas al marco teórico de la calidad de la educación superior entendida como servicio.....	290
7.1.3. Conclusiones relativas a la fundamentación del instrumento de medida de la calidad de servicio en la educación superior, análisis del diseño y valoración de los resultados de la investigación.....	297
<b>7.2. Conclusions (in English).....</b>	<b>302</b>
7.2.1. <i>Conclusions relative to the development context of the work and the debates about quality.....</i>	302
7.2.2. <i>Conclusions relative to the theoretical framework of quality in higher education, under the conception of higher education as a service. ....</i>	307
7.2.3. <i>Conclusions relative to the foundations of the scale for measuring quality of service in higher education, the analysis of research's design, and the evaluation from the research's findings. ....</i>	313
<b>7.3. Implicaciones para las universidades.....</b>	<b>318</b>
<b>7.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....</b>	<b>326</b>
<b>Bibliografía#.....</b>	<b>331</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>353</b>
<b>Anexo 1. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (español).....</b>	<b>354</b>
<b>Anexo 2. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (inglés).....</b>	<b>359</b>
<b>Anexo 3. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (alemán).....</b>	<b>364</b>

## Índice de figuras

El nombre de la figura seguido de un asterisco entre paréntesis (\*) indica que su contenido aparece también en inglés.

### Index of figures

Figure name followed by (\*) indicates content is also in English.

Figura 1. Estructura de los Sistemas de Gestión de la Calidad Total (TQM).....	79
Figura 2. El principio de “orientación en el estudiante”.....	80
Figura 3. Modelo EFQM de Excelencia con puntuación. (*).....	84
Figura 4. Modelo EFQM de Excelencia con puntuación y vínculo entre “Resultados en clientes” y “Agentes Facilitadores”. (*).....	93
Figura 5. Modelo de relaciones con el estudiante.....	168
Figura 6. Modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior (como servicio).....	196
Figura 7. Factores clave que generan la brecha del alumno.....	197
Figura 8. Factores clave que generan la brecha 1 de la institución de educación superior.....	199
Figura 9. Factores clave que generan la brecha 2 de la institución de educación superior.....	200
Figura 10. Factores clave que generan la brecha 3 de la institución de educación superior.....	201
Figura 11. Factores clave que generan la brecha 4 de la institución de educación superior.....	202
Figura 12. Modelo de brechas sobre la calidad de la formación en la educación superior (Ng y Forbes, 2009).....	204
Figura 13. Modelo teórico.....	244
Figura 14. Procedimiento para el desarrollo de la escala de medida de la calidad de servicio y e-servicio de la educación superior.....	253
Figura 15. Modelo segundo CFA (con estimadores estandarizados). (*).....	272
Figura 16. Modelo estructural (no se incluyen los términos de error). (*).....	275

## Índice de tablas

El nombre de la tabla seguido de un asterisco entre paréntesis (\*) indica que su contenido aparece también en inglés.

### Index of tables

Table name followed by (\*) indicates content is also in English.

Tabla 1. Factores “efecto llamada” en la elección de un país por parte de un alumno extranjero. (*).....	16
Tabla 2. Factores “efecto llamada” en la elección de una IES por parte de un alumno extranjero. (*).....	17
Tabla 3. Evolución de la garantía de calidad en el proceso de construcción del EEES.....	30
Tabla 4. Recomendaciones sobre calidad para el progreso de la universidad española.....	32
Tabla 5. Indicadores del <i>Ranking</i> U-Multimark por rama científica procedentes de la encuesta a los estudiantes. (*).....	55
Tabla 6. <i>Ranking</i> U-Multirank (U-M). (*).....	56
Tabla 7. Características de los <i>rankings</i> universitarios internacionales institucionales ( <i>QS 2014-15</i> , <i>ARWU 2013</i> , <i>THE 2014-2015</i> , <i>U-M 2014</i> ).....	60
Tabla 8. Peso ( <i>QS 2014-15</i> , <i>ARWU 2013</i> , <i>THE 2014-2015</i> ) o proporción sobre el total ( <i>U-M 2014</i> ) de los indicadores de los tres ámbitos universitarios y de la variable prestigio en los <i>rankings</i> universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100).....	65
Tabla 9. Comparativa de indicadores de los <i>rankings</i> universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100). (*).....	67
Tabla 10. Sesgos de los <i>rankings</i> universitarios internacionales institucionales ( <i>QS 2014-15</i> , <i>ARWU 2013</i> , <i>THE 2014-2015</i> , <i>U-M 2014</i> ).....	72
Tabla 11. Fundamentos de Excelencia EFQM “con referencias a las necesidades del estudiante”. (*).....	83



Tabla 12. Relación y diferencias entre ISO 9001:2008 e ISO/IWA 2:2007. (*) .....	96
Tabla 13. Evolución de los modelos de calidad en la universidad española. ....	106
Tabla 14. Directrices del programa AUDIT. ....	111
Tabla 15. “Comparativa” del SGIC (AUDIT, España) y los modelos de Excelencia EFQM e ISO 9000. (*) .....	117
Tabla 16. Características de la educación como servicio. ....	134
Tabla 17. Conjunto de servicios universitarios que conforman la educación superior. ....	136
Tabla 18. Caracterización de los servicios complementarios o <i>paraservicios</i> de la educación superior. .	137
Tabla 19. Orientaciones del estudiante universitario (orientaciones al aprendizaje). ....	144
Tabla 20. La participación de los estudiantes en el proceso de construcción del EEES. ....	154
Tabla 21. Ejemplos de la relación proveedor-cliente con participación del estudiante universitario (*). 158	
Tabla 22. Beneficio potencial (más allá del derivado del propio servicio de educación) y valor de una orientación hacia una relación estudiante-universidad leal y de compromiso mutuo. ....	164
Tabla 23. Comparativa entre profesores y estudiantes sobre aspectos de calidad del barómetro NOKUT. (*) .....	194
Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno	224
Tabla 25. Impacto de las variables socio-demográficas sobre la calidad de servicio en la educación superior. ....	246
Tabla 26. Ficha del trabajo de campo. ....	255
Tabla 27. Número total de estudiantes matriculados en 1er y 2º ciclo y grados, por universidad, sexo y procedencia. (*) .....	258
Tabla 28. Contrastes de homogeneidad de las muestras, entre universidades de un mismo y de distinto país (por edad, sexo, nacionalidad y estado civil). ....	261
Tabla 29. Clasificación, por tipología de servicio, de los ítems de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior. ....	264
Tabla 30. Factores e ítems de los modelos de medida, EFA y CFA. (*) .....	270
Tabla 31. Fiabilidad. (*) .....	273
Tabla 32. Validez discriminante (análisis de varianza media extraída). (*) .....	273
Tabla 33. Relación entre calidad y satisfacción (análisis multimuestra, modelos por separado). (*) .....	277
Tabla 34. Prueba de la hipótesis $H_{2a}$ , de moderación de la variable antigüedad (G1) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (*) .....	279
Tabla 35. Prueba de la hipótesis $H_{2b}$ , de moderación de la variable edad (G2) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (*) .....	280
Tabla 36. Prueba de la hipótesis $H_3$ , de moderación de la variable sexo (G3) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (*) .....	281
Tabla 37. Prueba de la hipótesis $H_{4a}$ , de moderación de la variable nacionalidad (G4) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (*) .....	281
Tabla 38. Prueba de la hipótesis $H_{4b}$ , de moderación de la variable país sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (*) .....	282
Tabla 39. Prueba de la hipótesis $H_5$ , de moderación de la variable experiencia previa del estudiante en otras universidades (G7) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (*) .....	283

## Índice de acrónimos

### Index of acronyms

#### Acrónimos de la temática del trabajo

- ADE: Administración y Dirección de Empresas.
- ARWU: “*Academic Ranking of World Universities*”.
- BFUG: “*Bologna Follow up Group*” (Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia), creado en la Conferencia Interministerial de Praga (2001), es la estructura de seguimiento del Proceso de Bolonia, compuesto por representantes de la Comisión Europea y de todos los países miembros del Proceso de Bolonia (germen del EEES), y por 8 miembros consultivos (EURASHE, EUA, ESU, El Consejo de Europa, UNESCO, Education International (EI) y BUSINESSEUROPE).
- E4: “*E4 Group*”, “Grupo E4” o simplemente “E4”, lo forman las siguientes instituciones: ENQA, EUA, ESU y EURASHE.
- ECTS: “*European Credit Transfer System*” (Sistema de Transferencia de Créditos Europeo).
- EEA: “*European Economic Area*” (ver EEE).
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior (ver EHEA), nacido oficialmente en Marzo de 2010, en el 10º. Aniversario del Proceso de Bolonia, durante la Conferencia de Ministros de Budapest-Viena (11-12 de Marzo de 2010). <http://www.ehea.info/> , <http://www.eees.es/> .
- EEE: Espacio Económico Europeo (ver EEA).
- EFQM: “*European Foundation for Quality Management*” (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad.) (Desarrolla el Modelo EFQM de Excelencia - “*EFQM Model of Excellence* ®”). <http://www.efqm.org/>
- EHEA: “*European Higher Education Area*” (ver EEES).
- ENQA: “*European Association for Quality Assurance in Higher Education*” (Asociación Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior) , antes “*European Network for Quality Assurance in Higher Education*” (Red Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior). <http://www.enqa.eu>
- EQAR: “*European Quality Assurance Register for Higher Education*” (Registro Europeo de Agencias de Garantía de la Calidad de la Educación Superior). <https://www.eqar.eu/> .
- ESG: “*European Standards and Guidelines*” o “*Standards and Guidelines for quality Assurance in the EHEA*”, es el conjunto de “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES”. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> (Ver también La web oficial de revisión de las ESG, <http://revisionesg.wordpress.com/> ).
- ESU: “*European Students’ Union*” (Asociación de Estudiantes Europeos), antes “*National Union of Students in Europe*” (ESIB) o “*Western European Students’ Information Bureau*” (WESIB). <http://www.esu-online.org/> .
- EUA: “*European University Association*” (Asociación de Universidades Europeas). <http://www.eua.be/> .
- EURASHE: “*European Association of Institutions in Higher Education*” (Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior). <http://www.eurashe.eu/> .
- HEI: “*Higher Education Institution*” (ver IES).
- IES: Institución de Educación Superior (universidad o institución de educación pos secundaria) (ver HEI).
- INQAAHE: “*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*” (Red Internacional de Agencias de Garantía de la Calidad en la Educación Superior).
- ISO: “*International Organization for Standardization*” (Organización Internacional de Normalización.) (Desarrolla las normas ISO, entre ellas las normas ISO 9000 sobre calidad y gestión de calidad). <http://www.iso.org/> .
- MOOC: “*Massive Open Online Course*” (“Curso en línea masivos y abiertos”). Modalidad de educación a distancia a través de internet, caracterizada por ofrecer cursos en abierto, generalmente gratuitos, por parte de universidades (aunque no sólo), en un formato de autoservicio -que combina la disponibilidad de contenidos y materiales docentes, con capacidades derivadas de las redes sociales, junto con distintas modalidades de evaluación (desde autoevaluación, hasta evaluación

“entre iguales”)-, que permite atender a un número muy amplio (de ahí lo de “masivos”) de alumnos, sin apenas necesidad de participación por parte del personal (administrativo o docente) de la IES.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ver OECD).

OCW: “*OpenCourseWare*”. Modalidad de educación a distancia a través de internet, caracterizada por ofrecer materiales docentes publicados como “contenidos abiertos”, normalmente gratuitos, en un formato de autoservicio.

OECD: “*Organization for Economic Co-operation and Development*” (ver OCDE).

PLE: “*Personal Learning Environment*” (Entorno Personal de Aprendizaje). Sistema o enfoque de enseñanza-aprendizaje, por el cuál se le entrega al alumno el control y la gestión de su propia formación, apoyándose en una o varias aplicaciones tecnológicas o servicios en internet, sobre las que el alumno va construyendo y desarrollando su propio “entorno personal de aprendizaje”, en el que refleja la información que va recabando, su trabajo con ella (de reflexión), con quién lo realizó, etc., siguiendo una planificación y unos objetivos que él mismo se va marcando. Su construcción, permite al alumno aprender mediante el uso eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación, seleccionando la información y las fuentes, y generando una red de contactos, que van conformando su PLE, en un proceso constante y continuo de mejora.

QS: “*QS World University Rankings*”.

SGIC: Sistema de Garantía Interna de la Calidad (en la literatura aparece también como SGC, Sistema de Garantía de la Calidad, o SIGC, Sistema Integral de Garantía de la Calidad).

TIC: Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

THE: “*Times Higher Education World University Rankings*”.

TQM: Gestión de la Calidad Total (TQM, del inglés “*Total Quality Management*”).

U-M: “*U-Multimark Ranking*”.

### Acrónimos del análisis estadístico

AGFI: “*Adjusted GFI*” (GFI ajustado por los grados de libertad).

AVE: “*Average Variance Extracted*” (Varianza media extraída). “Es una medida resumen de convergencia entre un conjunto de ítems que representan a un constructo latente. Es el porcentaje medio de variación explicada ...” (ver VE, “varianza extraída”) “...entre los ítems de un constructo” (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 688).

B-T: “*Bartlett’s test of sphericity*” (Test de esfericidad de Bartlett). En un análisis factorial, es indicador de la existencia o ausencia de posibles factores subyacentes en la escala.

CFA: “*Confirmatory Factor Analysis*” (Análisis Factorial Confirmatorio).

CFI: “*Comparative Fit Index*” (Índice de ajuste comparativo).

df.: “*Degrees of freedom*” (g.l. grados de libertad).

EFA: “*Exploratory Factor Analysis*” (Análisis Factorial Exploratorio).

Eigenvalues: Valores que indican la proporción de la varianza que es explicada (ver VE) por cada factor o componente principal.

FC: Fiabilidad compuesta (en inglés, SCR: “*Scale composite reliability*”).

g.l.: Grados de libertad (ver df.).

GFI: “*Goodness of fit index*” (Índice de bondad de ajuste).

GOF: “*Goodness-of-fit*” (bondad del ajuste).

KMO: “*Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy*” (medida de adecuación de la muestra). En un análisis factorial, es un indicador del grado de adecuación de la muestra.

NFI: “*Normed Fit Index*” (Índice de ajuste normalizado).

NNFI: ver TLI.

p-valor: ver “sig.”.

PLS: “*Partial Least Square regression*” (Regresión de mínimos cuadrados parciales).

RFI: “*Relative Fit Index*” (Índice de ajuste relativo).

RMSEA: “*Root Mean Square Error of Approximation*” (Valor del error de aproximación cuadrático medio).

R<sup>2</sup>: El estadístico R<sup>2</sup> o coeficiente de determinación, mide la calidad de los datos para ajustarse a un modelo estadístico. Facilita una medida de cuán de bien la variación total de los resultados observados son replicados por el modelo. En modelos de regresión, tiene entre otras las

siguientes definiciones: cuadrado del coeficiente de correlación y cuadrado del coeficiente de correlación múltiple. En ambos casos, su valor oscila entre 0 y 1, siendo más cercano a 1 cuanto mejor sea el ajuste del modelo. Por lo tanto, para las regresiones el estadístico  $R^2$  es una medida sobre la bondad del ajuste.

S.E.: “*Standard Error*” (error estándar).

SEM: “*Structural Equation Model*” (modelo de ecuaciones estructurales).

sig.: Significatividad o resultado estadísticamente significativo. Es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (es decir, el conocido como “error tipo I”). Si el valor p (o p-valor, del inglés “*p-value*”) es inferior al nivel de significación, entonces la hipótesis nula es rechazada. Es decir, aceptamos que el parámetro es significativo. Además, cuanto menor sea el valor p, más significativo será el resultado. Habitualmente el nivel de significación se representa con el símbolo “ $\alpha$ ” (alfa).

t: “*t-value*” (valor t). Para un estadístico, se calcula dividiendo el estimador (*estimate*, en inglés) entre su error estándar (S.E., del inglés “*standard error*”).

TLI: “*Tucker-Lewis Index*” (Índice Tucker-Lewis). También conocido como NNFI (del inglés, “*Non-normed fit index*”) o índice de ajuste no normalizado.

VE: Varianza explicada acumulada (“*Cumulative Variance Explained*”). También aparece en la literatura como “Varianza Extraída” (“*Variance Extracted*”). “La cantidad total de varianza que una variable objeto de medida comparte con otros constructos con los que carga. Las buenas prácticas de medida sugieren que cada variable de medida debería cargar sólo sobre un constructo” (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 693).

$X^2$ : Prueba “chi-cuadrado” o “ji cuadrado” (en inglés, “*chi-square test*”). Se utiliza para comprobar si el estadístico analizado sigue una distribución  $X^2$  cuando la hipótesis nula es cierta.

## **Capítulo 1. Resumen, planteamiento y objetivos de la investigación.**

## 1.1. Resumen de la investigación.

### 1.1.1. Resumen de la investigación (Español).

El objetivo genérico del trabajo es contribuir al debate sobre la evaluación del desempeño de las universidades. Más concretamente, al de la evaluación de la calidad de la educación superior desarrollada por estas desde una perspectiva multidimensional, que tenga en cuenta el conjunto de actividades desarrolladas por las instituciones de educación superior, en base a sus tres principales misiones: docencia, investigación y esa “tercera misión”, de carácter transversal, relacionada con conceptos como los de innovación y transferencia de conocimiento.

La pregunta de fondo es, de qué manera podemos medir la calidad de la educación ofrecida por las instituciones de educación superior. Y en particular, cómo hacerlo teniendo en cuenta la opinión de su perceptor principal: el estudiante. La educación no deja de ser un servicio y, como tal, las instituciones educativas que lo ofrecen deben procurar satisfacer los deseos y necesidades de los usuarios a quienes va dirigido. Conocer la opinión de los alumnos, sobre el origen de la calidad de la educación superior que reciben, permite adoptar medidas en pos de este objetivo. Por otro lado, como cualquier otro usuario de un servicio, en este caso de un servicio educativo, el estudiante querrá disponer de información que le facilite la elección de un centro o unos estudios concretos, en base a sus propios intereses. Intereses por otra parte, probablemente distintos -o al menos no necesariamente concordantes- con los del resto de agentes o usuarios de la universidad (profesores, personal administrativo, empleadores, la sociedad en su conjunto, etc.).

Será por tanto pertinente definir la calidad de la educación superior desde la perspectiva del estudiante. A tal objeto, se establecerá un marco teórico multidisciplinar, siendo el enfoque que concibe la calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente el escogido. La razón de que la “satisfacción del usuario”, vinculada a la noción de “orientación al cliente”, sea el fundamento escogido, es que es núcleo conceptual compartido, en mayor o menor medida, por las principales corrientes del pensamiento, que conformarán el marco teórico del trabajo. En particular, por los enfoques del marketing - marketing de servicios y del marketing relacional, orientación al mercado- y de organización y dirección estratégica -en concreto, de gestión de la calidad total-, en especial en sus desarrollos en el ámbito de la educación. Esta elección supone asumir dos considerandos, a la hora de afrontar la calidad: uno, la obligación de la IES de investigar los requisitos que demanda el alumno; dos, reconocer que la calidad afecta a todas las actividades de la organización, requiriendo de la participación de todos los miembros de la misma para su consecución. Por último, para completar el tronco doctrinal, a los anteriores fundamentos teóricos se añadirán concepciones derivadas de teorías pedagógicas del aprendizaje desde la perspectiva subjetiva del estudiante y argumentos con origen en la evaluación educativa desde una perspectiva institucional.

El objetivo específico del trabajo es el de construir un instrumento de medida de la calidad de servicio percibida por el alumno del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) , que incluya también a los servicios electrónicos, a partir de un trabajo de investigación en cuatro universidades de dos países de la Unión Europea (Alemania y

España). La pretensión es que, habiéndose desarrollado la investigación en estos dos países europeos, la herramienta resultante tenga buenas opciones de ser aplicable, en adelante, en cualquier institución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el proceso, estableceremos el marco conceptual del trabajo, en donde se tomará parte en el debate abierto de la definición de calidad de servicio y satisfacción y su relación. En concreto, primero abordaremos la relación en el ámbito de la educación y específicamente en el de la educación superior; y segundo, la influencia moderadora, de tenerla, que ejerce sobre esta relación, factores como antigüedad, edad, sexo, experiencia previa en otras universidades, nacionalidad, país de estudios o tipo de estudiante (de intercambio o no). Además, argumentaremos que el hecho de llevar a cabo un análisis de la relación entre calidad y satisfacción en un contexto como el de la educación, aporta a dicho debate, la importancia que la propia caracterización del servicio analizado -educación, como paradigma de servicio- pueda tener, en la aclaración del significado y relación de causalidad entre estos dos constructos. Segundo, justificaremos la pertinencia de este trabajo desde una triple perspectiva: el nuevo marco para las universidades de la UE, resultante del nuevo EEES y de la incorporación gradual de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); contribución al debate sobre calidad y satisfacción; y, por último, la necesidad de indicadores de la calidad de la educación universitaria desde la perspectiva del estudiante, que tanto incluyan los servicios ofrecidos a través de las TIC (en especial de internet), como que sean válidos para todo el EEES. Tercero, repasaremos los fundamentos teóricos sobre los que construye el análisis empírico posterior. Basándonos en una exhaustiva revisión de la literatura, hemos llevado a cabo diversos análisis cualitativos para la construcción de una escala preliminar (entrevistas en profundidad a expertos – académicos y personal administrativo – y dos grupos de discusión). Cuarto, seguiremos los pasos llevados a cabo para la construcción de la escala de medición de la calidad de servicio educativo, desde la descripción, proceso de perfeccionamiento y análisis de las propiedades psicométricas de la escala preliminar, hasta su confirmación, con un posterior análisis, de sus cualidades de fiabilidad y validez. Quinto, estudiaremos los conceptos de calidad y satisfacción, su afinidad y relación. Por último, tras un resumen de los resultados de la investigación, analizamos sus limitaciones y conclusiones, vemos sus implicaciones para las instituciones de educación superior y proponemos futuras líneas de investigación.

### *1.1.2. Research's abstract (English).*

The global objective of this work is to contribute to the field of evaluation of the quality of higher education developed by higher education institutions from a multidimensional perspective, that takes into account all of their activities, related to teaching, research, innovation and knowledge transfer. That is, any of the services offered by the universities.

The work addresses the question, of how can we measure the quality of education offered by higher education institutions (HEIs). And in particular, how to do it counting with the opinion of their main user: the student. Education is a type of service, and as such, educational institutions that offer it must try to satisfy the wishes and needs of users to whom it is addressed. Getting feedback from students about the origins of the quality of the higher education they receive should help towards reaching this goal. On

the other hand, like any other user of a service, in this case an educational service, the student will like to have information that facilitates him to decide for a center or for some specific university's studies, based on their own wishes. Wishes, on the other hand, probably different -or at least not necessarily consistent- with those of other agents or users of the university (faculty members, administrative staff, employers, society, etc.).

Therefore, it will be appropriate to define the quality of higher education from a student's perspective. For this purpose, a multidisciplinary theoretical framework will be established, based on an approach, that conceives quality as meeting the needs and expectations of customers. That is, "customer's satisfaction", linked to the notion of "market orientation", is the chosen theoretical foundation for the work. The reason for this election is that it is the conceptual core shared, to a greater or lesser extent, by the main schools of thought, which define the theoretical framework. In particular, by some approaches of marketing -relationship marketing and services marketing, market orientation- and from strategy and organizational management -specifically, of quality management-, especially in their developments in the field of education. This choice means, that for reaching quality at higher educations, two basic conditions should be supported: first, to investigate the requirements demanded by students; and second, to recognize that quality affects all activities of the institution, requiring the participation of all members for its achievement. Finally, concepts derived from both, educational theories of learning from the subjective perspective of the student, and from educational evaluation from an institutional perspective, are added to complete the doctrinal framework.

Following the Lisbon European Council (March 2000), the European Union (EU) set, as a goal, to aspire to be the most competitive and dynamic knowledge-based World area by 2010. To achieve it, the Education Council of the EU noted as fundamental the role of universities as an engine of change towards a knowledge-based economy. Universities, to that end, "should achieve high quality standards in their various activities ... that society now demands of them" (Perez, 2004, pág. 58). That is why the European Higher Education Area (EHEA) requires, inter alia, the right tools for comparing universities. The Bologna Declaration of June 1999 specifies in its fifth point, the need to promote cooperation in Europe "in the programs of quality assurance...with a view to develop comparable criteria and methodologies" (Ortega, 2002, pág. 134). For higher education institutions, this objective is being articulated, so far, mostly from the perspective of an objective assessment of the quality. Moreover, findings suggests that we are facing a problem: both this objective assessment, and common faculty teaching evaluations, are focused on "quality of supply"; that is, on what educators teach and not on what students can learn. Quantitative quality indicators are redefined (MEC, 2002a; Melle-Hernández, 2003; Consejo de Universidades, 1999), but little or nothing about expectations, perceived quality, satisfaction or loyalty of students is said. Internal dimensions of quality are addressed, but not external perceived quality by students. This work tries to reduce this gap. Considering it as one of its main contributions, we take part in the open debate on the conceptualization of quality, satisfaction and their relationship. Therefore, we first address the relationship between quality and satisfaction in education -and specifically in higher education-; and second, the effect of potential factors (academic years, gender, nationality, previous experience, type of student) on the link between perceived quality of service and satisfaction.



Analysing it in a context such as education, adds to the discussion, the significance that the very complexity of the valued service, education in this case, may have on the clarification of the meaning, measurement and causality between the two constructs.

One specific objective of the work, is to justify and build a scale for measuring the quality of university's education from the student's perspective. The scope of this paper was Spanish and German universities. Having conducted research in these two countries of the EU, augurs well -we understand- for the applicability of the scale, also, at any academic institution of the EHEA. Work has been divided into following sections: First, we establish the conceptual framework of work. Second, we justify its relevance from three perspectives: the new framework for EU universities, resulting from the new EHEA and the gradual incorporation of ICTs; contribution to the debate on quality and satisfaction; and, finally, the need for indicators of the quality of university's education from the student's perspective, which both include the online services, and that are valid throughout the EHEA. Third, we review the theoretical foundations on which further empirical analysis is grounded. Fourth, we present the steps carried out for the construction of the scale. Fifth, we empirically analyze the quality and satisfaction concepts, its affinity and relationship. Finally, after a summary of results, limitations, implications and proposed derived fields of research are presented.

## 1.2. Planteamiento, objetivos y relevancia del tema.

*“... si Europa desea lograr su aspiración de convertirse en la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo (Estrategia de Lisboa), la educación superior europea necesita demostrar que toma en serio la calidad de sus programas y títulos y que se compromete a poner en marcha los medios que aseguren y demuestren esa calidad. Las iniciativas y demandas, que están surgiendo tanto dentro como fuera de Europa para hacer frente a esta internacionalización de la educación superior, exigen una respuesta.” - (ENQAa, 2005, pág. 9)<sup>1</sup>.*

A raíz del Consejo Europeo de Lisboa (Marzo de 2000), la Unión Europea se marcó como objetivo aspirar a ser la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento para el año 2010. Habiendo superado ya en el 2010, el ambicioso objetivo no ha sido aún alcanzado; mas el que el horizonte sea aún lejano, no lo convierte en menos válido. Para lograrlo, el Consejo de Educación de la Unión Europea señaló como fundamental el papel de las universidades como motor de cambio hacia una economía basada en el conocimiento. El cumplimiento de este rol requiere del diseño de modelos financieros universitarios basados en herramientas de diagnóstico

---

<sup>1</sup> Traducción del inglés: “... if Europe is to achieve its aspiration to be the most dynamic and knowledge-based economy in the world (Lisbon Strategy), then European higher education will need to demonstrate that it takes the quality of its programmes and awards seriously and is willing to put into place the means of assuring and demonstrating that quality. The initiatives and demands, which are springing up both inside and outside Europe in the face of this internationalization of higher education, demand a response.” (ENQA, 2005, pág. 9)

<sup>2</sup> Pérez, F. (2004): Las Universidades en la Sociedad del Conocimiento: La financiación de la enseñanza superior y la investigación. En: Hernández Armenteros, J (Coord.)(2004): La Universidad Española en cifras (2004), Información Académica, Productiva y Financiera de las Universidades Públicas Españolas, Año 2002, Indicadores Universitarios Curso Académico 2002/2003, Observatorio Universitario de la Calidad de la Educación Superior y la Investigación de las Universidades Españolas (GRUE) de la Universidad de Murcia. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

que faciliten referencias (Pérez, 2004<sup>2</sup>). Planes financieros, entre cuyos objetivos debe estar el de reforzar la excelencia. Las universidades, para ello, deben de “...alcanzar estándares de calidad elevados en las distintas actividades...” que actualmente la sociedad les demanda...” (Pérez, 2004, pág. 58<sup>3</sup>).

Es por ello que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES o EHEA, de sus siglas en inglés<sup>4</sup>), de nacimiento datado en el año 2010, requiere, entre otros instrumentos, de herramientas adecuadas de comparación entre universidades. La propia Declaración de Bolonia de Junio de 1999, documento marco del EEES, recoge en su punto quinto la necesidad de promover la cooperación en Europa “...en los programas de la garantía de la calidad...con vistas a desarrollar criterios y metodologías comparables” (Ortega, 2002, pág. 134). Desde las instituciones de educación superior, este objetivo se está articulando, hasta ahora, principalmente desde la perspectiva de una valoración objetiva de la calidad. Si nos fijamos en la universidad española, salvo excepción de la evaluación, por parte de los alumnos, de la actividad docente del profesorado y sus materias, escasamente se tiene en cuenta, y menos de forma planificada, estructurada y por tanto sistemática, la valoración subjetiva por parte de los “principales consumidores” de los distintos procesos que conforman la educación universitaria (Romero Godoy, 2008, pág. 85). Además, esta constatación sugiere que nos encontramos ante un problema: tanto la valoración objetiva de la calidad educativa, como la evaluación docente del profesorado, son valoraciones centradas en la calidad de la oferta, en lo que la universidad puede ofrecer y por ende, como parte principal de la oferta de esta, en lo que el profesor puede enseñar y no en lo que el alumno puede aprender. Es una valoración de la calidad desde la perspectiva del producto ofrecido (el plan de estudios, la enseñanza, etc.) y no desde la perspectiva del producto percibido (las demandas de los estudiantes, el aprendizaje, etc.): se definen cuadros de indicadores cuantitativos e informativos sobre los recursos humanos, financieros y físicos, sobre procesos y resultados (MEC, 2002<sup>a</sup>; Melle-Hernández, 2003; Consejo de Universidades, 1999; Cantón Mayo, 1999), que son los mayoritarios; y si bien se reclaman enfoques más cualitativos (Marchesi y Martín, 1999), no hay nada o casi nada sobre expectativas, calidad percibida, satisfacción o lealtad de los alumnos. Se han establecido sistemas para garantizar y mejora la calidad centrados en dimensiones principalmente internas de la calidad, en vez de ocuparse de la medición de la calidad externa percibida por los alumnos. Aspectos estos, que en España son escasamente tratados por los comités de evaluación universitarios, para los que la característica principal es la falta de información (MEC, 2002b), resultante de la implantación de Planes Nacionales de Calidad de las Universidades, con “...datos que poco dicen acerca de la calidad de la formación recibida por los estudiantes universitarios” (González López, 1999, pág. 279). Además, las pocas excepciones de indicadores existentes deberían analizarse con cuidado al extender su aplicación a distintos países del entorno socio-cultural, dada la idiosincrasia propia de cada sistema educativo; reflejada, por ejemplo, en las notables diferencias existentes, entre países, en términos de duración media real de los estudios universitarios, tasas de productividad (rendimiento académico, por ejemplo, medido en

---

<sup>2</sup> Pérez, F. (2004): Las Universidades en la Sociedad del Conocimiento: La financiación de la enseñanza superior y la investigación. En: Hernández Armenteros, J (Coord.)(2004): La Universidad Española en cifras (2004), Información Académica, Productiva y Financiera de las Universidades Públicas Españolas, Año 2002, Indicadores Universitarios Curso Académico 2002/2003, Observatorio Universitario de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), pp. 43-61.

<sup>3</sup> *Ibidem supra*.

<sup>4</sup> *European Higher Education Area (EHEA)*.

media de calificaciones o tasas de abandono-éxito) (Tejedor Tejedor y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007), grado de masificación de las aulas, etc. Por todo ello, disponer de una valoración de la calidad percibida de la educación por parte del alumno, sería una referencia, al menos más coherente con el cambio de metodología docente hacia el aprendizaje –y por tanto centrado en el alumno– que promulga el EEES. Por no decir que es un tipo de herramienta necesaria, para conocer la opinión de la población estudiantil y así poder ofrecerles una educación de calidad y por ende, satisfacer sus necesidades.

Este trabajo intenta resolver en parte esta laguna, proponiendo una escala válida y fiable de medición de la calidad percibida de la educación por parte del alumno, su principal consumidor. Herramienta que, además, vendría a cubrir tres aspectos, prácticamente inéditos hasta donde sabemos, para este tipo de instrumentos: la valoración de la educación como servicio (el conjunto de servicios que la componen), su contrastación en más de un país del EEES y la inclusión tanto de servicios educativos electrónicos como no electrónicos.

Paralelamente, se abordará el abierto debate sobre los conceptos calidad y satisfacción, su afinidad y relación. Afrontarlo dentro de un contexto como el de la educación, añade a la discusión, la trascendencia que las propias características del tipo de servicio valorado –educación–, puedan tener sobre el esclarecimiento del significado, medida y causalidad entre ambos constructos.

Son dos las dificultades básicas que se presentan antes de abordar el proceso de construcción de un instrumento de medida de la calidad de la educación universitaria. Por un lado, hay que enfrentarse a un problema de definición del objeto de estudio: educación. Por otro, al de la selección y definición de la unidad muestral, dada la variedad y heterogeneidad de los posibles agentes partícipes en los procesos educativos en la universidad.

El ámbito de estudio de este trabajo es la universidad española y alemana. Al haber llevado a cabo la investigación, desarrollado el análisis y contrastado los resultados en estos dos países de la Unión Europea, entendemos que permite augurar su aplicabilidad, también, a cualquier institución académica universitaria del EEES. El momento en el que se desarrolló el trabajo de campo, también creemos que es el adecuado a tal objeto: en el año 2009 existía una gran heterogeneidad de programas universitarios europeos en marcha, en el que convivían aún estudios universitarios adaptados y no adaptados al nuevo EEES. Este terreno abrupto o variado de análisis, propicia el desarrollo de herramientas de medición robustas y por tanto con mayor posibilidad de ser aplicables en contextos más allá de los del ámbito de estudio. Al menos este es el deseo.

### **1.3. Justificación del trabajo.**

*"Mejorando el entorno se mejora al ser humano." - Robert Owen*

Cuatro son las perspectivas sobre las que se justifica la pertinencia del trabajo. Primera, el nuevo marco de la educación universitaria europea, resultante principalmente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de la incorporación paulatina de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad.

Segunda, definida la educación universitaria como servicio, se toma parte en el abierto debate sobre la conceptualización de la calidad, la satisfacción y su interacción. En este sentido, se destacará la relevancia de hacer una valoración al respecto, utilizando la educación universitaria como arquetipo de servicio: como se argumentará, la educación se sitúa en el extremo de la caracterización de un producto como servicio; es un servicio complejo, de importancia alta para el estudiante y que requiere de su involucración; y además, es percibido por este de forma regular –y por tanto, no evaluable como transacción, sino más bien, como postulamos, como relación–. Tercera, y en parte como consecuencia de aquel nuevo contexto, la necesidad de indicadores de la calidad de la educación universitaria, desde la perspectiva subjetiva del alumno, que en su concepción y construcción, además, tengan en cuenta, tanto su validez en el EEES, como que incluyan a los servicios electrónicos ofrecidos por las universidades. Y cuarta, la construcción de un instrumento de medida de la calidad de la educación en su conjunto, que incluya el amplio abanico de prestaciones que la conforman, y, no sólo o principalmente, como es frecuente, sobre la calidad de la formación recibida. Todas ellas serán tratadas a lo largo de este trabajo.

#### **1.4. Estructura del trabajo.**

Se ha dividido el trabajo en los siguientes apartados. Primero, establecemos el marco conceptual del trabajo. Segundo, justificaremos la pertinencia de este trabajo desde una triple perspectiva: el nuevo marco para las universidades de la UE, resultante del nuevo EEES y de la incorporación gradual de las TIC; contribución al debate sobre calidad y satisfacción; y, por último, la necesidad de indicadores de la calidad de la educación universitaria desde la perspectiva del estudiante, que tanto incluyan los servicios ofrecidos a través de las nuevas tecnologías de comunicación (en especial internet), como que sean válidos para todo el EEES. Tercero, repasaremos los fundamentos teóricos sobre los que construye el análisis empírico posterior. Cuarto, seguiremos los pasos llevados a cabo para la construcción de la escala de medición de la calidad de servicio educativo, desde la descripción, proceso de perfeccionamiento y análisis de las propiedades psicométricas de la escala preliminar, hasta su confirmación, con un posterior análisis, de sus cualidades de fiabilidad y validez. Quinto, estudiaremos los conceptos de calidad y satisfacción, su afinidad y relación. Por último, tras un resumen de los resultados de la investigación, se analizarán sus limitaciones y conclusiones, se verán sus implicaciones para las instituciones de educación superior y se propondrán futuras líneas de investigación.

## **Capítulo 2. La Universidad Europea del s. XXI y el debate de la calidad.**

La gestión de la calidad en la educación se ha convertido en un aspecto de máxima atención por parte de las administraciones públicas educativas de distintos países del mundo (**Mazzarol & Soutar, Sustainable competitive advantage for educational institutions: a suggested model., 1999**); y en particular el de la educación universitaria, desde la última década del siglo XX (**Schwartzman, 1995**). Esto es sin duda más cierto aún, si cabe, para el caso de la educación europea, en donde la calidad está siendo un fundamento clave desde el inicio de su construcción. Europa se enfrenta al desafío de gestionar e impulsar la calidad de su amplia diversidad de instituciones de educación superior y de modelos educativos -metodologías, organización, gestión, etc.- (Melle-Hernández, 2003) y de contextos sociales y económicos existentes. Reto complejo, como ha quedado patente, de hecho, en las dificultades encontradas en el propio proceso de convergencia de los distintos sistemas nacionales de educación superior hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>5</sup>. En definitiva, por un lado, un EEES que junto con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), configuran el nuevo contexto de la universidad europea. Y por otro, una apuesta por la calidad, no exenta de controversia, para hacerla competitiva, en ante este nuevo contexto. Debate por la calidad en la universidad europea del s. XXI al que se dedica, precisamente, este apartado.

### **2.1. Un nuevo contexto: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).**

*“Los factores que están llevando a un incremento de la movilidad van desde una explosión de la demanda de educación superior a nivel mundial y la percepción del valor de estudiar en instituciones de educación superior de prestigio en el extranjero, pasando por políticas específicas cuyo objetivo es impulsar la movilidad de los alumnos en una región geográfica concreta (como es el caso de Europa), a esfuerzos gubernamentales de apoyo a los estudiantes de áreas científicas concretas cuyo interés esté creciendo rápidamente en sus países de origen. Adicionalmente, algunos países e instituciones llevan a cabo grandes esfuerzos de marketing para atraer estudiantes de fuera de sus fronteras” - (OECD, 2013)*

El aumento en las cifras de alumnos extranjeros estudiando fuera de sus países de origen, en particular desde finales de los años 80 del siglo XX hasta hoy, evidencia un cambio en el sector de la educación superior hacia una competencia global por el alumno. A esta movilidad física, se añade otra que podríamos llamar “virtual”, derivada de la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, en prácticamente todos y cada uno de sus procesos, y que ha dado lugar a una explosión en la oferta de educación a distancia en todo el mundo. Ambas razones llevan a hablar de un nuevo contexto en el sector, que en Europa se acentúa por el

---

<sup>5</sup> Se puede situar los inicios del proceso de reforma de la educación superior europea en la iniciativa emprendida por los ministros de educación de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia, en reunión celebrada en la Sorbona en 1998. Posteriormente, en Bolonia, Junio de 1999, 30 ministros de educación europeos firmaron la Declaración de Bolonia (OCDE, 2004b), dando origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde 2010, nada menos que diez años después, el EEES es una realidad, si bien es discutible la convergencia alcanzada, en grado y forma, entre países o incluso instituciones muy diversas, no exenta de matices y lagunas que perduran hasta el día de hoy.

desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es un contexto nuevo de competencia por el alumno, fundamentado tanto en razones de oferta como de demanda en el sector de la educación superior. Todo ello será tratado a continuación.

### 2.1.1. La movilidad de los estudiantes y la importancia de la variable calidad.

En este apartado valoraremos la magnitud y características de la movilidad estudiantil en el mundo, en particular las correspondientes al EEES. Además, al objeto de conducir el análisis realizado hacia los objetivos del trabajo, nos preguntaremos qué lleva a un alumno extranjero a escoger, para estudiar, un país u otro. Y más concretamente, una universidad u otra. Estas y otras cuestiones relacionadas serán abordadas a continuación.

### 2.1.2. La movilidad de los estudiantes en cifras.

La movilidad de los estudiantes en el mundo es cada vez mayor. ¿Cuántos alumnos de educación superior estudian en el extranjero? Desde 1975 hasta 2011, se ha pasado de 0,8 millones a cerca de 4,3 millones de estudiantes matriculados fuera de su país de origen. Incremento que se ha ido acelerando en el periodo 2000-11, con ratios de crecimiento medio de casi un 7% anual, “lo que refleja la globalización de las economías y las sociedades, y también la expansión de los sistemas de educación terciaria y sus instituciones por todo el mundo” (OECD, 2013b) (OECD, 2013c). Y eso, que estos datos no incluyen a los alumnos a distancia<sup>6</sup>, “...puesto que estrictamente no son alumnos internacionales...”, si bien “son matrículas muy comunes en IES de Australia, Reino Unido y los EE.UU.” (OECD, 2013, pág. 315).

Según resultados del Proyecto Atlas<sup>7</sup>, iniciativa con participación de expertos de la OCDE y de la UNESCO (entre otros organismos<sup>8</sup>), en la que distintos investigadores internacionales han procurado establecer mecanismos consistentes y armonizar los datos sobre movilidad estudiantil en la educación superior, de 17 países distintos del mundo, algunas de las tendencias emergentes a nivel mundial son las siguientes (Project Atlas, 2013) (porcentajes y cifras correspondientes al año 2012):

- En cifras absolutas, ocho países acumulan el 65% de la movilidad estudiantil: EEUU (19%), Reino Unido (11%), China (8%), Francia (7%), Alemania (6%), Australia (6%), Canada (5%) y Japón (3%).
- Los mayores países receptores de estudiantes extranjeros son, por orden, EEUU (819.644 estudiantes), Reino Unido (488.380 estudiantes), China (328.330) Francia (289.274) y Alemania (265.292).

---

<sup>6</sup> Hasta donde conoce este autor, no existe ninguna referencia válida de cifras de alumnos extranjeros realizando estudios universitarios a distancia en otro país distinto al país de residencia. Es comprensible que esto sea así, por la complejidad de la tarea.

<sup>7</sup> Project Atlas® (s.f). Project Atlas ®. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de IIE.org: <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Project-Atlas>

<sup>8</sup> España está representada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Fundación para la proyección internacional de las universidades españolas (Fundación Universidad.es). Más información sobre esta institución en: <http://www.universidad.es/>.

- Los mayores países emisores de estudiantes proceden del este de Asia y del Pacífico. Por número de alumnos, China encabeza la lista (421.000 estudiantes, año 2008-09<sup>9</sup>), seguido de India.
- Los mayores incrementos desde el comienzo de Atlas se han producido en Australia y Reino Unido. Fuera de los países angloparlantes, destacan Alemania y más recientemente China.
- En cifras relativas, es decir, por proporción de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos matriculados, de las primeras economías mundiales, destacan: Australia (26,4%), Reino Unido (19%), Francia (12,1%) y Alemania (11,1%). Por el contrario, lejos figuran EEUU (3,9%) y China (1%).

El reparto internacional de la movilidad estudiantil es cada vez mayor, emergiendo cada vez más países nuevos como China y otros países de la región Asia Pacífico, como son Tailandia, Malasia, Singapur y Nueva Zelanda.

Si tomamos como referencia los países miembros de la OCDE<sup>10</sup>, el incremento en las cifras es contundente (OECD, 2013). Este informe de la OCDE ofrece para 2011, entre otros, los siguientes resultados y tendencias<sup>11</sup>:

- En el periodo 2000-11, destaca como EE.UU. (del 23% al 17%, un 6% menos) o Alemania (un 3% menos) han perdido cuota de alumnos extranjeros, mientras que otros países la han incrementado en al menos un 1% (Australia, Corea del Sur, Nueva Zelanda y España) o un 2% (Reino Unido y Rusia).
- Por regiones geográficas, Europa se ha convertido en el destino principal de los estudiantes de educación superior extranjeros (con el 48% del total), seguido de Norte América (con el 21%).
- Los principales países emisores de alumnos actualmente son Canadá, Francia, Alemania, Italia, Japón, Corea del Sur, República de Eslovaquia, Turquía y los EE.UU.
- Por su parte, Australia, Canadá, Francia, Alemania, el Reino Unido y los EE.UU. son los mayores países receptores, sumando, en conjunto, a más del 50% de los alumnos extranjeros.
- En algunos países el porcentaje de alumnos extranjeros es superior al 10% del total de alumnos matriculados (en concreto, Reino Unido, Austria y Suiza en Europa; y en Australia y Nueva Zelanda, fuera del continente europeo).
- En términos absolutos, en cambio, EE.UU. (con el 17% del total), seguida del Reino Unido (13%), Australia (6%), Alemania (6%), Francia (6%) y Canadá (5%) suman más de la mitad de los alumnos recibidos. Al margen de estos

---

<sup>9</sup> Fuente: Bhandari & Blumenthal (2011, pág. 9).

<sup>10</sup> Lista de miembros de la OCDE (en orden alfabético): Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canada, Chile, Corea del Sur, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza, Turquía. La Unión Europea está considerada como una organización participante, pero sin derecho a voto. Además, son países colaboradores (“partners”), Rusia, Brasil, China, India e Indonesia. (Fuente: OECD (s.f.). About OECD (en inglés). Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de OECD: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)).

<sup>11</sup> Dado el ámbito geográfico de estudio de este trabajo, recojo en particular los resultados y tendencias que hacen referencia a Europa.



destinos de los estudiantes extranjeros, destacan Japón (4%), Rusia (4%) y España (2%).

Las comparativas de movilidad global de los estudiantes apuntan a que está muy vinculada a los flujos comerciales y cada vez más a las organizaciones gubernamentales internacionales (Shields, *Globalization and international student mobility: a network analysis*, 2013). Como concluye el informe de la OCDE (OECD, 2013), los flujos de estudiantes reflejan la evolución de las áreas geopolíticas en el mundo, con una alta proporción de movilidad intra-regional, que apunta la creciente importancia de la movilidad regional sobre la global. En particular, para el caso de Europa, alrededor del 75% de los estudiantes extranjeros de la Unión Europea (UE21<sup>12</sup>) proceden de otro país de la misma Unión Europea (UE21), lo que demuestra el efecto de las políticas de movilidad existentes en la región.

Siguiendo con el análisis de la movilidad de los estudiantes en Europa, un reciente trabajo en el que se examinó los patrones de movimiento estudiantil en el EEES (periodo de diez años, 1999 a 2009), concluyó que, si bien éstos eran cada vez más uniformes, se estaban formando clústeres dentro del mismo (Shields, 2014a). Vinculado, (Kotsi & Agiomirgianakis, 2013) demostraron que existen diferencias norte-sur, concentrándose la movilidad estudiantil en los países del norte de Europa, situándose a gran distancia los países del mediterráneo.

Para ofrecer una perspectiva europea de la movilidad estudiantil internacional, tomaremos como referencia el trabajo de Bode y Davidson (2011), que analizan los casos de Alemania (quinto país del mundo con más estudiantes extranjeros en cifras absolutas y cuarto en cifras relativas<sup>13</sup>) y Reino Unido (segundo país del mundo con más estudiantes extranjeros, tanto en cifras absolutas como relativas). Según este estudio, por un lado, Alemania ha evolucionado enormemente en sus cifras durante los últimos años, como consecuencia de los cambios políticos en el país (en particular, a raíz de la caída del Muro de Berlín el 9 de Noviembre de 1989), así como por decisiones políticas de impulsar la internacionalización de la educación superior. Por su parte, en el Reino Unido se ha dado un proceso de liberización del mercado educativo, con la implantación de un sistema de tasas académicas completas para alumnos extranjeros, por el que estos deben costearlas totalmente, lo que ha supuesto el desarrollo de la competencia por el estudiante internacional, como parte de la estrategia de desarrollo de fuentes de ingresos en las IES. En conjunto, los incrementos en movilidad estudiantil han sido resultado de las políticas definidas en los distintos países, vinculadas al desarrollo del EEES. Como consecuencia, el nuevo enfoque europeo para la incorporación de estudiantes extranjeros ha pasado a caracterizarse: primero, por estar centrado en hacerse con los mejores estudiantes extranjeros (apuesta más la calidad que la cantidad); segundo, por ser cada vez más polifacético (como consecuencia de que la movilidad estudiantil internacional tiende a redefinirse en realizar más experiencias o estancias en varios países, en vez de en uno sólo y por periodos cortos de tiempo); y

---

<sup>12</sup> EU21 hace referencia a todos los países miembros de la Unión Europea antes de el acceso de los 10 países candidatos el 1 de Mayo de 2004, más los cuatro países europeos del este miembros de la OCDE, léase, República Checa, Hungría, Polonia y la República de Eslovenia. (Fuente: OECD (2005). Glossary of statistical terms. Recuperado el 1 de Junio de 2014, de OECD: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=7020>

<sup>13</sup> Tomando como referencia los datos del Proyecto Atlas ® (Project Atlas, 2013).

tercero, por apostar por una estrategia holística de desarrollo de capacidad global en el sector de la educación superior, que vaya más allá de las fronteras del propio país. Como resultado, Christian Bode y Martin Davidson concluyen que en el seno del EEES se está produciendo un rápido cambio estratégico del concepto de movilidad estudiantil, desde uno de cooperación a otro de competencia por el estudiante.

### 2.1.3. Las razones de la movilidad estudiantil. La elección de país y de IES.

Cabe por tanto preguntarse, qué lleva a un alumno extranjero a escoger para estudiar un país u otro; y también, una universidad u otra. Con respecto a la elección de las IES, por su relación con los objetivos del trabajo, nos interesan especialmente dos cuestiones: primero, si existen diferencias entre los alumnos extranjeros y los nacionales a la hora de elegir centro; y segundo, el papel que juega la variable calidad en el proceso de elección. Todo ello será objeto de análisis a continuación.

A nivel internacional, entre las razones principales para la elección de un país, se apunta a una "...amplia variedad de factores, bien reales o percibidos, entre los que se incluye el coste y la calidad de los programas; el valor del título académico o credencial obtenida en el mercado de trabajo; acceso al sistema educativo y al país (incluyendo la obtención de un visado); y la importancia de los lazos históricos, lingüísticos y geográficos entre los países de origen y de destino" (Bhandari & Blumenthal, 2011, pág. 7).

Similarmente, el informe de la OCDE (OECD, 2013) destaca el idioma, las tasas académicas, la calidad de los programas académicos y las políticas de inmigración, entre otros factores que se analizarán de forma concisa a continuación.

- *El idioma* (prevalecen los destinos de países cuya lengua es el inglés), y razón por la que cada vez más países no angloparlantes están ofreciendo titulaciones en inglés<sup>14</sup> (en este sentido destacan los países nórdicos).
- *La calidad de los programas*, en base a la percepción de los alumnos extraída de diversas fuentes de información, como los *ranking* universitarios, tanto *online* como impresos. En este sentido, "...llama la atención la creciente importancia de la calidad percibida..." (por parte de los alumnos) en base a la alta proporción de IES, en los primeros puestos en los *ranking*, que se ubican en los principales países de destino, si bien "...es difícil establecer una correlación entre patrones de movilidad estudiantil y los juicios de calidad sobre instituciones individualmente" (OECD, 2013, pág. 308).

---

<sup>14</sup> El citado informe de la OCDE, ofrece una clasificación de países en función de la proporción de programas ofrecidos en inglés, divididos en cuatro niveles (todos o casi todos, muchos, algunos, ninguno o casi ninguno). Al margen de los países angloparlantes, que se sitúan en el primer nivel (Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, Reino Unido y EE.UU.), aparecen: Dinamarca, Finlandia, Holanda y Suecia (con "muchos" programas ofrecidos en inglés); Bélgica (Flamenca), República Checa, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Polonia, Portugal, República de Eslovaquia, Suiza y Turquía (con "algunos"); y Austria, Bélgica (Francófona), Brasil, Chile, Grecia, Israel, Italia, Luxemburgo, México, Rusia y España (con "ningún o casi ningún" programa académico en inglés).[Nota: Como señala el informe, son cifras proporcionales, ya que en términos absolutos, tanto Francia como Alemania, por ejemplo, tienen más programas en inglés que Suecia.]

- *Las tasas académicas.* Las diferencias en los costes académicos puede favorecer la elección, por parte de los alumnos extranjeros, de un país u otro. Esto será especialmente cierto, si el alumno tiene que escoger, entre sistemas educativos y/o entre instituciones de educación superior de similar prestigio, y siempre que sean ofertas en donde el idioma no suponga una barrera. Como se verá posteriormente en este mismo capítulo<sup>15</sup>, la posibilidad de una competencia en precios por el alumno es un hecho que puede que se esté dando ya en el mundo, en Europa, e incluso dentro de cada país (por ejemplo, en España).
- *Política de inmigración.* La modificación de la política de inmigración hacia una más laxa (o restrictiva), hace más (o menos) atractivo para los estudiantes un país u otro. En algunos países esta se ha relajado en los últimos años, de cara a favorecer la inmigración temporal o permanente de los estudiantes extranjeros, haciéndolos más atractivos y fortaleciendo con ello la mano de obra del país.
- *Otros factores.* El informe apunta otros posibles factores, como son: “la reputación académica de IES o programas concretos; la flexibilidad de los programas, en términos del tiempo en el extranjero necesario para obtener la titulación; reconocimiento de titulaciones obtenidas en el extranjero; las limitaciones en la oferta de educación superior existente en el país de origen; las restricciones en las políticas de admisión universitarias; vínculos geográficos, comerciales e históricos entre países; futuras oportunidades laborales; aspiraciones culturales; y políticas gubernamentales facilitadoras de la transferencia de créditos entre las instituciones del país de origen y de destino” (OECD, 2013, pág. 311).

Profundizando en la cuestión, (Mazzarol & Soutar, 2002) proponen la división de los anteriores factores, entre aquellos del país de origen, que “empujan” (“efecto empuje” o en inglés, “*push*” factors) a los alumnos de ciertos países a buscar la educación en el extranjero (principalmente el panorama social y económico de su país), y los factores “efecto llamada” (en inglés, “*pull*” factors), procedentes del país de destino, que llevan al alumno de fuera a escoger un país y una universidad concreta.

Más concretamente, en su trabajo, Mazzarol y Soutar (2002) hacen recopilación de los resultados de distintos estudios previos realizados entre 1996 y el año 2000 con estudiantes de China, India, Indonesia y Taiwan, siendo Australia el país de destino, indicando que los alumnos parecen seguir un proceso de tres etapas a la hora de escoger un destino: etapa de factores “*push*”, etapa de factores “*pull*” y etapa de elección de universidad.

---

<sup>15</sup> Ver apartado posterior “2.1.7. ¿Puede una universidad de la Unión Europea competir en precios? El ejemplo de las tasas y precios públicos. El caso de España.” de este capítulo.

**Tabla 1. Factores “efecto llamada” en la elección de un país por parte de un alumno extranjero. (\*)**

Factores ( <i>Factors</i> )	(OECD, 2013)	(Mazzarol & Soutar, 2002)	(Bhandari & Blumenthal, 2011)
<b>Política de inmigración.</b> ( <i>Immigration Policy</i> )	Política de inmigración. ( <i>Immigration Policy</i> )	-	Acceso al sistema educativo y al país (incluyendo la obtención de un visado). ( <i>Access to the education system and to the country (including obtaining visas for entry).)</i> )
<b>Calidad y/o reputación de la educación.</b> ( <i>Quality and/or reputation of education.</i> )	Calidad de los programas. ( <i>Quality of programmes.</i> )	El conocimiento general del país como destino académico. Incluye: facilidad de acceso a la información, nivel de conocimiento del país, reputación de la calidad de su educación, reconocimiento de las calificaciones. ( <i>Knowledge and awareness of the host country: easy to obtain information on host, knowledge of host country, quality of education in host, host qualifications recognized.</i> )	Calidad de los programas. ( <i>Quality of higher education programmes.</i> )
<b>Acreditación de la titulación académica.</b> ( <i>Recognition of degrees.</i> )	Restricciones en las políticas de admisión universitarias. ( <i>Restrictive university admission policies at home.</i> ) Reconocimiento de titulaciones obtenidas en el extranjero. ( <i>Recognition of foreign degrees.</i> ) Políticas gubernamentales facilitadoras de la transferencia de créditos entre las instituciones del país de origen y de destino. ( <i>Government policies to facilitate the transfer of credits between home and host countries.</i> )		-
<b>Coste.</b> ( <i>Cost</i> )	Las tasas académicas. ( <i>Tuition fees.</i> )	El coste de la educación. Incluye: matrícula; costes de vida; desplazamientos; y costes sociales (seguridad, discriminación racial, oportunidades de trabajo a tiempo parcial, entre otros). ( <i>Cost issues, including cost of fees; living expenses; travel costs; and social costs (safe environment, low racial discrimination, job opportunities, among other.)</i> )	Coste de los programas. ( <i>Cost of higher education programs.</i> )
<b>Vínculos socio-económicos, culturales o históricos.</b> ( <i>Socioeconomical, cultural and/or historical links.</i> )	Vínculos geográficos, comerciales o históricos entre los países. ( <i>Geographical, trade or historical links between countries.</i> )	Proximidad geográfica. ( <i>Geographic proximity.</i> )  Vínculo social: familiares o amigos, viviendo o que estudiaron allí antes. ( <i>Social links, whether family or friends living or that studied there previously.</i> )	Los lazos históricos, lingüísticos y geográficos entre los países de origen y de destino. ( <i>Historical, linguistic, and geographical links between home and host countries.</i> )
<b>Otros.</b> ( <i>Other</i> )	Aspiraciones culturales. ( <i>Cultural aspirations.</i> ) Las limitaciones en la oferta de educación superior existente en el país de origen. ( <i>Limitations of tertiary education in the home country.</i> ) La flexibilidad de los programas, en términos del tiempo en el extranjero necesario para obtener la titulación. ( <i>Flexibility of programmes in counting time spent abroad towards degree requirements.</i> )	Las recomendaciones obtenidas: de familiares, amigos o conocidos; de “reclutadores” privados contratados (antiguos graduados). ( <i>Personal recommendations obtained by the students: parents and/or relatives recommendations, agents recommendation.</i> ) El clima del país, tanto para estudiar, como meteorológico y de estilo de vida. ( <i>The environment of the host country, including study “climate”, physical climate and lifestyle.</i> )	-

(\*) “Pull” factors influencing the student’s choice of international education (host country).

Nota: Tomando como referencia la división de factores propuesta por (Mazzarol & Soutar, 2002), esta tabla sólo recoge los factores “efecto llamada” país de los distintos trabajos analizados. Es decir, se han excluido aquellos que se corresponderían con el “efecto llamada” de las universidades.

Primero entrarían en juego los factores “*push*” (los programas ofrecidos son mejores que, no están disponibles, o son de difícil acceso en el país de origen; obtener una mejor comprensión de la cultura occidental; y voluntad de emigrar), que les lleva a decidir estudiar fuera. Después, el alumno seleccionaría, en base a distintos factores “*pull*” o de “efecto llamada”, un país de destino (ver “Tabla 1. Factores “efecto llamada” en la elección de un país por parte de un alumno extranjero. (\*)”); y por último, una universidad (ver “Tabla 2. Factores “efecto llamada” en la elección de una IES por parte de un alumno extranjero. (\*)”).

**Tabla 2. Factores “efecto llamada” en la elección de una IES por parte de un alumno extranjero. (\*)**

Factor	Orden de Importancia #,# (Order of relevance)	Importancia comparada con alumno local <sup>(1)</sup> (Relevance compared with locals)
Reputación de la universidad en términos de calidad. ( <i>Reputation for quality</i> )	<b>2<sup>#</sup></b>	+
Predisposición a reconocer mis titulaciones previas. ( <i>Willingness to recognise my previous qualifications</i> )	<b>3<sup>#</sup></b>	+
Reputación del personal académico en términos de calidad y experiencia. ( <i>Reputation for quality and expertise of staff</i> )	<b>4<sup>#</sup></b>	+
Alianzas y colaboraciones con otras instituciones de mi conocimiento. ( <i>International strategic alliances to other institutions known to me</i> )	16	+
Alto número de alumnos extranjeros matriculados. ( <i>Large number of international students enrolled</i> )	15	+
Cuerpo de egresados de referencia. ( <i>has a strong alumni through which I learnt about it</i> )	17	+
Ofrece programas que serán reconocidos en el mercado de trabajo. ( <i>Offers qualifications that will be recognised by employers</i> )	<b>1<sup>#</sup></b>	=
Oferta amplia de cursos y programas académicos. ( <i>Broad range of courses and programs</i> )	<b>5<sup>#</sup></b>	=
Uso de las últimas tecnologías de la información y la comunicación. (Use of the latest information technology)	<b>6<sup>#</sup></b>	=
Reputación de atender a las necesidades de los alumnos. ( <i>Reputation for being responsive to student needs</i> )	<b>7<sup>#</sup></b>	=
Nivel de innovación en investigación y docencia. ( <i>Degree of innovation in research and teaching</i> )	8	=
Nivel de recursos e instalaciones. ( <i>Resources</i> )	9 <sup>##</sup>	=
Estabilidad financiera. ( <i>Financially stable</i> )	10 <sup>##</sup>	=
Flexibilidad de entrada durante el año. ( <i>Flexible entry throughout the year</i> )	13	=
Reconocida por el destacado uso de la tecnología. ( <i>Noted for its superior use of technology</i> )	9 <sup>##</sup>	-
Institución de la que ya tenía conocimiento. ( <i>Institution well known to me</i> )	10 <sup>##</sup>	-
Actividad promocional (marketing). ( <i>Promotion and marketing efforts</i> )	14	-

(\*) “*Pull*” factors influencing the student’s choice of international education (host institution) (en inglés).

Fuente (Source): Elaboración propia a partir de (Prepared by authors based on) Mazzarol y Soutar (2002).

<sup>#</sup> En negrita los factores cuyo valor medio en una escala de 1 a 7, fue superior a 5,25. (In boldface factors with mean value over 5.25, on a scale of 1 to 7.)

<sup>##</sup> El orden de importancia se establece en función del valor medio otorgado por los alumnos. Se asigna la misma posición en los casos en los que el valor -con dos decimales- coincide. (Order of relevance based on mean value, which was high in all cases (indicating that all factors were important)).

<sup>(1)</sup> Compara la respuesta del alumno extranjero con el alumno local: valor positivo, negativo o neutro si le otorga mayor, menor o similar importancia al factor, respectivamente. (Compares responses from foreign and local students (positive, negative or similar score, implies that factor was significantly more, less or not discriminant, respectively)).

De los resultados, centrándonos en las universidades, cabe destacar tres conclusiones.

Primero, que todos los factores “efecto llamada” de la IES se mostraron relevantes a la hora de escoger institución<sup>16</sup>; si bien unos más que otros. Los dos más destacados fueron el reconocimiento por el mercado de trabajo de los programas ofrecidos seguido de la reputación en términos de calidad de la institución.

Segundo, que existían diferencias entre los alumnos internacionales y los nacionales (ver columnas “orden de importancia” y “importancia comparada con alumno local”, respectivamente, de la “Tabla 2. Factores ‘efecto llamada’ en la elección de una IES por parte de un alumno extranjero”). En este sentido, señalar como el trabajo mostraba que los alumnos extranjeros, frente a los nacionales, otorgaban una mayor importancia a la variable calidad (tanto a nivel de reputación de la universidad como del personal académico), y menor al uso de la tecnología o al conocimiento previo que tuvieran de la institución.

Y tercero, la calidad de la educación es la variable más importante, siempre que se disponga de una oferta de programas con reconocimiento en el mercado de trabajo. Como concluyen Mazzarol y Soutar, “la reputación de ofrecer una educación de calidad probablemente se mantenga como el factor más importante en la elección de un destino” (Mazzarol & Soutar, 2002, pág. 90).

Por último, en cuanto al tercer factor en importancia para la movilidad, el reconocimiento de los estudios previos en el país receptor (y que recíprocamente, entendemos, el país de origen acredite las actividades realizadas en el exterior), apuntar que para el caso anterior, la garantía se limita a lo recogido en los acuerdos de licencia de movilidad entre estudiantes en Australia (Rodríguez Conde, 2011). Como recoge María José Rodríguez Conde en su artículo, cabe señalar, que frente a este limitado respaldo australiano a la movilidad estudiantil internacional, en Europa, retomando el ámbito de estudio de este trabajo, “... los sistemas de garantías de calidad asociados a cada programa e institución aseguran a las personas en movilidad que su formación será acreditada en cualquier país socio del EEES” (Rodríguez Conde, 2011, pág. 103).

#### 2.1.4. La calidad, factor “llamada” en la elección de una universidad.

Las anteriores conclusiones son relevantes, entendemos, de cara a desarrollar políticas institucionales que mejoren la competencia de las instituciones de educación superior. Políticas, dependientes tanto de las administraciones públicas, haciendo más atractivo el país y en particular su sector educativo, como de las propias universidades. La apuntada importancia de la calidad, en especial, tanto para los alumnos nacionales como para los no nacionales, así como los demás factores señalados, deberían de tenerse en cuenta a la hora de construir instrumentos de medición de la opinión del alumno con respecto a la educación universitaria percibida. En nuestro caso y en particular, como referencia para la investigación desarrollada en este trabajo, los factores ‘llamada’ en la elección de una

---

<sup>16</sup> La importancia de la influencia de los factores “llamada” en la elección de una IES por parte de los alumnos extranjeros se estableció en base a la media de sus respuestas. Utilizando una escala de 1 a 7, y con valores con dos decimales, la media más alta fue la del factor “ofrece programas que serán reconocidos en el mercado de trabajo” (6,10), y la más baja la de “cuerpo de egresados de referencia” (4,03). Se utilizó una muestra de 879 estudiantes, 466 internacionales (alumnos extranjeros que costean todas las tasas académicas) y 413 nacionales (Mazzarol & Soutar, 2002).

universidad. En consecuencia, estas conclusiones serán incorporadas al proceso de desarrollo posterior de la escala de medida de la calidad percibida por parte de los alumnos, parte empírica de este trabajo (ver apartado “4.1. Instrumento de medida de la calidad percibida, por parte del alumno, de la educación universitaria.” y siguientes).

Por último, previamente en este apartado (“2.1.2. La movilidad de los estudiantes en cifras.”), hemos recogido como los datos demuestran un incremento, cada vez mayor, de la movilidad estudiantil universitaria en el mundo. La pregunta es qué está llevando a que esta movilidad sea cada vez mayor. Hemos analizado las razones principales que llevan a un alumno a escoger un destino. Veamos ahora como existe un conjunto de razones contextuales, que llevan a que hoy se esté compitiendo por el alumno universitario.

### 2.1.5. Un nuevo contexto de competencia por el estudiante universitario.

La educación, y en particular la educación superior, está siendo encaminada hacia su conversión en un verdadero mercado de competencia. También la universidad española debe encontrar respuestas ante la cada vez mayor competitividad por el alumnado (Pereira Puga, 2011). Ello es consecuencia o resultado de la globalización en el sector y la reducción de la financiación pública, que lleva a las organizaciones públicas, en particular a las IES, a buscar otras fuentes de ingresos (Owlia & Aspinwall, 1997). “El sistema universitario público español, al igual que los de su entorno próximo (...) se ve afectado por una serie de factores que hacen necesaria la introducción de importantes cambios que le permitan adaptarse a un nuevo contexto” (Schlesinger, Cervera, Iniesta, & Sánchez, 2014, pág. 6). En Europa, en concreto en Alemania y Reino Unido (Bode & Davidson, 2011), se ha incrementado la movilidad de los estudiantes con el desarrollo del EEES, apreciándose un reemplazo en la naturaleza de la internacionalización de la educación superior, de una posición de cooperación a otra de competencia. Las instituciones de educación superior -y en particular las europeas- se enfrentan, cada vez más, a un nuevo marco de mayor competencia por el alumno, tanto por razones de oferta, como de demanda. En síntesis, desde la oferta, mayor competencia por estar ante un nuevo marco de conocimiento, en el que una universidad tiene hoy a otra a la distancia de un solo *click*; hablamos de formación ubicua, en cualquier momento y en cualquier lugar (SCOPEO, 2011). Y desde la demanda, por haber más tipos de alumnos pero menos del tipo convencional o tradicional<sup>17</sup>. Se trata de un nuevo contexto educativo de información y conocimiento más accesible, resultado, entre otras razones, tanto de una mayor movilidad física y virtual del profesor y del alumno (vinculado al desarrollo del EEES y de las TIC), como de una mayor visibilidad de la oferta educativa (TIC). Consecuencia, en definitiva, de la globalización de la educación superior y razón por la que las instituciones universitarias reconocen hoy la existencia de una competencia internacional por el alumno (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006, pág. 316) (Vauterin, Linnanen, & Marttila, 2011) (Bhandari & Blumenthal, 2011).

El incremento en la competencia por el estudiante es especialmente cierto para el alumno convencional, por reducción del índice de natalidad, si bien se compensa, porque la proporción de nuevos tipos de estudiantes es cada vez mayor (Bricall, J.M.,

---

<sup>17</sup> Solà (2002) identifica al alumno presencial, que empieza mayoritariamente a los 18 años, como el de una universidad convencional.

2004). Tal es así, que para el caso de Europa, las previsiones de la Comisión Europea (2003) apuntan a que se “...intensificará la saturación en la capacidad de las universidades”. Hay nuevas necesidades de formación permanente y en Europa, tanto la Comisión Europea hoy, como ciertos países antes, se han propuesto como objetivo aumentar el número de estudiantes universitarios, por lo que la demanda conjunta no parece que vaya a verse afectada por la menor natalidad. Paralelamente, la situación de competencia se refuerza, además, desde el lado de la oferta, como resultado de un incremento del número de universidades y de estudios universitarios al alcance del alumno, tanto presenciales como a distancia a través de internet.

En la sociedad de la información y el conocimiento, las universidades se han visto defendidas a incorporar servicios *virtuales* a su oferta educativa, bien como nuevos servicios, bien como complemento de los existentes, o como canal sustitutivo de prestación de los servicios ya ofrecidos de forma presencial. Digitalización -o incorporación nuevas tecnologías- en la mayoría (por no decir en todos) los ámbitos de actividad universitarios: en la gestión, en la formación, en la investigación, etc. Por ejemplo, especialmente con internet, las instituciones de educación superior y por ende sus profesores y sus alumnos están adoptando la formación en red -más conocida por *e-learning* o “aprendizaje electrónico”- como complemento o como sustituto de la formación presencial, siendo varias las razones<sup>18</sup>, fuera de análisis de este trabajo, que

---

<sup>18</sup> Existe una discutible creencia popular de que el *e-learning* (término de mayor aceptación para designar a la formación a distancia a través de internet) proporciona rendimientos académicos iguales o superiores a la formación presencial y con rentabilidades económicas mayores. Estamos ante una cuestión compleja de valorar. Acudir a medios electrónicos para ofrecer un servicio trae consigo potenciales beneficios (reducción de costes, consistencia en la provisión del servicio, disponibilidad espacio-temporal, alcance y distribución, libertad de elección y personalización, rapidez obtención de feedback), pero también supone abordar numerosos retos (competencia en precio, competencia desde cualquier lugar, dificultad de personalización de un servicio estandarizado, ausencia de consistencia por la participación del cliente, cambios en el comportamiento del cliente, preocupación por la seguridad) (Zeithaml et al., 2006, pág. 434). Existen diversos aspectos –algunos de ellos a veces olvidados– que los encargados de la formación en una institución académica debieran de tener en cuenta, antes de adoptar una decisión, sobre el grado de tecnificación apropiado de los servicios educativos ofrecidos. Lo son, sin ser exhaustivos, la cultura organizativa y tecnológica de la organización; las aptitudes de los agentes vinculados a la formación (en especial, la predisposición o resistencia al *e-learning* por parte del profesorado, personal administrativo y alumnos; sin olvidarnos de la aceptación –validez– que la sociedad otorga a este tipo de formación); la diversidad de habilidades y conocimientos de los mismos; la confianza cultural que exista en el uso de la tecnología; el volumen, variedad y heterogeneidad de los estudios universitarios desarrollados (grados, postgrados, cursos, conferencias, etc.), de modelos educativos y de metodologías docentes, o de tipos de *e-learning*; la capacidad de integración con los sistemas de gestión de datos de la institución y de compatibilidad de la tecnología a adoptar con las ya existentes; el precio de la tecnología a adoptar, de su actualización y mantenimiento; el compromiso del equipo directivo con los cambios derivados de la implantación del *e-learning*; disponibilidad de personal adecuado para el diseño, generación de contenidos, gestión y desarrollo de la formación *e-learning*; reducción de costes de desplazamiento (de docentes y discentes), materiales impresos y de infraestructuras de formación; posibilidad de formación en el mismo puesto de trabajo (profesores, personal administrativo); flexibilización de horarios de formación; entre otros. Esta amplitud y diversidad de aspectos, así como su dificultad a la hora de cuantificarlos, dificulta obtener resultados de rendimiento y rentabilidad de las actividades de *e-learning* en la universidad. Y más si los comparamos con respecto a sus equivalentes presenciales. Si bien hay estudios que demuestran que la distribución de la educación por medios electrónicos puede ser tan efectiva, en términos de aprendizaje, como la formación presencial (Zeithaml et al., 2006, pág. 421), se debe procurar, que al ser reemplazada esta por aquella, no se reduzca el valor de la oferta final y se dañe el prestigio del servicio original –o cuando menos de la IES- como consecuencia. Y si es nueva oferta *online*, no perjudique a la reputación de la oferta presencial. La educación universitaria es un servicio, que por sus características, es alto en valores credenciales (Zeithaml et al., 2006, pág. 52), por lo que estos potenciales efectos deberían de tenerse muy en cuenta. Al respecto, la caracterización de la educación



las está impulsando a este cambio. Y de forma similar a la digitalización de la formación, se podrían mencionar otros ejemplos con respecto al resto de servicios de educación ofrecidos por la universidad. En la gestión, la informatización y automatización de los procesos de gestión universitaria (por ejemplo, procesos de matriculación a través de internet; inscripciones en cursos extraordinarios, servicios bibliotecarios *online*, etc.). En la investigación, las redes virtuales de investigación o los laboratorios virtuales. Entre otras incorporaciones de las TIC en la educación superior. En consecuencia, se necesitan herramientas para evaluar el conjunto de servicios universitarios, con independencia de cómo se ofrezcan, ya sea de manera “tradicional” o presencial, o electrónica. Herramientas, que permitan comprender como los agentes, partícipes de la educación, en especial los alumnos, valoran, el conjunto de prestaciones, entre ellas también los servicios electrónicos ofrecidos por La Universidad (o siguiendo el ejemplo anterior, el *e-learning* o formación a distancia a través de internet); cómo los perciben y evalúan.

En conjunto, la existencia de una mayor competencia por el alumno universitario europeo convencional se apoyaría tanto en argumentos de oferta (oferta universitaria al alcance del alumno), como de demanda (alumnos demandantes de servicios universitarios), que desarrollamos a continuación.

Desde la perspectiva de la oferta de las universidades, mayor competencia como resultado de:

- Una creciente liberalización del sector de la enseñanza universitaria a nivel mundial, consecuencia de la introducción de políticas de comercialización y políticas desreguladoras, especialmente en los países punteros anglosajones, pero no sólo<sup>19</sup> (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006). Tal es así, que incluso la Organización Mundial del Comercio (OMC) pretende tomar parte en la reglamentación del mercado de educación superior (Ortega, 2002), habiéndose despertado cierta inquietud en Europa derivada del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS, más conocido como GATS<sup>20</sup>), por el que la Unión Europea, en la Ronda Uruguay, se comprometió a abrir su territorio a la incorporación de instituciones de educación superior con ánimo de lucro (OCDE, 2004a; OCDE, 2004b).
- Creciente integración de los sistemas universitarios de la Unión Europea (Romero Godoy, 2008) como resultado del desarrollo del EEES y el consecuente pleno reconocimiento de estudios y titulaciones de todas las instituciones de educación superior europeas, vinculado a la generalización del sistema de reconocimiento y transferencia de créditos europeo ECTS<sup>21</sup>, cuyo rol principal es asegurar “... la comparabilidad de los programas académicos, la movilidad en y fuera de la universidad, mayores posibilidades de elección y una posición más activa de los estudiantes en el sistema educativo” (Mencer & Jelenc, 2004, pág. 1337).

---

como servicio y otras cuestiones relacionadas son abordadas en apartados posteriores del trabajo (en particular, en el punto “3.2. La educación superior como servicio.

<sup>19</sup> Hay evidencias de mercantilización y/o de desregulación del mercado de la educación superior en el mundo anglosajón (Canadá, EE.UU., Australia, Reino Unido, Nueva Zelanda), pero también en Japón, Rusia y otros países del bloque del este, Holanda, España, Israel, China y otros países asiáticos, así como también en África (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006, pág. 317).

<sup>20</sup> GATS, del inglés “*General Agreement on Trade in Services*”.

<sup>21</sup> El Sistema de Transferencia de Créditos Europeo, ECTS (*European Credit Transfer System*) en sus siglas en inglés.

- El incremento de la movilidad transfronteriza institucional, tanto de los programas como de las propias instituciones (si bien las instituciones en menor medida) de educación pos secundaria (OCDE, 2004a); así como mayor cooperación interuniversitaria (Romero Godoy, 2008). Este incremento incluye clases presenciales, pero también a distancia. La alta movilidad del conocimiento transmisible facilitado por las nuevas tecnologías, en especial internet, atenúa las barreras de entrada (cada vez menores en Europa, consecuencia de las políticas de liberalización impulsadas en el sector). Cada vez es mayor la oferta de educación universitaria a distancia vía internet, incluso de carácter gratuito, procedente de todos los rincones del mundo. “El sector...” de educación superior “...es hoy parte de un entorno abierto de información, donde la educación se ofrece interculturalmente por proveedores de educación a distancia internacionales” (Moore & Bowden-Everson, 2012, pág. 65) La competencia potencial de cualquier universidad está hoy al alcance de un sólo “*clic*”.
- Mayor visibilidad de la oferta de servicios de las universidades. Visibilidad, promovida tanto por ellas mismas (días de puertas abiertas, presencia en ferias, anuncios en medios de comunicación, etc.), como por los propios alumnos, que se encuentran con medios, inexistentes anteriormente, que les permiten alcanzar notoriedad con sus opiniones y comentarios (*blogs*, redes sociales, etc.).
- El incremento de la oferta de universidades y de estudios universitarios, que para el caso de España, no sólo ha aumentado sino que se ha diversificado (Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga, 2008). A esto, además, se añade la irrupción de otras entidades u organizaciones en el sector<sup>22</sup>, que hacen que la universidad ya no ostente el monopolio de la educación superior.

Desde la perspectiva de la demanda, la competencia aumenta: por la reducción en las tasas de crecimiento de la población (incluso en algunos países de la UE, con tasas de reposición de la población negativas<sup>23</sup>); por una mayor movilidad de los alumnos (Romero Godoy, 2008), tanto transfronteriza (OCDE, 2004a; Eurostat) como estatal; y, por último, por el creciente papel de los estudiantes en la elección del centro.

El incremento de la movilidad de los alumnos es resultado de:

- Políticas e iniciativas incitadoras de la movilidad estudiantil transfronteriza (OCDE, 2004a) y estatal. En particular, los esfuerzos gubernamentales en apoyar a los alumnos para que estudien áreas científicas específicas en el extranjero con alta demanda en el país de origen (OECD, 2013). En el caso de Europa, con iniciativas destacables de movilidad en el EEES, como son los programas y ayudas estatales (por ejemplo, el programa Séneca en el caso de España) y europeos (Erasmus+) de financiación de la formación (becas), movilidad e intercambio; y la iniciativa EUROPASS, de creación de un único marco de calificaciones común (OCDE, 2004b).
- Mejores infraestructuras y mayor competencia en el mercado de transporte de personas, en particular en la Unión Europea, con consecuente reducción en los costes de desplazamiento (por ejemplo, desarrollo de las compañías aéreas *low-cost* o de bajo coste) (OECD, 2013b).

<sup>22</sup> Universidades corporativas, instituciones con ánimo de lucro dedicadas a la formación (escuelas de negocios, etc.), etc.

<sup>23</sup> Eurostat.

- Creciente conectividad, o mayor facilidad de acceso a la información para el alumno, gracias a las nuevas tecnologías, en especial internet (OECD, 2013b).
- La internacionalización creciente del mercado de trabajo (léase, la internalización de las empresas) ha supuesto un incentivo hacia la adquisición de experiencia en el extranjero por parte de los alumnos de alta cualificación (OECD, 2013). En “un mundo cada vez más pequeño”, se requiere de un currículo a construir por el alumno, pensando en su futuro, también de carácter cada vez “más global”. Además, existe un incremento de la percepción del valor que tiene el estudiar en el extranjero en universidades de prestigio (OECD, 2013). No obstante, el clima económico actual puede dar lugar, bien a la reducción de la movilidad estudiantil, como resultado de la reducción de las becas y ayudas, o a lo contrario, dado que las limitaciones de oportunidades en el mercado laboral del país de origen pueden incrementar el atractivo de estudiar en el extranjero<sup>24</sup> (OECD, 2013, pág. 305).

Por su parte, el creciente papel de los estudiantes en la elección del centro es consecuencia de un cambio en las características de los propios alumnos (Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga, 2008):

- Han dejado de ser pasivos a la hora de elegir una universidad. Ahora, valoran aspectos como el retorno de su inversión en educación superior; por ejemplo, buscan la universidad que mejor les prepare para el mercado de trabajo.
- Su satisfacción (la del estudiante) se ha convertido en un objetivo, añadido al asumido papel de impartir conocimientos de una universidad.
- Seleccionan un centro universitario en base a los siguientes posibles factores de elección: reputación de la facultad entre los empleadores, oportunidades de carrera, tasa de empleo de los egresados, calidad del profesorado, aspectos diferenciales concretos (especialidades, horarios, servicios, etc.) y coste o relación valor-coste.

En definitiva, hoy los estudiantes “...están en todas partes” (Solà, 2002, pág. 57<sup>25</sup>). Pero no solo por su mayor movilidad<sup>26</sup>; concepto clave del EEES (Ortega, 2002) entre cuyas líneas de acción, se incluye la eliminación de todos los obstáculos pendientes a la movilidad (OCDE, 2004b). O por un cambio en su comportamiento y factores de elección del centro. Como consecuencia directa de la aplicación de las TIC, el sector de la educación superior es más visible e incluye servicios virtuales en su oferta.

El alto nivel de información accesible por parte de los clientes –estudiantes, en el caso que nos ocupa<sup>27</sup>–, gracias especialmente a Internet, les permite comparar mucho más

---

<sup>24</sup> En contra de lo que se puede suponer, y analizando el periodo 2000-11, los datos demuestran que durante la crisis económica global actual no se ha reducido, por lo que respecta al conjunto de la OCDE, la movilidad internacional de los alumnos (OECD, 2013).

<sup>25</sup> Solà, F. (2002). La organización de la universidad ante la nueva economía. En Saenz de Miera, A. (Coord.)(2002). La Universidad en la nueva economía, V Encuentro del Consejo de Universidades (págs. 55-76). Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<sup>26</sup> Véase, por ejemplo, el enorme incremento en el número de alumnos Sócrates/Erasmus españoles (MEC, 2002b)

<sup>27</sup> En este trabajo se concibe al alumno como cliente principal de la universidad, cuestión que argumentaremos más adelante (ver apartado “3.3. El estudiante y su rol en la educación superior).

fácilmente las características y precios de los productos<sup>28</sup> que en los canales tradicionales (Santos, 2003; Kim, Nam y Stimpert, 2004); y, derivada de lo anterior, los alumnos se encuentran ante una reducción en los costes de búsqueda y sustitución (Ansell, Laffey y Sharp, 2004; van Riel et al., 2001; Melián y Padrón, 2005). Como resultado, los *alumnos-clientes* y en especial los *alumnos-clientes online* son, cada vez más, consumidores bien informados, exigentes y con menor tolerancia a fallos, lo que contribuye a que demanden cada vez mejores servicios (Solà, 2002; Melián y Padrón, 2005). Es por ello que los gobiernos, para mejorar la calidad en la educación, están impulsando la competencia en el sector (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006).

Además, la oferta de servicios educativos ofrecidos por la universidad europea a sus alumnos incluye, hoy por hoy, tanto servicios presenciales como, cada vez más, servicios *virtuales*. En consecuencia, entendemos que cualquier análisis de la calidad de servicio universitaria debe de incluir también a los servicios electrónicos ofrecidos. Hecho que abre la cuestión, sobre cómo valorar una educación que incluya tanto servicios electrónicos como no electrónicos: ¿puede hacerse conjuntamente o sus características obligan a una valoración por separado? Como razonaremos a continuación, en una educación universitaria tradicional, con servicios electrónicos complementarios al de formación presencial, si es posible una valoración conjunta.

La universidad, y en particular la universidad pública europea, se enfrenta ante una situación de pérdida de su condición de posición de privilegio, en términos de su posicionamiento en el mercado (mercado de la educación superior). Un privilegio fundamentado, hasta ahora -y en gran medida-, en ser las únicas instituciones educativas autorizadas en emitir títulos oficiales dentro de un país. Condición, que en muchos países del EEES se podría definir como de monopolio (no legal, pero sí real), pues al privilegio legal anterior, se ha venido uniendo el hecho de que, para muchos alumnos y sus familias, la universidad pública cercana al hogar familiar, haya sido percibida, como la única opción accesible (ausencia de sustitutos reales para el futuro alumno), por razones principalmente económicas, pero también sociales (por ejemplo, en los países mediterráneos, por la importancia de los lazos familiares) y culturales (por ejemplo, la necesidad de adaptarse a un nuevo idioma, como es el caso de Cataluña o Galicia en España). Una situación de privilegio, que como hemos argumentado, es cada vez menos sostenible. Y menos aún para la universidad del EEES. En definitiva, por todo lo dicho en este apartado, la universidad europea se ve obligada a desarrollar estrategias de competencia por el estudiante. Estrategias que serán analizadas a continuación.

#### 2.1.6. Estrategias de competencia por el estudiante.

Desde la investigación especializada en educación superior se analiza como los modelos de educación superior en Europa han experimentado una serie de cambios influenciados

---

<sup>28</sup> Las empresas presentes en Internet suelen publicar sus precios. Pero además existen webs con comparativas de precios –y de toda clase de características relevantes de los productos e incluso de los proveedores de los mismos– constantemente actualizadas, lo que reduce más aún los costes de búsqueda para los clientes. Es de suponer que, esta información sea también pública y compartida en el futuro en el sector de la educación superior, bien por voluntad de las propias universidades; o bien promulgada desde estamentos europeos a favor de la transparencia y la competencia, que obliguen a comunicar dicha información. Iniciativas privadas, en distintos países, también publican ya comparativas entre universidades.

por factores como (Teichler, 2010), p 21): “Una nueva tendencia al incremento de las matriculaciones de alumnos desde mediados de la década de los ochenta; aumento de la cooperación y la movilidad internacionales; globalización en términos de un mayor impacto de los factores económicos internacionales mundiales y, por consiguiente, una creciente competitividad entre las mejores universidades para convertirse en “actores globales”; cambios en la dirección y administración dentro de los sistemas de educación superior que refuerzan el papel de las instituciones individuales para *autoposicionarse*; una tendencia hacia la sociedad del conocimiento, gracias a la cual se espera que las instituciones de educación superior demuestren su visible utilidad para la sociedad.” En definitiva, las universidades deben posicionarse para competir en un mercado cada vez más globalizado, de cooperación y movilidad internacional de los estudiantes. La pregunta es, cómo hacerlo. Cómo puede una universidad, en particular la europea, competir ante este nuevo panorama de, simplificando, globalización, EEES más TIC. La respuesta, por la que se apuesta para competir internacionalmente y en particular desde la UE y en el EEES es, fundamentalmente, la de competir en calidad. Todas las políticas y estrategias impulsadas desde las instituciones europeas y nacionales (ver apartado “2.1.8. Competir en calidad, solución para reforzar el atractivo de las universidades europeas.” más adelante), apuntan en esta dirección. Este trabajo, dedicado al estudio de la calidad de servicio ofrecida en la educación universitaria, se justifica en la existencia de este nuevo contexto.

No obstante, conviene indicar, que esto no significa que las universidades sólo puedan competir por los alumnos ofreciendo una mejor calidad. Hay otras variables posibles sobre las que se podría fijar una estrategia de competencia en el mercado de la educación superior. Anteriormente (en particular en el apartado “2.1.3. Las razones de la movilidad estudiantil. La elección de país y de IES.”), ya se dió buena cuenta de las motivaciones principales para la elección de un destino u otro, en donde además de la calidad, se destacaban el idioma, las tasas académicas, las políticas de inmigración, entre otros factores sin duda también importantes. Así como de las razones de oferta y demanda, como de cambio de actitud del alumno, que están generando una mayor competitividad en el sector educativo. Y sobre las que se podrían basar, en conjunto y al menos en parte, las nuevas estrategias de competencia por el estudiante.

De partida, hablar de competitividad de una universidad es algo muy complejo, por las diferencias existentes entre los distintos contextos socio-económicos, sistemas educativos y entre las propias universidades. Como se valorará en apartados posteriores, en particular en aquellos dedicados a los *ranking* universitarios globales (ver “2.3. Criterios comparativos entre sistemas de educación superior. Los *ranking*.”), resulta complicado tratar de comparar en competitividad a las universidades del mundo, ya que entran muchas variables en juego, tanto objetivas como subjetivas, que la condicionan o determinan: legislación (modelos y grados de intervención pública en la gestión y financiación; nivel de financiación, autonomía política, etc.), amplitud de modelos y tipos de instituciones de educación superior (públicas, privadas, a distancia; especializadas en ramas o áreas científicas; especializadas en investigación, en docencia, en deportes; etc.), actividades por las que compararlas (producción investigadora, calidad educativa, prestigio o reputación, eficiencia financiera, grado de internacionalización, ambiente universitario, etc.); medios y espacios físicos y virtuales (aulas, bibliotecas, laboratorios, infraestructuras tecnológicas, instalaciones deportivas, servicios informáticos, comedores y cafeterías, etc.); además de otros criterios relativos al entorno (calidad de vida, clima), geográficos (ciudad, ubicación), históricos (antigüedad) o incluso estéticos (patrimonio, belleza arquitectónica); entre otros. Y por

lo tanto, de la misma forma que resulta difícil comparar en competitividad a las universidades, también lo será para estas el diferenciarse del resto. O en otras palabras, si pensamos en el alumno, el hacer ver que son “mejores” que las otras. La razón de que esto sea así, se encuentra en las propias características de la educación como servicio (intangibilidad, inseparabilidad entre producción y consumo, heterogeneidad y caducidad), cuestión que también se abordará más adelante<sup>29</sup>.

Sería interesante, sin duda, analizar todas las variables sobre las que construir estas nuevas estrategias de competencia de la IES. Pero este trabajo pretende centrarse en el estudio de la calidad universitaria y por lo tanto, no ha lugar aquí para ello. No obstante, si conviene reconocer la posibilidad de “otras formas de competir” por el estudiante, como por ejemplo, competir en precios, por su interés como contrapunto a la competencia en calidad. Lo haremos a continuación, de forma ejemplar, antes de retomar de nuevo, la calidad en la educación superior, como tema central de análisis.

### 2.1.7. ¿Puede una universidad de la Unión Europea competir en precios? El ejemplo de las tasas y precios públicos. El caso de España.

El nivel de autonomía política y de suficiencia financiera limitarían las posibilidades u opciones de competir en precios por los alumnos. Para el caso de España, las universidades públicas españolas, en las titulaciones oficiales, tienen restringida –al menos entre ellas- la posibilidad de competir libremente en precio, por tener fijadas la cuantía de los precios públicos y tasas académicas por la prestación de servicios y actividades académicas universitarias (Ley Orgánica de Universidades 4/2007).

Centremos la cuestión de competir en precios, por ejemplo, en una de las variables recogidas en el párrafo anterior: las cuantías y las fuentes de los recursos financieros de los distintos sistemas universitarios. Y más concretamente, en las políticas de tasas y de ayudas europeas. Tanto dentro como fuera del EEES, es amplia la heterogeneidad de los modelos de financiación de los sistemas universitarios existentes, en cuanto a “...los recursos disponibles, los procesos de distribución de recursos y las características de los mecanismos de ayuda financiera a los estudiantes” (Martín Vallespín, 2009, pág. 136). Porque, si bien hay una tendencia a la convergencia en el gasto por estudiante en la Unión Europea, y hacia un uso mayor de fuentes de financiación privadas que públicas (Agasisti, Pérez-Esparrells, Catalano, & Morales, 2012), sin embargo existen aún grandes diferencias en las políticas de tasas y en las ayudas a los alumnos europeos (según el informe “*National Student fee and Support systems 2012/13*”<sup>30</sup> -Sistemas nacionales de tasas y ayudas 2012-13-, encargado por la Comisión Europea a Eurydice, y para el que España no facilitó sus datos).

Así, con datos del 2011-12, varía desde la gratuidad en la matrícula académica (10 países), hasta los 11.500 € (de Inglaterra). Esta enorme disparidad hace posible, al margen de otras consideraciones –barrera del idioma y otros costes (alojamiento, alimentación, emocionales, etc.), etc.<sup>31</sup>-, la competencia en precios entre universidades europeas, como una variable más, tanto para atraer alumnos de dentro como de fuera de

<sup>29</sup> Ver apartado “3.2.1. Características y definición de la educación superior como servicio.”.

<sup>30</sup> Eurydice (s.f.). National Student fee and Support systems 2012/13. Recuperado el 1 de Mayo de 2014, de Eurydice: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts\\_and\\_figures\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php)

<sup>31</sup> Cuestiones que fueron analizadas previamente, y recogidas en este mismo capítulo, al ver los factores principales para la elección de un destino u otro, por parte de los alumnos que buscan llevar a cabo estudios universitarios en el extranjero (OECD, 2013).

la Unión Europea (UE). En especial si la elección a realizar es entre opciones similares (en calidad de la educación e idioma, principalmente)<sup>32</sup>. No debemos de olvidar que, por lo que respecta a las tasas académicas, en todos los países de la UE los alumnos extranjeros de otro país miembro, son tratados igual que los nacionales<sup>33</sup> (OECD, 2013).

Por otra parte, habría que añadir a este razonamiento la rebaja en el precio de matrícula que puede suponer las distintas formas de ayudas -ya sean subvenciones, créditos al estudio, etc.- que los gobiernos, regionales y/o estatales, de los países miembros del EEES, otorgan a los estudiantes para facilitar el acceso a los estudios universitarios en sus respectivos territorios.

En España, según establece la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, son las Comunidades Autónomas las que fijan los precios de los estudios oficiales impartidos en las universidades de la región, que deberán tener en cuenta los límites que establezca la Conferencia General de Política Universitaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) relativos a los costes de la prestación del servicio. Pero además, existen diferencias importantes en la fijación de precios de matriculación entre las distintas Comunidades Autónomas (Martín Vallespín, 2009); dispersión que ha aumentado aún más, como resultado del nuevo Real Decreto-ley 14/2012 (Escardíbul Ferrá, Morales, Pérez Esparrells, & de la Torre, 2013) (Escardíbul Ferrá & Pérez Esparrells, La financiación de las universidades públicas españolas. Estado actual y propuestas de mejora., 2013). De hecho, según el informe “La Universidad Española en cifras 2012”<sup>34</sup>, existen grandes diferencias entre las tasas de matrícula abonadas entre las distintas regiones de España. Así, por ejemplo, para los grados, “...las variaciones...” en los precios públicos “...son acusadas, y las diferencias entre los máximos pagados, según comunidades autónomas, son una evidencia clara de las disparidades del sistema...” (Ídem, pág. 24).

Por lo tanto, al menos por lo que respecta a España, se está actualmente generando la posibilidad, como consecuencia de diferencias normativas, de que las universidades públicas puedan competir, en las titulaciones oficiales, entre ellas en precio, al ser notablemente más barato estudiar una titulación en una comunidad autónoma que en otra<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> La pérdida de cuota de los EE.UU. en el mercado de la educación superior entre los alumnos extranjeros (un 6% en el periodo 2000-11), en favor de otros países como Australia, Nueva Zelanda o Reino Unido -entre otros destinos, primordialmente angloparlantes, de calidad educativa reconocida- puede atribuirse a sus altos costes de matrícula (OECD, 2013). Y en el caso de Europa, “el hecho de que Finlandia, Islandia y Noruega no tengan tasas de matrícula...” -son gratuitas, tanto para alumnos nacionales como extranjeros- , “...combinado con una oferta de programas en inglés, probablemente explique parte del aumento de sus estudiantes extranjeros en el periodo 2005 a 2011” (OECD, 2013, pág. 310). Tal es así, que los altos costes de la educación superior llevaron a Dinamarca a establecer tasas de matrícula para alumnos de fuera de la Unión Europea (UE) y/o del Espacio Económico Europeo (EEE) en 2006-07, y de forma similar hizo Suecia en 2011-12 (OECD, 2013). Recientes políticas gubernamentales en Finlandia (“Estrategia para la Internacionalización de las IES en Finlandia 2009-2015”) van también en esta misma dirección (Yuzhuo & Kivistö, 2013).

<sup>33</sup> En Irlanda el alumno debe de haber vivido durante 3 de los últimos 5 años en algún país de la UE, del EEE o Suiza.

<sup>34</sup> Michavila, Francisco (Dir.). La Universidad Española en cifras 2012. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). Recuperado el 1 de Mayo de 2014, de Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE): [www.crue.org](http://www.crue.org)

<sup>35</sup> “Un traslado rentable”, 26 de Agosto de 2013, El País. Recuperado el 1 de Mayo de 2014, de El País: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/08/26/actualidad/1377545325\\_760005.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/08/26/actualidad/1377545325_760005.html)

Una vez analizado el precio, como ejemplo de la posibilidad de que las IES compitan también por otras vías distintas de la de calidad, retomaremos la calidad universitaria, como apuesta principal de competencia de las universidades del EEES, con políticas y estrategias impulsadas desde las propias instituciones nacionales y europeas, como veremos a continuación.

#### 2.1.8. Competir en calidad, solución para reforzar el atractivo de las universidades europeas.

A la luz de la crisis económica actual, la Comisión Europea se pregunta, ¿en el ámbito de la educación superior, qué puede hacer Europa para mejorar la situación? (Comisión Europea, 2011). Su respuesta se resume en premiar la excelencia e incentivar la competencia en el sector educativo universitario, al objeto de que un “...mayor rendimiento de la educación superior...” sea “...catalizador para un cambio sistémico, para mejorar la calidad y desarrollar nuevas formas de prestación de la educación” (ídem, pág.3).

La pregunta es, por lo tanto, cómo competir por el estudiante ante este panorama de mayor competencia y búsqueda de la excelencia universitaria. Buena parte de la respuesta se encuentra en una mejora de la calidad, como forma de reforzar el atractivo de las universidades europeas (Harvey & Stensaker, 2008). “La literatura educativa sugiere...”, de hecho, “...cuan imperativo es para las instituciones de educación superior monitorizar la calidad de los servicios que ofrecen y llevar a cabo mejoras continuas en orden a sobrevivir a la feroz competencia por los mejores estudiantes y los ingresos que estos generan” (Joseph, Yakhou, & Stone, 2005, pág. 68). Es necesario sustituir con sistemas de aseguramiento de la calidad sus modos tradicionales de funcionamiento (Romero Godoy, 2008). Una cuestión reconocida ya desde finales del Siglo XX, tanto por las instituciones europeas (Recomendaciones Generales de la Comisión de Educación Superior de las Comunidades Europeas, años 1997 y 1998), como por las propias instituciones españolas (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia, año 1995).

En el marco del EEES y a día de hoy, este reconocimiento, es ya un firme compromiso de cumplimiento con la garantía de calidad del sistema universitario de enseñanza superior en todos los niveles (docencia, investigación, gestión, etc.), acordado definitivamente en la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior, celebrada en Salamanca, España, en el año 2001 (dentro del Proceso de Bolonia que ha dado lugar a la constitución del EEES). Más aún, en el posterior Comunicado de Praga (de 19 de Mayo de 2001; Proceso de Bolonia), la calidad se fijó como “...objetivo estratégico que facilite la comprensión del EEES, y (...) determinante del atractivo internacional y la competencia en Europa” (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009, pág. 126). En esta misma línea, Rodríguez Conde, recogiendo las conclusiones de la Carta Europea de Calidad para la Movilidad (2001)<sup>36</sup>, nos recuerda como esta ya apuntaba a la garantía de calidad como “... el principal factor que va a facilitar la movilidad de los universitarios de la propia región ...” (Rodríguez Conde, 2011, pág. 100). Una posición que se refrendó tanto en el Comunicado de Berlín

---

<sup>36</sup> Carta europea de calidad para la movilidad (2001). Recommendation of the European Parliament and the Council of 10 July 2001 on mobility within the Community for students, persons undergoing training, young volunteers, teachers and trainers [Official Journal L 215 of 9 August 2001]. Recuperado el 7 de Noviembre de 2014, de Europa.eu: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11085\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11085_en.htm)

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.



(19 de Septiembre de 2003; Proceso de Bolonia) –en donde se promulga la calidad como pieza clave del EEES–, como en la Reunión de Ministros de Educación Europeos en Bergen (Comunicado de Bergen, 19 y 20 de Mayo de 2005; Proceso de Bolonia).

Un compromiso con la calidad creciente y permanente, a lo largo de todo el proceso de construcción del EEES, reafirmado -en particular- en el Comunicado de Bergen (2005) - con la aprobación del conjunto de “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES” (conocidas como *ESG*, del inglés “*European Standards and Guidelines*”)-, y mantenido hasta el más reciente Comunicado de Bucarest (2012), que señala la calidad como una de las prioridades de cara al futuro. Es de esperar, por tanto, que en el desarrollo venidero del EEES -el próximo paso previsto es el “Comunicado de Yerevan (2015)”, en Armenia-, se prolongue dicho compromiso.

En consecuencia, varios países europeos han puesto en marcha políticas de diferenciación en calidad entre sus instituciones de educación superior, concentrando sus recursos en las universidades más “competitivas”, “de primera línea”, o con proyectos vinculados a la “economía del conocimiento” (Teichler, 2010, pág. 179), que enlazan con los objetivos de la Declaración de Lisboa (2000). Son ejemplos de ello, los objetivos de los Campus de Excelencia en España<sup>37</sup>, presentados en la primavera de 2009, proyecto alineado dentro de la Estrategia gubernamental EU2015 (Tarrach, R., et al., 2011); los de Francia, con su Operación Campus (de febrero de 2008) (Sainz González, 2010); de Noruega, con el Programa SFU (2010), de establecimiento de Centros de Excelencia en Educación Superior<sup>38</sup>; o de Alemania, con su iniciativa, de nacimiento en el año 2003, de lograr que sus universidades aparecieran bien posicionadas en los *ranking* internacionales anglosajones (Sainz González, 2010), culminada con su “*Exzellenzinitiative*” de Junio de 2005 (Hazelkorn, 2013). Iniciativas nacionales diseñadas para abordar, al menos en parte, el gran reto de la competitividad internacional.

Desde los orígenes del Proceso de Bolonia (oficialmente en Junio de 1999, con la Declaración de Bolonia), la garantía de la calidad educativa es un eje central del proceso de armonización de los sistemas de educación superior europeos. Hablamos de

---

<sup>37</sup> Campus de Excelencia Internacional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. Recuperado el 5 de Agosto de 2013, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/campus-excelencia/>

<sup>38</sup> “*Centres of Excellence in Higher Education*” (en inglés) o “*Sentre for fremragende utdanning*” (SFU) (en noruego). Recuperado el 25 de Mayo de 2014, de Nokut: <http://www.nokut.no/en/Universities-and-university-colleges/Excellent-quality-in-higher-education/Centres-of-Excellence-in-Higher-Education/>

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

**Tabla 3. Evolución de la garantía de calidad en el proceso de construcción del EEES.**

Construcción del EEES	Calidad
Declaración de Bolonia (19 de Junio de 1999)	<b>Compromiso con la calidad</b> (promover la cooperación europea en materia de garantía de la calidad, al objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables).
Comunicado de Praga (19 de Mayo de 2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cooperación entre la ENQA (1) –en particular-, las agencias de garantía de la calidad y las IES.</li> <li>✓ “La calidad es la condición básica subyacente para la confianza, relevancia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el Espacio Europeo de Educación Superior”.</li> <li>✓ “La calidad de la educación superior e investigación es y debería ser un importante determinante del atractivo y competitividad internacionales de Europa.”</li> </ul>
Comunicado de Berlín (19 de Septiembre de 2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>La calidad como directriz clave del EEES:</b> “La calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del EEES”. Compromiso de desarrollo de la garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo. Necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad.</li> <li>✓ <b>Las IES son las principales responsables de la calidad</b> (dentro de un marco nacional de garantía de la calidad).</li> <li>✓ Se encarga al “E4 Group” (2) la elaboración de las ESG (3).</li> </ul>
Comunicado de Bergen (19-20 de Mayo de 2005)	<p><b>Se aprueban las ESG</b>, en donde se establecen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criterios para garantizar la calidad, tanto interna como externa, de las IES y de las Agencias de evaluación y acreditación.</li> <li>✓ Sistema de garantía de calidad: “obligación de evaluar al evaluador” (<i>evaluación por pares</i>), cíclico para las agencias (5 años).</li> <li>✓ Se apoya el registro europeo de agencias de calidad (<i>germen del EQAR</i>)(4), basado en revisiones nacionales, pidiendo su desarrollo al “E4 Group”.</li> </ul>
Invitación del Parlamento y el Consejo Europeos (15 de Febrero de 2006) (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Necesidad de mejorar la calidad de la educación superior europea, al objeto de hacerla más transparente y confiable para los ciudadanos europeos y los estudiantes de otros continentes.</li> <li>✓ Recoge los principios fundamentales del EQAR.</li> </ul>
Comunicado de Londres (18 de Mayo de 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Se crea el EQAR</b>, destacando su relevancia y características principales.</li> <li>✓ Se reconoce el gran valor de las ESG como motor de cambio hacia la garantía de calidad.</li> <li>✓ <b>Se insta a las IES, como responsables principales de la calidad, a continuar el desarrollo de sus sistemas de garantía de calidad.</b></li> </ul>
Comunicado de Lovaina (28-29 de Abril de 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La calidad es un enfoque dominante del EEES: El “... empeño en alcanzar la excelencia en todos los aspectos de la educación superior (...) requiere de un enfoque permanente en la calidad”.</li> <li>✓ Énfasis en la mejora de la calidad de la docencia: solicitud a las IES de ponerle especial atención en sus programas; y de priorizarla en la implementación de las ESG.</li> <li>✓ Las herramientas para facilitar la transparencia y comparación de las IES del EEES “... deben de relacionarse estrechamente con los principios del Proceso de Bolonia, en particular con el de garantía de la calidad...”.</li> <li>✓ Se insta al “E4 Group” a que continúe con el desarrollo de la dimensión europea de la garantía de la calidad, y en particular asegure una evaluación externa del EQAR.</li> </ul>
Comunicado de la Comisión Europea (2009)(6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Identifica la necesidad de hacer la garantía de calidad (QA, “Quality Assurance”) más eficiente y transparente para los usuarios.</b></li> <li>✓ Destaca el potencial de la QA de desarrollar un rol más activo en la reforma de los sistemas e instituciones de educación superior y en la persecución de sus objetivos.</li> </ul>
Comunicado de Budapest-Viena (11-12 de Marzo de 2010)	La garantía de calidad está siendo aplicada en grados distintos dentro del EEES (remitiéndose a los informes de organismos independientes e interesados).
Comunicado de Bucarest (26-27 de Abril de 2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los sistemas de garantía de la calidad contribuyen a generar confianza en la compatibilidad y comparabilidad de las estructuras de educación superior en Europa. Más “...esfuerzo en la coherencia entre las distintas políticas europeas, especialmente en (...) la mejoría de la garantía de la calidad...”.</li> <li>✓ La calidad identificada como una de las tres prioridades de cara al futuro, junto con la movilidad y la <i>empleabilidad</i>.</li> <li>✓ Desarrollar una propuesta de revisión de las ESG, para mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad.</li> <li>✓ Promover la calidad en el tercer ciclo (doctorado), junto con la transparencia, la movilidad y la <i>empleabilidad</i>.</li> <li>✓ Alientan a las agencias de garantía de calidad a que soliciten su registro en el EQAR, señalando que las registradas deberán tener la posibilidad, manteniendo los requisitos nacionales, de ejercer su labor en todo el EEES, en particular respecto al reconocimiento de dobles titulaciones o títulos compartidos.</li> </ul>
Informe de la Comisión Europea (28 de Enero de 2014) (7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>En el evaluación externa de la calidad (external QA), hay un cambio de tendencia, cada vez mayor, de un enfoque en la acreditación de programas ofrecidos al de evaluación de toda la IES.</b>(8)</li> <li>✓ <b>Cultura de calidad.</b> Reto de pasar de una orientación hacia la calidad en los procesos, hacia una verdadera cultura -de mejora continua- de la calidad.(9)</li> </ul>

(1) ENQA, “European Network for Quality Assurance in Higher Education”, Red Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior. (2) El “E4 Group”, “Grupo E4” o simplemente “E4”, lo forman las siguientes instituciones: ENQA, EUA, ESU y EURASHE. (3) ESG, “European Standards and Guidelines”, es el conjunto de “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES”. (4) EQAR es el “Registro Europeo de Agencias de Calidad”. EQAR fue fundado por el “E4 Group”, como asociación bajo las leyes de Bélgica, el 4 de Marzo de 2008. Las primeras solicitudes de registro se recibieron en Septiembre de 2008. (5) Invitación del Parlamento y el Consejo Europeos 2006/143/EC de 15 de Febrero de 2006, “On further European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education”, Official Journal of the European Union, L 64, pp. 60-62. (OJ L 64, 4.3.2006, p. 60-62). (*Recommendation 2006/143/EC of 15 February 2006*). (6) Comm (2009) 487 final (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009). (7) Comm (2014) 29 final (European Commission, 2014). (8) “La gran mayoría (69%) de los sistemas de garantía de la calidad (QA) se centran ahora en una combinación de evaluación institucional y acreditación de programas ...”; incluso “... una creciente minoría ha centrado su enfoque exclusivamente en la evaluación institucional” (EACEA, 2012, pág. 60), con referencia en el informe de la Comisión Europea (European Commission, 2014, pág. 4). (9) (IBAR, 2012, pág. 4) y referenciado en el informe de la Comisión Europea (European Commission, 2014, pág. 4).

encontrar y definir mecanismos de garantía educativa, en una realidad, que va más allá de los límites geográficos de la Unión Europea, siendo ya 48 países<sup>39</sup> los participantes en el proceso (el EEES ha sido también suscrito por países del Espacio Europeo de Libre Comercio, países del Este y del Centro de Europa; además de por los miembros de la UE). A tal objeto -y para garantizar la adopción de sistemas de garantía de calidad educativa, de mecanismos de vigilancia, control y certificación académica en el EEES-, se creó, en el año 2000, La Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), de la que forman parte los distintos organismos de acreditación o garantía de la calidad, de carácter nacional o regional, de los estados miembros de la Unión Europea. Desde sus inicios, cumpliendo con su labor, la ENQA ha comparado, como parte de sus proyectos, los sistemas de educación de distintos países de la Unión Europea. En su evaluación de las similitudes y diferencias, concluye que, si bien todos los países aspiran a objetivos parejos (en educación, investigación, acceso al mercado laboral, transferencia de conocimiento, etc.), cada uno parte de un contexto y dispone de una realidad y una lógica de funcionamiento propios de sus sistemas de educación superior (Correia Loureiro & Miranda González, 2012, pág. 109).

En España, miembros de la comisión de expertos internacionales, reunidos por el Ministerio de Educación del Gobierno de España, para valorar la Estrategia EU2015 (Tarrach, R., et al., 2011, pág. 3), apuntan a la calidad como uno de los factores de mejora deseable de la internacionalización de la universidad española. En concreto, relacionadas expresamente con la calidad, en su informe plantean dos recomendaciones –instauración de un sistema sencillo y externo de control de la calidad que contribuya a la gestión de la calidad y la mejora de las instituciones; y adopción de medidas de mejora específicas en materia de control de calidad-, señalando junto a ellas el nivel de dificultad de su implantación, su coste y posible grado de impacto. Ambas forman parte de un conjunto medidas urgentes y seguramente impopulares, en pos del progreso de la universidad española y su esencial y prioritaria contribución a la transición de España hacia una sociedad del conocimiento. Como señalan los autores, la universidad española requiere, en definitiva, de un “cambio radical” (ídem, pág. 10). Nos encontramos ante la pertinencia de un cambio sistémico, un cambio de paradigma, necesitado de decisiones valientes. Un nuevo paradigma, no sólo globalizado por la revolución digital. También por la liberalización creciente del sector educativo superior, especialmente desde la Ronda Uruguay de la Organización Mundial de Comercio (entonces GATT). La educación europea, y en particular la española, se encuentra ante la encrucijada (Dolado, 2011) de tener que competir -véase China o India- con modelos intensivos en mano de obra “barata” -bajos salarios- y cada vez mejor cualificada. Coincido con Dolado en que la respuesta está en “flexibilizar y mejorar la calidad de nuestro sistema educativo”.

En conclusión, la calidad –como excelencia– se convierte en un factor de éxito para las instituciones universitarias que quieran ser referentes, permanecer –o incluso sobrevivir– en el mercado de la educación superior. La calidad de servicio ofrecida, como estrategia de diferenciación, cobra una especial importancia a la hora de competir en el nuevo contexto de mayor competitividad, movilidad y transparencia. Además, esta afirmación también es válida para los servicios que las instituciones de educación

---

<sup>39</sup> European Higher Education Area. Recuperado el 15 de Febrero de 2014, de European Higher Education Area: <http://www.ehea.info>

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com)

**Tabla 4. Recomendaciones sobre calidad para el progreso de la universidad española.**

Recomendaciones	Dificultad	Coste	Impacto
Instauración de un sistema sencillo y externo de control de la calidad que contribuya a la gestión de la calidad y la mejora de las instituciones.	alta	bajo	alto
Adopción de medidas de mejora específicas en materia de control de calidad.	baja	medio	alto

Fuente: Comisión de Expertos Internacionales de la Estrategia EU2015 (Ministerio de Educación del Gobierno de España).

superior ofrecen por internet (desde el correo electrónico, hasta, por ejemplo, *el e-learning*), en los que pasa a ser una variable más relevante que otras (como el precio o la presencia en internet) a la hora de predecir el éxito o fracaso de la actividad (Parasuraman, Zeithaml y Malhotra, 2002). En definitiva, la calidad de servicio, como forma de alcanzar una ventaja competitiva a través de la satisfacción del cliente, es tan importante en la actividad electrónica como en la tradicional (Cox y Dale, 2001); afirmación extensible, en el caso que nos ocupa, a la calidad de servicio educativo universitario. Como indica Romero Godoy (2008, pág. 55), “el reto de universalizar la enseñanza y de afrontar la formación permanente que la sociedad de la información demanda, solamente resultarán eficaces y tendrán sentido si se llevan a cabo desde una perspectiva de calidad”.

## 2.2. Debates sobre calidad en la Universidad Europea.

El enfoque hacia la calidad en las instituciones de educación superior, supone un cambio radical de estrategia, que está generando distintos debates, no sólo en España sino también en el conjunto de la Unión Europea. En particular recogeremos a continuación tres de ellos: “homogeneidad versus diversidad” de modelos universitarios; la controversia de los “*ranking* universitarios”; y la aplicabilidad de los sistemas de gestión de calidad total en el ámbito de la educación superior.

Los dos primeros debates, relativos a la configuración de los sistemas de educación superior y su valoración, fueron objeto de análisis por Teichler (2010), quien abordó la cuestión en base a los siguientes argumentos.

Por un lado, la discusión entre expertos, sobre las virtudes derivadas de una calidad compartida o diferenciada entre instituciones. La pregunta es, hasta qué punto una homogeneidad o una diferenciación en calidad es posible o incluso deseable. Al respecto, la investigación especializada en educación superior trataría de resolver el conflicto entre “...calidad y cantidad, y las tendencias de los actores de la educación superior a imitar y copiar los modelos más exitosos...” (Teichler, 2010, pág. 14). Para este autor, la calidad formaría parte de un discurso mayor, cuyas magnitudes fundamentales serían “crecimiento” y “diversidad” de los sistemas de educación superior. En un contexto de expansión de la educación superior y centrándonos en el EEES (resultante del llamado Proceso de Bolonia), se discute cómo asegurar “...un determinado *patrón-oro* de calidad...” compatible con la convicción existente, de la

conveniencia de un equilibrio entre diversidad y estratificación en los sistemas de educación superior.

El segundo debate versaría sobre los criterios comparativos entre los distintos modelos de educación superior. Cuestión que enlaza con la anterior, puesto que el EEES habla de armonización, sí, mas respetando la singularidad de cada universidad; defensa de una diversidad, que como tal, dificulta llevar a cabo comparaciones entre las instituciones de educación superior.

Además de los dos anteriores debates, conviene también analizar un tercero: el supuesto carácter innecesario, de incompatibilidad o incluso de inviabilidad de los modelos o sistemas de calidad total con modelos pedagógicos en el ámbito de la educación superior. Lo abordaremos de forma pautada, dividiéndolo en tres partes. En la primera, se examinarán los argumentos de ser sistemas de gestión innecesarios o incluso incompatibles con modelos de calidad en la docencia universitaria con fundamento en la pedagogía. En la segunda, en el marco del EEES, aparece la exigencia del desarrollo, por parte de sus universidades, de sistemas de garantía de la calidad interna. Además de su descripción, veremos en qué medida esta exigencia supone un reconocimiento de la importancia de la orientación al cliente, como principio organizativo. Por último, y en la misma línea de trabajo, dedicaremos una sección al análisis de los sistemas de calidad total como paradigmas de la orientación al cliente en la gestión universitaria.

Por lo tanto, son tres las cuestiones abordadas: homogeneidad versus diversidad, criterios comparativos entre los distintos modelos de educación superior (centrando la cuestión en los *ranking* universitarios) y los sistemas de gestión de calidad total aplicados en la educación superior. En conjunto y en resumen, se trata de un triple debate sobre la configuración, valoración y gestión de sistemas de educación superior de calidad, que en este trabajo examinaremos particularmente desde el paradigma de la orientación al cliente principal de la educación superior, el estudiante. Para ello, se tratarán los conceptos de convergencia, diversidad, diferenciación y colaboración universitarias; enlazando con la duda -abierta- sobre a qué contexto y a qué público hace uno alusión, cuando habla de una educación universitaria de calidad; se completa la cuestión, con la aplicación de las también controvertidas tablas de comparación entre universidades o *rankings* universitarios. Posteriormente, se valorará cómo los sistemas de calidad total en la educación superior se han centrado principalmente en la parte administrativa y de gestión, y las dificultades que se están encontrando para su desarrollo en la universidad. En este contexto y en el marco del EEES, junto a los sistemas de calidad total aplicados al ámbito de la educación superior, surge la exigencia de desarrollo, por parte de sus universidades, de sistemas de garantía de la calidad interna, traslación de las “*European Standards and Guidelines (ESG)*” o “*Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES*”. A este -entendemos que interesante- análisis se dedicarán los próximos apartados.

### 2.2.1. Entre la homogeneidad y la diversidad.

La Declaración de Bolonia de 19 de Junio de 1999<sup>40</sup>, que dio el pistoletazo oficial de inicio al proceso de construcción del llamado Espacio Europeo de Educación Superior

---

<sup>40</sup> Esta y las siguientes “Declaraciones de las Reuniones de Ministros de Educación Superior Europeos”, así como otros documentos clave del proceso de construcción del EEES se pueden encontrar en la página

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

(EEES), ha supuesto la creación de una estructura convergente de programas de estudio y títulos de educación superior en Europa, que facilita tanto la movilidad estudiantil –y a la postre, la de sus titulados en el mercado laboral europeo–, como la competitividad internacional de sus instituciones de educación superior. Un doble objetivo explícito (Declaración de Bolonia, 1999; Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior, 2001) y ciertamente ambivalente (Teichler, 2010, pág. 140), que se resume en: homogeneidad y diferenciación.

Sin cierto grado de homogeneidad de programas y de títulos entre instituciones del ámbito europeo (homogeneidad “intrainstitucional”), es decir, sin que el alumno aprecie pocas diferencias cualitativas y curriculares en los mismos, la movilidad no parece ser -a priori- viable. Si bien el éxito del programa Erasmus<sup>41</sup>, de movilidad “intra-europea”, haría discutible esta afirmación; y tal vez se haya exagerado en la importancia de la estratificación de los programas (en grados y posgrados) y/o de las propias instituciones (Teichler, 2010), pág. 177). Otra cuestión sería, al respecto, en cuanto a la movilidad “extra-europea” (Wende, 2009), donde la tendencia es claramente al alza (Teichler, 2010), pág. 179).

A la par, las instituciones procurarán diferenciarse en calidad, para aumentar su competitividad internacional. Calidad, como fundamento o “...condición imprescindible para la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo del EEES...” (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009, pág. 125), a la que ya se hiciera referencia desde la misma Declaración de Bolonia (1999) que le da origen (y que ya fuera analizada anteriormente en el apartado “2.1.8. Competir en calidad, solución para reforzar el atractivo de las universidades europeas.” del trabajo).

Por lo tanto, el marco en el que debe posicionarse la universidad europea, dentro de un contexto internacional, debe ser uno de competencia, pero también de colaboración (Michavila, 2010). Conservando su identidad, las instituciones de educación europeas deben apostar por la colaboración para poder competir. Deben procurar aprovechar las ventajas derivadas de una armonización de sistemas educativos, que debiera de facilitar la colaboración entre las distintas instituciones de educación superior del EEES. En definitiva, convergencia, diferenciación y colaboración, respetando la diversidad y la singularidad de cada institución universitaria. Las distintas tendencias “...indican que

---

web de la Conferencia de Rectores de Universidades de España (CRUE), [www.crue.org](http://www.crue.org), en la sección de “Espacio Europeo”. En concreto, la Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999) está accesible en línea en :  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn\\_de\\_Bolonia.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn_de_Bolonia.pdf)  
[Consulta: Noviembre de 2013]

<sup>41</sup> Desde el 1 de enero de 2014, el programa europeo Erasmus forma parte del programa Erasmus+, en el que se integra junto con todos los demás programas actuales formativos de la Unión Europea (Erasmus, Leonardo, Comenius, Grudtvig, ... , entre otros). El programa Erasmus financia alrededor de 200.000 estudiantes universitarios europeos para que realicen parte de sus estudios en otro país europeo. En concreto, 204.744 alumnos en 2011-12, de los que 34.103 fueron españoles, lo que convierte a España, en el país con mayor representación en el programa, seguido por Alemania, Francia, Italia y Polonia (países a su vez con mayor población de estudiantes universitarios). A estos habría que sumar otros 48.083 estudiantes que realizaron prácticas de empleo. España es, también, el destino más popular de los estudiantes del programa, con 39.300 alumnos (el 15,5% del total), seguido por Francia (11,5%), Alemania (11%), el Reino Unido (10,2%) e Italia (8%) (Comisión Europea, 2013).

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com)

las dinámica actual en la educación superior europea está caracterizada a la vez por la convergencia, con el objetivo de la armonización; y la divergencia, en una búsqueda de mayor diversificación” (van der Wende, 2008, pág. 53). Sintetizando y aunque pueda sonar ciertamente paradójico, “integración” de una diversidad de modelos educativos universitarios; esta parece ser la máxima. O en otras palabras, calidad compartida sí, pero que no impida diferenciarse. Es este el equilibrio por el que se apuesta desde el EEES. Un objetivo complejo, sin duda.

Y es aquí donde se abre el segundo debate mencionado: la comparación entre las instituciones de educación superior europeas, teniendo en consideración su diversidad. ¿Se pueden comparar? Y en tal caso, ¿cómo? ¿Con qué herramienta o herramientas? Cuestiones que se tratarán a continuación, abordando -para ello- la problemática de los *ranking* universitarios globales o internacionales. Junto con la respuesta europea, a la existencia de dichos *ranking* y la competencia global asociada.

El establecimiento de estándares comunes de garantía de la calidad a nivel internacional, facilitaría la comparabilidad entre los distintos sistemas educativos (Bernhard, 2011, pág. 22) y por ende de sus instituciones. En este sentido, el EEES se ha dotado de dos instrumentos, un conjunto de “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES” (“*European Standards and Guidelines (ESG)*”) y el “Registro Europeo de Agencias de Calidad de la Educación Superior” (“*European Quality Assurance Register (EQAR)*”); que junto con los *ranking* internacionales globales (mención especial al *U-Multirank*, de reciente creación e impulsado por la propia Comisión Europea), deberían de proveer del necesario marco común de referencia que facilite una comparación, de interés para los distintos agentes o actores interesados del sistema educativo: desde las agencias de garantía de calidad, hasta las propias IES, pasando por los profesores o los estudiantes. En este último caso, de cara a la elección de universidad por parte del alumno.

Ahora bien, la pregunta es, en qué medida todos estos instrumentos cumplen la función de marco de referencia sobre la calidad de la educación ofrecida por las instituciones de educación superior, dentro del EEES. Y en particular, en qué medida lo harían de cara a su receptor principal, el estudiante. Como cualquier otro usuario de un servicio, en este caso de un servicio educativo, el alumno querrá disponer de información que le facilite la elección de un centro o unos estudios concretos, en base a sus propios intereses. Intereses que por otra parte, serán probablemente distintos -o al menos no necesariamente concordantes- con los del resto de agentes de la universidad (profesores, administrativos, la sociedad en su conjunto, etc.). Empezando con los *ranking* universitarios globales, intentaremos abordar en los próximos apartados esta cuestión.

### 2.2.2. Contexto socio-económico europeo y justificación del ranking de universidades: incentivar la competencia.

El debate relativo a la comparación entre instituciones de educación superior europeas, que tenga en consideración su diversidad, comienza por lo que se considera como una educación de calidad. Con ello no se está haciendo alusión directa -por ahora no-, al debate conceptual, de definición de calidad en la educación (y que será tratado en apartados posteriores, concretamente en el “Capítulo 3. Marco Teórico de la Calidad de

la Educación Superior”). Hablamos de a qué contexto y a quiénes nos referimos cuando calificamos una educación superior como de baja o de alta calidad.

Centremos la cuestión en los estudiantes<sup>42</sup>. Cuando existen quejas sobre la baja calidad de la educación superior, la queja varía notablemente de un contexto social a otro. Por un lado, de un país a otro (Teichler, 2010, pág. 49), con respecto a qué población, dentro del alumnado –cuál o cuáles segmentos de la población estudiantil–, se debe hacer, de hacerlo, referencia. Por ejemplo, ¿debemos hablar del porcentaje de alumnos con acceso a universidades de prestigio?, ¿de los alumnos reglados y no reglados de las universidades europeas?, ¿de los alumnos de universidades públicas y/o privadas?, ¿de los alumnos de grado, máster o de doctorado?, o ¿de los alumnos presenciales y a los alumnos a distancia? Etc. Y por otro, de una época a otra, según cuáles sean las necesidades de habilidades y competencias, o en otras palabras, de disciplinas y de áreas de especialización, requeridas puntualmente por la sociedad.

Relacionado -y sin querer ahondar en la cuestión, por alejarse del tema objeto de estudio-, conviene tener en cuenta que el alumno titulado debe de estar preparado, no sólo para responder a las necesidades sociales de hoy, sino para poder responder a las necesidades -en constante renovación- del futuro. Se requieren, y se requerirán cada vez más, de personas activas y dinámicas, capaces de cambiar, de adaptarse. En definitiva, personas flexibles en aprendizaje constante. Es pertinente recordar, que gran parte de las profesiones que desempeñarán -en su futuro laboral- los alumnos de hoy, es muy posible que ni siquiera existan aún o que incluso las podamos imaginar<sup>43</sup>. Por ello, debemos de procurar disponer de una oferta educativa que cubra las necesidades laborales del futuro y no del presente. Porque al final, la sociedad “... requiere de individuos que se integren en ella, con ciertas características y eso pasa por implantar un sistema de calidad que asegure el cumplimiento de los requisitos pactados con el alumno, es decir, que garantice el logro de resultados no ya académicos sino de contribuir a formarlo integralmente ...” (Senlle & Gutiérrez, 2005, pág. 7). En definitiva, no hay mejor garantía de calidad educativa que la de ser capaces de formar adecuadamente a los ciudadanos del futuro.

Por lo tanto y en conjunto, si nos centramos en el alumno, los criterios a tener en cuenta a la hora de valorar una educación superior de calidad tienen vinculación –o deberían, idealmente, de tenerla- con el contexto cultural y socio-económico, y de desarrollo tecnológico, no ya presente, sino futuro, de la sociedad a la que pertenece.

En este sentido, anteriormente en el trabajo (ver “2.1.5. Un nuevo contexto de competencia por el estudiante universitario.”), se detalló como las universidades de todo el mundo, y en particular las europeas, se enfrentan a un nuevo marco de mayor competencia, tanto por razones de oferta (creciente liberalización del sector, integración de los sistemas universitarios, incremento de la movilidad transfronteriza institucional, mayor visibilidad de la oferta universitaria gracias a internet; entre otras) como de demanda (políticas incitadoras a la movilidad del profesorado y del alumno, mayor

---

<sup>42</sup> Si bien conviene recordar, que los estudiantes no son el único grupo de interés al tratar sobre la calidad en la educación superior.

<sup>43</sup> Muchos de los servicios ligados a la creación de internet han generado nuevas profesiones que no existían hasta comienzos del siglo XXI. Y algunas de ellas son incluso mucho más recientes. Analista de datos, experto en comercio electrónico, gestor de redes sociales (más conocido por “community manager”), curador de contenidos (“content curator”), bloguero (“blogger”), posicionador y optimizador en motores de búsqueda (“SEM/SEO”), y otros tantos ejemplos de nuevos empleos que podríamos citar.



formación en idiomas del alumno, necesidad de construir un currículum internacional; entre otras) (OCDE, 2004a; OCDE, 2004b; Romero Godoy, 2008; Hemsley-Brown y Oplatka, 2006). Recordando brevemente lo apuntado, desde la oferta, mayor competencia por estar ante un nuevo marco de conocimiento “sin barreras”. Y desde la demanda, por haber más tipos de alumnos pero menos del tipo convencional (aquel que comienza a los 18 años sus estudios universitarios). Hablamos de la globalización de la educación superior y razón por la que las instituciones universitarias reconocen hoy la existencia de una competencia internacional por el alumno (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006). Por ello, en Europa, tanto la Comisión Europea hoy, como ciertos países antes, se han propuesto como objetivo aumentar el número de estudiantes universitarios.

También, siguiendo con este análisis del contexto socio-económico de desarrollo de una educación superior de calidad, en apartados anteriores (ver de nuevo el punto “2.1.5. Un nuevo contexto de competencia por el estudiante universitario.”) se señaló como, ante la revolución digital, las universidades tradicionales se han visto defendidas a incorporar servicios educativos virtuales, a los ya ofrecidos de forma presencial. Como indica la Comisión Europea, existe una “...gran necesidad de enfoques flexibles e innovadores de aprendizaje y de acceso a la educación para mejorar su calidad y relevancia...” -social y económica-, “...ampliar el número de estudiantes convencionales...” -al que se añadan diversos tipos de alumnos nuevos- “...y combatir la tasa de abandono universitaria” (Comisión Europea, 2011), pág.5). Una forma clave de lograr esto, en consonancia con la Agenda Digital Europea 2015.eu (Ortega Mohedano, 2011) de la Unión Europea, consistiría en “...aprovechar la capacidad transformadora de las TIC y otras nuevas tecnologías para enriquecer la enseñanza, mejorar las experiencias de aprendizaje, apoyar el aprendizaje personalizado, (...) facilitar el acceso a través de la educación a distancia, la movilidad virtual, la administración electrónica y la creación de nuevas oportunidades para la investigación” (Comisión Europea, 2011), pág.5).

Pues bien, situémonos ahora en el contexto socio-económico europeo actual, descrito como de crisis económica (años 2008-2015). Europa “necesita, con urgencia, abordar con mayor determinación y coherencia la dimensión social de la educación superior, en particular a la luz de la crisis económica” en la que nos encontramos (una de las conclusiones principales de “Modernización de la educación superior en Europa 2011: financiación y dimensión social”<sup>44</sup>, estudio de 16 de Septiembre de 2011, vinculado al desarrollo de los Objetivos de Europa 2020<sup>45</sup>). El Programa Europa 2020<sup>46</sup> (Ortega Mohedano, 2011), de la Comisión Europea, presenta siete iniciativas<sup>47</sup> emblemáticas, situando a la “modernización y la *empleabilidad* en el centro de la nueva estrategia de

---

<sup>44</sup> EACEA/Eurydice (2011). Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension 2011, Bruselas: EACEA P9 Eurydice. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Eurydice: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php)

<sup>45</sup> Comisión Europea. (s.f.). Objetivos Europa 2020, Europa 2020: objetivos de crecimiento económico para toda la UE. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Europa.eu: [http://ec.europa.eu/europe2020/reaching-the-goals/targets/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/reaching-the-goals/targets/index_es.htm)

<sup>46</sup> Comisión Europea (2010). Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. COMM (2010) 2020, de 3 de Marzo, Bruselas. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Europa.eu: [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf)

<sup>47</sup> Comisión Europea (s.f.). Europa 2020: estrategia para el crecimiento de la Unión Europea. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Comisión Europea: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/eu2020/em0028\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/em0028_es.htm)

reforma de la enseñanza superior”, para las más de 4000 IES y más de 19 millones de estudiantes de educación superior de la Unión Europea<sup>48</sup>, que se dirige a: uno, aumentar el número de titulados superiores; dos, mejorar la calidad de la docencia; y tres, a que la enseñanza superior contribuya al máximo a que la economía de la UE salga fortalecida de la crisis. En otras palabras, se le pide a la educación universitaria que sea parte de la solución a la situación.

¿Cómo hacer de la educación superior europea parte de la solución al problema de la crisis económica? La Comisión Europea resumía su respuesta, en premiar la excelencia e incentivar la competencia en el sector educativo universitario (Comisión Europea, 2011), como forma de mejorar la situación en Europa. En definitiva, tal y como se señaló en apartados anteriores, ante las nuevas dificultades económicas a raíz de la crisis bancaria de 2008, la respuesta frente al nuevo entorno desfavorable para el desarrollo del EEES no es otra que la de “ir más allá” de Bolonia (Scott, 2012).

Premiando la excelencia, mediante una apuesta por proyectos reconocidos de gran impacto social. Por ejemplo, programas tipo Erasmus, Leonardo, Comenius, etc. (hoy integrados todos en el “macroprograma” europeo Erasmus+), u otros que hayan demostrado un mayor valor añadido.

Y por otro lado, incentivando la competencia, mediante iniciativas que incrementen el flujo de información en el sector, como la puesta en marcha de un sistema europeo de clasificación multidimensional de instituciones de educación superior. Un *ranking* europeo de universidades que, propiciado por la integración del sector resultante del proceso de construcción del EEES, y cuyo objeto sea “informar mejor a los estudiantes sobre los cursos más adecuados para ellos”<sup>49</sup>. Una mayor transparencia de la oferta educativa, que ayudaría a mejorar la movilidad en el sector. Y por ende, su competitividad mundial. En un marco de crisis económica y mayor competencia en el sector de la educación superior, es este un argumento con el que se justificaría la necesidad de herramientas para evaluar y comparar la calidad de la educación superior en y entre las distintas universidades europeas; y entre estas y las del resto del mundo.

De hecho, las universidades con un buen posicionamiento o mejora continua en los *ranking* universitarios internacionales suelen coincidir con aquellas cuya planificación estratégica persevera en un proyecto de modelo educativo, que procura dar respuesta a los requerimientos que la hacen caminar hacia una universidad de excelencia, combinando lo antiguo que hagan bien con lo nuevo que esté por hacer (Michavila, 2010)<sup>50</sup>. No obstante, como veremos más adelante al valorar los *ranking*, más discutible

---

<sup>48</sup> Comisión Europea (2011). Modernización y empleabilidad en el centro de la nueva estrategia de reforma de la enseñanza superior. IP/11/1043, de 20 de Septiembre, Bruselas. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Comisión Europea: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-1043\\_es.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_es.pdf)

<sup>49</sup> Comisión Europea (2011). Modernización y empleabilidad en el centro de la nueva estrategia de reforma de la enseñanza superior. Comunicado de prensa, IP/11/1043, de 20 de Septiembre, Bruselas. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Comisión Europea: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-1043\\_es.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_es.pdf)

<sup>50</sup> Michavila recoge, en su Lección inaugural del Acto de apertura del curso 2010-2011 de la Universidad Politécnica de Madrid, una buena definición de lo que sería un horizonte -utópico, sin duda, pero no por ello menos válido-, de universidad de excelencia; para ello se remite a Antonio Pulido, quien en su texto *La Universidad del futuro*, la describe como “una universidad en la que todos sus integrantes ejerciesen su función con competencia y responsabilidad, guiados exclusivamente por los intereses de la sociedad a la que sirven. Una universidad en la que los profesores fuesen seleccionados entre los candidatos más competentes, y su carrera hacia puestos de mayor responsabilidad se realizase con criterios objetivos

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

es que estas clasificaciones globales de universidades, permitan compararlas en calidad entre ellas (Safón, 2013), y que por tanto sean herramientas válidas de referencia, para distinguir a las IES por su calidad educativa.

En definitiva, “la educación superior debe hacerse más comparable y transparente...”, mediante el “... desarrollo de herramientas (es decir, los *ranking*) innovadoras” (Bernhard, 2011, pág. 22). Europa debe enfrentarse ante el problema de diseñar un cuadro común de “medidas de calidad y efectividad, válido para todas sus instituciones” (Hurtado & Pryor, 2011), que incluya indicadores que atiendan a la heterogeneidad de sus IES y por ende del conjunto de su oferta de servicios universitarios, a ser posible tanto presenciales como virtuales. Encontrar un *ranking* válido y fiable de comparación de universidades –dentro de la diversidad europea, tomando en consideración las necesidades evolutivas de la sociedad–, es una de cuestión a resolver, no exenta de dificultad (Marginson y Wende, 2007). No es tarea fácil, pero quizá ya no quede más remedio, ante la creciente internacionalización de la educación superior (European Commission, 2011, pág.3), tanto de carácter presencial como virtual (Ortega Mohedano, 2010; 2011). La propia popularidad que han adquirido en los últimos años los *ranking* de universidades internacionales existentes, es un claro reflejo del grado actual de internacionalización de la educación superior (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011). Así parece entenderlo Alemania, que desde el año 2003 (Sainz González, 2010) ha incentivado la competencia universitaria, bajo el objetivo de referencia de que al menos alguna de sus universidades apareciera en posiciones de privilegio en los *ranking* universitarios internacionales. Y también así parece haberlo entendido la Unión Europea, con la propuesta<sup>51</sup> y posterior desarrollo del U-Multirank<sup>52</sup> (*Multi-dimensional ranking of higher education institutions*), un *ranking* europeo multidimensional y global de instituciones de educación superior<sup>53</sup>.

---

sobre su capacidad y esfuerzo. Unos profesores que repartiesen su tiempo entre sus atenciones docentes y una labor investigadora que repercutiese tanto en su capacidad de enseñanza como en su aportación de nuevos conocimientos a la sociedad. Una universidad en la que los alumnos estuviesen vocacionalmente dedicados a sus estudios. Una universidad que fuese parte de un sistema de educación superior en el que los responsables de la política universitaria tuviesen como guía de trabajo la mejora de la formación y la investigación.”

<sup>51</sup> EP Library (2013). *University ranking and U-multirank*, 8 de Octubre. European Parliamentary Research Service (EPRS). Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de EPthinktank.eu: <http://epthinktank.eu/2013/10/08/university-ranking-and-u-multirank>; Comisión Europea (2013). Se establece en Dublín la nueva clasificación internacional de las universidades. Comunicado de prensa, IP/13/1066, de 30 de Enero, Bruselas. Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de Europa.eu: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-66\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-66_es.htm)

<sup>52</sup> El éxito de U-multirank está por ver, pero cabe ya señalar, que en la primera edición de 2014 de este nuevo *ranking* mundial, presentada en mayo, participaron más de 850 instituciones educativas de todo el mundo (tanto de dentro como de fuera del EEES). En concreto, hoy por hoy, si uno visita la web oficial, puede consultar información de 864 centros, si bien en muchos casos con datos incompletos, lo que ha generado dudas sobre su futuro desde su primer día. La participación prevista para su segunda convocatoria, de 2015, es de 1000-1100 IES. [Fuentes: U-Multirank (s.f.). Frequently asked questions. Recuperado el 1 de Septiembre de 2014, de U-multirank.eu: [www.u-multirank.eu](http://www.u-multirank.eu); “El nuevo ‘*ranking*’ europeo de universidades nace con agujeros”, El País, 19 de Mayo de 2014. Recuperado el 1 de Septiembre de 2014, de Elpais.com: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/05/19/actualidad/1400450445\\_363631.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/05/19/actualidad/1400450445_363631.html) .

<sup>53</sup> En Europa, U-Multirank no es el único proyecto de clasificación de las universidades en el mundo, pero sí es -por financiación y apoyo institucional, proyección y difusión mediática- la mayor apuesta de *ranking* de la Unión Europea. La Comisión Europea también ha financiado el proyecto U-Map, una herramienta de visualización de los perfiles de las universidades. U-Map no es un *ranking* de IES, sino una herramienta de mapeo o de visualización de las características de la IES, en relación a las actividades en

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com)

Se presentarán las particularidades del nuevo instrumento de origen europeo en apartados posteriores, así como de los tres *ranking* universitarios internacionales de mayor aceptación. Además, se llevará a cabo una comparativa entre los mismos, valorando con rigor su construcción, sus virtudes y sus elementos más discutibles. Entre medias, se entrará en los distintos debates que generan, en particular el de su bondad como herramientas de comparación entre universidades. Intentaremos analizar si en realidad miden la calidad de la educación u otro constructo distinto. Y en particular, de manera similar a otros apartados de fundamentación teórica de este trabajo, se procurará averiguar de qué forma y en qué medida estos instrumentos recogen la opinión del estudiante –de hacerlo–, como parte de su proceso de valoración de la educación superior de las universidades que clasifican. El objetivo será el de ver si tienen o no en cuenta al alumno, a la hora de valorar a las universidades que clasifican.

### 2.2.3. El debate de la Gestión de la Calidad Total (TQM) en la educación superior.

La confrontación entre los objetivos de calidad pedagógica en la principal actividad de una IES, la docencia universitaria, y los objetivos de calidad total en la gestión de todos y cada uno de los procesos de la misma (docencia inclusive), fue un debate candente durante el último cambio de siglo.

Tradicionalmente “la acreditación y la evaluación universitarias se han centrado sólo en los *input* y *output* del sistema...” educativo, mientras que los modelos o sistemas TQM integran y procuran mejorar los *input* y los *output*, pero también los procesos (Owlia & Aspinwall, 1997, pág. 527). Los modelos TQM se presentan, de hecho, como posible solución ante los requerimientos de la sociedad en su conjunto, de universidades que

---

las que participa (es decir, se preocupa de mostrar “qué es lo que hace” la IES). Cabe señalar que “U-Multirank”, tomando como referencia parte de sus indicadores, ofrece también una representación de lo que llama el “Perfil de Desempeño U-Multirank” de una universidad (“U-Multirank Performance Profile”, en inglés), de forma similar a como lo realiza U-Map (U-Map (s.f.). The European Classification of Higher Education Institution (s.f.). Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de The European Classification of Higher Education Institution: [www.u-map.eu](http://www.u-map.eu)). Al margen de estas herramientas de comparación de universidades del mundo, existen otras con origen en el viejo continente, si bien con objetivos y fundamentos más concretos y diferenciados de las dos anteriores. Destacables son, en particular, “SCImago Institutions Rankings”, “Webometrics Ranking” y “Leiden Ranking”. El SCImago Institutions Rankings (SIR) caracteriza a las instituciones (principalmente IES, pero no sólo; incluye también entidades gubernamentales, del sector de la salud, privadas, etc., entre otras) a partir de datos sobre investigación, innovación y visibilidad web. Es elaborado por Scimago Lab, empresa española de base tecnológica y con origen en el CSIC. (Scimagoir.com (s.f.). Scimago Institutions Rankings. Recuperado el 30 de Septiembre de 2014, de Scimagoir.com: <http://www.scimagoir.com>; Scimagolab.com (s.f.). Scimago Lab. Recuperado el 30 de Septiembre de 2014, de Scimagolab.com: <http://www.scimagolab.com>). El Webometrics Ranking (Ranking Web of Universities), se construye en base a datos web extraídos de motores de búsqueda comerciales. Es elaborado por Cybermetrics Lab, grupo de investigación español del CSIC. Realizan distintas clasificaciones en donde posicionan a las universidades en función de su visibilidad o impacto vía web (Webometrics.info (s.f.). Ranking Web of Universities. Recuperado el 26 de Septiembre de 2014, de Webometrics.info: [www.webometrics.info](http://www.webometrics.info)). Por su parte, el Leiden Ranking (CWTS Leiden Ranking) se elabora en base a datos bibliométricos. Es desarrollado por el Centre for Science and Technology Studies de la Universidad de Leiden (Holanda). Permite distintas clasificaciones en función del indicador de referencia seleccionado y el posicionamiento de las universidades se realiza en base al número de publicaciones y un ratio normalizado de citas (Leidenranking.com (s.f.). CWTS Leiden Ranking. Recuperado el 26 de Septiembre de 2014, de Leidenranking.com: <http://www.leidenranking.com/>).

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com)

aseguren la calidad de sus procesos clave (Del Río Bermúdez, 2008), en pos de una formación de profesionales, preparados para su incorporación al mercado laboral. Como indican (Owlia & Aspinwall, 1997, pág. 527), “hay argumentos sólidos para introducir la filosofía de la calidad total en las universidades”, como son: la percepción existente entre los académicos de que, desde fuera, la falta de calidad en la educación empieza a verse como un problema; la existencia de clientes (estudiantes) descontentos con su educación superior, y de empleados (personal académico y administrativo) con la moral o el ánimo decaído; y defectos como la baja calidad de la docencia, el anacronismo de los programas, la incoherente currícula, el coste excesivo y la creciente e ineficiente burocracia administrativa.

En esta misma línea, (Freed, Klugman, & Fife, 1997) o (Newby, 1999) defendían la idoneidad de una gestión universitaria de calidad total. (Owlia & Aspinwall, 1997) tomaban como referente su éxito en otros sectores de la economía, argumentando a favor de su aplicabilidad en el sector de la educación superior. Es “inevitable”, apuntaba (Peak, 1995), que si los modelos de gestión de la calidad total han ayudado a resolver los problemas de calidad en la empresa, también se pretenda hacerlo con la educación; o incluso había autores que afirmaban, que además proveían a la educación superior de un valor añadido (Dill, 1997). (Mencer & Jelenc, 2004, pág. 1342) apuestan por la implementación de la filosofía TQM como forma de salir del círculo vicioso por el que “la baja calidad de los egresados, da lugar a una mala reputación de la universidad, lo que redundaría en una peor calidad posterior para los nuevos estudiantes” (atraído por tanto a peores estudiantes, generando personal académico y administrativo menos motivado, y llevando a obtener menos financiación), y vuelta a empezar.

En definitiva, por un lado existe la opinión de que “los valores de la TQM son más compatibles con la educación superior que muchos de los sistemas de gestión existentes”; valores en los que muchos ven “un enorme potencial de responder a los anteriores retos” (Owlia & Aspinwall, 1997, pág. 527). De hecho, en la literatura se destaca que “TQM está siendo la técnica de gestión de la calidad más utilizada en la educación superior” (Quinn, Lemay, Larsen, & Johnson, 2009, pág. 145), si bien los investigadores difieren sobre su efectividad y su implementación no está exenta de dificultades, que Owlia y Aspinwall (1997, pág. 541) atribuyeron principalmente a: una confrontación con el profesorado académico (por su “individualismo” y su falta de motivación por -u oposición a- “las cuestiones del mercado”), y a la dificultad de definir al cliente (de la educación); y de las que también se hizo eco Koch (2003) (como veremos a continuación). En esta misma línea, Cano García (1998) valoraba que si bien los programas de calidad total en la educación superior se han centrado “casi exclusivamente” , (Cano García, 1998, pág. 316) en la parte de gestión, “se ha empezado instaurándolo en los ámbitos puramente administrativos para luego ir difundiéndose y llegando al ámbito académico” , (Cano García, 1998, pág. 317). No obstante, recogía la opinión, de que se constataba un “... retraso en la introducción de sistemas de gestión de Calidad Total en la enseñanza universitaria, entre otras cosas por la dificultad para delimitar ... los clientes de los servicios universitarios, para medir directamente los niveles de calidad alcanzados en la docencia e investigación”, señalando que “... la masificación de la enseñanza superior y las especiales

características del cuerpo docente no facilitan el proceso de transposición y adaptación de sistemas de gestión de calidad total” (Cano García, 1998, pág. 317)<sup>54</sup>.

No obstante, y a pesar de estas dificultades, la gestión de la calidad total está siendo adoptada por las instituciones universitarias, como forma de desarrollar un sistema de calidad (Tarí & Madeleine, 2010), generando notables beneficios sobre los estamentos universitarios que los experimentan y alcanzan madurez en su aplicación, en términos de organización, competitividad y resultados (Del Río Bermúdez, 2008, pág. 6).

Frente a estas opiniones a favor, (Bensimon, 1995) argumentaba la inviabilidad, en la educación superior, de los modelos basados en la filosofía de la gestión de la calidad total. Koch (2003), señalaba que la gestión de la calidad total había logrado una limitada repercusión en la educación superior, apuntando como posibles causas las tres siguientes (y que se desarrollarán a continuación): falta de receptividad del personal académico, la TQM no se ha centrado en los procesos críticos, y dificultad para definir el reto de la TQM.

*El cuerpo académico no es receptivo a la TQM.* La falta de receptividad del personal académico (relacionada con la inercia organizativa y la resistencia al cambio, aunque pueda ir en beneficio de la organización), en particular ante cualquier medida que pueda entrar en conflicto con la libertad de cátedra (suspicias y desconfianza ante medidas de productividad o satisfacción que puedan afectar a su docencia o su investigación), cuestione la titularidad académica o se enfrente a la tradicional confidencialidad (respecto a la evaluación docente, la promoción interna, o incluso los salarios). El origen “empresarial” o “mercantil” de la filosofía TQM es visto como inapropiado en la educación. La naturaleza bidireccional de la evaluación en la educación superior (el estudiante evalúa al profesor y viceversa) hace que las respuestas de ambos puedan verse “contaminadas”<sup>55</sup>, máxime si éstas pueden condicionar la calificación (caso del alumno) o la retribución (caso del profesor) posterior. Además, en general el personal académico suele trabajar más sólo que en equipo, cuando uno de los fundamentos de la TQM es el trabajo en equipo. La existencia de comisiones académicas (de investigación, de docencia,...), reuniones departamentales, etc., pueden sugerir trabajo en equipo, pero en realidad “parecen diseñadas para frustrar o retrasar la actividad” (Koch, 2003, pág. 329).

*La TQM no se ha enfocado sobre los procesos críticos.* La TQM ha centrado su aplicación en procesos no académicos (gestión de matrículas, facturación, compras, inventario, programación de horarios), poco relevantes en la mejora de la calidad de la educación, ignorando los procesos académicos (titularidad académica, planificación curricular, tutorías,...) o simplemente de mayor impacto (tasas académicas versus

---

<sup>54</sup> Es cierto que en las instituciones de educación superior, la filosofía TQM se ha aplicado mayoritariamente desde una perspectiva de gestión del centro (Cano García, 1998), y en particular en labores de carácter administrativo. No obstante, convendría “... resaltar la posibilidad de trasladar dicha filosofía al aula, a las actividades de enseñanza-aprendizaje, al profesorado, ... en lugar de centrarse en los componentes de la burocracia ...” (Cano García, 1998, pág. 284). En su libro, Elena Cano García recoge esta afirmación, junto con ambas perspectivas de aplicación de la filosofía de la Calidad Total, la administrativa y la académica, y si bien desarrolla la propuesta enfocada en las escuelas, entendemos que sería sustancialmente extrapolable, en general, al ámbito de la educación superior. Tanto por lo que respecta a las transformaciones requeridas en la gestión tradicional, como a las condiciones previas necesarias para poder aplicarla al ámbito académico.

<sup>55</sup> “La evaluación sufre, como consecuencia, de la mayor contaminación en la educación superior que en el ámbito empresarial”, dice su autor (Koch, 2003, pág. 330).

becas, inclusión de las nuevas tecnologías en el aula, la educación a distancia,...). Además, cuando no era así, la efectividad de las medidas TQM en la universidad sobre la actividad académica, era medida habitualmente sólo en términos de satisfacción (de los estudiantes, profesores u otros clientes de la educación superior) y no en términos financieros.

*Dificultad de definición del desafío al que se enfrenta la TQM en la educación superior.* No se puede hablar ni medir la calidad en la universidad, sin identificar su producto y su cliente. Una universidad atiende a una variedad amplia de clientes para los que les ofrece toda una diversidad de productos. En el fondo, el debate que hay detrás se resume en la pregunta ¿cuál es el objetivo de una universidad (concreta) o de la educación superior? La falta de consenso al respecto, derivada de la propia complejidad de una IES, y por ende de la educación superior, dificulta la implementación de la TQM. Como consecuencia, la tendencia es a aplicar la TQM sólo a cuestiones periféricas alejadas de las actividades o procesos principales de una universidad. “Cuanto más compleja es la tarea a abordar, menos útil es la TQM”, llega a concluir Koch (Koch, 2003, pág. 332).

En conjunto, la falta de receptividad del personal académico, el hecho de que la TQM no se haya centrado en los procesos críticos, y la dificultad para definir el objetivo de la TQM en la universidad serían las tres causas de que la gestión de la calidad total no haya logrado aún una repercusión relevante en la educación superior. Todas ellas causas que, por otra parte, apuntan a aquellas dificultades, ya señaladas –y recogidas en párrafos anteriores- por Owlia y Aspinwall (1997) y Cano García (1998), para la implementación de la TQM en la universidad. En conjunto y como consecuencia, Koch –quien, además, hacía notar las pocas evidencias existentes sobre la efectividad de la TQM hasta entonces- llegó incluso a afirmar que “el tiempo de TQM en la educación superior llegó y pasó” (Koch, 2003, pág. 325).

Por último, en la literatura también encontramos opiniones de consenso, como la de (Apodaca, 2001), quien clasificando las metodologías y propuestas para la evaluación institucional de la educación superior en dos grandes grupos, modelos tradicionales de corte empresarial y modelos y tradiciones de corte académico, reconocía que si bien ambos estaban, en la realidad, “...en franca competencia más que en complementariedad” (Apodaca, 2001, pág. 374), afirmaba que “...las tradiciones empresariales resultan complementarias a las académicas convirtiendo en sus fortalezas las debilidades de éstas y en debilidades sus fortalezas” (Apodaca, 2001, pág. 375).

### **2.3. Criterios comparativos entre sistemas de educación superior. Los *ranking*.**

*“En el mundo actual, de plenitud de información y de vidas aceleradas, las personas tienden a confiar en los ‘ranking’ y clasificaciones cuando adoptan decisiones. Esto es también evidente en el sector universitario ...”* (Ramakrishna, 2013, pág. 117)

Este apartado del trabajo se dedicará a analizar los *ranking* universitarios globales, es decir, aquellos cuyo objetivo es establecer una comparativa internacional entre las instituciones de educación superior. Más concretamente -y por coherencia con el objeto de este trabajo-, se estudiarán los *ranking* universitarios internacionales de mayor

aceptación, que cuenten con indicadores no sólo de investigación, sino también de docencia y de otros ámbitos o actividades de las instituciones de educación superior. Se quiere analizar, en definitiva, qué conceptos evalúan de la educación superior, de qué forma lo hacen y en qué medida. En particular, centraremos la cuestión en valorar si son índices que midan o no la calidad de la educación.

En concordancia, de nuevo, con el marco teórico de este trabajo, interesa analizarlos también desde la perspectiva de su “orientación al cliente”. Al objeto, se pondrá especial atención sobre el interés que prestan a las necesidades de los estudiantes. En particular, nos preguntaremos en qué medida tienen en cuenta la opinión del alumno, a la hora de su construcción. Paralelamente, parece obligado establecer una pregunta de fondo, cuya respuesta quedará abierta, pero que se cree adecuado mantener en mente: para un estudiante, ¿son los *ranking* universitarios internacionales existentes una buena referencia para la elección de una universidad? La pregunta es pertinente, dado que la propia Comisión Europea se planteó el desarrollo de un *ranking* europeo de universidades, como parte de la su Estrategia Europa 2020<sup>56</sup>, cuyo objeto fuera “informar mejor a los estudiantes sobre los cursos más adecuados para ellos”<sup>57</sup>. Objetivo de la Comisión, que ha dado lugar, en mayo de 2014, al U-Multirank, un *ranking* europeo multidimensional y global de instituciones de educación superior.

De aquí en adelante, se partirá de la justificación sobre la razón de ser de los *ranking* universitarios, para pasar luego a presentar y comparar aquellos de mayor aceptación internacional. Entre medias, se entrará en los distintos debates que generan, en particular el de su bondad como herramientas de comparación entre universidades.

### 2.3.1. Los ranking universitarios globales: descripción y análisis comparativo.

El fenómeno de los *ranking* universitarios<sup>58</sup> ha vivido un fuerte desarrollo durante la primera década del siglo XXI, tanto en cada país (España inclusive) como en el ámbito internacional (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011). Desde los “*ranking* globales” (en inglés, “*worldwide rankings*”), que como su nombre indica pretenden facilitar una clasificación internacional de las universidades, hasta los “*ranking* nacionales”. Los primeros *ranking* se empezaron a elaborar en EE.UU. (1983) y en el Reino Unido (1990), para clasificar a las escuelas de negocios (en inglés, “*Business Schools*”), por parte de medios de comunicación económicos (Business Week, US News & World Report, Financial Times, The Economist, Wall Street Journal, entre otros) (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011).

Actualmente, su elaboración viene promovida tanto por los estamentos públicos, como desde la iniciativa privada. Y en todos los casos, desde su aparición, no han parado, ni de ser cada vez más utilizados, ni de recibir fuertes críticas. Su uso, cada vez más generalizado, está resultando en un aumento de la competencia entre universidades, tanto a nivel nacional como –en mayor medida–, a nivel internacional, entre las

---

<sup>56</sup> Comisión Europea (s.f.). Europe 2020. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Comisión Europea: <http://ec.europa.eu/europe2020>

<sup>57</sup> Comisión Europea (2011). Modernización y empleabilidad en el centro de la nueva estrategia de reforma de la enseñanza superior. IP/11/1043, de 20 de Septiembre, Bruselas. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Comisión Europea: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-1043\\_es.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_es.pdf)

<sup>58</sup> En los medios de comunicación anglosajones también se conocen popularmente como “*league tables*” (algo así como “tablas clasificatorias”).



instituciones universitarias de mayor prestigio (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011). En lo que respecta a las críticas, éstas hacen referencia a diversas cuestiones<sup>59</sup>, siendo las principales las relativas a la elección de su metodología y batería de indicadores (en particular, se critica la objetividad de los criterios seleccionados, la metodología de las encuestas de opinión utilizadas para la construcción de algunos de ellos y la arbitrariedad en la asignación de pesos), el sesgo anglosajón de los *ranking*, y su mayor énfasis en la investigación. Entre otras. Pero antes de abordarlas, realizando un conveniente análisis comparativo, conviene describir los *ranking* globales de mayor aceptación, cuestión que se realizará a continuación.

### 2.3.2. Descripción de los ranking universitarios globales THE, QS, ARWU y U-M.

No todos los *ranking* globales son igual de populares, ni cubren los mismos aspectos (Hazelkorn, 2013). Centrémonos en los de mayor aceptación popular y en los que, además -pensando en los objetivos del trabajo-, pretendan cubrir, si no todas, la mayoría de las prestaciones ofrecidas por una universidad; es decir, nos quedamos con aquellos que recojan indicadores relacionados -o que al menos así los consideren sus autores-, no sólo con la investigación, sino también con la docencia y otros ámbitos o servicios de las instituciones de educación superior (IES) vinculados con lo conocido como “la tercera misión” de la universidad, es decir, el compendio resultante de promover el emprendimiento, la innovación, la transferencia de conocimiento y el compromiso social (Safón, 2013). Los tres más destacados hasta el momento, que cumplen estos requisitos y que se compararán más adelante en su versión institucional<sup>60</sup>, son el *Times Higher Education World University Rankings*<sup>61</sup>, en adelante “THE”; el *Academic Ranking of World Universities*<sup>62</sup>, “ARWU” en adelante; y el *QS World University Rankings*<sup>63</sup>, en adelante “QS”. Se añade al análisis el *U-Multirank*, en adelante “U-M”, tanto por ser la apuesta de la Unión Europea, como por su aparente proyección futura, a pesar de su reciente nacimiento (Mayo de 2014<sup>64</sup>); un planteamiento de *ranking* distinto

<sup>59</sup> Experts warn of university *rankings* bias as EU prepares new table, 12 de Julio de 2013. En EurActiv.com. Recuperado el 15 de Enero de 2014, de EurActiv.com: <http://www.euractiv.com/innovation-enterprise/experts-warn-university-rankings-news-529259>

<sup>60</sup> En los últimos años los *ranking* globales, además de desarrollar tablas de clasificación de las universidades en su conjunto (*ranking* institucional), han empezado también a hacerlo por áreas o ramas científicas (*ranking* por rama científica). En este trabajo se compararán los distintos *ranking* a partir de su versión institucional. No obstante, presentaremos en detalle las dos versiones del nuevo *ranking* europeo, el U-Multimark.

<sup>61</sup> Times Higher Education (s.f.). THE World University Rankings. Recuperado el 29 de Septiembre de 2014, de Times Higher Education: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>

<sup>62</sup> ShanghaiRanking (s.f.). Academic Ranking of World Universities. Recuperado el 29 de Septiembre de 2014, de ShanghaiRanking: <http://www.shanghai-ranking.com>

<sup>63</sup> Ranking QS (s.f.). Ranking QS. Recuperado el 16 de Enero de 2014, de Topuniversities: <http://www.topuniversities.com>; Gómez, T. (2012). QS World University Ranking 2012. Recuperado el 16 de Enero de 2014, de Edunomia.es Blogger: <http://finanzasuniversitarias.edunomia.es/2012/09/13/ranking-qs-de-2012/>

<sup>64</sup> “El nuevo ‘*ranking*’ europeo de universidades nace con agujeros”, El País, 19 de Mayo de 2014. Recuperado el 1 de Agosto de 2014, de Elpais.com: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/05/19/actualidad/1400450445\\_363631.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/05/19/actualidad/1400450445_363631.html)

a los anteriores, como veremos, que está ya suscitando interés también fuera de las fronteras europeas<sup>65</sup>.

### 2.3.3. El ranking “Times Higher Education World University Rankings” (ranking “THE”).

El ranking “THE”, *Times Higher Education World University Rankings*<sup>66</sup>, es publicado en *The Times Higher Education* (THE), publicación semanal en papel con sede en Londres (Reino Unido) y cuyo contenido versa específicamente sobre educación superior. Cuenta también con una edición digital. Podemos hablar de dos etapas: desde su primera publicación en 2004 hasta 2009, y de 2009 en adelante. Cada etapa supuso un cambio radical de metodología, número de indicadores (de seis aumentó a trece) y de fuentes. En Octubre de 2009, THE firmó un acuerdo de colaboración con la empresa Thomson Reuters –propietaria de la base de datos *ISI Web Of Knowledge*-, quien recopila y analiza los datos para la elaboración del ranking (desde septiembre de 2010 en adelante), reemplazando con ello a Quacquarelli Symonds (QS), su colaborador hasta entonces. El ranking THE, en su edición institucional de 2014 (*THE World University Rankings 2014-2015*), cuenta con trece indicadores, siendo los tres más destacados<sup>67</sup>: el indicador de “citas”<sup>68</sup> (30 %), el de “reputación investigadora” (18%) y el de “reputación docente” (15%). El ranking THE ordena, de mejor a peor, a 200 universidades. Incluye también una lista de las universidades del puesto 201 al 400, pero ya sólo listadas en orden alfabético.

Una valoración del ranking THE, lleva a las siguientes conclusiones:

- Asigna pesos porcentuales predefinidos a cada indicador. Como razonaremos más tarde, la arbitrariedad de esta asignación es discutible.
- Sesgo investigador. La mayoría de las variables utilizadas están directa o indirectamente conectadas con la investigación (Gómez-Sancho & Pérez-

<sup>65</sup> U-Multirank (2013). “Large-scale Interest in U-Multirank from China”, 11 de Abril. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de U-Multirank: <http://www.u-multirank.eu/article/large-scale-interest-in-u-multirank-from-china/>

<sup>66</sup> Times Higher Education (s.f.). *THE World University Rankings*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2014, de: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>; Times Higher Education (s.f.). *World University Rankings 2014-2015 methodology*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2014, de Times Higher Education: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking/methodology>. | Otras fuentes consultadas: Times Higher Education *World University Rankings* (s.f.). Recuperado el 16 de Enero de 2014, de Wikipedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/Times\\_Higher\\_Education\\_World\\_University\\_Rankings](http://en.wikipedia.org/wiki/Times_Higher_Education_World_University_Rankings); The Times Higher Education (s.f.). Recuperado el 16 de Enero de 2014, de Wikipedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/Times\\_Higher\\_Education](http://en.wikipedia.org/wiki/Times_Higher_Education); Gómez, T. (2012). *Times Higher Education World University Rankings 2012-2013*. Recuperado el 16 de Enero de 2014, de Edunomia.es Blogger: <http://finanzasuniversitarias.edunomia.es/2012/10/03/times-higher-education-world-university-rankings-2012-2013/>

<sup>67</sup> Los 13 indicadores vienen recogidos en la “

Tabla 9. Comparativa de indicadores de los rankings universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100). (\*)” de este trabajo.

<sup>68</sup> Citas medias normalizadas por artículo.

Esparrells, 2011, pág. 361). El 42% del *ranking* (resultado de la suma de porcentajes correspondientes a los indicadores de “citas”<sup>69</sup>, “ingresos para investigación” y “productividad investigadora”), hace referencia a la actividad investigadora. Si a ello añadiéramos la “reputación investigadora”, el 60% del *ranking* vendría explicado por indicadores relacionados con la investigación.

- Tiene en cuenta el tamaño de la universidad, utilizando valores relativos en sus indicadores. Así, por ejemplo, pondera el “número de investigaciones”, el “número de doctorados”, y los “ingresos de la institución” (en todos los casos, por el número de profesores).
- Utiliza indicadores basados en opiniones de usuarios de otras IES (análisis *inter pares* o “peer review”). Los dos indicadores de reputación del *ranking*, “reputación investigadora” y “reputación docente”, son resultado de una encuesta de opinión entre académicos de todo el mundo<sup>70</sup> no pertenecientes a la universidad objeto de valoración. Esta encuesta es llevada a cabo por la empresa Thomson Reuters. Los autores del *ranking* los consideran como indicadores con los que valorar la investigación y la docencia universitarias, respectivamente. Por razones que explicaremos más adelante, en este trabajo se tratarán, por el contrario, como indicadores de la reputación de la IES.
- Establece un criterio de corte. Es decir, no todas las IES pueden aparecer. Se excluyen del *ranking* a aquellas universidades, que bien no impartan docencia a estudiantes pregraduados; sólo impartan una única disciplina; o que su producción investigadora sea inferior a 1000 artículos entre 2008 y 2012 (200 al año)<sup>71</sup>, salvo casos excepcionales de universidades con vocación en ramas científicas con bajo volumen de publicaciones (ej. ingenierías, bellas artes o humanidades)<sup>72</sup>.

Al margen de la clasificación institucional, cabe destacar que el *ranking* THE también lleva a cabo una clasificación por ramas científicas. En concreto, las seis ramas científicas distintas se denominan: “Artes y Humanidades”, “Ciencias médicas y de la salud”<sup>73</sup>, “Ingeniería y Tecnología”, “Ciencias de la vida”<sup>74</sup>, “Ciencias físicas”<sup>75</sup>, y “Ciencias sociales”. Según sus autores, los indicadores son los mismos que para el *ranking* institucional, si bien “la metodología es recalibrada para cada rama,

<sup>69</sup> En realidad, actualmente el indicador de “citas” es clasificado por THE bajo una dimensión distinta, de “citas: influencia investigadora”, y no como ha venido siendo habitual, bajo la dimensión de “investigación”.

<sup>70</sup> Resultado de una encuesta anual entre más de 10.000 académicos de todo el mundo. (The Times Higher Education (s.f.). World University Rankings 2014-2015 methodology. Recuperado el 3 de Octubre de 2014, de Times Higher Education: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking/methodology> )

<sup>71</sup> El quinquenio de tiempo de producción investigadora de referencia, se va actualizando para cada nueva edición del *ranking*, siendo este el inmediatamente anterior al año objeto de análisis (el *ranking* de 2014 analiza los datos del año 2013).

<sup>72</sup> Times Higher Education (s.f.). World University Rankings 2014-2015 methodology. Recuperado el 3 de Octubre de 2014, de Times Higher Education: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking/methodology>

<sup>73</sup> “Clinical, pre-clinical and health” (en inglés).

<sup>74</sup> “Life sciences” (en inglés), su equivalente en España sería “ciencias naturales”, y se corresponde con los estudios de biología, ecología, etc.

<sup>75</sup> “Physical sciences” (en inglés), se corresponde con los estudios de física, química, geología, etc.

modificándose los pesos asignados para adaptarlos a las particularidades de cada ámbito”<sup>76</sup>.

#### 2.3.4. El ranking “QS World University Rankings” (ranking “QS”).

El ranking “QS”, *QS World University Rankings*, es elaborado por la empresa *Quacquarelli Symonds (QS)*, del Reino Unido, y publicado en el *U.S. News & World Report*, además de a través de su web<sup>77</sup>. La empresa *QS* fue la colaboradora, de 2004 a 2009, en la elaboración de la “anterior versión”<sup>78</sup> del ranking publicado en *THE*. Desde septiembre de 2010, elabora independientemente su propia clasificación, el ranking “QS”, siguiendo su metodología original, con algunas modificaciones que ha ido introduciendo. El ranking QS, en su edición institucional de 2014 (*QS World University Rankings 2014/15*), cuenta con seis indicadores, siendo los tres más destacados: “reputación académica” (40%), resultado de una encuesta de opinión a personal académico de todo el mundo sobre “las universidades punteras en los campos de la ciencia que conocen”<sup>79</sup>; “ratio alumnos por profesor” (20%) y “citas del profesorado” obtenido a partir de *Scopus*<sup>80</sup> (20%). Los otros tres indicadores que incluye el ranking QS son: dos relacionados con la “orientación internacional”, mediante la medición de la “proporción de estudiantes internacionales” (5%) por un lado, y “la proporción de personal académico internacional” (5%) por otro; y “reputación entre las empresas contratantes de egresados” (10%), medido de forma similar a la reputación académica, resultado de una encuesta de opinión a empresas contratantes de egresados con volumen o trabajo a escala nacional. QS evalúa a más de 2000 universidades, de las que clasifica alrededor de las 700 mejores: las primeras 400 de manera ordenada, y de la 401 en delante de forma agrupada.

De su análisis, cabe destacar las siguientes características del ranking QS:

<sup>76</sup> The Times Higher Education (s.f.). *World University Rankings 2014-2015 methodology*. Recuperado el 3 de Octubre de 2014, de Times Higher Education: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking/methodology>

<sup>77</sup> Top Universities (s.f.). *QS Top Universities: World university rankings, guides & events*. Recuperado el 24 de Septiembre de 2014, de Top Universities: <http://www.topuniversities.com/>; Top Universities (s.f.). *QS World University Rankings*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de Top Universities: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>; QS Intelligence Unit (s.f.). *QS World University Rankings*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de QS: <http://www.iu.qs.com/university-rankings/world-university-rankings/>. | Otras fuentes consultadas: *QS World University Rankings* (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 20 de Enero de 2014, de Wikipedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/QS\\_World\\_University\\_Rankings](http://en.wikipedia.org/wiki/QS_World_University_Rankings);

<sup>78</sup> Quacquarelli Symonds (QS) era la anterior empresa encargada de recopilar y analizar los datos para THE (de hecho, hasta 2009 el “antiguo” ranking era conocido con el acrónimo “THE-QS”).

<sup>79</sup> Según datos de *Quacquarelli Symonds (QS)*, para su ranking de 2011 encuestaron a 22.744 académicos de más de 140 países, durante los dos años anteriores (*QS World University Rankings* (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 20 de Enero de 2014, de Wikipedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/QS\\_World\\_University\\_Rankings](http://en.wikipedia.org/wiki/QS_World_University_Rankings)). Para la edición del *QS World University Rankings 2014/15*, fueron encuestados “casi 63.700 las respuestas de académicos en el mundo”, durante un periodo de tres años. (Top Universities (2014). *QS World University Rankings: Methodology*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2014, de Top Universities: <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>).

<sup>80</sup> Según sus autores, el indicador de “citas del profesorado” es medido de la siguiente manera: número total de citas durante los últimos cinco años, dividido por el número de académicos en una universidad.

- Asigna pesos predefinidos a cada indicador. Como razonaremos más tarde, la arbitrariedad de esta asignación es discutible.
- No hay sesgo investigador. Sólo el 20% del *ranking* (porcentaje correspondiente al indicador de “citas”) hace referencia a la actividad investigadora.
- Tiene en cuenta el tamaño de la universidad, es decir, pondera los distintos indicadores de investigación (citas), docencia (ratio profesor-alumno) e internacionalización (estudiantes internacionales, profesores internacionales) por el número total de profesores<sup>81</sup>.
- Utiliza indicadores basados en opiniones de usuarios (académicos, alumnos, etc.) de otras IES (análisis inter pares o “peer review”). En concreto, define un indicador de “reputación” de la IES, reputación académica, en base a una encuesta internacional entre académicos de otras universidades<sup>82</sup>.
- Utiliza indicadores basados en opiniones de usuarios de la propia IES. En concreto, define un indicador de “reputación” de la IES, reputación entre los empleadores que contratan a los egresados, en base a una encuesta internacional<sup>83</sup>.
- Sobre si utiliza o no un criterio de corte a la hora de seleccionar a las universidades objeto de análisis, no se ha podido encontrar información al respecto.

Cabe señalar, que de la investigación se desprende la existencia de un sesgo en la elaboración de ambos indicadores de reputación, por la baja representatividad de la muestra sobre el universo representado, tanto en tamaño, como en términos de redistribución geográfica (Huang, 2012). Entre otras críticas comunes, destaca la que califica su elaboración como muy subjetiva, en base a la fuerte influencia del país de origen sobre la muestra tanto de académicos como de empleadores, junto con el hecho improbable, de que un experto sea conocedor del nivel de las prácticas docentes de instituciones en el extranjero (Gómez-Sancho & Pérez-Esparrels, 2011, pág. 361).

Junto con la clasificación institucional, el *ranking* QS también lleva a cabo una clasificación por “facultades” -utilizando su terminología- o ramas científicas. En concreto, distingue entre las siguientes cinco ramas científicas: “Artes y Humanidades”, “Ingeniería y Tecnología”, “Ciencias de la vida y medicina”<sup>84</sup>, “Ciencias naturales”, y

---

<sup>81</sup> Remitiéndome a la definición de los indicadores del *ranking* QS facilitada por sus autores, hablamos de medidas ponderadas por el número de profesores de la IES. No obstante, debe hacerse constar que (Gómez-Sancho & Pérez-Esparrels, 2011, pág. 361) discrepan de esta afirmación. (QS World University Rankings: Methodology. Recuperado el 3 de Octubre de 2014, de Top Universities: <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>).

<sup>82</sup> Resultado de una encuesta desarrollada a lo largo de tres años, entre un total de cerca de 63.700 académicos de todo el mundo. (Top Universities (s.f.). QS World University Rankings: Methodology. Recuperado el 3 de Octubre de 2014, de Top Universities: <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>).

<sup>83</sup> Resultado de una encuesta desarrollada a lo largo de un periodo de tiempo no facilitado por sus autores, entre un total de cerca de 28.800 empleadores de todo el mundo. Como criterio asignan mayor peso -no informan ni de cómo ni de cuánto- a los votos en favor de las universidades extranjeras. Top Universities (s.f.). QS World University Rankings: Methodology. Recuperado el 3 de Octubre de 2014, de Top Universities: <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>

<sup>84</sup> “Life sciences” (en inglés), se corresponde con los estudios de biología, ecología, etc.

“Ciencias sociales y de gestión”<sup>85</sup>. Según sus autores, los indicadores son los mismos que para el *ranking* institucional, si bien “la metodología es recalibrada para cada rama, modificándose los pesos asignados para adaptarlos a las particularidades de cada ámbito”<sup>86</sup>. A esta clasificación por rama científica, añaden otra por “materia” o estudios.

### 2.3.5. El ranking “Academic Ranking of World Universities” (“ARWU” o ranking de Shanghai).

El *ranking* “ARWU”, *Academic Ranking of World Universities*, es elaborado por la universidad *Shanghai Jiao Tong University*, en China. Conocido por ello también como “*Shanghai Ranking*”, es publicado, anualmente desde 2003, por el *Shanghai Ranking Consultancy* y accesible vía web<sup>87</sup>. Los seis indicadores que recoge el *ranking* ARWU, en su edición institucional de 2014 (*Academic Ranking of World Universities 2014*) son (entre paréntesis peso porcentual en el *ránking* y código identificador): antiguos “alumnos Premio Nobel y Medalla Field”<sup>88</sup> (10%; Alumni), “personal académico Premio Nobel y Medalla Field” (20%; Award), “investigadores muy citados” en 21 materias científicas<sup>89</sup> (20%; HiCi), “artículos publicados en las revistas *Nature* y *Science*” (20%; N&S), Artículos indexados en “*Science Citation Index-Expanded* (SCIE)” y “*Social Science Citation Index*” (SCCI) (20%; PUB) y por último, el “ratio per cápita académico” –resultado combinado de los anteriores indicadores<sup>90</sup>- de la institución (10%; PCP). ARWU evalúa a más de 1000 universidades, de las que sólo publica las 500 mejores. Los criterios de selección de universidades del *ranking* ARWU son los de evaluar a todas las que tienen: algún Premio Nobel o Medalla Field; investigadores muy citados o con artículos publicados en las revistas *Nature* o *Science*; una cantidad significativa de artículos indexados en SCIE, y SCII<sup>91</sup>.

De una valoración del *ranking* ARWU, se concluiría lo siguiente:

- Asigna pesos porcentuales predefinidos a cada indicador. La arbitrariedad de esta asignación es discutible.

<sup>85</sup> “*Social sciences and Management*”(en inglés).

<sup>86</sup> Top Universities (s.f.). QS Top Universities: World university rankings, guides & events. Recuperado el 24 de Septiembre de 2014, de Top Universities: <http://www.topuniversities.com/>

<sup>87</sup> *Shanghai ranking* (s.f.). *Academic Ranking of World Universities*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2014, de *Shanghai ranking*: <http://www.shanghai ranking.com>

<sup>88</sup> La Medalla Field es considerada como “el Premio Nobel de matemáticas”. El indicador de “antiguos alumnos receptores de premio Nobel o medalla Fields” utiliza un factor de corrección, según el cual puntúan más los alumnos recientes que los antiguos.

<sup>89</sup> Manteniendo su denominación original en inglés, las 21 materias científicas recogidas son: *Agricultural Sciences*, *Biology & Biochemistry*; *Chemistry*; *Clinical Medicine*; *Computer Science*; *Ecology/Environment*; *Economics & Business*; *Engineering*; *Geosciences*; *Immunology*; *Material Science*; *Mathematics*; *Microbiology*; *Molecular Biology & Genetics*; *Neuroscience*; *Pharmacology*; *Physics*; *Plant & Animal Science*; *Psychology/Psychiatry*; *Social Sciences*; *General*; *Space Sciences*.

<sup>90</sup> El “ratio per cápita académico” es resultado de la combinación de los otros cinco indicadores, dividido entre el número de profesores a tiempo completo.

<sup>91</sup> Para IES especializadas en humanidades y ciencias sociales, no se considera “publicaciones en las revistas *Nature* y *Science*”, sino que se reasigna el peso de éste indicador en los otros. (Fuente: *Academic Ranking of World Universities* (s.f.). ARWU 2014 Methodology. Recuperado el 3 de Octubre de 2014, de *Academic Ranking of World Universities*: <http://www.shanghai ranking.com/ARWU-Methodology-2014.html>).

- Sesgo investigador. Sus indicadores miden principalmente cuestiones relacionadas con la actividad investigadora de una IES, al estar fuertemente fundamentado en datos bibliométricos (Aguillo, Bar-Illan, Levene, & Ortega, 2010).
- Medición indirecta y discutible de la calidad de la docencia. Haría referencia a tres indicadores: “Alumni”, al que le otorgan el 10% del peso porcentual del *ranking*; y los indicadores de calidad del profesorado, como son “Award” e “HiCi”, con el 20% cada uno sobre el *ranking*, respectivamente. Todos ellos son indicadores difíciles de aceptar como los más apropiados para valorar la calidad de la educación (Gómez-Sancho & Pérez-Esparrels, 2011, pág. 360).
- Favorece a las IES grandes. Salvo el indicador del rendimiento académico per cápita (PCP) que tiene en cuenta el tamaño de la institución (pero que sólo se corresponde con el 10% del *ranking*), todos los demás indicadores miden productividad en términos absolutos (Gómez-Sancho & Pérez-Esparrels, 2011).
- La empresa Thomson Reuters es la encargada de proporcionar los datos para tres de los indicadores, que se corresponden con el 60% del total del *ranking*: el indicador de investigadores muy citados (HiCi), el de “artículos publicados en las revistas Nature y Science” (20%; N&S), y el de artículos indexados en “Science Citation Index-Expanded (SCIE)” y “Social Science Citation Index” (SCCI) (20%; PUB)<sup>92</sup>.
- Prevalcen las ciencias experimentales sobre el resto (Gómez-Sancho & Pérez-Esparrels, 2011). Los indicadores N&S (revistas Nature y Science) y HiCi, que suman entre ambos un 40% del *ranking*, priman las ramas experimentales sobre el resto. El primero, atiende sólo a las revistas científicas Nature y Science; y el segundo, de las 21 materias científicas recogidas por este, sólo 4 son de ramas no experimentales. Y si bien es cierto que un artículo del SCCI puntúa en PUB el doble<sup>93</sup> en el *ranking*, no deja de ser una forma arbitraria -y por tanto discutible- de “compensación” de este sesgo. Además, se omiten otro tipo de producción científica distinta de las publicaciones en revistas científicas, lo que perjudica áreas en las que otros formatos (como libros) son especialmente relevantes (Gómez-Sancho & Pérez-Esparrels, 2011, pág. 360).
- Establece un criterio de corte. Se incluyen en el *ranking* a aquellas universidades que cuenten con algún académico Premio Nobel o Medalla Field, investigadores muy citados o artículos publicados en las revistas Nature o Science. También se incluyen a las universidades con una cantidad significativa -no se especifica- de artículos indexados en SCIE y SCCI.

Más allá de la clasificación institucional, ARWU también realiza un *ranking* por estudios y otro por áreas científicas. Es decir, llevan a cabo dos sub-clasificaciones, por

<sup>92</sup> Los autores del *ranking* ARWU indican que el cálculo del indicador HiCi, es resultado de la suma de los valores de las dos listas de investigadores muy citados, que proporciona Thomson Reuters -la anterior a 2001 y la que de 2003 a 2013-, asignando el mismo peso para ambas. Estos listados están disponibles en [www.highlycited.com](http://www.highlycited.com). Y los datos para los indicadores N&S y PUB (SCIE y SCCI) en <http://www.webofknowledge.com/> (Fuente: Academic *Ranking* of World Universities (s.f.). ARWU 2014 Methodology. Recuperado el 3 de Octubre de 2014, de Shanghai *ranking*: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2014.html>).

<sup>93</sup> Gómez, T. (2012). El valor de los *rankings* universitarios, segunda parte. Edunomia.es Blogger. Recuperado el 16 de Enero de 2014, de Edunomia.es: <http://finanzasuniversitarias.edunomia.es/2012/02/26/el-valor-de-los-rankings-universitarios-segunda-parte/>

un lado de cinco áreas científicas<sup>94</sup> distintas (“Ciencias Naturales y Matemáticas”, “Ciencias Sociales”,...; entre otras) y de cinco estudios<sup>95</sup> (“matemáticas”, “economía y administración de empresas”,...; entre otras) por otro. Los indicadores para cada una de estas dos sub-clasificaciones son también cinco<sup>96</sup>, siendo equivalentes entre ambas<sup>97</sup>, y similares a los de la clasificación institucional, salvo matices<sup>98</sup>.

### 2.3.6. El ranking “U-Multirank” (ranking “U-M”).

Por último, el *U-Multirank*<sup>99</sup>, en adelante “U-M”, es resultado de un proyecto financiado por la Unión Europea, en el que participan un total de 15 socios de nueve países, que incluyen institutos de investigación, diseñadores web, organizaciones nacionales de establecimiento de *ranking* e instituciones educativas interesadas, que representan a los estudiantes, universidades y empresas (con nombres, los colaboradores principales son: el *Centre for Science and Technology Studies –CWTS-*, de Holanda; *Elsevier*, la Fundación Bertelsmann -*Bertelsmann Stiftung-* y la empresa de programación *Folge 3*, de Alemania; entre otros cuya participación en el proyecto es menor<sup>100</sup>. Dentro de estos últimos, se encuentra la *Fundación CYD*, de España; cuya labor es de interlocutora y de adaptación del *ranking* a las particularidades de las IES españolas). El proyecto lo lideran el *Centre for Higher Education*<sup>101</sup> (*CHE*), en Gütersloh (Alemania), y el *Center for Higher Education Policy Studies*<sup>102</sup> (*CHEPS*), de la Universidad de Twente (Holanda). Oficialmente presentado el 30 de Enero de 2013

<sup>94</sup> *Ranking* ARWU por área científica (ARWU-FIELD) (s.f.). Recuperado el 17 de Enero de 2014, de Shanghai ranking: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-FIELD-Methodology-2013.html>

<sup>95</sup> *Ranking* ARWU por rama científica (ARWU-SUBJECT) (s.f.). Recuperado el 17 de Enero de 2014, de Shanghai ranking: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-SUBJECT-Methodology-2013.html>

<sup>96</sup> Salvo para el área científica “Ingeniería/Tecnología y Ciencias de la Computación”, que son seis (incluye también el indicador de “ingresos para investigación”).

<sup>97</sup> Donde en uno dice indicador “por área” el otro dice el mismo indicador “por rama”.

<sup>98</sup> Se distinguen, básicamente, en los pesos (porcentajes) asignados a cada indicador y en la ausencia de los indicadores institucionales “producción académica per cápita” y “artículos en las revistas Science y Nature”, que en los *ranking* por área o por rama científica, se sustituyen por el indicador “% de artículos publicados en el top 20% de las revistas científicas” del área o de la rama científica, respectivamente. (Más información en: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-SUBJECT-Methodology-2013.html> y <http://www.shanghairanking.com/ARWU-FIELD-Methodology-2013.html>).

<sup>99</sup> U-Multirank (s.f.). Recuperado el 14 de Enero de 2014, de U-Multirank: [www.u-multirank.eu](http://www.u-multirank.eu); EP Library (2013). *University ranking and U-multirank*, 8 de Octubre. European Parliamentary Research Service (EPRS). Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de EPThinktank.eu: <http://epthinktank.eu/2013/10/08/university-ranking-and-u-multirank>; Gómez, T. (2013). Nuevo *ranking* multidimensional europeo: U-Multirank. Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de Edunomia.es: <http://finanzasuniversitarias.edunomia.es/2013/02/03/55287/>.

<sup>100</sup> El listado completo y roles de los participantes en el proyecto es el siguiente: Dos entidades líderes, Centre for Higher Education (CHE) y Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). Cuatro *partners*: Centre for Science Technology Studies (CWTS), Elsevier, Bertelsmann Stiftung y Folge 3. Otros socios y organizaciones participantes o interlocutores: Incentim, HERI Projects, Observatoire des sciences et des techniques (OST), Fundación CYD, Perspektywy Education Foundation, Business Europe, Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research (CESAER), European Student Union (ESU), International research Universities Network (IRUN), Universities of Applied Sciences Network.

<sup>101</sup> Centre for Higher Education (CHE) (s.f.). Recuperado el 14 de Enero de 2014, de Che.de: <http://www.che.de/en>

<sup>102</sup> Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (s.f.). Recuperado el 14 de Enero de 2014, de Utwente.nl: [www.utwente.nl/mb/cheps/](http://www.utwente.nl/mb/cheps/)



en la Conferencia de Presidentes de la Unión Europea celebrada en Irlanda, su primera edición, U-Multirank 2014, está disponible para su consulta, vía web, desde mayo de 2014. En la primera edición de 2014 de este nuevo *ranking* mundial, participaron 864 instituciones educativas de 74 países. No obstante, si uno visita la web oficial, se encontrará que en muchos casos las IES aparecen con datos incompletos. Según sus autores, la participación prevista para su segunda convocatoria, de 2015, es de 1000 a 1100 IES<sup>103</sup>.

Algunas características destacables del *ranking* “U-M” son las siguientes<sup>104</sup>:

- Es multidimensional. Incluye dimensiones relacionadas con la investigación, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la transferencia de conocimiento, la orientación internacional y la implicación con y contribución al desarrollo de su entorno socioeconómico regional.
- No asigna pesos predefinidos<sup>105</sup>. No parte de porcentajes que otorguen mayor o menor relevancia a uno u otro indicador (dejando la decisión a sus usuarios).
- Es válido para cualquier universidad, independientemente de sus características. Está diseñado pensando, principalmente, en el usuario final (en este caso, el alumno), de tal forma que puede optar por seleccionar (filtrar) los indicadores que se ajusten a sus propias preferencias y con ello construir su *ranking* personalizado de referencia. En realidad, U-multirank, más que un *ranking*, es un “comparador de universidades”, en el que tienen cabida distintos perfiles de instituciones de educación superior, y no solamente las de orientación investigadora e internacional; además y en consecuencia, permite comparar instituciones con perfiles y objetivos similares, ordenando a las IES en distintos grupos para cada indicador (y no en una única tabla de liderazgo común).
- Acuden al *CWTS Leiden Ranking*<sup>106</sup>, que a su vez se basa en las publicaciones de la base de datos bibliográficos *ISI Web of Science*, de la empresa Thomson

<sup>103</sup> U-Multirank (s.f.). U-Multirank. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de U-Multirank.eu: <http://www.u-multirank.eu>

<sup>104</sup> El análisis de U-Multirank realizado se centra en sus dos clasificaciones principales, *ranking* institucional (la universidad en su conjunto) y *ranking* por área científica. En su primera edición, U-Multirank 2014, también se recogen otras tres clasificaciones “prefabricadas” (los denominan “readymade *rankings*”), que ofrecen, como su denominación sugiere, comparativas ya construidas, a partir de una selección de parte de los indicadores de las dos clasificaciones principales, sin posibilidad de optar entre ellos. (Más información sobre la construcción de los *ranking* “prefabricados” en: U-Multirank (2014). U-Multirank - List of Indicators (Performance Measures), Version: May 2014. Recuperado el 4 de Enero de 2014, de Umultirank.org: <http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/UMR-Indicators-FINAL.pdf>

<sup>105</sup> La no asignación de pesos específicos predefinidos, es una diferencia sustancial con respecto a los *ranking* globales actuales más conocidos, que sí predeterminan la relevancia concreta de un indicador sobre otro. Decisión, de otorgar mayor o menor peso a un indicador sobre otro, aparentemente arbitraria, pues ninguno de ellos presenta argumentación alguna, ni empírica ni teórica -como razonan desde U-Multirank-, que la respalde.

<sup>106</sup> El CWTS Leiden *Ranking* utiliza en concreto los índices *Science Citation Index Expanded (SCIE)*, *Social Sciences Citation Index (SSCI)*, and *Arts & Humanities Citation Index (AHCI)* de la base de datos bibliográfica conocida como *ISI Web of Science*, de la empresa Thomson Reuters. (CWTS Leiden *Ranking* (s.f.). CWTS Leiden *Ranking* Methodology: Indicators. Recuperado el 14 de Enero de 2014, de [Leidenranking.com: http://www.leidenranking.com/methodology/indicators](http://www.leidenranking.com/methodology/indicators)

Reuters, para nueve indicadores de la versión institucional del *ranking*, y ocho de la versión por ramas científicas<sup>107</sup>.

- Utilizan la base de datos de patentes PATSTAT, de la Oficina Europea de Patentes<sup>108</sup>, para cuatro indicadores de la versión institucional del *ranking*, y dos de la versión por ramas científicas<sup>109</sup>.
- Es gratis (para cualquier universidad). La participación es de carácter gratuito<sup>110</sup>, así como el acceso posterior a la herramienta online –en la que se recogerán los datos de las distintas instituciones participantes–.
- No establece ningún criterio de corte o restricción para participar en el *ranking*.

U-Multimark realiza, además, una doble clasificación: como *ranking* institucional y como *ranking* por área científica. Es decir, atiende tanto a información relativa a las universidades en su conjunto (U-Multirank institucional, con 27 indicadores), como también a áreas científicas concretas (U-Multirank por área científica, con 31 indicadores). En la primera edición de 2014 fueron analizadas algunas áreas (administración de empresas, ingeniería eléctrica, ingeniería mecánica y físicas), a las que se irán añadiendo paulatinamente otras en el futuro.

La diferencia más notable entre ambas comparativas del *ranking* U-Multimark, es que, si bien comparten la mayoría de indicadores, el *ranking* por rama científica se distingue del institucional –especialmente– en que presenta once indicadores (el *ranking* institucional cuenta sólo con dos), nueve más que el otro, relacionados con la docencia. La mayoría de estos indicadores (seis de esos nueve), además de formar parte, como hemos dicho, de la dimensión de “enseñanza-aprendizaje”, son resultado de una encuesta realizada a los alumnos<sup>111</sup>. Un cuestionario online, que sólo se contempla para la construcción del *ranking* por rama científica (ver “Tabla 6. *Ranking* U-Multirank (U-M). (\*)”). En otras palabras, la opinión del alumno no se tiene en cuenta para el *ranking* institucional, pero sí para el *ranking* por rama científica.

De hecho, contar con la opinión del estudiante para su construcción es un hecho totalmente excepcional entre los *ranking* globales, en cualesquiera de sus modalidades. Por ello y por su importancia en relación a los objetivos de este trabajo, merece la pena valorar esta excepcionalidad del U-Multirank por rama científica, cuestión que haremos detalladamente a continuación.

<sup>107</sup> U-Multirank (s.f.). U-Multirank - Indicator book; *Ranking* indicators. Recuperado el 4 de Septiembre de 2014, de Umultirank.org: [http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/Indicatorbook\\_May.pdf](http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/Indicatorbook_May.pdf)

<sup>108</sup> EPO.org (s.f.). PATSTAT online (beta). Recuperado el 8 de Octubre de 2014, de EPO.org: <http://www.epo.org/searching/subscription/patstat-online.html>

<sup>109</sup> U-Multirank (s.f.). U-Multirank - Indicator book; *Ranking* indicators. Recuperado el 4 de Septiembre de 2014: [http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/Indicatorbook\\_May.pdf](http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/Indicatorbook_May.pdf)

<sup>110</sup> Los autores del *ranking* -no obstante- indican que, en base a las políticas de financiación de proyectos de la Unión Europea, el U-multirank deberá encontrar vías de financiación y hacerse autosostenible e independiente económicamente, sin la necesidad de financiación básica y a largo plazo de la Comisión Europea (Vught y Ziegele (Eds.), 2011).

<sup>111</sup> En la primera edición del *ranking*, U-Multimark 2014, se llevó a cabo una encuesta por internet a más de 60.000 estudiantes, con preguntas relativas a distintos aspectos de su programa académico, de ahí que sólo se considere su uso para el *ranking* por rama científica. El cuestionario estuvo disponible en 6 idiomas (inglés, francés, alemán, español, polaco y ruso). Se remitieron invitaciones por parte de las universidades a sus alumnos vía correo postal o electrónico, a un orden de 500 alumnos por ámbito científico. (Fuente: U-multimark (s.f.). Methodology. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de U-multirank.eu: <http://www.u-multirank.eu/#!/methodology>)

**Tabla 5. Indicadores del *Ranking* U-Multimark por rama científica procedentes de la encuesta a los estudiantes. (\*)**

<b>Dimensión (<i>Dimension</i>)</b>	<b>Nº de ítems procedentes de la encuesta</b>	<b>Nº total de ítems</b>	<b>% sobre el total</b>
<b>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (<i>Teaching &amp; Learning</i>)</b>	6	11	54,5
Experiencia global de aprendizaje ( <i>Overall learning experience</i> )			
Calidad de las clases y de la docencia ( <i>Quality of courses &amp; teaching</i> )			
Organización del plan de estudios ( <i>Organisation of program</i> )			
Inclusión de prácticas laborales ( <i>Inclusion of work/practical experience</i> )			
Trato con los profesores ( <i>Contact with teachers</i> )			
Recursos (bibliotecas, laboratorios, aulas, TIC) ( <i>Facilities (libraries, laboratories, rooms, IT provision)</i> )			
<b>INVESTIGACIÓN (<i>Research</i>)</b>	1	8	12,5
Orientación científica de la docencia (encuesta alumnado) ( <i>Research orientation of teaching (student survey)</i> )			
<b>TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO (<i>Knowledge Transfer</i>)</b>	0	4	0
<b>ORIENTACIÓN INTERNACIONAL (<i>International Orientation</i>)</b>	1	5	20
Oportunidades de estudiar en el extranjero (Encuesta alumnado) ( <i>Opportunities to study abroad (student survey)</i> )			
<b>IMPLICACIÓN ENTORNO SOCIOECONÓMICO REGIONAL (<i>Regional Engagement</i>)</b>	0	3	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>31</b>	<b>25,8</b>

(\*) “*Indicators from the student survey (U-Multimark field-based ranking)*” (en inglés).

El *ranking* U-Multimark por rama científica contempla la voz del alumno a través de una encuesta entre los estudiantes de la propia universidad, que queda reflejada en tres de sus dimensiones. Por un lado, la ya mencionada de “enseñanza-aprendizaje”, con seis indicadores. Por otro, recaba información sobre la “orientación científica de la docencia”; si bien este dato es considerado como indicador de la dimensión “investigación” (uno de sus ocho indicadores). Y por último, con el indicador “oportunidades de estudiar en el extranjero”, pero -en este caso- ubicado dentro de la dimensión “orientación internacional” (uno de los cinco indicadores de dicha dimensión).

En conjunto, como podemos apreciar en la “Tabla 5. Indicadores del *Ranking* U-Multimark por rama científica procedentes de la encuesta a los estudiantes. (\*)”, la opinión del alumno alcanza el 25,8 % del total de indicadores del *ranking* por rama científica. Y lo que es más destacable, el alumno es considerado como la fuente de información principal para valorar la docencia en cada rama científica de la universidad (54,5%). Por último, es relevante para definir su orientación internacional (20% del total de indicadores de la variable) y se le tiene en cuenta para posicionarla en relación a su investigación (12,5%). Por el contrario, no participa en la valoración sobre la transferencia de conocimiento, ni tampoco en la implicación en el entorno socioeconómico de una IES (ningún ítem).

**Tabla 6. Ranking U-Multirank (U-M). (\*)**

Dimensión ( <i>Dimensions</i> )	Indicadores del ranking institucional ( <i>Institutional ranking</i> )	Indicadores por área científica ( <i>Field-based ranking</i> )
<b>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (<i>Teaching &amp; Learning</i>)</b>		
Ratio profesor-alumno ( <i>Student-staff-ratio</i> )		X
Ratio de graduación (Grado y –por separado- Máster) ( <i>Graduation rate (BA and - separately - MA)</i> )	X	X
Porcentaje del personal académico con título de doctor ( <i>Percentage of academic staff with PhD</i> )		X
Porcentaje de estudiantes que se gradúan dentro del periodo reglado (Grado y –por separado- Máster) ( <i>Percentage of students graduating within normative period (BA and –separately - MA)</i> )	X	X
Contacto con el ámbito laboral (Grado y –por separado- Máster) ( <i>Contact with work environment (BA and - separately - MA)</i> )		X
Experiencia global de aprendizaje ( <i>Overall learning experience</i> )(1)		X
Calidad de las clases y de la docencia ( <i>Quality of courses &amp; teaching</i> )(1)		X
Organización del plan de estudios( <i>Organisation of program</i> )(1)		X
Inclusión de prácticas laborales ( <i>Inclusion of work/practical experience</i> )(1)		X
Trato con los profesores ( <i>Contact with teachers</i> )(1)		X
Recursos (bibliotecas, laboratorios, aulas, TIC) ( <i>Facilities (libraries, laboratories, rooms, IT provision)</i> )(1)		X
<b>INVESTIGACIÓN (<i>Research</i>)</b>		
Ingresos por investigaciones de fuentes externas (por ETC del personal académico) ( <i>External research income (per FTE academic staff)</i> )	X	X
Productividad del doctorado ( <i>Doctorate productivity</i> )		X
Número total de publicaciones científicas (números absolutos) ( <i>Research publications (absolut numbers)</i> ) (4)	X	X
Número total de publicaciones científicas (normalizada por el tamaño de la IES) ( <i>Research publications (Size-normalised)</i> )(3), (4)	X	
Producción relacionada ( <i>Art related output</i> ) (2)	X	
Ratio de citas normalizadas en el área académica (Field-normalised citation rate) (4)	X	X
Publicaciones científicas muy citadas ( <i>Highly cited research publications</i> ) (4)	X	X
Publicaciones científicas interdisciplinarias ( <i>Interdisciplinary research publications</i> ) (4)	X	X
Orientación científica de la docencia (encuesta alumnado) ( <i>Research orientation of teaching (student survey)</i> ) (1)		X
Número de plazas posdoctorales ( <i>Number of post-doc positions</i> )	X	X
<b>TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO (<i>Knowledge Transfer</i>)</b>		
Ingresos de fuentes privadas (contratos de servicios, consultoría, licencias, royalties, pruebas clínicas, etc.) ( <i>Income from private sources (service contracts, consultancies, licenses, royalties, clinical trials, etc.)</i> )	X	X
Publicación científica conjunta con la industria ( <i>Joint research co-publications with industrial partners</i> )(4)	X	X
Patentes (números absolutos) ( <i>Patents (absolute numbers)</i> ) (4)	X	X
Patentes (normalizado por el tamaño de la IES) ( <i>Patents (size-normalized)</i> ) (3),(4)	X	
Patentes compartidas con la industria ( <i>Co-patents with industry</i> ) (4)	X	
Número de "spin-offs" (media triannual) ( <i>Number of spin-offs (average over three year period)</i> )	X	
Citas de patentes en publicaciones científicas ( <i>Patent citations to research publications</i> ) (4)	X	X
Ingresos procedentes de su desarrollo profesional permanente ( <i>Revenues from Continuous Professional Development</i> )	X	

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.  
 José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

**Tabla 6. Ranking U-Multirank (U-M). (Continuación)**

Dimensión ( <i>Dimensions</i> )	Indicadores del ranking institucional ( <i>Institutional ranking</i> )	Indicadores por área científica ( <i>Field-based ranking</i> )
<b>ORIENTACIÓN INTERNACIONAL (<i>International Orientation</i>)</b>		
Planes de estudio (Grado, Máster) en lengua extranjera ( <i>Educational programmes (BA, resp. MA) in foreign language</i> )	X	
Orientación internacional de los planes de estudio (Grado, Máster) ( <i>International orientation of degree programmes (BA, resp. MA)</i> )		X
Oportunidades de estudiar en el extranjero (Encuesta alumnado) ( <i>Opportunities to study abroad (student survey)</i> ) (1)		X
Movilidad estudiantil (valor compuesto resultante de los alumnos entrantes, salientes y que realizan estudios compartidos con otras universidades) ( <i>Student mobility (composite of incoming, outgoing, joint degree students)</i> )	X	
Porcentaje de profesores extranjeros ( <i>Percentage of international academic staff</i> )	X	
Planes de estudio de doctorado internacionales ( <i>International doctorate degrees</i> )	X	X
Publicaciones científicas conjuntas internacionales ( <i>International joint research publications</i> ) (4)	X	X
Menciones o reconocimientos científicos internacionales ( <i>International research grants</i> )		X
<b>IMPLICACIÓN ENTORNO SOCIOECONÓMICO REGIONAL (<i>Regional Engagement</i>)</b>		
Porcentaje de graduados que trabajan en el entorno socioeconómico regional (Grado, Máster) ( <i>Percentage of graduates working in the región (BA, resp. MA)</i> )	X	
Prácticas laborales de estudiantes en empresas del entorno socioeconómico regional ( <i>Student internships in regional enterprises</i> )	X	X
Publicaciones científicas conjuntas en el entorno socioeconómico regional ( <i>Regional joint research publications</i> ) (4),(5)	X	X
Ingresos procedentes de fuentes del entorno socioeconómico regional ( <i>Income from regional sources</i> ) (5)	X	X

ETC: “Equivalente a Tiempo Completo” (*FTE: “Full-time Equivalent”*). También conocido con los términos de “trabajador a tiempo completo”, “equivalente a jornada completa” o “ratio persona-día”. Los recursos humanos que una empresa u organización necesita pueden cubrirse con diferentes equipos de trabajadores con diferentes niveles de empleo (a tiempo parcial, temporales, a tiempo completo, etc.). El ETC de una plantilla laboral indica el número de trabajadores a tiempo completo que proporcionarían los mismos servicios en un periodo de tiempo concreto (día, semana, mes o año).

(1) Indicadores de la encuesta a los alumnos (*Indicators from the student survey*).

(2) Otro tipo de producción tangible, distinta de las publicaciones científicas, derivada de dicha actividad, como son composiciones musicales, diseños, artefactos, software, etc. (*Outputs other than reserach publications, reflects all tangible research-based outputs such as musical compositions, designs, artifacts, software, etc.*).

(3) La corrección relative al tamaño de la IES se aproxima dividiendo por el número total de alumnos matriculados (*Correction for the size of the institution is done dividing by the total number of students enrolled*).

(4) Los indicadores bibliométricos y de patentes se analizan a partir de bases de datos existentes: CWTS/ISI Web of Science y PATSTAT, respectivamente. (*Bibliometric and patent indicators are analysed based on existing data bases: CWTS/ISI Web of Science and PATSTAT, respectively*).

(5) Para su análisis, se considera como división socioeconómica regional NUTS2, nivel 2 de la Nomenclatura de Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS) utilizadas por la Unión Europea (para más información ver clasificación NUTS de la Comisión Europea en: EUROSTAT (s.f.). NUTS - Nomenclature of territorial units for statistic. Recuperado el 12 de Mayo de 2014, de EUROSTAT: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/nuts\\_nomenclature/introduction](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/nuts_nomenclature/introduction) ).

(\*) “*Ranking U-Multimark*” (en inglés). | Fuente (*Source*): Elaboración propia a partir de (*Prepared by authors based on*) U-Multirank<sup>112</sup>.

<sup>112</sup> U-Multirank (2014). U-Multirank - List of Indicators (Performance Measures), Version: May 2014. Recuperado el 4 de Septiembre de 2014, de Umultirank.org: <http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/UMR-Indicators-FINAL.pdf>; U-Multirank (s.f.). U-Multirank - Indicator book; *Ranking indicators*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2014, de Umultirank.org: [http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/Indicatorbook\\_May.pdf](http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/Indicatorbook_May.pdf) .

### 2.3.7. Comparativa entre los ranking universitarios globales THE, QS, ARWU y U-M.

Una vez presentados los distintos *ranking* universitarios globales, a continuación se llevará a cabo un análisis comparativo de los mismos, cuyo resultado recogemos esquemáticamente en la distintas tablas presentes dentro de este punto del trabajo.

En general, a pesar de que los *ranking* comparten -en gran medida- similares principios y enfoques, se diferencian notablemente en metodologías, criterios, fiabilidad y validez; tienen distintos objetivos, que se asocian a distintos conceptos de calidad, que se miden con distintos indicadores, en función de la perspectiva desarrollada por sus creadores (van der Wende, 2008, pág. 57). Incluso hay autores que van más allá y señalan, cuestión que veremos más adelante, que los conceptos asociados a los *ranking* de mayor uso y aceptación, en realidad, no parecen medir o explicar la variable calidad de la educación superior (Safón, 2013), sino un constructo distinto.

En la comparación entre las distintas clasificaciones globales de IES abordadas en este trabajo, se tratarán las siguientes cuestiones: *ranking*, orientación al cliente y calidad; diferencias conceptuales y metodológicas entre los *ranking*; inadecuada clasificación de universidades cuando sus diferencias son irrelevantes; sesgo hacia la investigación; otros posibles sesgos, en particular el sesgo anglosajón. Asuntos, todos ellos, que han sido objeto habitual de controversia, entre los medios de divulgación y en particular en la literatura académica, y que consecuentemente, son analizados a continuación.

### 2.3.8. Ranking universitarios, orientación al cliente y calidad. ¿Qué miden los ranking?

Al analizar cada *ranking*, uno de los objetivos que nos marcamos, fue valorar en qué medida recogían la voz del alumno, como referencia de su grado de orientación al cliente. Como vimos, ninguno de los *ranking* en su versión institucional -a la postre la más conocida y evaluada, tanto por los medios de comunicación, como por la academia-, considera la opinión del estudiante a la hora de su construcción. Ninguno. Es decir, el principal perceptor de la educación superior no es tenido en cuenta por los *ranking* a la hora de valorar las universidades. O en otras palabras, son “otros” actores interesados por la universidad (en concreto y según qué *ranking*, las propias universidades, los profesores de otras IES distintas de la evaluada, y los potenciales empleadores) los que la valoran por él, aunque el alumno sea el más interesado en la calidad de esta.

Es más, o quizás en parte por ello, si bien la mayoría de los *ranking* afirman que intentan medir la calidad de la educación universitaria y de su investigación, los estudios demuestran que los *ranking* más influyentes utilizan variables, que en conjunto tienen poco que ver con la calidad y más con un “factor X”, un epifenómeno más relacionado con el tamaño, la antigüedad de la IES, la reputación o el país de origen -en concreto, los EE.UU.- (Safón, 2013)<sup>113</sup>. De hecho, hay autores que incluso llegan a afirmar, con rotundidad, que “los *rankings* (universitarios globales) no miden la calidad educativa, es decir, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje o la calidad de la experiencia del estudiante” (Hazelkorn, 2013, pág. 3).

---

<sup>113</sup> En su trabajo Safon analizó en particular el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) y el *Times Higher Education* (THE).

Esto no quiere decir que la reputación, la antigüedad, el país de origen o incluso el tamaño de una universidad no sean importantes para un estudiante. Y que en consecuencia, los estudiantes no deban de considerar los *ranking* globales -en su versión institucional- a la hora de elegir universidad. Pero quizás deberían valorarlos, en la medida en la que tenga que ver con sus intereses. Es decir, con su orientación universitaria (cuestión que analizaremos en el punto “3.3.2 La “orientación del estudiante” (orientación al aprendizaje). más adelante).

Asumamos que los *ranking* globales institucionales midieran, como parece apuntar el trabajo de (Safón, 2013), la reputación o el prestigio universitario de una IES. A la hora de elegir, si la voluntad futura de un alumno fuera dedicarse a investigar, una buena reputación investigadora o la cifra de premios nobel deberían serle lógicamente relevantes. De forma similar, si sus intereses son incorporarse al mercado laboral, debería fijarse en la reputación docente, y más aún quizás, en la reputación entre los empleadores. Y serán otro tipo de indicadores, vinculados con lo que definiremos como “la tercera misión” de la universidad, los que debería tener en cuenta, si su objetivo es despuntar, por ejemplo, como deportista, emprendedor, líder social o desarrollar una carrera internacional.

En definitiva, para que los *ranking* cumplan su función informativa y evaluadora de manera eficaz y eficiente, deberíamos procurar ser honestos, en particular con los estudiantes, y no “vender” calidad educativa por lo que en realidad estaría más relacionado con el prestigio de la institución; un prestigio que además, sería principalmente -como valoraremos- de carácter investigador. Debería ser voluntad de todos los agentes interesados en la existencia de unos *ranking* globales universitarios - desde sus propios creadores, los gobiernos que los promueven, hasta las propias universidades que participan en su construcción-, el lograr el objetivo de informar de forma transparente a toda la sociedad, la comunidad universitaria y en particular a sus alumnos, sobre la razón de ser y de existencia de estas herramientas, para que la calidad educativa sea, en verdad, la principal causa -y no otra- de un mejor posicionamiento en los *ranking* y por tanto de la mejora en la competitividad de nuestras universidades.

### 2.3.9. Diferencias conceptuales y metodológicas entre los ranking.

Como valoraremos a continuación, los distintos *ranking* globales universitarios presentan diferencias, tanto conceptuales, como metodológicas. La disparidad de criterios se encuentra -por un lado- en sus fuentes, tanto primarias como secundarias. También en los indicadores, bien en el número total de indicadores (desde los 6 indicadores de QS o ARWU, hasta los 27 indicadores del U-M), en la distribución entre las distintas actividades de las IES a las que estos son vinculados, o incluso en la definición de los mismos. Junto a esto, las diferencias se acentúan por la incostistencia temporal en la definición y método de construcción de los distintos *ranking*. Y por último, existen discrepancias metodológicas entre las versiones institucionales de los *ranking* y sus correspondientes versiones por rama científica. Valoraremos cada una de estas diferencias a continuación.

**Tabla 7. Características de los rankings universitarios internacionales institucionales<sup>114</sup> (QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015, U-M 2014).**

Características	Descripción	QS	ARWU	THE	U-M
Nº IES en el ranking	Número de instituciones de educación superior clasificadas por el ranking.	700 <sup>115</sup>	500 <sup>116</sup>	400 <sup>117</sup>	864 <sup>118</sup>
Nº de indicadores	Nº total de indicadores/items del ranking institucional	6	6	13	27
Empresa colaboradora (indicadores de impacto investigador)	Empresa colaboradora (Elsevier, Thomson Reuters) y entre paréntesis, las bases de datos o índices utilizados para la elaboración de los indicadores de impacto investigador (citas, publicaciones en revistas muy citadas, etc.). Son de Thomson Reuters: ISI, HighlyCited.com, SCIE, y SCCL. Por su parte, Elsevier elabora Scopus.	Elsevier (Scopus)	Thomson Reuters (HighlyCited, SCIE, SCCI)	Thomson Reuters (ISI)	Thomson Reuters (SCIE, SCCI y AHCI) vía CWTS
Asignación arbitraria de pesos.	Asigna pesos predefinidos de forma arbitraria para cada indicador.	SI	SI	SI	NO
Tiene en cuenta el tamaño de la IES.	Utiliza valores relativos en sus indicadores, ponderándolos al objeto de no favorecer a las universidades de mayor tamaño.	SI	NO	SI	SI
Encuesta a usuarios de otras IES (inter pares o “peer review”).	Define uno o varios de sus indicadores a partir de una encuesta entre los usuarios profesores/académicos (ACAD), y/o estudiantes (STU) de otras universidades distintas de la evaluada.	ACAD	NO	ACAD	NO
Encuesta a usuarios de la propia IES.	Define uno o varios de sus indicadores a partir de una encuesta a usuarios profesores/académicos (ACAD), empleadores <sup>119</sup> (EMP), personal administrativo (PAS) y/o estudiantes (STU) de la propia universidad.	EMP	NO	NO	NO <sup>120</sup>
Versión del ranking por rama científica o similar.	Además de desarrollar tablas de clasificación de las universidades en su conjunto (ranking institucional), disponen también de una clasificación por áreas, ramas científicas, facultades, estudios y/o materia (ranking por rama científica).	SI <sup>121</sup>	SI <sup>122</sup>	SI	SI

(#) El ranking ARWU construye, en base al resto de indicadores del mismo, uno al que denominan “producción académica per cápita de la IES”, al que otorgan dicho 10% y señalan como indicador de “enseñanza y aprendizaje”. Dado que el resto de indicadores no tienen que ver con la docencia, esta decisión no tiene fundamento y por lo tanto es cuando menos discutible.

<sup>114</sup> La valoración de las características se fundamenta en el análisis directo de los ranking realizado por el autor, así como en la literatura académica recogida en este apartado del trabajo.

<sup>115</sup> QS evalúa a más de 2000 universidades, de las que clasifica alrededor de las 700 mejores: las primeras 400 de manera ordenada, y de la 401 en adelante de forma agrupada.

<sup>116</sup> ARWU evalúa a más de 1000 universidades, de las que sólo publica las 500 mejores.

<sup>117</sup> El ranking THE ordena, de mejor a peor, a 200 universidades. Incluye también una lista de las universidades del puesto 201 al 400, pero ya sólo listadas en orden alfabético.

<sup>118</sup> En primera edición de 2014 de este nuevo ranking mundial, participaron 864 instituciones educativas de 74 países. La participación prevista para su segunda convocatoria, de 2015, es de 1000 a 1100 IES.

<sup>119</sup> En este caso se incluye a los empleadores como usuarios de la propia IES, pues se asume que en una comparativa internacional, todas las empresas e instituciones, salvo definición de un entorno socioeconómico concreto, pueden ser potenciales empleadores de los alumnos de una universidad. De hecho, lo contrario restaría validez a la propia encuesta entre empleadores realizada, como criterio de clasificación internacional.

<sup>120</sup> No obstante, cabe destacar que U-M lleva a cabo una encuesta entre los estudiantes universitarios de la propia universidad que es tenida en cuenta para el ranking por rama científica.

<sup>121</sup> QS lleva a cabo una doble clasificación por ámbito científico: una por rama científica (que denominan “por facultades”) y otra por materia o estudio.

<sup>122</sup> ARWU lleva a cabo una doble clasificación, distinguiendo entre rama y área científica.



Por lo que respecta a las fuentes secundarias, las diferencias entre los distintos *ranking* aparecen -en particular- entre las fuentes bibliográficas. En este sentido, tres de los *ranking* -THE, ARWU y U-M- analizados utilizan los datos recopilados por Thomson Reuters, si bien discrepan en los índices a los que acuden<sup>123</sup>; mientras que QS utiliza las bases de datos de *Scopus*<sup>124</sup> (perteneciente a *Elsevier*). Así, comparando *ISI Web of Science* con *Scopus*, si bien ambas bases de datos comparten gran parte de las publicaciones y citas de mayor impacto, existen diferencias, especialmente en cuanto a publicaciones de menor circulación recogidas y publicaciones en idiomas distintos del inglés, entre otras, que afectan a los resultados del *ranking*. Además, los estudios demuestran que hay trabajos, recogidos por ambas bases de datos, que reciben mayor número de citas en una de ellas que en la otra y que, además, esta discrepancia -en el número de citas- no es consecuencia de la disparidad en su cobertura bibliográfica entre ambas (Torres-Salinas, López-Cózar, & Jiménez-Contreras, 2009).

También difieren en cuanto a las fuentes primarias, tanto en la información recabada mediante cuestionarios completados por las IES, como en la metodología de recogida de encuestas entre terceros. Así, nos encontramos como, con distintas metodologías y a poblaciones no coincidentes, QS y THE encuestan a académicos de otras universidades sobre la IES objeto de valoración (valoración inter-pares o *peer review*). QS recopila también, vía cuestionario, información entre los empleadores. Por su parte, ni ARWU ni U-M recurren a la técnica de encuestas para la construcción de su *ranking* institucional. No obstante U-M si lo hace, mediante una encuesta entre los alumnos, para su versión del *ranking* por rama científica.

Por otro lado, respecto a los indicadores que recogen y el peso específico de cada uno, la

Tabla 9. Comparativa de indicadores de los *rankings* universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100). (\*) ” resume la disparidad de criterios existentes entre ellos. Partiendo del hecho, ya comentado, de que muchos de ellos difieran metodológicamente en la construcción de los indicadores (bien en su formulación; en sus fuentes; o en los pesos porcentuales que les otorgan, en aquellos que lo hacen), como vemos, los cuatro *ranking*, sólo comparten un tipo de indicador: citas bibliográficas (si bien, como señalábamos, con distintas formulaciones y porcentajes -que van del 20 hasta el 40 por ciento, para aquellos que asignan pesos). Tres de los *ranking* (QS, THE y U-M) cuentan con un indicador de “ratio de profesores extranjeros”.

<sup>123</sup> En concreto, *ISI Web of Science* en el caso de THE; *HighlyCited.com*, *SCIE*, *SCCI* en el caso de ARWU; y *SCIE*, *SCCI* y *AHCI* a partir del *CWTS Leiden Ranking*, para el caso de U-M.

<sup>124</sup> De 2004 a 2007 Thomson (ahora Thomson Reuters) fue la fuente de datos sobre citas bibliográficas de QS para el antiguo *ranking* THE-QS. Desde el año 2009, que THE y QS caminan por separado, elaboran cada una su propio *ranking* de universidades. THE, así como ARWU, acuden a Thomson Reuters directamente. En concreto, al servicio de información científica suministrado por el Institute for Scientific Information (ISI), que elabora un conjunto de bases de datos bibliográficas, accesibles en línea, conocido como *ISI Web of Science*, y disponibles desde <http://thomsonreuters.com/thomson-reuters-web-of-science/>). Similarmente ocurre con el *ranking* U-M, ya que, si bien toma como referencia el *CWTS Leiden Ranking* para los indicadores bibliográficos, este último *ranking*, a su vez, también utiliza distintos índices de la *ISI Web of Science* para su elaboración. Por su parte, QS lo hace con Elsevier, en este caso, a través de su base de datos bibliográfica *Scopus* (<http://www.elsevier.com/online-tools/scopus>), siendo por lo tanto, el único de los cuatro *ranking* analizados en este trabajo que no acude, directa o indirectamente, a la empresa Thomson Reuters.

Más allá de los dos indicadores anteriores, el resto de coincidencias sólo se producen entre los *ranking* QS y THE, consecuencia sin duda del origen común de ambas mediciones. Es el caso del indicador “reputación o prestigio”, si bien en realidad hacen referencia a distintos tipos de reputación (“reputación académica” y “reputación de la institución de educación superior entre las empresas contratantes de egresados universitarios”, para el caso del *ranking* QS; reputación investigadora y reputación docente, para el *ranking* THE). Algo similar le ocurre a los indicadores “ratio profesor-alumno” y “presencia internacional”, compartidos también por ambos.

Por último, con respecto al resto de indicadores de los *ranking*, algunos atienden a conceptos relacionados, bien con los anteriores (por ejemplo, “Obtención de premios Nobel o medallas de reconocimiento en sus campos científicos por alumnos y profesores”, del *ranking* ARWU, se puede considerar también como un indicador de reputación o prestigio) o entre ellos (por ejemplo, “Publicaciones en las revistas Science y Nature”, del *ranking* ARWU, con “Otras medidas de producción investigadora”, del *ranking* “THE”). Por último, también hay indicadores específicos de cada *ranking*, como los relativos a las “patentes” (*ranking* U-M) o “Innovación/transferencia de tecnología” (*ranking* THE).

En conjunto, podemos concluir que los *ranking* universitarios internacionales miden constructos de calidad académica en general distintos, en donde sobresalen los relativos a la reputación, existiendo “una gran carencia, más que contrastada,…” “...de indicadores de rendimientos y resultados a nivel internacional que posibiliten la medición de la calidad del servicio de la educación superior” (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011, pág. 3).

Pero no sólo es que difieran metodológicamente entre ellos. Una de las mayores dificultades, a la hora de analizar cada uno de los *ranking*, es su inconsistencia metodológica a lo largo del tiempo (van der Wende, 2008) (Safón, 2013). A pesar de sus pocos años de existencia<sup>125</sup>, los *ranking* han sufrido, incluso año tras año, cambios de todo tipo: de indicadores o de los pesos asignados a los distintos indicadores; en caso de recurrir a encuestas, variaciones en la conformación de la población estudiada; y en caso de recurrir a fuentes secundarias, modificaciones en el origen de los datos -incluso en lo que respecta a la fuente datos bibliográficos-. En pocas palabras, los *ranking* globales han sido, en general, metodológicamente muy volátiles desde su nacimiento.

El problema de variabilidad metodológica se agrava aún más, si añadimos al análisis la versión de los distintos *ranking* por rama científica. Todos ellos ofrecen esta alternativa clasificatoria, pero sus metodologías no son iguales que las de sus correspondientes versiones institucionales. Más allá de la complejidad añadida a la hora de compararlos, el hecho de que contemplen métodos distintos para valorar “la parte frente al todo”, genera incluso nuevos interrogantes, como por ejemplo, el porqué no se utiliza el mismo método para ambos, lo que podría llegar incluso a cuestionar, entendemos, la propia validez de los *ranking* institucionales. No obstante, es cierto el hecho de que facilitar un *ranking* por ramas científicas, ofrece una información de particular interés, tanto para el personal académico como para los alumnos, puesto que será la investigación o la docencia desarrollada en o por una determinada facultad -unos estudios, o un departamento concreto- en general más relevante, a la hora de escoger centro, que la del conjunto de

---

<sup>125</sup> La primera edición del *Shanghai Jiao Tong University Ranking* (ARWU) es del año 2003; la primera del *Times Higher Education Ranking* (THE) es del año 2004.

toda la universidad. Aunque no siempre, ya que dependerá en gran parte, de la propia orientación del estudiante (cuestión que valoraremos en apartados posteriores del trabajo).

No obstante, y a pesar de las diferencias metodológicas entre los distintos *ranking* globales, en un estudio comparativo utilizando medidas de similitud, (Aguillo, Bar-Illan, Levene, & Ortega, 2010) demostraron que existe un razonable parecido entre ellos. Cabe señalarse que no sabemos si de repetirse este estudio hoy se llegaría a las mismas conclusiones, ya que este trabajo no incluía a los *ranking* THE y QS por separado, ni tampoco al *ranking* U-M<sup>126</sup>.

### 2.3.10. Los ranking clasifican universidades con diferencias irrelevantes.

Otro problema habitual de los *ranking* universitarios globales, es que clasifican a las IES, incluso cuando sus diferencias en los datos no son estadísticamente significativas (van der Wende, 2008). En este sentido, se aprecian dos estrategias desarrolladas por los *ranking*, que reducirían o esquivarían -al menos en parte- este defecto, incluso sin que ese fuera el objetivo de las mismas: por un lado, agrupar a las universidades (tal y como hacen QS y THE a partir de la 401 y 201 IES, respectivamente); y por otro, evitar clasificar por puestos a las universidades, concibiéndose como una herramienta al servicio del usuario interesado, mediante la que este selecciona unos criterios de comparación previos, antes de presentarle, de manera agrupada, a las universidades que mejor cumplen con sus criterios de búsqueda (opción del *ranking* U-M).

Así, QS evalúa a más de 2000 universidades, de las que clasifica alrededor de las 700 mejores: las primeras 400 de manera ordenada, y de la 401 en adelante de forma agrupada<sup>127</sup>. Por su parte el *ranking* THE ordena, de mejor a peor, a 200 universidades. Incluye también una lista de las universidades del puesto 201 al 400, pero ya sólo listadas en orden alfabético. Por su parte, el *ranking* U-M es en realidad una herramienta dinámica de clasificación de las IES, que presenta a las universidades agrupadas según los criterios previos de búsqueda.

### 2.3.11. Ámbitos de actividad universitaria y el supuesto sesgo hacia la investigación.

Los autores señalan, como punto de partida en la construcción de un buen *ranking* universitario, la definición precisa de qué se entiende por calidad académica y los

---

<sup>126</sup> En su trabajo compararon cuatro *ranking* globales, *QS-Times Higher Education Ranking* (antiguo THE-QS), *Shanghai Jiao Tong University Ranking* (ARWU), *Web Visibility Ranking* del laboratorio "Cybermetrics Lab" del CSIC (WR), *ranking* del *Higher Education and Accreditation Council* de Taiwan (HEEACT); y para la comparativa entre universidades europeas, también el *ranking* del *Centre for Science and Technology Studies* de la Universidad de Leiden (CWTS). Para ello utilizaron datos de los años 2005-2008 (THE-QS y ARWU) y 2006-2008 (WR y HEEACT), respectivamente. Utilizaron tres medidas de comparación fundamentadas, tomando en consideración la dificultad que supone comparar listas de indicadores que no son idénticas (ni los ítems ni la forma de calcularlos son iguales entre los distintos *ranking*).

<sup>127</sup> Más información en: Top Universities (s.f.). *QS World University Rankings*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de Top Universities: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/>; QS Intelligence Unit (s.f.). *QS World University Rankings*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de QS: <http://www.iu.qs.com/university-rankings/world-university-rankings/>.

determinantes de una buena universidad (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011). En este sentido, deberían de considerarse tres ámbitos: actividad docente; actividad investigadora; y la relación de la institución de educación superior con su entorno (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011). La relación de la institución de educación superior con su entorno, o también llamada “tercera misión” de la universidad, atendería a conceptos como emprendimiento, innovación, transferencia de conocimiento y compromiso social. Junto a estos conceptos, consideramos también como parte de la “tercera misión”, tanto su involucración de la IES con el entorno socioeconómico como su orientación internacional. Entendemos que todas -estas y las anteriores- son características transversales de las actividades universitarias tradicionales de investigación y docencia.

Además de las tres misiones o ámbitos de actividad principales de una universidad, analizaremos su reputación o “prestigio”. Es esta una variable más que las caracterizaría, y cuya relevancia no sólo es recogida por los *ranking* universitarios globales, sino que incluso -como argumentaremos- los definiría.

En consecuencia, a continuación compararemos los distintos *ranking*, en base al número y peso de sus indicadores repartidos por cada uno de los tres ámbitos de actividad universitarios, además de por su característica de prestigio. Para poder hacerlo, entendemos necesario comprobar antes el significado de los indicadores de los distintos *ranking* y categorizarlos a partir de las variables o ámbitos de actividad universitarios que mejor vengan a representar. Pero antes de realizar esta labor, quisiéramos realizar dos observaciones.

Por un lado, las conclusiones del trabajo de (Safón, 2013) sugieren que los *ranking* probablemente midan un concepto relacionado con la reputación o el prestigio universitario de una IES. Asumiendo esta conclusión como plausible, y en contra de la postura habitual de los autores de los *ranking*, no se considerarán los indicadores de “reputación” ni los de “premios o medallas de reconocimiento académicos”<sup>128</sup> como parte de la valoración de las actividades universitarias, sino que se recogen (ver “

Tabla 9. Comparativa de indicadores de los *rankings* universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100). (\*)), bajo una categoría distinta, a la que hemos denominado “prestigio de la IES”. Esta postura supondrá novedades en la valoración habitual de los *ranking*, como por ejemplo, sobre su supuesto sesgo hacia la investigación.

Por otra parte, es importante señalar, que la validez del análisis realizado a continuación es una validez sólo de contenido, pretendida tomando como referencia la definición de los

---

<sup>128</sup> El *ranking* ARWU utiliza el indicador de “premios nobel y medallas field”. Dicho indicador incluye, básicamente, a todos los galardonados de 1921 hasta hoy, otorgando, por tramos de 10 años, mayor importancia en el indicador a los más recientes. Entendemos que haya discrepancias respecto a nuestra postura, de considerar este indicador como de prestigio, y no como de investigación o docencia. Sin duda lo son también. Pero entendemos que en un *ranking* institucional, en el que se valora una universidad y no un área o rama científica, es este más un indicador de prestigio, dada la excepcionalidad de los galardonados. Otra cosa sería, quizás, si se tratara de un *ranking* por rama científica. Además, debería hacerse distinción de los premiados -cuestión que no realiza el *ranking* ARWU-, por su vínculo o afiliación con la IES. Añadamos, también, otras variables que afectarían, como la capacidad y características personales del premiado de transmitir su sabiduría, las facilidades que el sistema educativo -en el que desarrolla su labor- le presta para generar escuela, etc. etc. Por todo ello, consideramos que el posible alcance o impacto de la existencia de premiados sobre el conjunto de la IES es, principalmente, sobre su prestigio.

indicadores, las categorizaciones de los propios autores de los mismos, y en particular, los análisis recogidos por la literatura académica. Por lo tanto, incluso para aquellas afirmaciones que se apoyen en trabajos empíricos previos que las refrenden, es una validez meramente teórica, que se sustenta, principalmente, en la definición de los *ranking* realizada por sus autores. En concreto, se han tenido en cuenta tres parámetros: definición conceptual y metodológica de cada indicador; peso porcentual asignado a cada indicador; y una vez clasificados, proporción de indicadores sobre el total de cada categoría. Esto es así, puesto que sin un análisis estadístico de los *ranking* -aplicando, por ejemplo, ecuaciones estructurales-, somos conscientes de que no es posible conocer las relaciones existentes entre las variables y en consecuencia afirmar, con rotundidad (como sí se aventuran a hacer, por el contrario, los autores de los *ranking*), si un indicador realmente explica una categoría -investigación, docencia, etc.- u otra y en qué medida. Y menos aún, si no sabemos en realidad, ni siquiera, que es lo que los *ranking* miden.

Así, tomando en consideración las dos anteriores observaciones -limitaciones para el análisis pretendido que no serían baladí-, veremos a continuación en qué medida los *ranking* globales analizados contemplan los distintos ámbitos de actividad de una IES, además de su prestigio.

**Tabla 8. Peso (QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015) o proporción sobre el total (U-M 2014) de los indicadores de los tres ámbitos universitarios y de la variable prestigio en los rankings universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100)<sup>129</sup>.**

Variable	Descripción	QS	ARWU	THE	U-M
Investigación	Porcentaje (o proporción sobre el total, caso del <i>ranking</i> U-M) de los indicadores que tienen que ver con la investigación de la IES.	20%	<b>60%</b>	<b>42%</b>	29,6%
Docencia	Porcentaje (o proporción sobre el total, caso del <i>ranking</i> U-M) de los indicadores que tienen que ver con la docencia de la IES.	20%	10% (#)	15%	7,4%
“Tercera misión”	Porcentaje (o proporción sobre el total, caso del <i>ranking</i> U-M) de los indicadores que tienen que ver con la “tercera misión” de la IES (incluye “innovación y transferencia de conocimiento”, “orientación internacional” y “vinculación con el entorno socioeconómico”).	10%	0%	10%	<b>63%</b>
Prestigio	Porcentaje (o proporción sobre el total, caso del <i>ranking</i> U-M) de los indicadores que tienen que ver con el prestigio de la IES (ya sea académico, investigador o de otra índole).	<b>50%</b>	30%	33%	0%

(#) No obstante, conviene señalar que el *ranking* ARWU construye, en base al resto de indicadores del mismo, uno que denominan “producción académica per cápita de la IES”, al que otorgan un peso del 10% y lo definen como indicador de “enseñanza y aprendizaje”. Dado que el resto de indicadores del *ranking* no tienen que ver con la docencia, esta decisión tendría, entendemos, poco o ningún fundamento y por lo tanto sería cuando menos discutible.

Del análisis realizado y recogido en la “Tabla 8. Peso (QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015) o proporción sobre el total (U-M 2014) de los indicadores de los tres ámbitos universitarios y de la variable prestigio en los rankings universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100).”, se concluiría lo siguiente:

- Primero, para los *ranking* QS, ARWU y THE, destaca la importancia de los indicadores de prestigio en su construcción. En particular para el *ranking* QS. Por

<sup>129</sup> La valoración de las características se fundamenta en el análisis directo de los *ranking* realizado y razonado por el autor, con respaldo en la literatura académica recogida en este apartado del trabajo.

el contrario, el nuevo *ranking* U-M no considera esta variable, por lo que sería -en este sentido- una excepción.

- Segundo, se constata la importancia, para todos los *ranking* objeto de estudio, de los indicadores de investigación. En particular para los *ranking* ARWU y THE.
- Tercero, la escasez de indicadores de docencia en los *ranking* analizados. En todos.
- Cuarto, la escasez de indicadores de “la tercera misión” en los *ranking* estudiados, salvo para el *ranking* U-M, para el que sería, por el contrario, el ámbito de mayor importancia.

Recogiendo las anteriores conclusiones y a la luz de la literatura académica, esta es coincidente a la hora de caracterizar a los *ranking* globales como sesgados hacia la actividad investigadora desarrollada (Safón, 2013) (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011). Quizás sea esta la mayor y más frecuente de las críticas que reciben. No obstante, al considerar -como hemos hecho- los indicadores de prestigio por separado, cabría matizar, como hemos visto, esta afirmación.

Salvo por el *ranking* QS, si nos atenemos a los indicadores de las clasificaciones institucionales analizadas, coincidimos con que existe un sesgo hacia la actividad investigadora (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011)<sup>130</sup>. Si además consideramos, exclusivamente, la proporción de indicadores (número sobre el total para cada actividad), este cariz investigador es compartido también por el *ranking* “U-M”, especialmente en su versión institucional.

La querencia investigadora de los *ranking*, sería consecuencia de que es el único de los tres ámbitos principales de actividad de una IES, del que se dispone de datos objetivos -recogidos en bases de datos bibliográficas como *ISI Web of Science*, *Science Citation Index-Expanded (SCIE)*, *Social Sciences Citation Index (SSCI)*, *ISI HighlyCited.com* (todas las anteriores de la empresa Thomson Reuters) o *Scopus* (de Elsevier)-, que permiten hacer comparaciones a nivel internacional. El *ranking* U-M supone una excepción en este sentido, ya que incorpora indicadores sobre patentes construidos a partir de datos objetivos (PATSTAT), que nos valorarían la universidad respecto a su grado de innovación y transferencia de conocimiento<sup>131</sup>.

Intentando reducir su sesgo investigador, los distintos *ranking* han dedicado esfuerzos a procurar amortiguar las habituales críticas al respecto, señalando como algunos de sus indicadores recogen la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Afirmaciones en gran medida discutibles, como valoraremos pormenorizadamente a continuación:

---

<sup>130</sup> El el trabajo de (Gómez-Sancho & Pérez-Esparrells, 2011) se incluye al *ranking* QS entre los caracterizados como sesgados hacia la actividad investigadora. Entendemos que esta afirmación es al menos discutible para la versión del *ranking* actual, QS 2014/15. El indicador de citas se corresponde con el 20% del *ranking*, y este sería el único que atañe a la actividad investigadora, salvo que consideremos también al indicador de reputación académica (40% del *ranking*), fruto de la encuesta de opinión “inter pares”, entre los académicos) como de investigación.

<sup>131</sup> El único indicador, de “ingresos de la industria e innovación”, del *ranking* THE, es una excepción, que con un porcentaje del 2,5 % sobre el total del *ranking*, resulta anecdótica frente al 30% de los indicadores que el *ranking* U-M (8 de un total de 27 indicadores) dedicados a valorar el nivel de innovación y transferencia del conocimiento de una IES.

Tabla 9. Comparativa de indicadores de los rankings universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100). (\*)

Indicador	Ranking (QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015, U-M 2014)	QS	ARWU	THE	U-M
<b>INVESTIGACIÓN (Research)</b>					
<b>Impacto - Citas</b> (Impact - Citation rate)	Citas medias normalizadas por artículo en ISI Web of Science ( <i>Citation impact – normalised average citation per paper</i> )			30	
	Citas del profesorado en SciVerse Scopus (Número total de citas durante un periodo de cinco años, dividido por el número de académicos en una universidad) ( <i>Citations per faculty from SciVerse Scopus (total number of citations for a five-year period, divided by the number of academics in a university)</i> )	20			
	Investigadores muy citados (Investigadores muy citados en 21 categorías científicas) ( <i>Highly cited researchers in 21 broad subject categories</i> )		20		
	Ratio de citas normalizadas en el área académica ( <i>Field-normalised citation rate</i> )				x
<b>Publicaciones en revistas muy citadas</b> ( <i>Highly cited research publications</i> )	Artículos en las revistas Science y Nature ( <i>Papers published in Nature and Science</i> )		20		
	Artículos indexados en “Science Citation Index-Expanded (SCIE)” y “Social Science Citation Index” (SCCI) ( <i>Papers indexed in Science Citation Index-expanded and Social Science Citation Index</i> )		20		
	Publicaciones científicas muy citadas ( <i>Highly cited research publications</i> )				x
<b>Publicaciones científicas</b> ( <i>Research publications</i> )	Productividad investigadora (artículos por investigador y profesor) ( <i>Research productivity (Papers per research and academic staff)</i> )			6	
	Número total de publicaciones científicas (números absolutos) ( <i>Research publications (absolut numbers)</i> )				x
	Número total de publicaciones científicas (normalizada por el tamaño de la IES) ( <i>Research publications (Size-normalised)</i> )				x
	Publicaciones científicas interdisciplinarias ( <i>Interdisciplinary research publications</i> )				x
<b>Ingresos para investigación</b> ( <i>Research income</i> )	Ingresos para investigación (por tramos y normalizado según la paridad del poder de compra) ( <i>Research income (scaled and normalised for purchasing-power parity)</i> )			6	
	Ingresos por investigaciones de fuentes externas (por ETC del personal académico) ( <i>External research income (per FTE academic staff)</i> )				x
<b>Otros</b> ( <i>Other</i> )	Producción relacionada ( <i>Art related output</i> )				x
	Número de plazas posdoctorales ( <i>Number of post-doc positions</i> )				x

(\*) *Institutional global university rankings compared (rates per 100)* (en inglés). | Fuente (Source): Elaboración propia a partir de las web oficiales de los ranking (*Prepared by authors based on the rankings’ official websites.*)

Tabla 9. Comparativa de indicadores de los rankings universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100). (\*) (Continuación)

Indicador/Ranking (QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015, U-M 2014)	QS	ARWU	THE	U-M
<b>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (Teaching &amp; Learning)</b>				
<b>Indicadores de graduación</b> (Graduation ratios)	Ratio de graduación (Grado y –por separado- Máster) (Graduation rate (BA and -separately- MA))			
	Porcentaje de estudiantes que se gradúan dentro del periodo reglado (Grado y –por separado- Máster) (Percentage of students graduating within normative period (BA and –separately- MA))			
<b>Alumnos por profesor</b> (Students per academic)	Ratio profesor-alumno (Faculty student ratio)			
<b>Nivel de especialización docente</b> (Teaching highest level)	Proporción de alumnos que alcanzan el grado de doctor por profesor (PHDs awards per academic)			
	Ratio de estudios de doctorado sobre estudios de grado (Doctorate-to-bachelor’s ratio)			
<b>Otros (Other)</b>	Producción académica per cápita de la IES (en base al resto de indicadores del ranking) (per capita academic performance of an institution)			
	Ingresos por profesor (Income per academic)			
<b>INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO (Innovation &amp; Knowledge Transfer)</b>				
<b>Patentes (Patents)</b>	Patentes (números absolutos) (Patents (absolute numbers))			
	Patentes (normalizado por el tamaño de la IES) (Patents (size-normalized))			
	Patentes compartidas con la industria (Co-patents with industry)			
	Citas de patentes en publicaciones científicas (Patent citations to research publications)			
<b>Ingresos de fuentes externas</b> (External Revenues)	Ingresos para investigación procedentes de la industria (por profesor) (Research income from industry (per academic staff))			
	Ingresos de fuentes privadas (contratos de servicios, consultoría, licencias, royalties, pruebas clínicas, etc.) (Income from private sources (service contracts, consultancies, licenses, royalties, clinical trials, etc.))			
	Ingresos procedentes de su desarrollo profesional permanente (Revenues from Continuous Prof. Development)			
<b>Otros (Other)</b>	Publicación científica conjunta con la industria (Joint research publications with industry)			
	Número de ”spin-offs” (media trianual) (Number of spin-offs (average over three year period))			
<b>INVOLUCRACIÓN CON EL ENTORNO SOCIOECONÓMICO REGIONAL (Regional Engagement)</b>				
<b>Experiencia laboral</b> (Working Experience)	Porcentaje de graduados que trabajan en el entorno socioeconómico regional (Percentage of graduates working in the region)			
	Prácticas laborales de estudiantes en empresas del entorno socioeconómico regional (Student internships in regional enterprises)			
<b>Otros (Other)</b>	Publicaciones científicas conjuntas en el entorno socioeconómico regional (Regional joint research publications)			
	Ingresos procedentes de fuentes del entorno socioeconómico regional (Income from regional sources)			

(\*) Institutional global university rankings compared (rates per 100) (en inglés). | Fuente (Source): Elaboración propia a partir de las web oficiales de los ranking (Prepared by authors based on the rankings’ official websites.)

<sup>132</sup> THE no clasifica este indicador como de “investigación”, sino que lo recoge de forma aislada, como indicador de “ingresos de la industria e innovación”.



Tabla 9. Comparativa de indicadores de los rankings universitarios internacionales institucionales (en tanto por 100). (\*) (Continuación)

Indicador	Ranking (QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015, U-M 2014)	QS	ARWU	THE	U-M
<b>ORIENTACIÓN INTERNACIONAL (International Orientation)</b>					
<b>Presencia Internacional (Internationalization)</b>	Proporción de estudiantes extranjeros ( <i>Ratio of international to domestic students</i> )	5		2,5	
	Ratio de profesores extranjeros ( <i>Ratio of international to domestic staff</i> ) <sup>133</sup>	5		2,5	x
<b>Otros (Other)</b>	Planes de estudio (Grado, Máster) en lengua extranjera ( <i>Educational programmes (BA, resp. MA) in foreign language</i> )				x
	Planes de estudio de doctorado internacionales ( <i>International doctorate degrees</i> )				x
	Movilidad estudiantil (valor compuesto resultante de los alumnos entrantes, salientes y que realizan estudios compartidos con otras universidades) ( <i>Student mobility (composite of incoming, outgoing, joint degree students)</i> )				x
	Publicaciones científicas conjuntas internacionales ( <i>International joint research publications</i> ) <sup>134</sup>			2,5	x
<b>PRESTIGIO DE LA IES (Prestige)</b>					
<b>Reputación (Reputation)</b>	Reputación académica “inter pares” (Encuesta a académicos en activo en el mundo, sobre las universidades punteras en sus áreas de conocimiento) ( <i>Academic peer review (Opinion survey on active academics across the world about the top universities in their fields of knowledge)</i> ).	40			
	Reputación de la IES entre las empresas contratantes de egresados (Encuesta de opinión a empresas contratantes de egresados a escala nacional) ( <i>Recruiter review (Opinion survey on recruiters who hire graduates on a global or significant national scale)</i> ).	10			
	Reputación investigadora “inter pares” (Encuesta) ( <i>Reputational survey among peers (research)</i> )			18 <sup>135</sup>	
	Reputación docente “inter pares” (Encuesta) ( <i>Reputational survey among peers (teaching)</i> )			15 <sup>136</sup>	
<b>Premios, medallas, etc. de reconocimiento (Recognition awards)</b>	Premios nobel o Medallas Field obtenidos por personal (académico, se entiende, aunque no lo especifica) de la IES ( <i>Staff of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals</i> )		20		
	Premios Nobel o Medallas Field obtenidos por alumnos ( <i>Alumni of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals</i> )		10		

(\*) *Institutional global university rankings compared (rates per 100)* (en inglés). | Fuente (Source): Elaboración propia a partir de las web oficiales de los ranking (*Prepared by authors based on the rankings' official websites.*)

<sup>133</sup> Se define como “porcentaje de profesores extranjeros (*percentage of international academic staff*)” (QS; U-M); o como “proporción de profesores extranjeros (*Ratio of international to domestic staff*)”(THE).

<sup>134</sup> Se define como “el porcentaje de publicaciones científicas que presentan al menos un co-autor con dirección en otro país (*the percentage of research publications that list at least one affiliate author's addresss in another country*)” (U-M); o como “proporción de publicaciones científicas que cuentan con al menos un co-autor internacional” (*proportion of a university's total research journal publications that have at least one international co-author*)”(THE).

<sup>135</sup> THE clasifica “reputación investigadora” como indicador de “investigación”.

<sup>136</sup> THE recoge la “reputación docente” como indicador de “enseñanza y aprendizaje”.

- Para la empresa QS, “reputación entre los contratantes de egresados” (10%), es un barómetro de la evolución de la “calidad de la docencia”, ya que las empresas mantienen un seguimiento de la calidad de sus “futuros” empleados; de hecho, sus autores sugieren que este es un buen indicador para los estudiantes de la “calidad de la docencia”, a la hora de decidirse por una universidad.
- Por su parte, “THE” denomina “indicador global sobre el entorno de enseñanza-aprendizaje”, al resultante de los siguientes cinco indicadores individuales – utilizando su terminología: “reputación docente” (15%), “proporción de alumnos que alcanzan el grado de doctor por profesor” (6%), “ratio de estudios de doctorado sobre estudios de grado” (2,25%), “ratio profesor-alumno” (4,5%) e “ingresos por profesor” (2,25%).
- Y el *ranking* ARWU construye, en base al resto de indicadores del mismo, uno al que denominan “producción académica per cápita de la IES”, al que otorgan dicho 10% y señalan como indicador de “enseñanza y aprendizaje”; no obstante, dado que el resto de indicadores, en realidad, tienen que ver más bien poco o nada con la docencia, esta decisión no aparenta tener fundamento y por lo tanto es cuando menos discutible.

Además, hasta donde se ha podido averiguar, no existen en la actualidad ningún estudio que demuestre la existencia de una relación, directa o indirecta, entre los indicadores de “reputación de la IES” o la “obtención de premios y/o medallas” sugeridos por los distintos *ranking*, bien como variables de la “calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje” o de la “calidad investigadora”, y cada una de estos constructos. En consecuencia, en este trabajo y a diferencia de los *ranking*, se ha mantenido a todos estos indicadores en el área (categoría o constructo) denominada como “Prestigio de la IES”, en coherencia con las conclusiones del trabajo de (Safón, 2013).

Segundo, frente a la objetividad en la valoración de y la preferencia por la actividad investigadora, y quizás como corolario de dicho sesgo investigador, o porque no exista un método -objetivo o subjetivo- ampliamente aceptado para medir la calidad de la docencia (van der Wende, 2008), nos encontramos con que los *ranking* globales prestan, por el contrario, poca atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más aún si, como razonamos previamente, apartamos los indicadores de “prestigio” de la categoría de “docencia”. En tal caso, el mejor de los *ranking* alcanzaría el 20% (*ranking* QS) de peso de los indicadores de docencia sobre el total. Además, el déficit de atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje podría ser incluso mayor, si entráramos a valorar, de forma crítica, la validez de contenido de los distintos indicadores de los *ranking* que ofrecen información, en teoría, sobre el nivel de docencia<sup>137</sup>.

Por último, faltaría hablar de “la tercera misión” (recordemos, compendio de actividades desarrolladas por la universidad, de carácter transversal, enfocadas a mantener una relación con su entorno, como son la innovación y transferencia de conocimiento, el compromiso social o su orientación internacional, entre otras). El *ranking* U-Multimark es singular -de nuevo-, por ser el único que recoge indicadores sobre la involucración de la IES con el entorno socioeconómico. Más aún, U-M es el único de los cuatro *ranking* globales analizados, en el que la mayoría de los indicadores

---

<sup>137</sup> Por ejemplo, el indicador de “Producción académica per cápita de la IES” del *ranking* ARWU, se construye a partir del resto de indicadores del *ranking*. Dado que el resto de indicadores del *ranking* no tienen que ver con la docencia, cualquier derivado del mismo tampoco debería de tenerlo.

(el 63%) tienen que ver con la llamada “tercera misión” de la universidad. Justo lo opuesto del resto de *ranking*, en los que este ámbito trasnversal de actividad de una IES se valora escasamente (10% en THE o QS) o -incluso- no se tiene en cuenta (*ranking* ARWU).

En definitiva y a modo de conclusión, en general las fuentes de información de las actividades universitarias, distintas de la de investigación, son, bien encuestas de opinión, bien las propias instituciones académicas. La falta de indicadores objetivos en cada país, la dificultad en su construcción (se necesitaría de información suministrada, según país, por los estamentos encargados de recabar información relativa a las instituciones de educación superior; desde los gobiernos, pasando por las agencias de calidad, las propias universidades directamente, etc.), o los problemas para llegar a un consenso (conceptual, metodológico, normativo, etc.) para que fueran comparables (evitando el problema de ausencia de homogeneidad), vienen a explicar, el porqué de este aparente sesgo hacia la investigación.

### 2.3.12. Sesgo anglosajón de los ranking y otros posibles sesgos.

Históricamente, como se comentó, los primeros países que establecieron clasificaciones universitarias fueron Estados Unidos y el Reino Unido. Segundo, su lengua, el inglés, se ha convertido de facto en el idioma internacional de investigación y de los estudios de postgrado (Pérez-Esparrells & Gómez-Sancho, 2011). De hecho, la prevalencia del inglés como lengua en la investigación se traslada también a las fuentes secundarias utilizadas por los *ranking*, en donde dominan las publicaciones académicas en dicho idioma sobre el resto (ej. bases de datos ISI Web of Science y SciVerse Scopus para el indicador “citas”). Tercero, hay *ranking* que desarrollan encuestas cuya población está sesgada hacia ciertos países anglosajones (Aguillo, Bar-Illan, Levene, & Ortega, 2010)<sup>138</sup>. Y cuarto, frente a los sistemas educativos anglosajones, existe una menor tradición de establecer clasificaciones y recoger datos que permitan hacer comparaciones en el resto de modelos educativos. Si nos centramos en la Unión Europea, esto es así en los países mediterráneos, o en Alemania hasta hace pocos años, por citar algunos ejemplos destacables. En conjunto, todos ellos son argumentos que darían lugar al supuesto sesgo anglosajón de los *ranking*. Entendemos que inevitable por lo que respecta al inglés como lengua franca en la investigación, pero si abordable, por parte de los autores de los *ranking* y las empresas de las que optienen la información secundaria, mejorando la forma de construcción de parte de sus indicadores.

Estudiando los distintos *ranking* cabría hablar también de un segundo sesgo, vinculado a la antigüedad de la IES. Este sería resultado de la presencia de algunos indicadores que por definición, podrían favorecer a las universidades más longevas. Nos referimos, a los tres *ranking* con indicadores que hemos clasificado como de reputación o prestigio. Es decir, QS, ARWU y THE favorecerían a las universidades más antiguas, al incluir indicadores que tienen que ver con valores positivos que se desarrollan o se alcanzan -de hacerlo-, en gran medida, en un periodo largo del tiempo.

---

<sup>138</sup> Sobrerepresentación de las universidades australianas y del Reino Unido en el *ranking* THE-QS (Aguillo, Bar-Illan, Levene, & Ortega, 2010).

**Tabla 10. Sesgos de los rankings universitarios internacionales institucionales<sup>139</sup> (QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015, U-M 2014).**

Características	Descripción	QS	ARWU	THE	U-M
Sesgo anglosajón.	Prevalencia o favoritismo hacia universidades de países anglosajones (bien porque utiliza indicadores que pueden favorecerlas, bien porque las poblaciones de las encuestas están sesgadas hacia ciertos países).	SI	SI	SI	SI
Sesgo por antigüedad.	Utiliza indicadores que pueden verse favorecidos por la antigüedad de la IES, como son los indicadores de reputación (repu), premios nobel o medallas field (premi), etc.	SI (repu)	SI (premi)	SI (repu)	¿?
Sesgo hacia las ciencias experimentales.	Prevalencia o favoritismo hacia universidades con énfasis en las ciencias experimentales.	¿?	SI	¿?	¿?

Quién sabe si con la intencionalidad de amortiguar las críticas relativas a este sesgo por antigüedad de la IES, algunos *ranking* han empezado a elaborar en los últimos años una clasificación paralela entre las universidades jóvenes de reciente creación (normalmente el corte se ha fijado en instituciones con menos de 50 años de existencia)<sup>140</sup>.

Por último, el *ranking* ARWU contaría con un tercer sesgo, por la selección de las publicaciones académicas que realiza a la hora de construir parte de sus indicadores. Como consecuencia, podemos hablar de un posible sesgo hacia las IES con énfasis en las ciencias experimentales de dicho *ranking*.

### 2.3.13. Conclusiones del análisis de los ranking universitarios y recomendaciones para las IES.

En conclusión, la construcción de una comparativa válida de universidades no es una labor fácil. Es este no sólo un problema de la Unión Europea, sino que afecta a todas las universidades del mundo. El mundo anglosajón, ha encabezado el diseño de *rankings*, unas clasificaciones a las que se ha ido incorporando paulatinamente las instituciones de educación superior de todo el mundo. Al hacerlo, éstas han constatado las diferencias con respecto a aquellas, pero también sus discrepancias con respecto a los propios criterios clasificatorios.

Motivado por ello y para incentivar la competencia en el sector educativo universitario, la Comisión Europea apoyó el desarrollo del U-Multirank, un nuevo modelo de clasificación de universidades.

Las características de U-Multirank hacen de ella una herramienta válida para cualquier tipología de IES. Es multidimensional y clasifica a las universidades bajo cinco dimensiones, permitiendo saber el grado de excelencia de éstas en cada una de ellas. Una clasificación, en la que no prioriza ningún faceta sobre el resto; algo hasta el momento común a los demás *rankings*, en los que por el contrario, prima –en mayor o

<sup>139</sup> La valoración de las características se fundamenta en el análisis directo de los *ranking* realizado por el autor, así como en la literatura académica recogida en este apartado del trabajo.

<sup>140</sup> Otras medidas para paliar este efecto indeseado reconocibles en los *ranking*, son la asignación de pesos porcentuales –si bien de forma arbitraria– decrecientes en función de la antigüedad de los datos valorados (así por ejemplo, ARWU otorga mayor peso a las universidades con académicos con Premios Nobel recientes, asignando el 100% para los posteriores a 2011, reduciendo este peso –en un 10% por cada década anterior–, hasta llegar al 10% para los premiados entre 1921 y 1930).

menor medida- la investigación sobre el resto de actividades y/o funciones de las IES. Además, a diferencia de los *ranking* globales más conocidos, U-Multirank sí tiene en cuenta la opinión directa de los alumnos, si bien sólo para su versión de *ranking* por rama científica (y no para la clasificación institucional).

Ahora bien, lo que es una virtud aparente, puede ser considerado como un defecto. Con el U-Multirank una universidad no podrá saber en qué posición absoluta se encuentra en el *ranking* con respecto al resto. Si podrá saber, por el contrario, si se parece, se acerca o se aleja con respecto a otras universidades que utilice o escoja como referencia (y que se encuentren también clasificadas en el U-Multirank, claro está). Es decir, como herramienta de *benchmarking* si servirá. Los futuros estudiantes que la utilicen para escoger IES, por ejemplo, podrán valorar en qué áreas es una universidad “más fuerte” que otra, o viceversa. No obstante, hasta el momento, si lo hacen a partir de la primera - y única- edición existente del *ranking*, deben de tener en cuenta, que gran parte de las universidades que recoge aparecen con muchos datos incompletos.

Más allá de los estudiantes, la comparativa realizada aporta toda una serie de implicaciones a considerar por las instituciones universitarias. Como gestores universitarios, conviene entender qué significan y no sólo cómo mejorar en los *ranking* universitarios. Por un lado, las diferencias señaladas entre los *ranking*, hacen que unas universidades puedan tener más fácil lograr aparecer en un *ranking* que en otro. Por otro lado, la mayoría de las universidades deben reconocer que, con los criterios e indicadores que componen los *ranking* globales más conocidos en la actualidad, éstos no están pensados -ni siquiera concebidos- para ellas. Salvo por la excepción clara del U-Multirank, en el que cualquier IES tiene cabida, todos los *ranking* cuentan con un criterio de corte<sup>141</sup>, y adquirir las características -en particular de prestigio, pero no sólo- que aupen a una IES a una posición dentro de -no digamos ya destacada en- cualquiera de los *ranking*, pueden condicionar su estrategia institucional y entrar en conflicto con los propios intereses de su comunidad universitaria y por ende del entorno socio-económico al que pertenece. En definitiva, no deberían entenderse los *ranking* como un objetivo per sé, sino como una herramienta de diagnóstico de distintas características descriptivas de una universidad, que deberían adquirirse, como resultado del desarrollo de una actividad de calidad en los distintos ámbitos para los que, como institución de educación superior, haya sido concebida, desempeñando, de manera eficaz y eficiente, las funciones que la sociedad requiera de la misma.

Por otro lado, cabe señalar que algunos *ranking* han puesto en marcha clasificaciones distintas para las universidades por regiones del mundo (por ejemplo QS, desarrolla dos *ranking* universitarios nuevos, para Asia y Latinoamérica), en general con indicadores y metodología específicas para cada una de ellas. Ante lo cual, procede preguntarse el porqué de estas nuevas clasificaciones regionales, en paralelo con las globales. Sugiere la pregunta, de si las propias empresas que desarrollan las clasificaciones universitarias, con este movimiento -razones económicas o comerciales al margen-, se proponen evitar así alguno de los sesgos; por ejemplo, el sesgo anglosajón. Y la duda, de si con ello se estuviera reconociendo -tácitamente- que las versiones globales no valen para comparar a las universidades anglosajonas con el resto. O más aún, si en verdad no sirvieran para comparar a las universidades que no compartan ciertas características concretas (zona

---

<sup>141</sup> Como ya se mencionó en su descripción, para el *ranking* QS no fue posible encontrar información pública sobre el criterio o criterios para que una IES sea valorada o no. De no existir, sería, entendemos, una cuestión muy criticable, sin duda.

geográfica, idioma, sistema educativo,...), que las hicieran -como consecuencia- “demasiado” distintas. En definitiva, ¿acaso no sea posible, actualmente, hacer una comparación justa entre universidades de cualquier lugar del mundo bajo parámetros idénticos? Pregunta cuya respuesta no nos atrevemos a ofrecer, y que por tanto, dejaremos abierta.

Por último, ninguno de los *ranking* cierra otras posibles dudas que estos pueden generar. En particular, la relativa al constructo valorado, pues las investigaciones apuntan a que no miden la calidad educativa, sino otro concepto distinto, más relacionado con la reputación universitaria (con excepción del U-Multirank, como ya se valoró). Algunas de las críticas fueron abordadas en los párrafos y apartados precedentes. Pero existen o surgen otras, que también merecerían ser contempladas. Por ejemplo, relacionado con las nuevas tecnologías, cabría preguntarse si ¿sirven para valorar una educación que incluya tanto servicios electrónicos como no electrónicos? Es decir, con los *ranking* existentes ¿podemos comparar universidades con distinto grado de digitalización o *virtualización*? Pensemos no sólo en las universidades a distancia, sino también en la oferta de nuevos servicios electrónicos desde la universidad presencial (por ejemplo, los nuevos modelos de “cursos por internet abiertos y en masa” como los MOOC, “*Massive Open Online Course*”). Relacionado y de cara al futuro, en la evolución de éstos y los nuevos *ranking* que vayan surgiendo, deberán procurar atender, también, a los cambios sistémicos, metodológicos y organizativos, de los estudios universitarios. En particular, a la apuesta por modelos centrados en el estudiante (léase, el EEES), en donde se modifican los roles asignados a los distintos actores o agentes partícipes y el peso otorgado a los mismos. O, sin duda, al desarrollo de un modelo educativo de mayor ubicuidad; es decir, de movilidad absoluta, gracias a los nuevos dispositivos electrónicos, y de conectividad total, gracias a las redes de datos. En definitiva, deberán adaptarse para valorar una educación superior desarrollada, cada vez más, en cualquier momento y desde cualquier lugar. Puesto que la sociedad los requiere, los *ranking* están aquí para quedarse. Procuremos que cumplan su función con eficacia.

#### 2.4. Calidad de la educación superior y Sistemas de Calidad

El derecho fundamental a la educación hace del estado garante, por ley, de dicho servicio y por ende asegura -o debiera asegurar- que cualquier ciudadano pueda disfrutarlo si lo solicita. Las sociedades con futuro se han construido sobre garantías como esta. Como consecuencia, la educación es, allí dónde se reconoce este derecho, por concepción y en la práctica, mayoritariamente un servicio público; y como tal, “suele regirse (...) por normas relativamente distantes de la percepción del cliente. (...) Sin embargo, una adecuada orientación al cliente en la gestión de los centros públicos mejoraría no sólo la *calidad percibida* por aquél sino también la *calidad producida* por el sistema educativo” (López Rupérez, 1994, pág. 145). La práctica y los casos de éxito en distintas épocas, regiones y países han venido a respaldar esta afirmación, por lo que la pregunta sería, ¿cómo lograr una mayor orientación al cliente de la educación? Aumentando la competencia y la transparencia en el sector. ¿Cómo? En esencia, potenciando la libertad de elección y facilitando la libertad de opinión.

Por un lado, potenciando la libertad de elección de centro educativo, “...con los elementos compensatorios necesarios para no ignorar la influencia de las variables

socioeconómicas sobre el rendimiento...” académico “...y sobre el propio proceso de elección del centro...” (López Rupérez, 1994, pág. 146). Se requiere, por tanto, de la existencia de un marco legal de libertad de elección de universidad que contemple los equilibrios necesarios, para atender a las diferencias socioeconómicas de los ciudadanos y ofrecer, por ende, igualdad de oportunidades a todos. Y también, de mecanismos que ayuden en el proceso de elección de centro, accesibles a todos los interesados.

Y por otro, facilitando la libertad de opinión. Hablamos de una influencia efectiva de cada una de ellas. De opiniones con efecto real y constatable por los propios clientes -es decir, en especial por los estudiantes- del sistema educativo. Opiniones recabadas y atendidas, de tal manera que su contemplación conforme uno de los pilares de un modelo organizativo de mejora continua, de la calidad de y -por ende- de la satisfacción con el servicio recibido por los clientes de las instituciones de educación superior. Implica, el desarrollo de modelos de gestión de calidad universitaria, que recojan, periódicamente y de forma anónima, las percepciones del cliente (estudiantes, profesores, familias,...), mediante el uso de herramientas científicas adecuadas, que permitan que sus opiniones sean tomadas en consideración, valoradas y percibidas -por quienes las emiten- como influyentes. En particular por los alumnos, cuyo papel cobra tal relevancia, que es el eje central sobre el que gira el proceso de homogeneización y normalización colectivo que supone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En conjunto, hablamos de medidas como la transparencia informativa desarrollada por las IES, en particular la publicación abierta de las evaluaciones de los centros, o las cartas de servicios; y por otro lado, de los cuestionarios de satisfacción, o las comparativas de universidades (los *ranking*). Todos ellos son ejemplos de prácticas o herramientas que irían en la dirección de una mayor orientación al cliente -y en particular al estudiante- de la educación superior.

No obstante, son medidas que siguen siendo en la práctica insuficientes. La literatura reconoce que la educación superior padece de un distanciamiento de la influencia del cliente sobre la calidad de aquella. Para Oldfield y Baron (2000), al atender a la calidad de sus servicios, las IES deberían de poner más atención sobre lo que los estudiantes desean, y no inclinarse por las cuestiones organizativas. “Las decisiones sobre lo que se constituye como calidad de servicio en la educación superior (como, por ejemplo, lo que es “más importante” para los alumnos) está exclusivamente en manos de los gestores universitarios y/o profesorado académico” (Joseph, Yakhou, & Stone, 2005, pág. 67).

Esto sugiere una pregunta, que convendría responder: ¿Cómo asegurar una participación efectiva, eficaz y eficiente del estudiante en el proceso de evaluación de la calidad de la educación superior? Para tratar esta cuestión, hablaremos -pormenorizadamente en apartados posteriores del trabajo<sup>142</sup>- del concepto de orientación al cliente principal de la educación, el estudiante. He introduciremos, a modo de respuesta, los modelos de gestión de la calidad total aplicados a la educación superior, por estar fundamentados, precisamente, en el principio de orientación al cliente.

En términos generales, la orientación al cliente (al estudiante, pero no sólo) de la educación superior, debe de formar parte de los objetivos definidos dentro de una

---

<sup>142</sup> El concepto de orientación al cliente principal de la educación, el estudiante, será abordado en apartados posteriores del trabajo (y en particular, en el punto “3.3.3 La “orientación al estudiante” (orientación al cliente).”), en dónde, además de definirlo, se justificará también su importancia como estrategia universitaria.

estrategia de la institución de educación superior (IES), que procure atender adecuadamente a los intereses de todos sus clientes (desde alumnos, profesores y personal administrativo, hasta la sociedad en su conjunto) de manera sostenible, como parte de su razón de ser y de existencia. Para ello, las universidades deben de incorporar sistemas de gestión integral, que les permita ofrecer, de forma sostenida, una educación de calidad, en un proceso constante de mejora.

Al objeto de conocer cuál era la visión de la calidad en la educación superior en la universidad, Owlia & Aspinwall (1997) llevaron a cabo una investigación encuestando a miembros entre el personal académico universitario de distintos países<sup>143</sup>, llegando a las siguientes conclusiones. Primero, la orientación al cliente en la educación superior es un principio generalmente aceptado, por la mayoría de los quienes la ponen en práctica en las IES. Segundo, estos reconocen al alumno, como el cliente principal de la educación superior. Por último, en base a la mayoría de las opiniones, los principios de la gestión de la calidad total (TQM, del inglés “*Total Quality Management*”) son aplicables en la educación superior. Conclusiones que, por otra parte, comparten numerosos trabajos (Dill, 1997; Freed, Klugman, & Fife, 1997; Mencer & Jelenc, 2004; Newby, 1999; entre otros), si bien también encontramos detractores de la TQM en la educación superior (Bensimon, 1995; Koch, 2003; entre otros).

Precisamente, este apartado del trabajo recoge, por un lado, distintos sistemas o modelos de gestión de la calidad total (TQM) de las instituciones de educación superior, centrados en la satisfacción del cliente, en respuesta ante estas necesidades.

Así, se presentarán los dos modelos más aceptados internacionalmente –y en particular en el EEES–, la norma internacional UNE-EN-ISO 9001 y el Modelo EFQM de Excelencia, focalizando el análisis en su “orientación al cliente”; y más concretamente de su cliente principal, el estudiante. Para ello, y de forma pautada, se partirá desde los principios básicos que sustentan, de forma general, los modelos o sistemas de calidad total en su desarrollo en el ámbito de la educación superior, centrándonos en aquel o aquellos que harían referencia al alumno, como cliente principal de las IES, pasando por las posibles prácticas para ejecutar dichos principios, hasta llegar a las propuestas de herramientas utilizadas para recoger la opinión de los estudiantes (ver la “Figura 1. Estructura de los Sistemas de Gestión de la Calidad Total (TQM).”), a modo de referencia).

Por otra parte, y en paralelo a la voluntaria adopción de los modelos de gestión de la calidad total (TQM), el desarrollo del EEES conlleva la obligación, por parte de las instituciones universitarias europeas, de adoptar nuevos modelos de gestión cuya prioridad sea la de garantizar la calidad de los estudios (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009). Las IES del EEES están ahora “... siendo ‘obligadas’ a implementar sistemas de garantía de la calidad interna basados en los ‘Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES’ (ESG)” (Rosa, Sarrico, & Amaral, 2012, pág. 129), aprobadas en el Comunicado de Bergen (19-20 de Mayo de 2005; Proceso de Bolonia).

---

<sup>143</sup> Según Owlia & Aspinwall (1997), a su encuesta constataron 51 miembros del personal académico de universidades de distintos países y regiones del mundo (los autores mencionan Europa, Norte América, Australia e India), con diversidad de intereses (educación, administración de empresas, ingeniería), extraídos de la literatura académica relacionada con la calidad, y principalmente, con la educación superior.



En el caso de España, a día de hoy esto se concreta en el conocido como programa AUDIT, de evaluación y reconocimiento de los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) en las instituciones de educación superior o sus centros; y el programa DOCENTIA, de evaluación de un sistema de revisión y mejora de la calidad docente, complementario del anterior (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 19).

Por último, la implementación de los modelos de gestión de calidad en el ámbito de la educación superior (tanto si tratamos de TQM como de SGIC), requiere de la concepción de instrumentos de medida de la calidad en la educación superior, que sean válidos y fiables. Instrumentos, como el desarrollado en este trabajo en su parte empírica. Por ello, entendemos que resultará de utilidad situar la herramienta de medida de la calidad percibida que construiremos en este trabajo, en relación con los modelos de gestión de la calidad total; al objeto –un deseo que manifestamos- de facilitar el encaje de la nueva herramienta propuesta, dentro de éstos u otros sistemas de calidad aplicados en las instituciones de educación superior.

#### 2.4.1. La Gestión de la Calidad Total (TQM) en la Educación Superior.

*“... un centro educativo puede ser concebido como una empresa de servicios que produce educación sobre unos estudiantes, aplicando un proceso de enseñanza-aprendizaje y obteniendo unos servicios determinados (producto educativo, rendimiento académico), que para hacer todo esto tiene unos requerimientos, especificaciones (asignaturas, plan de estudios, recursos), instalaciones y medios (aulas, laboratorios, libros de texto, ...) y unos controles del proceso (ejercicios, exámenes, ...) y una verificación de los resultados finales. A través de este análisis empiezan a detectarse unos ámbitos de calidad, que deben entenderse de forma interrelacionada, todos ellos surgidos de un mismo núcleo, que es la concepción global del centro educativo.” - (Cano García, 1998, pág. 282).*

Esta sección del trabajo recoge distintos sistemas o modelos de Gestión de la Calidad Total (TQM, del inglés “*Total Quality Management*”) de las instituciones de educación superior, centrados en la satisfacción del cliente, en respuesta ante la necesidad de las IES, de desarrollar sistemas de gestión integral que les permitan ofrecer una educación de calidad en constante mejora.

#### 2.4.2. Los sistemas de Calidad Total en la Educación Superior

En este apartado se presentarán dos modelos o sistemas de gestión de la calidad total, la norma internacional UNE-EN-ISO 9001 y el Modelo EFQM de Excelencia, centrandolo su análisis en el objetivo de su “orientación al cliente”; y más concretamente de su cliente principal, el estudiante. Es decir, considerarlos, en la medida en que se presentan como marcos de referencia para recabar información sobre los deseos y/o necesidades de los estudiantes, para así poder atenderlos mejor. Más concretamente, dado que el objetivo de este trabajo es construir y validar una nueva herramienta de medida de la

calidad percibida por los alumnos en la educación superior europea, se pretenderá valorar el marco que ofrecen estos sistemas de calidad -o modelos de excelencia- para incorporar la opinión del estudiante –y en su caso la nueva herramienta- a los procesos de decisión en la universidad.

Para ello, se partirá desde los fundamentos, es decir, desde los principios que sustentan los modelos, centrándonos en aquel que hace referencia al estudiante como cliente principal de las instituciones de educación superior, pasando por las posibles prácticas para ejecutar dicho principio, hasta llegar a las propuestas de herramientas utilizadas para recoger la opinión de los alumnos (ver la “Figura 1. Estructura de los Sistemas de Gestión de la Calidad Total (TQM).”).

Veamos pues, de forma general, qué son y en qué se basan los sistemas de gestión de la calidad total, como forma de aproximarnos a una valoración de los modelos de excelencia, en este caso, aplicados en el ámbito de la educación superior.

### 2.4.3. Introducción a los Sistemas de gestión de la Calidad Total

Los sistemas de gestión de la calidad total (TQM, del inglés “*Total Quality Management*”), son modelos de gestión de la organización rentables y eficientes, liderados por la dirección, en donde la calidad se logra mediante la satisfacción de las necesidades del cliente, en base a una mejora continua de los procesos, e involucrando a todos y cada uno de los empleados y departamentos. La calidad total “no es un resultado, sino una estrategia de gestión integral...” de la organización, centrada en “...dar al cliente lo que necesita y cuando lo necesita, con un precio competitivo y de la manera más eficiente posible...”, basada en el desarrollo de “...una serie de principios y requisitos (...) en el camino hacia la excelencia...” (Ruiz-Canela López, 2004, pág. 20 y 21)<sup>144</sup>.

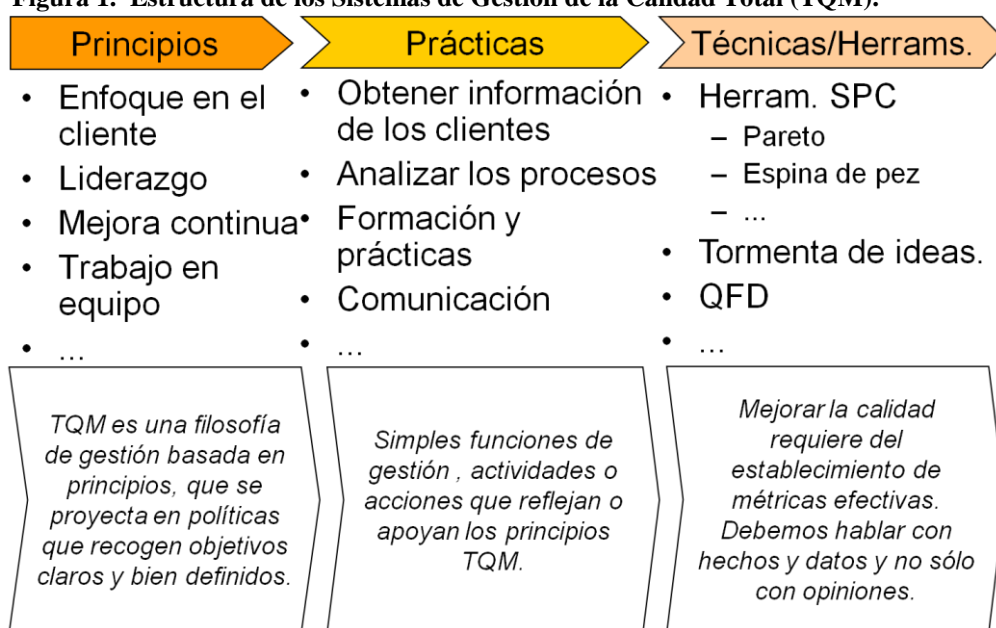
---

<sup>144</sup> Los sistemas de gestión de la calidad total son el resultado de una evolución en los modelos de gestión de la calidad, desarrollada principalmente en el ámbito empresarial, a lo largo de la historia. Sus inicios suelen fijarse en el s. XIII (con la normalización de los primeros gremios artesanales). Posteriormente, tomando distintos hitos como referencia, no es hasta los siglos XIX (Henry Ford y la producción en cadena) y comienzos del XX (Walter Shewhart y los sistemas de control estadístico) que se produce su verdadero desarrollo, en particular en la segunda mitad del siglo XX (a raíz del incremento de la competitividad mundial en los años 70), situándose el comienzo de la explosión en el interés por el tema en los años 80 (introducción del modelo “six sigma” de gestión de Motorola) y en especial en los años 90 (publicación de la ISO 9000). Desde entonces hasta ahora, el progreso ha sido significativo: desde las primeras técnicas de inspección de la calidad (inspección del producto final, especialmente); pasando por el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad (aplicación del muestreo estadístico, a partir de los años 50 del s. XX y extensión del control de la calidad a la fase de producción, es decir, antes del producto final); los avances continúan posteriormente, por lo que se conoce como concepto de garantía -o aseguramiento- de la calidad, con la aplicación de las técnicas de calidad de forma no ya correctora de errores, sino preventiva (es decir, lo conocido en el ámbito de la calidad como “hacer las cosas bien a la primera”; ello supone la implicación de todos los departamentos de la organización, pero sin llegar a ser la calidad una función de la dirección; es el “aseguramiento” al cliente de que el producto cumple con los requisitos y especificaciones del mismo); hasta culminar con la gestión de la calidad total, en donde la calidad pasa a ser una función directiva e involucra a todos los empleados y departamentos de la organización, y cuyo objetivo es alcanzar la rentabilidad mediante la satisfacción del cliente (es un modelo de gestión integral de la organización, de mejora continua, enfocado en atender a las necesidades del cliente) (Ruiz-Canela López, 2004) (Gitlow, Oppenheim, Oppenheim, & Levine, 2005).

Todos los sistemas de gestión de la calidad total (o también llamados modelos de excelencia) comparten, en esencia, una misma estructura formada por principios, prácticas y herramientas (y/o técnicas) (Llorens y Fuentes, 2005, pág. 39). Es decir, las herramientas sirven para evaluar, con hechos y datos, las actividades o acciones con las que se ponen en práctica los principios que sustentan –o sobre los que se articula- cada uno de los modelos o sistemas de excelencia (ver la “Figura 1. Estructura de los Sistemas de Gestión de la Calidad Total (TQM).”).

Uno de los fundamentos básicos de los distintos modelos de excelencia -y en el que nos centraremos- es el de “orientación al cliente”<sup>145</sup>. Aplicado al ámbito de la educación superior, se estaría haciendo referencia especialmente al estudiante, como cliente -cliente principal, pero no único- de la educación.

**Figura 1. Estructura de los Sistemas de Gestión de la Calidad Total (TQM).**



Por lo tanto, el principio de “orientación en el cliente”, para el ámbito de la educación superior y focalizándolo sólo en su cliente principal, “de orientación en el estudiante” (o de enfoque en el alumno)<sup>146</sup>, sería implantado en la universidad por medio de una serie de prácticas habituales, tales como promover el contacto directo con el alumno, recabar información sobre el mismo, o analizar los procesos en los que participa, entre otras funciones. A su vez, las prácticas se apoyarían en distintas técnicas o herramientas para su desarrollo; entre otras, aquellas que la “Figura 2. El principio de “orientación en el

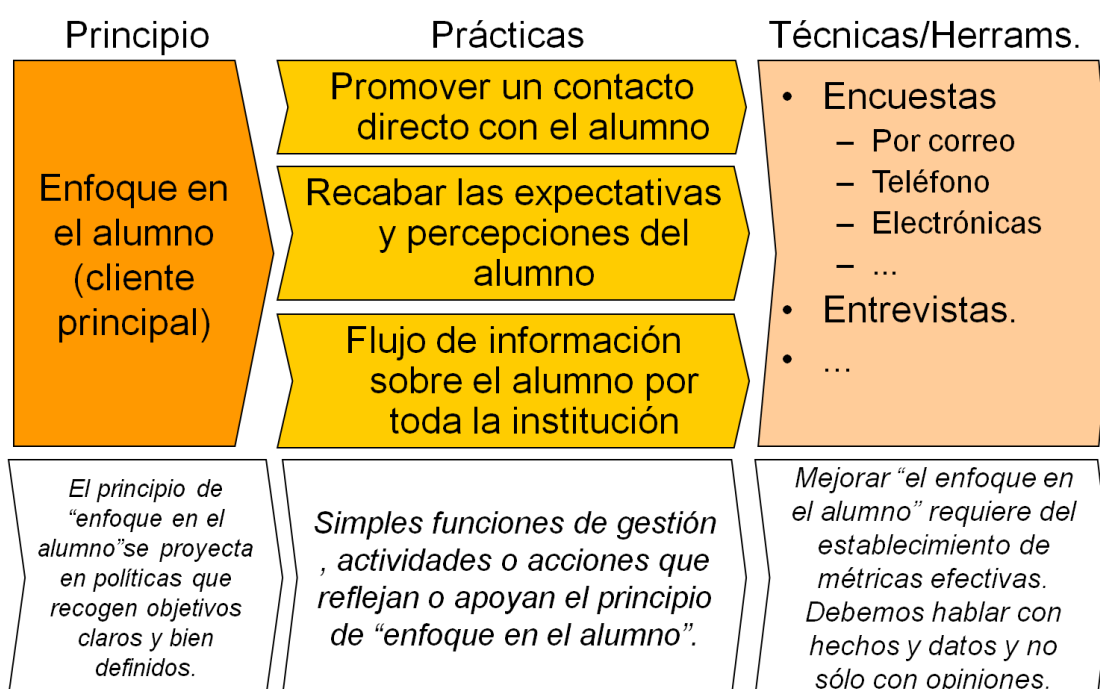
<sup>145</sup> La calidad total no se concibe sin un enfoque u orientación hacia el cliente, pues es este quien determina o califica la calidad del producto o servicio que se le ofrece. Habitualmente se reconocen los siguientes principios o fundamentos básicos para el logro de la calidad total: orientación en el cliente, trabajo en equipo y mejora continua (Llorens Montes y Fuentes Fuentes, 2005, pág. 39); hay autores que añaden, también, los de liderazgo (responsabilidad directiva), gestión por procesos, requerimiento de una nueva cultura organizativa, o el desarrollo de una mentalidad de “cero defectos” (Ruiz-Canela López, 2004, pág. 31).

<sup>146</sup> El principio de orientación al cliente, en nuestro caso, de orientación al estudiante, entronca con la orientación al estudiante, como fundamento del marketing de servicios aplicado al ámbito de la educación superior, que será tratado más adelante en el apartado “3.3.3 La “orientación al estudiante” (orientación al cliente).” del trabajo.

estudiante”.” recoge, como son todo tipo de encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes. Bajo una concepción de calidad total, el desarrollo de la orientación al estudiante de una IES se haría de forma gradual y permanente, siguiendo un ciclo multietápico continuo de mejora.

Una de las prácticas señaladas, de la implantación de un modelo gestión de calidad total en una IES, sería la de recogida de información sobre las opiniones de los estudiantes con respecto a la educación que reciben. Existen distintas herramientas para recabar la opinión de los estudiantes, con distintos propósitos respecto de la información -a obtener del alumno- relativa a sus deseos y/o necesidades. Hablamos de encuestas, entrevistas y otras técnicas o herramientas para obtener información sobre la calidad percibida, la satisfacción, las quejas y/o reclamaciones, o la lealtad; entre otras valoraciones de la opinión del alumno.

Figura 2. El principio de “orientación en el estudiante”.



Este trabajo desarrolla y valida una herramienta con la que recabar parte de esta información; en concreto, la opinión del estudiante sobre la calidad de servicio en la educación superior. Su encaje en los modelos de gestión de calidad total, justifica un análisis previo de los mismos, como marcos de referencia para la incorporación de la opinión del estudiante, a la hora de definir las políticas universitarias. Labor que se lleva a cabo a continuación. Sirvan las anteriores figuras de referencia, para el siguiente análisis de los modelos de excelencia aplicados a la educación superior. Por último, se cerrará el capítulo con una valoración conjunta, a modo de resumen, en la que compararemos los distintos modelos y sus planteamientos de cara a la incorporación de la opinión del estudiante a las estrategias de gestión de la calidad de las universidades.

#### 2.4.4. Calidad de la educación superior y el Modelo EFQM de Excelencia.

El Modelo EFQM de Excelencia<sup>147</sup>, aplicado a la educación superior, es -esencialmente- un marco de referencia, modelo o sistema de gestión de todos los aspectos de las instituciones de educación superior (IES), que persigue el éxito sostenible de la misma, a través de una mejora continua de los procesos y las relaciones, que conduzca a la excelencia en la satisfacción de todos sus clientes (estudiantes, profesores, personal administrativo, gestores, propietarios, y la sociedad en donde opera). Creado en 1991, el modelo EFQM de excelencia ha ido mejorando, actualizándose y adaptándose a los cambios del entorno, en distintas revisiones del mismo desde entonces (hubo renovaciones en los años 2003 y 2010), siendo el Modelo EFQM 2013 (Foro EFQM de Bruselas, 10 de Octubre de 2012) su versión vigente<sup>148</sup>.

El modelo EFQM ha sido probado y aplicado en la educación superior<sup>149</sup> (Tari, 2006), reconociéndose como su mayor virtud el ser un enfoque centrado en el cliente, al que en general define como “el árbitro de la calidad de producto y de servicio, y de la lealtad del consumidor” (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003, pág. 3); y en particular, para el ámbito de la educación superior, implicaría que éstas deben centrarse en la experiencia del alumno, situándolo en el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje (sin olvidar de contemplar a los padres, empleados, socios, entre otros, también clientes de la institución). Supondría, que la relación con el estudiante puede incluso ir más allá de la visión tradicional, concibiéndolo como socio (“*partner*”)

---

<sup>147</sup> “EFQM Excellence Model®” es una marca registrada de la “European Foundation for Quality Management” o “Fundación Europea para la Gestión de Calidad”. Sus 14 empresas europeas fundadoras - Bosch, British Telecom, Bull, Ciba-Ceigy, Dessault-Breguet, Electrolux, Fiat, KLM, Nestlé, Olivetti, Philips, Renault, Sulzer y Volkswagen- se reunieron el 15 de Septiembre de 1988 en Bruselas y constituyeron oficialmente la Fundación EFQM el 19 de Octubre de 1989 en Montreux. Originariamente, el modelo EFQM de Excelencia nace en 1991 y el premio se entregó por primera vez al año siguiente tomando como referencia los criterios del Premio “Baldrige Quality Award” en EE.UU., más incluyendo otros relacionados con los resultados empresariales y el impacto en la sociedad (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003) (Conti, 2007). El Modelo EFQM de Excelencia, es un sistema de administración de las organizaciones, basado en principios de la calidad total en la gestión de los procesos y las relaciones con todos los grupos de interés (clientes, empleados, propietarios, y la sociedad en donde operan), que procura la competitividad y los resultados definidos para la organización. Desde entonces, el modelo ha ido desarrollándose para dar cabida a todo tipo de organizaciones existentes en la economía, atendiendo también al sector público (1995), a la PYME (1996) o a los organismos y entidades públicos y sin ánimo de lucro (1999). Este desarrollo fue también el utilizado para las instituciones de educación superior. En 1999 se introdujo la técnica RADAR. En 2003 se volvió a revisar el modelo, manteniéndose el planteamiento de distintos desarrollos del mismo para sectores de actividad diferentes. En 2010 este planteamiento de multiplicidad de desarrollos se abandona, regresándose de alguna manera a los orígenes, con un único modelo genérico para todos los sectores. Es en esta revisión cuando se modificaron los pesos de los criterios, pasando a ser todos del 10%, excepto “resultados en clientes” y “resultados en la organización” (ambos con el 15%). En 2013 el modelo EFQM ha recibido su última revisión, introduciéndose principalmente algunos cambios de enfoque (énfasis en la flexibilidad; hincapié en la “gestión con agilidad” en vez de “gestión por procesos”; en el “desarrollo de la capacidad de la organización” en vez de sólo “el desarrollo de alianzas”; básicamente, un cambio de enfoque, de una evaluación principalmente del mapa de procesos y su alineación con la estrategia, a una evaluación que además -de lo anterior- valore también su coherencia con los proyectos -de gestión del cambio- y la estructura organizativa, a lo largo de toda la cadena de valor de la institución), así como algunas modificaciones y simplificaciones conceptuales (EFQM, 2012). Un modelo, por tanto, que está en permanente actualización y mejora.

<sup>148</sup> EFQM Excellence Model®, [www.efqm.org](http://www.efqm.org)

<sup>149</sup> En España, casi un 10% de las universidades han superado una evaluación EFQM (Del Río Bermúdez, 2008), existiendo al menos 27 centros de universidades españolas que tienen implantado el modelo EFQM, según datos del Club de Excelencia de Gestión (Correia Loureiro & Miranda González, 2012, pág. 110).

de la propia institución educativa. Planteamiento que -por otra parte, como ya se analizara en capítulos anteriores- es completamente congruente con el del propio sistema definido para la educación superior europea, el EEES, que coloca precisamente al alumno en el centro de todo el proceso educativo.

En la educación superior, el estudiante es el cliente principal del servicio universitario – o conjunto de bienes y servicios producidos por una universidad-, si bien no el único. Aunque el objeto de estudio de este trabajo se centre en las expectativas y percepciones del alumno, conviene recordar que debemos entender al cliente o usuario de una IES en sentido amplio, como “todo interesado demandante o afectado por la acción de la organización” (Senlle & Gutiérrez, 2005, pág. 51); por tanto, y como ya se argumentó, también lo son los profesores, los administrativos, los padres de los estudiantes, entidades colaboradoras, entidades reguladoras, la comunidad local o la sociedad en su conjunto, entre otros. De hecho, para el Modelo EFQM, la excelencia organizativa en el ámbito educativo se lograría al alcanzar un equilibrio en la satisfacción de los distintos interesados (los “*stakeholder*”) de la institución educativa, permitiendo -con ello- incrementar la probabilidad de éxito de dicha institución como organización (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003). Supone, por tanto, encontrar un equilibrio continuo en la atención a las necesidades de todos los clientes de la institución de educación superior.

Una excelencia, definida también como aquella gestión de la organización, que alcanza resultados basándose en una serie de ocho fundamentos, según modelo EFQM de 2003: “enfoque en resultados”, “enfoque en el cliente”, “liderazgo y constancia en el objetivo”, “gestión por procesos y datos”, “desarrollo e involucración de personas”, “desarrollo de una red de colaboradores”, “responsabilidad social corporativa”, “aprendizaje continuo, innovación y mejora”. Principios de excelencia organizativa, a los que el “Centre for Integral Excellence” de la Universidad Sheffield Hallam (Reino Unido), en su informe de 2003, aprobado por la Fundación EFQM y dedicado a la educación superior, añade otros dos más: “agilidad” y “enfoque en el futuro” (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003, pág. 4). En su interpretación para el ámbito de la educación superior, cuatro de estos diez fundamentos –los dos primeros y los dos últimos citados anteriormente- harían referencia directa, implícita o explícita, a atender o cubrir las necesidades presentes y futuras de los alumnos (ver Tabla 11. Fundamentos de Excelencia EFQM “con referencias a las necesidades del estudiante”. (\*)). En su reciente actualización del modelo EFQM 2013 (de 10 de Octubre de 2012), los anteriores fundamentos han sido revisados o renovados por los siguientes: “Añadir valor para los clientes”, “Crear un futuro sostenible”, “Desarrollar la capacidad de la organización”, “Aprovechar la creatividad y la innovación”, “Liderar con visión, inspiración e integridad”, “Gestionar con agilidad”, “Alcanzar el éxito mediante el talento de las personas” y “Mantener en el tiempo resultados sobresalientes”.

**Tabla 11. Fundamentos de Excelencia EFQM “con referencias a las necesidades del estudiante”. (\*)**

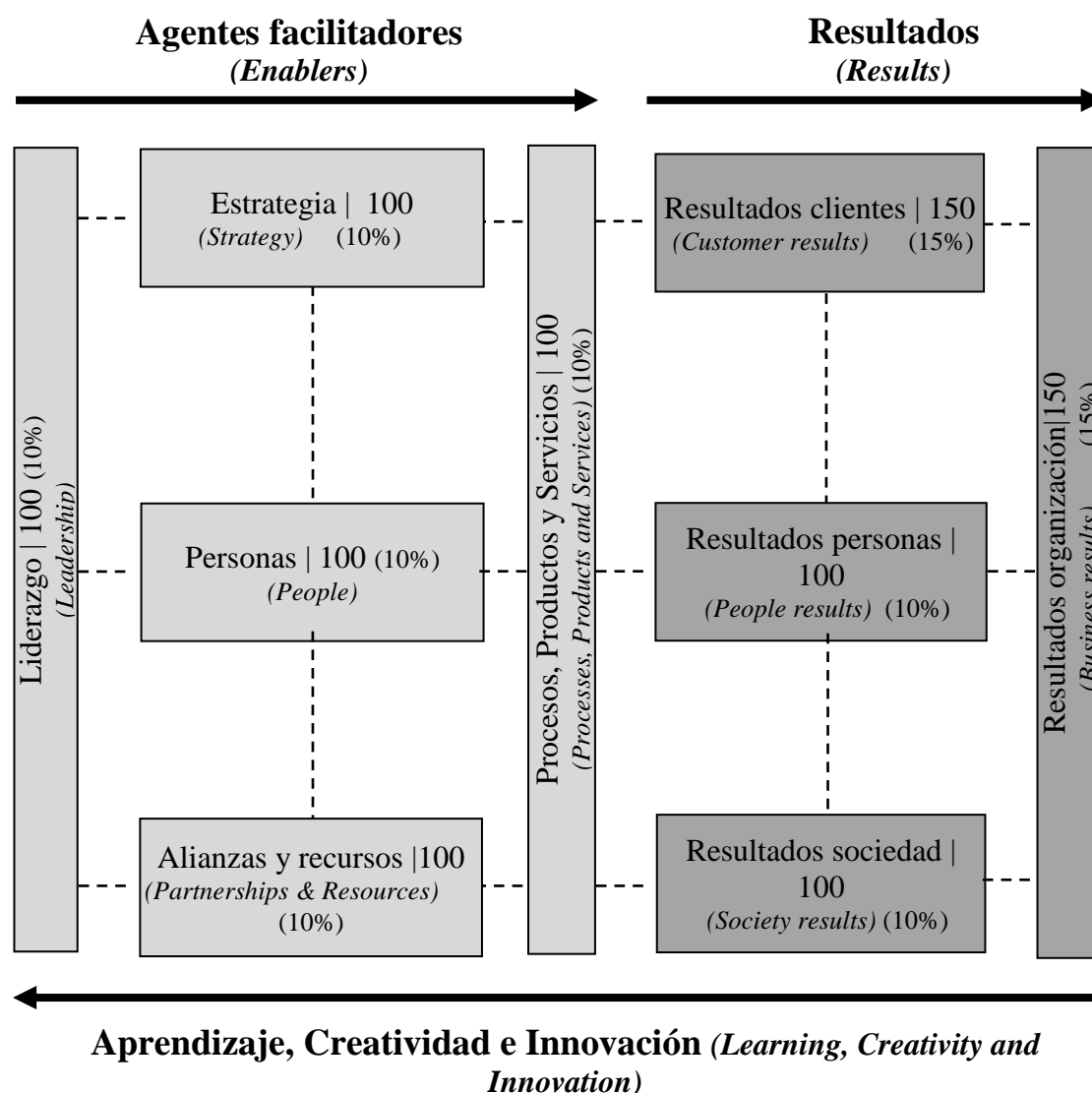
<b>EFQM 2003: Fundamentos y definición</b> <i>(EFQM Excellence Model® (2003): Fundamental concepts and definitions)</i>	<b>Interpretación de las definiciones en educación superior</b> (basado en EFQM 2003) <i>(Interpretation for Further and Higher Education, based on EFQM 2003)</i>	<b>EFQM 2013: Fundamentos revisados</b> <b>(principales diferencias)</b> <i>(EFQM Excellence Model® (2013): Fundamental concepts revisited (main differences))</i>
Enfoque en resultados <i>(Results orientation)</i> →		Mantener en el tiempo resultados sobresalientes <i>(Sustaining Outstanding Results)</i>
Excelencia es alcanzar unos resultados que deleiten a todos los interesados en la institución educativa. <i>(Excellence is achieving results that delight all the organization's stakeholders.)</i>	Un enfoque nítido en la comprensión de los alumnos y demás interesados, en sus necesidades, expectativas y valores, contemplando y valorando tanto su contribución, como la de los demás grupos interesados. <i>(Focusing clearly on and understanding students and other customers, their needs, expectations and values, keeping in consideration and valuing their contribution, and the contribution of other stakeholder groups.)</i>	Añade el énfasis en la sostenibilidad de los resultados. <i>(Adds accent on the sustainability of results.)</i>
Enfoque en el cliente <i>(Customer focus)</i> →		Añadir valor para los clientes <i>(Adding Value for Customers)</i>
Excelencia es la creación de un valor para el cliente sostenible. <i>(Excellence is creating sustainable customer value.)</i>	Anticipación, equilibrio y logro en la atención a las necesidades presentes y futuras de los estudiantes, personal académico y administrativo, y demás interesados, mediante el desarrollo y puesta en práctica de una serie de indicadores u objetivos, que permitan un seguimiento del rendimiento alcanzado, realizar comparativas (“benchmarking”), y poner en marcha medidas de mejora basadas en una información sistémica. <i>(Anticipating, balancing and meeting the current and future needs of students, staff and others, through developing and setting a balanced range of appropriate indicators or targets, tracking performance, benchmarking, and taking appropriate action based on this holistic range of information.)</i>	Transformar las necesidades y expectativas en propuestas de valor para el cliente. <i>(Accent on changing needs and expectations into customer value propositions.)</i>
Agilidad <i>(Agility)</i> →		Gestionar con agilidad <i>(Managing with Agility)</i>
-	La habilidad de responder rápidamente ante los cambios en las demandas de los estudiantes y demás interesados, en términos de rapidez de respuesta y flexibilidad en la entrega. <i>(The ability to act quickly to the changing demands of students and stakeholders in terms of speed of response and flexibility to deliver.)</i>	Concepto nuevo. Reemplaza la “gestión por procesos”, añadiendo también la coherencia con la estructura organizativa y con la gestión del cambio vía proyectos. Las instituciones deben demostrar una alta flexibilidad y agilidad en la gestión. <i>(New concept. Replaces the “managing by processes”, extending it including scenario planning and organizational development. Organizations need to demonstrate high flexibility and agility in managing their business processes.)</i>
Enfoque en el futuro <i>(Future focus)</i> →		Crear un futuro sostenible <i>(Creating a Sustainable Future)</i>
-	Comprensión de los factores a corto y largo plazo que afectan a la organización y al sector educativo, y planificación para su consideración. <i>(Understanding the short- and longer- term factors that affect the organisation and the education market and planning to take account of these.)</i>	Un futuro sostenible. Se incluye el impacto sobre la sociedad. Concepto se vuelve proactivo. <i>(Talks about a sustainable future. Adds the impact on society. Concept becomes “action oriented”.)</i>

(\*) “The Fundamental Concepts of Excellence with reference to the needs of students” (en inglés).

Fuente (Source): Elaboración propia a partir de (Prepared by authors based on) (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003); EFQM Excellence Model®, [www.efqm.org](http://www.efqm.org).

El modelo EFQM se compone de 9 criterios y 32 subcriterios, en los que se reflejan los fundamentos del modelo de calidad antes mencionados. Los criterios se dividen en “agentes facilitadores”<sup>150</sup> (*los pilares*) y “resultados” (*del tejado*), y están compuestos, a su vez, por una cantidad variable de subcriterios (y estos a su vez de “ítems”, cuya función es meramente explicativa del significado de cada subcriterio a evaluar), entre los que se reparten unas puntuaciones -máximas- ponderadas por bloque de criterios (ver “Figura 3. Modelo EFQM de Excelencia con puntuación. (\*)”).

Figura 3. Modelo EFQM de Excelencia con puntuación. (\*)



(\*) “EFQM Model of Excellence ® with scores” (en inglés).

El modelo EFQM propone el uso de la matriz RADAR<sup>151</sup> -metodología habitual de la mayoría de los reconocimientos de calidad nacionales y utilizado en las empresas para

<sup>150</sup> También llamados actores o facilitadores del modelo.

<sup>151</sup> La metodología RADAR (en España conocida como REDER, acrónimo de “Resultados requeridos, planificación y desarrollo de Enfoques, Despliegue de enfoques, Evaluación y Revisión de enfoques y despliegue”) fue originariamente diseñada como matriz de asignación de puntos del modelo EFQM, mas actualmente se está utilizando también para recabar información en el desarrollo de planes estratégicos, para valorar propuestas de nuevas titulaciones o cursos, evaluar experiencias (de alumnos, profesores,

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.



evaluar una actividad realizada; y que se describirá más adelante-, como método de evaluación para asignar los 1000 puntos del modelo (o el 100% de los puntos, si lo vemos en términos de porcentaje), cuyo reparto –definido tras una amplia consulta en Europa, realizada en 1981 y revisada en 2002 y en 2009-, está ponderado entre los distintos criterios (y a su vez entre los subcriterios) del modelo (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003) (EFQM, 2012). La distribución de los puntos o porcentajes es equitativa entre los distintos subcriterios para el caso de los “agentes facilitadores”<sup>152</sup>, siendo el valor final asignado a cada criterio, la media aritmética de los resultado porcentuales de cada subcriterio multiplicado por su factor correspondiente<sup>153</sup>. Mientras que para los “resultados”, los puntos asignados se distribuyen de forma particular entre los dos subcriterios de cada uno de ellos<sup>154</sup>, multiplicándose también por su factor asignado para el cálculo del valor final de cada criterio. Por último, la suma aritmética de los puntos asignados a cada criterio (recordemos, los puntos finales de cada criterio salen del valor final asignado a cada criterio multiplicado por su factor correspondiente) nos dará el resultado final en puntos (sobre el mencionado total de 1000 puntos posibles) de la aplicación del modelo EFQM de excelencia.

RADAR es el acrónimo en inglés de “*required Results, plan and develop Approaches, Deploy approaches, Assess and Refine approaches and deployment*”, es decir, de “Resultados requeridos, planificación y desarrollo de Enfoques, Despliegue de enfoques, Evaluación y Revisión de enfoques y despliegue” (REDER, como se le conoce en España), etapas de un proceso cíclico de valoración, planificación, ejecución, seguimiento y control de las acciones que conforman el plan estratégico de mejora continua de la gestión de la institución universitaria (o de parte de ella), desde una perspectiva de la calidad total. En la práctica, supone que cada subcriterio debe considerarse, de cara a su evaluación, esencialmente desde tres perspectivas (Senlle & Gutiérrez, 2005, pág. 83): enfoque (plan y procesos bien definidos, coherentes con la política, bien integrados y vinculados al resto de enfoques de la organización que cubren las necesidades de todos los interesados en la institución), despliegue (puesta en práctica del plan y procesos de forma sistemática y con eficacia), y evaluación y revisión (seguimiento y control dinámico y continuo del enfoque y del despliegue). A partir de su última revisión de 2013, la escala de evaluación se ha unificado en una sola (antes eran dos escalas distintas, una para los “agentes facilitadores” y otra para resultados), siendo el rango de atributos y valores de la misma: no se puede demostrar (0%), limitada capacidad de demostrar (25%), se puede demostrar (50%), se puede demostrar

---

servicios administrativos, ...), validar acciones, y muchas más aplicaciones (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003).

<sup>152</sup> Por ejemplo, en el caso de “liderazgo”, el 10% o los 100 puntos se dividen a partes iguales entre los subcriterios de liderazgo; de forma similar se haría, para “política y estrategia” –reparto de los 100 puntos entre sus correspondientes subcriterios-; etc.

<sup>153</sup> Por ejemplo, para el caso de “liderazgo”, el valor final se multiplicará por el factor 1.0, que se corresponde con el 10% de los puntos; de forma similar, para cada uno de los “agentes facilitadores”.

<sup>154</sup> Todos los criterios “resultados” comprenden dos tipos de subcriterios: subcriterio “medidas de percepción” (excepto para “resultados de la organización -o de negocio-”, cuyo equivalente en este caso se llama subcriterio “resultados clave de la actividad”) y subcriterio “indicadores de rendimiento”. Según el modelo EFQM de excelencia, se le debe asignar al primero de los dos subcriterios antes indicados, bien el 75% de los puntos (caso de “resultado en los clientes” y “resultado en las personas”), bien el 25% (para “resultado en la sociedad”) o bien el 50% (para “resultados clave de la actividad”); quedando el porcentaje restante para el segundo de los subcriterios (subcriterio “indicadores de rendimiento”) (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003) (EFQM, 2012).

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

plenamente (75%), se reconoce como modelo de referencia global (100%). El elemento común a los valores de la escala, el verbo “demostrar”, hace que la carga de la prueba del grado de cumplimiento de la misma recaiga sobre la propia institución de educación superior.

Completando la descripción del modelo, los criterios se vinculan unos con otros. Relaciones, que gráficamente vienen representadas por una serie de flechas, cuya dirección sugiere la dinámica de mejora continua, por la cual las medidas que potencien la actividad de los “agentes facilitadores”, se traducirán en una mejora de los resultados obtenidos.

Por lo que respecta al proceso de evaluación, en general este consiste en lo siguiente. Voluntariamente, una institución de educación superior puede autoevaluarse siguiendo el modelo EFQM. Un proceso de evaluación interna (habitualmente desarrollado por parte de la unidad de evaluación de la calidad de cada universidad) tras el que, de contrastarse en una evaluación externa (mediante un análisis pautado de los elementos de gestión clave de la institución educativa, sus puntos fuertes y ámbitos de mejora, etc.) por dos o tres expertos de entidades evaluadoras certificadas (Tarí Guilló, de Juana Espinosa, & Mora, 2007), las universidades obtendrían el reconocimiento o “sello de excelencia”, bianual, de una certificación acreditada por La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (*European Foundation for Quality Management*, o EFQM, de sus siglas en inglés), si en el proceso de evaluación alcanzan el nivel mínimo de 200 puntos (Sello de Compromiso hacia la Excelencia, “*Committed to Excellence*”<sup>155</sup>). Pudiendo ser el reconocimiento superior al mínimo, por cada incremento de 100 puntos logrado (Excelencia Europea 300+, “*Recognised for Excellence 3 stars*”<sup>156</sup>; Excelencia Europea 400+, “*Recognised for Excellence 4 stars*”), hasta un máximo de 500 o más puntos (Excelencia Europea 500+, “*Recognised for Excellence 5 stars*”<sup>157</sup>). En general, los sellos obtenidos son renovables o con opción de mejora al escalón superior inmediato<sup>158</sup>.

Presentado el modelo EFQM, pasamos a analizarlo -exclusivamente- como marco de referencia para atender a la opinión del estudiante. En otras palabras, a partir de aquí, vamos a focalizarnos en el alumno -como principal destinatario del servicio

---

<sup>155</sup> “Compromiso hacia la Excelencia Europea”.

<sup>156</sup> “Reconocimiento de Excelencia 3 estrellas”.

<sup>157</sup> En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene encomendada por ley (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, conocida como la LOMLOU, o “Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU)”) las funciones de evaluación, certificación y acreditación de la calidad de los servicios universitarios (en coordinación o colaboración con la ANECA estas funciones pueden estar delegadas a las agencias equivalentes regionales en las distintas Comunidades Autónomas). En el año 2006, la ANECA firmó un convenio con el Club de Excelencia en Gestión (CEG) para desarrollar esta labor, en base al modelo EFQM. A partir del convenio, la ANECA abrió una convocatoria anual abierta, dando la posibilidad a todas las universidades de participar en ella. Como curiosidad, si tomamos como referencia la “Guía de Evaluación de Servicios Universitarios de la Universidad de Salamanca del año 2007” (Universidad de Salamanca, 2007), en donde se detallaba el procedimiento a seguir, las condiciones económicas para la emisión de certificados del nivel de excelencia EFQM eran, para cada servicio universitario certificado y emitido por el CEG, las siguientes (cantidades a las que habría que añadir luego el IVA): 500 euros (Sello Compromiso hacia la Excelencia), 1000 euros (Sello Excelencia Europea 300+), 1000 euros (Sello Excelencia Europea 400+) y 2000 euros (Sello Excelencia Europea 500+). (Fuente: Universidad de Salamanca (2007).

<sup>158</sup> El “Sello Compromiso hacia la Excelencia” es el único no renovable. Si lo son los otros tres, con el matiz de que el Sello 300+ sólo se puede renovar dos veces, mientras que la renovación puede ser indefinida para los sellos 400+ y 500+ (Universidad de Salamanca, 2007).

universitario- desde la perspectiva del modelo EFQM. Recordemos que su opinión, con respecto a la calidad que perciben de la educación superior, es el objeto de estudio de este trabajo. Centrarse en el estudiante, implica analizar el principio del modelo de “orientación al cliente” -entendido el alumno como cliente-, labor que se acometerá a continuación.

Uno de los fundamentos del modelo EFQM es el de “Orientación al Cliente”. Un principio, cuya denominación ha cambiado de “Enfoque en el Cliente” -modelo EFQM 2003- a “Añadir Valor para los Clientes” a partir de EFQM 2010. Según el modelo EFQM, este principio se refleja en la conveniencia de evaluar los deseos de los estudiantes –y demás grupos interesados-, al objeto de atender de forma permanente sus necesidades, tanto actuales, como futuras. Actuales, en el sentido de satisfacerles en el momento presente en el que se encuentran en la universidad. Y futuras, en respuesta a aquellas necesidades que le irán surgiendo durante todo su paso por el sistema educativo superior, incluido el momento final en que terminen con sus estudios universitarios, previo a su incorporación al mundo laboral. En definitiva, la gestión de calidad de una IES es, al menos en parte, un proceso continuo de evaluación de las necesidades presentes y futuras de sus clientes, y en particular, de sus estudiantes. En palabras de Alain de Dommartin, Director General de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM), ir hacia “... la excelencia reconociendo, anticipando y comprendiendo las necesidades de los alumnos, y enriqueciendo toda su experiencia estudiantil” (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003, pág. 2). Más aún, si nos remitimos a las últimas mejoras del modelo EFQM 2013 (EFQM, 2012), una universidad orientada hacia sus estudiantes -o excelente- añadiría constantemente valor a sus alumnos (tanto a los actuales, como a los potenciales o futuros alumnos), transformando las necesidades y expectativas de estos en propuestas de valor atractivas y sostenibles en el tiempo.

El principio de “orientación al cliente”, enfocado en el sujeto principal de la educación superior, el estudiante, sería analizado adecuadamente, valorando si la IES dispone de “agentes facilitadores” a tal objeto, es decir, de políticas y estrategias adecuadas para ofrecer eficaz y eficientemente unos servicios educativos orientados a sus clientes principales, los alumnos, permitiendo hacer uso de todo el potencial de la institución en un ciclo de mejora y aprendizaje continuos. De ser así, quedaría reflejado sobre los “resultados de los clientes”, disponiéndose -a tal fin-, de instrumentos de medida para monitorizar y hacer seguimiento continuo de las mejoras alcanzadas.

Siguiendo este análisis, por un lado tendríamos los subcriterios “agentes facilitadores” de la “orientación al cliente”<sup>159</sup>, que vendrían a cuestionar si la IES dispone de políticas y estrategias adecuadas de orientación al estudiante. Se debe de señalar, que el modelo habla de “clientes” en general y no sólo de los alumnos. No obstante, lo centramos en *los alumnos*<sup>160</sup>, por ser el cliente principal de una institución de educación superior y en atención al objetivo del trabajo, como ya fue razonado. Se enumeran a continuación dichos subcriterios, recogiendo la indexación de los mismos, el nombre del criterio – entre paréntesis- del que formarían parte, así como ejemplos de distintas áreas u

---

<sup>159</sup> Siguiendo la clasificación otorgada y que utilizaremos de referencia, hablaríamos de los subcriterios 1c, 2a, 2b, 3b, 3c, 4a, 5b, 5c, 5d y 5e.

<sup>160</sup> Se marcará en este apartado el término *alumno* en letra cursiva, pues en la redacción original de los subcriterios del modelo EFQM se utiliza el concepto más amplio de “cliente”, en este caso de la IES.

acciones<sup>161</sup> para alcanzar su desarrollo, como facilitadores de la orientación al *alumno* (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003):

- 1c. Involucración del equipo de gobierno<sup>162</sup> con *los alumnos* (1. Liderazgo). Son ejemplos de áreas o acciones para lograr el desarrollo de este subcriterio:
  - El equipo de gobierno entiende, comprende y responde a las necesidades y expectativas de *los alumnos*.
  - El equipo de gobierno reconoce la contribución y lealtad individual y colectiva de *los alumnos*.
  - El equipo de gobierno apoya, participa y se involucra directamente en las iniciativas (conferencias, seminarios, celebraciones, ...) de *los alumnos* que mejoran el ambiente universitario, que repercuten en la sociedad, que contribuyen a generar comunidad, que involucran al tejido empresarial y profesional, con una visión hacia las generaciones futuras, tanto dentro como fuera de la universidad.
  - Existe una política de atención al *alumno* (que fije, por ejemplo, un número de días al año de dedicación a atender a *los alumnos* para cargos intermedios).
- 2a y 2b. Establecimiento de y equilibrio entre necesidades y expectativas de *los alumnos* (2. Estrategia). Son ejemplos de áreas o acciones para lograr el desarrollo de estos subcriterios:
  - Se recaba y analiza información de cara a definir y segmentar el mercado y contexto educativo, tanto presente como futuro, en el que opera la IES.
  - Se comprenden y anticipan las necesidades y expectativas presentes y futuras de *los alumnos*.
  - Desarrollo de encuestas de satisfacción del *alumno*, cuyos resultados surtan efecto sobre la formulación y el desarrollo de las políticas y estrategias de la IES.
  - Estrategias pro-activas de desarrollo de servicios de atención y/o orientación universitaria basados en previsiones de necesidades de *los alumnos*.
  - Los resultados de las evaluaciones internas y externas, así como de acciones de aprendizaje, surten efecto sobre el desarrollo de las políticas y estrategias de la IES.
  - Análisis de la imagen externa y de reconocimiento de marca entre los distintos grupos de clientes (*alumnos* inclusive) actuales y potenciales.
  - Se analiza y comprende el impacto de las nuevas tecnologías, de los cambios en el entorno socio-económico, de la efectividad de los servicios educativos (docencia, investigación, biblioteca, espacios deportivos, comedores, servicios de orientación al universitario,...) ofrecidos a lo largo de todo su ciclo de vida, sobre las necesidades y expectativas de *los alumnos*.

---

<sup>161</sup> Que se corresponderían con las prácticas y/o herramientas, siguiendo la terminología recogida en puntos anteriores de este apartado (ver “Figura 2. El principio de “orientación en el estudiante”.” como referencia; ver también la “Figura 4. Modelo EFQM de Excelencia con puntuación y vínculo entre “Resultados en clientes” y “Agentes Facilitadores”. (\*)).

<sup>162</sup> El Modelo EFQM habla de “líderes”; se sustituye por el término “equipo de gobierno” propio del ámbito de la educación superior, si bien el liderazgo para el modelo, podría encontrarse también fuera del propio equipo de dirección de una universidad.

- *Benchmarking* de los competidores (ya sean IES o no, pero sí líderes en los distintos ámbitos de interés de la universidad), sobre sus políticas y estrategias de atención a las necesidades y expectativas de *los alumnos*.
- 3b y 3c. Involucración del personal académico y de servicio con *los alumnos*, así como posesión de las habilidades y competencias para atenderlos adecuadamente (3. Personas). Son ejemplos de áreas o acciones para lograr el desarrollo de estos subcriterios:
  - Se identifican, clasifican y asignan los conocimientos y competencias del personal (académico y administrativo) de la IES.
  - Se desarrollan y aprovechan los planes de formación y capacitación del personal (académico y administrativo) para atender a las necesidades presentes y futuras de la IES.
  - Se revisan, actualizan y alinean los objetivos profesionales individuales y colectivos del personal (académico y administrativo) con los de la IES.
  - Se apoya, capacita y tutoriza el desarrollo profesional individual y colectivo del personal (académico y administrativo), compartiéndose las oportunidades de aprendizaje, en aras a que alcancen su máximo potencial.
  - Se estimula, se facilita el acceso a y se apoya la participación de todos los individuos y colectivos del personal (académico y administrativo), a todos los niveles jerárquicos, en actividades de la universidad (conferencias, ceremonias, etc.), de mejora profesional, innovadoras y creativas.
  - Se forma a los gestores universitarios para que confieran y deleguen poder sobre el personal.
  - Desarrollo de una ética y una política de aprendizaje, de transferencia de conocimiento e intercambio de ideas, de planificación, establecimiento y de trabajo en equipo entre el personal (académico y administrativo) de la IES.
  - Se delega autoridad, presupuestos y poder de decisión entre el personal de la IES.
  - Se facilita la planificación individual de la carga de trabajo, en aras a encajar la vida personal y la laboral, basada en la mutua confianza y la delegación de poder.
- 4a. Disponer de buenas relaciones con los proveedores y socios para satisfacer a *los alumnos* (4. Relaciones y Recursos). Son ejemplos de áreas o acciones para lograr el desarrollo de este subcriterio:
  - Se identifican a los proveedores clave y las oportunidades de relaciones estratégicas con proveedores, en términos de en qué medida aportan al desarrollo de las políticas y estrategias presentes y futuras de la IES.
  - Se diseñan relaciones con los proveedores, se asegura la compatibilidad cultural, se comparten conocimientos y aprendizajes, y se les capacita, para que maximicen, en beneficio mutuo, su aportación a la cadena de valor de la relación proveedor-cliente (mediante programas y desarrollo de foros de intercambio de información, conocimientos, formación, etc.).
  - El trabajo con los proveedores genera sinergias que mejoran los procesos y añaden valor a la relación proveedor-cliente.
- 5b, 5c, 5d y 5e. Tener establecido procedimientos de mejora de los procesos, desarrollado y definido productos y servicios, sus formas de entrega, así como

sus correspondientes servicios de atención, para satisfacer y generar un valor creciente para *los alumnos* (5. Procesos, Productos y Servicios). Son ejemplos de áreas o acciones para lograr el desarrollo de estos subcriterios:

- Mejora de los procesos, mediante la detección, identificación y aprovechamiento de las oportunidades de mejora, bien incrementales o rompedoras, como resultado: del aprendizaje en actividades a tal objeto; del diseño de nuevos procedimientos; del desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje; de nuevas formas de gestión de la universidad; de nuevos servicios puestos en marcha; de nuevos cursos, estudios o investigaciones; del uso y anticipación del impacto y el potencial de las nuevas tecnologías; del aprovechamiento de la creatividad y la innovación; etc.
- Se diseñan y desarrollan los currícula, la programación docente y los servicios universitarios, a partir de la determinación de las necesidades y expectativas, presentes y futuras, de *los alumnos*, mediante desarrollo de investigación de mercado, de encuestas y otras formas de recabar información sobre sus actuales percepciones. Para ello, se disponen de cuestionarios que recaban las percepciones de los estudiantes.
- Se diseñan, definen y desarrollan nuevos cursos y servicios, contando para ello con la participación del alumno, y la colaboración de los demás clientes y proveedores de la IES, al objeto de generar valor para y atender a las necesidades y expectativas de *los alumnos* de forma adecuada.
- Se promueven, ofrecen y diseñan nuevos contenidos curriculares, nuevos cursos y nuevos servicios universitarios entre *los alumnos* actuales y potenciales, adaptados a las nuevas legislaciones y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- Se gestionan y mejoran las relaciones con *los alumnos*, mediante la determinación de las necesidades de contacto con ellos, su “feedback” permanente, incentivando su involucración proactiva al objeto de recabar y atender a sus necesidades y expectativas.
- Se realiza un seguimiento de y se procurarán mejorar los niveles de satisfacción y las relaciones con *los alumnos*, con respecto al contenido y los procesos de todos los servicios universitarios (docencia, investigación, comedores, aparcamiento, deportes,...). Para ello, se recabará información periódica vía encuestas, cumplimentada por información derivada del contacto diario con ellos. Información que se analizará para poner en marcha planes de acción. Constituyéndose, en conjunto, en un sistema de gestión integral, proactivo y reactivo, de la información del alumno.
- La creatividad y la innovación se aplica también a las relaciones con *el alumno*, estableciéndose, manteniéndose y gestionándose relaciones de colaboración con ellos, con objeto de generar valor de cara a experiencias futuras.
- Se informará a *los alumnos* de las mejores formas de obtener el mayor rédito posible de sus servicios universitarios.
- Se desarrollan los planes estratégicos sobre la base de un análisis de los factores clave de la satisfacción del alumno, así como la información del mercado y de los propios alumnos.

- Se definen portafolios de servicios universitarios flexibles y adaptables a los deseos y necesidades del alumno.
- Se analiza la demanda de necesidades de *los alumnos*, frente a la provisión de servicios universitarios ofrecidos.
- Existencia de una estrategia clara y precisa de comunicación bidireccional (del alumno hacia arriba y del equipo directivo hacia abajo).
- Existencia de una estrategia de marketing centrada en *el alumno* (consumidor principal).
- Existencia de una política de colaboración y de una gestión de las relaciones con *los alumnos* bien definidas, que asignen representantes y delegados de alumnos para atender a necesidades específicas.

Los anteriores subcriterios “facilitadores” de la “orientación al cliente” (1c, 2a, 2b, 3b, 3c, 4a, 5b, 5c, 5d y 5e), vienen acompañados en el modelo EFQM –al igual que todos los demás subcriterios- con descripciones meramente orientativas, a modo de guía de apoyo. Por su parte, es en los subcriterios de “resultados en los clientes”, en donde el modelo EFQM recabaría los valores alcanzados por la IES, resultantes de la aplicación de las herramientas adecuadas de medida del cumplimiento de los objetivos estratégicos de “orientación al cliente” planteados. En concreto, reemplazando en su redacción -de nuevo- el genérico “clientes” por el cliente principal, *el alumno*, se estaría haciendo referencia a los subcriterios de “resultados en los clientes” siguientes<sup>163</sup>:

- 6a. Percepciones de *los alumnos* (6. Resultados en los clientes).  
Son áreas o ejemplos de medidas de percepción (entre otras):
  - Mediciones de satisfacción del alumno.
  - Mediciones de la calidad percibida por el alumno.
  - Medidas de la lealtad del alumno (recomendación de universidad, recomendación de inscripción/participación en cursos/servicios, etc.).
  - Medidas del valor percibido (de los estudios) por el alumno.
  - Rapidez y efectividad de las respuestas del personal (académico y administrativo) a los requerimientos y otras necesidades de los alumnos.
- 6b. Indicadores de rendimiento de *los alumnos*. (6. Resultados en los clientes).  
Son áreas o ejemplos de indicadores de rendimiento (entre otros):
  - Indicadores de retención del alumno.
  - Indicadores del nivel y tipo de quejas, agradecimientos, y/o recomendaciones.
  - Número de abandonos de estudios por parte de los alumnos.
  - Número y tipo de premios, becas, ayudas, etc. obtenidos por los alumnos.
  - Ratios de respuesta a encuestas periódicas dirigidas a los alumnos.
  - Nivel y tipo de estudios/cursos/servicios en los que los alumnos egresados se inscriben tras terminar los estudios oficiales.
  - Indicadores de inserción laboral.

---

<sup>163</sup> Continuando con la estructura expositiva anterior, se añade su indexación y entre paréntesis el criterio del que forma parte, así como posibles ejemplos de herramientas de evaluación, cuyos resultados habría que valorar.

Es decir, para medir los “Resultados en los Clientes” (igualmente para “Resultados en las Personas” y “Resultados en la Sociedad”), el modelo EFQM de Excelencia considera dos categorías –o subcriterios- de “Resultados”: Medidas de Percepción e Indicadores de Rendimiento (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003) (EFQM, 2012). Si nos centramos en el estudiante como cliente, la medición, habitualmente vía cuestionarios, de la “satisfacción” o de la “calidad percibida”, serían de medidas de percepción; mientras que indicadores de “retención del alumno” o de su “nivel de quejas”, vendrían a ser ejemplos de indicadores de rendimiento.

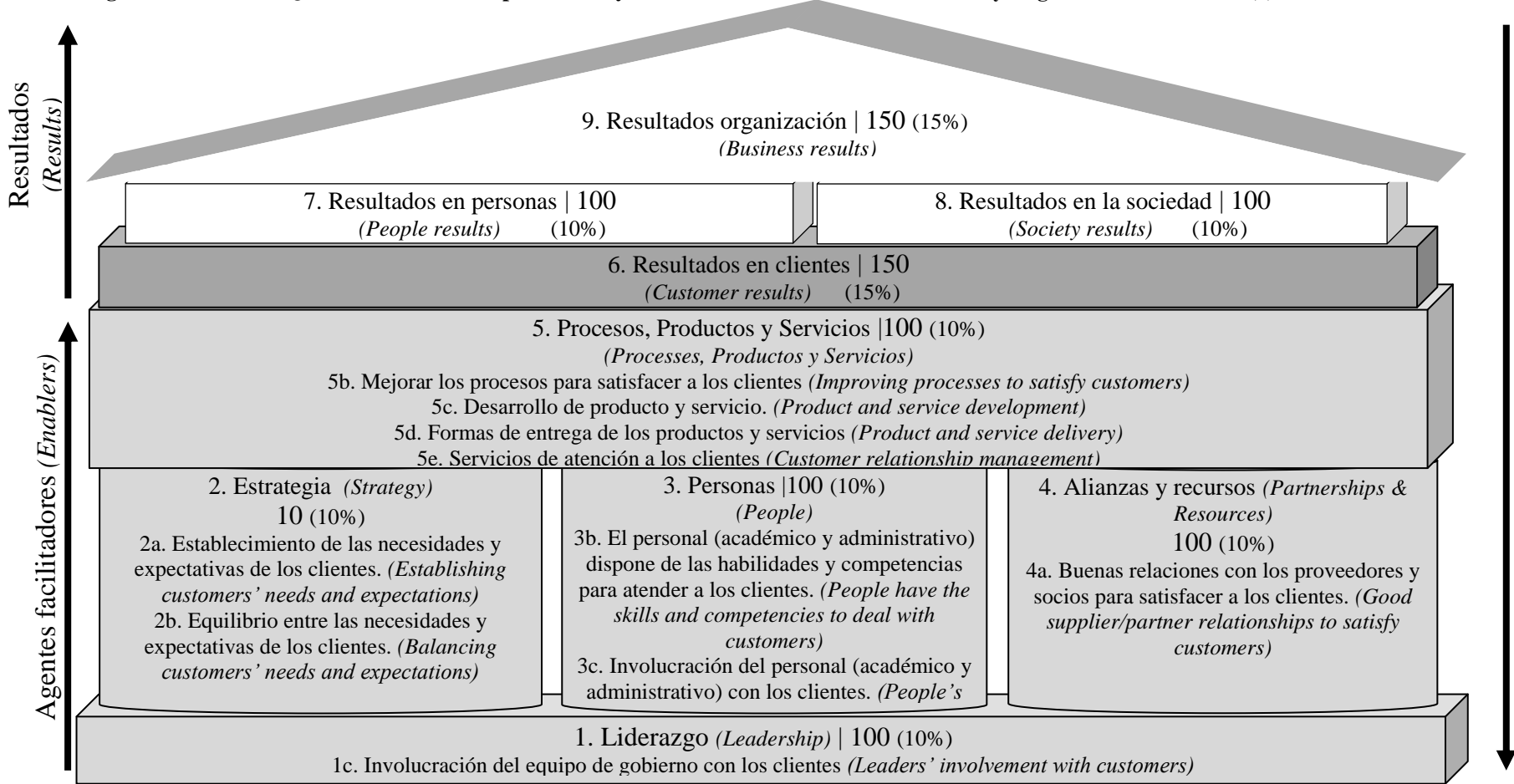
Las medidas de percepción serían los llamados -en inglés- “*leading indicators*”; es decir, los “indicadores predictivos, adelantados o anticipados” del cumplimiento de los objetivos estratégicos de “orientación al cliente” (al alumno, principalmente) por parte de la IES. Mientras que los indicadores de rendimiento se corresponderían con los “*lagging indicators*”, o “indicadores de resultados o retrospectivos” de dicho cumplimiento. Es por ello que las universidades deben de contar con una batería de ambos tipos de mediciones, al objeto de poder hacer un seguimiento constante de su alineación con el objetivo de atender y mejorar unos servicios educativos a los estudiantes, que cubran sus necesidades y expectativas.

En este sentido, la última versión del modelo, EFQM 2013, hace al respecto énfasis en dos cuestiones: relevancia y alineación de las medidas e indicadores. Por un lado, en el uso de herramientas que ofrezcan indicadores y/o medidas relevantes. Y por otro, que el conjunto o mix de mediciones cualitativas y cuantitativas estén relacionadas o alineadas y se centren en las necesidades de los distintos agentes interesados (“*stakeholders*”) o grupos de interés de la institución de educación superior (alumnos, padres, aliados, empresas, sociedad, etc.).

En conclusión, y remitiéndonos al objetivo específico del trabajo (ver "Capítulo 1. Resumen, planteamiento y objetivos de la investigación"), por lo que respecta al modelo EFQM, las mediciones de la calidad percibida por el alumno formarían parte de los "resultados en los clientes y más concretamente, como "medida de percepción", a modo de “indicador predictivo, adelantado o anticipado”, del cumplimiento con los objetivos estratégicos de "orientación al cliente" de la institución de educación superior.



Figura 4. Modelo EFQM de Excelencia con puntuación y vínculo entre “Resultados en clientes” y “Agentes Facilitadores”. (\*)



(\*) “EFQM Model of Excellence® with scores and link between ‘Customer Results’ and the Enablers” (en inglés). | Nueva redacción de los subcriterios (new wording for subcriteria) (EFQM 2013): 1c. Los líderes se implican con los grupos de interés externos (Leaders engage with customers, partners and representatives of society). 2a. La estrategia se basa en comprender las necesidades y expectativas de los grupos de interés y del entorno externo (Strategy is based on understanding the needs and expectations both stakeholders and the external environment ecological sustainability). 2b. La estrategia se basa en comprender el rendimiento de la organización y sus capacidades (Strategy is based on understanding internal performance and capabilities). 3b. Asegurar que el personal (académico y administrativo) dispone de las competencias necesarias, recursos y oportunidades, para poder maximizar su contribución. (Ensure their people have the necessary competencies, resources and opportunity to be able to maximize their contribution.) | Se desarrolla el conocimiento y las capacidades de las personas (People’s knowledge and capabilities are developed). 3c. Las personas (personal académico y administrativo) están alineadas con las necesidades de la organización, implicadas y asumen su responsabilidad (People are aligned, involved and empowered). 4a. Gestión de alianzas y proveedores para obtener un beneficio sostenible. (Partners and suppliers are managed for sustainable benefit). 5b. Hacer uso de la investigación de Mercado, de encuestas a los clientes y otras formas de recabar información –retroalimentación- para anticipar e identificar mejoras al objeto de mejorar el portfolio de productos y servicios. (Use market research, customer surveys and other forms of feedback to anticipate and identify improvements aimed at enhancing the product and service portfolio.) | Los productos y servicios se desarrollan para dar un valor óptimo a los clientes (Products and services are developed to create optimum value for customers). 5c. Transformación de las necesidades, expectativas y requerimientos potenciales en proposiciones de valor atractivas y sostenibles tanto para clientes actuales como para clientes potenciales. (Transform needs, expectations and potential requirements into attractive and sustainable value propositions for both existing and potential customers.) | Los productos y servicios se promocionan y ponen en el Mercado eficazmente (Products and services are effectively promoted and marketed). 5d. Los productos y servicios se producen, distribuyen y gestionan (Products and services are produced, delivered and managed). 5e. Las relaciones con los clientes se gestionan y mejoran (Customer relationships are managed and enhanced).

#### 2.4.5. Calidad de la educación superior y el modelo ISO 9000

El modelo ISO 9000<sup>164</sup>, de la Organización Internacional de Estandarización (ISO, *International Standard Organization*<sup>165</sup>), es un conjunto o familia de normas para la evaluación de la calidad total de los sistemas de gestión.

Este conjunto de normas se divide en distintos grupos, siendo los actuales los siguientes: ISO 9000 (Fundamentos y vocabulario), ISO 9001 (Requisitos), e ISO 9004 (Directrices), a las que la propia ISO añade la ISO 19011 (Directrices para la auditoría de los sistemas de gestión). De todas ellas, sólo es certificable la ISO 9001.

La ISO 9001 (actualmente la ISO 9001:2008), es un estándar de requerimientos genérico para la implantación de un sistema de gestión de calidad en cualquier organización de cualquier sector, con independencia del tipo de actividad a la que se dedique.

Los ocho fundamentos o principios básicos del modelo ISO 9001 de gestión de calidad son los siguientes: comprender la competencia principal (enfoque en el cliente), liderazgo, participación del personal, enfoque basado en procesos, gestión basada en sistemas, mejora continua, toma de decisiones basadas en hechos, y cooperación con socios.

A pesar de ser válida para cualquier sector y organización, por las características específicas del sector educativo, la norma ISO 9001 necesita ser interpretada para las organizaciones o instituciones de educación (El Abbadi, Bouayad, & Lamriri, 2013). Cuestión de la que es consciente la ISO, como constata el hecho de que, para facilitar su comprensión, haya publicado dos documentos aclaratorios de la norma: una guía, la

---

<sup>164</sup> La ISO 9000 es una serie de estándares acordados por la “International Organization for Standardization (ISO)” u “Organización de Estandarización Intenacional”. La ISO es una organización independiente y no gubernamental del que forman parte los organismos de normalización de los países. Fundada oficialmente en Febrero de 1947, su andadura comenzó en 1946, en una reunión con delegados de 25 países celebrada en el Instituto de Ingenieros Civiles de Londres (Reino Unido), quienes decidieron crear una organización internacional que facilitara la coordinación internacional y unificación de los estándares industriales. Actualmente, son 163 los países miembros. Adoptadas en 1987, la ISO 9000 es una familia de normas que han sido revisadas en distintos momentos, y de cuya publicación se encarga el ISO/TC 176, uno de los comités técnicos de la ISO (TC, del inglés “*Technical Committee*”). En España, la Agencia Española de Normalización y Certificación (AENOR) es el organismo encargado de su codificación como normas UNE-EN ISO 9000. En el año 2000, la ISO 9000 se simplificó y adaptó, adecuándose tanto para las empresas de servicios, como para la administración pública. La familia de estándares ISO 9000, incluye actualmente, los siguientes grupos de normas: la ISO 9001:2008 (establece los requerimientos para un sistema de gestión de calidad), la ISO 9000:2005 (que cubre los conceptos básicos y el vocabulario), la ISO 9004:2009 (que se centra en explicar cómo lograr que un sistema de gestión de calidad sea más eficiente y eficaz), y la ISO 19001:2011 (guía para la auditoría interna y externa de los sistemas de gestión de calidad). De todas ellas, sólo es certificable la ISO 9001. Su última versión, la “ISO 9001:2008, Sistemas de Gestión de la Calidad - Requisitos”, tiene prevista su próxima revisión para finales de 2015. (Fuentes: ISO (s.f.). About ISO. Recuperado el 1 de Agosto de 2014, de ISO: <http://www.iso.org/iso/home/about.htm>; ISO (s.f.). ISO 9000 - Quality Management. Recuperado el 1 de Agosto de 2014, de ISO: [http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso\\_9000.htm](http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm); Agencia Española de Normalización y Certificación (AENOR), <http://www.aenor.es> )

<sup>165</sup> *International Standard Organization (ISO)*, <http://www.iso.org>

ISO/IWA 2:2007; y un manual, el “ISO 9001:2008 Handbook for Education Organizations”.

La IWA 2 (“*International Workshop Agreement*”<sup>166</sup>), o ISO/IWA 2:2007 en su versión actual<sup>167</sup>, provee una guía para la aplicación de la ISO 9001 (en concreto, de la ISO 9001:2000<sup>168</sup>) en las instituciones de cualquier tipo y nivel educativo, facilitando tanto su implementación efectiva como la mejora continua de los servicios educativos ofrecidos (ISO, 2007). La ISO/IWA 2:2007 (IWA 2 en adelante) no se definió al objeto de que las instituciones educativas<sup>169</sup> obtuvieran la certificación; tampoco añade, modifica o cambia los requisitos de la propia norma. La IWA 2 sí está pensada, en cambio, para que estas pudieran evaluar, ya fuera a nivel interno o por entidades externas (o ambas), su habilidad para satisfacer a sus clientes (alumnos, empresas, etc.) de forma sostenible, alcanzando los requisitos establecidos por la norma.

La IWA 2 esencialmente es una guía, meramente descriptiva, que proporciona orientación y directrices para implantar la norma ISO 9001:2000 en la mejora de los procesos de los servicios educativos. En su labor de facilitar la adaptación de la norma al ámbito educativo, comparte con ella los mismos ocho principios fundamentales, más otros cuatro principios añadidos: creación de valor para el alumno, enfoque en los valores sociales; inteligencia y agilidad; y autonomía. Pero el hecho de que añada estos cuatro principios, no modifica los requerimientos de la norma ISO 9001:2000, siendo exactamente los mismos.

En definitiva, a partir de su guía IWA 2 y su manual para el sector educativo, podemos entender cómo desarrollar la norma ISO 9001 en instituciones de educación. Cuestión que analizaremos a continuación, mas valorando la norma, como marco de referencia para atender a la opinión del alumno. En otras palabras, a partir de aquí, vamos a centrarnos en el estudiante -como principal destinatario del servicio educativo- desde la perspectiva del modelo ISO 9001. Para ello, se tomará como referencia su guía IWA 2 de aplicación de la norma en instituciones de educación; recordemos que la opinión del alumno, con respecto a la calidad que perciben de la educación superior, es el objeto de estudio de este trabajo.

---

<sup>166</sup> Las “IWAs” (*International Workshop Agreements*) son documentos de la ISO, fruto de las reuniones de trabajo (“*workshop meetings*”), externos al proceso de trabajo de los comités técnicos (“*technical committee*”) de la organización (Más información: ISO (s.f.). ISO deliverables. IWA International Workshop Agreement. Recuperado el 1 de Junio de 2014, de ISO: [http://www.iso.org/iso/home/standards\\_development/deliverables-all.htm?type=iwa](http://www.iso.org/iso/home/standards_development/deliverables-all.htm?type=iwa)). Una vez establecidos como grupos de trabajo permanentes de la ISO, desarrollan acuerdos fruto de las reuniones internacionales (“talleres internacionales”) que se van celebrando. IWA 2:2007, es un acuerdo resultado del trabajo del taller IWA 2, aprobado tras el “*workshop*” de Busan (Corea del Sur; Noviembre de 2006), y que reemplaza a la primera edición del mismo (IWA 2:2003), aprobado en el “*workshop*” de Acapulco (México; Octubre de 2002). IWA 2:2007 es una guía para las organizaciones educativas para la implementación de un sistema de gestión de calidad efectivo en conjunto con y basado en ISO 9001:2000 (ISO, 2007).

<sup>167</sup> ISO (2007). ISO/IWA 2:2007 (en), Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education. Geneva: ISO. Recuperado el 1 de Mayo de 2014, de ISO: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:iwa:2:ed-2:v1:en>, [http://www.iso.org/iso/catalogue\\_detail.htm?csnumber=45805](http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=45805)

<sup>168</sup> Si bien en el apartado 2 de “Referencias Normativas” del documento, especifica que para referencias actualizadas, se aplicará la última versión de la norma; es decir, ISO 9001:2008.

<sup>169</sup> La IWA 2 habla de “organizaciones educativas”, como aquellas que proporcionan un producto educativo, entendido este como el “producto relacionado con la educación” (ISO, 2001).

**Tabla 12. Relación y diferencias entre ISO 9001:2008 e ISO/IWA 2:2007. (\*)**

ISO 9001:2008	ISO/IWA 2:2007
Requerimientos de estándares internacionales para la gestión de la calidad ( <i>Requirements of international standards for quality management system</i> )	Guía para la mejora de los procesos de los servicios educativos ( <i>International guidelines for process improvement education services</i> )
Puede ser aplicado a todo tipo de organizaciones. ( <i>Can be applied in various forms of organization</i> )	Guía descriptiva de implementación de la ISO 9001:2000 en organizaciones educativas. ( <i>Description/guidance for the implementation of ISO 9001:2000 to educational organizations.</i> )
8 principios fundamentales: ( <i>8 management principles</i> ):	8 + 4 principios fundamentales ( <i>8+4 management principles</i> ):
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender la competencia principal (enfoque en el cliente) (<i>Understanding core competence (Customer focus)</i>)</li> <li>2. Liderazgo (<i>Lidership</i>)</li> <li>3. Participación del personal (<i>Involvement of personnel</i>)</li> <li>4. Enfoque basado en procesos (<i>Process approach</i>)</li> <li>5. Gestión basada en sistemas (<i>System approach to management</i>)</li> <li>6. Mejora continua (<i>Continous improvement</i>)</li> <li>7. Toma de decisiones basadas en hechos (<i>Approach facts</i>)</li> <li>8. Cooperación con socios (<i>Cooperation with partners</i>)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Creación de valor para el alumno (<i>Creating learner value</i>)</li> <li>10. Enfoque en los valores sociales (<i>Focus on social values</i>)</li> <li>11. Agilidad (<i>Agility</i>)</li> <li>12. Autonomía (<i>Autonomy</i>)</li> </ol>

(\*) “*Connection and differentiation between ISO 9001:2008 e ISO/IWA 2:2007*” (en inglés).

Comenzando con los principios de la norma, e incluyendo los añadidos por la guía, son varios los que, en su descripción ofrecida en la IWA 2, hacen alusión al estudiante. En concreto, del conjunto de 12 principios, son seis los que hablan explícitamente del mismo, en términos de conocer las necesidades y expectativas del alumno (como cliente), para intentar cubrirlas: comprender la competencia principal (enfoque en el cliente), enfoque basado en procesos, mejora continua, colaboración con socios, creación de valor para el alumno y enfoque en los valores sociales. El objetivo es la creación de valor para el alumno, en los distintos procesos de cualquier institución de educación, como fundamento para competir de forma sostenible en el sector educativo. Estos seis principios son descritos a continuación (ISO, 2007, pág. X y s.):

- “Comprender la competencia principal (enfoque en el cliente), incluye varios elementos facilitadores que aseguren la competitividad de la institución de educación. Entre estos facilitadores están la tecnología, habilidades, especialización y la cultura organizativa de la educación. La fortaleza colectiva resultante, específica de la institución de educación, lleva a la creación de valor para el estudiante. La competencia principal de la institución debe de apoyar la innovación, adaptándose a los cambios en el entorno para así mantener la ventaja competitiva.”
- “Las instituciones educativas deben de adoptar un enfoque basado en procesos a la hora de desarrollar e implementar un sistema de gestión de calidad. La institución debe de identificar en qué medida cada proceso operativo genera valor para el estudiante. Por esta razón, debería de incluir aquellos procesos relacionados con el objetivo de la institución. Para la institución, es importante entender las interacciones de los procesos, al objeto de mejorarlos, manteniendo el equilibrio del sistema en su conjunto.”

- “La mejora continua, de los procesos de aprendizaje de la institución educativa y del aprendizaje personal del estudiante, facilita a las instituciones seguir creando valor. Esto permite un crecimiento sostenible en un entorno educativo competitivo. Mejora el aprendizaje, la sabiduría individual, y la sabiduría colectiva de la institución de forma innovadora y constructiva.”
- “La colaboración con los socios (en unas relaciones mutuamente beneficiosas) es importante de cara a obtener un saber, una habilidad y una creatividad óptimos para lograr desarrollar valor para el alumno.”
- “Creación de valor para el estudiante, como forma de alentar a los estudiantes a sentirse satisfechos con el valor percibido. Las medidas de satisfacción determinan el nivel con el que el valor ofrecido cubre las necesidades y expectativas del alumno. La medición de los resultados ayuda a las instituciones educativas a aumentar el valor, a través de la mejora de sus procesos de creación de valor para el alumno.”
- “El enfoque en los valores sociales significa atender a las consideraciones éticas, de seguridad y de conservación del medioambiente de los alumnos y otros grupos de interés. Las instituciones educativas sólo podrán asegurar un crecimiento sostenible si la sociedad en su conjunto aprecia el valor añadido de los alumnos.”

Para el desarrollo de los anteriores principios, la guía IWA 2 de implementación de la ISO 9001 en una institución de educación, reconoce al estudiante como cliente y al servicio educativo como el producto de la educación (ISO, 2007). La dirección de una institución de educación debe identificar el servicio educativo que satisface las necesidades y expectativas del alumno. Para ello, debe de recabar información sobre dichas necesidades y expectativas, definiéndolas como “... requisitos curriculares, que incluyan los resultados de los estudiantes así como otros indicadores específicos de su rendimiento” (ISO, 2007, pág. 4).

A tal fin, plantea que la dirección de la institución educativa designe a una persona, en representación de la misma, para gestionar el sistema de gestión de calidad, con autoridad para monitorizarlo, evaluarlo y coordinarlo. Este representante, además de reportar a la dirección, comunicará a los estudiantes y otras partes interesadas, todo lo referente al sistema de gestión de calidad. Esta persona deberá estar familiarizado, además de con la ISO 9000 y los fundamentos de la mejora continua, también con los requisitos del alumno.

La revisión del sistema de gestión de calidad deberá incluir, entre los *input* (criterios de evaluación, resultados académicos, mejoras documentadas,...), los de satisfacción del estudiante. Como resultado de las revisiones, la dirección de la institución educativa deberá adoptar acciones de mejora del desempeño del sistema de gestión de calidad y sus procesos.

La institución educativa deberá identificar y proveer los recursos necesarios para: la prestación del servicio educativo, el funcionamiento efectivo del sistema de gestión de calidad, y la mejora de la satisfacción del alumno mediante el cumplimiento con sus requisitos. Para ello, debe de, entre otras cuestiones, facilitar los recursos necesarios para comunicarse de manera efectiva con los alumnos (y otros grupos de interés: personal académico, personal administrativo, etc.), mantener y mejorar la efectividad

del sistema de gestión de calidad y asegurar que se cubren las necesidades del estudiante.

Para facilitar y comprender mejor la labor anterior, de atender las necesidades y expectativas del estudiante, la IWA 2 dedica su apartado 7.2, de título “procesos relacionados con el alumno”, a caracterizar el servicio ofrecido por una institución educativa, a explicar cuál sería el objetivo del mismo, a ofrecer ejemplos de expectativas (del estudiante con respecto a su educación), a cómo y dónde determinar los requisitos del alumno en relación al servicio percibido, a cómo revisar dichos requisitos, y a cómo y qué comunicarle al estudiante. Lo hace de la siguiente manera (ISO, 2007, pág. 7 y ss.):

- El servicio ofrecido por las instituciones educativas es descrito como “...intangible, no almacenable, y consumido durante la entrega del mismo”.
- El objetivo del servicio ofrecido por las instituciones educativas es, según el documento, “...dar la oportunidad a los alumnos de estudiar el conocimiento existente y de practicar su aplicación”.
- Como ejemplos de expectativas, señala que “... deben de incluirse (pero no se restringe a) las siguientes: seguridad, instalaciones limpias con personal al cargo; procedimientos receptivos de comunicación bi-direccional entre los grupos de interés y la institución educativa; todo el personal (académico y de servicios) trata a todos con respeto; y las actividades apropiadas son desempeñadas por personal cualificado”.
- La determinación de los requisitos relacionados con el servicio educativo ofrecido, “... se expresan en el desarrollo de comportamientos necesarios para alcanzar las expectativas académicas, profesionales y de la sociedad”. En cuanto al alumno, añade que sus requisitos específicos “... pueden estar incluidos en sus planes de estudio y en sus diseños curriculares, y en el servicio educativo ofrecido ...”, entre otros.
- Las instituciones educativas deben de revisar los anteriores requisitos, al objeto de asegurar que están definidos, que son aclarados en caso de modificación y que está contrastada la capacidad de alcanzarlos.
- Las instituciones educativas deben de determinar y desarrollar vías de comunicación con el alumno efectivas, que recojan “... la información de las materias, el plan de estudios, el diseño curricular, y el “*feedback*” –o retroalimentación- de los estudiantes, incluyendo sus quejas”.

Por último y en este mismo sentido, la IWA 2 facilita, en el “anexo informativo B” (ISO, 2007, pág. 18), múltiples ejemplos de los que considera como procesos educativos, indicadores, registros y herramientas de medición. De forma ilustrativa, se recogen a continuación algunos de ellos, concentrándonos en los que tienen que ver con las opiniones o valoraciones del alumno<sup>170</sup>, siguiendo el objetivo que nos habíamos marcado:

---

<sup>170</sup> Todos ellos son procesos educativos, indicadores, registros o herramientas de medición, para los que en la práctica, se hace -o se podría hacer- participar, bien en su definición, elaboración o evaluación, a los propios estudiantes.

- Ejemplos de procesos: distribución de carga docente; comunicación de mejores prácticas; comunicación del sistema de gestión de la calidad por toda la institución; metodologías docentes; diseño y desarrollo curricular; identificación de la población estudiantil objetivo; capacitación docente; selección e incorporación de nuevos alumnos; capacitación del personal de servicios; verificación de la disponibilidad de suficientes recursos para alcanzar los objetivos de calidad;... entre otros.
- Ejemplos de indicadores: porcentaje de solicitudes de ingreso aceptadas; porcentaje de abandonos; porcentaje de graduados; nivel de dificultad de los objetivos; tasa de colocación de alumnos en puestos de trabajo dentro y fuera del ámbito académico; medición de distintas variables relacionadas con los alumnos, profesores y personal de apoyo; reconocimientos o premios otorgados al personal académico; encuestas de satisfacción de los alumnos y otros grupos de interés;... entre otros.
- Ejemplos de registros: logro de los objetivos de calidad; actividades del personal de la institución educativa que afectan a la calidad; administración de inscripciones y evaluaciones; auto-evaluaciones anuales; leyes y reglamentos aplicables; solicitudes, formularios de registro, documentos, etc. en la preinscripción o matrícula del alumno; grado de utilización de equipamiento y medios audiovisuales y electrónicos; observaciones sobre las aulas;... entre otros.
- Ejemplos de herramientas: análisis de costes relacionados con el logro de la calidad; encuestas de satisfacción de los alumnos; encuestas de empleo y bolsa de trabajo; resultados de evaluaciones formales e informales; análisis de necesidades para la provisión de educación;... entre otros.

Al margen y para terminar, añadir que además de la guía IWA 2, la ISO ha editado el “*ISO 9001:2008 Handbook for Education Organizations*”, o “Manual de la ISO 9001:2008 para las Instituciones Educativas” (ISO, 2009), un documento más detallado que la IWA 2, con explicaciones y recomendaciones suplementarias (El Abbadi, Bouayad, & Lamriri, 2013) para la aplicación de la ISO 9001 en las instituciones educativas.

En conclusión -siguiendo el mismo patrón que para el análisis del modelo EFQM-, tras presentar y analizar la ISO 9001 en su aplicación en instituciones educativas, este nos facilita toda una serie de ejemplos de lo que considera como indicadores y herramientas de medición, entre los que, si bien no lo citan explícitamente, entendemos que formaría parte un instrumento de medida de la calidad percibida por el estudiante.

#### 2.4.6. Compatibilidad de la Gestión de la Calidad Total (TQM) con la calidad educativa. Los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC). El caso de España.

Hoy en día la propia praxis, si bien no ha acabado con el debate, recogido en puntos anteriores, entre la gestión de la calidad total con la calidad desde una perspectiva educativa (Rosa, Sarrico, & Amaral, 2012), inclina la balanza a favor no sólo de la compatibilidad de ambos modelos o tradiciones (empresarial y académica), sino del

convencimiento, tanto dentro como fuera de los foros académicos, de las bondades de la calidad en la gestión para lograr mantener centros universitarios de calidad educativa. Para lograr que mejore la educación universitaria, se requiere de una “...educación contrastada con un sistema eficiente de garantía de calidad, que sustituya los controles ex ante por la evaluación de los resultados alcanzados”, así como de “...una adaptación de las estructuras organizativas y de gestión a los “nuevos tiempos”” (Michavila, 2010, pág. 3)<sup>171</sup>. Esto es más cierto aún, como se argumentó en apartados anteriores, en un nuevo entorno de mayor competencia por el estudiante, con un creciente cambio de modelo en la economía global. Entorno al que se añade, actualmente, una presión creciente de restricciones financieras sobre la educación –y en concreto, sobre las universidades- como consecuencia de la crisis financiera. Las universidades públicas están viéndose obligadas a hacer más con menos; a buscar vías propias de financiación, que las haga depender menos del erario público (Koch, 2003).

Además, cabe señalar, que al menos por lo que respecta a España, “... la evaluación de las instituciones universitarias se ha limitado tradicionalmente a las personas: conocer el grado de satisfacción del alumnado como usuario a través de encuestas sobre el profesorado y sus materias, o evaluar la actividad investigadora del profesorado a partir de la producción científica. Sin embargo, cada vez con más insistencia, se demanda una evaluación de los procesos que permita determinar de qué forma la Institución se aproxima a las metas preestablecidas, lo que justifica evaluar la docencia, la investigación y la gestión” (Romero Godoy, 2008, pág. 85).

El objetivo de asegurar “ambas calidades”, la calidad en la gestión y la calidad académica, es promovido, si nos remitimos al marco de la Unión Europea, por la propia administración pública europea que nos representa, tanto exigiendo la evaluación y acreditación de la calidad de los programas de docencia, como impulsando la adopción de modelos de gestión de calidad universitaria (que conduzcan a la certificación<sup>172</sup> de los procesos de gestión de calidad de una universidad); y reconocido cada vez más -así lo constata el creciente número de adopciones de modelos de gestión de calidad en la universidad- por las propias instituciones de educación superior.

En concreto, el EEES se ha dotado de dos instrumentos, un conjunto de “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES” (“*European Standards and Guidelines (ESG)*”); también conocidas como “las directrices de la ENQA”<sup>173</sup>) y el

---

<sup>171</sup>Según Michavila (2010), la mejora de la educación universitaria requiere, además de las anteriores, de la redefinición de objetivos universitarios; la renovación de las metodologías educativas; el equilibrio entre docencia e investigación; la formación y motivación del profesorado y del personal administrativo; el posicionamiento del estudiante como sujeto activo de su educación; el planteamiento de una educación en conocimientos, pero también en competencias, habilidades y valores; una educación que contemple las demandas del mercado laboral; la internacionalización de las instituciones universitarias; etc.

<sup>172</sup> “Es urgente consensuar unas palabras clave para referirnos a los procesos de evaluación y calidad ...” (Apodaca, 2001), pág. 377). En este trabajo y como recoge Pedro Apodaca, adoptamos la propuesta de consenso terminológico de José Ginés Mora, quien aboga por utilizar el término “acreditación” únicamente referido a la acreditación de títulos académicos con un gran peso de la evaluación de sus resultados. El término “certificación” quedaría referido al conjunto de la universidad y a sus sistemas de calidad. Es decir, se certificarían los procesos de gestión de calidad de una universidad de forma independiente a la acreditación de sus títulos.

<sup>173</sup> Los “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES” (“*European Standards and Guidelines (ESG)*”) son también conocidas como “las directrices de la ENQA”, por su origen es un informe de la “*European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*”, aprobado en la reunión de ministros de Bergen, Comunicado de Bergen, 19-20 de Mayo de 2005, dentro del Proceso de Bolonia.



“Registro Europeo de Agencias de Calidad de la Educación Superior” (“*European Quality Assurance Register (EQAR)*”), fundamentos comunes sobre los que cada país miembro deberá construir su propio modelo de garantía de la calidad universitaria. Como consecuencia, la mayoría de los países miembros del EEES han desarrollado sistemas propios de evaluación de la calidad de la educación superior, tomando dichos instrumentos como referencia. Sistemas para garantizar la calidad, creados en prácticamente todos los países europeos e incorporados a su ordenamiento jurídico, mediante reformas legislativas en las que establecen una nueva estructura organizativa de los estudios universitarios, por la que se configuran como “... fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente ...” y que con ellos se consiga, por un lado, “crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de los títulos...”, y por otro, se “... asegure el control, la revisión y mejora continua ...” de los mismos (Romero Godoy, 2008, pág. 82).

En la práctica, y en general, esto se traduce en el desarrollo de un método de evaluación institucional común en Europa (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009), consistente en un proceso mixto de autoevaluación, o evaluación interna, y evaluación externa de la unidad analizada (ya sea IES, centro, titulación universitaria, etc.), seguido por la emisión de un informe final, normalmente de carácter público. No obstante, existen diferencias por países en cuanto a los aspectos incluidos en cada modelo evaluador y su alcance, dependiendo fundamentalmente de la legislación establecida, tanto para las IES, como para las entidades que ejercen la labor de evaluadores externos (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014).

Es decir, los países han constituido entidades cuya función principal es la de evaluar y acreditar la calidad de los programas de docencia, asegurando la implantación de los procesos de evaluación de la calidad diseñados para sus sistemas. Son las conocidas como agencias de evaluación y/o acreditación del sistema de educación superior (agencias evaluadoras), cuyo cometido es garantizar la calidad educativa mediante procesos evaluación externa.

Además, el desarrollo del EEES conlleva la obligación, por parte de las instituciones universitarias europeas, de adoptar nuevos modelos de gestión cuya prioridad sea la de garantizar la calidad de los estudios (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009). Las IES del EEES están ahora “... siendo ‘obligadas’<sup>174</sup> a implementar sistemas de garantía de la calidad interna basados en los ‘Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES’ (ESG)<sup>175</sup>” (Rosa, Sarrico, & Amaral, 2012, pág. 129), aprobadas en el Comunicado de Bergen (19-20 de Mayo de 2005; Proceso de Bolonia). Los ESG (“*European Standards and Guidelines*”) son la referencia para desarrollar los principios, recogidos en el Comunicado de Berlín (19 de Septiembre de 2003; Proceso de Bolonia), de compromiso de desarrollo de la

---

<sup>174</sup> Debe matizarse esta obligatoriedad, ya que, como indica la ANECA, en su traducción de los ESG, “...los referentes que se presentan en este documento no determinan el nivel de requerimientos y condiciones (umbral) que deben cumplir las instituciones o programas para ser acreditados” (ENQAa, 2005, pág. 1). Razón por la que para España –como indican- fue traducido el original “*standards*” por “*criterios*”.

<sup>175</sup> Los “*European Standards and Guidelines (ESG)*”, dividen los criterios y directrices para la garantía de calidad en la educación superior en tres partes, que cubren la garantía interna de calidad en las IES, la garantía externa de calidad en la educación superior y la garantía de calidad de las agencias de garantía externa de calidad.

garantía de calidad a nivel institucional y de responsabilidad principal de las IES sobre la calidad de la educación superior (dentro de un marco nacional de garantía de la calidad) (ENQA, 2005) (ENQAa, 2005). Han sido diseñados “...para que puedan aplicarse en todas las instituciones de educación superior (...) en Europa, independientemente de su estructura, función y tamaño y del sistema nacional en el que se encuentren” (ENQA, 2005, pág. 11) (ENQAa, 2005, pág. 11). Conviene señalar, que los ESG especifican que estas directrices sólo afectarían a los tres ciclos de educación superior mencionados en la Declaración de Bolonia (es decir, grado, máster y doctorado) y “no pretenden abarcar” –textualmente eso dice- ni al área de investigación, ni al de gestión de la IES<sup>176</sup> (ENQA, 2005, pág. 11) (ENQAa, 2005, pág. 11). En buena lógica, es de entender que es una expresión no excluyente, puesto que “no pretenda” no quiere decir que “no pueda hacerlo”; de hecho, es una ambigüedad que responde, entendemos, a una necesaria flexibilidad normativa europea, que permita que pueda aplicarse a la diversidad de instituciones y sistemas educativos universitarios de los miembros del EEES<sup>177</sup>.

Así, para alcanzar una gestión de calidad en todas las universidades del EEES, los ESG, en su Parte 1, establecen siete criterios<sup>178</sup> para la garantía de calidad interna de una IES, “... dejando libertad a cada universidad sobre la definición y la implementación de su propio sistema de garantía de calidad” (Rosa, Sarrico, & Amaral, 2012, pág. 129).

En otras palabras, las universidades siguen siendo las responsables fundamentales de la calidad de la educación superior. Son ellas mismas las que deben asegurar la calidad interna y el desarrollo de una cultura de calidad efectiva dentro de sus instituciones (European Higher Education Area, s.f.).

Esto significa, que, más allá del cumplimiento de los criterios recogidos en los ESG, cada IES tiene libertad a la hora de escoger los métodos o instrumentos con los que llevar a cabo la evaluación de la calidad. Es esta, en definitiva, la posición de equilibrio consensuada, hasta el momento, para su garantía dentro del EEES. Una posición de compromiso, recordando uno de los debates de la calidad recogidos en el trabajo (ver apartado “2.2.1. Entre la homogeneidad y la diversidad”), que podría resumirse en homogeneidad en los criterios y flexibilidad -y por lo tanto diversidad en la práctica- en los métodos e instrumentos.

Por último, conviene destacar, a efectos de este trabajo, que en dichas directrices se indica, que las IES “deben contemplar (...) el papel de los estudiantes y de otros agentes implicados” (ENQAa, 2005, pág. 6) en su política y procedimientos de garantía de la calidad (Criterio 2.7 de los ESG). Es decir, la adopción de las ESG dentro del Proceso

---

<sup>176</sup> El documento original en inglés de los ESG, habla de “*general institutional management*” (ENQA, 2005, pág. 11), habiendo sido traducido por la ANECA como “gestión de la institución” (ENQAa, 2005, pág. 11), tal y como aquí ha sido recogido.

<sup>177</sup> De hecho, en su redacción, los criterios de garantía de calidad de los ESG hablan de manera genérica de “las instituciones deben...” (Parte 1 de los ESG), puntualizan diciendo que “la garantía externa de calidad de instituciones y/o programas debe...” (Criterio 2.7 de los ESG), o señalan que “las agencias deben llevar a cabo actividades de garantía externa de calidad (a nivel institucional o de programas)...” (Criterio 3.3 de los ESG); indicando, por tanto, que son aplicables, tanto al conjunto de la IES, como a sus programas.

<sup>178</sup> Estos siete criterios ESG, conocidos también como criterios ENQA, son los siguientes (ENQA, 2005) (ENQAa, 2005): política y procedimientos para la garantía de calidad; aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos; evaluación de los estudiantes; garantía de calidad del personal docente; recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes; sistemas de información; e información pública.

de Bolonia básicamente han hecho obligatoria, por mandato, la participación de los estudiantes en la garantía de la calidad interna y externa (Klemenčič, 2012). En otras palabras, obliga a que se tenga en cuenta a los estudiantes -también- en la gestión de la garantía de la calidad que se desarrolle en la IES<sup>179</sup>.

#### 2.4.7. Evolución de los modelos de gestión de la calidad en la universidad española.

No obstante, cabe señalar que, en paralelo a la evolución de la garantía de la calidad vinculada a los planes de calidad universitaria, "...diversas universidades..." españolas "...llevaron a cabo proceso de evaluación de los servicios a través de modelos de reconocimiento internacional, tales como el Modelo de excelencia EFQM y las normas UNE-EN ISO 9001" (Ríos de Deus, 2014, pág. 19). La implementación de este tipo de modelos de garantía de la calidad total<sup>180</sup> es una decisión que ha recaído enteramente en la autonomía de gobierno de las propias universidades. De hecho, en la práctica, mientras que las evaluaciones de los programas docentes de las universidades se han llevado a cabo habitualmente realizando una autoevaluación por parte de la universidad, proceso complementado posteriormente con prácticas de evaluación externas (en el caso de España, labor desempeñada por las Agencias de garantía de calidad; en particular por la ANECA), los servicios universitarios se han evaluado generalmente mediante la aplicación de modelos de gestión de la calidad total; y en particular, del modelo EFQM de Excelencia (Tarí & Madeleine, 2010, pág. 65).

Es más, centrando la cuestión en España, ya en el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (1995)<sup>181</sup>, de duración prevista de 5 años, se establecía un protocolo de gestión de calidad de los servicios universitarios<sup>182</sup> que tomaba los criterios del modelo EFQM de excelencia como referencia (Arranz Val, 2007, pág. 51). Un plan, que entre sus objetivos, figuraban los de "promover la evaluación institucional de las calidad de las universidades; y el de elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad, integradas en la práctica vigente en la Unión Europea" (Romero Godoy, 2008, pág. 86).

Este primer plan supuso un cambio de rumbo hacia el desarrollo de una cultura de calidad en la universidad española. Hasta entonces, la posición fue más de inspección (o de supervisión o fiscalización, individual y colectiva, utilizando los términos habituales de entonces en el ámbito educativo), en donde la evaluación se basaba, casi de forma exclusiva, en la realización de unas encuestas a los estudiantes sobre la docencia recibida. Esta práctica de encuestas de opinión sobre la satisfacción, que se viene

---

<sup>179</sup> En la práctica, esto se ha traducido en que un estudiante, a modo de representante del colectivo estudiantil, forme parte de la comisión de garantía de la calidad -u órgano equivalente- de la universidad a la que pertenece.

<sup>180</sup> Dos de los modelos más habituales de incorporación del concepto de calidad, desde la gestión de la calidad total, al ámbito de la educación superior, son la norma internacional UNE-EN-ISO 9001 y el Modelo EFQM de Excelencia, ambos con origen en el ámbito empresarial.

<sup>181</sup> RD 1947/1995 de 1 de diciembre (B.O.E. 9-12-95, págs. 35473-35474).

<sup>182</sup> Antes de la aprobación del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, la metodología de evaluación universitaria estaba centrada, casi exclusivamente, en la realización de encuestas a los alumnos. Desde entonces, se viene desarrollando una orientación hacia una cultura de calidad en la universidad española, más como "... reflexión y mejora que como obtención de información para la fiscalización, colectiva o individual".

realizando desde 1981 con alumnos (Ríos de Deus, 2014) (ANECA/AQU/ACSUG, 2007), se ha ido ampliando a otros grupos de interés de la universidad (alumnos egresados y empleadores, entre otros).

De hecho, la labor de inspección sigue formando parte del proceso de evaluación de las universidades públicas, dado que estas deben “...rendir cuentas a la sociedad...” y “...garantizar que las demandas e intereses sociales se plasmen en sus actuaciones” (IFIIE, 2009, pág. 251). En este sentido, del desarrollo de la legislación estatal vigente en cada momento (LOU<sup>183</sup> y LOMLOU<sup>184</sup>) y reconocido en los Estatutos de las distintas universidades, y hasta la actualidad, podemos hablar de dos ámbitos de la inspección: inspección por el Consejo Social (cuyo objetivo sería el de eficiencia en la utilización de los recursos económicos de las universidades), e inspección de los servicios universitarios (al objeto de comprobar el correcto funcionamiento de todos los centros, departamentos, servicios y unidades universitarias, en cuanto al desarrollo adecuado de sus funciones y actividades; supone, por tanto, comprobar el cumplimiento de las obligaciones de los empleados, evaluación del rendimiento docente inclusive).

Con el I Plan, se empezó a desarrollar una metodología activa de evaluación institucional, siguiendo la tendencia existente en Europa (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009), con métodos que conjugan la autoevaluación (o evaluación interna<sup>185</sup>) con la evaluación externa<sup>186</sup>, y que entiende la calidad no ya como inspección, sino como garantía y mejora continua. La metodología de doble evaluación interna y externa se completaba con un informe final y público. Con ello -utilizando terminología proveniente del estudio de la calidad desde disciplinas de la administración de empresas-, se pasa de una fase en donde la evaluación se realizaba, básicamente y con excepción de las encuestas de opinión o satisfacción a los alumnos, sobre el resultado final del servicio (es decir, mediante los exámenes a los alumnos sobre la adquisición de los conocimientos, a modo de equivalente de “control” de calidad), a otra en la que se pretende actuar en las etapas previas del servicio, es decir, sobre las actividades o procesos necesarios para el logro de la calidad (a modo de “garantía” de la calidad). En este primer plan, el foco de la evaluación institucional se sitúa en la docencia<sup>187</sup>, tomándose como unidades de análisis las titulaciones, los departamentos y las secretarías de los centros donde se imparten las titulaciones objeto de análisis.

Con el II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU) (2001)<sup>188</sup>, que derogaría al anterior, se amplía el foco desde la docencia -primer plan-, a todas las actividades de la universidad. En particular, “...se desarrolló el proceso de evaluación de los servicios

---

<sup>183</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24-12-2001). Modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE 13-4-2007).

<sup>184</sup> Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (BOE 13-4-2007).

<sup>185</sup> En general, labor ejercida por una comisión constituida por representantes de los grupos de interés internos al centro, quienes elaboran un informe sobre la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión (Ríos de Deus, 2014).

<sup>186</sup> Labor que consiste en una visita por evaluadores externos, gestionada por las agencias de calidad y llevado a cabo por comisiones de evaluación externa (Ríos de Deus, 2014).

<sup>187</sup> De la valoración global del I plan se concluía que “...se ha advertido un sesgo generalizado que ha hecho que los análisis atendiesen con mayor extensión y profundidad a la enseñanza frente a la investigación y a ambas respecto a los servicios” (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009, pág. 120)

<sup>188</sup> RD 408/2001 de 21 de abril de 2001 (B.O.E. Núm. 96, págs. 14777-14779).

universitarios ... centrado en la gestión de la calidad y la excelencia de la organización” (Ríos de Deus, 2014, pág. 19). Además, como figura en el propio texto del II Plan<sup>189</sup>, se promueve el desarrollo de “...instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación que ofrezcan una información validada y contrastada para la toma de decisiones...”, para lo cual “...se introducirán paulatinamente indicadores de las actividades y servicios de las Universidades y se experimentarán métodos de acreditación”. Las universidades que concurren al plan, debieron presentar “...un proyecto plurianual de calidad” que tuviera “...por objetivo asegurar la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios...”, todos procesos de “...carácter cíclico y permanente, incluyendo técnicas de seguimiento y revisión de los resultados”.

Del desarrollo de ambos planes de calidad se derivaron, a nivel de las universidades participantes, dos importantes conclusiones (tal y como recoge en su introducción el Plan de Acciones de la Universidad de Extremadura (2014)<sup>190</sup>). Por un lado, “...la necesidad de dotarse de un sistema de indicadores conjuntos, aplicables a todo el sistema universitario español, y que estuviese en armonía con los criterios internacionales sobre la evaluación de la calidad en las Universidades”. Y por otro, la convicción de la necesidad de una planificación estratégica, en pos de una verdadera cultura de la calidad, “... con objetivos concretos que fundamenten la adopción de los indicadores de medición de la calidad, el diseño de líneas de actuación para alcanzarlos, la coordinación de las actividades y la implantación de mecanismos de rendición de cuentas periódicos”.

---

<sup>189</sup> He incorporado -como consecuencia- a los distintos planes de acción para la calidad en la universidad de las IES españolas.

<sup>190</sup> Plan de Acciones para la Calidad en la Universidad de Extremadura, Año 2014. Recuperado el 26 de Noviembre de 2014, de Universidad de Extremadura: [http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/unidades/utec/archivos/ficheros/gestion-calidad/PAC\\_2014.pdf](http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/unidades/utec/archivos/ficheros/gestion-calidad/PAC_2014.pdf)

**Tabla 13. Evolución de los modelos de calidad en la universidad española.**

Fechas	Iniciativas	Modelo (+)	Nuevas Prácticas	Foco	Logros u objetivos
Desde 1981 <sup>#</sup>	-	Inspección	Encuestas a los alumnos.	Eficiencia y rendimiento recursos.	-Recogida de opinión sobre la satisfacción de los alumnos.
1995-2001	I Plan (PNECU)	Garantía (+) prevención	Desarrollo de una metodología de evaluación institucional.	Procesos de docencia.	-Primeros avances hacia una cultura de calidad en las universidades. -Se sigue una metodología según la tendencia existente en Europa de doble evaluación interna y externa. -Creación de unidades de calidad (o equivalentes) en las universidades. -Creación de las Agencias (ANECA y equivalentes regionales).
2001-2003 <sup>##</sup>	II Plan (PCU)	Aseguramiento (+) definición y medición de los procesos	Desarrollo de métodos e instrumentos de evaluación, seguimiento y control, válidos y fiables.	Todos los procesos.	-Implantación de sistemas de calidad integral para la mejora continua de las universidades. -Generalización de los “Planes Estratégicos” (convicción de la necesidad de un desarrollo planificado en pos de la calidad, con objetivos, líneas de actuación para alcanzarlos, actividades coordinadas e instrumentos de evaluación, seguimiento y control).
Comunicado de Bergen (19-20 de Mayo de 2005) -Hoy	AUDIT (basado en las ESG, en el marco del EEES)	Gestión de la calidad total. (+) enfoque en el cliente	Desarrollo de Sistemas de Gestión Interna de la Calidad (SGIC) que cumplan con las ESG.	Planificación hacia la “Excelencia” (enfoque en el cliente, los procesos y la eficiencia).	-Desarrollo de una verdadera cultura de calidad en las universidades. -Acreditación de los sistemas de calidad integral de las universidades a nivel del EEES (“uniformidad en los criterios ESG, flexibilidad en los métodos e instrumentos para desarrollarlos”). -Participación de todos los grupos de interés (estudiantes, egresados, profesores, personal administrativo, empleadores...).
	DOCENTI A (basado en el criterio 1.4 de las ESG, en el marco del EEES)	Evaluación y reconocimiento de la calidad docente.	Desarrollo de procedimientos de formación, estímulo, valoración del desempeño y selección del PDI.	Procesos de docencia (planificación, desarrollo de la enseñanza, resultados obtenidos).	-Acreditación del PDI. -Reconocimiento de cualificaciones del PDI (traducido en algunos casos en términos de acceso a plazas y de incentivos salariales, entre otros estímulos). -Identificación de las necesidades de formación sobre competencias profesionales de los PDI para diseñar planes de formación.

(+) Complemento al modelo anterior. | PDI = Personal Docente e Investigador.

Fuentes: Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea (2009); Ríos de Deus (2014), ANECA/AQU/ACSUG (2007), Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2014) y elaboración propia.

<sup>#</sup> Antes de 1995 hubo dos iniciativas experimentales, de programas de calidad universitaria, el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1992-1994) -en el que participaron 17 universidades- y el Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994-1995), iniciativa europea, en la que tomaron parte 4 universidades españolas. Se reconoce su importancia en su momento, ya que con ellos se puso en práctica, por primera vez, el modelo de doble evaluación interna y externa, y sería difícil hablar en España hoy de sistemas de garantía de calidad en las universidades españolas, sin estos antecedentes previos (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009).

<sup>##</sup> El II Plan de la Calidad de las Universidades, con una duración inicial prevista de seis años, tenía la indicación de que correspondía al Consejo de Universidades (posterior Consejo de Coordinación Universitaria), a través de la Secretaría General, la coordinación y gestión del plan. Fue derogado por el RD 1391/2003, de 28 de noviembre de 2003 (B.O.E. núm. 285, págs. 42407-42407), recogiendo -no obstante- que, tras la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), los objetivos perseguidos en el plan entraban plenamente a formar parte de las funciones ejercidas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en coordinación y cooperación con sus equivalentes a nivel regional. Es decir, como consecuencia de la creación de la ANECA, esta propondría el Plan de Evaluación Institucional (PEI), como sustituto de continuidad del II Plan (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009).

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

#### 2.4.8. La gestión de la calidad en la universidad española a día de hoy. AUDIT y DOCENTIA.

Para el caso de España y a día de hoy, la entidad por defecto que ejerce las funciones de evaluación externa es la ANECA<sup>191</sup> (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), o bien, en caso de existir, los organismos con funcionalidades equivalentes y/o derivadas de las distintas regiones de España, dentro de su circunscripción. Así, además de la ANECA<sup>192</sup>, hay agencias autonómicas de garantía de la calidad en la educación superior en 10 de las 17 regiones españolas (AAC-DEVA<sup>193</sup>, en Andalucía; ACPUA<sup>194</sup>, en Aragón; ACECAU<sup>195</sup>, en Canarias; ACSUCYL<sup>196</sup>, en Castilla y León; AQU<sup>197</sup>, en Cataluña; ACSUG<sup>198</sup>, en Galicia; AQUIB<sup>199</sup>, en Las Islas Baleares; ACAP<sup>200</sup>, en Madrid; AVAP<sup>201</sup>, en la Comunidad Valenciana; UNIBASQ<sup>202</sup>, en el País Vasco). Para ello, retomando la compatibilidad entre los objetivos de garantía de la calidad en la gestión y en la docencia, actualmente se dispone de dos programas gestionados y/o coordinados por la ANECA y las distintas agencias territoriales: por un lado, AUDIT, de garantía interna de la calidad institucional; y por otro, DOCENTIA, de garantía interna de la calidad docente.

A su vez, la ANECA y una parte de estos organismos -de acreditación o garantía de la calidad- regionales<sup>203</sup>, y similarmente en otros países miembros del EEES, tras solicitud

<sup>191</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de ANECA: <http://www.aneca.es/>

<sup>192</sup> Todas las agencias españolas de garantía de la calidad de la educación superior son miembros de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), organismo constituido en 2006 como red de cooperación entre las distintas agencias.

<sup>193</sup> Agencia Andaluza del Conocimiento, Dirección de Evaluación y Acreditación (AAC-DEVA). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de AAC-DEVA: <http://deva.aac.es/>. Hasta el 31 de diciembre de 2011, se llamaba “Agencia Andaluza para la Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE).

<sup>194</sup> Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de ACPUA: <http://acpua.aragon.es/>

<sup>195</sup> Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACECAU). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de ACECAU: [www.acecau.org](http://www.acecau.org)

<sup>196</sup> Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de ACSUCYL: [www.acsucyl.es](http://www.acsucyl.es)

<sup>197</sup> Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de AQU: <http://www.aqu.cat>

<sup>198</sup> Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de ACSUG: [www.acsug.es](http://www.acsug.es)

<sup>199</sup> Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de AQUIB: <http://www.aquib.org>

<sup>200</sup> Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP). En: Madrid.org (s.f.). ACAP, Sistema Educativo. +Educación, Portal de Educación de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Madrid.org: <http://www.madrid.org>

<sup>201</sup> La Agència Valenciana d’Avaluació i Prospectiva (AVAP). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de AVAP: <http://www.avap.es>

<sup>202</sup> Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia (UNIBASQ; Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de UNIBASQ: <http://www.unibasq.org>

<sup>203</sup> A fecha de 15 de febrero de 2014, cinco entidades españolas, la ANECA y las agencias de Andalucía, Castilla y León, Cataluña y Galicia, estaban reconocidas por -y por tanto registradas en- la EQAR (de un total de 31 agencias del EEES), y en consecuencia, como miembros de pleno derecho, también en la ENQA. El registro EQAR, la primera entidad legal nacida del Proceso de Bolonia, fue fundada en 2008 por el el Grupo E4 (“E4 Group”), del que forman parte: “European Association for Quality Assurance in Higher Education” (ENQA; <http://www.enqa.eu/>), “European Students Union” (ESU; <http://www.esu->

y un doble proceso de evaluación interna (autoevaluación) y externa<sup>204</sup>, pasan a formar parte de EQAR (“*European Quality Assurance Register for Higher Education*”), el “Registro Europeo de Agencias de Calidad de la Educación Superior”, y también de ENQA (“*European Association for Quality Assurance in Higher Education*”, la “Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior”), cuerpo resultante de la integración en el EEES, para facilitar la comparación y homogeneización de los distintos procesos evaluadores nacionales.

Por lo que respecta a la evaluación interna, los criterios ESG, fundamento de los sistemas de garantía interna de la calidad a implantar por las IES, se plasman, para el caso de España, en dos programas (y/o programas equivalentes a nivel regional) de la ANECA (o de las agencias autonómicas equivalentes): el conocido como programa AUDIT, de evaluación y reconocimiento de los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) en las instituciones de educación superior o sus centros; y el programa DOCENTIA, de evaluación de un sistema de revisión y mejora de la calidad docente, complementario del anterior (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 19).

Es importante señalar que, en ambos casos, nos encontramos ante programas que pretenden desarrollar una evaluación integral de la calidad ofrecida en el ámbito de actividad objeto de análisis: en el primero, el centro o institución en su conjunto; y en el segundo, exclusivamente la actividad docente de dicho centro o institución. Es decir, la evaluación procura atender a todos los procesos que afectan a la calidad del objeto analizado, tanto a aquellos propios de la actividad en cuestión, como otros que no siéndolo directamente, repercuten sobre la calidad de esta. Así, si bien ambos programas tratan sobre la garantía de la calidad de las enseñanzas impartidas oficiales (grado, máster y doctorado), hablaríamos de analizar más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje estrictamente.

En este sentido, en AUDIT hay también que evaluar distintos elementos transversales (como por ejemplo, la organización de los planes de estudio; la selección, evaluación, promoción o formación del personal académico y de apoyo a la docencia; los reglamentos y procedimientos universitarios; o los recursos y servicios disponibles, ...; entre otros). Y en DOCENTIA, la actividad no estrictamente docente con efecto sobre esta (por ejemplo, la formación del profesorado, su promoción, o los incentivos económicos, entre otros). Valoraremos a continuación ambos programas, cuyo objetivo es incentivar “...la consolidación de sistemas y herramientas, desarrollados por las universidades (...) que procuren la mejora de la calidad a nivel institucional en aspectos clave” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 18).

---

online.org/ ), “European University Association” (EUA; <http://www.eua.be/> ) y “European Association of Institutions in Higher Education” (EURASHE; <http://www.eurashe.eu/> ). Más información en: EQUAR (s.f.). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de EQAR: <http://www.eqar.eu>; ENQA (s.f.). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de ENQA: <http://www.enqa.eu>

<sup>204</sup> Proceso en el que las agencias tienen que demostrar un cumplimiento substancial de los “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES” (ESG), dentro del conjunto de principios de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el EEES, aprobados en la Reunión de Ministros de Bergen (Noruega, 2005), como parte del desarrollo del Proceso de Bolonia. Más información en: ENQA (s.f.). European Standards and Guidelines For Quality Assurance in the EHEA (ESG). Recuperado el 1 de Enero de 2014, de ENQA: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com)



En España, AUDIT<sup>205</sup> (y/o programas equivalentes a nivel regional), desarrollado actualmente por la ANECA y tres agencias regionales (ACSUG, AQU Catalunya y Unibasq), se dirige a los centros universitarios, así como otras instituciones de educación superior, "...de modo que estos integren las actividades relacionadas con la garantía de la calidad de las enseñanzas, así como de los elementos transversales dirigidos al conjunto de la universidad o sus centros, como, por ejemplo, los elementos relacionados con el personal académico, recursos materiales y servicios, etc." (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 20). Es decir, el objetivo es facilitar el reconocimiento de los SGIC, de todas las actividades relacionadas con la enseñanza, en los centros o IES en su conjunto. Para ello, han creado un modelo de certificación de la implantación de los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) en aquellos centros universitarios (Escuelas, Facultades, Centros Asociados, etc.) en los que las IES imparten sus titulaciones oficiales (grado, máster y/o doctorado).

En la práctica, en España este programa se ha venido ejecutando esencialmente en tres fases (Ríos de Deus, 2014)<sup>206</sup>: una primera, de solicitud de participación en el programa AUDIT y posterior evaluación del diseño del SGIC (la evaluación es de conformidad con los criterios del programa); una segunda, una vez aprobado por parte de los organismos de acreditación o garantía de la calidad (ANECA, etc.), de implantación o "proyecto piloto"<sup>207</sup> de su SGIC (dando lugar a un informe final cuya valoración global, de ser positiva, otorgará validez indefinida al SGIC implantado); y por último, una tercera, de certificación de la implantación del SGIC, mediante auditores externos que determinarán si el sistema implantado sigue cumpliendo con las directrices definidas por el programa AUDIT.

Directrices del programa AUDIT en España, que se fundamentan, como venimos diciendo, en los "Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES" (ESG)<sup>208</sup>. Las directrices AUDIT atenderían a dos cuestiones básicas (ANECA/AQU/ACSUG, 2007, pág. 4), ante las que los centros universitarios (centro o universidad, según se corresponda) deben de responder, y que van dirigidas, como elementos transversales que son, al conjunto de la Universidad: por un lado, como "utilizan sus órganos, reglamentos, criterios, procedimientos, etc. para mejorar la calidad del diseño y desarrollo de sus planes de estudio, la selección y promoción de su

---

<sup>205</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) (s.f.). AUDIT. Recuperado el 9 de Diciembre de 2014, de ANECA: <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>

<sup>206</sup> En terminología de la ANECA, actualmente el programa AUDIT cuenta con dos fases permanentemente abiertas, una de certificación del diseño (paso previo necesario) y otra de certificación de la implantación; la que era segunda fase, se ha quedado en lo que la agencia llama "actividades de preevaluación", de carácter optativo y vinculadas a la certificación (Fuente: ANECA (s.f.). Programa AUDIT. Recuperado el 1 de Diciembre de 2014, de ANECA: <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>). No obstante y a diferencia de la ANECA, algunas comunidades con agencias de evaluación de la calidad propias, como ACSUG en Galicia y UNIBASQ en el País Vasco, han abierto las distintas fases del programa AUDIT con plazos concretos preestablecidos (Ríos de Deus, 2014).

<sup>207</sup> Al final esta segunda fase no ha sido puesta en marcha de forma generalizada, sino que se implementó en formato "Proyecto Piloto" sobre una parte de las universidades solicitantes. Esta fase piloto, ha servido a la ANECA (y demás agencias españolas) para validar el modelo que regula el proceso de certificación (fase tres).

<sup>208</sup> La relación entre las directrices ESG y las directrices de AUDIT ha sido bien analizada en el trabajo de (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009) y con mayor detalle en los informes de la propia ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014).

profesorado, el desarrollo de la enseñanza para favorecer el aprendizaje del estudiante o el análisis de los resultados del aprendizaje”; y por otro, cómo “implican a los diferentes grupos de interés en el diseño, desarrollo, evaluación y difusión de sus actividades formativas”.

En particular y de cara a este trabajo -manteniendo la pauta de análisis en base a los objetivos definidos en el mismo-, interesaría conocer cómo las universidades implicarían al principal grupo de interés universitario: los estudiantes. A tal fin, dentro de las directrices de AUDIT, cabría destacar aquellas que ejercen de marco de referencia para las universidades, de cara a atender a las necesidades e intereses del estudiante; recordemos que su opinión, con respecto a la calidad que perciben de la educación superior, es el objeto de estudio de este trabajo. Entre todas las directrices del programa AUDIT (ver “Tabla 14. Directrices del programa AUDIT.”), son varias las que definirían las vías y posibilidades de involucración del estudiante. Por citar algunas de las más relevantes, así ocurría con la directriz 1.2, de “desarrollo de los programas formativos para favorecer el aprendizaje del estudiante”, que nos habla de establecer políticas de admisión de estudiantes que definan perfiles de ingreso; de apoyo y orientación al estudiante; o de gestión de las alegaciones, reclamaciones y sugerencias, entre otras. También, la directriz 1.5.c, de concreción de los procesos y correspondientes herramientas de “análisis y utilización de los resultados de la satisfacción de los grupos de interés”; en este caso de los estudiantes. O la directriz 1.6.h, por la que se requeriría a la institución de definir y publicitar “mecanismos que hagan posible el seguimiento, revisión y mejora de la información pública que se facilita a los grupos de interés”.

La implantación de un SGIC, en el marco del programa AUDIT en España, sigue un ciclo de mejora continua, orientado hacia la búsqueda de la satisfacción de los deseos y necesidades de los distintos grupos de interés (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014) (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009). En este sentido, “La Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interana de Calidad (SGIC)”, para el Programa AUDIT (ANECA/AQU/ACSUG, 2007), habla específicamente de estudiantes, Universidad -gestores, profesorado y personal de apoyo-, empleadores, administraciones públicas y sociedad en general. Para ello, es requisito indispensable la sistematización y estructuración de los procesos de garantía interna de la calidad “...ya existentes en las universidades y que contemplen la planificación de la oferta formativa, la evaluación y revisión de su desarrollo, así como la toma de decisiones para la mejora de la formación” (ANECA/AQU/ACSUG, 2007, pág. 13). Estos procesos conformarán el Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC), que luego garantizará las agencias evaluadoras (ANECA, etc.), mediante el ejercicio de su actividad -asignada por ley- de evaluación y acreditación externa.

**Tabla 14. Directrices del programa AUDIT.**

<p>1.0. Política y objetivos de calidad</p> <p>1.1. Garantía de la calidad de los programas formativos</p> <p>Además de los elementos como órgano responsable, proceso para la elaboración, implantación y revisión de la política de calidad del centro</p> <p>a. Definición de los criterios que hacen posible conocer cómo el Centro abordaría la eventual suspensión del título.</p> <p>1.2. Desarrollo de los programas formativos para favorecer el aprendizaje del estudiante</p> <p>a. Definición de perfiles de ingreso/egreso, admisión y matriculación de los estudiantes</p> <p>b. Apoyo y orientación al estudiante, metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes</p> <p>c. Prácticas externas y movilidad de los estudiantes</p> <p>d. Orientación profesional de los estudiantes</p> <p>e. Sistema de alegaciones, reclamaciones y sugerencias</p> <p>1.3. Garantía y mejora de la calidad del personal académico y de apoyo a la docencia.</p> <p>a. Definición, aprobación, implementación y revisión de la política de personal en lo relativo a la necesidad de personal.</p> <p>b. Acceso, la formación, la evaluación, la promoción y el reconocimiento del personal.</p> <p>1.4. Gestión y mejora de los recursos materiales y servicios</p> <p>a. Diseño, aprobación, revisión y mejora de los recursos materiales y servicios</p> <p>1.5. Análisis y utilización de los resultados</p> <p>a. Análisis y utilización de los resultados del aprendizaje</p> <p>b. Análisis y utilización de los resultados de la inserción laboral</p> <p>c. Análisis y utilización de los resultados de la satisfacción de los grupos de interés</p> <p>1.6. Publicación de información sobre las titulaciones</p> <p>a. Programa formativo: oferta formativa, objetivos y planificación de las titulaciones; políticas de acceso y de orientación de los estudiantes; metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación; política de movilidad y los programas de prácticas externas.</p> <p>b. Las alegaciones, reclamaciones y sugerencias.</p> <p>c. Acceso, evaluación, promoción y reconocimiento del personal académico y de apoyo a la docencia.</p> <p>d. La utilización de los recursos materiales y servicios.</p> <p>e. Los resultados del aprendizaje.</p> <p>f. Los resultados de la inserción laboral.</p> <p>g. La satisfacción de los grupos de interés.</p> <p>h. Mecanismos que hagan posible el seguimiento, revisión y mejora de la información pública que se facilita a los grupos de interés.</p>
--

Fuente: (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 21)

A nivel europeo, el programa AUDIT, tanto para el caso español, como para un grupo de países con los que lo comparte<sup>209</sup> (en concreto y hasta el momento, Reino Unido, Suiza, Austria, Noruega, Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Finlandia y Rumanía), está “...orientado a comprobar que...” la IES “...ha desarrollado e implementado eficientemente un sistema de garantía de calidad propio...” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 26). No obstante, AUDIT presenta distintos desarrollos en Europa, ya sea hacia la mejora del aprendizaje, la enseñanza, la investigación, el impacto social, u otros ámbitos de actividad universitaria, si bien el objeto predominante de la evaluación es el sistema de gestión de la calidad institucional (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 27).

Es decir, el programa AUDIT -valorado a nivel europeo- refleja la posición de compromiso entre homogeneidad en los criterios ESG, como fundamento compartido de los SGIC a implantar por las IES del EEES y flexibilidad en los métodos e instrumentos con los que desarrollarlos. Si bien “...los procesos de evaluación...” del programa AUDIT en España “...entran en el detalle de los sistemas e instrumentos de funcionamiento y autorrevisión con que se dotan las universidades, pues serán una cuestión importante a la hora de ver dónde se sustentan los resultados ofrecidos...” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 18).

En definitiva, los AUDIT de los distintos países comparten los ESG como principios inspiradores para la definición de sus criterios, pero existen diferencias en cuanto a los aspectos incluidos en cada modelo AUDIT y su alcance. A modo ilustrativo y sin ser exhaustivos, centrándonos en las semejanzas, coinciden en la participación de los grupos de interés (enfoque en el cliente), la transparencia y la rendición de cuentas respecto de los principales indicadores que miden los procesos (eficiencia en los procesos). En líneas generales, también coinciden en el esquema de desarrollo del programa (fases de desarrollo). Por último, y a efectos de este trabajo, es notable señalar que en todos los casos los paneles de evaluación -es decir, las comisiones o cuerpos de garantía de la calidad constituidos al respecto, según se denominen en cada centro o institución universitaria-, en los que suelen participar docentes universitarios, excargos gestores con puestos de responsabilidad o profesionales del ámbito de la calidad ajenos a la universidad, cuentan siempre con la participación de los estudiantes. En cuanto a las diferencias, destacable es que hay países que incluyen las actividades de investigación y otros no (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 27).

Como complemento del programa AUDIT, quedaría por hablar de DOCENTIA<sup>210</sup>, Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario, en este caso iniciativa exclusivamente española, fruto de la colaboración de todas las agencias evaluadoras del país y concebido exclusivamente para la mejora

---

<sup>209</sup> Además de los países señalados, podrían existir otros que también lleven a cabo actividades similares, pero que cuyas agencias evaluadoras no han acordado englobar bajo la denominación de AUDIT, “...diferentes actividades que, sin ser totalmente homogéneas, si tienen como nexo común el que se orientan hacia el desarrollo de un proceso de evaluación externa de los procedimientos establecidos por la propia institución y vinculados a la monitorización y mejora continua de los resultados alcanzados por aquella” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 26).

<sup>210</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) (s.f.). DOCENTIA. Recuperado el 9 de Diciembre de 2014, de ANECA: <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>

de la calidad docente. Este programa se fundamenta, tanto en el desarrollo del “criterio 1.4” de los ESG, que dice que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que su profesorado está cualificado y es competente para su trabajo”, como en la LOMLOU, en donde se señala la necesidad de evaluar las actividad docente, investigadora y de gestión del profesorado universitario, en pro de una mejora en la formación impartida<sup>211</sup> (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 38). DOCENTIA tiene como objetivo apoyar a las universidades en el diseño e implantación de procedimientos para revisar y mejorar la actividad docente de su profesorado. Respetando la autonomía universitaria, este objetivo se traduciría en facilitar a la universidad de distintas guías de actuación, que les sirvan de referencia para el desarrollo de políticas que las lleven a poner en marcha, acciones y procedimientos de formación, estímulo, valoración del desempeño y selección de su personal docente e investigador, ajustados a las necesidades de sus instituciones.

El modelo de evaluación del programa DOCENTIA cuenta con tres dimensiones: planificación de la docencia (incluye modalidades de organización, coordinación de la docencia, resultados de aprendizaje y actividades previstas, criterios y métodos de evaluación, y materiales y recursos para la docencia), desarrollo de la enseñanza y procedimientos de evaluación del aprendizaje; y por último, resultados (en términos objetivos; incluiría procesos de revisión y mejora). Se desarrollaría, a su vez en otras tantas fases: fase de diseño (de los modelos de evaluación por parte de las universidades), fase de implantación (de dichos modelos) y fase de certificación (de los mismos).

Por último, señalar que los resultados del programa DOCENTIA están siendo utilizados con frecuencia a modo de estímulo y/o reconocimiento de la actividad docente, ya sea por ejemplo en la concesión de complementos retributivos, o en los procesos de selección del personal docente e investigador (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 42).

En resumen, para el caso de España y a día de hoy, nos encontramos ante el siguiente diseño organizativo de la garantía de la calidad de las instituciones de educación superior:

- Primero, los organismos de acreditación o garantía de la calidad (la ANECA a nivel estatal o sus equivalentes a nivel regional). Son entidades -en España se las conoce como agencias- que deben cumplir con la garantía externa de calidad, en base a directrices específicas recogidas para las mismas en los “European Standards and Guidelines (ESG)”. Su función principal, a nivel institucional, es la de evaluar y acreditar la calidad de los programas de docencia de las IES, asegurando la implantación de los procesos de evaluación de la calidad diseñados para sus sistemas. Para ello, disponen de programas para desarrollar dichas funciones en -o junto con- las universidades.
- Segundo, las universidades españolas, si bien hasta el momento de forma voluntaria<sup>212</sup>, deberán contar con Sistemas de Garantía de Calidad (SGIC), cuyo

---

<sup>211</sup> Artículo 31, apartado 26 y artículo 43.3 de la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.

<sup>212</sup> No obstante, en los diseños de nuevas titulaciones, sí es obligatorio introducir un sistema de garantía de la calidad. Por ello, “... las universidades, en su propósito de garantizar en sus actuaciones el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten y procurar su mejora continua, se habrán de dotar de políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos

diseño debe basarse en los criterios recogidos en las ESG. Son las propias universidades las que deben diseñar sus SGIC, que podrán ser aplicables, tanto al conjunto de la IES, como a sus centros, o sus programas<sup>213</sup>. Para ello, cuentan con dos programas: AUDIT, para la garantía de la calidad de sus enseñanzas oficiales y DOCENTIA, complementario del anterior, para la garantía de la calidad de la docencia.

- Y tercero, las universidades, también de forma voluntaria y en la práctica, vienen incorporando, cada vez más, modelos de gestión de la calidad total -y en particular el modelo EFQM- a sus servicios universitarios. Pero no sólo, ya que también existen instituciones universitarias en España que han implantado estos modelos a sus centros (por ejemplo, la E.S. de la Marina Civil, de la Universidad de Oviedo, utiliza ISO 9000<sup>214</sup>).

#### 2.4.9. “Comparativa” entre los sistemas de calidad y su aplicación en la educación superior.

Una vez analizados los distintos modelos o sistemas de calidad aplicables en la universidad, debe señalarse, que no existe incompatibilidad entre los modelos de gestión de la calidad total y los criterios ESG (o lo que es lo mismo, con el programa AUDIT). Es más, los sistemas de gestión de la calidad total (en particular las Normas ISO 9000 y EFQM) están siendo reconocidos por las agencias, como recursos válidos para las

---

y públicamente disponibles” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 30). Es decir, hay razones de peso para que las universidades españolas (o sus centros) estén acreditadas en AUDIT, vinculadas a facilitar los procesos de evaluación, certificación y acreditación de los títulos ofrecidos: en primer lugar, obtendrá de forma automática una valoración positiva en los criterios contenidos en el “Apartado 9. Sistema de garantía de calidad” de verificación del título; en segundo lugar, el programa de evaluación para el seguimiento de la implantación del título también presta atención a la adecuación del SGIC a las necesidades de la titulación y de la universidad; y tercero, en la renovación de la acreditación del título habrá aspectos -en concreto, 10 de los 26 apartados- del proceso correspondiente, que también serán objeto de reconocimiento, liberando a las IES de tener que justificar su cumplimiento, lo que supone un “ahorro” de más de un tercio del esfuerzo de evaluación necesario para cada una de las titulaciones (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014).

<sup>213</sup> Cada vez es más habitual que las universidades se decanten por implantar Sistemas de Garantía de la Calidad a nivel de centro o incluso al conjunto de la universidad, probablemente por razones de optimización de los recursos disponibles. En este sentido, en la práctica las universidades han seguido el criterio de “...optar por un diseño transversal de enfoque genérico, adecuado para todos sus centros (facultades y escuelas universitarias), teniendo en cuenta que los procedimientos específicos y los indicadores deben depender de cada uno de los centros. En esta situación, es la universidad la que se encarga de diseñar ...”, informar y coordinar el SGIC, mientras que cada centro se encarga de elaborar su SGIC (Ríos de Deus, 2014, pág. 20). Recordemos que la flexibilidad de las directrices recogidas en los ESG permite esta posibilidad. Flexibilidad que se mantiene en su traslación al caso de España, a través de lo que se conoce como el programa AUDIT (o sus equivalentes regionales), en donde se habla de manera genérica de “centros” al definir las directrices del programa, mediante la trasposición de los siete criterios recogidos en las ESG, que se han estructurado en distinto número de directrices, según se trate de su desarrollo del programa AUDIT por la ANECA (7 directrices), o por las agencias regionales (8 directrices para el caso de la AQU Catalunya; o 10 en el caso de ACSUG en Galicia para su programa equivalente, conocido como FIDES-AUDIT) (Ríos de Deus, 2014, pág. 21) (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014).

<sup>214</sup> Unidad Técnica de Calidad, Universidad de Oviedo. Recuperado el 22 de Febrero de 2014, de Universidad de Oviedo: <http://www.uniovi.net/calidad/>

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com)

etapas de diseño de los SGIC (ANECA/AQU/ACSUG, 2007), en los casos en los que éstos han sido presentados al programa AUDIT estatal (o sus equivalentes regionales). En este mismo sentido se manifiesta el “Grupo de Trabajo Interrelación EFQM-AUDIT” (coordinado por Jacinto Fernández Lombardo, de la Universidad de Jaén), cuyo objetivo fue estudiar la relación entre el modelo EFQM y los diferentes programas de garantía de calidad certificados por la ANECA (o los de las agencias autonómicas equivalentes), y que llegó a las siguientes conclusiones<sup>215</sup>: por un lado, justificaba que la IES que posea certificación de los programas de la ANECA -AUDIT en particular-, “...no precisa realizar autoevaluación previa para acceder al proceso de evaluación/certificación de un Sello de Excelencia” EFQM. Y a la inversa, por otro lado, “... los centros que ya tengan reconocidos un mínimo de 300 puntos EFQM, a efectos de certificación de su Sistema de Garantía Interna de Calidad por ANECA u otras Agencias, únicamente tendrían que demostrar que entre su mapa de procesos y su posterior despliegue en procedimientos, se incluyen los procedimientos establecidos en las directrices AUDIT...”.

En este sentido, los estudios además demuestran que los dos modelos de gestión de la calidad total EFQM e ISO 9000 -descritos en apartados anteriores- son complementarios, pudiendo ser vistos como distintos enfoques de un marco común global o sistémico de excelencia en la gestión universitaria (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003, pág. 17), pues existe un alto grado de relación entre los principios del modelo EFQM y el modelo ISO 9000, tal y como recoge la “Tabla 15. “Comparativa” del SGIC (AUDIT, España) y los modelos de Excelencia EFQM e ISO 9000. (\*)”.

Además, de un análisis descriptivo del programa AUDIT para España, tomando como referencia el contenido de la “Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de la formación universitaria” (ANECA/AQU/ACSUG, 2007), vemos como esta afinidad en la relación entre los sistemas de gestión de la calidad total EFQM e ISO 9000 se extiende también a la metodología propuesta para el diseño, implementación y acreditación de los SGIC, siendo -en particular- aún mayor entre el SGIC y el modelo EFQM (ver “Tabla 15. “Comparativa” del SGIC (AUDIT, España) y los modelos de Excelencia EFQM e ISO 9000. (\*)”). Así, tomando como referencia los principios del modelo EFQM, podemos ver que guardan relación con los requerimientos para el SGIC del programa AUDIT ...” (ANECA/AQU/ACSUG, 2007), en la medida en que “el SGIC de la formación universitaria deberá comprender (...) dejando evidencia documental del cumplimiento...” (ANECA/AQU/ACSUG, 2007, pág. 17), ya sea en su fase de diseño, implementación y/o certificación, de:

- (1) “Etapa de compromiso”, en concreto, “...declaración que refleje el compromiso y el liderazgo de los órganos de gobierno y gestión de la institución con la calidad...” (ídem, pág. 18). “Compromiso” (ciclo de mejora de la formación universitaria) (ídem, pág. 13).
- (2) “Etapa de planificación” (ídem, pág. 18); “Establecimiento de políticas y procesos formativos” (ciclo de mejora de la formación universitaria) (ídem, pág. 13); “Definición de política y objetivos de calidad” (ídem, pág. 16).

<sup>215</sup> Club de Excelencia en la Gestión (CEG) (s.f.). Grupo de Trabajo Interrelación EFQM-AUDIT. Recuperado el 2 de Diciembre de 2014, de CEG: [http://www.clubexcelencia.org/portals/0/boletin/bu2\\_gt\\_efqm-audit.pdf](http://www.clubexcelencia.org/portals/0/boletin/bu2_gt_efqm-audit.pdf)

- (3) “Responsabilidades” (Etapa para el diseño del SGIC) (ídem, pág. 17); Implicación de los “...diferentes grupos de interés en el diseño, desarrollo, evaluación y difusión de sus actividades formativas” (ídem, pág. 4).
- (4) “Recursos” (Etapa para el diseño del SGIC) (ídem, pág. 17).
- (5) “Establecimiento de políticas y procesos formativos” (ciclo de mejora de la formación universitaria) (ídem, pág. 13); “Procesos para el despliegue del SGIC” (ídem, pág. 16).
- (6) “Satisfacción de los distintos colectivos implicados” (ciclo de mejora de la formación universitaria) (ídem, pág. 13); “Determinar las necesidades y expectativas de los estudiantes, así como de otros grupos de interés, con relación a la formación que se ofrece en las instituciones universitarias” (ídem, pág. 9); “Enfoque hacia los grupos de interés” (ídem, pág. 10).
- (7) Ídem supra.
- (8) “...compromiso de satisfacción de las necesidades y expectativas generadas por la sociedad” (ídem, pág. 3)
- (9) Resultados de la formación, en concreto, “...procedimientos que le permitan garantizar que se miden, analizan y utilizan los resultados (del aprendizaje, de la inserción laboral y de la satisfacción de los distintos grupos de interés) para la toma de decisiones y la mejora de la calidad de las enseñanzas” (ídem, pág. 12).

En definitiva y a modo de conclusión de este apartado, “la conjunción ordenada de actuaciones internas o externas de las universidades deben de conformar la base de su sistema de garantía de calidad que, unidas a aquellas realizadas por las agencias de calidad han de constituir el *sistema de garantía interna de calidad* del sistema universitario español” (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009, pág. 130). La gestión de la calidad universitaria en el EEES -y como espejo al que se mira también en España- sigue un camino hacia la excelencia, que contempla como objetivos o fundamentos, la eficiencia en la asignación de los recursos, la gestión de todos los procesos y el enfoque en el cliente, en un ciclo continuo de mejora en el que todos deben colaborar y ser partícipes. Un cliente entendido en sentido amplio, que incluye a todos los grupos de interés (o usuarios) de las instituciones de educación superior, a las que estas deben satisfacer, como forma de asegurar el logro de dicha garantía perseguida. La evolución de los modelos de garantía de calidad en la educación superior se proyecta en esta dirección. Así ocurriría para el caso de la universidad española, en donde AUDIT -con DOCENTIA como complemento- vendría a ser un programa de apoyo a la implantación de un sistema de gestión de la calidad “...más adaptado a la realidad de una institución universitaria...” que aquellos otros mayoritariamente implantados en el mundo empresarial<sup>216</sup> (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 36). Por lo tanto, en base a sus objetivos, métodos y características, y por su similitud con los sistemas de gestión de la calidad total, nos encontraríamos, entendemos, ante un proceso no sólo de compatibilidad, sino incluso de convergencia de los modelos de gestión

---

<sup>216</sup> Como manifiesta la Dirección de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de Zaragoza, para el caso concreto de su valoración de la certificación AUDIT obtenida para su centro, al compararla con las norma ISO 9001.



interna de la calidad universitaria vinculados al desarrollo del EEES, hacia sistemas de gestión de la calidad total tipo, aplicados al ámbito de la educación superior.

**Tabla 15. “Comparativa” del SGIC (AUDIT, España) y los modelos de Excelencia EFQM e ISO 9000. (\*)**

EFQM	ISO 9000:2000	SGIC (AUDIT) (#)
<b>Agentes Facilitadores (Enablers)</b>		
Liderazgo ( <i>Leadership</i> )	+++	++++ (1)
Políticas y estrategias ( <i>Policy and Strategy</i> )	+++	++++ (2)
Personas ( <i>People</i> )	+++	++++ (3)
Alianzas y recursos ( <i>Partnerships &amp; Resources</i> )	+++	++++ (4)
Procesos ( <i>Processes</i> )	++++	++++ (5)
<b>Resultados (Results)</b>		
Satisfacción del cliente ( <i>Customer Satisfaction</i> )	+++	++++ (6)
Satisfacción de las personas ( <i>People Satisfaction</i> )	++	++++ (7)
Impacto en la sociedad ( <i>Impact on Society</i> )	++	++ (8)
Resultados clave ( <i>Key Performance Results</i> )	++	++++ (9)
Grado de relación entre los requerimientos para el SGIC del programa AUDIT ...” (ANECA/AQU/ACSUG, 2007), los principios EFQM y el modelo ISO 9000 ( <i>Grade of link between the requirements on the Spanish AUDIT programme for the development of an Internal Quality Management System (SGIC), EFQM tenets and ISO 9000</i> ): Esencial ( <i>Critical</i> ) = ++++      Secundario ( <i>Secondary</i> ) = +++      Indirecto ( <i>Indirect</i> ) = ++ No contemplado ( <i>Not addressed</i> ) = +		
(#) “El SGIC de la formación universitaria deberá comprender (...) dejando evidencia documental del cumplimiento...” (ANECA/AQU/ACSUG, 2007, pág. 17), ya sea en su fase de diseño, implementación y/o certificación de:		
(1) “Etapa de compromiso”, en concreto, “...declaración que refleje el compromiso y el liderazgo de los órganos de gobierno y gestión de la institución con la calidad...” (ídem, pág. 18). “Compromiso” (ciclo de mejora de la formación universitaria) (ídem, pág. 13).		
(2) “Etapa de planificación” (ídem, pág. 18); “Establecimiento de políticas y procesos formativos” (ciclo de mejora de la formación universitaria) (ídem, pág. 13); “Definición de política y objetivos de calidad” (ídem, pág. 16).		
(3) “Responsabilidades” (Etapa para el diseño del SGIC) (ídem, pág. 17); Implicación de los “...diferentes grupos de interés en el diseño, desarrollo, evaluación y difusión de sus actividades formativas” (ídem, pág. 4).		
(4) “Recursos” (Etapa para el diseño del SGIC) (ídem, pág. 17).		
(5) “Establecimiento de políticas y procesos formativos” (ciclo de mejora de la formación universitaria) (ídem, pág. 13); “Procesos para el despliegue del SGIC” (ídem, pág. 16).		
(6) “Satisfacción de los distintos colectivos implicados” (ciclo de mejora de la formación universitaria) (ídem, pág. 13); “Determinar las necesidades y expectativas de los estudiantes, así como de otros grupos de interés, con relación a la formación que se ofrece en las instituciones universitarias” (ídem, pág. 9); “Enfoque hacia los grupos de interés” (ídem, pág. 10).		
(7) Ídem supra.		
(8) “...compromiso de satisfacción de las necesidades y expectativas generadas por la sociedad” (ídem, pág. 3)		
(9) Resultados de la formación, en concreto, “...procedimientos que le permitan garantizar que se miden, analizan y utilizan los resultados (del aprendizaje, de la inserción laboral y de la satisfacción de los distintos grupos de interés) para la toma de decisiones y la mejora de la calidad de las enseñanzas” (ídem, pág. 12).		

(\*) “*Comparison between SGIC (AUDIT, Spain), the EFQM Model of Excellence® and ISO9000*” (en inglés).

Fuente (*source*): Elaboración propia a partir de (*prepared by authors based on*) Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University (2003, pág. 17) y ANECA/AQU/ACSUG (2007).

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

Es por ello que a partir de ahora, cuando hablemos de sistemas de gestión de la calidad en la educación superior, nos estaremos refiriendo a cualesquiera de los distintos modelos analizados, bien sea EFQM, ISO 9000 o el SGIC (AUDIT, con su complemento DOCENTIA).

#### 2.4.10. Evidencias sobre la aplicación de sistemas de gestión de la calidad en la educación superior: el caso de España.

Son pocas las evidencias documentadas sobre el nivel de generalización de los modelos de gestión de la calidad en la educación superior analizados, a pesar de que la mayoría de las universidades europeas han puesto en marcha sistemas de gestión de la calidad, cuando menos en alguno de sus centros o servicios.

Esto es así, a pesar de que en Europa ya a finales del siglo XX defendían el modelo EFQM como la primera opción de modelo de gestión de calidad total para las instituciones de educación superior europeas, tanto por su demostrada validez, como para poder compararse con las mejores (“*benchmarking*”) de la Unión Europea (Zink & Schmidt, 1995).

Desde entonces, cada vez es mayor el número de universidades que están adoptando estos modelos en procesos de autoevaluación de sus sistemas de gestión. Así, el uso de la metodología EFQM, como base para la autoevaluación, está creciendo rápidamente en el Reino Unido; y en España, la ANECA ha venido promoviendo el uso de una metodología similar, basada en EFQM, para su implementación en los servicios administrativos (Tarí & Madeleine, 2010).

Centrándonos en la universidad española, de los dos modelos de gestión de la calidad total (TQM) analizados, el modelo EFQM de Excelencia y el modelo ISO 9000, las fuentes señalan que el segundo es el que está más generalizado, siendo lo más habitual empezar con una implantación del modelo ISO 9000, antes de optimizar los sistemas de gestión con el desarrollo del modelo EFQM (Del Río Bermúdez, 2008, pág. 7). El desarrollo de cualquiera de los dos modelos puede ser parcial o total (en parte o en toda la institución académica; campus, facultades, departamentos, administración central, etc.), y singular o sistémico (en uno o más de los procesos o actividades de la misma; docencia, investigación, administración, etc.).

Así, siguiendo las normas ISO 9000 (e ISO 14000, de certificación de una gestión de calidad medioambiental), España cuenta con más de 20 universidades españolas con certificación de los sistemas de gestión de alguno de sus centros, según datos de AENOR (Correia Loureiro & Miranda González, 2012, pág. 110) y más del 60% contaban ya en 2007-8 con algún proceso certificado por la norma ISO 9001:2008 (Del Río Bermúdez, 2008, pág. 6).

A su vez, la ANECA ha estado promoviendo el uso de una metodología, basada en EFQM, para su implementación en los servicios administrativos (Tarí & Madeleine, 2010). De hecho, en España, ya en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996), se establecía un protocolo de gestión de calidad de los servicios universitarios que tomaba los criterios del modelo EFQM de excelencia como referencia (Arranz Val, 2007, pág. 51) (González López, Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas, 2004).

No obstante, como decíamos al comienzo de este punto, no existe ninguna iniciativa ni trabajo investigador, que conozcamos, ni en España ni a nivel internacional, que haya recabado información detallada sobre el grado de implantación de los modelos EFQM o ISO 9000 en la universidad. Esto es así, a pesar del interés que podría tener conocer esta información, por ejemplo, de cara a establecer patrones de referencia a partir de los casos de éxito.

Por otra parte y como valoramos antes, con el desarrollo de las ESG en el EEES, España se ha dotado, desde 2007, de dos programas de apoyo a la implantación de SGIC en la universidad española, AUDIT y -como complemento de este- DOCENTIA. Las evidencias sobre ambos programas serán resumidas a continuación.

El programa AUDIT, presentado oficialmente en 2007, ha contado con una participación muy alta en la fase de evaluación del diseño entre las universidades españolas, con cifras, que según la fuente, difieren entre 62 de las universidades entre 2007 y 2013 (Ríos de Deus, 2014, pág. 17) y 64 universidades en total, es decir, 4 de cada 5 universidades o el 80% de todas ellas según la ANECA<sup>217</sup> (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014). A lo largo del 2013 se desarrolló la segunda fase, en forma de “Proyecto Piloto” en 7 universidades seleccionadas, de un total de 16 solicitudes<sup>218</sup>. Por último, a finales de dicho año, se comenzó con la tercera fase de certificación de la implantación, obtenida hasta el momento por 14 centros de educación superior, que en realidad se corresponden con sólo 8 instituciones de educación superior (6 públicas -U. de Zaragoza, U. de Jaén, U. Politécnica de Madrid, U. de Murcia, U. de Las Palmas de Gran Canaria, U. de Extremadura- y dos privadas -ESIC y U. San Jorge-)<sup>219</sup>. Es decir, aproximadamente el 10% de las universidades españolas<sup>220</sup>. No obstante, a medida que han avanzado las convocatorias, los diseños de los SGIC han sido más completos reduciéndose en consecuencia los puntos débiles detectados y aumentando sus fortalezas (Ríos de Deus, 2014). Es de esperar que el desarrollo de la cultura de la calidad, que las distintas iniciativas de garantía interna de la calidad va generando, lleve a que, como indica la ANECA, “...previsiblemente el número de centros que consigan certificado irá en aumento” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 9).

---

<sup>217</sup> ANECA (s.f.). Programa AUDIT. Recuperado el 1 de Diciembre de 2014, de ANECA: <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>

<sup>218</sup> La información pública disponible en la web de la ANECA, recoge listado de los 7 centros, entre los 16 solicitantes, que fueron seleccionados para el “Proyecto Piloto” de su SGIC, de acuerdo con el modelo AUDIT. ANECA (s.f.). Proyecto piloto para la certificación de la implantación de los SIGC. Programa AUDIT. Recuperado el 1 de Diciembre de 2014, de ANECA: <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT/Fase-de-certificacion-de-la-implantacion-de-los-SGIC/Proyecto-piloto-para-la-certificacion-de-la-implantacion-de-los-SGIC>

<sup>219</sup> La información pública disponible en la web de la ANECA, recoge listado de los 14 centros que hasta ahora han obtenido el certificado de la implantación de su SGIC de acuerdo con el modelo AUDIT. El certificado tiene una validez de 4 años renovables, con vigencia condicionada a la superación de las actividades de seguimiento anual. ANECA (s.f.). Registro de universidades/centros certificados. Programa AUDIT. Recuperado el 1 de Diciembre de 2014, de ANECA: <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT/Registro-de-universidades-centros-certificados>

<sup>220</sup> Sirva como referencia que en España hay actualmente 82 universidades, según cifras del ministerio. (MECD (2014). Datos y cifras del sistema universitario español 2013-2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Nota de prensa, 13 de febrero de 2014. Recuperado el 1 de Noviembre de 2014, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gov.es/prensa-mecd/actualidad/2014/02/20140213-datos-univer.html>)

Por último, con respecto a la aceptación de DOCENTIA, cuya primera convocatoria fue también en 2007, señalar que siendo como es por ahora -al igual que AUDIT- un programa de carácter voluntario, ha sido a priori bien acogido por las IES, ya que participan 9 de cada 10 universidades con títulos implantados o presentados a verificación (71 universidades en total), siendo mayor el porcentaje de la pública (el 98%) que de la universidad privada (el 76%). No obstante, de forma similar a lo que ocurría con AUDIT, a la tercera fase de desarrollo del programa sólo han accedido hasta el momento, obteniendo la correspondiente certificación de DOCENTIA, 12 universidades (10 públicas y 2 privadas) (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2014, pág. 43). Debe tenerse en cuenta que el programa DOCENTIA se convocó por primera vez en 2007 y que por sus procedimientos se requiere de un par de años académicos -en la práctica, se está necesitando de dos convocatorias de ensayo del modelo de evaluación (aprobación del diseño e implantación, recordemos)- antes de poder acceder a la fase de certificación.

En definitiva y como conclusión, como consecuencia de la evolución hacia una verdadera cultura de calidad en las instituciones de educación superior españolas, tanto a través de los distintos planes, como por iniciativa propia de implantación de sistemas de gestión de la calidad total, para muchas universidades la introducción de sistemas de garantía de calidad no es ya algo novedoso (ANECA/AQU/ACSUG, 2007) (Muñoz Cantero, Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea, 2009). No obstante, el análisis de las diferentes iniciativas emprendidas en las universidades "...a la luz de las exigencias asumidas en el EEES revela que las universidades necesitan ordenarlas de un modo más sistemático para que contribuyan a la garantía de calidad" (ANECA/AQU/ACSUG, 2007, pág. 3). Las iniciativas vinculadas al desarrollo de los SGIC vendrían a paliar, en gran medida, esta ausencia de una planificación de carácter integral de la calidad universitaria.

Por último, recalamos que sería deseable que se impulsara una labor de análisis, seguimiento y publicidad de los efectos o repercusiones del desarrollo de sistemas de gestión de la calidad en las universidades, tanto de modelos de gestión de la calidad total, como de sistemas de garantía interna de la calidad. Labor que entendemos debería llevarse a cabo desde la administración pública, a través de las agencias de evaluación y en colaboración con las unidades de calidad de las distintas universidades, tanto a nivel español, como a nivel del EEES.

#### 2.4.11. Calidad de la educación superior, sistemas de gestión de la calidad y la incorporación de la opinión del estudiante. Las herramientas de medición.

*"La educación superior está cada vez más orientada hacia las distintas perspectivas de los distintos grupos de interés ("stakeholders"), por lo que "... ayudaría la involucración continua de los mismos (especialmente de los estudiantes), en las cuestiones relacionadas con la garantía de la calidad" (Bernhard, 2011, pág. 22).*

Entre las conclusiones de los estudios comparativos entre distintos modelos de gestión de calidad – incluidos EFQM y ISO 9000, vistos anteriormente-, cabe destacar, a efectos de este trabajo, el "relativo escaso desarrollo de las herramientas de medición o de distintos indicadores de rendimiento en educación superior, ... en gran parte por la

falta de comprensión de las necesidades de los distintos agentes interesados, en particular de las de los estudiantes” (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003, pág. 17).

Por lo que respecta a España, en la evaluación institucional universitaria, también conocida como evaluación de la calidad universitaria, “...la voz del estudiante no siempre se ha oído lo suficiente” (González, 2009, pág. 159). Habitualmente los indicadores en la evaluación institucional respecto del programa de formación, por lo que respecta al estudiante, prestan mayor atención a las “...características sociológicas, de participación en la institución o de rendimiento académico y perspectivas de empleo, frente a otros aspectos intersubjetivos como la valoración de su formación integral, satisfacción, expectativas, motivación, etc.” (González (2009, pág. 159), citando a Suárez, 2003<sup>221</sup>). En esta misma línea se manifiesta Manuel Pereira, si bien refiriéndose más concretamente a los alumnos egresados, al señalar que todas las metodologías de evaluación institucional de la calidad global de la enseñanza superior en España “...no manejan información referente a la construcción social de la calidad y satisfacción, así como a las percepciones y necesidades de aquellos sujetos que, por su experiencia ...en la propia institución ... están en condiciones de ofrecer una perspectiva distinta, complementaria y muy relevante” (Pereira Puga, 2011, pág. 75)<sup>222</sup>.

De hecho, en la universidad española, salvo excepción de la evaluación, por parte de los alumnos, de la actividad docente del profesorado y sus materias, escasamente se tiene en cuenta, y menos de forma planificada, estructurada y por tanto sistemática, la valoración subjetiva por parte de los “principales consumidores” de los distintos procesos que conforman la educación universitaria (Romero Godoy, 2008, pág. 85).

Pero además, no sólo la voz del estudiante no se ha oído lo suficiente, sino que –al menos por lo que respecta a la universidad española-, tampoco hay homogeneidad a la hora de escucharlos. Este es el caso de la evaluación del desempeño docente del profesorado. Ámbito al que acudimos como referencia válida, puesto que en él sí es norma –como dijimos– la recogida de la opinión del alumno en la universidad. Como veremos, nos encontramos ante una gran heterogeneidad en la forma de desarrollarla<sup>223</sup>. Del estudio comparativo conjunto –atendiendo a su denominación; número, distribución y contenido de los ítems; y tipo de escala– de las herramientas de recogida de información sobre la evaluación docente por parte de alumnado (en concreto, de los

---

<sup>221</sup> De Miguel, M. (Coord.) (2003). Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía metodológica. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.

<sup>222</sup> En este sentido, debe indicarse que esta afirmación de Pereira podría matizarse, ya que si bien -en general- sigue siendo cierta, no obstante algunas universidades españolas, principalmente a través de sus unidades de calidad (u órganos equivalentes), si que han empezado a recabar información de los egresados universitarios, al menos sobre algunos de los aspectos, bien propios de o relacionados con, directa o indirectamente, la calidad y/o la satisfacción de los mismos. En particular, sobre su grado de satisfacción con los estudios realizados, en términos de su capacidad o facilidad de inserción laboral. No obstante y a pesar de su interés, esta labor no se está llevando a cabo aún de forma sistemática en la universidad española.

<sup>223</sup> El programa DOCENTIA, diseñado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en el que participan también las agencias de garantía de la calidad existentes en algunas de las comunidades autónomas españolas, es un marco de referencia, que desde 2007, propone un modelo de evaluación de la actividad docente en las IES españolas, respetando la autonomía de cada universidad a la hora de su desarrollo. DOCENTIA se diseñó utilizando como referencia los “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad del EEES” (*ESG, European Standards and Guidelines*), elaboradas por el Grupo E4 (“E4 Group”), a petición de la Comisión Europea y aprobadas en el Comunicado de Bergen (19-20 de Mayo de 2005), como parte del desarrollo del Proceso de Bolonia.

cuestionarios de satisfacción, opinión o evaluación de la docencia por parte del estudiante) utilizadas por 34 universidades españolas, se concluye que “...no hay uniformidad en los aspectos tratados, no existe consenso a la hora de establecer su denominación, puesto que atiende a diferentes conceptualizaciones, ...” (Muñoz Cantero, Ríos de Deus, Espiñeira Bellón, & Rebollo Quintela, 2010, pág. 160); además, no hay homogeneidad en el número de ítems (desde sólo 7 hasta 34, según cuestionario), ni tampoco en si se estructuran o no en dimensiones. A su vez, y siguiendo con las conclusiones del análisis de Muñoz Cantero et al (2010)<sup>224</sup>, tampoco hay una escala de estimación compartida (la habitual es una escala de estimación tipo Lickert), habiendo rangos de todo tipo (numéricos, de “0 a 5”, de “1 a 5”, de “1 a 6”, de “1 a 7”, de “0 a 10”; no numéricos, de “A a D”, de MD -muy en desacuerdo- a CA -completamente de acuerdo-, ...; o incluso cuestionarios con más de un rango, con o sin opción “no sabe/no contesta”, y a veces, además, con preguntas abiertas) y con valores altos y bajos con distinto significado. Por último, en cuanto al contenido de los ítems, y sólo como muestra –a mayores- de su amplia heterogeneidad: hablamos de un total de 62 ítems distintos, de los que 23 serían compartidos por más de 6 universidades a la vez; y sólo 6 ítems por la mitad o más de las 34 universidades españolas analizadas. Además, algunas universidades incluyen variables sociodemográficas y otras no; otras realizan preguntas abiertas, para recabar aspectos positivos y otros que se deben mejorar (fortalezas y debilidades de la docencia); alguna ofrecen ítems especiales para las materias prácticas; o ítems para discriminar entre alumnos que acuden a clase, que asisten a tutorías o que han realizado alguna prueba de evaluación; otras tienen otro cuestionario aparte para analizar la labor tutorial; otras otro cuestionario para recoger información sobre las prácticas de laboratorio; ... etc. Es, en verdad, un tótem revolútm de herramientas de evaluación del desempeño docente.

Por ello y en respuesta, partiendo del siempre necesario respeto a la autonomía universitaria y procurando atender a la diversidad sociocultural del contexto y momento de desarrollo de cada IES, Muñoz Cantero et al (2010), tras realizar un análisis pormenorizado –descrito anteriormente–, de los instrumentos ya existentes en 34 universidades españolas, proponen y validan un “Cuestionario sobre la Actividad Docente” por parte de los alumnos, compuesto por 25 ítems divididos en 3 dimensiones<sup>225</sup>, fundamentado, esencialmente, en recoger sólo aquellos ítems compartidos más veces por los cuestionarios ya existentes, como forma de facilitar su aceptación posterior –ese es su deseo– por todas las IES españolas.

En definitiva, el hecho de que no exista un consenso en el modelo único de cuestionario de evaluación de la docencia, lleva a que no podamos hacer uso del mismo para comparar el desempeño docente entre unas universidades y otras. Y en consecuencia, impide que la evaluación docente así realizada sirva, bien de referencia como indicador

---

<sup>224</sup> Quiero aprovechar para destacar el trabajo de Muñoz Cantero et al (2010), por ser los únicos, al menos que conozca este autor, que han afrontado la cuestión de la problemática de la heterogeneidad de instrumentos de evaluación docente existentes en las universidades españolas.

<sup>225</sup> Originalmente, el instrumento de Muñoz Cantero et al (2010) consta de 4 dimensiones o factores, pero estas se reducen a 3 durante el proceso de comprobación de la fiabilidad del instrumento (análisis factorial exploratorio, análisis de componentes principales con rotación varimax). Por su parte, la validez de contenido puede darse como cierta, dado que parte de la revisión de todos los instrumentos previamente existentes en 34 universidades españolas; si bien, siendo estrictos, se requeriría que los cuestionarios de partida hubieran sido construidos de manera adecuada en su momento, cuestión de difícil comprobación. Por el contrario, no existen referencias, en dicho trabajo, sobre si se llevaron o no a cabo pruebas de validación discriminante o de validación convergente del instrumento.

de excelencia, para llevar a cabo un seguimiento global del desempeño docente del conjunto de instituciones educativas, o a la hora de rendir cuentas a la sociedad por parte de cada una de ellas.

Por último, junto al problema de falta de homogeneidad -a la hora de escuchar a los alumnos- mencionado, se añade otro -sin duda más grave- de la validez y fiabilidad estadística de los instrumentos con los que se les escucha. Y también, de las técnicas de análisis estadístico de los datos obtenidos de su aplicación, lo que impide que sirvan para "...predecir las consecuencias que la satisfacción tiene en los comportamientos de las personas..." (Pereira Puga, 2011, pág. 78). En nuestro caso, en la satisfacción de los estudiantes.

En conclusión, aunque en la actualidad la mayoría de las universidades en el mundo recaben la voz del estudiante y lleven a cabo algún tipo de encuesta de satisfacción del alumno (Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University, 2003) y en particular en las españolas (Muñoz Cantero, Ríos de Deus, Espiñeira Bellón, & Rebollo Quintela, 2010), existen razones que hacen adecuado, por no decir necesario, el desarrollo de trabajos como el presente. Trabajos, cuyo objetivo sea la construcción de herramientas válidas y fiables de medición de las percepciones -en este caso, de la calidad percibida- en la educación superior, por parte de los estudiantes. Que recojan sus opiniones, referentes no sólo a la actividad docente, sino al conjunto de servicios ofrecidos por parte de su universidad; es decir, instrumentos de evaluación institucional universitaria, que recojan variables relacionadas con su satisfacción (expectativas, percepciones, motivación, lealtad, etc.) con el conjunto de su educación universitaria (y no sólo con una parte de la misma). Unas herramientas, que tengan en cuenta o partan de sus opiniones en su elaboración (validez de contenido), en aras a poder atender mejor a las propias necesidades o deseos de los alumnos. Instrumentos que, atendiendo a la diversidad y la autonomía universitarias, puedan ser adoptados por, si no todas, la mayoría de las IES europeas. Que permitan su comparación. En definitiva, de instrumentos de referencia y de utilidad para todos los agentes interesados -desde los estudiantes, en su elección de universidad; pasando por la propia universidad, para caminar hacia la excelencia; hasta la sociedad en su conjunto, a la hora de valorar el desempeño de sus instituciones educativas- en la mejora continua de la educación superior.





### **Capítulo 3. Marco teórico de la Calidad de la Educación Superior: La Satisfacción del Estudiante.**

### 3.1. Marco conceptual.

Este trabajo es una investigación especializada en educación superior, un campo de investigación interdisciplinario, "... relativamente joven, que parte de conceptos y métodos de distintas disciplinas sociales y comportamentales, pero que desarrolla su propia dinámica conceptual y metodológica, así como su propio campo concreto de conocimientos" (Teichler, 2010, pág. 13).

Más concretamente, este trabajo es una investigación sobre la calidad en la educación superior. El estudio de la calidad de la educación genera un conjunto de debates: conceptuales, ideológicos, sociológicos, económicos, derivados de conflictos de intereses entre los distintos actores partícipes (alumnos, profesores, familiares, tejido empresarial, sociedad en su conjunto, entre otros), etc. Muchos de estos debates, tienden, además, a ser de carácter público, discusión a considerar pero de la que se huirá –en la medida de lo posible- en este trabajo, "por el bien del mismo", entiendo.

Son varias las disciplinas del pensamiento a las que se acude para construir el marco teórico de esta investigación. El tronco doctrinal del presente trabajo está constituido por la "Satisfacción del (alumno como) Usuario", dentro de los planteamientos de la gestión de la calidad total, junto con la concepción de la calidad de servicio desde el marketing de servicios. También conforman el marco teórico básico de referencia, distintas ramificaciones del mismo, resultantes de los desarrollos de la gestión de la calidad total y del marketing de servicios, en el ámbito de la educación. Fundamentos, que se completarán con concepciones provenientes del marketing relacional y la orientación al mercado, ambos enfoques procedentes del marketing. Así como, con concepciones derivadas de teorías pedagógicas de aprendizaje desde la perspectiva subjetiva del alumno y argumentos con origen en la evaluación educativa desde una perspectiva institucional.

En la última década del siglo XX, principalmente, empezó a ponerse en práctica modelos de gestión de calidad total, provenientes del mundo empresarial, aplicados en el ámbito educativo (modelos a los que ya dedicamos el apartado "2.4 Calidad de la educación superior y Sistemas de Calidad"). La razón principal esgrimida era y es desde entonces, la búsqueda de la eficacia y eficiencia en el asignación de los recursos. Un candente debate sobre la idoneidad de estos modelos surgió como respuesta. A raíz de ello, muchas instituciones educativas concibieron una nueva relación con los estudiantes (Schwartzman, 1995).

También por esta época, se originó la literatura sobre marketing educativo (años 80 del siglo XX en adelante) (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006). Ante este movimiento a favor del tratamiento de la educación como un servicio, y de –por tanto- del reconocimiento –teórico y práctico- de la existencia de un mercado para la educación, surgieron sus detractores, que cuestionaban incluso uno de sus principios fundamentales: la posibilidad de concebir al alumno como un agente de un "hipotético" mercado educativo, y por tanto, de "tratarlo" como algo "distinto" a lo de ser un alumno, y con ello ir en contra de los propios valores de la educación.

Hoy en día, “la literatura señala que el mercado de la educación superior es un fenómeno global bien consolidado” (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006, pág. 317). En la práctica, cada vez son más las instituciones de educación superior en el mundo, que bien obligadas o mediadas por las administraciones públicas, o por propia voluntad de adaptarse a los requerimientos de un mercado educativo en evolución, están intentando beneficiarse de las ventajas de la aplicación de modelos y conceptos de éxito en el mundo empresarial. En particular, ventajas derivadas de los desarrollos del marketing, así como de la gestión de calidad, fundamentado, en esencia y en conjunto, en razones de una nueva orientación al mercado (cuestión analizada en el apartado “2.1. Un nuevo contexto: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).”) y de eficacia y eficiencia en la asignación de recursos. En ambos casos, disciplinas a las que se acude para tratar de ofrecer una respuesta ante los retos que plantea el nuevo entorno competitivo en la educación superior, y que comparten la satisfacción del cliente principal, el alumno, como el fundamento central de la gestión de la universidad. Un fundamento y un aprovechamiento de unas ventajas, no sin cierto grado de oposición y de debate dentro del sector<sup>226</sup>, consecuencia de este cambio de paradigma hacia el mercado, que desde sus inicios se ha ido consolidando en la educación superior.

En definitiva, desde una perspectiva interdisciplinar, este trabajo aborda, considerando las distintas visiones existentes, antes señaladas, y alejándose del debate público meramente ideológico y conceptual, el estudio de la calidad en la educación superior. Concretamente, en el EEES, y desde la perspectiva de su actor principal: el estudiante. Para ello, a lo largo del trabajo se irá desgranando el marco teórico en el que se enmarca la investigación, justificándose su elección; y se definirán, en consonancia, los distintos conceptos objeto de análisis: educación superior, alumno, calidad, satisfacción, entre otros. De todo ello se hablará a continuación.

### 3.2. La educación superior como servicio.

*Las universidades “...deben abordar la cuestión de la calidad, no sólo desde las vías tradicionales de acreditación y revisión de programas, cuestionarios de evaluación de la docencia y de los cursos recibidos, sino también mediante la evaluación de lo que los propios estudiantes consideran como elementos de la calidad de servicio”.*

Oldfield y Baron (2000, pág. 86)

Las definiciones al uso del concepto de educación difieren sobre si es un sistema, una metodología, si son procesos, aplicaciones, si existen distintas modalidades, etc. Esta ausencia de consenso es hoy aún mayor, si cabe, consecuencia de las continuas y enormes posibilidades nuevas que se abren para la educación (y en particular, para los procesos de enseñanza-aprendizaje), impensables hace pocos años, derivadas de la vertiginosa expansión de los medios, soportes y aplicaciones tecnológicos sobre los que se sustentan, cada vez más, los servicios de educación; muchos ya ofrecidos o convertidos –según se prefiera–, en servicios educativos electrónicos, digitales, virtuales o a distancia, y desarrollados en toda una diversidad de contextos formales (aula,

---

<sup>226</sup> Un debate que recogemos en este trabajo, más prescindiendo -tanto por sentido común, como por rigor científico- de la consideraciones éticas y también políticas e ideológicas que entran en juego.

plataforma de aprendizaje *online*, etc.), como no formales e informales (cafetería, red social de internet, etc.). Siempre es difícil denominar algo cuyo fundamento está en constante y acelerada transformación.

En este trabajo se ha optado por hablar de servicio o servicios de educación (en sustitución de proceso, sistema, etc.). Esta decisión, además de evitar la controversia conceptual heredada de los términos educación o formación, se considera adecuada, no sólo porque el concepto de servicio permite situar al objeto de estudio del trabajo dentro del marco de la economía, sino también porque los términos servicio y sistema, proceso, etc. no serían mutuamente excluyentes. Además, como ya señalaran (**Shank, Walker, & Hayes, 1995**), e utilizando su terminología, las instituciones de educación superior se encuentran cada vez más en un entorno “ferozmente” competitivo, que conduce a comprender el rol e importancia de la calidad del servicio que ofrecen. Competitividad en el sector de la educación superior cuya existencia ya fue argumentada con anterioridad<sup>227</sup>.

Además, a pesar de los avances científicos desde su publicación, se considera que sigue siendo válida la afirmación de (**Hemsley-Brown & Oplatka, 2006, pág. 318**), quienes, tras una revisión sistemática de la literatura sobre marketing aplicado a la educación superior, argumentaron que esta es “... incoherente, o incluso incipiente, carente de modelos teóricos que reflexionen sobre las particularidades del contexto de la educación superior y la naturaleza de su servicio (por ejemplo, resultados a largo plazo para los clientes; un mercado muy acotado; con valoraciones vinculadas al número de solicitudes rechazadas<sup>228</sup>, etc.). Más aún, (...) la investigación sobre marketing en la educación superior, obtiene su conceptualización y marcos empíricos, del marketing de servicios, a pesar de las diferencias de contexto entre las instituciones de educación superior y otras organizaciones de servicios. Por ello, algunos de los modelos utilizados en la literatura pueden resultar incompatibles con la naturaleza de la educación superior y las estructuras organizativas universitarias”.

En consecuencia, se ha creído conveniente dedicar este apartado, a hacer una reflexión teórica sobre la educación superior como servicio y a concretar sus características y definición, al objeto de facilitar un marco conceptual para el trabajo empírico posterior, dada la especificidad del objeto de estudio. Y con ello, procurar ayudar a subsanar la carencia de un desarrollo robusto de fundamentos teóricos que faciliten, en el futuro, trabajos como este.

---

<sup>227</sup> Ver apartado “2.1 Un nuevo contexto: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”.

<sup>228</sup> En el mundo, según estudios, tipo de universidades (públicas, privadas, etc.) y/o países, conviven distintos métodos o políticas de selección de los postulantes a alumnos. Sin ser exhaustivos, entre ellos encontramos la nota de corte (habitual de estudios con pocas plazas y mucha demanda del sistema educativo español), pruebas de selección específicas y otras prácticas, muchas veces similares a las del mercado de trabajo, como el envío de currículos, de cartas de solicitud, adjuntando cartas de recomendación, entrevistas personales, etc., entre otros tipos de procesos de admisión de los alumnos. Todos estos métodos al final hacen que, por el propio diseño del proceso de selección del alumnado, se estén distinguiendo o significando estudios y/o centros, por cuestiones como ser los más solicitados, o ser los de mayor nota de corte. Y viceversa, denostando o depreciando aquellos cuyo número de aspirantes no cubre la oferta de plazas existentes. Unos datos, que en el mercado educativo y en el mercado laboral, están siendo interpretados o utilizados, cuestión discutible, como indicadores de calidad, interés laboral o de prestigio.

### 3.2.1. Características y definición de la educación superior como servicio.

Para la caracterización de la educación superior como servicio, se toma como referencia la recogida en los trabajos de marketing educativo de **(Mazzarol & Soutar, Sustainable competitive advantage for educational institutions: a suggested model., 1999)**, de **(Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga, 2008)** y de **(Ng & Forbes, 2009)**; enfocado el primero en la educación en general, y en la educación superior los dos últimos. Y al igual que en todos ellos, se acude a las características de los servicios de Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985; 1988) para su concreción. La posterior definición ofrecida para la educación superior recogerá esta caracterización. Por tanto, si bien se acude al marketing de servicios, se seguirá un proceso de construcción conceptual, que procure atender, en especial, a las particularidades distintivas de la educación superior como servicio. Para ello, nos serviremos de trabajos con fundamento en la gestión de la calidad aplicada al sector educativo, en particular los de González López (1999) y Tejedor Tejedor y García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2007) y (AENOR, 2004). Disciplina, esta última, que también se ha tenido que enfrentar a las dificultades de una adaptación epistemológica válida para el ámbito de la educación superior.

A tal objeto, partamos de una primera concepción genérica de educación como servicio, como punto de referencia. Entendida en un sentido amplio, podemos hablar de educación superior, como un servicio o conjunto de servicios educativos, conformado por todas las prestaciones percibidas por el alumno, que incluirían todas aquellas actividades desarrolladas en una universidad dirigidas a este, y que redundan en beneficio del alumno, ya sea directa o indirectamente. Así, bajo esta perspectiva, la educación universitaria incluye (sin ser exhaustivos -sino meramente descriptivos-): desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se desarrollan tanto en entornos formales, informales y no formales (en clase, tutorías en el despacho, por internet, en la cafetería o en los pasillos de la facultad); hasta la investigación (que redundan en la actualización y mejora de los conocimientos ofrecidos a los alumnos); la formación docente (innovación de metodologías docentes); los servicios de apoyo (servicio de deportes, servicio de bibliotecas, servicios informáticos); o incluso las facilidades de aparcamiento en los campus universitarios (que reducen las pérdidas de tiempo en el día a día), entre otros servicios que conformarían el conjunto de prestaciones ofrecidas por una universidad a sus alumnos, y a las que llamaremos educación.

Dado que el objeto de estudio de este trabajo es la calidad de la educación superior como servicio, por evaluación educativa nos referiremos a la evaluación del conjunto de los servicios ofrecidos por el centro de educación superior. Ello supone hablar de una evaluación de la educación universitaria en sentido amplio: de una evaluación del programa (o del conjunto de programas formativos), pero también del profesorado (dentro y fuera del aula), del personal administrativo (como intermediarios o personal de apoyo), de los aprendizajes (tanto en espacios formales como informales; de conocimientos, pero también de habilidades y actitudes), etc. En definitiva, se trataría de una evaluación de conjunto, de todo aquello que afectara a la valoración de la educación ofrecida por el centro a sus alumnos.

En resumen, desde la perspectiva del alumno, la educación universitaria sería el servicio global, integral o sistémico que la universidad le ofrece, conformado por diferentes elementos que lo componen (Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga, 2008, pág. 11). De este conjunto de elementos, la formación es el componente esencial e imprescindible de

toda educación universitaria. (Ng & Forbes, 2009) hablan de la experiencia de aprendizaje (o de formación), como el servicio esencial (*core service*, en inglés) de la experiencia universitaria. Por lo que su formato, definirá en gran medida al servicio de educación universitaria en su conjunto. Al igual que la formación de carácter presencial viene a dar forma o define lo que conocemos habitualmente como educación universitaria tradicional. Quizá por ello y/o por razones de simplicidad, predomina la literatura que se centra en caracterizar la parte principal (la formación), por el todo (la educación); también, como se verá más adelante, al tratar la educación superior como servicio (ver apartado “3.2. La educación superior como servicio”).

Parasuraman et al (1985; 1988), en su trabajo pionero, definieron las siguientes cuatro características que distinguen a los servicios de los bienes: los servicios son, en general, heterogéneos, intangibles, de producción y consumo simultáneo, y perecederos. “Todas ellas características que podemos encontrar en la educación” (Mazzarol, 1998, pág. 164). Como veremos a continuación, la educación y más concretamente la educación superior sería, en base a las particularidades con las que cuenta (AENOR, 2004), un buen ejemplo de servicio, siendo como consecuencia los conceptos de calidad de servicio aplicables directamente a la educación superior (Zafiropoulos & Vrana, 2008, pág. 34).

*Primero, intangibilidad.* Sobre un espectro continuo de tangibilidad, la formación presencial se situaría en el extremo de lo dominante intangible (Shostack, 1977) (Zeithaml y Bitner, 2002). “La intangibilidad es una característica particularmente cierta para describir la educación, donde la naturaleza específica del servicio ofrecido es difícil de definir” (Mazzarol, 1998, pág. 164).

Si bien es cierto que la educación incluye elementos tangibles, como las aulas, las instalaciones, el equipamiento, o la apariencia física del personal académico y administrativo, son los elementos intangibles los que dominan la creación de valor. (Lovelock C. H., 1983), en una clasificación de los servicios en función del objeto y la naturaleza del proceso, categoriza a la educación como un servicio enfocado a estimular la mente (de los alumnos, en este caso), “...con capacidad de dar forma a sus actitudes e influenciar en su comportamiento” (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 42). “La educación es un servicio dirigido a las personas (a sus mentes, más que a sus cuerpos)” (Mazzarol, 1998). En este tipo de servicios, el cliente (el alumno), “... debe dedicar tiempo y realizar cierto nivel de esfuerzo cognitivo para obtener pleno beneficio de los mismos. Sin embargo, no tiene necesariamente que estar físicamente presente, sólo mentalmente y en comunicación con la información presentada. (...) Porque si te duermes en clase o durante la emisión de un programa educativo por televisión, ¿cuando acabe no te volverás más sabio!” (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 42).

Como consecuencia de su intangibilidad, la educación no puede ser almacenada. Esto genera un potencial problema a la universidad, relacionado con la naturaleza de la demanda en relación con la oferta. “En la educación, la demanda está sujeta a reducidas fluctuaciones a lo largo del tiempo, mientras que la oferta es a veces difícil de gestionar por limitaciones de disponibilidad de personal y de plazas en las clases” (Mazzarol, 1998, pág. 164) para los alumnos. Ello hace que se puedan dar situaciones de masificación (por ejemplo, de alumnos en las aulas) o de falta de capacidad.

Alguno pensará que, si por ejemplo grabo una clase, entonces sí que se puede almacenar. En realidad no: si una clase hubiera sido grabada o un alumno asistiera a la misma a distancia vía internet (emisión “bajo demanda” o “en directo”, respectivamente), estaría tomando parte en un servicio distinto al original, y tanto el contexto o las posibilidades de interacción no serían las mismas. Hablamos de modalidades de educación comparables, cada una con sus ventajas e inconvenientes, pero distintas. Al igual que una obra de teatro, un concierto, o un partido de fútbol, no es lo mismo “verlo por la tele” que en directo.

La intangibilidad de la educación la hace, además, compleja de describir y por tanto de comunicar, de patentar (de proteger con una patente) o de establecer un precio (Mazzarol & Soutar, Sustainable competitive advantage for educational institutions: a suggested model., 1999). (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 62).

Por último, la educación se trataría de un servicio en donde la experiencia y la reputación son atributos destacados para su evaluación (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 62), predominando la reputación sobre la experiencia, si bien según se experimenta, el alumno reduce el riesgo percibido, reemplazando esta por aquella.

*Segundo, heterogeneidad.* La educación es heterogénea por la variedad de relaciones que el alumno puede establecer con y en la universidad; razones que se pueden resumir en multiplicidad de agentes involucrados y variedad de entornos (tiempos y espacios) posibles.

En una relación del alumno con su universidad, este interacciona con múltiples agentes y de maneras muy distintas: con los profesores, el personal administrativo, con otros alumnos, etc. Con los que mantendrá contacto bien “cara a cara” o a distancia, por distintos medios (teléfono, correo electrónico, mensajes de texto con el móvil, ...) y en distintos momentos (en vivo, en diferido) y espacios (aula, cafetería, despacho, ...). Algunos de estos encuentros del servicio educativo serán ocasionales o discretos y otros serán de carácter continuo; o simultáneamente de ambos tipos; haciendo que el estudiante interaccione, en conjunto y a lo largo de todos sus estudios, en múltiples direcciones y en múltiples ocasiones (Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga, 2008).

Como consecuencia, varía el nivel de personalización (o “*customización*”) posible de los servicios educativos (Mazzarol, 1998). Los hay que pueden ser muy personalizados (por ejemplo, las tutorías en el despacho, por teléfono, “*chateando*” o por otro medio electrónico) hasta los muy masificados (por ejemplo, clases magistrales, conferencias, etc.; o modalidades de enseñanza a distancia a través de internet, como los OCW<sup>229</sup> o los MOOC<sup>230</sup>, en donde un profesor puede llegar a tener cientos de miles de alumnos).

Esto hace que surja un posible problema, que es que “la calidad del servicio puede verse afectada por la variabilidad en su entrega” (Mazzarol, 1998, pág. 164). La educación depende del resultado de la interacción entre las personas involucradas en los distintos procesos. No hay dos profesores iguales, ni dos alumnos iguales, ni dos momentos idénticos. Sus habilidades docentes serán distintas, también las capacidades de los

---

<sup>229</sup> OCW, del inglés “*Open Course Ware*” (ver “Índice de Acrónimos del Trabajo” para más información)..

<sup>230</sup> MOOC, del inglés “*Massive Open Online Course*” (ver “Índice de Acrónimos del Trabajo” para más información).

alumnos de transmitir sus necesidades (por ejemplo, dudas) y la voluntad de los profesores en resolverse las. Además, la interacción se verá afectada por la presencia o no de otros alumnos. Es más, por mucho que un profesor quisiera, por ejemplo, “calcar” una clase que hubiera impartido, esta nunca será igual que la anterior, dado que se verá afectado –y de forma análoga el alumno– por factores situacionales (época de exámenes, proximidad de vacaciones, cercanía a algún acontecimiento o evento –como por ejemplo, la final de un mundial de fútbol–,...), intensificadores temporales y otros factores externos (si hoy hace calor y ayer no, si hoy no funciona internet, ...), factores personales (si hoy está cansado, si le surgió un problema personal, enfermedad, ...), entre otros aspectos.

En definitiva, la calidad del servicio depende de muchos factores incontrolables, haciendo difícil lograr cierto nivel de consistencia en la entrega (Zeithaml et al, 2006). No habrá forma fácil de asegurar que la educación ofrecida sea la que se planificó o se prometió a los alumnos. Y relacionado, la universidad encontrará grandes problemas en controlar la calidad y estandarizar sus servicios (Mazzarol, 1998).

*Tercero, inseparabilidad entre producción y consumo.* La educación es, en general, una prestación en la que buena parte de los servicios, no se puede separar la producción de su consumo.

De todo el personal de contacto del alumno con la universidad, el principal será –en general– el profesor. En esta relación profesor-alumno, los conocimientos, capacidades, actitudes y aptitudes de ambos, harán cada de cada encuentro educativo, un momento distinto. Añadamos a esta amplitud de posibilidades, las distintas metodologías, medios, etc. que utilice el docente en las aulas. Dado que, además, otros alumnos participarán en buena parte de dichos encuentros (por ejemplo, en las clases), también afectarán al resultado de cada uno de ellos. Todos ellos, son en definitiva –como se verá en detalle más adelante, cuando se analice el rol o roles del alumno–, *coproductores* del servicio educativo. El estudiante es *cocreador* de su experiencia de aprendizaje (Ng & Forbes, 2009); coproduce su formación: su esfuerzo y motivación es tan necesario como el del docente; y la actitud de sus compañeros afectarán a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que tome parte. La participación del estudiante en su proceso de aprendizaje es un factor crítico en el logro del éxito en la educación (Mazzarol, 1998).

Pero, además de con el profesor, el alumno mantendrá también relación directa con otro personal de contacto. En particular, con el personal administrativo y demás empleados, propios o de servicios subcontratados por la universidad, de los distintos servicios ofrecidos por la institución de educación superior (secretaría, biblioteca, servicios de deportes, cafetería, etc.). Todos ellos, servicios complementarios del de formación, el servicio principal de una universidad.

Por último, no nos olvidemos de que los estudiantes interactúan los unos con los otros. Un alumno establecerá relación con otros alumnos, en encuentros frente al personal académico y administrativo de la universidad, pero también en otros ajenos (más importantes en el éxito de su educación): ayudando a los compañeros en resolver dudas, en los trabajos en equipo, guiando a los nuevos alumnos, etc. Entre otras posibles relaciones, ya sea vía órganos de representación universitaria (delegación de alumnos,



órganos de dirección con representación del alumnado, asociaciones de alumnos, etc.) o con otros agentes de la sociedad (empresas colaboradoras, patrocinadores,...).

En definitiva, como consecuencia de la inseparabilidad de la producción y el consumo en la educación, las IES deben de tener en cuenta varios aspectos. Primero, que los alumnos participan y afectan al desarrollo del servicio; que se afectan los unos a los otros; y que el personal (académico y/o administrativo) también afecta al resultado del servicio. Segundo, si queremos lograr una educación de calidad, la producción en masa será difícil (Mazzarol, 1998). Los altos ratios de profesor-alumno no facilitan alcanzar buenos resultados, por las diferencias existentes entre los alumnos (en estilos de aprendizaje, conocimientos, habilidades, actitudes, etc.). Tercero, relacionado con la anterior, en educación no resulta sencillo alcanzar economías de escala mediante la centralización (Mazzarol, 1998). Si bien las universidades concentran a sus alumnos en clases masificadas –por ejemplo, estableciendo itinerarios curriculares comunes para distintos estudios-, en la docencia presencial existen limitaciones físicas (por ejemplo, el tamaño del aula) y funcionales (por ejemplo, por la capacidad del profesor, por la programación docente establecida, etc.) que impiden su generalización. Es más, puede ser esencial descentralizar el servicio, para poder personalizarlo y con ello atender mejor al cliente, aunque los avances en tecnología están permitiendo cambios y abriendo posibilidades en este sentido (Zeithaml et al., 2006). Pensando en el estudiante como cliente principal de una universidad, esto sería también válido para la educación superior.

*Cuarto y último, perecedera.* Cada interacción con los múltiples agentes y de maneras muy distintas, de cada alumno con los profesores, el personal administrativo y/o con otros alumnos, es un momento único e irrepetible. Un alumno no puede asistir a una clase “que ya pasó” (o a una tutoría “a la que no fue”). Pero incluso si pudiera asistir de nuevo, de alguna manera, en el futuro –bien porque el profesor repitiera la clase, bien porque esta hubiera sido grabada-, sería una clase distinta.

Como consecuencia, la educación no se puede inventariar. Implica, que será difícil sincronizar la oferta y la demanda, pudiéndose generar –como se razonó al hablar de las implicaciones de la intangibilidad- problemas de insuficiente o excesiva oferta (Mazzarol, 1998). La educación, además, no se puede retornar o devolver. El alumno no puede devolver las clases de un mal profesor o de un profesor que por su ausencia, no se dieron. De hecho, ni siquiera puede pedir que le devuelvan el dinero de lo que pagó en la matrícula por ellas.

En definitiva, la educación superior posee -todas, añadido- las características de una industria del sector servicios (Shank et al, 1995). La educación universitaria, como servicio, requiere de una involucración personal de multiplicidad de agentes (Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga, 2008), haciendo de esta el factor clave para que quede, *per se*, caracterizada, en general, como altamente intangible, heterogénea, de producción y consumo inseparables y perecedera<sup>231</sup>.

---

<sup>231</sup> Y lo será más o menos, según la modalidad educativa. Pensemos, por ejemplo y sin entrar en detalles, en la comparación entre educación presencial y educación a distancia. Para el caso de la universidad tradicional, cuya formación sería principalmente de carácter presencial, el servicio de educación superior se situaría en el extremo de la simultaneidad (entre producción y consumo) y de lo perecedero, ambos consecuencia de la necesaria existencia de una interacción personal “cara a cara” para el desarrollo del proceso educativo. Y por ello, en base a lo razonado en párrafos anteriores, sería también un servicio más

**Tabla 16. Características de la educación como servicio.**

Características	Implicaciones
Intangibilidad	No se puede almacenar. Difícil de patentar. Difícil de comunicar. Difícil de establecer un precio.
Heterogeneidad	Su resultado depende de la interacción entre las personas involucradas (profesores, personal administrativo, estudiantes,...). La calidad depende de muchos factores incontrolables. Difícil lograr cierto nivel de consistencia en la entrega. Difícil asegurar que el servicio ofrecido sea igual al que se planificó o se prometió a los estudiantes.
Simultaneidad entre producción y consumo	Los estudiantes participan y afectan al desarrollo del servicio. Los estudiantes se afectan los unos a los otros. El personal (académico y/o administrativo) también afecta al resultado del servicio. La producción en masa será difícil. La descentralización del servicio puede ser esencial. La centralización será difícil, si bien los avances tecnológicos están reduciendo esta limitación.
Perecedero	No se puede inventariar, por lo que resulta difícil sincronizar oferta y demanda. No se puede retornar o devolver.

Fuente: Zeithaml et al. (2006, pág. 22) y elaboración propia.

Además, son muchos y variados los elementos que en la educación superior entran en juego (Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga, 2008): cognitivos (por ejemplo, la oferta de titulaciones); afectivos (el ambiente universitario); de medios materiales y tecnológicos (disponibles, por ejemplo, en el aula); contextuales o de entorno social, económico y político (el momento de crisis o de bonanza económica); espacio-temporales (por ejemplo, la ubicación de las aulas, de los campus); entre otros. Una multidimensionalidad, que dificulta la gestión universitaria y “...por lo que resulta necesario conocer periódicamente su valoración por parte de los estudiantes” (Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga, 2008, pág. 13). La educación es un servicio puro (Zeithaml et al, 2006), cuya caracterización de “muy” servicio, supone un reto mayor a la hora de controlar la calidad del mismo.

Por ello y antes de hablar de su calidad, conviene establecer una definición operativa de educación, que recoja las características que la describen, obviando tanto las particularidades que no sean relevantes para su concreción, como ciertas discusiones conceptuales de orden más bien epistemológico, ético o incluso semántico. Para ello, teniendo el marketing de servicios como marco teórico principal de desarrollo del trabajo, partiremos del concepto de servicio de Valerie Zeithaml y otros (Zeithaml y Bitner, 2002<sup>232</sup>), así como de la categorización de servicios de (Lovelock C. H., 1983) -

---

intangible y heterogéneo. En los términos con los que se ha caracterizado la educación, la modalidad presencial sería, en general, un servicio más puro; es decir, por naturaleza, de mayor variedad que su equivalente a distancia, que por el contrario, estará condicionado por sus distintas –y en la mayoría de los casos menores- posibilidades de interacción. Si me permiten la metáfora, piensen en la educación presencial como si fuera el zumo natural de naranja recién exprimido; y en la educación a distancia, como si fueran los distintos tipos de zumos envasados existentes. Ambas pueden ser “zumos” de calidad. Y ambas ofrecen cualidades distintas que las hacen diferentes (al igual que el zumo envasado tiene sus ventajas, también las tiene la educación a distancia: puedo “asistir” a clase desde cualquier lugar; rebobinar la grabación, tantas veces como quiera; etc.).

<sup>232</sup> Servicios "incluye todas las actividades económicas cuyo resultado no es un producto o construcción física, que generalmente se consume en el momento que se produce y que proporciona valor agregado al añadir aspectos (como la conveniencia, entretenimiento, oportunidad, comodidad o salud) que

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

en donde la educación sería un servicio dirigido a las mentes de la gente- como referencias. En consecuencia, se define educación, como:

“servicio integral, que incluye todo un conjunto de actividades económicas cuyo objeto principal es el intercambio de información, contenidos y materiales informativos, diseñados para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (formación), entre una parte docente y otra discente, y cuyo resultado, que no es un bien o construcción física, se coproduce entre ambas partes y se consume, según la modalidad de intercambio, en el mismo o en distintos momentos, proporcionando un valor agregado al añadir aspectos (conocimientos, habilidades, actitudes y capacitación, principalmente; pero también conveniencia, entretenimiento, oportunidad, socialización, etc.) que esencialmente son preocupaciones intangibles con capacidad de estimular la mente de quien las adquiere”.

A partir de la anterior definición, podemos hablar de la educación universitaria, como un conjunto de servicios provistos por una universidad a sus estudiantes<sup>233</sup>. Este conjunto, amplio y heterogéneo, incluiría desde servicios básicos como la formación, hasta otros complementarios, como bibliotecas, comedores, facilidades de aparcamiento, servicios de fotocopias, internet, servicios de limpieza, etc. Gallarza, Fayos, Servera, & Arteaga (2008), en una división de los servicios universitarios en servicio académicos y *paraservicios* (los que rodean al servicio principal de formación universitaria: biblioteca, secretaría, salas de informática, o actividades extracurriculares), demostraron empíricamente que estos últimos adquirirían tanta importancia desde la perspectiva del estudiante como los primeros. En consecuencia, cuando el alumno realiza una valoración sobre su educación universitaria, la realiza sobre el conjunto total de servicios.

De hecho, si bien es, a priori, factible que el alumno pueda hacer una valoración sobre algunos de dichos servicios individualmente (comedores, internet o servicios de limpieza, por ejemplo), es al menos discutible, que al valorar su educación universitaria, separe o distinga claramente unos servicios, por ejemplo, la propia formación, de otros que la mejoran o enriquecen, como por ejemplo, la investigación de sus profesores, los servicios administrativos de apoyo o la biblioteca, que repercuten sobre la anterior. O que incluso sea consciente de su existencia –no digamos ya de su importancia- de algunos de estos servicios, como por ejemplo, la citada labor de investigación de sus profesores. La razón está, en que muchos de los procesos desarrollados en una universidad son normalmente multidisciplinarios (AENOR, 2004).

### 3.2.2. La educación superior: un servicio integral para el estudiante.

---

esencialmente son preocupaciones intangibles para quien los adquiere por primera vez" (Zeithaml y Bitner, 2002, p. 3).

<sup>233</sup> Definición de educación universitaria argumentada y llevada a cabo en párrafos anteriores.

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

Ahondando en la cuestión, partiendo de la definición anterior de educación como servicio, y tomando como referencia la clasificación de servicios ofrecidos por una universidad (Rey García, 1998) en (Arranz Val, 2007, pág. 33), la educación universitaria sería un servicio integral que englobaría desde servicios básicos, como docencia, investigación o servicios profesionales (de la IES o resultado de vínculos contractuales con otras entidades; donde, por ejemplo, puedan ejercer las prácticas los

**Tabla 17. Conjunto de servicios universitarios que conforman la educación superior.**

Áreas de Actividad	Objetivos/Servicios	“Productos”
SERVICIOS BÁSICOS (servicios de conocimientos)		
Docencia	Enseñanza-aprendizaje Cualificación-acreditación profesional	Programas de Grado y Máster Programas de 3er ciclo Otros postgrados y cursos de formación Otros
Investigación	Creación y difusión de nuevo conocimiento	Publicaciones Eventos científicos Contratos de investigación Patentes Cátedras Otros
Servicios profesionales	Aplicación práctica de experiencia y conocimiento acumulado Parques tecnológicos Viveros de empresas Otros	Asesorías/consultorías Contratos de estudios Bases de datos y servicios de información Informes periciales Instalaciones y equipamiento Otros
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS (Servicios de apoyo o <i>paraservicios</i> )		
Gestión administrativa	Admisión y matrícula Gestión del personal Gestión económico-financiera Otros	Información Recursos Otros
Servicios generales	Biblioteca Fotocopias Servicios culturales Servicios deportivos Servicios de Orientación al Universitario Servicios de formación del personal académico y administrativo Relaciones internacionales Oficina de Transferencia de Investigación (OTRI's) Alojamiento Restauración (comedores, cafeterías) Aparcamiento Servicios de información, servicios TIC y seguridad informática (Hardware, software y comunicaciones) Otros	Información Eventos culturales Eventos deportivos Internet Correo electrónico Wifi Productos alimenticios Préstamo de libros Otros

Fuente: Rey García (1998) en Arranz Val (2007) y elaboración propia.

alumnos), hasta servicios complementarios, como la gestión administrativa o los servicios generales de biblioteca, de deportes, alojamiento, comedores, aparcamiento, culturales, entre otros (ver “Tabla 9. Conjunto de servicios universitarios que conforman

la educación superior”). En definitiva, todos ellos servicios que proporcionan, principalmente al alumno, pero también a todos los partícipes de la universidad (alumnos, profesores, administrativos, tejido empresarial, accionistas, colaboradores, proveedores y sociedad en su conjunto), un valor añadido intangible, en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y capacitación.

Los servicios complementarios, a su vez, los podemos dividir en tres categorías (ver “Tabla 10. Caracterización de los servicios complementarios o paraservicios de la educación superior”): servicios concurrentes, servicios endógenos y otros servicios complementarios. Servicios concurrentes, inseparables o indisolubles unos de otros, que necesariamente se tienen que prestar conjuntamente con los servicios básicos, para que estos tengan lugar (por ejemplo, una universidad requiere de servicios administrativos para gestionar su actividad formadora). Junto a estos, además, se requiere de otros servicios complementarios, también necesarios, pero caracterizados por ser endógenos, es decir, innatos a los servicios básicos (por ejemplo, se requiere de servicios de limpieza, o de mantenimiento de las aulas, para poder –en ellas– ejercer la labor de formación). Por último, en la universidad se desarrollan otros servicios complementarios, distintos de los anteriores, que si bien no son necesarios, sí redundan en el logro de ofrecer una educación apropiada al alumno (como, por ejemplo, una biblioteca, o una cafetería).

**Tabla 18. Caracterización de los servicios complementarios o paraservicios de la educación superior.**

Característica	Significado	Ejemplo (Formación Universitaria)
Servicios concurrentes, inseparables o indisolubles	Los servicios básicos de una universidad, requieren de y son prestados conjuntamente con otros servicios complementarios que se desarrollan a la par.	Por ejemplo, para que la formación se lleve a cabo, se requiere de servicios administrativos, cuartos de baño, internet, etc., entre otros <i>paraservicios</i> que afectan a la formación.
Servicios endógenos	Los servicios básicos de una universidad, requieren de y dan origen a otros servicios complementarios innatos a los primeros.	Por ejemplo, para que la formación universitaria se lleve a cabo, se necesitan servicios de limpieza de las aulas, de mantenimiento de infraestructuras, etc., entre otros <i>paraservicios</i> que afectan a la formación.
Otros servicios complementarios	Los servicios básicos de una universidad, son valorados por los alumnos, teniendo en cuenta para ello, o en conjunto con, otros complementarios que, si bien no son estrictamente necesarios, los enriquecen o suplementan.	Por ejemplo, para el caso de la formación universitaria, servicios de aparcamiento o de transporte, servicios de bibliotecas, cafetería, fotocopiadora, etc., entre otros <i>paraservicios</i> que afectan a la formación.

Es decir, y en conjunto, es difícil –si no imposible– concebir, no ya una adecuada formación universitaria, sino incluso su mera existencia, sin unas aulas –preferiblemente limpias, confortables y bien equipadas– en las que desarrollarla adecuadamente, sin conexión a internet, sin cuartos de baño próximos, sin plazas de aparcamiento o buenas vías de transporte, lugares donde poder tomar un café, etc. En otras palabras, el rendimiento académico de una persona en un proceso o actividad de enseñanza-aprendizaje, depende también de su facilidad para acceder, por ejemplo, a bibliotecas o

a internet; de los tiempos de desplazamiento (facilidad de transporte, aparcamientos); de si puede o no compaginar la formación con otras actividades básicas (por ejemplo, prácticas en laboratorios, prácticas en empresas, etc.), complementarias (deportivas, culturales, etc.) o paralelas (por ejemplo, búsqueda de alojamiento adecuado y asequible o empleo para sufragar sus estudios<sup>234</sup>). En definitiva, cuando un alumno valora la educación universitaria, lo hace de forma sistémica, sobre un conjunto complejo y heterogéneo de servicios, tanto básicos, como complementarios de aquellos. Siendo éstos, además, concurrentes, endógenos y/o valorados –por el estudiante– por su capacidad de enriquecer a los básicos. Porque para el alumno, la educación universitaria no es sólo un profesor, una pizarra con tiza y unos pupitres. Es, o debiera ser, sin duda, mucho más que eso.

### 3.2.3. Hacia una valoración holística de la calidad de la educación como servicio.

En definitiva, y como hemos razonado, la educación superior –el servicio global que percibe el alumno universitario– está constituida por un conjunto de servicios, en gran medida multidisciplinares, y cuyas características dificultan al estudiante, en particular por lo que respecta a los servicios básicos, separarlos nítidamente de sus complementarios, y por lo tanto, valorar los básicos de forma aislada de estos últimos. El carácter concurrente, innato o de suplemento de los servicios complementarios (caracterización analizada en el punto anterior del trabajo), lleva al alumno a tenerlos presentes, a la hora de valorar los servicios básicos. Y por ende, el estudiante tiene en cuenta todo aquello que una universidad le ofrece y que pueda afectar a su educación, a la hora de emitir un juicio sobre la misma.

De hecho, conviene recordar que “... la calidad de la educación es más que el rendimiento académico” (Cano García, 1998, pág. 111); o en otras palabras, el rendimiento del alumno no es sólo el de la adquisición de conocimientos en las aulas de su institución educativa. Desde la perspectiva de una institución, el logro de una universidad con respecto a sus estudiantes es –o debiera ser– un rendimiento social. De adquisición de capacidades, sí; pero también de procedimientos, actitudes, habilidades sociales y morales, etc., que “...concluyen con la autorrealización, donde el alumno, libre y autónomo, es consciente de sus responsabilidades y capaz de tomar sus propias decisiones” (González López, 1999, pág. 279). Adquisiciones del alumno, en todas y cada una de las actividades que la universidad pone a su servicio, tanto dentro como fuera de las aulas. Además, el rendimiento en sentido amplio, incluiría también la satisfacción del alumno (Tejedor Tejedor y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007). “Los clientes no compran productos o servicios: cuando compran esperan recibir beneficios de la oferta total” (Christopher, Payne, & Ballantyne, 1994, pág. 87); similarmente, como cualquier cliente, el alumno espera recibir beneficios de todo lo que le ofrece su universidad, a lo que convenientemente hemos llamado servicio global de educación. En consecuencia, se necesitan instrumentos de medida, que valoren el conjunto de servicios ofrecidos por una universidad a sus estudiantes, con el fin de obtener información relevante e interpretable sobre la educación (y no sólo la formación, por ejemplo) que reciben. Instrumentos, que valoren la calidad, desde la

---

<sup>234</sup> Cuestiones que muchas universidades afrontan con sus servicios de orientación o atención al universitario.

perspectiva de los alumnos, de la educación de una institución en su conjunto, a fin de identificar áreas de mejora en su prestación. Como señalan Oldfield y Baron (2000, pág. 86), las IES “...deben abordar la cuestión de la calidad, no sólo desde las vías tradicionales de acreditación y revisión de programas, cuestionarios de evaluación de la docencia y de los cursos recibidos, sino también mediante la evaluación de lo que los propios estudiantes consideran como elementos de la calidad de servicio”. Razón de ser, por otra parte, de este trabajo.

Resumiendo, el conjunto complejo de prestaciones que conforman la educación universitaria, se caracterizaría, por estar constituido por servicios que se tienen que prestar conjuntamente y que son complementarios, en muchos casos, unos de otros. Educación universitaria, cuyo rendimiento del alumno es un rendimiento social que este adquiere en todas y cada una de las actividades que la universidad pone a su servicio. Ambas razones sugieren, por tanto, la conveniencia de disponer de una valoración holística de la educación percibida por el estudiante en la universidad.

En este apartado se ha definido la educación como servicio. El siguiente paso será analizar los posibles roles del estudiante en la educación superior, en particular dentro del EEES. Pero antes, a modo de nexo entre este y el siguiente apartado, introduciremos el concepto de *servucción* en la educación superior. Ello nos permitirá comprender mejor la complejidad de la educación como un servicio en el que necesariamente se requiere de la participación del alumno.

### 3.2.4. El concepto de servucción aplicado a la educación superior.

La complejidad de los procesos que se desarrollan en la educación y el alto grado de participación del estudiante en gran parte de ellos, hacen conveniente introducir el concepto, procedente del marketing de servicios, de *servucción*<sup>235</sup> (Lovelock & Wirtz, 2011), resultante de la combinación de otros dos: servicio y producción. Describe la parte del servicio que es visible a los clientes, y en la que participan e interaccionan. Centremos la cuestión en el ámbito de la educación superior y en el alumno, entendido como cliente principal de la universidad, y distingamos entre la parte que le es visible y la parte para él invisible de la educación.

En la educación superior, la entrega del servicio sería la parte visible para el estudiante: de hecho, sin su presencia durante la entrega (presencia mental, más que física), la educación no existiría. El nivel de contacto del estudiante con la producción del servicio educativo, en aquellos procesos en los que toma parte, es en general muy alta. El alumno interactúa con el entorno educativo (las aulas, los laboratorios, etc.), con los medios y recursos (conexión a internet, bibliotecas, etc.), con el personal académico y de servicios, y por supuesto, también con otros alumnos de la universidad. Pues bien, cada una de estas interacciones puede facilitar la creación de valor (aulas adecuadas para los usos y metodologías docentes para las que se concibieron, personal académico o de servicios competente, alumnos participativos, etc.) o la destrucción del mismo (estudiantes con comportamiento inadecuado, fallos en la conexión a internet, etc.).

A su vez, también hay una parte invisible para el alumno en la educación superior, formada por la actividad previa a la entrega del servicio o servicios educativos. Esta parte del sistema de *servucción* consiste en todo el trabajo previo, todos los inputs y elementos del servicio que se han procesado con anterioridad, toda la preparación realizada que el estudiante no puede ver, de la que no suele ser consciente, pero que redundante –de estar bien hecha– en su beneficio. Aquí se incluye, toda la labor de gestión y organización de los distintos servicios ofrecidos por la universidad, desde la definición de planes estratégicos por parte del equipo y órganos de gobierno de una universidad, hasta la gestión diaria de la actividad desarrollada por toda la comunidad universitaria. Hablamos del profesor y su labor de investigación, del trabajo de capacitación docente, de la preparación de las clases (programa académico, materiales docentes,...), etc. Hablamos de la capacitación técnica y funcional del personal administrativo, de su labor de atención al público, de su labor de mantenimiento y soporte de la actividad investigadora y docente, etc. Esta parte invisible al alumno, denominado núcleo técnico (del inglés “*technical core*”) del servicio, es esencial para lograr una buena prestación del mismo. Porque, aunque el estudiante no esté interesado en todas esta labor y actividad previas, si percibirá sus efectos. O en otras palabras, utilizando la habitual metáfora –en la literatura de marketing– del teatro aplicada a los servicios, “lo que ocurre entre bambalinas, afecta a la calidad de lo que ocurre sobre el escenario”.

La proporción del servicio o servicios educativos visible o invisible al alumno, varía en función del nivel de contacto del estudiante con el mismo. En el caso de la educación, según modalidades (educación presencial, educación mixta –combinado entre presencial

---

<sup>235</sup> *Servucción* es un concepto acuñado por los investigadores franceses Pierre Eiglier y Eric Langeard (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 70).



y a distancia– educación a distancia), actividades (docente, administrativa,...), y concepción y ejecución de ambas (una diversidad, como ya se analizó, inmensa). Si una parte substancial del servicio se realiza con la participación del estudiante en el mismo, entonces se hablará de servicio con alto nivel de contacto con el alumno. Esto es lo habitual en la educación superior tradicional, en donde buena parte de las interacciones se realizan con él o delante de él. Pero no todas. Esto tiene una serie de consecuencias, que conviene destacar. En las actividades con alto nivel de contacto, la calidad se va a ver afectada, positiva o negativamente, por la participación de los estudiantes. El resultado va a depender, en gran medida, de la interacción. O en otras palabras, del rol definido y desempeñado por el estudiante en la educación superior. De todo ello se tratará en el próximo apartado, cuando analicemos la figura del estudiante en la educación superior. Sirva el aquí tratado concepto de *servucción* aplicado a la educación superior, para intentar comprender las consecuencias de definir modelos educativos centrados en una alta participación del estudiante en los procesos. Como es, de hecho y por definición, como veremos a continuación, el caso del EEES.

### 3.3. El estudiante y su rol en la educación superior.

*“What we want to see is the child in pursuit of knowledge, and not knowledge in pursuit of the child.” — George Bernard Shaw<sup>236</sup>*

Tras definir la educación como servicio, cabe preguntarse, bajo esta concepción, qué rol ocupa -dentro de este servicio- el estudiante. La respuesta, a cuya justificación se dedica este apartado, será incluyente. El alumno es el cliente principal de la educación superior con distintos roles, en función de la orientación al cliente de la IES -en el marco de un modelo educativo concreto-, y de la propia orientación hacia el aprendizaje de sus alumnos. En otras palabras, el rol del estudiante en la educación superior variará en función del nivel de participación requerido. De todo ello hablaremos a continuación.

Es amplia la diversidad de públicos objetivo<sup>237</sup> que toman parte en los procesos educativos en la universidad, así como la falta de consenso en la literatura especializada al respecto (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007). Referencias y descripción sobre los distintos públicos objetivo de una universidad las encontramos, por ejemplo, en Sola (Solà, 2002), en Miguel de Díaz (Miguel de Díaz, 1996), en (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007) o en Quinn et al. (Quinn, Lemay, Larsen, & Johnson, 2009). Lo son los estudiantes, los profesores, el personal administrativo, las empresas, los accionistas, los proveedores, las familias, la sociedad, los patrocinadores, los mecenas o donantes, entre otros. Incluso dentro de estos, podríamos desagregar en distintas subcategorías. Además, a esta variedad de agentes se añade la heterogeneidad de los mismos, como consecuencia de factores intra e interpersonales (Marchesi y Martín, 1999, pág. 235): sus distintas necesidades, motivaciones, actitudes, habilidades, conocimientos, deseos y

---

<sup>236</sup> Se atribuye esta cita, cuya traducción sería “queremos ver al niño persiguiendo el conocimiento, y no el conocimiento persiguiendo al niño”, al escritor irlandés George Bernard Shaw (1856 – 1950), Premio Nobel de Literatura en 1925.

<sup>237</sup> La literatura académica se refiere a los “públicos objetivo” de la educación también como “agentes”, “*stakeholders*” o “grupos de interés”.

afectos. En definitiva, concepciones distintas de la calidad de servicio en la educación superior que hacen que cada grupo de interés interprete las dimensiones de calidad percibida de manera distinta (Chua, 2004).

Al objeto de concretar qué entender por estudiante o alumno<sup>238</sup>, se parte como referencia del trabajo de (Fayos Gardó, González-Gallarza Granizo, & Servera Francés, 2013), que distinguen entre cuatro públicos principales (agentes implicados o “*stakeholders*” importantes del, así lo llamaron ellos, Servicio de Formación Universitaria): los estudiantes, los egresados, los empleadores y los profesores. A su vez, dividen a los estudiantes en otros tres: estudiantes actuales, delegados y los implicados en consultas específicas.

De todos ellos, en este trabajo nos centraremos en el estudiante actual. Es el estudiante que (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007) definen como “alumno matriculado que asiste regularmente a clase y estudia en la universidad”. Es esta, de forma general, la que será la unidad de análisis<sup>239</sup> de este trabajo, y a quién se hará referencia al hablar de estudiante o alumno.

Retomando la cuestión, la concreción del rol del perceptor de un servicio, sea cual sea, dependerá del grado de participación de este en su producción. Para aclarar y centrar el debate, pensemos en el alumno, como perceptor principal de la educación y en la institución de educación superior como organización. Por lo tanto, la pregunta es: ¿cuál es –o debe ser– el grado de participación idóneo de un estudiante universitario en su educación?

Si nuestra voluntad es mejorar la calidad del servicio –educación–, dependerá de la concepción, más o menos limitada, que se realice del beneficio potencial de la involucración del perceptor principal del servicio (Lengnick-Hall, 1996) –el alumno, en el caso que nos ocupa– en el proceso –educativo–. En decir, del beneficio o perjuicio de la participación del alumno en su propia educación. Bajo una concepción del rol del estudiante concreta, la calidad del proceso educativo resultante dependerá, en parte, de lo mejor o peor que este ejecute su rol.

En conjunto, hablamos del grado de interdependencia entre la universidad –y su modelo educativo– y sus alumnos, de en qué medida comparten o no ciertos valores, del compromiso mutuo existente; y de en qué medida, este hecho beneficia a ambas partes. Así, si tanto el estudiante, en su orientación hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la IE, en su orientación hacia el alumno<sup>240</sup> en la prestación de los mismos (en el marco de un sistema o modelo educativo concreto), son afines, entonces el “encaje” entre ambas partes será al menos más factible que si esta compatibilidad no se diera. En otras palabras, por un lado tendremos una universidad que presta unos servicios bajo un modelo educativo predefinido; modelo, que condicionará su orientación al estudiante. Y por otro, unos alumnos universitarios con unas orientaciones hacia el aprendizaje concretas. Por lo tanto, para lograr dicho “encaje”, la universidad deberá orientar los servicios educativos (tanto su oferta, como su forma de

---

<sup>238</sup> En este trabajo se utilizan los términos estudiante y alumno como sinónimos.

<sup>239</sup> Al final de este apartado se concretará la definición del alumno actual como unidad muestral de éste trabajo.

<sup>240</sup> Se omite conscientemente el uso de la palabra cliente, más por orientación al alumno se está haciendo referencia a lo que la literatura económica recoge como “orientación al cliente”; como equivalente, por tanto, pero en el ámbito de la educación.

prestarla) al estudiante<sup>241</sup>, procurando satisfacer las expectativas derivadas de la orientación universitaria de cada uno de ellos (es decir, los intereses de los mismos). En definitiva, se está hablando de la orientación al perceptor principal de los servicios de una universidad, como forma de satisfacer sus necesidades de estudiante.

Estas y otras cuestiones relacionadas, serán tratadas en distintos apartados a continuación, con el fin de definir al alumno y su rol en la educación superior.

### 3.3.1. La orientación del y la orientación al estudiante.

Este apartado se dedica a revisar los conceptos de orientación al aprendizaje (por parte del estudiante) y de orientación al estudiante (por parte de la universidad). El primero, alude a las razones por las que un alumno toma parte en una institución de educación superior. El segundo, principalmente traslada la concepción de “orientación al cliente” enfocada en el alumno, como cliente principal de la IES. Para simplificar, hablaremos de “orientación del estudiante” y “orientación al estudiante”, respectivamente. Analizaremos ambos conceptos a continuación.

### 3.3.2. La “orientación del estudiante” (orientación al aprendizaje).

La orientación al aprendizaje de un alumno universitario, puede definirse como el objetivo esencial o principal por el que un alumno accede a la universidad y luego toma parte en su actividad. Esta orientación universitaria del estudiante, u orientación del estudiante a secas, se conformaría por sus motivaciones e intereses, de cara a participar en y disfrutar de los servicios educativos ofrecidos por su IES. La investigación educativa ha identificado cuatro tipos de orientación al aprendizaje universitario<sup>242</sup> (Ng & Forbes, 2009): académica, laboral<sup>243</sup>, personal y social. En cada una de ellas, el énfasis o interés principal del alumno es distinto. En la orientación académica, su objetivo esencial es tomar parte en la vida académica de la universidad (ser delegado de clase, representante en sus órganos de gobierno, colaborar en eventos de contenido académico, participar en investigaciones, etc.; seguramente con la idea de llegar a ser

---

<sup>241</sup> Como se verá con mayor detalle en el “modelo de brechas de la calidad de servicio aplicado a la educación superior” ( ver el apartado “3.5. El modelo de brechas de la calidad en la educación superior”), la orientación hacia el alumno de una universidad comenzará desde la misma selección del personal académico y administrativo. También, en la medida en que esto sea posible, en la selección de los alumnos. Para ello, entre otras acciones, la universidad deberá procurar dar a conocer (ofrecer promesas) sobre lo que el futuro alumno debiera de esperar, si opta por dicha universidad, por cualesquiera de los medios disponibles a su alcance (ferias, días de puertas abiertas, portfolio universitario, página web institucional, redes sociales de la universidad, etc.).

<sup>242</sup> Conceptualmente sería más apropiado, entendemos, hablar de “orientación a la educación” en vez de “orientación al aprendizaje”, dado que el estudiante no se acerca a la universidad sólo a “aprender”, así como la universidad no le ofrece sólo “aprendizaje”. Hecha esta observación, mantendremos el concepto de “orientación al aprendizaje” por ser el aceptado, e identificable como tal, a nivel académico.

<sup>243</sup> “Vocacional” es el término que utilizan sus autores, para denominar a la orientación universitaria laboral. Si bien en español, vocación se define como “inclinación a cualquier estado, profesión o carrera” (RAE), se utiliza “laboral”, porque en español “vocacional”, tiene unas connotaciones semánticas, que en su uso consuetudinario, entiendo, podrían llevar a confundir la orientación universitaria laboral con la orientación universitaria personal.

investigador y/o profesor universitario). En la orientación laboral, tener mayores posibilidades de obtener un puesto de trabajo –*empleabilidad*– al finalizar la universidad. En la orientación personal, el desarrollo personal –cubrir sus deseos de conocimiento, por ejemplo– es su mayor razón de ser universitario. Por último, en la orientación social, la vida social universitaria –las relaciones personales, las actividades extraacadémicas, lúdicas, etc.– cobra mayor relevancia que el resto de motivaciones o intereses.

Descritos los distintos tipos de orientaciones (universitarias) del estudiante, cabe cuestionarse si este, en verdad, posee una única orientación. El alumno de educación superior, stricto sensu, no posee una sola orientación para todas las actividades universitarias y a lo largo de todos sus estudios; su orientación es, más bien, resultante de una mezcla del conjunto de todas ellas; mezcla de intereses o “*mix* de orientación universitaria” que, además, será dinámico a lo largo de la relación con la IES. En línea con lo que señalan (Ng & Forbes, 2009), si bien es probable que a largo plazo cambie

**Tabla 19. Orientaciones del estudiante universitario (orientaciones al aprendizaje).**

Orientación al aprendizaje	Interés o motivación principal del estudiante	Ilustración de su significado, en términos del estudiante
Social	La vida social universitaria	“Lo que realmente quiero es pasármelo bien y estar todo el día de juerga. Aquí hay ‘marcha’ todos los días. El tema de las asociaciones de estudiantes, también está bien. Me gusta colaborar. Y bueno, estar con los colegas, los ratos en la cafetería, ligar, hacer deporte,... y las fiestas de facultad. Todo eso, mola.”
Laboral	<i>Empleabilidad</i>	“Este grado tiene muchas salidas. Quiero optar a un buen trabajo luego. Y para eso hay que tener estudios.”
Personal	El desarrollo personal	“Tener una buena educación es importante. Además, siempre quise saber de esto. Lo mío es vocacional. Quiero aprender todo lo que pueda, para mañana ser un buen profesional.”
Académica	La vida académica	“Creo que ya lo sabía de antes, pero desde el primer día en la facultad lo confirmé. Quiero ser profesor de universidad. ¡Les veo en sus despachos, investigando, y es genial! Van a congresos, viajan,... Cuando termine, haré el doctorado. Ya ando mirando cuál.”

durante su paso por la universidad, a corto tenderá a prevalecer -o predominar- un tipo de orientación universitaria sobre el resto. Es decir, el conjunto de sus motivaciones e intereses –con respecto a la universidad– podrán variar en función, por ejemplo, de las actividades que realice o del momento en que se encuentre<sup>244</sup> (pongamos el caso,

<sup>244</sup> Por ejemplo, más vida social en unos momentos que en otros. Quizá mayor interés por la empleabilidad al escoger una universidad y no otra; o al final de los estudios, que entre medias. Que se

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

comienzo o final del curso académico), pero su razón de ser universitario será en general estable a corto plazo (salvo eventualidades inesperadas, como cambios radicales de su situación personal, familiar o de las circunstancias que le rodean; léase, por razones económicas, de salud, etc.). En este trabajo se asume la estabilidad de su orientación universitaria a corto plazo, entendida como razón de ser o motivación principal por la que el alumno es universitario, en un momento concreto durante su carrera.

En conclusión, de cara a definir el rol del estudiante, la orientación universitaria es un concepto de enorme interés. Conocer la orientación de los alumnos ayudaría a definir el tipo y grado de participación más adecuado, de los mismos, en los procesos educativos. Permitiría saber, por ejemplo, en qué ámbitos o en qué servicios estarían éstos más dispuestos a colaborar en la universidad, al objeto de mejorar la calidad de su propia educación, con su participación. En definitiva, permitiría diseñar y ofrecer entornos educativos que tuvieran en cuenta las motivaciones e intereses de los propios estudiantes, adaptándolos al “*target*” o tipo de alumnos, en base a sus orientaciones universitarias. O en otras palabras, ofrecer entornos educativos que estuvieran orientados al estudiante. Cuestión que trataremos a continuación.

### 3.3.3. La “orientación al estudiante” (orientación al cliente).

Este apartado tiene como objetivo aclarar y definir qué entender por orientación al estudiante por parte de una universidad. A efectos de este trabajo, dos visiones, recogidas en la literatura, serían válidas y –como veremos– compatibles: una visión genérica, apta para cualquier actividad universitaria (o conjunto de ellas) con participación del estudiante, de “orientación al estudiante como cliente”; y otra específica, por ceñirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de “orientación al estudiante ‘que aprende’” (en inglés, “*learner orientation*”<sup>245</sup>). Ambas visiones confluirían en una sola, de orientación al estudiante, como veremos a continuación.

*Orientación al estudiante.* La orientación al estudiante, entendido como cliente, procede de la orientación al mercado, corriente, en donde la orientación al cliente, figura como núcleo conceptual, resultante de la confluencia de otras dos ramas del pensamiento, “... una proveniente del marketing, que trata de centrar la organización en la satisfacción de los clientes, y otras con raíces en la dirección estratégica, cuyo punto focal es el análisis competitivo” (Barroso Castro & Martín Armario, 1999, pág. 223). También trasladaría la noción de “orientación al cliente” recogida por los nuevos enfoques del marketing - particularmente del marketing de servicios y del marketing relacional- , así como de la gestión de la calidad total, más aplicadas a la educación superior. Todos ellos son

---

incline por unos estudios, o que escoja las asignaturas, en función de su orientación (por la facilidad de aprobar; por el placer de aprender, o de asistir a las clases de un buen profesor; etc.).

<sup>245</sup> Utilizar el concepto de “*learner*” (aprendiz) en vez del de “*student*” (alumno, estudiante), para hablar de “orientación al alumno”, introduce un matiz semántico relevante. La voz inglesa “*learner*”, hace hincapié sobre el aprendizaje. No obstante, su equivalente en español, “aprendiz”, no se identifica con el sector educativo, sino que se circunscribe al ámbito empresarial (según la el diccionario de la RAE, el aprendiz es una “persona que aprende algún arte u oficio” o “persona que, a efectos laborales, se halla en el primer grado de una profesión manual, antes de pasar a oficial.”). Es por ello, que se ha optado por utilizar el término alumno, creyendo que la pérdida semántica, en la traducción al español de “*learner orientation*”, es un mal menor frente al de una interpretación errónea del concepto.

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

enfoques con origen en distintas disciplinas de la organización y dirección de empresas, en los que la satisfacción del cliente es fundamento o principio del buen hacer de una organización.

Con el objetivo de satisfacer a los clientes como forma de ser competitiva, la orientación al cliente “...implica que la organización debe poner en marcha un estudio exhaustivo del público objetivo con objeto de conocer y comprender sus necesidades y deseos”, lo que exige “...el conocimiento de la cadena de valor de los clientes no sólo en el momento actual, sino también su evolución temporal como consecuencia de la propia dinámica del mercado” (Barroso Castro & Martín Armario, 1999, pág. 228). Llevado lo anterior a la universidad como organización, y siendo el estudiante su cliente principal, hablaríamos -consecuentemente- de orientación al alumno.

La orientación al estudiante supone adoptar decisiones en la IES tomando en consideración las necesidades de los alumnos (Alnawas, 2014). “Más específicamente, la adopción e implementación exitosa del concepto de orientación al estudiante en la educación superior significa que una universidad: a) contempla la experiencia educativa desde la perspectiva del alumno; b) evalúa regularmente las percepciones del estudiante del compromiso de la universidad por comprender y cubrir las necesidades del alumno; c) provee a los estudiantes con una educación atractiva y de calidad que les facilitará perseguir exitosas trayectorias profesionales; y d) reconoce y aborda las necesidades de los múltiples agentes interesados<sup>246</sup>, incluyendo la universidad, los estudiantes y los empleados” (Alnawas, 2014, pág. 2). En línea con Alnawas, partidario de la orientación al alumno en la educación superior, y a pesar de los detractores<sup>247</sup> (Alnawas, 2014, pág. 4), en este trabajo entendemos la orientación al estudiante como una forma de capacitar al alumno, ofreciéndole la posibilidad de participar plenamente en la resolución de sus problemas, sin que ello implique quitarle poder al personal docente para dárselo al alumno. Es más, la orientación al alumno sería una tentativa o actitud colaborativa, por parte de los profesores y de los alumnos (y demás actores o miembros de la comunidad universitaria), para procurar combinar o compaginar sus expectativas desde el comienzo de la relación.

Entendemos que este concepto de orientación al estudiante, sería válido o razonable tanto para una única actividad universitaria (ya fuera de docencia, de investigación, o de otra índole), como para el conjunto de servicios ofrecidos por una IES a sus alumnos. En apartados anteriores definimos educación superior como servicio o conjunto de servicios ofrecidos por una universidad a sus alumnos. Dado que el objeto de este trabajo es analizar la calidad de la educación superior de forma sistémica, será la visión de la orientación al estudiante desde una perspectiva global de la educación superior, la que recibirá nuestra atención.

*Orientación al estudiante ‘que aprende’.* Por su parte, la visión de orientación al estudiante “que aprende”<sup>248</sup>, con origen en la pedagogía, encontraría su fundamento en

---

<sup>246</sup> El autor habla de “*Stakeholders*”.

<sup>247</sup> Entre los distintos argumentos, ofrecidos por distintos autores, en contra de una orientación al cliente en la educación superior, figuran los siguientes (Alnawas, 2014, pág. 4): su aplicación socavaría la calidad del sistema educativo y erosionaría la identidad profesional de la docencia y la enseñanza; llevaría a que los alumnos vean la titulación como un servicio que se compra; llevaría a que los alumnos no se preparen para las clases o el trabajo duro; llevaría a los alumnos a perseguir los programas y clases más fáciles y simples de aprobar; llevaría a que los alumnos evalúen negativamente a los profesores que les requieran un mayor esfuerzo académico; entre otros.

<sup>248</sup> *Ibidem supra*.

la teoría, de Klaus Holzkamp<sup>249</sup>, del aprendizaje desde la perspectiva subjetiva del alumno (Ehlers, 2006). Derivado de este concepto, (Ehlers, 2006) definió, a su vez, el de calidad orientada al estudiante “que aprende” (en inglés, “*learner oriented quality*”). En resumen, la orientación al estudiante “que aprende”, se centra en tomar en consideración la diversidad y diferencias entre los alumnos a la hora de diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estos participan. Como recoge Ehlers (2006) y siguiendo su razonamiento, no tener en cuenta la diversidad y diferencias –en motivación, intereses, conocimientos previos, actitudes, estilos de aprendizaje, etc.– existentes entre los alumnos, puede llevar al fracaso en la docencia. En consecuencia, se debe contemplar esta heterogeneidad y en la medida de lo posible, tratar a los estudiantes como individuos en vez de cómo un grupo homogéneo. Pero esto no significa, como pudiera parecer, que se deban acomodar los métodos de enseñanza a los métodos de aprendizaje de los alumnos; no hay evidencia empírica que respalde la bondad de este planteamiento. Además, entran en juego otros considerandos, que dificultarían el poder hacerlo, como la existencia de una normativa que regula los procesos de enseñanza-aprendizaje, los juicios de valor, y otras limitaciones (por ejemplo, número de alumnos por aula; disponibilidad del profesor; recursos y medios existentes,...) que lo condicionarían. Si significaría, en cambio, “...averiguar cuáles son los factores que definen la calidad desde la perspectiva subjetiva del estudiante, sus requerimientos, teniendo en cuenta su contexto personal, como punto de partida para el desarrollo de la calidad” (Ehlers, 2006, pág. 375) en la docencia. Implica –continúa diciendo Ehlers– “... adoptar como referencia la situación personal del alumno, sus referencias y sus conocimientos para el diseño del entorno de aprendizaje, de la didáctica, del uso de la tecnología y la toma de otras decisiones organizativas”.

*Aunando ambos conceptos de orientación al estudiante.* Por último, puesto que en este trabajo se trata -de forma global o sistémica- a la educación como servicio o conjunto de servicios percibidos por el alumno, se asume que la “orientación al estudiante ‘que aprende’”, centrada en la actividad docente, quedará englobada por la “orientación al estudiante (como cliente)”, dado que esta última amplía el foco a toda actividad universitaria. En consecuencia, salvo mención expresa, de ahora en adelante, y a efectos de este trabajo, se hablará, cuando hablemos de educación, de “orientación al estudiante” a secas, como equivalente al concepto genérico -para cualquier sector- de “orientación al cliente”.

### 3.3.4. La participación universitaria de un estudiante del EEES.

*“...si uno contempla con detenimiento el debate sobre la educación europea, descubre que, en su filosofía educativa, Europa está totalmente orientada al estudiante”.*

(Ehlers, 2006, pág. 368)

Partiendo de las distintas orientaciones al aprendizaje del estudiante universitario (orientación del estudiante), la pregunta subyacente es, qué rol o roles debe de

---

<sup>249</sup> Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* [Aprendizaje: Fundamento científico-subjetivo]. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

desempeñar el alumno, para que, con su participación, contribuya a mejorar la calidad de su educación superior, en el marco de un modelo educativo concreto. En otras palabras, qué papel asignarles, dentro de un modelo educativo, para que una IES -en el desarrollo del modelo-, satisfaga los intereses (las orientaciones hacia el aprendizaje) de sus alumnos.

Por lo tanto, además de por su orientación universitaria, que ya fue tratada, la participación del alumno vendrá acotada por su ámbito de desarrollo (modelo educativo) y por el rol que este desempeñe dentro del mismo.

En consecuencia, abordamos la concreción del rol del estudiante, como forma de poder tratar la relación existente entre este y los demás agentes educativos. A tal fin, habiéndose definido la educación como servicio, se acudirá a similares fundamentos teóricos provenientes del ámbito económico. En este sentido y en este marco teórico, serán varias las “metáforas” –así es como se refiere a ello la literatura académica especializada- con las que se ha intentado definir y denominar a la población estudiantil. De todo ello se dará buena cuenta en apartados posteriores.

Pero antes de abordar las distintas metáforas, analizaremos las implicaciones de una mayor o menor participación del alumno en la educación y de cómo una universidad puede hacer, con distintas estrategias, que esta sea lo más beneficiosa posible para la universidad. Las distintas “metáforas” o roles posibles del estudiante en la educación, definirán sus distintos niveles de involucración. A mayor orientación hacia el estudiante (entendida como orientación al cliente, vista en el punto anterior) de una IES en el desarrollo de un modelo educativo, mayor sería el grado de participación que se le pudiera atribuir. Es decir, en general, una estrategia universitaria más orientada al alumno, definiría un mayor grado de participación del mismo en la producción de su educación. De ahí la importancia del análisis de las estrategias de participación efectiva del estudiante. Veremos todas estas cuestiones a continuación.

### 3.3.5. Estrategias de participación efectiva de un estudiante universitario en su educación.

La participación de los clientes en la entrega de un servicio es un concepto que ha sido bien analizado desde el marketing de servicios. Hace referencia a “... las acciones y recursos facilitados por los clientes durante la producción y/o la entrega del servicio, incluyendo *inputs* mentales, físicos o incluso emocionales” (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 237). “En servicios en donde los clientes participan en los procesos, así como en muchos otros en donde se realizan contactos en vivo entre proveedor y cliente, es inevitable cierto grado de participación de los clientes” (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 237). Como inevitable es la participación de los alumnos en la educación. Más aún, su participación en la educación no es sólo deseable, sino –en la mayoría de los procesos educativos– imprescindible. Los estudiantes aportan sus conocimientos y habilidades, distintos elementos físicos (como son papel y bolígrafo, dispositivos electrónicos<sup>250</sup>,

---

<sup>250</sup> Dispositivos electrónicos en sentido amplio, desde calculadoras, hasta los ordenadores portátiles, móviles o tabletas. De hecho, en el área de tecnologías aplicadas a la educación, hay una corriente reciente, no exenta de debate, a favor del uso de los dispositivos de los alumnos en el aula, conocida por sus siglas en inglés BYOD (*Bring Your Own Device*) y cuya traducción literal sería “Trae Tu Propio

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.



etc.), su esfuerzo y dedicación, entre otros *inputs* sin los cuales, la educación no sería posible.

En definitiva, cuanto más centrada sea una educación en el estudiante, o en otras palabras, cuanto mayor o más relevante sea su rol, más importante será conseguir una participación del mismo, que aporte o vaya en beneficio de todos los procesos que conforman su propia educación. Conviene aclarar, que más participación no significa necesariamente mejor participación. Si el objetivo es mejorar la educación con su participación, debemos procurar que el rol desempeñado por el alumno sea el más efectivo. En este sentido, para que una organización pueda lograr una participación efectiva de los clientes en el servicio (Zeithaml et al., 2006, pág. 405), o en el caso que nos ocupa, una universidad de los estudiantes universitarios en la educación, las IES pueden desarrollar, desde la perspectiva del marketing de servicios, las siguientes estrategias: definir cuál va a ser su labor; reclutar, capacitar y recompensarlos; y gestionar la mezcla de alumnos. Veamos cada una de ellas a continuación.

*La primera, definir cuál va a ser su labor.* Qué tareas va a desempeñar. Cuál va a ser su rol. La naturaleza del servicio, en este caso educación, puede predeterminar parcialmente el papel que desempeñarán los estudiantes. Como también lo hará el modelo educativo (pre)establecido sobre el que se desarrolle (como es el caso del EEES, que aboga por una alta participación del alumno).

“Los expertos han indicado, que los altos niveles de participación del cliente son estratégicamente aconsejables cuando la producción y la entrega del servicio son inseparables” (Zeithaml et al., 2006, pág. 405), como es el caso de la educación superior. Es más, “la investigación ha demostrado que en educación, una participación activa de los estudiantes -como contraposición a una escucha pasiva-, aumenta el aprendizaje (es decir, el resultado deseado del servicio) significativamente” (Zeithaml et al., 2006, pág. 397). Si bien para una universidad esta afirmación habría que matizarla, ya que dependerá de la actividad universitaria de la que se trate (el nivel de participación requerido del alumno, no es igual en la matriculación, los servicios de deportes, los servicios de orientación al universitario, servicios informáticos, docencia, o investigación; por citar algunos ejemplos), y de la modalidad o forma en que este se ofrezca (presencial, a distancia, mezcla de las dos anteriores, clase magistral, trabajo en equipo, etc.).

Así, habrá desde servicios universitarios, en los que la estrategia “correcta” sea la de reducir la participación del estudiante al mínimo, al objeto de evitar la incertidumbre que este pudiera provocar<sup>251</sup>. Hasta otros, en lo que se prime su participación, llegando a ser éste quien prácticamente se encargue de producirlos. Entre medias, cabrían muchos servicios de la universidad, en los la coproducción entre la IES y sus alumnos es lo más

---

Dispositivo”. Esta corriente aboga por aprovechar en la educación, los dispositivos que los propios alumnos tienen, en particular sus móviles.

<sup>251</sup> Una buena parte de los servicios ofrecidos por la universidad a sus alumnos, cuentan con una excasa o nula participación de los mismos en su producción. La planificación horaria y de aulas del curso académico, el mantenimiento de las instalaciones, la limpieza de las aulas, son ejemplos, entre otros, de servicios en los que una IES podría llegar a plantearse –porqué no- su involucración. Aunque el hacerlo, posiblemente generaría ciertos problemas a la hora de ofrecer, de forma estable y continua, un servicio de calidad. Los anteriores servicios, son tareas esenciales de la educación universitaria, de las que conviene – así lo entienden las universidades- mantener alejado al alumno. Por otra parte, en las universidades es habitual delegar en sus alumnos la organización de distintas actividades -como son, por ejemplo, las fiestas de facultad-, a pesar de que generen habitualmente bastante incertidumbre en los dirigentes de la institución.

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

habitual. Será cada universidad, en base a su estrategia y modelo educativo, recursos y medios disponibles, etc., quien deberá definir, como venimos diciendo, el grado adecuado de participación de sus estudiantes.

En definitiva, una vez se concrete el nivel de participación del estudiante, se podrá especificar cuál es su rol concebido o asignado, para según que actividades y tareas que conforman su educación. No obstante, remitiéndonos a las distintas orientaciones del alumno (u orientaciones al aprendizaje) vistas con anterioridad (ver “Tabla 19. Orientaciones del estudiante universitario (orientaciones al aprendizaje).”) debemos recordar, que no todos los clientes –en este caso los alumnos– tendrán la misma voluntad de participar (Zeithaml et al., 2006, pág. 408). Por ello, las universidades se ven muchas veces obligadas a ofrecer varias opciones que se adapten a las distintas preferencias de sus estudiantes (de socialización, de interacción con personas, de desconfianza en la tecnología, de interés por las cuestiones académicas, etc.). Es decir -remitiéndonos a conceptos vistos en apartados anteriores-, opciones que permitan desarrollar un equilibrio, entre las orientaciones al aprendizaje de los estudiantes y las orientaciones a los estudiantes de la IES, que sea rentable y sostenible a largo plazo (en términos económicos y sociales) para esta.

*Una segunda estrategia, reclutar, capacitarlos y recompensarlos.* Esta estrategia concebiría al cliente como un *empleado parcial* (Zeithaml et al., 2006, pág. 409); cliente que, en nuestro caso, sería el estudiante.

El objetivo es procurar reclutar bien. Es decir, que desde el principio, los alumnos que tengan inquietud por una universidad y se matriculen en ella, sean aquellos que, por sus características e intereses, mejor vayan a poder “representar” los roles que se definan para ellos en dicha institución. A tal fin, la universidad debe de dar a conocer -por ejemplo, en los días de puertas abiertas, en su presencia en ferias o a través de sus distintas actividades de información y promoción- qué ofrece y qué puede esperar encontrar el alumno en dicho centro educativo. También -recordando de nuevo las distintas orientaciones al aprendizaje del estudiante- qué tipo y grado de participación se espera del alumno. De esta manera, concebidos como clientes, serán los propios alumnos los que se autoseleccionarán, resultando, tanto en una mejora posterior “...de las percepciones de la calidad en el servicio desde el punto de vista del cliente...”, pues los alumnos procurarán escoger una universidad que se adapte mejor a sus deseos, como en “... la disminución de la incertidumbre para la organización” (Zeithaml & Bitner, 2002, pág. 407), ya que los alumnos (auto)seleccionados se ajustarán mejor a aquellos roles concebidos para ellos.

Otra vía es capacitar al estudiante, con el propósito de “... ayudarlo a comprender su papel y conocer lo que pueden esperar del proceso antes de experimentarlo. Las universidades ofrecen programas de orientación a los nuevos estudiantes, y a menudo también a los padres, con el fin de mostrarles por anticipado la cultura y los procedimientos del centro educativo, así como las expectativas de los estudiantes” (Zeithaml & Bitner, 2002, pág. 407). En general, la orientación requerida debe de ser de dos tipos: “orientación acerca del lugar (¿dónde estoy?¿cómo llego de aquí a allí?) y orientación acerca de la función (¿cómo funciona esta organización?¿qué se supone que debo hacer?)” (Zeithaml & Bitner, 2002, pág. 407) (Zeithaml et al., 2006, pág. 410). Las páginas web de la universidad; las redes sociales que recogen la voz de los actuales alumnos; la edición de un portafolio con guías académicas, trípticos, etc.; la señalización (con mapas, indicadores, letreros, etc.) u otro tipo de material informativo en soporte físico o digital, sobre los programas de estudios y sus centros, su ubicación y

funcionamiento de los distintos servicios; entre otros ejemplos, cumplen esta labor de educar a los alumnos, para que puedan desempeñarse mejor. En el caso de servicios universitarios a distancia a través de internet, los manuales *online* sobre el manejo de la aplicación, indicaciones sobre cuándo y cómo dirigirse al profesor o al personal administrativo (a través de qué medios, con qué lenguaje, etc.), las secciones de preguntas frecuentes, etc., son ejemplos que cumplen también con esta función socializadora, de facilitar a los estudiantes un ejercicio de sus roles de manera efectiva.

Por último, cabría también la posibilidad de recompensar a los estudiantes por el buen ejercicio de su rol. Las universidades suelen ofrecer recompensas, en forma de becas o premios (beca de doctorado, premio fin de carrera, menciones especiales, etc.), a los alumnos destacados. Pero estas no son las únicas recompensas posibles. Siguiendo a Zeithaml et al. (2006, pág. 411), pero pensando en el estudiante, cualquier premio o reconocimiento, que pueda suponer para él, un mayor control sobre el resultado, un ahorro de tiempo, un ahorro económico, un beneficio psicológico o físico, podría servir de recompensa<sup>252</sup>. Para ello, la universidad, vía sus empleados (profesores y personal administrativo), debe preocuparse de que el alumno tenga claro qué supone, en términos de esfuerzo (para el logro), y cuáles son los beneficios derivados de alcanzar dicha recompensa.

*Tercera, la gestión de la mezcla de alumnos.* Las instituciones de educación superior de matrícula abierta, tienen dos características que incrementan la importancia de buscar la forma de administrar, de manera efectiva, a distintos segmentos de clientes, en particular de alumnos, para que estos sean compatibles: la existencia de interacción verbal entre los clientes y el desarrollo de un ambiente del servicio que atrae a una mezcla de clientes heterogénea (Zeithaml et al., 2006, pág. 413)<sup>253</sup>. Administrar la compatibilidad de alumnos universitarios heterogéneos, con características y necesidades diferentes, hacen de la universidad un servicio, sin duda, muy complejo y difícil de gestionar, de cara a evitar conflictos entre ellos, y procurar que primen los encuentros satisfactorios y se minimicen los encuentros insatisfactorios. La casuística universitaria, atendiendo a la diversidad de los alumnos, es realmente ingente. Por ejemplo, algunos estudiantes trabajan, otros tiene hijos, los hay que hacen uso de los

---

<sup>252</sup> Lógicamente, a todos los alumnos no les interesarán las mismas recompensas. Habrá alumnos que valorarán el ahorro de tiempo, otros el ahorro económico, otros el reconocimiento académico, etc. En realidad, las universidades y sus empleados han hecho y hacen un uso habitual de distintas modalidades de recompensa. Por ejemplo, cuando un profesor indica a sus alumnos que “quien apruebe el examen parcial, no tendrá que ir con todo el temario al examen final”, está premiando el buen hacer de sus alumnos. También, cuando se ofrece un precio de matrícula temprana inferior para los alumnos que la realizan antes de cierta fecha (por ejemplo, para un seminario o un congreso). O cuando una universidad facilita el proceso de matrícula a través de internet (más aún si los formularios en papel, incluidos en el sobre de matrícula, tienen asignado un precio). Entre otros muchos posibles ejemplos, cuyo beneficio para el alumno, supone también un beneficio para la universidad o sus empleados (en términos, de asegurar disponer de alumnos en clase capacitados para seguir los nuevos contenidos; de un mejor reparto de la carga de trabajo a lo largo del curso académico; de entrada de ingresos económicos temprana; de aseguramiento de la viabilidad económica del curso o congreso; de reducción de costes de personal; etc.).

<sup>253</sup> En concreto, Zeithaml et al. (2006, pág. 413), recogen un tabla sobre las “características de un servicio que incrementan la importancia de la compatibilidad de segmentos” de clientes (en una adaptación de C.I. Martin y C. A. Pranter (1989). *Compatibility Management: Customer-to-Customer Relationships in Service Environments*, *Journal of Services Marketing*, 3, 3, pp. 5-15.). En dicha tabla, ponen a los entornos educativos (“*Educational settings*”), como ejemplo de servicio caracterizado por la existencia de interacción verbal entre los clientes. Y a las universidades de matrícula abierta (“*Open-enrollment colleges*”), como ejemplo de servicio caracterizado por un ambiente del servicio que atrae a una mezcla de clientes heterogénea.

comedores universitarios, otros utilizan las instalaciones deportivas de la universidad, unos necesitan de aparcamiento mientras que otros llegan a pie, algunos requieren de casilleros o un lugar dónde dejar sus cosas de forma segura, los hay que tienen ordenador portátil con el que desean conectarse a la red wifi de la universidad, otros necesitan dónde poder fotocopiar los apuntes de su compañero, unos prefieren estudiar en solitario y en silencio, otros prefieren ambientes de trabajo en equipo más distendidos, etc. etc. Toda esta diversidad de alumnado, hace que la universidad deba de procurar disponer de una gran variedad de medios y recursos, para encontrar la forma de hacer a todos sus alumnos compatibles. En algunos casos, deberá disponer de distintos servicios (red wifi, servicio de fotocopias, apartamientos, casillas, guardería, etc.) y ambientes (salas de lectura, aulas u otros espacios para trabajo en equipo, etc.) dedicados para cada tipo, que permita atenderlos de manera adecuada, bien agrupados o por separado. En otros, necesitará de una reglamentación o códigos de conducta que permita compartir espacios y medios entre ellos. Y por último, deberá, en todo caso, procurar que los empleados universitarios tengan la capacitación suficiente<sup>254</sup> –en un sentido amplio, tanto a nivel de aptitudes como de competencias-, tanto para que sean sensibles ante las particularidades de cada alumno, como para que sepan cómo –y puedan– gestionar, de manera adecuada, los conflictos potenciales que se puedan generar.

Llegados a este punto, conviene señalar que existe una gran variedad de modelos nacionales e institucionales de participación de los estudiantes, tanto formales como informales, en la educación superior (Klemenčič, 2012). Como señala este autor, si bien analizándolo desde la perspectiva del grado de democratización académica, habitualmente los estudios sobre participación del alumno han hecho referencia exclusiva a las distintas áreas de “participación formal” (es decir, para el caso de la universidad española, claustro universitario, asociaciones de alumnos, delegados de curso, etc.). No obstante, existe una creciente concienciación de la importancia de las vías de ‘participación informal’, “...tales como en la garantía de la calidad o en el aprendizaje centrado en el estudiante...”; es más, “...todos estos distintos ámbitos de participación del alumno están interrelacionados y puede que se retroalimenten” (Klemenčič, 2012, pág. 636).

El desarrollo de estas estrategias de participación efectiva o adecuada del estudiante universitario en su educación, habla de cómo hacer, que su presencia durante la producción de la educación sea constructiva, y que contribuya a la calidad del servicio y a su satisfacción, tanto propia, como de los demás agentes participantes (en particular, de los demás alumnos, profesores y personal administrativo implicados). Todas las partes implicadas deben de comprender la importancia de la participación de los alumnos en la mejora de la educación. Una importancia tal, que la participación del estudiante universitario es uno de los principios sobre los que se construye el EEES, como veremos a continuación.

### 3.3.6. La participación del estudiante universitario, como principio del EEES.

---

<sup>254</sup> Aquello que en administración de empresas se conoce como “empoderamiento” del empleado, del inglés “*empowerment*”.

Además de dominar las estrategias de participación efectiva del alumno universitario en su educación -vistas en el punto anterior-, debemos de conocer el marco de desarrollo de estas estrategias. Es decir, debemos atender al modelo educativo (pre)establecido. Este acotará las posibilidades de participación del estudiante. Y por tanto, la definición de su rol. En Europa, este modelo es el EEES. El EEES otorga un papel principal y predominante al alumno, haciendo que todo el sistema educativo quede definido en torno a él. Todo el sistema. Desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta la gobernanza y gestión de su educación.

La participación del estudiante figura como uno de los principios del EEES (ver “

Tabla 20. La participación de los estudiantes en el proceso de construcción del EEES.”) bien como procedimiento, como valor sustancial o como objetivo (Klemenčič, 2012):

- Como procedimiento de construcción del EEES, dado que se concibe a los estudiantes “... como colaboradores competentes, activos y constructivos en el establecimiento y conformación de un Area Europea de Educación Superior es necesaria y bienvenida..”; Comunicado de Praga, 2001 – Proceso de Bolonia),
- Como valor sustancial, puesto que los estudiantes “...deben de tomar parte en e influenciar la organización y los contenidos de la educación de sus universidades y otras IES...” (Comunicado de Praga, 2001) siendo “colaboradores de pleno derecho<sup>255</sup> en la gobernanza de la educación superior” (Comunicado de Berlín, 2003 – Proceso de Bolonia).
- Como objetivo compartido y aceptado, como estándar sobre el que evaluar y juzgar las acciones y las políticas llevadas a cabo en la construcción y desarrollo del EEES. Objetivo plasmado en la petición expresa a las instituciones educativas y a las organizaciones de estudiantes de “...identificar formas de incrementar el nivel de involucración actual en el gobierno de la educación superior...” (Comunicado de Berlín, 2003 – Proceso de Bolonia).

En definitiva, “...si uno contempla con detenimiento el debate sobre la educación europea, descubre que, en su filosofía educativa, Europa está totalmente orientada al alumno. Todos los documentos oficiales siguen una retórica constructorista moderna, y toman como leitmotiv a un individuo –un estudiante– competente que actúa y desarrolla habilidades y competencias, de forma autónoma, en pos de participar activamente en la sociedad del conocimiento” (Ehlers, 2006, pág. 368).

El Proceso de Bolonia es fiel reflejo de esta orientación hacia el alumno. Del EEES emanan nuevos escenarios formativos (Cabero Almenara & Marín Díaz, 2011) que requerirán de un papel más activo de los estudiantes. Más aún, el alumno “...se constituye en el protagonista,... como hacedor, constructor de su aprendizaje, responsable de su trayectoria académica y vital” (Cabero Almenara, Julio (Dir.), 2011, pág. 4). El eje de la formación deja de ser el programa académico, pasando a ser el propio estudiante, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades. Como consecuencia, el profesor deja de ser el elemento clave del sistema, pasando a serlo por el alumno.

---

<sup>255</sup> “Full partners”, en inglés.

**Tabla 20. La participación de los estudiantes en el proceso de construcción del EEES.**

<b>El proceso de construcción del EEES (#)</b>	<b>Participación de los estudiantes (*)</b> (en la garantía de calidad del EEES)
Comunicado de Praga (19 de Mayo de 2001)	Énfasis en la involucración de las IES y de los estudiantes (“... como socios constructivos, activos y competentes”).
Comunicado de Berlín (19 de Septiembre de 2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocimiento del papel fundamental de las organizaciones estudiantiles en el desarrollo del EEES.</li> <li>✓ “Los estudiantes son colaboradores de pleno derecho de la gobernanza de la Educación Superior. (...) Las medidas nacionales legales para asegurar la participación estudiantil, están completamente incluidas dentro del desarrollo del EEES”.</li> <li>✓ <b>Para 2005 los sistemas de garantía de calidad nacionales deberán incluir la participación de los estudiantes en la evaluación de programas o IES.</b></li> </ul>
Comunicado de Bergen (19-20 de Mayo de 2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocimiento del papel fundamental de (...) los estudiantes como colaboradores en el Proceso de Bolonia.</li> <li>✓ “Casi todos los países han previsto la creación de un sistema de garantía de calidad basado en los criterios establecidos en el Comunicado de Berlín mediante un alto grado de cooperación y trabajo en red. No obstante, todavía es necesario conseguir un progreso mayor especialmente en lo relativo a la <i>participación de los estudiantes</i> y la cooperación internacional”.</li> </ul>
Comunicado de Londres (18 de Mayo de 2007)	“La <i>participación de los estudiantes</i> ...” en la garantía de la calidad en la educación superior “...ha aumentado a todos los niveles desde 2005, aunque continua siendo necesario un mayor progreso”.
Comunicado de la Comisión Europea (2009)(1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En 9 países del EEES los estudiantes están “muy involucrados” y son tratados como “iguales” (“<i>equal partners</i>”), pero con grandes diferencias, tanto entre países, como dentro de cada sistema nacional. En muchas IES su rol se limita a observar y a una presencia formal. (3)</li> <li>✓ “Nivel de <i>participación de los estudiantes</i>: los países obtienen la mejor puntuación posible si los estudiantes participan en la gobernanza de los organismos nacionales de garantía de la calidad, en las revisiones externas de las instituciones de enseñanza superior y de los programas, en los procesos internos de garantía de la calidad y en la elaboración de los informes de autoevaluación” (pág. 4), como indicador del progreso de un país en materia de garantía de la calidad.</li> <li>✓ “La <i>participación de los estudiantes</i> en la garantía de la calidad, como requisito fundamental en el EEES, ha ido en aumento en los últimos años, si bien se limita a menudo a determinados aspectos o procedimientos” (pág. 5).</li> </ul>
Informe de la Comisión Europea (28 de Enero de 2014) (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En 17 países del EEES los estudiantes están “muy involucrados” y son tratados como “iguales” (“<i>equal partners</i>”), pero con grandes diferencias, tanto entre países, como dentro de cada sistema nacional. En muchas IES su rol se limita a observar y a una presencia formal. (4)</li> <li>✓ “La <i>participación de los estudiantes</i> está mejorando, ... el 85% de los estudiantes dispone de vías para tomar parte en las evaluaciones de los alumnos, y un número significativo cree en el impacto de su participación sobre la calidad en la educación” (pág. 4).</li> </ul>

(#) Sólo se incluyen documentos oficiales vinculados a la construcción EEES con referencia expresa a la participación de los estudiantes.

(\*) Las fuentes de las referencias a “la participación de los estudiantes”, recogidas en esta columna, son los propios documentos oficiales de la Comisión Europea (recogidos en la primera columna de la tabla), salvo mención expresa.

(1) Com (2009) 487 final (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009).

(2) Com (2014) 29 final (European Commission, 2014).

(3) Resultados del “QUEST Survey 2009” (Jungblut & Vukasovic, 2013, pág. 68), citado en Com (2014) 29 final (European Commission, 2014, pág. 4).

(4) Resultados del “QUEST Survey 2013” (Jungblut & Vukasovic, 2013, pág. 68), citado en Com (2014) 29 final (European Commission, 2014, pág. 4).

Por todo ello, y ciñéndonos al ámbito de estudio de este trabajo, la pregunta con la que se abrió este apartado, se concretaría en la siguiente: entendida la educación como servicio, ¿qué rol o roles del estudiante, como cliente principal de una IES, se ajustan mejor al EEES? Antes de responder, repasemos, en base a la literatura, sus distintos roles posibles.

### 3.3.7. Los distintos roles del estudiante universitario.

Tomando como referencia la definición, realizada en este trabajo, de educación como servicio, se analiza a continuación cada una de las “metáforas” o posibles roles del estudiante. Para ello -y por coherencia teórica con la definición de servicio ofrecida-, se acudirá principalmente a la literatura sobre marketing, y en particular y entre otros: al marketing de servicios (Zeithaml & Bitner, 2002; Capelleras y Veciana, 2001; Lengnick-Hall, 1996), ya sea desde la perspectiva del marketing internacional y/o del marketing educativo (Mazzarol, 1998; Hemsley-Brown & Oplatka, 2006); al marketing público y no lucrativo (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007; Veres et al, 2009); y al marketing relacional (Moore & Bowden-Everson, 2012; McCulloch, 2009), entre otros desarrollos del marketing, donde se recogen los distintos roles posibles de los usuarios perceptores de distintos bienes o servicios (es decir, a lo que comúnmente se llama consumidores o clientes), más centrándonos en aquellos trabajos, que sirvan de referencia para el análisis del papel de los alumnos en la educación superior. Además y a tal fin, también nos referiremos a la literatura sobre calidad (AENOR, 2004) (Asif & Raouf, 2013) (Senlle & Gutiérrez, 2005) y otros trabajos de carácter multidisciplinar de análisis del sector de la educación superior (Hoffman & Kretoivics, 2004). Por último, valoraremos la relación entre los roles del alumno y el EEES como marco para su desarrollo.

De manera general, tres son los posibles roles o “metáforas” –así es como se refiere a ello la literatura académica especializada en educación superior– con las que se ha intentado definir y denominar, desde las últimas décadas del siglo pasado hasta hoy, a la población estudiantil. Concepciones que, ordenadas de menor a mayor participación en el sistema educativo, se pueden resumir en tres: estudiante como producto, estudiante como consumidor y estudiante como colaborador.

*Primero, el rol del estudiante como producto.* Para la literatura académica, sí cabría la posibilidad de plantearse, para cierto tipo de servicios como la educación (con una experiencia o grado de interacción de carácter muy intangible), su rol como producto (Lengnick-Hall, 1996). El razonamiento que subyace es que, en servicios de este tipo, la frontera entre el producto y la interacción –con el cliente– viene a ser muy difusa, dando lugar a que el resultado del servicio sea un cambio de comportamiento o condición del consumidor –léase, del alumno-. Por lo que, es el consumidor quién “al sufrir la transformación” –cambios en el alumno por adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y aptitudes-, pasaría a ser el producto en sí mismo. Coincido con (Hoffman & Kretoivics, 2004), al refutar este razonamiento en la práctica, sobre la base de que definir a los alumnos meramente como “productos” pendientes de transformación, sería tratarlos como mera materia prima y no contemplaría la importancia de su responsabilidad y esfuerzo personal, para participar activamente en el proceso

educativo. Incluso, diría, ni siquiera en un modelo de formación tradicional, que viniera caracterizado por un alumno como receptor pasivo de información y contenidos transmitidos por el profesor, y cuyo aprendizaje fuera básicamente memorístico. En otras palabras, con independencia de las atribuciones que el modelo educativo establecido les otorgue para ejercer dicha participación, en “...el proceso de aprendizaje, los estudiantes deben esforzarse para adquirir conocimientos” (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007, pág. 73). En definitiva, desde el mismo momento en el que el alumno aporta o participa con sus acciones o recursos, en su propia educación, se contradice su carácter pasivo, imposibilitando su concepción como producto.

Otro argumento aludido en este sentido, ha sido, el de que los alumnos serían el resultado del proceso de aprendizaje, y tras su graduación, pasarían a ser un “... producto que se le ofrece al mercado de trabajo, para ser adquirido/contratado y satisfacer las necesidades de las organizaciones que requieren de sus servicios” (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007, pág. 73). Pero en este caso, se trataría de un rol asignado al alumno en el mercado de trabajo. Y no en el “mercado” de la educación superior, quedando por lo tanto fuera del análisis de este trabajo.

En definitiva, en teoría puede ser posible concebir a un alumno como producto. Pero en la práctica, no parece probable que existan alumnos caracterizables de esta manera. Al menos no exclusivamente. Esto sería aún más cierto, si cabe, tal y como se ha concebido la educación en el EEES, pues sería incompatible, como ya se razonó, con la concepción del alumno como mero producto de su educación.

*Segundo, el estudiante como consumidor.* Aquí se incluirían, con distintos matices en cuanto a su definición, las de principal consumidor interno (Veres et al, 2009) o clientes primarios (Senlle & Gutiérrez, 2005) de la universidad, cliente o beneficiario (AENOR, 2004); como cliente interno y externo (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007), si bien estos autores hablan de consumidor refiriéndose al concepto más amplio de “*stakeholder*” (“grupos de interés” o agentes de la educación); o si nos ceñimos al estudiante actual, como cliente o usuario directo y principal del servicio prestado en las universidades (Capelleras y Veciana, 2001).

De forma general, la concepción del alumno como consumidor proviene de la aplicación de las teorías tradicionales del marketing, encontrando su resistencia entre quienes se oponen a la “mercantilización” de la educación superior (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006). En su exhaustivo repaso a la literatura sobre la concepción del consumidor de la educación superior, (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007) recogen las razones principales, por las que distintos autores se posicionan en contra de la caracterización de los alumnos como consumidores: el hecho de que los estudiantes puedan poseer una visión parcial y sesgada del servicio ofrecido por una universidad; y la existencia de información asimétrica, dado que la universidad puede disponer de mejor información sobre lo que constituye una buena educación que los propios alumnos. Más recientemente, quienes se oponen a una concepción más participativa del alumno, apuntan que esta visión podría afectar negativamente a la responsabilidad del alumno de participar activamente en la actividad educativa, otorgándole un rol indebido de único creador de valor a la IES (Moore & Bowden-Everson, An Appealing Connection-The Role of Relationship Marketing in the Attraction and Retention of Students in an Australian Tertiary Context., 2012). Alistair McCulloch (McCulloch, 2009, pág. 177), en un artículo en el que realiza una crítica detallada a esta concepción del estudiante como consumidor, añade a los anteriores argumentos -entre otros- los



siguientes: pone demasiado énfasis en uno de los aspectos, tanto del rol del estudiante, como de la misión de una universidad; reduce la importancia del papel del estudiante en el proceso de aprendizaje; presupone en el alumno un nivel de conocimiento, habilidades y aptitudes previos, que quizás no posea; y, por último, concibe la experiencia educativa como un “producto” en vez de cómo un “proceso”.

*Tercero, estudiante como colaborador o coproductor.* La concepción del alumno como coproductor tiene su origen en la literatura sobre la gestión en la administración pública (McCulloch, 2009). Según este modelo, los estudiantes son colaboradores (“*partners*”, en inglés) en la producción de los conocimientos y habilidades recogidos como objetivos de aprendizaje de sus programas académicos. En el sentido de que es también coproductor de su propia educación, los autores hablan (definiendo o sugiriendo, con ello, distintos grados o *subtipos* de participación en la misma): bien del alumno como empleado parcial (Hoffman & Kretovics, 2004); bien como colaborador esencial (McCulloch, 2009) o joven colaborador (“*junior partners*”, en inglés) (Ferris, 2002); o incluso, atendiendo a la relación que se establece con el alumno, como miembro (Mazzarol, 1998, pág. 164). Por tanto, son *corresponsables* de su propia educación, requiriéndose de su participación activa, tanto individual, como colectiva. Es más, sugieren que las IES deben incorporar a los alumnos, incluso, a los procesos de gestión y sus puntos de vista a la política universitaria; solicitarles que participen en el diseño curricular; darles el control sobre partes de su entorno de aprendizaje; u –porqué no– ofrecerles la posibilidad de desarrollar proyectos o servicios en nombre de la propia universidad. En este sentido, proponen otorgar una mayor importancia a las asociaciones de estudiantes, a los delegados de curso y a otras formas de participación del alumno.

La educación se ajusta a un perfil en el que los clientes (los alumnos) “...desempeñan papeles obligatorios en la producción que, si son cumplidos, afectan a la naturaleza del resultado del servicio”. “A menos que el cliente...”, es decir, el alumno, “...haga algo (por ejemplo, estudie),...el proveedor del servicio no puede brindar un resultado del servicio efectivo. (...) La eficiencia con la que el cliente se involucra en todos los niveles afectará a la productividad de la organización y, a largo plazo, a la calidad y satisfacción del cliente” (Zeithaml & Bitner, 2002, pág. 392).

La concepción del alumno como cliente coproductor es consistente con la clasificación realizada por (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007), del alumno como cliente interno y externo –según el tipo de proceso (los autores analizaron los de enseñanza, aprendizaje e investigación)– de la educación superior. Acudiendo a los postulados de la teoría del marketing interno, el alumno sería: cliente externo del proceso de enseñanza (son los perceptores del trabajo realizado por el profesor) y cliente interno del proceso de aprendizaje (deben colaborar y esforzarse para adquirir los conocimientos). Es decir, dada la inseparabilidad de la producción y el consumo en los servicios desarrollados en una universidad, y en particular en la actividad de enseñanza-aprendizaje, labor principal de la educación, el alumno es a la par cliente externo y cliente interno de su educación. Por un lado, cliente externo, concepto equivalente a la concepción habitual del “cliente” o “consumidor”, al ser perceptor de un bien o servicio. Y por otro, como cliente interno, al ser “...una persona que forma parte de la IES y que colabora/contribuye en el proceso” (Marzo, Pedraja, & Rivera, 2007, pág. 72). Por lo tanto, copartícipe de su generación. Y en consecuencia, coproductor de su educación.

En esta misma línea, Asif & Raouf (2013) sugieren abandonar el debate sobre su rol, ir más allá, y centrarse en la relación cliente-proveedor en la educación superior. Para ello, proponen que, para garantizar la calidad en la IES, se haga una valoración sistemática que tome en consideración los requerimientos de todos los grupos de interés (“*stakeholders*”, en inglés) de la educación superior. La relación cliente-proveedor en la educación superior es compleja. Así, en cuanto al alumno, este será cliente y/o proveedor en según qué actividades desarrolladas en la universidad (la siguiente tabla recoge algunos ejemplos). Por lo tanto, el alumno es también, como proveedor, coproductor –junto con otros– de su educación.

**Tabla 21. Ejemplos de la relación proveedor-cliente con participación del estudiante universitario (\*).**

<b>Cliente (Customer)</b>	<b>Proveedor (Supplier)</b>	<b>Servicio provisto por el proveedor (Services by supplier)</b>
Estudiante (Student)	Profesorado (Faculty)	Diseño curricular, enseñanza, desarrollo profesional e intelectual ( <i>Curriculum design, teaching, profesional and intellectual development</i> )
Estudiante (Student)	Personal de Administración y Servicios (Administrative staff)	Servicios de apoyo, material y equipamiento, provisión de recursos ( <i>Support services, material and equipment, provision of required resources</i> )
Estudiante (Student)	Estudiante (Student)	Aprendizaje en grupo y trabajo en equipo ( <i>Learning in group and team work</i> )
Profesorado (Faculty)	Estudiante (Student)	“ <i>Feedback</i> ” de los estudiantes (sobre metodología docente, evaluación del curso, evaluación docente, y diseño curricular) ( <i>Feedback from students about teaching methods, course evaluation, teacher evaluation, and the overall program design</i> )

(\*) “*Examples of customer-supplier relationship in higher education with students’ participation*”. (en inglés)

Fuente (Source): Elaboración propia a partir de (*Prepared by authors based on*) Asif & Raouf (2013).

Vinculada a esta visión del alumno como colaborador o coproductor, se sugieren distintas ventajas, pero también posibles inconvenientes (National Union of Students, 2009). Ventajas, principalmente las de mayor satisfacción de los alumnos y del personal académico con el proceso de enseñanza-aprendizaje y –por ello– mejora de los rendimientos académicos. Y entendidos como miembros que pertenecen a la comunidad universitaria, con los que se mantiene una relación estable y formal, ofrecería la oportunidad de desarrollar una relación de lealtad y mejorar las características de los servicios educativos ofrecidos (Mazzarol, 1998). Además, la concepción del estudiante como coproductor, implica una mayor participación efectiva del mismo como cliente de su educación, lo que generará desde el punto estratégico, distintos beneficios (Zeithaml et al., 2006, pág. 405), en este caso para la IES<sup>256</sup> (cuestión que desarrollaremos en el próximo punto del trabajo, apartado “3.3.8 Evolución del concepto de relación entre la universidad y los estudiantes (del marketing transaccional al marketing relacional en la educación superior)”. Pero también recibe ciertas críticas, entre otras: mayor coste para las instituciones académicas (necesidad de más y mejores recursos personales, infraestructuras, etc.), otorga una responsabilidad a los alumnos, cuando es posible que no estén capacitados para o dispuestos a asumirla; no contempla la existencia de alumnos pasivos, que bien por personalidad, por voluntad, o por necesidad (por

<sup>256</sup> También genera beneficios para el alumno. Como demuestra la investigación en educación, “...una participación activa de los estudiantes -frente a una actitud pasiva- aumenta el aprendizaje (...) significativamente” (Zeithaml et al., 2006, pág. 397).

ejemplo, trabajo o familia), no deseen nada más que asistir a las clases y obtener el título; requiere de un proceso de convencimiento de los alumnos de que ser coproductores es lo mejor para ellos.

Por último, vistos los distintos posibles roles del alumno universitario, y ciñéndonos al marco del EEES, entendemos que se puede concluir –procurando con ello responder a la pregunta con la que se cerró el apartado anterior–, que el rol que mejor encaja con la concepción de la participación de los estudiantes del EEES, es el de cliente colaborador o coproductor de su universidad. Esto es así, puesto que el EEES define a sus estudiantes, en conjunto, como “...colaboradores competentes, activos y constructivos...”, que “...deben de tomar parte en e influenciar en la organización y los contenidos de la educación de sus universidades...”, según el Comunicado de Praga, 2001 (Proceso de Bolonia); y como “colaboradores de pleno derecho en la gobernanza de la educación superior”, debiéndose “...identificar formas de incrementar el nivel de involucración actual ...” en dicho gobierno (Comunicado de Berlín, 2003 – Proceso de Bolonia). En definitiva, el rol del estudiante como colaborador o coproductor, sería aquel que le otorga una mayor importancia dentro del sistema educativo, en concordancia con el papel principal y predominante que el EEES asigna al alumno.

No obstante, en la literatura encontramos voces que defienden, que un estudiante puede desempeñar, a la vez, más de un rol. Es decir, los distintos posibles roles no serían mutuamente excluyentes. Así, Senlle & Gutiérrez, (2005, pág. 14) a la par que como cliente primario, entendían que también podía contemplarse al alumno como producto<sup>257</sup>. Por su parte, Marzo, Pedraja, & Rivera (2007), en un exhaustivo trabajo de análisis del concepto de consumidor de la universidad, clasifican a los alumnos a la par como clientes internos y externos, desempeñando uno u otro rol en función del proceso educativo al que se hiciera referencia (así, en un proceso de enseñanza serían clientes externos -concepto habitual de cliente-, mientras que en uno de aprendizaje se les consideraría como clientes internos). “Parece lógico creer que las múltiples metáforas ...” de alumno “...pueden ser utilizadas simultáneamente. El personal y la administración ... “ universitaria “... escogerá aquella metáfora que mejor se relacione con las funciones y los servicios que provean. Por ejemplo, el personal de admisiones puede ver al alumno entrante como un consumidor, mientras que el personal de búsqueda de prácticas de empleo puede que escoja verlo como un producto” (Hoffman & Kretovics, 2004, pág. 104). En definitiva, a lo largo de su experiencia universitaria, un alumno participará en toda una variedad de procesos educativos, en los que podrá cumplir, o desempeñar, incluso a la par, roles distintos.

En consecuencia, parece conveniente analizar la relación entre la universidad y sus alumnos. Relación, que como decíamos, se construirá a lo largo de su experiencia universitaria. Como concepto dinámico que es, hablar de relación permite hablar de evolución de la participación del alumno en su educación. Este será el punto de partida para el siguiente apartado.

---

<sup>257</sup> Si bien, sus autores en este caso señalaban, que esta consideración del alumno como producto sería más bien anecdótica, a la par que poco acertada.

### 3.3.8. Evolución del concepto de relación entre la universidad y los estudiantes (del marketing transaccional al marketing relacional en la educación superior).

Tanto la participación del estudiante en la educación, como sus distintos roles - conceptos vistos en el apartado anterior-, plantean la conveniencia de valorar el tipo de relación que se establece entre el alumno y su universidad. En particular, aquella relación en la que el grado de participación efectiva que se defina sea alto, asociado a roles del estudiante como cliente como colaborador o coproductor. Cuestión que trataremos a continuación.

Cuando un estudiante escoge una universidad, lo habitual es que se mantenga en ella hasta terminar sus estudios en los que se matriculó. Si nos centramos en el alumno tradicional, implica establecer una relación entre la universidad y el alumno por un periodo largo de tiempo, normalmente de varios años (ya sea para completar sus estudios de grado, de máster, de posgrado, etc.).

Un estudiante, una vez matriculado, no suele cambiar de universidad. Los costes de sustitución de una IES por otra suelen ser muy altos: por la reducida oferta de alternativas, es decir, de universidades con los estudios requeridos disponibles para acoger su traslado de expediente académico; y las grandes diferencias habituales existentes, desde la perspectiva del alumno, entre cada una de ellas (ubicación, modelo educativo, medios y recursos disponibles, programa académico, profesorado, compañeros de clase, etc.), lo que requiere, muchas veces, tener que cambiar de ciudad, aceptar alejarse del círculo de amistad y/o familiar, etc. En consecuencia, el que ya es alumno de una universidad es en gran medida “un alumno atrapado”, un cliente cautivo.

Esta condición del estudiante actual como cliente cautivo, derivada de la habitual falta de competencia en el sector por el que ya es estudiante, ha hecho que las universidades se hayan preocupado más por el alumno nuevo, es decir, por la transacción, que por la relación. Que hayan pensado más en la cantidad de estudiantes (por ejemplo, en alcanzar un número mínimo de nuevos alumnos<sup>258</sup>), que en la calidad de los mismos. Más en atraerlos, que en atenderlos. Como consecuencia, las universidades, en general, no han dedicado suficientes esfuerzos en comprender a sus alumnos durante su paso por la IES, ni a establecer relaciones leales, de compromiso mutuo, durante los años que van a compartir con ellos; y menos aún, más allá del marco temporal requerido para el cumplimiento con sus estudios universitarios (perdiendo, por norma, todo vínculo con el estudiante egresado, salvo por iniciativa personal de este). Desde la perspectiva del marketing, el hasta aquí descrito equivaldría a un trato con el alumno, muy vinculado a una concepción del marketing educativo universitario como marketing transaccional.

---

<sup>258</sup> No cumplir con una cifra de alumnos mínima, puede llegar a llevar, incluso, a la desaparición de titulaciones oficiales en las universidades por falta de demanda. Por ejemplo, en España, el Ministerio de Educación ha estado estudiando la posibilidad de establecer un “estándar de eficiencia”, que fijaría un número mínimo de alumnos nuevos por curso, como criterio sobre el que valorar la viabilidad económica de una carrera (Fuentes: “Educación estudia fijar un número mínimo de alumnos por carrera”, 21 de Marzo de 2012, El País. Recuperado el 1 de Junio de 2014, de El País: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/20/actualidad/1332276360\\_608367.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/20/actualidad/1332276360_608367.html) ; “El debate de los alumnos por clase”, 21 de Marzo de 2012, El País. Recuperado el 1 de Junio de 2014, de El País: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/20/actualidad/1332277380\\_096265.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/20/actualidad/1332277380_096265.html); “La comisión de expertos de Educación propone fijar un mínimo de alumnos para ofrecer un título”, rtve.es. Recuperado el 1 de Junio de 2014, de Rtve.es: <http://www.rtve.es/noticias/20130215/comision-expertos-educacion-recomienda-fijar-numero-minimo-alumnos-para-ofrecer-titulo/608621.shtml>).

Por el contrario, establecer relaciones leales con los clientes es precisamente, el objetivo del marketing relacional, que será abordado a continuación, aplicado a la educación superior y centrado en el estudiante. El razonamiento aquí recogido, que traslada el paradigma del marketing relacional en los servicios, se basa en el desarrollado por Zeithaml et al. (2006, págs. 177 y ss.), (Zeithaml & Bitner, 2002) (Barroso Castro & Martín Armario, 1999) y (Christopher, Payne, & Ballantyne, 1994), entre otros, más aplicado a la educación superior. De forma similar a como ya hicieran otros estudios, (Helgesen, 2008) (Arnett, German, & Hunt, 2003), (Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, & Kara, 2009) entre otros, que servirán de referencia.

El desarrollo del marketing relacional en el ámbito de la educación superior, resulta ser escaso “... de aproximaciones (...) en términos de teoría y de aplicaciones en este contexto” (Schlesinger, Cervera, Iniesta, & Sánchez, 2014, pág. 6). Entre los pocos autores que han abordado su aplicación, (Helgesen, 2008) señala que el marketing relacional debería ser de gran interés para el personal universitario encargado de la incorporación y la retención de los estudiantes. (Arnett, German, & Hunt, 2003) desarrollan y validan un modelo para la aplicación del marketing relacional en IES sin ánimo de lucro, útil para explicar el éxito en las relaciones de intercambio caracterizadas por ser entre individuos y basadas primordialmente en la colaboración social. Relacionado con los objetivos de este trabajo, (Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, & Kara, 2009) también desarrollan y validan un modelo, en este caso de relaciones entre las variables calidad percibida, satisfacción, confianza y compromiso, que vendría a explicar –los fundamentos del desarrollo y mantenimiento de– la lealtad del estudiante en la educación superior. Por su parte, (Schlesinger, Cervera Taulet, & Iniesta Bonillo, 2012) (Schlesinger, Cervera, Iniesta, & Sánchez, 2014) aplican el paradigma del marketing de relaciones al análisis de la gestión educativa, elaborando un modelo integrado de relaciones entre el alumno egresado y la universidad.

La aplicación del marketing relacional al ámbito de la educación superior supondría una nueva concepción de las relaciones de la universidad con sus estudiantes, que iría más allá del enfoque transaccional tradicional. Surgiría “... de la necesidad de establecer una estrategia centrada en reforzar el vínculo entre el público objetivo y las organizaciones, generando en el marco de esta relación un mayor valor tanto para los proveedores...” (en este caso, las IES) “... como para los clientes” (el principal de ellos, aunque no el único, los estudiantes) (Schlesinger, Cervera, Iniesta, & Sánchez, 2014, pág. 6). Bajo este prisma, los alumnos serían vistos como potenciales colaboradores (“*partners*”, en inglés) cuyas necesidades e intereses deben de ser comprendidos por la universidad, en orden a mantener y mejorar la relación con ellos. En esencia, significa establecer una nueva orientación estratégica en las IES, por la que éstas se centrarían en atender a los actuales estudiantes, más que en atraer a los nuevos<sup>259</sup>. Y con respecto a los nuevos, la universidad debería intentar atraer, a aquellos con los que tenga más posibilidades de establecer relaciones leales y comprometidas. Es decir, procurará relaciones que estén

---

<sup>259</sup> Según que autores, unos definen la filosofía del marketing relacional, como una “orientación estratégica que se enfoca en mantener y mejorar las relaciones con los clientes actuales en lugar de en conseguir clientes nuevos” (Zeithaml et al., 2006, pág. 177). Otros, señalan que el marketing relacional se orienta en ambos sentidos, tanto en captar como en retener clientes (Christopher, Payne, & Ballantyne, 1994). En cualquier caso, la novedad -con respecto al marketing tradicional, dirigido a conseguir clientes nuevos- está en la atención a los actuales clientes.

alineadas con sus objetivos estratégicos. El objetivo final de la estrategia relacional es, como señalan (Barroso Castro & Martín Armario, 1999, pág. 187), “...conseguir la fidelidad del cliente”; es decir, en este caso, del estudiante. Para ello, “...los gestores universitarios deberán procurar promover programas académicos adecuados que establezcan, desarrollen y mantengan relaciones exitosas a largo plazo con los estudiantes, tanto los actuales como los futuros...”, lo que ayudaría a combatir las altas tasas de abandono universitario existentes, en particular en los primeros años de carrera (Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, & Kara, 2009, pág. 22).

Supone, que “...dichos programas académicos deben fundamentarse en una clara comprensión de cómo desarrollar y mantener relaciones a largo plazo con los estudiantes” (Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, & Kara, 2009, pág. 22). Esta nueva filosofía, asume que los alumnos prefieren una relación estable y duradera con una universidad, a tener que cambiar (o llegar a tener el deseo de hacerlo). Al menos, durante lo que duren sus estudios, generando -como veremos a continuación- unos beneficios potenciales para ambas partes, más allá de los propios derivados del propio servicio de educación.

Ahora bien, ¿hasta qué punto le interesa a una universidad atraer, retener y reforzar la relación con sus estudiantes? Hay varias razones para ello. Un alumno comprometido con su universidad, tenderá a proporcionar más retornos a la misma, que el que no lo esté. Tanto durante su etapa universitaria, como posteriormente. Como para cualquier otro servicio, el valor de un alumno para una universidad aumenta, cuanto más fiel sea la relación. Cuanto mayor sea su compromiso. Estos otros retornos procederán de la actividad boca a boca, de su colaboración desinteresada, de las ventas cruzadas de otros productos de su universidad, de la reducción de costes por necesitar una menor atención, de la mejora de la productividad de los empleados con clientes satisfechos, y de la generación de beneficios futuros una vez egresado de la universidad. Veamos todos estos retornos a continuación.

*Primero, está la actividad boca a boca.* Tanto la tradicional, de forma presencial, como la realizada a través de internet (y en particular, gracias a las redes sociales). Si los propios estudiantes hablan bien de una universidad, atraerán a nuevos alumnos con intereses parecidos. En definitiva, es una actividad promocional gratuita que los alumnos realizarían por su universidad, generadora de buena imagen de la IES.

*Segundo, al sentirse comprometidos con su universidad* (un compromiso bien con la propia IES, o personificado en la figura de sus profesores), *habrá estudiantes que voluntaria y gratuitamente decidan ayudar a desarrollar distintas actividades o tareas:* haciendo de guía para los nuevos alumnos; participando en actividades académicas (por ejemplo, en la organización de congresos) y/o extra-académicas (organización de las fiestas de la facultad, delegación de alumnos, ...); tomando parte en actividades de voluntariado; colaborando proactivamente al buen desarrollo de las clases; desarrollando labores de investigación; etc.

*Tercero, si percibe que recibe unos servicios educativos de calidad, estará más dispuesto a pagar por tomar parte en otras actividades* -que la universidad realice- que sean de su interés, ya sean académicas (por ejemplo, cursos de verano, un posgrado, etc.) o de otra índole. Los estudiantes más vinculados a una universidad, al igual que ocurre con los clientes en otros sectores, tenderán a adquirir más servicios que esta les ofrezca. Es lo que en marketing se conoce como ventas cruzadas.

*Cuarto, los estudiantes experimentados generan menos costes que los nuevos.* Esto es así, porque los alumnos nuevos desconocen el funcionamiento de su universidad, por lo que requerirán de más atención para resolver problemas que, en general, los antiguos alumnos ya tendrán resueltos.

*Quinto, si el vínculo de los estudiantes con su universidad es fuerte, facilita el que también lo sea el del personal administrativo y académico.* Al igual que en cualquier organización, los empleados prefieren trabajar en lugares en donde los clientes (en este caso, los estudiantes) son leales y están satisfechos. Los empleados de una universidad, ya sean profesores o personal administrativo, sienten que su trabajo es más satisfactorio si tienen que tratar con alumnos satisfechos por la calidad de la educación percibida. Esto hará, que quieran seguir trabajando en la universidad, que hagan mejor su trabajo, o que hablen bien de ella a terceros. Además, la generación de un buen clima universitario, facilitará atraer a nuevo y mejor personal. Como consecuencia, se reducirán los costes de rotación de personal y de renovación de la plantilla.

*Sexto, una vez deje de ser universitario, el estudiante egresado comprometido con su antigua universidad, tendrá el potencial de generar otra serie de beneficios futuros para la universidad.* Por ejemplo, la empresa que lo contrate, de sentirse satisfecha con su nuevo empleado, otorgará una buena reputación a la educación percibida en dicha universidad (traduciéndose, quizá, en ofertas de prácticas de empresa para los estudiantes). También puede que con el tiempo, el alumno egresado acuda de nuevo a ella para actualizar sus conocimientos. O incluso, que decida hacer una donación o algún otro gesto de agradecimiento por lo que la universidad “le dió”.

Por lo tanto, el establecimiento de una relación estable y duradera con los estudiantes puede resultar beneficioso para la universidad. Pero no sólo para esta. También debiera serlo para los estudiantes. De hecho, la investigación revela ciertos tipos de beneficios que los clientes experimentan, en servicios en los que se sostienen relaciones a largo plazo (Zeithaml & Bitner, 2002) -como sería el caso de la educación superior-. Beneficios que serían de tres tipos, beneficios de confianza, beneficios sociales y beneficios del trato especial, y que se recogen a continuación.

*Primero, beneficios de confianza.* Se trata de beneficios vinculados a “...los sentimientos de seguridad o confianza en el proveedor del servicio, junto con un sentido de disminución de la ansiedad y de alivio por saber qué esperar” (Zeithaml & Bitner, 2002, pág. 175). Trasladado al ámbito de la educación superior, el estudiante, en general, prefiere no tener que cambiar de universidad, ni de profesores, ni de compañeros de clase. Cambiar de universidad lleva consigo no sólo un coste monetario (el pago de una nueva matrícula, por ejemplo), sino también un coste psicológico (encontrar nuevos amigos entre los compañeros de clase, hacerse con los nuevos profesores y con el funcionamiento de la nueva universidad, etc.) y de tiempo (en adaptarse a los cambios, reubicarse, etc.).

*Segundo, beneficios sociales.* Los beneficios sociales hacen referencia a las relaciones sociales, de familiaridad, que los clientes generan con sus proveedores del servicio (Zeithaml & Bitner, 2002). En una universidad, este tipo de relaciones pueden llegar a desarrollarse entre el personal académico o administrativo y los estudiantes, pasando a ser, los primeros, confidentes de los segundos, concedores de sus intereses o necesidades concretas, etc.

*Tercero, beneficios del trato especial.* “El trato especial comprende aspectos como el derecho al beneficio de la duda, obtener un acuerdo (...) especial o recibir trato

preferencial ...” (Zeithaml & Bitner, 2002, pág. 176). Un alumno sentirá que obtuvo un trato especial por parte de la universidad, personalizado -habitualmente- en la figura de un profesor o de un administrativo, cuando, por ejemplo, no pudo cumplir con los plazos de entrega de un trabajo y se le amplió, cuando el profesor le recibió fuera de las horas de tutoría para resolverle dudas, cuando el administrativo le informa del mejor momento y lugar dónde localizar a un profesor, o le resuelve un problema técnico con el ordenador no siendo su labor, etc.

**Tabla 22. Beneficio potencial (más allá del derivado del propio servicio de educación) y valor de una orientación hacia una relación estudiante-universidad leal y de compromiso mutuo**

	<b>Beneficio potencial</b>	<b>Valor</b>
<b>Para la universidad</b>	Derivados de la actividad boca a boca: promoción gratuita, buena imagen. Participación voluntaria del alumno en actividades académicas, extra-académicas, etc. Los alumnos satisfechos con su universidad, tenderán a adquirir más servicios de ella (ventas cruzadas). Los alumnos experimentados generan menos costes que los nuevos. El clima laboral de los empleados de una universidad es mejor con alumnos satisfechos, lo que reduce los costes de rotación de personal y de renovación de plantilla. Beneficios potenciales del alumno egresado comprometido con su antigua universidad: reputación, donaciones, etc.	Valor relacional del estudiante, como conjunto de ingresos y/o rendimientos que generan a una organización a lo largo del tiempo.
<b>Para el estudiante</b>	Beneficios de confianza, vinculados a sentimientos de seguridad o confianza en el profesorado, los administrativos y los compañeros de clase. Beneficios sociales, de familiaridad, entre los alumnos y el personal académico o administrativo de la IES. Beneficios de trato especial, o preferencial, por el que se otorga el beneficio de la duda al estudiante, obteniendo un acuerdo especial fruto de la relación.	Valor percibido por el estudiante, como valor generado por la universidad de forma continua, a lo largo de la relación, que cubre sus necesidades.

Recapitulando, como se ha analizado antes, ambas partes de la relación estudiante-universidad podrían salir beneficiadas del establecimiento de un vínculo estable y comprometido, asociado a una mejor y mayor participación de los alumnos en las actividades de la IES. Por un lado, otorga un valor creciente al estudiante, según evolucione (a más y mejor) su relación con la universidad. Por otro, el alumno saldría beneficiado de su compromiso para con su IES. En definitiva, desde la perspectiva del marketing relacional, tanto la universidad, como el estudiante –como cliente principal; sin olvidar al resto de clientes y/o agentes de la misma (profesores, administrativos, proveedores, etc.), para quienes se podría hablar en los mismos términos–, tienen interés en que la relación –el acuerdo– que establecen entre ellos, suponga un intercambio lo más satisfactorio para ambas partes. Es esta una visión holística de la educación superior, basada en una relación estudiante-universidad de compromiso mutuo, que va más allá de la transacción (más allá de una mera relación de compra-venta de un servicio), por la que, con el tiempo, se establecería un fuerte vínculo entre ambas partes, en base a la experiencia.

Pero además, la relación entre el estudiante y su universidad, como cualquier otra relación social, tenderá a evolucionar con el tiempo. En este sentido, los partidarios del



marketing relacional sugieren, que la relación con los clientes tiene el potencial de avanzar desde una condición de extraños, a otra de conocidos, a amigos y por último, a colaboradores (Zeithaml et al., 2006, pág 178). Similarmente, (Christopher, Payne, & Ballantyne, 1994, pág. 32), hablaban de prospectos, compradores, clientes, promotores y defensores, designando con ello a cada uno de los “niveles” de lo que denominaron escala de lealtad de los clientes. Trasladado al ámbito de la universidad, el objetivo del marketing relacional consistiría en lograr que los nuevos alumnos suban de forma progresiva a los niveles más altos de esa escala, haciendo que el valor que genera el estudiante sea mayor. Un valor generado de su relación con la universidad, tanto durante, como después de terminar sus estudios, vía participación en y/o adquisición de los servicios ofrecidos por la IES. Remitiéndonos a aquello comentado hasta el momento y que se construye alrededor de la “Figura 5. Modelo de relaciones con el estudiante.” -modelo que presentaremos en el próximo punto del trabajo-, se trataría de que los alumnos pasen de ser meros consumidores a colaboradores -o incluso productores- de la IES; siempre que ello resulte beneficioso, como requisito de una relación sostenible, para ambas partes. En otras palabras, vendría a significar, que si la participación del estudiante es beneficiosa para ambos -y en particular para la universidad-, cuanto más participe este, mejor.

De hecho, vinculado con lo anterior, si consideramos al estudiante como el cliente principal de una IES, podemos aplicar al contexto educativo, un concepto o medición proveniente del marketing relacional, que la universidad debería tener en cuenta: el valor relacional de un cliente o valor del cliente a lo largo de la vida<sup>260</sup> (Zeithaml et al., 2006, pág. 187). Sería equivalente a lo que (Grönroos, 2000, pág. 146) llama “rentabilidad de la relación con el cliente”<sup>261</sup>, diferencia entre los ingresos y los costes que la relación genera para la universidad. Este concepto o medida contempla a los clientes, en este caso sería a los estudiantes, desde el punto de vista de los beneficios o rentabilidades que generan a una organización a lo largo del tiempo. En caso de la educación superior, el “valor relacional del estudiante” (o “rentabilidad de la relación con el estudiante”) para una universidad, sería el resultante de la diferencia, a lo largo de los años de relación con el alumno, entre el flujo de ingresos y/o rendimientos que aporte, y los costes que ocasione<sup>262</sup>. Tanto del lado de los ingresos y/o rendimientos, como de los costes, son varios los factores que influirían en el valor del estudiante a través del tiempo. Así, no sólo se deberían de tener en cuenta los servicios educativos “vendidos” habitualmente al estudiante (el ejemplo más común son los ingresos por tasas de matrícula<sup>263</sup>), sino que también se podrían incluir las ventas de otros servicios y bienes adicionales que se realizarán a lo largo del tiempo (por ejemplo, la inscripción en cursos extraordinarios; por alquiler de instalaciones deportivas de la universidad; o los ingresos por comedores; etc.), así como otros beneficios provenientes de la actividad boca a boca (por ejemplo, un nuevo alumno para la IES gracias a la recomendación de este) y otro tipo de utilidades generadas por el alumno. Y en cuanto a los costes que

<sup>260</sup> En inglés, “*relationship value*” y “*lifetime value*”, respectivamente; este concepto ha sido traducido al español por valor del cliente a través del tiempo (Zeithaml & Bitner, 2002, pág. 178).

<sup>261</sup> En inglés, “*customer relationship profitability*”

<sup>262</sup> Más concretamente, el “valor relacional del estudiante” sería el promedio resultante de la diferencia, a lo largo de los años del ciclo de vida del alumno, del flujo de ingresos que aporta (matrícula, venta de otros servicios y bienes, ingresos por utilidades o beneficios derivados de su actividad boca a boca, etc.) y los gastos que ocasiona a la universidad (docencia, investigación, administración, etc.), calculados por un periodo de tiempo concreto (habitualmente año natural; o año o semestre académico).

<sup>263</sup> En caso de universidad con financiación pública, debería también incluirse el ratio de ingresos públicos por alumno.

genera a la universidad (docencia, investigación, administración, etc.), debería de tenerse en cuenta, que estos, en general, tenderán a reducirse a lo largo del tiempo, por el mayor conocimiento que va adquiriendo el alumno del funcionamiento de su universidad<sup>264</sup>.

Por otra parte, habría que contemplar otra idea de valor, que sería la del valor que el alumno percibe de lo que la universidad le ofrece. De nuevo con origen en enfoques del marketing (bien desde el marketing de servicios o desde el marketing relacional), encontramos otro concepto, que trasladado al ámbito de la educación superior -y considerado el alumno como cliente-, equivaldría al que podríamos llamar, el “valor percibido por el estudiante”. Grönroos lo define, de manera genérica, como el valor “... percibido por los consumidores en sus procesos internos y en las interacciones con los suministradores o proveedores del servicio cuando consumen o hacen uso de los servicios, bienes, información, contactos personales, reclamaciones y otros elementos de la relación en curso” (Grönroos, 2000, pág. 140).

El valor percibido es función de lo que el consumidor recibe (beneficios derivados de la oferta del proveedor) y lo que entrega (costes monetarios y no monetarios de adquirir lo ofrecido por el proveedor) (Parasuraman y Grewal, 2000). Sería la evaluación global de las utilidades de los beneficios percibidos frente a los sacrificios percibidos (Zeithaml et al, 2006). Es decir, trasladado a la educación, el estudiante obtiene unos beneficios de una educación (acreditación, contactos, conocimientos, habilidades, etc.) que adquiere con un esfuerzo (de carácter económico y no económico), y cuyo resultado es un valor percibido, en términos de “empleabilidad”, de “socialización”, de “saber”, etc.

Otras concepciones del valor percibido señalan que este se determina por la comparación entre la calidad percibida y el sacrificio percibido por parte del cliente (Grönroos, 2000, pág. 147). Hablaríamos en este caso, de un “modelo de rentabilidad de la relación con el cliente”, en el que el valor percibido sería determinante de la satisfacción del cliente.

En definitiva, cabrían potenciales beneficios, para ambas partes, derivados de la aplicación de una estrategia relacional de una universidad para con sus alumnos. Por ello, cabe preguntarse cómo lograr ese objetivo, que no es otro, que el de la fidelidad o lealtad de los estudiantes. O en otras palabras, cómo conseguir que los alumnos sean estudiantes comprometidos con su IES, que con independencia de sus orientaciones o

---

<sup>264</sup> Más concretamente, para el cálculo del “valor relacional de un estudiante” (o rentabilidad de la relación con el estudiante), del lado de los ingresos y/o rendimientos (ingresos de la relación), no sólo se deberían de contemplar los ingresos por el pago de matrícula, sino que también podrían incluirse los ingresos por ventas cruzadas, es decir, de ventas de otros servicios y bienes adicionales que se realizarán a lo largo del tiempo (por ejemplo, la inscripción en cursos extraordinarios, congresos, etc.; derivados del uso de instalaciones o participación en actividades deportivas, culturales o de otra índole, ofrecidas por la universidad; comedores, cafeterías, etc.; alojamiento en colegios universitarios; por venta de souvenirs o recuerdos; entre otros), así como otras utilidades provenientes, por ejemplo, de la actividad boca a boca (al realizar referencias de la universidad a terceros); entre otros ingresos, derivados de algunos de los beneficios potenciales para la universidad de una relación de lealtad con el alumno, y vistos anteriormente en este apartado (Ver “Tabla 22. Beneficio potencial (más allá del derivado del propio servicio de educación) y valor de una orientación hacia una relación estudiante-universidad leal y de compromiso mutuo”). Por su parte, por el lado de los costes (costes de la relación), deberían incluirse -prorratedos por alumno-, los gastos que genere de docencia (por ejemplo, personal académico contratado), de investigación (por ejemplo, mantenimiento de laboratorios, personal de laboratorio) o de gestión (por ejemplo, personal de administración y servicios), etc., entre otros.

intereses, colaboren en pos del beneficio de una educación universitaria, que a la postre redunde en beneficio propio.

El marketing relacional ha surgido como un concepto que ayuda a lograr la “realineación” entre calidad, servicio al cliente y marketing (Christopher, Payne, & Ballantyne, 1994), por el que “...los programas e iniciativas relacionados con la mejora de la calidad y el servicio al cliente<sup>265</sup> deberían estar firmemente vinculados a la estrategia de marketing global de la empresa” (pág. X). Según estos autores, el marketing, que se preocupa de las relaciones de intercambio entre una organización y sus clientes, debe de estar coordinado con las otras dos áreas mencionadas, cuya visión debía ser también ampliada. Por un lado, la nueva visión del servicio al cliente, desde enfoques multidimensionales que incidan en las relaciones que se establecen con los clientes y que abarcaría a una amplia gama de actividades de la organización. Por otro, una revisión de la calidad, “... a favor de un enfoque de la calidad orientada al cliente (por ejemplo, el concepto de la calidad percibida) (...) y del logro de la calidad total en todas las áreas funcionales de la organización...” (pág. 6). La vía más adecuada para que una organización pueda alcanzar su objetivo desde el punto de vista relacional es - en base a la relación entre calidad, satisfacción y lealtad recogida en la literatura- la de “... ofrecer un nivel adecuado de calidad de servicio” (Barroso Castro & Martín Armario, 1999, pág. 187).

Es consecuencia, concebida la educación superior como servicio, en el próximo capítulo y siguientes se establece como meta analizar la calidad de servicio, como fundamento a partir del cual abordar el objetivo de tener unos alumnos comprometidos con su universidad.

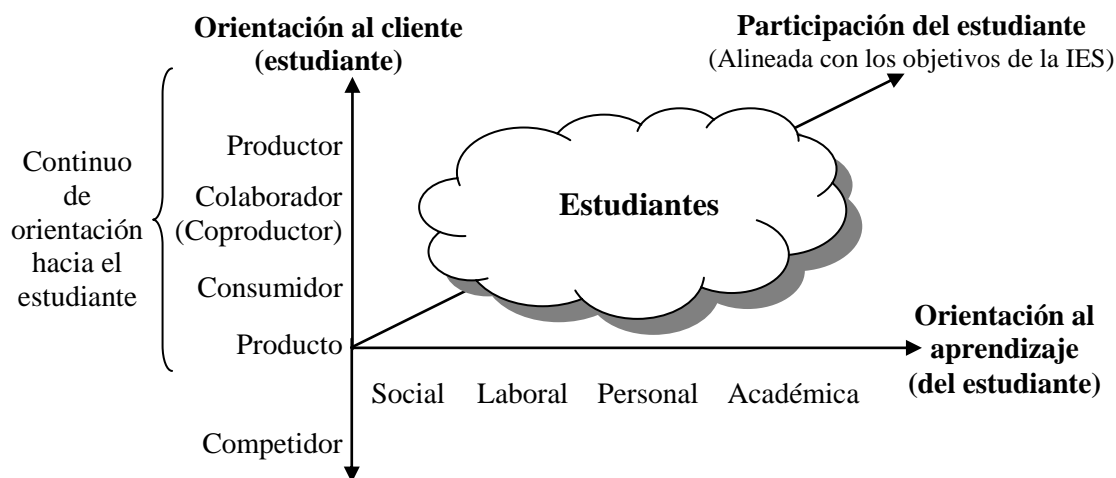
### 3.3.9. Modelo de relaciones con el estudiante.

En este apartado, aunando los conceptos de secciones anteriores del trabajo, se propone un modelo teórico, y por lo tanto meramente conceptual, resultante de las relaciones entre orientación al estudiante (orientación al cliente), orientación del estudiante (orientación al aprendizaje) y participación. La “Figura 5. Modelo de relaciones con el estudiante.”, es una representación tridimensional del vínculo entre estos tres conceptos. Se ha creído apropiado llamar así al modelo, dado que vendría a representar las distintas relaciones de la universidad con sus alumnos.

Además, podríamos también hablar de un espectro continuo de orientación hacia el cliente (estudiante) de la educación superior, en donde se situarían todos sus posibles roles. Este “continuo en la orientación al estudiante”, iría desde los roles “menos participativos”, a los que se ajustaría más una definición de estudiante como producto; a otros “más participativos”, en donde cabría hablar del alumno como colaborador. Entre medias, serían admisibles otras muchas definiciones de roles: de consumidor, de empleado, etc., sugiriendo -con ello- un énfasis mayor o menor en el rol del alumno como coproductor de su propia educación.

---

<sup>265</sup> En el texto al que se hace referencia se utiliza el término “ejercicio a la clientela”, equivalente a la voz “servicio al cliente” en el idioma español utilizado en España.

**Figura 5. Modelo de relaciones con el estudiante.**

En el modelo se ha añadido la posibilidad de otorgar al estudiante universitario el rol de productor, como límite superior de la figura de coproductor, entendiendo que hay servicios educativos, en los que este -prácticamente- produce el sólo el servicio por completo, sin que ello signifique que esté reemplazando o compitiendo con la propia universidad al ofrecerlo. De hecho, así ocurre, al delegar en ellos la responsabilidad de gestionar las fiestas de la facultad, con las asociaciones de alumnos (que administran desde revistas universitarias, clubs deportivos, o todo tipo de congresos y eventos, etc.), en la forma de hacer llegar fotocopias de los apuntes de clase, con el reparto de horas del laboratorio,...; entre otros muchos ejemplos habituales de actividades en las universidades. También, mediante la introducción de tecnologías de autoservicio (vía internet, en particular), es posible ofrecer desde servicios administrativos (por ejemplo, matriculación *online*), hasta servicios de docencia (por ejemplo, cursos a distancia en modalidades de excasa o nula participación por parte del personal de administración o del profesorado de la institución, como son los OCW o los MOOC; o enfoques constructivistas de enseñanza-aprendizaje, como los PLE<sup>266</sup>), entre otros; servicios electrónicos cuyo desarrollo depende, en la práctica diaria, casi exclusivamente de la labor del alumno. En todos ellos, cabría por tanto la posibilidad de hablar de un alumno como productor de su propia educación.

También, y por oposición al rol de productor, cabría la posibilidad de hablar de estudiantes como competidores<sup>267</sup>. En el sentido, de que, en algunos casos, producen un servicio, ellos por sí sólo también por completo, pero -en este caso- compitiendo con la propia universidad a la hora de ofrecerlo. Incluso en algunos casos, podríamos decir que sustrayéndole posibles fuentes de ingresos. Un ejemplo serían los alumnos que venden apuntes de las clases, propiciado por profesores acostumbrados a dictar, curso tras

<sup>266</sup> PLE, del inglés "*Personal Learning Environment*" (Entorno Personal de Aprendizaje).

<sup>267</sup> La metáfora de alumno como competidor de la propia universidad no puede considerarse como parte de la orientación al estudiante (como cliente), de ahí su ubicación en el modelo, y que no forme parte del continuo de orientación al alumno. El rol del cliente como competidor ha sido tratado en la literatura de marketing de servicios, por ejemplo, en Zeithaml et al. (2006, pág. 399).

curso, los mismos contenidos, como único método docente<sup>268</sup>. Cabe indicar que, dado que no genera beneficio para la universidad, no puede considerarse el rol del alumno como competidor, como planteamiento de orientación al estudiante.

Retomando el modelo, el concepto de “continuo en la orientación al estudiante” como cliente, sería equivalente -o derivado, en realidad-, tanto del concepto de “*continuum* de producción en los servicios” (Zeithaml & Bitner, 2002, pág. 402)(Zeithaml et al., 2006, pág. 403), como del de “continuo de relaciones con el cliente” (Zeithaml et al., 2006, pág. 182).

El primero, “*continuum* de producción en los servicios”, del marketing de servicios, representaría la forma de participación del cliente a lo largo de un segmento continuo, cuyos límites irían desde servicios que la organización produce por completo, a otros en los que el cliente produce por completo.

El segundo, “continuo de relaciones con el cliente”, tiene su origen en el marketing relacional. Traído al ámbito de la educación superior, significa que hay alumnos cuya relación con la universidad genera un valor mayor (para esta) que otros. Es decir, cuanto mayor sea el valor relacional de un estudiante, más voluntad debería de poner la universidad en que dicho alumno colabore con ella.

En definitiva, cuanto más centrada sea una educación en el alumno, o en otras palabras, cuanto mayor o más relevante sea su rol, también debería serlo su grado de participación en los procesos que conforman su propia educación. En todos ellos. Incluso en los procesos de gestión. De hecho, hoy los estudiantes europeos, como colectivo, ostentan representación en la gobernanza de prácticamente todas sus universidades (Klemenčič, 2012). La propia Comisión Europea reconocía el indicador de “nivel de participación de los estudiantes”, como medida del progreso de las instituciones de educación superior en materia de garantía de calidad, según el cual “los países obtienen la mejor puntuación posible si los estudiantes participan en la gobernanza de los organismos nacionales de garantía de la calidad, en las revisiones externas de las instituciones de enseñanza superior y de los programas, en los procesos internos de garantía de la calidad y en la elaboración de los informes de autoevaluación” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, pág. 4).

Desde la perspectiva del marketing relacional, el objetivo de una universidad, deberá ser el de desarrollar una orientación al estudiante, que le permita construir y mantener una base de alumnos comprometidos con la universidad, rentable y sostenible para la institución. Una rentabilidad, construida sobre la atención a las orientaciones al aprendizaje de los estudiantes, procurando con ello que puedan colaborar según sus intereses (recordemos, sociales, laborales, personales o académicos). Y en consecuencia, una rentabilidad, que signifique la generación de valor para ambas partes, tanto para la universidad (valor relacional del estudiante), como para el alumno (valor percibido por el estudiante). La cuestión es cómo lograr este beneficio mutuo<sup>269</sup>.

Para poder entender el cómo, una forma sería analizando la relación del alumno con su universidad, como un ciclo repetitivo. Una IES debería esforzarse en conocer y

---

<sup>268</sup> En mi etapa de graduado universitario conocí a algún profesor, que incluso llegó a un acuerdo -desconozco los términos- con alumnos suyos “que le hacían la competencia”, para que fueran éstos los que facilitaran sus apuntes mecanografiados (y que él revisaba antes).

<sup>269</sup> En verdad la rentabilidad de la educación superior debería ser entendida en un sentido incluso más amplio, puesto que el logro de una universidad con respecto a sus estudiantes, recordemos, es un rendimiento del que se beneficia toda la sociedad.

comprender las necesidades y deseos de sus alumnos a lo largo de cada “ciclo de vida de la relación con el estudiante” -por paralelismo del concepto de “ciclo de vida de la relación con el cliente” de Grönroos (Grönroos, 2000, pág. 236 y ss.) (Barroso Castro & Martín Armario, 1999, pág. 32)-, en el que puede generar valor para la universidad. La relación entre la universidad y el estudiante, irá fortaleciéndose si, según se repita dicho ciclo, y basándonos en Grönroos (Grönroos, 2000, pág. 238) -al describir el ciclo de manera genérica para cualquier tipo de organización y cliente-, la universidad reconociera: primero, en qué punto del ciclo de vida, de la relación con el estudiante, se encuentra cada uno de sus alumnos o segmento de alumnos (según sus orientaciones al aprendizaje, recordando el apartado anterior); y segundo, que recursos y actividades serían efectivas, desde el punto de vista del marketing (educativo, en este caso), para gestionar la relación en cada fase del ciclo. Además, aunándolo con conceptos vistos anteriormente, entendemos que ello debería facilitar una mejora en la orientación al estudiante de la universidad y en consecuencia, ir incrementando el valor relacional del estudiante, a la par que el valor percibido por este.

Por último, es interesante destacar, que según la descripción del mencionado ciclo que realiza Grönroos, cada repetición del mismo, comienza y termina con la calidad percibida del servicio por parte del cliente. Recordemos, servicio de educación -y estudiante como cliente-, en nuestro caso. De ser así, la medición de la calidad percibida de la educación, nos permitiría saber si, tras cada ciclo, se está avanzando y en qué medida en la relación con el estudiante. Por lo tanto, disponer de una herramienta de medición de la calidad percibida de la educación superior válida y fiable, permitiría a las universidades, en teoría y en base al ciclo de Grönroos, atender mejor a las necesidades y deseos de sus alumnos. No será este el único modelo que justificaría el desarrollo de mediciones de la calidad percibida por parte del alumno, como veremos en apartados posteriores con el modelo de brechas de la calidad del servicio. Construcción de una herramienta, que formará parte de los objetivos principales abordados a lo largo de este trabajo.

### 3.3.10. El estudiante del EEES, principal cliente coproductor de su propia educación.

En conjunto, de los puntos anteriores de este apartado, se derivarían las siguientes conclusiones.

Entendida la educación como servicio o conjunto de servicios ofrecidos por una universidad a sus estudiantes, y dentro del ámbito del EEES, parece coherente afirmar – y procurar con ello zanjar polémicas terminológicas fútiles-, que no cabría la posibilidad de definir al estudiante -meramente- como el producto de la educación superior. En este apartado se han aportado argumentos en contra de que a los estudiantes universitarios se les consideren como tales. Y menos aún, si el sistema educativo definido para su desarrollo es uno como el EEES, de concepción centrada en el alumno.

Además, la anterior afirmación es coherente con la definición, ofrecida en este trabajo, de educación como servicio, por la que la educación no produciría estudiantes, sino – recordemos- un “servicio integral ... cuyo objeto principal es el intercambio de información, contenidos y materiales informativos, diseñados para favorecer los

procesos de enseñanza-aprendizaje (formación), entre una parte docente y otra discente, y cuyo resultado ...” proporciona un valor agregado al añadir aspectos (conocimientos, habilidades, actitudes y capacitación, principalmente; pero también conveniencia, entretenimiento, oportunidad, socialización, etc.) que esencialmente son preocupaciones intangibles para quien –habitualmente el alumno- los adquiere.

Por ello, el estudiante es, como se ha razonado, el principal cliente perceptor del servicio educativo, bien como consumidor y/o *coproductor* del mismo. Consumidor, en el sentido de que es el principal perceptor de la educación superior como servicio. Y *coproductor* o colaborador, en el sentido de que son corresponsables, con distinto grado participación, de su propia educación. No obstante, desde la perspectiva de la universidad, el alumno podrá concebirse, incluso simultáneamente, como metáfora de distintos roles.

En consecuencia, para lograr la satisfacción de sus estudiantes, las universidades deberán concretar el grado de participación de los mismos en su propia educación. Grado de participación, que debería depender, por un lado, de la orientación universitaria de los mismos. Y por otro, de la orientación al estudiante, como referencia a la hora de definir el modelo educativo establecido en la IES, que condicionará los roles posibles del alumno como cliente principal de la misma.

Modelo educativo que en un contexto como es el EEES, concibe al alumno no ya sólo como consumidor, sino también como *coproductor* de su propia educación. Desde esta perspectiva, el estudiante es por tanto colaborador, copartícipe y corresponsable de la calidad de su educación.

En definitiva, el objetivo de una universidad en relación con sus alumnos, deberá ser el de construir y mantener una base de estudiantes comprometidos con la universidad, rentable y sostenible en el tiempo, que genere valor para ambas partes, tanto para la universidad (valor relacional del estudiante), como para el alumno (valor percibido por el estudiante). En este trabajo nos hemos centrado en la relación estudiante-universidad. No obstante, conviene recordar, que más allá de los alumnos, es este un objetivo y un compromiso que se ampliaría, a todos los agentes interesados en la universidad (profesores, personal administrativo, entorno socio-económico, etc.), generando, en definitiva, un valor compartido para toda la sociedad.

Mas volviendo al estudiante, todo lo dicho debe de tenerse en cuenta, a la hora de establecer modelos de gestión universitaria que faciliten el desarrollo de su “nuevo” rol dentro del EEES. En particular, convendría valorar la idoneidad de los modelos de gestión de la calidad total (ISO 9000, EFQM, etc.) junto con las directrices del EEES, desde la perspectiva de la participación del alumno y la consideración de su rol como cliente *coproductor*. Hablamos, entendemos, de una adecuada orientación al cliente como clave de la adaptación al rol del estudiante del EEES. Para ello, las IES deben procurar desarrollar sistemas de gestión, cuyas prácticas contemplen la necesidad de recabar información sobre los deseos y necesidades de los estudiantes, sus principales clientes. Y en consecuencia, se requiere de herramientas que recojan la opinión de los alumnos, para poder incorporar sus puntos de vista en la definición de unas políticas universitarias que contemplen entre sus objetivos, el de satisfacción de sus estudiantes.

Por último, dado que el contexto de análisis, en este trabajo, es el EEES, y por tanto, es de carácter internacional, hay que considerar las posibles diferencias en el comportamiento de los estudiantes, como consecuencia de la influencia de la cultura sobre la forma de evaluar los servicios (Zeithaml et al., 2006, pág. 69). Es más, “la estructura y funcionamiento...” de las instituciones educativas “... está fuertemente influenciada por la cultura. Las interacciones en clase, por ejemplo, varían sustancialmente a lo largo del mundo” (Zeithaml et al., 2006, pág. 73). Cuestión esta, que las IES deberían tomar en consideración, a la hora de implementar modelos de gestión de la calidad total. Y en particular, a la hora de diseñar herramientas de recogida de la opinión de los alumnos, pudiendo ser necesario su adaptación (Grönroos, 2000, pág. 76). De hecho, valga adelantar aquí que, la necesidad o no de una adaptación cultural de los instrumentos de recogida de la opinión de los estudiantes en contextos internacionales, será contrastada como parte de las hipótesis de este trabajo, en términos de su posible efecto moderador sobre la relación entre calidad de servicio y satisfacción (ver apartado “5.1 Relación entre calidad y satisfacción: hipótesis y modelo teórico.”).

### 3.4. Calidad (de servicio) y Satisfacción.

*“La calidad es un cambio profundo en la manera de pensar, de programar, de evaluar, de ‘sentir’ la educación.”*  
(Senlle & Gutiérrez, 2005, pág. 9)

Considerándola como una de las principales aportaciones de este trabajo, una vez definida la educación universitaria como servicio, y al estudiante -con sus distintos posibles roles- como cliente del mismo, se toma parte en el abierto debate sobre la conceptualización de la calidad, la satisfacción y su interacción, destacando la relevancia de hacer una valoración al respecto, utilizando la educación –y en concreto, la educación universitaria– como arquetipo de servicio al estar situado, como se argumentó (ver apartado anterior “3.2 La educación superior como servicio.”), en el extremo de la caracterización como servicio; la educación universitaria, un servicio complejo, percibido por el alumno de forma regular –y por tanto, no evaluable como transacción, sino más bien como relación, como se argumentará–, de importancia alta para este, y que requiere de su involucración, para su adecuada prestación.

Este trabajo se enmarca dentro del enfoque de satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes y usuarios (Capelleras, 2001) -tanto desde la perspectiva del Marketing de Servicios, como desde la de la Gestión de Calidad Total-, según el cual la institución debe de conocer las demandas del cliente, para así poder satisfacerle. Por ello, se hablará de una definición subjetiva de la calidad, asumiendo la necesidad de mejorar todas las actividades de la organización (todos los servicios que la universidad ofrece a sus estudiantes, en nuestro caso), yendo más allá de la inspección, control y aseguramiento de la calidad, hacia un paradigma de calidad total. Bajo este paradigma y utilizando la habitual definición de la *American Society for Quality Control (ASQC)* como referencia, tendríamos que la calidad, a efectos de este trabajo, sería el “conjunto de características de la educación que le confieren su aptitud para satisfacer las necesidades del estudiante”, siendo este el principal de sus usuarios.



Además, como postulado de partida, se propone que la especial caracterización de la educación universitaria como servicio puro, la convierte en un adecuado marco de análisis, desde la perspectiva del Marketing de Servicios, de las interacciones entre variables que definen las relaciones de consumo: calidad, satisfacción, valor, lealtad, etc. Y en especial, cuestión en la que nos centraremos en este trabajo, para aclarar las relaciones entre los conceptos de calidad y satisfacción. La pregunta que nos haremos es si, a la hora de valorar esta relación, no debería distinguirse entre contextos transaccionales y contextos relacionales. Relaciones, en donde los diagnósticos sobre los servicios, por parte de los clientes, serían más resultado, habitualmente, de experiencias o percepciones agregadas o acumuladas, que de encuentros puntuales (Zeithaml et al, 2006). Cuestión relevante, ya que el hecho de que tratemos de servicios proporcionados o no de forma continua, como muchos autores coinciden (Abdullah, 2006, pág. 32), afecta a la elección más acertada de la herramienta de medición de la calidad de servicio. O en el caso que nos ocupa, valga de ejemplo, no es lo mismo valorar un interacción en el ámbito educativo de carácter puntual (un curso o una conferencia), que una larga y continua (unos estudios de grado o de máster).

Este trabajo tiene como marco teórico de referencia, los estudios sobre el Marketing de Servicios. Dentro de ese marco, es quizás la interacción entre calidad, satisfacción y valor el aspecto que mayor interés suscita (Rust y Oliver, 1994). La relación entre los dos primeros conceptos, calidad y satisfacción, será precisamente el objeto de estudio de este trabajo.

La satisfacción ha sido confundida a menudo con el constructo de calidad de servicio (Ladhari, 2005, pág. 173). Centrándonos, a su vez, en el paradigma disconfirmatorio como marco analítico del trabajo, los mismos Parasuraman et al (1988, pág. 16), dentro de dicho paradigma, intentaron resolver la confusión que generaba el hecho de que tanto satisfacción como calidad de servicio la hubieran medido en su trabajo seminal anterior (Parasuraman et al, 1985), bajo un mismo criterio de comparación. Para ello, propusieron definir la calidad de servicio como valoración global o actitud relativa a la superioridad o no del servicio; y satisfacción, como concepto asociado a una transacción específica.

Cabe aquí preguntarse sobre la validez de estas definiciones, cuestión que abordaremos a continuación, intentando paralelamente responder a la pregunta, antes abierta, sobre la relación entre calidad de servicio y satisfacción en contextos relacionales versus transaccionales. Para ello, consideraremos la educación universitaria como arquetipo de contexto relacional, abordando los conceptos de calidad de servicio (de la educación universitaria) y de satisfacción. En el proceso se irá construyendo el modelo teórico propuesto, sobre el que se sustenta el análisis empírico posterior, de relación de causalidad y direccionalidad entre las variables calidad de servicio y satisfacción.

#### 3.4.1. Calidad de la educación.

*“A pesar del progreso realizado a través del debate y la investigación, no existe aún un consenso universal sobre la mejor manera de gestionar la calidad en una Institución de Educación Superior (IES). La razón principal es que la calidad es un constructo complejo y con múltiples facetas, particularmente en una IES. La calidad de servicio ofrecida no se puede*

*observar antes de su consumo. Esto hace extremadamente difícil comparar universidades, o prácticamente imposible.*<sup>270</sup>  
(Zulkefli & Uden, 2013, pág. 307)

En apartados anteriores del trabajo, se definió la educación universitaria como servicio. Una vez definida como tal, convendría hacer lo propio con los distintos niveles de entrega de este servicio. Es decir, atendiendo a los objetivos de este trabajo, procurar definir el concepto de calidad de la educación superior, desde la perspectiva del estudiante que la percibe.

Antes de intentar acometer esta labor de definición de la calidad de la educación superior, conviene reiterar una cuestión. El estudiante es el principal actor -usuario o cliente, según lo concebimos en este trabajo- de una institución de educación superior. Pero no el único. Una universidad debe atender a todos y cada uno de sus actores o agentes interesados: en particular, a los estudiantes, al personal académico, al personal administrativo y de servicios, a los empleadores, a los benefactores, accionistas y acreedores (de haberlos), etc.; y en general, al entorno socioeconómico y la sociedad en su conjunto. Y como tal, sería posible ofrecer una definición de calidad de la educación superior, tanto desde una visión que atendiera a todos los clientes de una IES, como desde la perspectiva de cada uno de ellos.

Dicho esto, se partirá de una valoración general y multidisciplinar del concepto, antes de concretar que entenderemos por una calidad de la educación superior cuyo foco sea el atender a los intereses, deseos y necesidades del estudiante.

En general, la calidad es caracterizada como una dimensión intersubjetiva, que no puede medirse con claridad (Teichler, 2010, pág. 13). Son muchas las dudas que aparecen (Senlle & Gutiérrez, 2005, pág. 32) al definirlo. Si bien la calidad es un término ya habitual del lenguaje, estrategias o incluso de la mentalidad universitaria (Villa, 2008), no existe –por el contrario– un concepto de calidad de la educación unánimemente aceptado. Menos aún el de la calidad de la educación universitaria, objeto de este trabajo. Así, desde una perspectiva académica multidisciplinar, la ausencia de consenso es principalmente herencia de la discusión, no cerrada, sobre los conceptos de, por un lado, calidad, y por otro –ya analizado–, de educación, que lo engloban. Dos discusiones abiertas, que dificultan su propia definición. Vinculado con lo anterior, entendida la educación universitaria como servicio, son las propias características del servicio evaluado –cuyas características fueron analizadas en el apartado “3.2 La educación superior como servicio.”–, las que dificultan la definición de un concepto de calidad para la educación universitaria.

Primero, como se argumentó, estamos hablando de educación: algo en constante y continua transformación. Y más concretamente, de “...educación superior...un proceso

---

<sup>270</sup> “*Despite progress made through research and debate, there is still no universal consensus on how to manage quality within Higher Education Institution (HEI). The key reason is that quality is a complex and multi-faceted construct, particularly in HEI. Quality of service offered cannot be directly observed before consumption. This makes comparing universities extremely difficult, or practically impossible.*”(versión original de la cita).

tan complejo, que es muy difícil ponerse de acuerdo al respecto” (Méndez García, 2006, pág. 151). Si aceptamos su definición como servicio, entonces, además de caracterizarse, como vimos, por su heterogeneidad –lo que hace difícil repetirlo de forma idéntica–, también por ser perecedero –y por lo tanto, imposible de almacenar tal cual–, o porque su producción y consumo se realizan a la par –impidiendo que el estudiante pueda devolverlo si no le gusta–, la educación universitaria sería altamente dinámica e intangible, difícil por ello de observar y en consecuencia, de definir. La duda es, en consecuencia, cómo definir calidad de un servicio tan complejo de definir, permitan la redundancia, como es la educación.

Segundo, hablamos de calidad. La concreción del término calidad “...es una tarea compleja e incluso, desmesurada,...con una elevada carga polisémica que ha de ser analizada desde una perspectiva multidimensional, más aún cuando se trata de integrar dicho concepto dentro del ámbito de la educación...” (González López, 1999, pág. 275), ofreciendo una gran dificultad el dotarlo de un significado “...que resulta difícil de precisar” (Romero Godoy, 2008, pág. 51). Calidad, un concepto complejo, multidimensional y difícil de definir (Bricall, 2000, pág. 193), “...en particular en instituciones de educación superior” (Zulkefli & Uden, 2013, pág. 307). Méndez García (2006, pág. 151), recopilando las distintas perspectivas desde las que se ha afrontado el análisis de la calidad de la educación universitaria, coincide también en la multidimensionalidad del concepto (operacionalizable desde diversidad de variables), haciendo hincapié en lo relativo del mismo (distinto para cada persona, lugar y momento). Carácter relativo y no absoluto, en el que insiste Pilar Romero Godoy, señalando que “...no podemos olvidar que la concepción que tengan dos personas sobre la calidad de un producto o un servicio puede ser muy diferente, ya que puede valorar diferentes aspectos...” (Romero Godoy, 2008, pág. 51).

En esta misma línea se manifiesta Inmaculada Tello Díaz-Maroto, quien tras un análisis de las definiciones de calidad, concluye diciendo que “no existe ...”, por tanto, “... un concepto unívoco de calidad, encontrándonos ... con multitud de definiciones ...” (Tello Díaz-Maroto, 2009, pág. 62), de cuyas acepciones podemos deducir que “se presta gran importancia a la opinión y demanda del cliente” (entendido al estudiante como cliente principal de la educación); aspecto este último que, por otra parte, “... tiene mucho que ver con el concepto de calidad total” (Tello Díaz-Maroto, 2009, pág. 63). Es más, en su análisis, realizado para programas impartidos a través de internet, indica que no se trata sólo de evaluar la educación a través de la satisfacción de los usuarios, sino también “... de poder tomar decisiones acertadas en cuanto a sus posibles modificaciones ...” para “... poder ofertar una formación cada vez de mayor calidad” (Tello Díaz-Maroto, 2009, pág. 63), para lo que requerimos -nos indica- de instrumentos de evaluación de dicha calidad. Necesidad instrumental que precisamente abordaremos en este trabajo.

En definitiva, dentro del análisis multidisciplinar de esta investigación, son muchas y variadas las concepciones sobre la calidad en la educación. No es pretensión presentarlas todas, mas sirvan las aquí presentes, tanto de muestra probatoria de la anterior afirmación, como de referencia a la hora de concretar la definición de calidad de la educación, desde la perspectiva del estudiante. Tomadas por tanto como referente, no obstante si es conveniente seleccionar aquella que represente y engarce, en la medida de lo posible, las distintas ramas del pensamiento que conforman el marco teórico

multidisciplinar del trabajo, siendo el enfoque que concibe la calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente el escogido. De todo ello trataremos a continuación.

En particular, procurando una definición de la calidad educativa que ponga el foco en el estudiante, es posible encontrar distintas propuestas en la literatura académica.

Así, desde la organización educativa, en su pormenorizada búsqueda de una definición de calidad educativa<sup>271</sup>, Cano García (1998, pág. 92 y s.) recopilaba bajo el epígrafe de “definiciones centradas en el alumno”, las siguientes propuestas y valoraciones, que por su interés reproducimos:

- “El esfuerzo por mejorar la calidad tiene como últimos destinatarios a los alumnos. Son ellos quienes, finalmente, han de verse beneficiados por el mejor funcionamiento de los centros docentes. Lo que se intenta conseguir es que los alumnos, todos los alumnos, y de acuerdo con sus posibilidades, aprendan más y mejor, aprendan a aprender por sí mismos, desarrollen el gusto por el estudio, el deseo de saber más, y alcancen progresivamente una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma”<sup>272</sup>.
- La calidad de la educación, entendida como la “realización o plasmación individual auténtica, integral y suprema de las posibilidades reales de un ser determinado”<sup>273</sup>.
- Subraya el peligro que corremos al centrarnos en el alumno, de acabar valorando -sólo o principalmente- los resultados que este alcanza, por lo que señala que si bien “...un movimiento hacia la calidad lo que busca mejorar es el proceso que conduce a los resultados ...”, estos deberían concebirse en un sentido amplio y diverso, manifestándose la calidad de la educación “... en cosas tan variadas como la capacidad de reflexión; la responsabilidad; la creatividad; la disciplina personal y social; los hábitos de lectura; la autoestima; la autodeterminación; la participación; el aprendizaje significativo; el rendimiento académico; la cultura científica; la cultura cívica; la sensibilidad cultural; la educación armónica; el conocimiento de la realidad local e institucional y del patrimonio cultural; la capacidad para el mejoramiento del medio ambiente y conservación de la salud o la capacidad para resolver problemas prácticos”.

Más recientemente y en esta misma línea, Gvaramadze (2008) habla de dos caras de la calidad: la calidad como transformación del individuo y la calidad como proceso de mejora. Esta última se vincula con la institución de educación superior, y haría referencia a su autonomía, efectividad y transparencia. Mientras que la primera, asocia la calidad a cada persona que toma parte en la universidad, ya sea profesor, personal administrativo o estudiante.

---

<sup>271</sup> Debe señalarse, que Elena Cano García centraba su trabajo en niveles educativos preuniversitarios. No obstante, entendemos que su labor de análisis es, en general, extrapolable en gran medida a la educación superior, y en particular, su búsqueda de una definición de calidad de la educación.

<sup>272</sup> MEC (1994). Centros educativos y calidad de la enseñanza. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, pág. 33.

<sup>273</sup> Gento, S. (1995). El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional, *Organización y Gestión Educativa*, 3, págs. 14-19.

Compatible con las anteriores definiciones y valoraciones centradas en el alumno, a la par que habiendo sido aceptada -y por lo tanto, representando o incluso aunando- en gran medida, las distintas ramas del pensamiento que conforman el marco teórico pluridisciplinar de este trabajo, encontramos el enfoque que concibe la calidad, como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente. Entendido el estudiante como usuario o cliente principal de la educación superior, se opta por este enfoque, como marco teórico de definición de la calidad de la educación superior desde la perspectiva del alumno.

La razón de que la “satisfacción del usuario”, vinculada a la noción de “orientación al cliente”, sea el enfoque escogido para la concepción de la calidad, es que es núcleo conceptual compartido (Barroso Castro & Martín Armario, 1999), en mayor o menor medida, por las principales corrientes del pensamiento, que conforman el marco teórico del trabajo. Es decir, principalmente por el marketing de servicios, así como también por el marketing relacional y la orientación al mercado; todas ellas corrientes teóricas del marketing a las que hemos acudido, para construir nuestro marco de referencia. Y también, dentro de la disciplina de organización y dirección estratégica, por la gestión de la calidad total, ésta última como referente teórico con desarrollo en el ámbito de la educación, tanto académicamente, como en la práctica, y en conformidad con definiciones provenientes del ámbito de la calidad total, de forma similar a los planteamientos de Gil Edo, Roca Puig y Camisón Zornoza (1999) y de Owlia y Aspinwall (1996)<sup>274</sup>.

Más concretamente, conviene destacar que la “satisfacción del usuario” o del cliente es fundamento que el “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” -modelo teórico de referencia para este trabajo- compartiría con la Gestión de la Calidad Total. Así queda recogido tanto en la literatura de gestión de la calidad (por ejemplo, en Llorens Montes y Fuentes Fuentes, 2005), como en la de marketing de servicios (Zeithaml et al., 2006) (Grönroos, 2000), o en la de marketing relacional (Barroso Castro & Martín Armario, 1999, pág. 29).

En consecuencia y como punto de partida, centraremos el enfoque de “satisfacción del usuario” dentro de los planteamientos de la Gestión de la Calidad Total, pues añade la ventaja, de que es esta una corriente teórica con desarrollo en las ciencias de la educación, recogida dentro de los enfoques de la organización institucional. Al igual que Quintanilla (1998), (Tello Díaz-Maroto, 2009) o Senlle y Gutiérrez (2005)<sup>275</sup> -entre otros- entendemos válida esta elección, a pesar de las reticencias encontradas (Méndez García, 2006) frente al uso de este paradigma en la educación<sup>276</sup>; máxime, al haber definido la educación como servicio y al estudiante como cliente. Una relación, que

---

<sup>274</sup> Si bien los últimos contemplan sólo parte de los servicios ofrecidos por una institución académica.

<sup>275</sup> Senlle y Gutiérrez (2005, pág. 33 y ss.) proponen su propia fórmula para definir la calidad en la educación, a modo de ecuación en la que la variable independiente es la calidad en la educación, y las variables independientes: “calidad estructural”, “calidad en la metodología didáctico pedagógica”, “calidad de servicio (interna y externa)”, “calidad en la gestión”, “calidad de vida” y “resultados”. Conceptos todos ellos que definieron en su trabajo. En conjunto, conceptualmente y en la práctica el modelo anterior puede resultar de interés, pero los autores no lo fundamentan ni contrastan, manteniéndose a la postre dentro de los planteamientos de la Gestión de la Calidad Total. De hecho, en su propuesta de implantación de sistemas de calidad en las organizaciones educativas, se remiten a los modelos ISO 9001 y EFQM.

<sup>276</sup> Reticencias que fueron analizadas en el apartado “2.2.3 El debate de la Gestión de la Calidad Total (TQM) en la educación superior.” anterior del trabajo.

como Senlle y Gutiérrez (2005, pág. 4) describen, hace que un centro educativo (universitario), al prestar su servicio, tenga que satisfacer las expectativas de los estudiantes, con los que “ha pactado” (los alumnos se han matriculado, han pagado sus tasas académicas, bien directamente o indirectamente vía impuestos) una oferta de servicio con la que debe de cumplir. O en otras palabras, satisfacerles formaría parte del compromiso adquirido con el alumno, pero también con sus familias, el tejido socio-económico (en particular con los empleadores) y la sociedad en su conjunto, todos ellos partícipes del sistema universitario y por ende, de cada institución de educación superior.

Esta elección supone asumir dos considerandos, a la hora de afrontar la calidad: uno, la obligación de la organización de investigar los requisitos que demanda el cliente; dos, reconocer que la calidad afecta a todas las actividades de la organización, requiriendo de la participación de todos los miembros de la misma para su consecución.

Desde la Calidad Total y siguiendo el planteamiento de otros autores anteriormente (González López, 1999) (Romero Godoy, 2008), en este trabajo se acota el concepto, dentro de la educación universitaria, aproximándose al modelo EFQM<sup>277</sup> de Excelencia. Entre los distintos sistemas de calidad con aplicación en el ámbito de la educación superior (se dedicaron apartados anteriores del trabajo a la descripción y análisis de los dos más relevantes: ISO 9000 y EFQM), la elección es pertinente, ya que este modelo europeo de excelencia está siendo fomentado por la ANECA en España para la evaluación de los servicios universitarios; y de forma similar también en el resto de la Unión Europea (Romero Godoy, 2008). Desde la perspectiva de este sistema de calidad total, hablaríamos de un enfoque de la calidad multidimensional, que entre los diversos factores que tiene en cuenta<sup>278</sup> estaría la satisfacción de los usuarios, en especial, el de la satisfacción de las necesidades y cumplimiento de las expectativas de los estudiantes (González López, 1999; Cantón Mayo, 1999).

En este sentido, se distinguiría entre una concepción objetiva y una concepción subjetiva de la calidad; que, esencialmente, serían dos caras de una misma moneda: del qué hacer para satisfacer las necesidades y cumplir con las expectativas de los estudiantes a partir de indicadores objetivos, al cómo –o en qué medida– estos perciben que éstas quedan cubiertas, respectivamente<sup>279</sup>. “En la primera, lo importante es la conformidad con los estándares del servicio. (...) En la segunda, el único juicio que realmente importa es el que realiza el cliente” (Barroso Castro & Martín Armario, 1999, pág. 188). Es lo que ya Walter A. Shewhart, padre del control estadístico de la calidad, señalaba como las dos características de la calidad: “la subjetiva (lo que el cliente

---

<sup>277</sup> Del inglés *European Foundation for Quality Management (EFQM)*, o Fundación Europea para la Gestión de la Calidad.

<sup>278</sup> Tratándose de la educación superior, los factores o conceptos fundamentales que constituyen la base del Modelo EFQM son los siguientes: gestión del personal (personal administrativo, profesorado), la dirección de la institución universitaria, política y estrategias desarrolladas, los procesos o conjunto de actividades realizados, la satisfacción de todos los clientes de la universidad (incluido a los alumnos), y el rendimiento o resultados.

<sup>279</sup> Como veremos, esta distinción entre indicadores objetivos y subjetivos queda reflejada en los modelos o sistemas de calidad total (ver apartado “2.4 Calidad de la educación superior y Sistemas de Calidad”). Así, por ejemplo, en el modelo EFQM se distingue entre “indicadores de rendimiento” y “percepciones de los alumnos”, dentro de lo que serían indicadores sobre los resultados en los clientes, entendidos los estudiantes como tales (para más detalles ver el punto “2.4.4. Calidad de la educación superior y el Modelo EFQM de Excelencia.”).

quiere<sup>280</sup>) y la objetiva (propiedades del producto<sup>281</sup>, independientemente de lo que el cliente quiere)” (Romero Godoy, 2008, pág. 53). Concepciones, cuyo paralelismo ha sido tratado en la literatura sobre marketing de servicios (véase, por ejemplo, (Barroso Castro & Martín Armario, 1999) o Hernández Maestro et al, 2006), también en la aplicada en el ámbito de la educación superior (Reboloso Pacheco, Salvador Ferrer, Fernández Ramírez, & Cantón Andrés, 2004) y que se retoma en este trabajo. Se verá a continuación, la relación entre ambas concepciones dentro del ámbito de la educación, vínculo que se constituye en referente teórico básico de este trabajo.

*Concepción objetiva de la calidad de la educación.* De forma similar a como Pilar Romero Godoy señala, una vez acotado el término al ámbito educativo y aproximándonos al modelo EFQM, la calidad iría unida al concepto de gestión; concepto -este último-, que subyacería al propio modelo “...ofreciendo protagonismo a los elementos que interactúan de manera recíproca: personas, recursos, procesos y resultados” (Romero Godoy, 2008, pág. 52).

En el ámbito de la educación superior, las personas, a las que se haría referencia, serían los distintos clientes, usuarios o partes interesadas en la misma. Es decir, los distintos grupos con intereses identificados en las IES. En otras palabras, aunque -a efectos de este trabajo- centremos la cuestión en los estudiantes, el objetivo debiera ser el de averiguar las distintas visiones de los grupos con intereses en la universidad (alumnos, profesores, personal administrativo, evaluadores, examinadores, etc.) (Romero Godoy, 2008).

Por lo tanto, más allá de “las personas”, desde la calidad objetiva, la calidad de la educación en general se definiría en función de tres factores: relevancia, procesos y eficacia (Romero Godoy, 2008) (AENOR, 2004) (Toranzos, 1996)<sup>282</sup> de los resultados.

Así, la relevancia atendería a que los contenidos educativos “...responden adecuadamente a los que el individuo necesita para desarrollarse intelectual, afectiva, moral y físicamente, así como para desenvolverse...” (AENOR, 2004, pág. 61) en la vida; o en definitiva, “...para desarrollarse como persona (...), y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad ...” (Toranzos, 1996, pág. 65) . Dimensión que por tanto, pondría énfasis en los fines de la actividad educativa (Romero Godoy, 2008, pág. 57).

Desde la perspectiva de los procesos, una educación de calidad sería aquella que ofrece medios adecuados para el desarrollo de la educación: “...un adecuado contexto físico, un cuerpo docente preparado, buenos materiales de estudio, ...” (AENOR, 2004, pág. 61) “...estrategias didácticas adecuadas, etc.” (Toranzos, 1996, pág. 65). Dimensión que, en este caso, pondría énfasis en los medios de la actividad educativa (Romero Godoy, 2008, pág. 57).

Por su parte, la eficacia de los resultados se alcanzará cuando los estudiantes aprenden “... aquello que está establecido en los planes y programas curriculares...” (AENOR,

---

<sup>280</sup> En nuestro caso por cliente debemos entender -principalmente- al estudiante.

<sup>281</sup> En este caso debemos entender por producto de forma amplia, como algo que se ha producido. Es decir, puede ser tanto un bien como un servicio.

<sup>282</sup> Citado también por Tello Díaz-Maroto (2009, pág. 65).

2004, pág. 61); en otras palabras, “los alumnos aprenden lo que se supone deben aprender ...” (Toranzos, 1996, pág. 64). La calidad entendida como eficacia pondría el énfasis en los resultados de aprendizaje alcanzados por la acción formativa (Romero Godoy, 2008, pág. 57).

Las tres dimensiones anteriores del concepto calidad serían “...esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación. La puesta en primer plano del problema de la calidad de los aprendizajes...”, cuestión siempre destacada sobre las demás calidades en el ámbito de la educación, “...torna absolutamente insuficientes los indicadores tradicionalmente empleados para evaluar el desempeño de los sistemas educativos: número de matrículas, número de aprobados, número de abandonos,...” (Romero Godoy, 2008, pág. 57).

Junto a estos tres factores y ahondando en el enfoque de la calidad total, habría que definir tres conceptos: el producto de la educación, las actividades desarrolladas por la institución y el cliente de la educación. Vinculándolos con las anteriores concepciones de la calidad entendida bien como relevancia, eficacia o de procesos, entonces: en términos de relevancia de los contenidos educativos y la eficacia *de los mismos*, estaríamos hablando de la calidad del producto de la educación; y en términos de procesos, de la calidad de las actividades desarrolladas por la institución educativa. Es decir, si nos centramos en el estudiante y lo consideramos como cliente principal<sup>283</sup> de la educación, la calidad de la educación dependería de la calidad del producto (principalmente, la calidad de los conocimientos, habilidades, etc. adquiridos por el alumno), y de la calidad de todas las actividades universitarias (calidad de todos los servicios ofrecidos por la universidad), que influirían sobre la calidad del producto.

Pero además, y cerrando el razonamiento, si aceptamos que el producto principal de la educación es el resultado de los procesos de formación (es decir, conocimientos, habilidades, actitudes y capacitación; principalmente, como ya se señaló) y siendo la formación también un servicio, entonces podríamos definir la calidad de la educación superior, como

“la calidad del conjunto de servicios ofrecidos por una IES que lo conforman, y cuya actividad universitaria prioritaria o servicio principal es el de formación”.

Como tal, cabría por tanto valorar la educación superior globalmente y de forma sistémica como calidad de servicio o servicios ofrecidos por una institución de educación superior.

*Concepción subjetiva de la calidad de la educación.* En definitiva, concebida la educación superior, como servicio o servicios ofrecidos por una institución de educación superior, nos quedaría por definir la calidad de la educación superior desde una perspectiva subjetiva; es decir, la otra cara de la moneda que dijimos. Para ello, valoraremos la educación superior bajo el paradigma del marketing de servicios, según el cual la calidad de la educación se constituiría en la vía principal por la que los

---

<sup>283</sup> Nos remitimos a las conclusiones sobre la participación y roles del estudiante (y en concreto, al punto “3.3.10 El estudiante del EEES, principal cliente coproductor de su propia educación.” del trabajo).

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com



estudiantes vendrían a evaluar a su IES. La calidad de servicio vendría a ser “el elemento dominante” de la evaluación, por parte del consumidor, de servicios puros (Zeithaml et al, 2006) como la educación. En consecuencia, nos encontraríamos ante una concepción de la calidad de servicio que por naturaleza sería de carácter subjetivo (Lloréns y Fuentes, 2005).

Siguiendo con la perspectiva subjetiva de la calidad, la calidad de servicio ha sido abordada por el marketing de servicios desde uno de los enfoques de referencia de esta disciplina, el llamado “Modelo Integral de las Brechas sobre la Calidad en el Servicio” (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1990)(Zeithaml et al, 2006). Modelo que proponemos como marco teórico principal de este trabajo.

La aplicación del “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” a distintos servicios y su difusión ha sido notable desde su aparición. Pero, a pesar de su amplia aceptación, su desarrollo y aplicación al ámbito de la educación, y más concretamente, al de la educación superior, es aún escasa. Por ello, en parte para reducir esta laguna, en apartados posteriores, y como marco teórico de este trabajo se desarrollará, en detalle, el “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” aplicado a la educación superior (Ver apartado “3.5.2 El modelo de brechas de la calidad en la educación superior”).

En conjunto y a modo de conclusión, el planteamiento anterior encaja con una “nueva visión de la calidad educativa”, más completa, que “...tiene claro que no basta con la medición del rendimiento y del logro de los objetivos...”, siendo estos parámetros de calidad necesarios “...como información diagnóstica...”, pero insuficientes en el (nuevo) horizonte -global y sistémico, añadimos- de la calidad de la educación (Romero Godoy, 2008, pág. 58). “La preocupación central ya no es únicamente cuántos...” estudiantes “...y en qué proporción asisten, sino quiénes, qué aprenden y en qué condiciones” (Romero Godoy, 2008, pág. 57). Esto lleva a tener que hablar -también- de la percepción de lo que es una educación de calidad. Es decir, de una concepción subjetiva de la calidad de la educación. Podríamos hacerlo desde las distintas personas interesadas en la misma, pero cumpliendo con los objetivos del trabajo, nos centraremos en la percepción por parte de los estudiantes.

En definitiva, se propone el estudio de la calidad de la educación superior de forma sistémica y desde la perspectiva del marketing de servicios, como calidad del conjunto global de servicios ofrecidos por una universidad a sus estudiantes. Focalizada en los estudiantes, entenderemos calidad, como el conjunto de propiedades y características de la educación ofrecida por una IES que harían que esta tuviera la capacidad de satisfacer las necesidades y deseos de sus clientes. Es decir, la calidad sería “el camino” hacia la satisfacción. Para ello, desarrollaremos el “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” en el ámbito de la educación superior, como marco teórico para el análisis de la calidad de servicio en la educación superior.

Pero antes, resulta pertinente abordar la definición de dos conceptos relacionados con este modelo: expectativas y percepciones -del alumno- sobre la educación superior. Conceptos sobre los cuales se construiría el concepto de calidad de la educación superior, desde la perspectiva del estudiante que la percibe. Para el caso que nos ocupa, el estudiante, como usuario principal de la educación superior (entendida como servicio), tendrá unas expectativas del conjunto de servicios educativos que constituirían la educación superior (el alumno esperará tener “buenos profesores”,

“espacios adecuados para la docencia”, “buenos comedores”, “buenos servicios de deporte”, “buenos servicios por internet”, etc.), que comparará con sus propias percepciones (o evaluaciones subjetivas sobre la experiencia real de la educación recibida). La calidad de la educación superior (como servicio) percibida por el alumno, sería el resultado de esta comparación.

Abordaremos el análisis de este marco teórico en breve, tras la propuesta concreta de definición de calidad de educación superior, que adoptaremos en este trabajo, y punto de cierre de este apartado.

### 3.4.2. Calidad de la educación. Definición.

En base al análisis anterior, en este trabajo se acotará el estudio de la calidad de la educación ofrecida por una institución de educación superior, bajo las siguientes características y/o definiciones del concepto:

- Objeto de estudio. La calidad de servicio ofrecida por una institución de educación superior al estudiante. En este sentido, la educación sería entendida como conjunto global o sistémico de servicios ofrecidos por una IES.
- Dirigida al estudiante. Es decir, hablaremos de calidad percibida por parte del estudiante, entendido como cliente principal de una IES.
- Definición de referencia para este trabajo. Se define calidad de la educación, como calidad centrada en la satisfacción de los clientes. Más concretamente, tomando como referencia las definiciones de la International Standard Organization (ISO) y AENOR, y entendiendo la educación como servicio y al estudiante como su cliente principal, se definiría calidad de la educación desde la perspectiva del alumno como

“conjunto de propiedades y características de la educación que le confieren la aptitud de satisfacer las necesidades explícitas o implícitas de los estudiantes”.

Llegados a este punto, conviene aclarar -e insistir- en que los estudiantes no son los únicos interesados -o clientes, como los definimos en este trabajo- por las IES y a los que esta debiera satisfacer. De hecho, la anterior definición se restringe a la perspectiva del estudiante. En consecuencia, teniendo en cuenta a todos los clientes de una universidad, podríamos definir calidad de la educación como

“conjunto de propiedades y características de la educación que le confieren la aptitud de satisfacer las necesidades explícitas o implícitas de todos los clientes de dicho servicio (estudiantes, profesores, personal de servicios,..., y la sociedad)”.

Como apunta (Cano García, 1998, pág. 114 y s.), “la calidad de la educación, en definitiva, también busca la satisfacción de los usuarios”. En su reflexión en este sentido, esta autora apuesta por una “aproximación inclusivista”, por la que “... para satisfacer a los usuarios se hace imprescindible su participación en el diseño de los objetivos institucionales. Sin embargo, pese a propugnar el aumento de participación, a

menudo diferentes colectivos interesados en educación tiene escaso poder decisorio”. Planteamiento que compartimos y que, como hemos venido valorando a lo largo del trabajo, parece ser particularmente cierto con respecto a los estudiantes universitarios, por la reducida presencia, inclusión o consideración de los mismos y de sus intereses y necesidades, en las decisiones de gobierno de las IES.

### 3.4.3. Educación esperada y educación percibida

Los estudios realizados desde los años 80 del siglo XX hasta hoy vienen a señalar la calidad, como consecuencia de un proceso llamado de disconfirmación, por el que la calidad es percibida comparando las expectativas y experiencias respecto de un conjunto de atributos de calidad. La calidad de servicio de la educación sería, por lo tanto, resultado de un proceso de evaluación, en el que el alumno comparará sus expectativas con la percepción del servicio de educación que ha recibido. Es por ello necesario aclarar a qué tipo de expectativas y de percepciones nos estamos refiriendo, cuestión abordada a continuación.

Pero antes, conviene hacer un inciso. Dado el carácter multidisciplinar de análisis de este trabajo, creemos necesario hacer una aclaración, respecto del uso del término expectativas del estudiante aquí utilizado y otro homónimo proveniente del ámbito de la pedagogía. Cuando aquí nos referimos a expectativas, lo hacemos en relación a la educación como servicio. Es decir, el énfasis se pone en el servicio, y en lo que el alumno espera del mismo. Por el contrario, en pedagogía se baraja otro concepto distinto de expectativas discentes, “...consecuencia no sólo de la actuación docente, sino también de sus propias experiencias de éxito y fracaso y de los subsiguientes efectos que estas experiencias tienen, por ejemplo, en su autoconcepto o autopercepción de eficacia...”, de las que cabe esperar que, por un lado “...modifiquen su propia conducta de aprendizaje y posterior rendimiento escolar”; y por otro, “incidan en las actitudes y actuaciones docentes ...” de los propios profesores (Gómez Dacal, 2006, pág. 137). Por lo tanto, este otro concepto de expectativas de los estudiantes es más con respecto a su propio rendimiento, y tiene que ver con el concepto de confianza del alumno en sí mismo, es decir, con la percepción que este tiene acerca de sus posibilidades. En consecuencia, hablamos de dos conceptos distintos. Aclarada esta cuestión, pasemos a definir expectativas y percepciones en la educación superior entendida como un servicio.

### 3.4.4. Educación esperada (Expectativas)

Como se ha razonado, la educación universitaria es un servicio difícil de valorar para el estudiante, especialmente en los primeros intercambios o transacciones de la relación. Su naturaleza intangible hace de la información sobre expectativas menos concreta y menos útil (Szymanski y Henard (2001). Al estar basada en expectativas diversas y fundamentada tanto en procesos como en resultados, su evaluación es más difícil (Szymanski y Henard (2001).

En esta primera etapa predominarán las cualidades de credibilidad del servicio educativo, por lo que el alumno se encontrará ante características “...prácticamente

imposibles de evaluar incluso después de su compra...” –pago de tasas de matrícula– “...y consumo” (Zeithaml et al, 2006, pp. 52-53). Cabe preguntarse, por tanto, ¿cuál es la “educación esperada” por parte del alumno?

Cuando un estudiante entra en la universidad, puede que no sepa qué esperar de la misma (Ham et al, 2003), por lo que es razonable pensar que las expectativas del alumno sean muy variadas<sup>284</sup>. En términos de Veres et al (2009), el riesgo que los estudiantes potenciales asumen en esta etapa es especialmente alto. Por el contrario, según avance la relación, las cualidades de experiencia aumentarán, y sus expectativas debieran de tornarse más realistas<sup>285</sup>. Por tanto, si queremos que las valoraciones de los alumnos sobre sus expectativas sirvan de punto de referencia, conviene preguntar a aquellos que ya hayan podido adquirir la suficiente experiencia.

Por otra parte, los estudiantes mantendrán expectativas, tanto respecto de un único contacto o encuentro con la educación, como respecto al conjunto (Zeithaml et al, 2006, pág. 93). Sus expectativas serán más concretas y específicas con respecto a cada encuentro, que con respecto al conjunto de todos ellos. Dada la naturaleza relacional del servicio educación universitaria que hemos definido, se conciben las expectativas del alumno, como expectativas respecto al conjunto de encuentros del alumno con su educación. Por ello, hablaremos de expectativas agregadas o acumuladas.

Ng & Forbes (2009) proponen, que los estudiantes poseen distintos tipos de orientaciones al aprendizaje, ofreciendo dos enfoques para todas ellas, en función del tiempo o vínculo de la relación con la universidad: a corto y a largo plazo. Un enfoque a corto plazo, más estático y pre-establecido; y otro a largo plazo, con necesidades latentes y emergentes. Según argumentan, los estudiantes de una universidad parten, desde que acceden a la misma, de un set heterogéneo de expectativas, que variarán en función de su orientación hacia el aprendizaje (académica, laboral, personal o social; como ya se analizó<sup>286</sup>). En este sentido, las expectativas del alumno se irán actualizando, según este va cogiendo o acumulando experiencia. Es decir, en función de lo que los alumnos esperan ir obteniendo de la experiencia universitaria con la educación recibida.

Por tanto, sus expectativas serían dinámicas. En especial, las correspondientes a un servicio adecuado; mientras que las expectativas con respecto a un servicio ideal serían mucho más estables (Zeithaml et al, 2006). Llevado al terreno de la educación superior, vendría a significar que, si bien el alumno, según va cogiendo o acumulando experiencia universitaria, irá actualizando, concretando o amoldando sus expectativas respecto al servicio adecuado, mantendrá en gran medida su concepción de lo que es un servicio universitario ideal. En otras palabras, se asume estabilidad de expectativas del estudiante con respecto a su educación ideal.

Es por ello que, en cuanto a las expectativas, dado que uno de los objetivos del trabajo es construir un instrumento de comparación de la calidad percibida por parte de los

---

<sup>284</sup> Ibid.

<sup>285</sup> Ibid.

<sup>286</sup> El tema de las orientaciones al aprendizaje del estudiante fue tratado en el apartado “3.3.2 La “orientación del estudiante” (orientación al aprendizaje) del trabajo.

alumnos de universidades del EEES, se ha hecho una interpretación operativa de las mismas, como aquellas que los estudiantes esperarían de una universidad excelente o ideal; del “cómo debería ser una universidad” en general, de el qué y el cómo debería ofrecer una universidad cualquiera sus servicios. Esta concepción es coherente con la afirmación de (Grönroos, 2000, pág. 77 y s.), quien indica que se puede hablar de distintos tipos de expectativas y que si “... lo que uno quiere es comparar un bien o un servicio con respecto al mejor en su categoría, entonces deberemos medir las expectativas del mejor en dicha categoría de servicios o sobre el servicio ideal”. Por lo tanto, las expectativas se definen de forma similar a la de los trabajos seminales de Parasuraman et al (1985; 1988), como expectativas del servicio deseado (es decir, lo que los alumnos creen que “podría ser” o que “debiera ser” el servicio ofrecido por la universidad), salvo por el matiz de que, a diferencia de la escala SERVQUAL original, en vez de que ser las expectativas sobre el servicio consumido, es sobre el servicio ideal que se desearía consumir. Además, esta concepción también es coherente con “El Concepto de Calidad de la Educación”, título del libro de Edwards (1991)<sup>287</sup>, en donde su autor señala que, tal y como recoge de forma resumida Inmaculada Tello Díaz-Maroto (2009, pág. 61), “la calidad es un juicio de valor sobre la realidad educativa, es un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un término deseable, el cual debe ser definido y se convierte en norma o criterio de calidad”. En este trabajo, el “término deseable” se corresponderá con las expectativas ideales del estudiante; conformando lo que denominaremos como “educación esperada” por parte del alumno. Trasladando aquello que Zeithaml et al. (2006, pág. 33 y s.) apuntaban para cualquier cliente de un servicio, las expectativas de un estudiante con respecto a la educación superior serían, “..estándares o puntos de referencia que tendrían para la experiencia del servicio (educativo) ...” y que “... a menudo estarían conformados por lo que cree que va a ser o debería ser”.

En consecuencia, tomando como referencia las consideraciones previas, a efectos de este trabajo y al objeto de compararlas con sus percepciones, se establecen los siguientes preceptos sobre las expectativas (o educación esperada) del estudiante:

- *Estudiantes con experiencia.* Debe preguntarse sobre expectativas a los alumnos experimentados, puesto que sus expectativas, gracias a la experiencia, debieran ser más realistas.
- *Expectativas acumuladas.* Se conciben las expectativas del estudiante, con respecto a la educación, como expectativas agregadas o acumuladas (resultante de encuentros con el conjunto de servicios educativos).
- *Servicio ideal.* Se toma como referencia las expectativas sobre el servicio (educación) ideal que desearía consumir, por ser más estables (que sus expectativas sobre el servicio adecuado).

En conclusión, la educación esperada se define como las expectativas agregadas del estudiante experimentado con respecto a su educación ideal.

#### 3.4.5. Educación percibida (Percepciones)

---

<sup>287</sup> Edwards R. V. (1991). El concepto de calidad de la educación. Santiago de Chile: OLREAC.

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

Una vez en la universidad, el estudiante percibirá la educación que la IES le oferta, pudiendo valorar si esta es de calidad o no. Siguiendo el razonamiento de (Barroso Castro & Martín Armario, 1999, pág. 191) para la percepción del servicio, y aplicándolo a la educación superior, el desempeño relevante de una universidad (de los profesores, de los administrativos, de los distintos servicios, etc.) es el que percibe el alumno, no el que esta le proporciona en su conjunto. Es decir, por mucho que una universidad piense que ofrece una buena educación (en base al cumplimiento de los parámetros que tenga establecidos), si el estudiante no cree que así sea, querrá decir que la IES debe plantearse acometer cambios, para mejorar su percepción. Esta sería, por tanto, lo que entenderemos como calidad de su “educación percibida”. Según Zeithaml et al (2006), se hablaría de calidad percibida por parte del estudiante, según la cual, los alumnos evalúan la calidad de los servicios educativos, en función de sus percepciones sobre la calidad técnica del resultado (o producto de la educación), la calidad interactiva o de los procesos mediante los cuales se alcanza dicho resultado; y, por último, la calidad del entorno en donde se alcanza dicho resultado<sup>288</sup>. Por ejemplo, para el caso de la docencia, como Zeithaml y Bitner (2002) indican, el resultado de los servicios de los profesores universitarios no es evidente, por lo que es difícil que el estudiante “...evalúe la calidad técnica del servicio, es decir, la competencia real del proveedor” (es decir, particularmente, la del profesor). Como consecuencia, es servicios como la educación, en los que la calidad técnica no puede evaluarse con exactitud, la cortesía es utilizada como pista de la calidad. Y añaden que, cito: “casi todos los estudiantes acuden a la escuela para aprender lo que desconocen; sin embargo, esto no evita que ellos elaboren juicios sobre sus profesores. Ciertas pistas como los tangibles que acompañan al servicio (gráficas de computadora y otros materiales para las presentaciones), el aparente nerviosismo de los profesores, el grado de confianza que transmiten o, incluso, si el profesor inicia o termina la clase con puntualidad, se utilizan para deducir su nivel de competencia. Cuando los profesores...comprenden cuáles son las pistas que les señalan la presencia o ausencia de la calidad técnica, es posible que ejerzan cierto control sobre las impresiones de los clientes” (ídem, pág. 102); es decir, principalmente<sup>289</sup> sus estudiantes.

En definitiva, la educación percibida es el nivel de desempeño de la universidad, que el estudiante percibe, con respecto a la educación recibida. Trasladando aquello que Zeithaml et al. (2006, pág. 33 y s.) apuntaban para cualquier cliente de un servicio, las percepciones de un estudiante con respecto a la educación superior serían, “...valoraciones subjetivas de sus experiencias de servicio (educativo) actuales”. Es lo que realmente percibe de la institución de educación superior -y no lo que recibe- y que evaluará de forma continua, a lo largo de su etapa universitaria.

#### 3.4.6. La medición de la calidad de servicio.

Por último, habría que valorar el problema de medición de la calidad de servicio. En concreto, el debate sobre la inclusión de las expectativas en dicha medición. Este debate se resume en la siguiente pregunta: ¿a la hora de valorar la medición de la calidad de un

---

<sup>288</sup> Entorno, que desde la calidad objetiva se incluía, como se vio, como parte de la valoración de la calidad de los procesos.

<sup>289</sup> Los padres de los alumnos, las empresas donde estos pudieran trabajar luego y la propia sociedad también pueden considerarse, en un sentido amplio, como clientes del profesor universitario.

servicio, deben tenerse en cuenta las expectativas de los clientes con respecto al mismo, o sólo sus percepciones? Para ofrecer una respuesta fundamentada a esta pregunta, se procurará ir desde lo general, la calidad de servicio, al caso particular que nos ocupa, la calidad de servicio en la educación superior.

La literatura sobre calidad de servicio<sup>290</sup> recoge ampliamente este tema, con argumentos tanto a favor (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1994) como en contra (Cronin & Taylor, 1992); o cuando menos, cuestionando su interpretación y formulación (Cronin & Taylor, SERVPERF Versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality, 1994); Teas ,1993<sup>a</sup>, 1993b). Sobre esta cuestión, Grönroos (2000) resume bien la problemática, indicando que si bien teóricamente la comparación entre expectativas y percepciones tiene sentido, los problemas de validez de medición de las expectativas hacen que en la práctica medir sólo las percepciones sea posiblemente la mejor forma de calcular la calidad percibida. Más cierto aún, como parecen coincidir los autores (Abdullah, 2006), cuando hablamos de servicios proporcionados de forma continua –como es el de educación-, en los que las escalas de sólo percepciones vienen a explicar mejor las variaciones de medida de la calidad de servicio. En resumen, la teoría defiende la comparación entre expectativas y percepciones; y la práctica, demuestra que en servicios como la educación, es mejor medir sólo percepciones. Por tanto, ¿qué hacer?

Como respuesta conciliadora entre la teoría y la práctica, en este trabajo se propone y adopta un planteamiento de análisis de la calidad de la educación superior como servicio, que recogerá la valoración de los estudiantes de la misma, como resultado de un doble proceso. Primero, al alumno se le propone comparar sus expectativas ideales, tal y como quedaron antes definidas (expectativas respecto de una universidad excelente o ideal), con sus percepciones (el desempeño de la universidad, que el estudiante percibe con respecto a la educación recibida). De esta manera se mantiene la coherencia teórica: las expectativas respecto a una educación superior ideal ejercen su función de referencia, con la que comparar a la hora de emitir un juicio de valor, sobre las percepciones en su institución de educación superior. Segundo, para el análisis empírico, sólo se utilizará el valor de sus percepciones. Esta opción es congruente, a su vez, con los resultados de investigaciones obtenidos hasta la fecha. En definitiva, este doble proceso significa, que en la práctica el instrumento de valoración de la calidad de la educación superior construido, presentará expectativas –expectativas ideales- junto con las percepciones; más sólo el valor de las percepciones será tratado empíricamente. En otras palabras, se realizará un análisis de sólo percepciones (planteamiento escogido para el cálculo de las dimensiones de calidad de servicio de la educación universitaria en este trabajo), pero manteniendo las expectativas como valor necesario de referencia con el que comparar. De este hecho se dará buena cuenta de nuevo en apartados posteriores, tanto al analizar los fundamentos del instrumento de medida de la calidad de la educación superior (Capítulo 4) como al presentar el diseño de la investigación (Capítulo 5).

#### 3.4.7. Satisfacción

---

<sup>290</sup> Menciono aquí sólo los artículos de referencia, por ser aquellos en los que se abordó por primera vez, este amplio y abierto debate.

En este trabajo se aborda la relación entre calidad de servicio y satisfacción, en el ámbito de la educación superior. Por ello, además del concepto de calidad, anteriormente analizado, debemos también abordar el concepto de satisfacción. Al igual que para la calidad, existen diversas definiciones propuestas para este concepto.

En consecuencia y por coherencia, habiendo acudido al marketing y particular al marketing de servicios para definir la educación como servicio, se hará lo propio para definir la satisfacción del estudiante de educación superior.

Arrancando en la literatura sobre marketing de servicios y en concordancia con la definición de educación como servicio y la naturaleza relacional de la educación universitaria, en este trabajo se definirá la satisfacción del estudiante universitario, a partir de la definición de Grönroos para los clientes de servicios, como el resultado de una “evaluación afectiva y cognitiva...”, que este realiza, “...basada en sus experiencias personales a lo largo de todos los episodios –encuentros o transacciones con el servicio- durante la relación” (Grönroos, 2000, pág. 87) con su institución de educación superior, que bien sería puntual (resultado de un solo encuentro), o bien global o acumulativa (resultado del conjunto de encuentros con el servicio). Más concretamente, dado que el estudiante<sup>291</sup> construye su experiencia personal universitaria de forma continua, a partir de -en términos de Grönroos- episodios personales universitarios específicos previos que se han ido acumulando a lo largo del tiempo, su nivel de satisfacción sería definido en sentido amplio, como el resultado de la evaluación afectiva y/o cognitiva de su experiencia personal universitaria acumulada hasta ese momento. Concepción de satisfacción, que sería conforme con anteriores trabajos (Yu & Dean, 2001) (Jones & Suh, 2000). Estos últimos, además, demuestran que el cliente distingue entre dos tipos de satisfacciones: la específica de un encuentro, y la satisfacción global.

No obstante, esta definición de Grönroos no resolvería las dos discrepancias principales, según (Giese & Cote, 2000), que se encuentran en la concepción de la satisfacción; que serían, bien su definición como *proceso* o *resultado*; y bien como una respuesta *afectiva* o *cognitiva*. Discrepancias, a las que se podría añadir una tercera: satisfacción como respuesta *específica de una transacción* o de la *acumulación* de éstas (Jones & Suh, 2000). Es decir, satisfacción con una transacción específica, frente a satisfacción resultado de una relación.

De forma similar a (Schlesinger, Cervera, Iniesta, & Sánchez, 2014) en el ámbito de la educación superior, e intentando resolver las anteriores discrepancias sobre la definición de satisfacción, acudimos al mencionado trabajo de (Giese & Cote, 2000), quienes tras revisar la literatura existente hasta entonces, propusieron un marco común válido de definición de la satisfacción del cliente, que permitiera el desarrollo de definiciones de satisfacción para distintos contextos. De su exhaustivo análisis<sup>292</sup>, sugieren que cualquier definición de satisfacción específica de un contexto, deberá incluir los siguientes tres componentes:

---

<sup>291</sup> Ver apartado “5.2. Unidad Muestral: estudiante universitario presencial, experimentado y reciente.” En donde se concreta qué entendemos como estudiante a efectos de este trabajo.

<sup>292</sup> (Giese & Cote, 2000) realizaron una profunda revisión de la literatura existente, que compararon y validaron con los resultados obtenidos del análisis de las respuestas de tanto de entrevistas individuales, como de entrevistas en grupo.



- primero, es un resumen o sumario de la respuesta afectiva con un nivel de intensidad variable (de respuestas) que se deberá especificar;
- segundo, recogerá un momento específico determinado y una duración para dicho resumen de la respuesta afectiva;
- y tercero, estará centrada en aspectos relativos a la elección, adquisición y/o consumo, que tienen lugar cuando el cliente evalúa el producto, pudiendo referirse a un rango extenso o limitado de actividades o aspectos del mismo (es decir, todo o parte del bien o servicio).

Sus autores defienden que estos tres aspectos facilitan un marco válido para construir una definición de satisfacción operativa para un contexto específico. Bajo este marco y con independencia del contexto (es decir, dejado a la elección del cliente, ya fuera producto perecedero o duradero, o servicio), la satisfacción se limita a una respuesta resumen, conclusa o concisa (es decir, un *resultado* y no un *proceso*), de carácter *afectivo* o emotivo, que refleja la satisfacción como el resultado de una evaluación. Y no sería *cognitiva*, en tanto que sobre los conocimientos de un producto se construye la satisfacción, pero no forman parte de la misma (ídem, pág. 18).

Llegados a este punto, aún quedaría por resolver la incógnita, de si la satisfacción se refiere a una evaluación *específica de una transacción* o por el contrario, sería una evaluación *continua* resultante de la relación. En respuesta, acudimos a Zeithaml et al (2006, pág. 106), quienes señalan que los consumidores perciben los servicios en términos de la calidad del servicio y de su grado de satisfacción global respecto de sus experiencias. Autores, quienes además añaden, que la satisfacción sería un concepto dinámico (Zeithaml et al, 2006). Es decir, para el caso de servicios que se experimentan durante un periodo de tiempo –por ejemplo, la educación universitaria–, puede ser muy volátil y variar en función del momento del ciclo de vida de consumo en el que se mida. En esta misma línea, Veres et al. (2009), quienes subrayan que no existe una definición de satisfacción del estudiante universalmente aceptada, sugieren que la satisfacción del estudiante “...es una actitud continua, por la que estos adquieren o participan en nuevas experiencias, acontecimientos, a través de los cuales reevalúan sus niveles de satisfacción” (ídem, pág. 55). Es decir, por un lado -conectándolo con las conclusiones de (Giese & Cote, 2000)-, la satisfacción sería una respuesta específica (un resultado) tras un proceso continuo de evaluación, en el que un hecho significativo concreto puede perder relevancia como consecuencia de las nuevas experiencias, por lo que el nivel actual de satisfacción de un estudiante puede variar.

Y por otro, resultaría relevante el momento en el que se mida la satisfacción global del alumno con respecto a su educación. Por ello, siguiendo las consideraciones de (Barnes, 2007), con respecto al *momento específico* para realizar la consulta en una universidad a los alumnos, a nivel operativo se aconseja -y adopta para este trabajo- la postura de llevar a cabo la recogida de respuestas de los alumnos, en la medida de lo posible, en un momento “de neutralidad” durante el año académico. Momento neutral en el sentido, de que exista suficiente margen temporal (*ex ante* y *ex post*) con respecto a situaciones que pudieran verse afectadas por el estado emocional del individuo, y en consecuencia, condicionar la respuesta. Situaciones que podríamos calificar como de potencial alta intensidad afectiva, como pudieran ser ciertos momentos del año académico (por ejemplo, periodo de exámenes) o actividades extra-académicas (por ejemplo, fiestas de facultad), o de otra índole (por ejemplo, elecciones universitarias, vacaciones) que, por

su proximidad, pudieran modificar el sentido de las respuestas. La razón está, en evitar periodos universitarios en los que las emociones específicas asociadas a éstas situaciones, de los alumnos y/o las del personal académico y administrativo, pudieran tener efecto puntual, tanto sobre el ratio de respuestas, como sobre el contenido de las mismas (como la investigación, de hecho, ha demostrado que ocurre en otros servicios, como por ejemplo deportes de aventura o servicios de la administración pública; véase Zeithaml et al (2006, pág. 111)).

Aunando las anteriores conclusiones, desde los tres componentes aconsejados por (Giese & Cote, 2000) para la definición de satisfacción en un contexto específico, hasta la consideración sobre el momento adecuado para realizar la consulta, la definición de satisfacción del alumno de educación superior propuesta sería la siguiente:

La satisfacción de los alumnos universitarios con respecto a su educación universitaria, es una respuesta concisa y de distintas intensidades (que se deberán especificar), relativa al conjunto (es decir, a todos los aspectos) de su educación, que estos realizan durante su consumo, cuando se les pregunta por ella en un momento específico “neutral”, resultado de una valoración afectiva de su experiencia personal universitaria acumulada hasta ese momento.

Además, “al centrarse en la respuesta (constructo), en vez de en el proceso (modelo), se facilita la operacionalización de la satisfacción del consumidor como un único constructo no entorpecido por sus antecedentes o consecuencias” (Giese & Cote, 2000, pág. 16).

Por último, para operacionalizar el concepto de satisfacción, si bien ha sido criticado en la literatura por no capturar toda su riqueza (Gutierrez et al, 2009), en este trabajo se asume, como ya hizo Zeithaml (1988), que los clientes, en nuestro caso los estudiantes, comparten el significado de satisfacción con la educación presencial que reciben. En consecuencia, se ha optado por medir la satisfacción como una única medida agregada (unidimensionalidad), que se obtiene preguntando a cada estudiante por su satisfacción global o conjunta de su educación percibida<sup>293</sup>.

---

<sup>293</sup> Refuerza esta decisión el hecho de que, en particular en la educación superior, exista una falta de consenso, en la práctica, a la hora de establecer una escala multidimensional y multi-ítem de referencia para medir la satisfacción del alumno. Como se valoró anteriormente en el apartado “2.4.11 Calidad de la educación superior, sistemas de gestión de la calidad y la incorporación de la opinión del estudiante. Las herramientas de medición.”, si tomamos como referencia la universidad española y el trabajo de Muñoz Cantero et al (2010), no existe -ni siquiera- un consenso en el modelo de cuestionario de evaluación de la satisfacción con la actividad docente por parte del alumnado. No hay uniformidad u homogeneidad en nada, ni en su denominación, ni en los aspectos tratados, ni en las dimensiones, ni en los ítems. A nivel europeo, los estudios que han intentado replicar el “European Customer Satisfaction Index (ECSI)” (Índice de Satisfacción del Consumidor Europeo) al ámbito de la educación superior han fracasado (Sultan & Wong, 2010, pág. 260). Por todo ello, entendemos que es esta una posición adecuada para identificar y cuantificar este fenómeno, a falta de una escala multi-ítem, a ser posible consensuada en el EEES, de medida de la satisfacción en el ámbito de la educación superior con la que recoger mejor este constructo.

### 3.5. El modelo de brechas de la calidad en la educación superior

Desde la perspectiva del marketing (y más concretamente del marketing de servicios), este trabajo vendría a formar parte de los estudios que analizan el comportamiento del estudiante en la etapa de postcompra, centrado en el análisis de la calidad de servicio y la satisfacción. En concreto, el objeto de este trabajo es el análisis de la calidad de servicio percibida por el alumno actual o presente de la universidad. Se llevaría a cabo durante la etapa de postcompra, comparando su “educación esperada” -es decir, su evaluación o concepción ideal del servicio (vía “expectativas ideales”, definidas en apartado anterior<sup>294</sup>)-, con su evaluación de la “educación percibida” (es decir, con sus percepciones del servicio<sup>295</sup>). La diferencia (o brecha) entre ambos constructos predeterminaría, en gran parte -cuestión que se pretende demostrar-, el grado de satisfacción del estudiante con su educación superior. Hablamos, en conjunto, de variables -además de otras, como valor o lealtad-, sobre las que distintos autores “...insisten en la necesidad de seguir trabajando desde las universidades en la línea del incremento y aseguramiento de la calidad” (Fayos Gardó, González-Gallarza Granizo, & Servera Francés, 2013, pág. 154), para una “... correcta comprensión de las evaluaciones del Servicio de Formación Universitaria”.

Este apartado se divide en tres partes. Primero, acudiremos a la literatura académica para justificar la existencia de distintas percepciones de la calidad de servicio en la educación entre, al menos, los dos principales “stakeholders” o agentes partícipes de la misma, es decir, entre profesores y estudiantes. Discrepancia entre los mismos, que junto a otras razones y contemplando al resto de agentes interesados en las IES, darían origen a lo que llamaremos “brecha de calidad” en la educación. Segundo, abordaremos la adaptación del conocido modelo de brechas en la calidad de servicio, con origen en el marketing de servicios, al ámbito de la educación superior. Esquema teórico, que nos ayudará a entender el conjunto de razones que pueden llevar a la existencia de distintos tipos de brechas en la calidad del servicio educativo. Por último, se llevará a cabo una valoración crítica de la propuesta de adaptación del modelo de (Ng & Forbes, 2009). En conjunto, el objetivo de este apartado es definir el modelo teórico principal sobre el que se fundamentará el análisis empírico posterior del trabajo.

---

<sup>294</sup> Ver punto “3.4.4 Educación esperada (Expectativas)”.

<sup>295</sup> Ver punto “3.4.5 Educación percibida (Percepciones)”.

### 3.5.1. Justificación de la existencia de brechas en la calidad de servicio de la educación superior.

*“La universidad es una organización compleja y polivalente, las personas que interaccionan en ellas, además interpretan el concepto de calidad de forma diferente, lo que dificulta el diálogo y el consenso. La concepción que alumnos, profesores, padres, personal de administración y servicio, empresas, administración... hacen de estos conceptos, le suman complejidad a su funcionamiento.”* (Romero Godoy, 2008, pág. 74)

La concepción de la educación superior como servicio, definida en apartados anteriores de este trabajo, encaja en la corriente académica reciente, de considerar la educación universitaria como un servicio de alta implicación (Fayos Gardó, González-Gallarza Granizo, & Servera Francés, 2013), por parte de los principales agentes involucrados en los procesos educativos (estudiantes, profesores y personal administrativo). Bajo este marco teórico, uno de los objetivos de la educación superior sería animar a los alumnos a adoptar un papel de liderazgo para asegurar la calidad de su propia educación (Harvey, 2006; cit. Ming Cheng (2011, pág.6)). Liderazgo que encajaría conceptualmente con el nuevo modelo de EEES, centrado en el estudiante. Y también, con el rol del alumno como cliente *coproductor*, definido anteriormente<sup>296</sup>.

En este sentido, Ming Cheng (2011), en un estudio de caso a profesores universitarios británicos galardonados y a sus estudiantes, mediante entrevistas semiestructuradas (a 17 profesores y 8 alumnos, escogidos de 6 instituciones o departamentos distintos), les preguntó sobre qué entendían, respectivamente, por una enseñanza o por un aprendizaje de calidad. Entre sus conclusiones, destaca la poca relevancia que el alumno otorgaba a su papel en la mejora de la calidad de la docencia. El estudiante, recoge el trabajo, “..no acaba de entender la conexión entre enseñanza y aprendizaje ... no concibe como rol suyo el tomar responsabilidad respecto de su aprendizaje” (Ming Cheng, 2011, pág. 12). En otras palabras, no percibía la importancia -que si señalaban, por el contrario, los profesores- de la participación activa del alumno en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad, para el estudiante, dependía de la práctica docente y su impacto sobre las calificaciones, más que de su propia experiencia de aprendizaje. Mientras que el profesor vinculaba el concepto de calidad docente con el de su capacidad transformadora (calidad como transformación del alumno, supone un cambio de carácter cualitativo), el alumno lo concebía desde una perspectiva instrumental. Una razón de que fuera así, “... puede estar en que el carácter transformador de la educación sea invisible para el alumno y este no llegue a apreciarlo completamente” (Ming Cheng, 2011, pág. 13). En otras palabras, el carácter transformador no sería, a priori, tangible para el estudiante<sup>297</sup>, y su “autopercepción” del papel que cumple en su propia educación –al menos desde la perspectiva del profesor– inadecuada o insuficiente.

---

<sup>296</sup> Cuestiones, todas ellas, a las que se le dedicó la necesaria atención en apartados anteriores de este capítulo (ver apartados “3.2. La educación superior como servicio” y “3.3. El alumno y su rol en la educación superior” del trabajo).

<sup>297</sup> Esta intangibilidad no tendría por qué ser permanente o inmutable. Como recoge el propio autor, “... una mayor actividad cognitiva y un mayor esfuerzo del alumno...” que le permitiera “...desarrollar una Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

En esta misma línea, (Haakstad, 2011) condujo un estudio sobre calidad educativa en las universidades noruegas, en donde recabó las opiniones tanto de profesores, como de estudiantes. El objetivo era llevar a cabo una comparativa entre ambos grupos de clientes o actores de la educación universitaria. Así, recogió respuestas de alrededor de 700 profesores de universidad (abril/mayo de 2011, con distintas muestras en cada año) y con un cuestionario “espejo”, con preguntas lo más equivalentes -en su formulación y contenido- a las de las dirigidas a los académicos, también preguntó a cerca de 400 alumnos universitarios (2011) las mismas cuestiones<sup>298</sup>. Utilizó para ello, como referencia, el cuestionario del barómetro sobre calidad educativa “*NOKUT’s Scientific Employees’ Educational Quality Barometer 2010*”<sup>299</sup> (trabajo de campo de marzo de 2010), que por primera vez recogía en Noruega la visión del docente sobre la calidad de la educación superior, en base a distintos aspectos relacionados con la calidad en la provisión -o determinantes de la misma-. Por su interés, se reproducen los resultados de dicha comparativa en la “Tabla 23. Comparativa entre profesores y estudiantes sobre aspectos de calidad del barómetro NOKUT. (\*)”.

Como vemos, se encontraron notables diferencias entre ambos grupos, con respecto a la importancia de los distintos aspectos de la calidad, en base a la puntuación media otorgada (V) por el conjunto de los encuestados. Podemos apreciar, que los cuatro aspectos mejor valorados por los profesores, fueron situados en los puestos 2, 6, 8 y 9 por los alumnos. Destacan las notables diferencias de opinión entre ambos grupos, reflejadas en el *ranking* (R), en aspectos como “la calidad docente”, así como en la “medida en la que las pruebas y exámenes de evaluación cubren los objetivos de aprendizaje”, o en el “asesoramiento académico”. Y en particular, en la percepción de la importancia de la “preparación previa de los alumnos para el curso o programa” (ítem con la mayor disparidad entre ambos). En conjunto, como indican sus autores, “... la general visión positiva de su contribución a la calidad de la educación por parte de los profesores no queda reflejada por una satisfacción similar entre los estudiantes” (Haakstad, 2011, pág. 33).

En definitiva, los resultados de los anteriores trabajos de Ming Cheng (2011) y (Haakstad, 2011, pág. 33), son ejemplos de estudios que apuntan, a que es probable que nos encontremos ante dos percepciones de la calidad distintas, entre profesores y estudiantes -en este caso-, de un mismo servicio, con el potencial, por tanto, de generar

---

concepción más sofisticada del aprendizaje ...”, le llevaría probablemente a “...desarrollar habilidades metacognitivas y lograr un aprendizaje transformador” (Ming Cheng, 2011, p.12).

<sup>298</sup> El cuestionario, en su versión docente de 2011, contiene 19 preguntas. Por su parte, el equivalente para los alumnos, sólo recoge 11 preguntas. Nueve de los aspectos recogidos, eran comparables entre ambos cuestionarios. La diferencia entre ambos cuestionarios se encontraba, principalmente, en que el dirigido al profesorado trataba también aspectos para los que los alumnos, en general, no disponen de suficiente experiencia (por ejemplo, políticas institucionales). En ambos casos, se utilizó una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 7.

<sup>299</sup> “*The Scientific Employees’ Educational Quality Barometer 2010*”, fue llevado a cabo por NOKUT (“*Norwegian Agency for Quality Assurance in Education*”), la Agencia Noruega de Garantía de la Calidad en la Educación. Recuperado el 26 de Septiembre de 2015, de NOKUT: <http://www.nokut.no/en/Facts-and-statistics/Publications/Research-and-analyses/Education-in-Norway/The-Scientific-Employees-Educational-Quality-Barometer-2010/>

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com)

**Tabla 23. Comparativa entre profesores y estudiantes sobre aspectos de calidad del barómetro NOKUT. (\*)**

Profesores ( <i>Teachers</i> )			Alumnos ( <i>Students</i> )		
Aspecto ( <i>Aspect</i> )	V	R	Aspecto ( <i>Aspect</i> )	V	R
Objetivos curriculares en concordancia con el nivel del grado ( <i>Correspondence aims –degree level– curriculum</i> )	5,28	1	Objetivos curriculares en concordancia con el nivel del grado ( <i>Correspondence aims –degree level– curriculum</i> )	4,92	2
Competencia académica y pedagógica del profesor ( <i>Teachers' academic and pedagogical competence</i> )	5,14	2	Calidad docente ( <i>Quality of teaching</i> )	4,65	6
Medida en que las pruebas y exámenes cubren los objetivos de aprendizaje previstos ( <i>How tests and exams cover intended learning outcomes</i> )	4,97	3	Medida en que las pruebas y exámenes cubren los objetivos de aprendizaje previstos ( <i>How tests and exams cover intended learning outcomes</i> )	4,33	8
Asesoramiento académico de los alumnos ( <i>Academic counselling of students</i> )	4,90	4	Asesoramiento académico de los alumnos ( <i>Academic counselling of students</i> )	4,32	9
Atención a las habilidades genéricas y competencias ( <i>Attention to generic skills and competences</i> )	4,90	5	Atención a las habilidades genéricas y competencias ( <i>Attention to generic skills and competences</i> )	4,69	4
Espacio físico de aprendizaje, administración y servicios ( <i>Physical learning environment, administration and services</i> )	4,68	6	Espacio físico de aprendizaje, administración y servicios ( <i>Physical learning environment, administration and services</i> )	4,60	7
Oportunidad de los estudiantes de aprender sobre e involucrarse en trabajos de I+D ( <i>Students' opportunity to learn about and be involved in R&amp;D work</i> )	4,58	7	Oportunidad de los estudiantes de aprender sobre e involucrarse en trabajos de I+D ( <i>Students' opportunity to learn about and be involved in R&amp;D work</i> )	4,73	3
Habilidades y conocimientos de los alumnos al comenzar el curso/programa ( <i>Students' skills and knowledge when entering course/programme</i> )	4,21	8	(Percepción de los propias) Habilidades y conocimientos de los alumnos al comenzar el curso/programa ( <i>Students' (perception of own) skills and knowledge when entering course/programme</i> )	5,40	1
Recursos para la docencia y el asesoramiento académico (carga docente) ( <i>Resources for teaching and academic counselling (teaching volume)</i> )	4,18	9	Recursos para la docencia y el asesoramiento académico (carga docente) ( <i>Resources for teaching and academic counseling (teaching volume)</i> )	4,66	5

Fuente (*Source*): Elaboración propia a partir de (*Prepared by authors based on*) Haakstad (2011).

(\*) “Comparative analysis of teachers’ and students’ ranking of quality aspects from the NOKUT barometer” (en inglés).

V = Valor medio (escala de 1 a 7) [*Average value (scale from 1 to 7)*]. R = Ranking.

una “brecha de calidad” en la educación. Es decir, en la práctica, entre el nivel de calidad docente ofrecido (según el profesor) y el nivel de calidad docente percibido (según el alumno). Más allá de quién tenga razón en cuanto al nivel de calidad, lo interesante es la discrepancia existente entre ambos, en cuanto a la importancia que otorgan a los aspectos que harían mejorar la formación o docencia, como componente o actividad principal del servicio educativo. Resulta relevante entender, por tanto, las razones que pueden llevar a que existan brechas en la calidad del servicio educativo.

### 3.5.2. El modelo de brechas de la calidad de servicio en la educación superior.

El concepto de brechas en la calidad de servicio es propio del ámbito del marketing de servicios. De hecho, uno de los enfoques -si no el enfoque- de referencia y de mayor aceptación dentro de esta disciplina, es el llamado “Modelo Integral de Brechas sobre la Calidad en el Servicio” (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1990)(Zeithaml et al, 2006), también traducido como de “deficiencias” (del original en inglés “*gaps*”). En cambio, donde es -aún- desconocido, es en su aplicación al ámbito de la educación, y más concretamente, al de la educación superior<sup>300</sup>.

Por ello, se presentará a continuación una adaptación conceptual del modelo original de brechas de la calidad en el servicio, centrado en el alumno y aplicado al ámbito específico de la educación superior. Tras la presentación en detalle del modelo conceptual adaptado, se analizarán las propuestas teóricas de modificación del mismo por parte de Ng & Forbes (2009), al objeto de valorar o no su incorporación. Como resultado, se obtendrá el modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior definitivo, a modo de fundamento teórico básico de este trabajo. Por su relevancia, esta adaptación se analizará y presentará detalladamente. Análisis, que salvo por la notable excepción del artículo de Ng & Forbes (2009) y hasta donde conocemos, no se ha llevado a cabo aún -y menos al nivel de detalle que se acometerá a continuación- en la literatura académica.

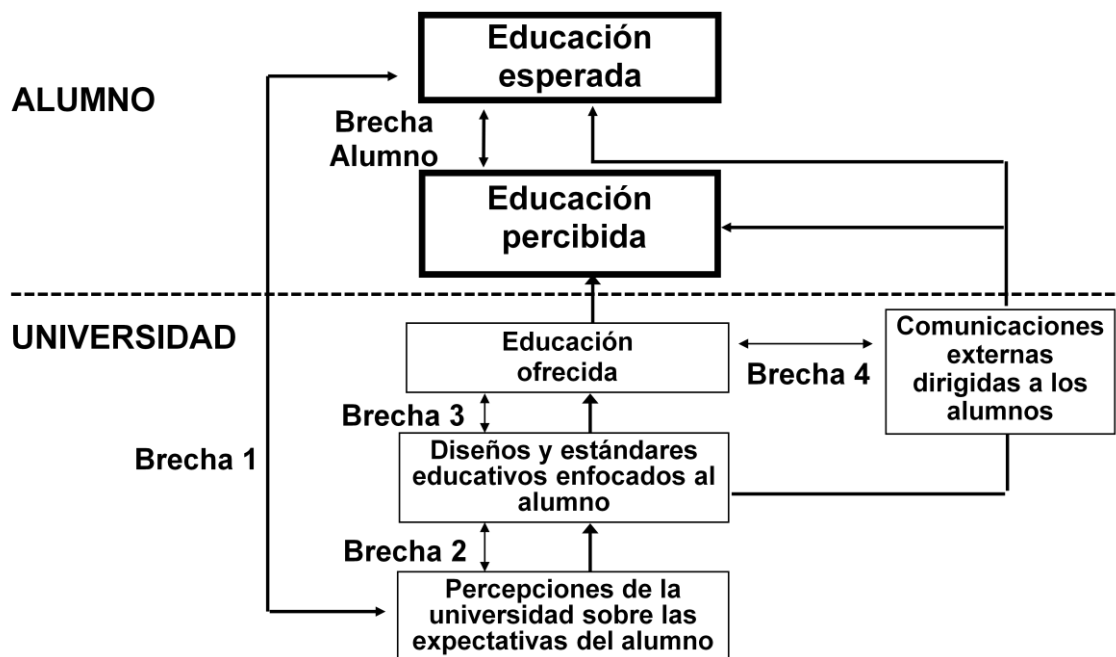
El “Modelo de Brechas de la Calidad” gira alrededor de la figura del cliente y sus expectativas y percepciones respecto del servicio ofrecido al mismo. En apartados previos del trabajo (ver apartado “3.3 El estudiante y su rol en la educación superior.”) se valoró la figura del estudiante como cliente<sup>301</sup>. Concebido el alumno como cliente, podríamos definir la educación superior, como se argumentó, como el conjunto de servicios provistos por una institución de educación superior a sus alumnos.

---

<sup>300</sup> Si bien una herramienta vinculada al modelo, de medición de la calidad percibida, conocida generalmente como SERVQUAL y desarrollada por los mismos autores, ha tenido ya cierto nivel de reconocimiento (ver apartado “4.2. Revisión de la literatura sobre calidad de servicio en la educación superior” del trabajo). Pero, hasta donde conocemos, la literatura no recoge aún el modelo, como tal, adaptado al ámbito de la educación.

<sup>301</sup> En concreto, se analizaron sus distintos roles posibles. También se argumentó que su rol como cliente colaborador o coproductor de la educación superior, sería la definición de estudiante, que desde la perspectiva del marketing, mejor encajaría dentro de la concepción otorgada a este en el ámbito del EEES.

Figura 6. Modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior (como servicio).



**Brechas de la Universidad:**

- Brecha 1 – Desconocer lo que quiere el alumno.
- Brecha 2 – No elegir los diseños y estándares educativos correctos.
- Brecha 3 – No ofrecer de acuerdo con los estándares educativos definidos.
- Brecha 4 – No igualar el desempeño con lo prometido (a los alumnos).

---  
Fuente: Zeithaml et al. (2006, pág. 46) y elaboración propia.

Así, en cualquier momento de su educación universitaria, el estudiante tendrá unas expectativas (es decir, aquello que considere como estándares educativos de desempeño o de referencia –que se definieron anteriormente como expectativas ideales de una educación integral<sup>302</sup>–), de un conjunto de servicios educativos. Por ejemplo, “buenos profesores”, “espacios adecuados para la docencia”, “buenos comedores”, “buenos servicios de deporte”, “buenos servicios por internet”, etc., que comparará con sus propias percepciones<sup>303</sup> (o evaluaciones subjetivas sobre la experiencia real de la educación recibida).

El “Modelo de Brechas sobre la Calidad en la Educación Superior”, aquí presentado, se concibe como una adaptación terminológica y conceptual del “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio”, un marco teórico con basta aceptación en la literatura académica y en el ámbito empresarial, y cuyo trabajo seminal es el de Zeithaml, Parasuraman, & Berry, (1990). Esta adaptación del modelo original, estructuraría los conceptos clave, las estrategias y las decisiones en el marketing de servicios de educación superior, en torno al objetivo de satisfacer las necesidades de los estudiantes.

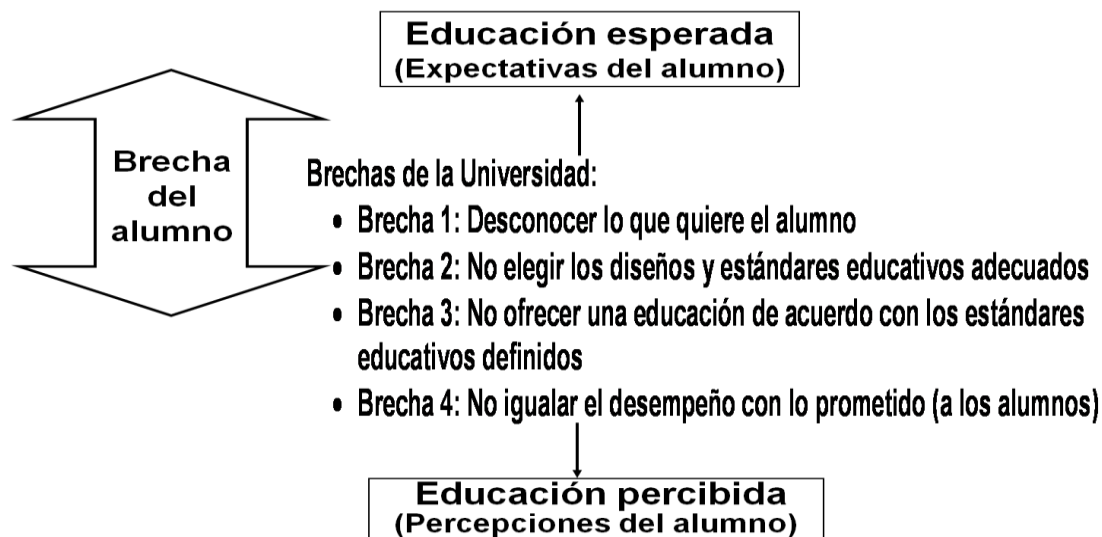
<sup>302</sup> Ver punto “3.4.4. Educación esperada (Expectativas)”.

<sup>303</sup> Ver punto “3.4.5. Educación percibida (Percepciones)”.



A tal fin, una institución de educación superior (IES) -una universidad- centraría sus tareas de marketing educativo, en reducir la brecha entre la educación esperada (expectativas) y la educación percibida (percepciones) por sus alumnos. Es la llamada brecha del alumno, y cerrarla o eliminarla sería el objetivo final del marketing educativo de una IES. Cerrar la brecha del alumno -plantea este enfoque- se lograría haciendo lo propio con las otras cuatro brechas, que denominaremos brechas de la universidad.

Figura 7. Factores clave que generan la brecha del alumno.



Fuente: Zeithaml et al. (2006, pág. 34) y elaboración propia.

En otras palabras, para ofrecer una educación superior percibida por los estudiantes como de calidad, la universidad deberá reducir las deficiencias, en el conjunto de servicios educativos, que los alumnos son capaces de apreciar y señalar, con respecto a lo que esperarían recibir (brecha del alumno). Para ello, la universidad debe: disminuir la ignorancia que tenga sobre lo que quiere el alumno (brecha 1); para así poder incorporar una percepción -de lo que los estudiantes desean-, cuanto más acertada mejor, a los diseños y estándares que definan como modelo educativo de su institución (brecha 2); y con ello, intentar ofrecer una educación lo más próxima a ese modelo educativo definido (brecha 3); que coincida, en la medida de lo posible, con la información sobre el mismo dirigida al alumno (brecha 4), a través de las distintas vías de comunicación de la universidad.

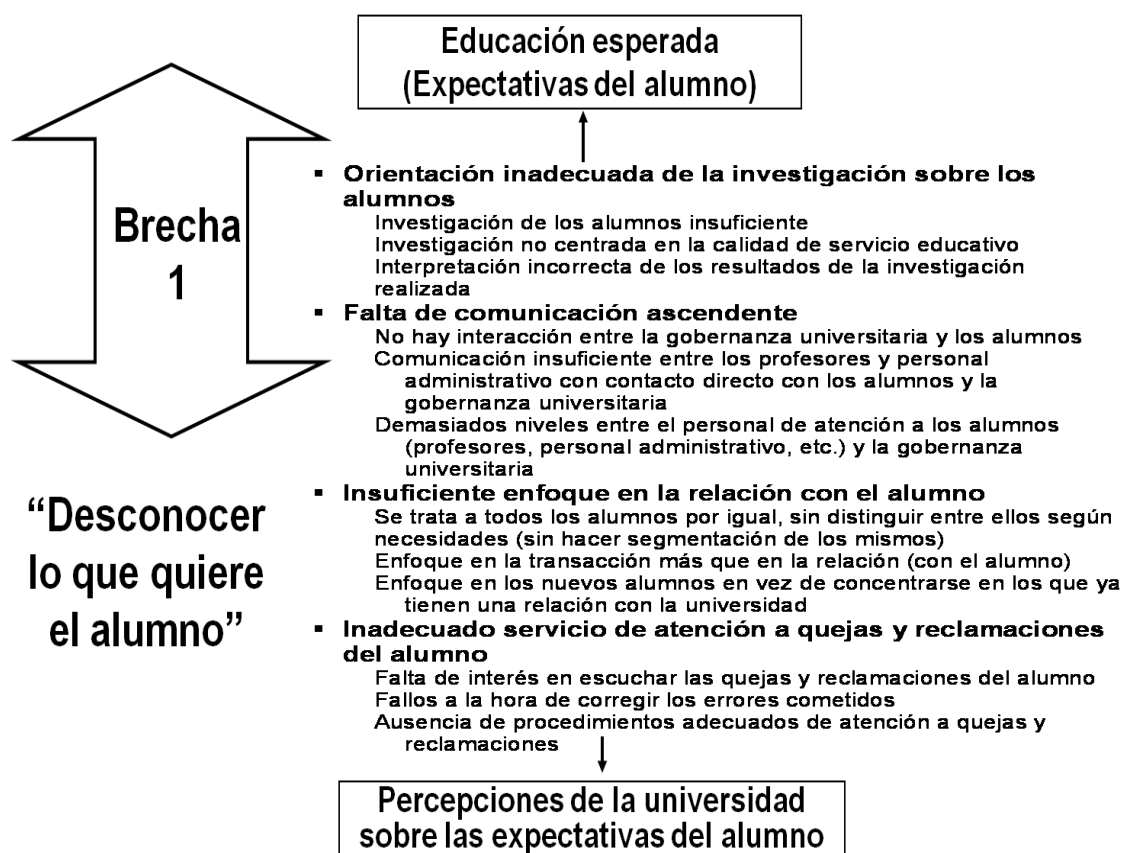
La “brecha del conocimiento”, o “brecha 1 de la universidad”, vendría originada, precisamente, por el posible desconocimiento de lo que quiere el alumno por parte de la institución de educación superior. Para Oldfield y Baron (2000), “existe una inclinación a ver la calidad de servicio en la educación superior desde una perspectiva organizativa”, cuando las IES deberían de poner más atención sobre lo que los estudiantes desean, en vez de “recabar información sobre lo que las propias instituciones consideran que es importante para los alumnos”.

No saber lo que quiere el estudiante puede ser debido a múltiples factores. Primero, por una mala orientación de la investigación que se lleva a cabo sobre los alumnos: bien porque sea insuficiente, no esté centrada en la calidad de servicio, o se haga una interpretación incorrecta de los resultados de la investigación realizada. Segundo, por

falta de comunicación ascendente, desde el personal de contacto con los alumnos (profesores, personal de conserjería, secretaría, etc.) hacia la gobernanza universitaria: bien por una escasa o nula interacción entre ésta y los alumnos, una insuficiente comunicación entre el personal de contacto con los alumnos y el equipo de gobierno, o por la existencia de demasiados niveles intermedios entre ambos. Tercero, por falta de trato o enfoque relacional con el estudiante, ya sea porque: se trata a todos los alumnos por igual, sin distinguir entre ellos según sus intereses y/o necesidades (ausencia de una segmentación suficiente de los mismos); el vínculo con el alumno sea de carácter esencialmente transaccional (obtener los mayores ingresos monetarios del mismo, vía matrícula, inscripciones en actividades de la universidad, etc.); o que la universidad concentre sus esfuerzos en conseguir nuevos alumnos, en vez de hacerlo en los alumnos existentes. Cuarto, y último, como consecuencia de un servicio de atención a quejas y reclamaciones -de los estudiantes- inadecuado: bien por no haber interés en escuchar sus quejas, por fallos a la hora de corregir los errores cometidos, o por no disponer de mecanismos adecuados para su atención.

La “*brecha 2 de la universidad*” o “*Brecha de Diseño y Estándares*”, deriva de una inadecuada elección de los diseños y estándares universitarios. El modelo educativo de la institución de educación superior puede no ser el adecuado por diferentes motivos. Primero, por un diseño deficiente del mismo, consecuencia de: un proceso no sistematizado para el desarrollo de servicios educativos, bien por indefinición o insuficiencia de detalles, o por errores al trasladarlo al desempeño realizado del mismo. Segundo, el diseño puede no estar definido en función de los intereses del alumno: al no haber mecanismos de gestión que recojan sus requerimientos, porque falten procedimientos formales de establecimiento de metas de calidad -en la educación superior- desde la perspectiva del estudiante, o porque dichos estándares educativos no vengan definidos partiendo de los deseos del alumno. Tercero, por desajuste del diseño definido con la evidencia física y ambiental en donde este se desarrolla, bien porque: los elementos tangibles elaborados no se alinean con las expectativas del estudiante, los espacios educativos diseñados no se ajustan a las necesidades de sus usuarios (estudiantes, profesores, personal administrativo), o por una falta de mantenimiento y actualización de los mismos.

Figura 8. Factores clave que generan la brecha 1 de la institución de educación superior.



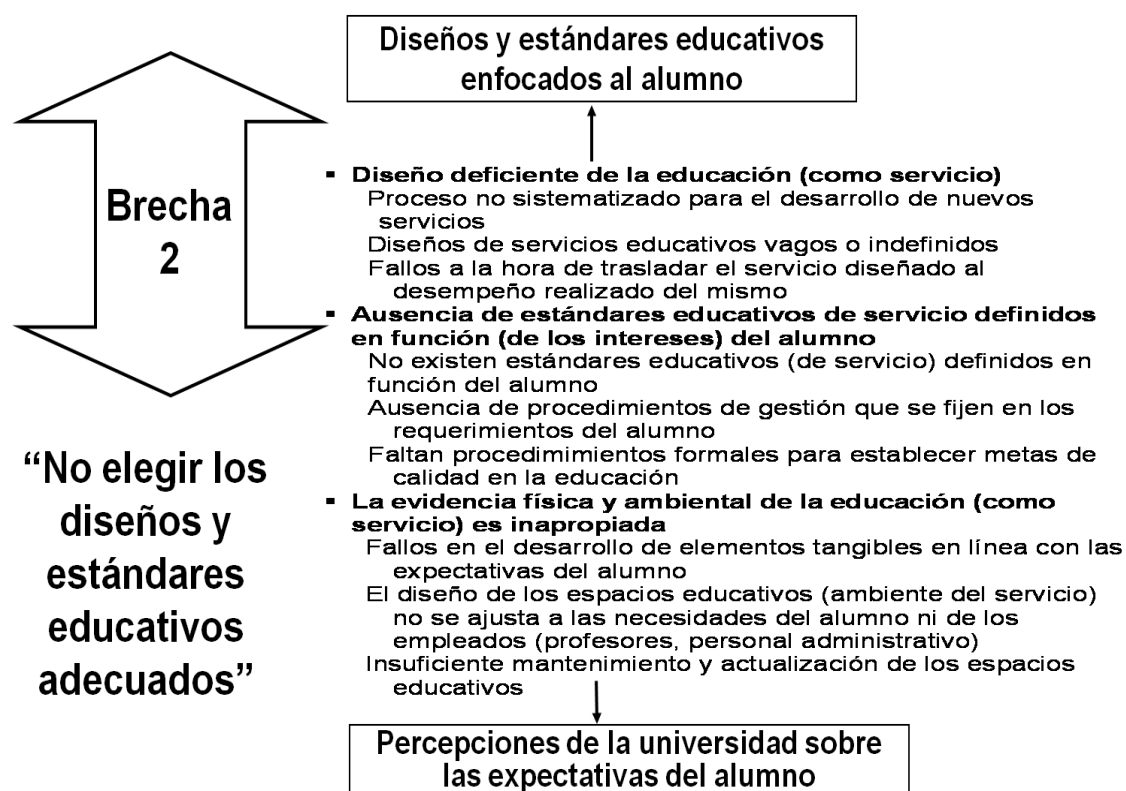
Fuente: Zeithaml et al. (2006, pág. 35) y elaboración propia.

La *tercera brecha de la universidad* o "*Brecha del Desempeño*", se genera al ofrecer una educación que no recoge o concuerda con los estándares educativos establecidos en la propia institución de educación superior. Una mala ejecución del modelo educativo definido, consecuencia de un conjunto de factores, entre ellos los siguientes: deficiencias en las políticas de recursos humanos, estudiantes con un desempeño inadecuado de sus roles, problemas con los intermediarios, desequilibrios entre la oferta y la demanda.

Primero, por deficiencias en las políticas de recursos humanos, ya sea por: realizar contrataciones inadecuadas (de personal docente o administrativo); ambigüedad en la definición de los roles y conflictos derivados; existencia de deficiencias tecnológicas; inapropiados sistemas de evaluación y/o compensación del desempeño; o por ausencia de delegación de funciones, insuficiente empoderamiento (por ejemplo, del profesor o personal administrativo), o escaso desarrollo de trabajo en equipo.

Segundo, por un mal desempeño de sus roles por parte del alumnado, ya sea por desconocimiento o por un comportamiento inadecuado, con efectos negativos sobre la educación, no sólo de ellos mismos, sino de todas las partes involucradas (profesor, resto de compañeros de clase, etc.).

Figura 9. Factores clave que generan la brecha 2 de la institución de educación superior.



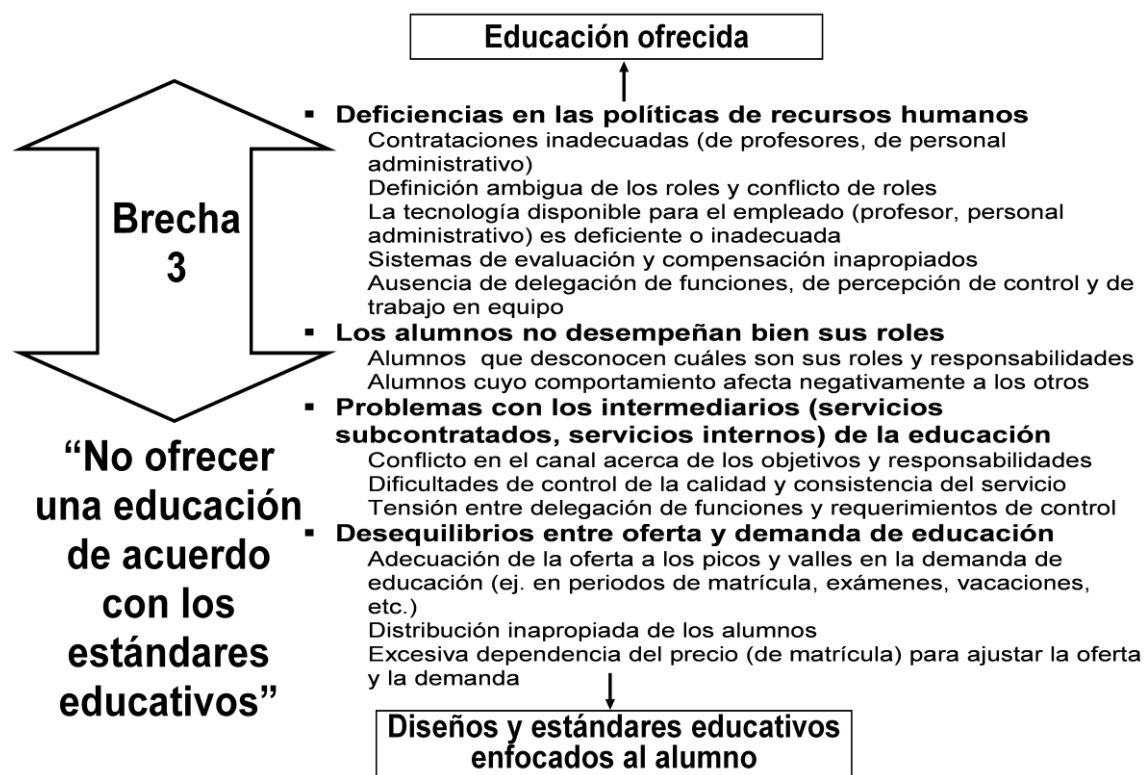
Fuente: Zeithaml et al. (2006, pág. 38) y elaboración propia.

Tercero, potenciales problemas con los intermediarios de la educación, ya sean servicios habitualmente internos (por ejemplo, conexión a internet, mantenimiento de equipos o suministros, entre otros) o servicios habitualmente subcontratados (por ejemplo, cafetería, seguridad o limpieza, entre otros), como consecuencia de: conflictos sobre objetivos y responsabilidades, dificultades en el control de calidad y consistencia del servicio, tensiones entre delegación de dichas funciones y requerimientos de control de las mismas.

Cuarto y último, por desequilibrios entre la oferta (de medios, espacios, acceso al profesorado, personal administrativo que atienda, etc.) y la demanda (necesidades del alumno). Esto puede ser así, fruto de distintas posibles causas. Bien porque las necesidades del estudiante varían a lo largo de su formación, tanto por la existencia de picos en su demanda de determinados servicios educativos (por ejemplo, en periodos de matrícula, con respecto al personal administrativo que les atiende; o en exámenes, de atención del profesor o de horarios más amplios de apertura de bibliotecas), como por reducción de la misma (por ejemplo, en vacaciones), o por modificaciones de su “mix” o mezcla de orientaciones al aprendizaje a lo largo de su etapa educativa<sup>304</sup>. Bien porque el desequilibrio entre oferta y demanda sea consecuencia de una distribución inadecuada de los alumnos o del personal (académico o administrativo). O por un resultado de una excesiva dependencia del precio de matrícula para ajustar la oferta y la demanda, en aquellos países o para aquellas universidades (por ejemplo, instituciones de educación superior privadas) en los que este no viene regulado por ley.

<sup>304</sup> Las orientaciones al aprendizaje del alumno fueron analizadas en el apartado previo del trabajo “3.3.1.1. La ‘orientación del estudiante’ (orientación al aprendizaje)”.

Figura 10. Factores clave que generan la brecha 3 de la institución de educación superior.



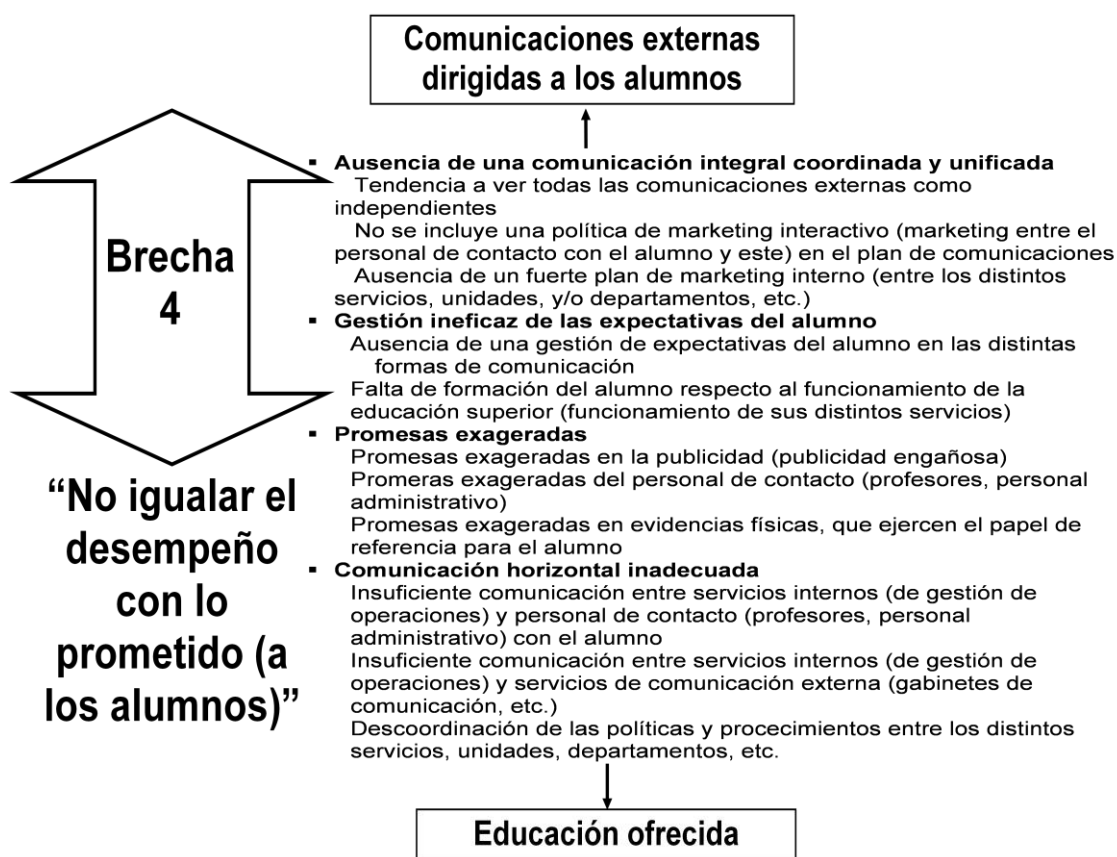
Fuente: Zeithaml et al. (2006, pág. 41) y elaboración propia.

Por último, *la cuarta brecha de la universidad, o “Brecha de Comunicación”*, es consecuencia de realizar promesas -a los estudiantes- sobre el desempeño educativo, que no se corresponden con la realidad de la educación que la institución ofrece; o desde el punto de vista del estudiante, con la educación que estos reciben<sup>305</sup>. El incumplimiento de lo prometido puede estar originado por toda una diversidad de factores. Primero, por falta de desarrollo de un sistema de comunicación coordinado y unificado; ya sea porque se consideren todas las comunicaciones externas como mensajes independientes, porque la estrategia -de comunicación- no recoge una política de marketing que cuente con el personal de contacto con el alumno (por ejemplo, profesores, personal de secretaría o conserjes, entre otros) como parte de la actividad comunicadora, o porque no exista un plan de marketing interno en la universidad. Segundo, por una gestión ineficaz de las expectativas del estudiante, consecuencia de: inexistencia de una política que las gestione, y/o una falta de formación del alumnado sobre el funcionamiento de la educación superior en dicha institución. Las IES pueden influir en la demanda, por ejemplo, en la de los alumnos a la hora de escoger universidad; por tanto, uno de sus roles debe ser el de “...educar y gestionar las expectativas de los estudiantes, tanto en términos de qué esperar de su universidad, como de el grado de involucración requerido de los mismos...” (Ng & Forbes, 2009, pág. 55). Tercero, por llevar a cabo promesas exageradas, bien vía publicidad (publicidad engañosa), vía manifestaciones del personal de contacto, o porque las

<sup>305</sup> Conviene recordar, que “educación ofrecida” (punto de vista institucional), “educación percibida” o recibida (punto de vista del estudiante) y “educación esperada” (expectativas del estudiante con respecto a la educación) son tres conceptos distintos, al menos a efectos de este trabajo.

evidencias físicas creen falsas ilusiones sobre el estudiante. Cuarto y último, por una inadecuada comunicación horizontal en la universidad, debida, bien a una insuficiencia de comunicación entre los servicios internos y el personal de contacto con el alumno, o entre los servicios internos y los de comunicación externa (gabinetes de comunicación o similar); o bien resultado de una descoordinación de las políticas, procedimientos y/o métodos de comunicación entre los distintos servicios, unidades o departamentos de la institución de educación superior.

Figura 11. Factores clave que generan la brecha 4 de la institución de educación superior.



Fuente: Zeithaml et al. (2006, pág. 42) y elaboración propia.

Hasta aquí la adaptación conceptual y en detalle del modelo genérico de calidad de servicio al ámbito de la educación superior.

Por último, faltaría por recabar información sobre otras propuestas de modificaciones del modelo, distintas de la anterior, en base a las adaptaciones del mismo por terceros en otros trabajos académicos. En este sentido, recogemos y valoramos, a continuación, el único trabajo encontrado en la literatura académica que presenta una variación del modelo de calidad de servicio para la educación superior. Tras un análisis detallado del mismo y como razonaremos, se descartarán todas las modificaciones sugeridas por sus autores, siendo por lo tanto el modelo anterior, el analizado en este apartado y recogido en la “Figura 6. Modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior (como servicio).”, el referente para este trabajo. De todo ello se tratará a continuación.

### 3.5.3. La propuesta de adaptación a la educación superior del modelo de brechas sobre la calidad de servicio de Ng y Forbes (2009).

Este punto del trabajo se dedicará exclusivamente a llevar a cabo una valoración crítica de la adaptación de Ng y Forbes (2009), del modelo de calidad de servicio llamado “Modelo Integral de Brechas sobre la Calidad en el Servicio” (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1990; Zeithaml et al, 2006), al ámbito de la educación superior.

En su trabajo, y en línea con el desarrollo realizado en puntos previos de este apartado, Ng y Forbes (Ng & Forbes, 2009) acudieron al modelo de brechas sobre la calidad en el servicio, para definir un marco teórico de referencia desde el marketing de servicios, al objeto de que las universidades puedan entender el significado de orientación al mercado y como tal atender a los intereses de los estudiantes; y competir en el mercado con una oferta educativa de calidad. Su trabajo es de carácter multidisciplinar. Acuden a la literatura sobre educación y marketing de servicios, estableciendo conexiones entre trabajos y corrientes científicas de distintos ámbitos, siguiendo una lógica de coherencia intertextual entre ellos. Como resultado, sugieren que una orientación al marketing podría ayudar a las universidades a competir internacionalmente, pero sólo si son capaces de comprender cuál es su posición en el mercado. Supone, que deben de ver al alumno no sólo como consumidor o cliente, sino también como *cocreador* de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y preguntarse, si pueden cubrir las demandas de los alumnos, considerando su propio modelo de institución educativa (ellos hablan de ideología institucional). Para ello deberán tener en cuenta, que los estudiantes tienen necesidades heterogéneas, dinámicas, no pre-establecidas y no sólo de corto plazo.

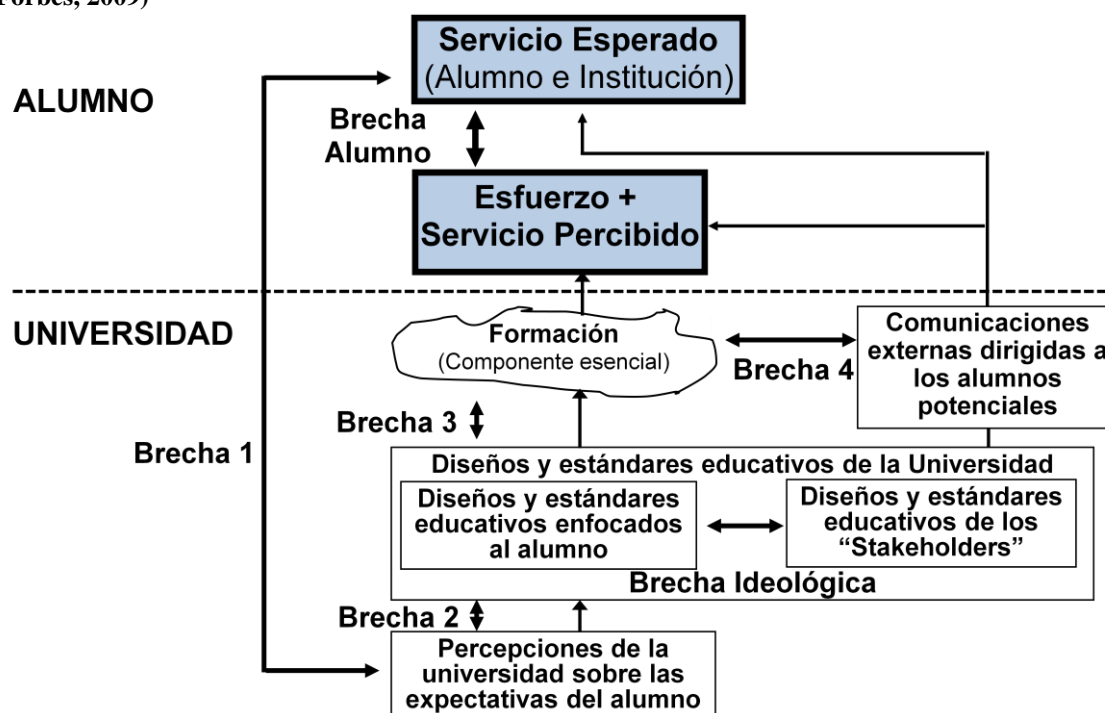
Así, como marco de desarrollo de esta orientación al mercado, de cara a lograr la satisfacción del alumno, recogen la propuesta de adaptación del modelo de brechas sobre la calidad de servicio, proponiendo las siguientes modificaciones de la versión original del mismo:

- Las expectativas del servicio deben ser medidas incluyendo, tanto la valoración de las mismas por parte del alumno (alumno como consumidor), como las del profesor (valoración institucional). La razón detrás de esto, según sus autores, está en la complejidad del servicio esencial (formación) ofrecido por una universidad.
- Junto con las percepciones del servicio debe de incluirse el propio esfuerzo desempeñado por el alumno.
- El análisis del servicio ofrecido se centrará en la formación, es decir, en el componente o elemento esencial del servicio educativo universitario<sup>306</sup>, y no en la educación superior en su conjunto.
- Los diseños y estándares educativos de la institución, son resultado de una nueva brecha ideológica, derivada de la diferencia entre los diseños y estándares educativos enfocados en el alumno, y los diseños y estándares educativos basados en los intereses de los “stakeholders” (agentes interesados o partícipes) de la institución.

---

<sup>306</sup> Los autores hablan de “núcleo del servicio” (*core service* en inglés) de la educación superior.

Figura 12. Modelo de brechas sobre la calidad de la formación en la educación superior (Ng y Forbes, 2009)



Respecto a las anteriores modificaciones propuestas por sus autores, quisiéramos hacer, una por una, las siguientes valoraciones, que se resumirían en: es una adaptación del modelo al servicio de formación (y no al de educación en su conjunto); la incorporación de la variable esfuerzo (del estudiante) al modelo difícilmente se justifica; tomar como referencia de expectativas del servicio la resultante de “una mezcla” entre las del alumno y las de la institución (utilizando al profesor como referente) es incoherente; por último, la inclusión de un nuevo “gap ideológico” es innecesaria, ya que viene incorporado de facto en la brecha 2 del modelo.

Primero, es importante subrayar que la propuesta de adaptación del modelo se centra sobre la calidad de la formación; y no, como es el objetivo del trabajo, sobre la calidad de la educación en su conjunto. Un planteamiento, que modificaría las premisas de partida y por lo tanto, haría de la adaptación del modelo original -la anterior, para la educación superior; y la aquí valorada, para la formación en educación superior- dos propuestas distintas, tanto en su definición, como en sus objetivos.

Segundo, compartiendo la importancia del esfuerzo del estudiante en el logro de un resultado satisfactorio en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde una participación alta del alumno sea deseable o incluso necesaria, entendemos que es cuando menos discutible la necesidad de incorporar esta variable al modelo junto a la percepción del servicio, sólo por el hecho de que se trate de un servicio educativo. Discrepamos de esta decisión, por una serie de razones que se recogen a continuación.

Por un lado, esfuerzo y percepción del servicio son dos conceptos distintos, cuya relación no queda aclarada por el autor. Además, es probable que el alumno abstraiga, de su valoración del servicio percibido, el nivel de su preparación, capacitación, predisposición y participación. En otras palabras, puede ser que el alumno no reconozca la importancia de sus habilidades y de su esfuerzo, a la hora de valorarlo. De hecho, el

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.



trabajo de Ming Cheng (2011) parece confirmarlo, ya que concluye que los alumnos no son conscientes de la necesidad o importancia de su esfuerzo: este no percibía la importancia -que si señalaban, por el contrario, los profesores- de su participación activa en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro, se considera que hay otros servicios -distintos del de educación- en los que la experiencia también se *cocrea* y en los que el esfuerzo del cliente sería, cuando menos, tan necesario como en los procesos educativos. Ello descartaría la *cocreación* como justificación de la incorporación de la variable esfuerzo, pues si para estos otros servicios no se justifica el cambio en el modelo teórico, ¿porqué en la educación sí sería necesario hacerlo? En otras palabras, al igual que en educación, en especial para ciertos modelos educativos, en los que la interacción con el alumno es esencial para su buen desempeño, existen muchos otros servicios con modalidades, formatos o niveles de entrega en los que la participación del cliente es alta y necesaria (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 69). Son ejemplos, enfermos crónicos al informar a sus doctores, espectáculos en los que se requiere de la involucración del público, actividades turísticas que reclaman de la atención constante e incluso de la colaboración del cliente, actividades deportivas con participación activa del mismo, residencias de ancianos, ... , entre otros servicios.

Además, la educación no es el único servicio -como afirman, entendemos que erróneamente, los autores del trabajo objeto de esta crítica-, en los que se evalúa a los consumidores, de “parte del resultado” obtenido. Junto a ello, los autores vinculan el rol de esta evaluación “de una parte del resultado” al esfuerzo realizado, afirmando que la evaluación asegura el nivel y la adecuación del alumno, de cara a propiciar el desarrollo de una experiencia de aprendizaje positiva. Discrepamos -de nuevo- de este tratamiento diferencial de la educación con respecto a otros servicios, bajo el razonamiento de que la evaluación del cliente sobre una parte del servicio obtenido, es realizada también -y es tan necesaria como en la educación- en otras actividades en las que se requiere medir -según el tipo de servicio-, bien los conocimientos, las habilidades, aptitudes, y/o la condición física o mental de los clientes, no sólo para poder participar, sino incluso para continuar haciéndolo. Por ejemplo, la actividad deportiva en general y los conocidos como deportes extremos en particular, las ofertas turísticas multiaventura, distintos tratamientos médicos, algunos videojuegos, etc., entre otros servicios, requieren de un examen previo y de un control continuo del estado del cliente, tanto física como mental, que asegure que se encuentra capacitado y en condiciones de poder disfrutarlo en cada momento. O que le disponga para poder optar al nivel siguiente (de disfrute; o de recuperación, en el caso de servicios sanitarios; etc.) de dicho servicio. Por otra parte, siendo cierto que para que el alumno supere positivamente la evaluación de resultado (de la adquisición de los conocimientos), este deberá realizar cierto grado de esfuerzo, disintimos en que signifique, que con ello se va a lograr asegurar una experiencia de aprendizaje positiva. Ni para dicho alumno, ni para el conjunto de la clase. El esfuerzo de los alumnos podrá ser necesario, sin duda, pero nunca suficiente para alcanzarla. Empezando, por ejemplo, por el propio esfuerzo del profesor, una omisión paradójica por parte de sus autores de la propuesta de adaptación del modelo, dado que, por el contrario, sí lo incluyen en la valoración de las expectativas (cuestión esta que trataremos a continuación).

Tercero, compartiendo la dificultad existente a la hora de valorar las expectativas respecto del servicio de educación -o incluso si sólo nos centramos en la formación-, se considera que al recabar también las del profesor (como representante de la institución; lo que plantea la duda de porqué no contar también, por ejemplo, con las del personal administrativo), se estarían mezclando dos opiniones distintas de expectativas: las del propio alumno y las sugeridas por el profesor. Por un lado, el hacerlo vendría a sugerir, entendemos, la incapacidad del alumno para hacer un juicio de valor por sí mismo, sobre la educación superior esperada (o en este caso, la formación esperada). Con argumentos similares a los anteriores, se considera que existen otros servicios (se remite a los ejemplos de párrafos previos) en los que, por idénticas razones, podríamos sugerir que su cliente principal tampoco estaría capacitado para la valoración de los mismos por sí sólo<sup>307</sup>.

Cuarto y último, la inclusión del “gap ideológico” en el modelo se considera del todo innecesaria, precisamente porque ya vendría recogido como parte de las posibles razones que explicarían la existencia de la “brecha 2” de la universidad. Es decir, las diferencias de opinión entre los distintos “*stakeholders*” o grupos de interés de la IES (profesores, alumnos, personal administrativo, entorno socioeconómico, sociedad en su conjunto, etc.) respecto de lo que considerarían como diseños y estándares educativos adecuados, sería uno de los posibles orígenes, de la falta de adecuación de los mismos, a los intereses concretos del alumno.

En conclusión, descartamos todas las adaptaciones sugeridas por Ng y Forges (2009), siendo por lo tanto el modelo definido en el punto anterior -y recogido en la “Figura 6. Modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior (como servicio).”- el que adoptaremos como referente a efectos de este trabajo.

#### 3.5.4. Calidad de la educación superior: ¿Cómo construye el estudiante su opinión?

Una de las claves del modelo definido, de brechas sobre la calidad de servicio en la educación, es recabar la opinión del estudiante de forma adecuada, para así trasladar sus intereses y necesidades al diseño de la educación superior ofrecida. Es por ello, que conocer cómo construye el alumno su opinión sobre la educación superior, puede serle de gran utilidad a las IES. Cuestión que se abordará a continuación.

Para contestar, nos remitiremos a la respuesta que ofrece la literatura sobre marketing de servicios (Zeithaml et al, 2006), pero trasladada al ámbito de la educación superior. Podemos señalar que al estudiante le llegan -o le pueden llegar- tres tipos de mensajes de o sobre la universidad: *explícitos*, *implícitos* y de *boca a boca*. Además, su *experiencia* previa con la educación influirá en su valoración de la educación superior.

---

<sup>307</sup> Una cuestión diferente es que la opinión del profesor cumplimente a la del estudiante, afirmación que compartimos. Pero ello supondría llevar a cabo una valoración de las expectativas de ambos, y que se pudiera definir, como referente o resultado con el que comparar luego las percepciones, algún tipo de conjunción, agregación o “intersección de expectativas” de ambas partes, que contuviera aquellas que serían compatibles o recíprocas para un servicio como el de formación, coproducido entre el profesor y el alumno. Por otra parte, es valorable, cuando menos, que según como estuviera diseñada la formación, hubiera que contar -también- con la opinión del personal administrativo, como un coproductor más de dicha actividad.

Los mensajes podrán ser *explícitos*, y que la universidad podrá mayormente controlar: “*stands*” en ferias de educación, guías académicas, boletines electrónicos, páginas web, anuncios en prensa, redes sociales, etc. *Implícitos*, a través de los cuales los alumnos deducen la que será la calidad de la educación a recibir: tasas académicas (y resto de precios de los servicios universitarios ofrecidos); impresión que los alumnos obtienen al tomar contacto con los elementos tangibles de la universidad (cuanto más le impresionen los edificios, las aulas, o las instalaciones deportivas, etc., más esperarán de la universidad). Y por último, de comunicación *boca a boca*, tanto oral como escrita (en todas sus variantes, presencial, electrónica, etc.), dado que en servicios complejos y difíciles de evaluar sin la experiencia directa de ellos, la comunicación boca a boca cobra una gran relevancia (Zeithaml y Bitner, 2002, pág. 79); trasladado al caso de la educación, tanto en la elección de dónde o qué estudiar (acto de compra), como en la valoración, durante el consumo de la misma (dado que afecta tanto a su nivel deseado, como al adecuado de educación superior; modificando a su vez, su predicción previa de dicha educación), por parte del alumno.

El grado de complejidad de la educación superior hace que, para el estudiante, no sea sencillo evaluar la calidad técnica de la educación percibida (por ejemplo, la competencia real de un profesor universitario; Zeithaml y Bitner, 2002, pág. 102). Estamos hablando de un servicio que tiene un resultado específico (por ejemplo, terminar con buena nota los estudios de grado) por el cual puede ser juzgado, pero también otros resultados no tan evidentes (por ejemplo, que su preparación universitaria le facilite el obtener un mejor o peor puesto de trabajo y en tiempo razonable; y no digamos ya si hablamos de conseguir su puesto de trabajo ideal). De hecho, quizá el alumno nunca tenga la certeza plena, de si su educación universitaria se desarrolló de forma correcta.

Por su parte, la *experiencia* pasada juega un papel relevante, puesto que los estudiantes compararán su experiencia previa en educación con la nueva, y no sólo entre los mismos niveles educativos (caso de haber sido antes, por ejemplo, alumnos universitarios en otra universidad o en otra facultad), sino también entre distintos (por ejemplo, su paso por la educación secundaria, con su experiencia en la actual universidad).

En conjunto, una universidad debe reconocer las vías a través de las cuales los estudiantes construyen su opinión respecto de los servicios que una universidad le presta, de cara a definir acciones dentro de sus políticas que conduzcan hacia una mejor atención de sus necesidades e intereses, para lo cual será pertinente definir una buena estrategia de marketing relacional universitaria. Es más, la universidad debe de aprovechar la experiencia acumulada de sus estudiantes, como referente a la hora de encaminar sus políticas de mejora de los servicios ofrecidos.

Esto significa, por un lado, desarrollar una investigación que permita recabar a la IES información precisa sobre los deseos, intereses y necesidades de sus estudiantes; información que debe de trasladarse e interpretarse de manera adecuada por parte de los órganos de gobierno de la universidad, lo que requiere del buen funcionamiento de un sistema de comunicación interna; todo ello, bajo un enfoque relacional con el estudiante, que los trate por igual pero atendiendo a sus diferencias, y en particular y de manera adecuada a sus quejas. Es decir, acciones todas ellas que permitan recortar el

desconocimiento (“brecha del conocimiento” o “brecha 1” del modelo de brechas) que se tenga con respecto a lo que el estudiante quiere.

Por otro, que las IES deben desarrollar un sistema de comunicación externa coordinado y unificado, del que todo el personal de contacto con el alumno debe ser partícipe, que promueva una gestión eficaz de las expectativas de los estudiantes, que les eduque en el cumplimiento adecuado de su rol como alumnos, etc. En definitiva, acciones que acoten la potencial “brecha de comunicación” (o “brecha 4”) entre lo prometido al estudiante y la realidad de lo que la universidad le ofrece.

### 3.5.5. Modelo de brechas sobre la calidad de la educación superior como fundamento teórico principal de este trabajo.

En conclusión, partiendo de la literatura académica, en este apartado se ha justificado la aparente existencia de una “brecha de calidad” en la educación superior. Tras reconocer y valorar la propuesta de modificación del modelo de las brechas de calidad de servicio para la formación en la educación superior de (Ng & Forbes, 2009), se descartan -por las razones apuntadas en el punto anterior- todas las adaptaciones sugeridas por sus autores. En consecuencia, se adoptará, como modelo teórico de referencia para este trabajo, la adaptación del modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior propuesta -previamente en este apartado- y recogida en la “Figura 6. Modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior (como servicio).” anterior. Este modelo servirá, a partir de ahora, de fundamento teórico básico de este trabajo, de cara a su parte empírica. Esta adaptación del modelo original, es una modificación únicamente conceptual del mismo, en la que el estudiante es considerado como cliente principal de la educación superior, y la educación -en su conjunto- como el servicio global o sistémico ofrecido.

Llegados a este punto, corresponde preguntarse sobre el encaje entre el Modelo de Brechas de la Calidad de Servicio y los modelos de gestión de la calidad. La clave para responder la encontramos en la orientación al cliente. En su desarrollo en el ámbito de la educación, todos los anteriores modelos comparten el fundamento de la orientación al cliente. Es decir, centrándonos en el cliente principal de la educación, el de orientación al estudiante. Hasta ahora, recordemos, tendríamos como, en el marco del EEES, los distintos sistemas o modelos de gestión de la calidad, en particular los modelos TQM y los criterios ESG (modelo AUDIT), serían -en su desarrollo- compatibles (ver apartado “2.4.9. “Comparativa” entre los sistemas de calidad y su aplicación en la educación superior.” anterior). Por su parte, y en respuesta, el Modelo de Brechas de la Calidad de Servicio complementaría a los anteriores, en la medida en que señala las distintas deficiencias por las que una los servicios de educación prestados por una IES no estarían orientados, de manera adecuada, hacia la atención a las necesidades e intereses de sus clientes; y en particular, de sus alumnos. En definitiva, se trataría de una forma de modelizar el encaje perfecto deseable, entre la función del marketing, entendido como orientación al cliente, y la calidad total. Función del marketing, que si no se realiza correctamente, hará “...muy difícil alcanzar posteriormente la calidad deseada para el cliente” (Ruiz-Canela López, 2004, pág. 203). En otras palabras, y ya centrándolo en el ámbito de la educación y en los alumnos, la calidad total “acudiría” al marketing, a través de su desarrollo en base al modelo de brechas, para especificar las

necesidades no cubiertas (en términos de deficiencias o brechas de la calidad) de los estudiantes, para así poder mejorar el servicio educativo ofrecido.

### **3.6. Relación entre evaluación educativa y calidad de la educación.**

El objeto de análisis de este trabajo es la calidad de la educación superior como servicio. Para ello, se ha procurado hacer una valoración desde un planteamiento multidisciplinar, basado principalmente en corrientes provenientes del marketing (marketing de servicios, marketing relacional) y de la organización de empresas (gestión de la calidad total). También se han incorporando desarrollos de estas corrientes en la educación, como enfoques de marketing educativo o de organización institucional (calidad total en instituciones de educación superior); así como tratamientos y conceptos propios de las ciencias de la educación, como el de orientación al aprendizaje (Ng & Forbes, 2009), o la visión de orientación al alumno “que aprende”, cuyo fundamento se encontraría en la teoría, de Klaus Holzkamp, de aprendizaje desde la perspectiva subjetiva del alumno (Ehlers, 2006). Por último, fruto de la complejidad del objeto de análisis del trabajo, también se han integrado algunos análisis provenientes de la así llamada investigación especializada en educación superior (Teichler, 2010).

En consonancia con esta multidisciplinaridad, parece conviene valorar la relación entre el concepto de calidad de la educación como servicio, y el de evaluación educativa, propio de la la pedagogía. Cuestión que abordaremos a continuación.

Las instituciones de educación superior han puesto en marcha, por propia voluntad y/o exigidas por parte de las administraciones públicas de sus respectivos países, procesos de evaluación de la calidad educativa ofrecida. ¿Qué entender por ello? Dado que el objeto de estudio de este trabajo es la calidad de la educación superior como servicio, por evaluación educativa nos referiremos a la evaluación del conjunto de los servicios ofrecidos por el centro de educación superior. Ello supone hablar de una evaluación de la educación universitaria en sentido amplio: de una evaluación del programa (o del conjunto de programas formativos), pero también del profesorado (dentro y fuera del aula), del personal administrativo (como intermediarios o personal de apoyo), de los aprendizajes (tanto en entornos formales, informales y no formales; de conocimientos, pero también de habilidades y actitudes), etc. En definitiva, se trataría de una evaluación de todo aquello que afectara a la valoración de la educación ofrecida por el centro a sus estudiantes.

El planteamiento que se adopta, es similar al asumido por Pilar Romero Godoy, por el cual apuesta –y apostamos– por un “...uso prudente y cuidados del discurso de la calidad, al servicio de la educación, atento a no tergiversar su finalidad. De hecho, evaluación y calidad son dos conceptos que se han ido acercando en la literatura y en la práctica sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. Siendo dos discursos originalmente independientes que se han ido entrelazando..., considerándose la calidad como un objeto mismo de la evaluación. En este sentido la evaluación institucional es, primordialmente, evaluación de la calidad del centro educativo” (Romero Godoy, 2008, pág. 67).

En consecuencia, se entenderá evaluación desde una perspectiva moderna (Kirkpatrick, 2000), que conjuga varios aspectos, tantos como sean necesarios para valorar el conjunto de servicios ofrecidos por el centro que pudieran afectar a la valoración de la educación desde la perspectiva del estudiante. Conviene precisar, por tanto, las múltiples dimensiones de la evaluación, a las que se haría referencia. Para ello, se acudirá a las definidas por (Tejada Fernández, 1999), siguiendo el planteamiento de Inmaculada Tello Díaz-Maroto (2009); bajo este marco de referencia, la evaluación que se pretende llevar a cabo en este trabajo, puede definirse por los siguientes aspectos:

- Objeto (¿Qué?): Se evalúa la calidad de la educación, entendida como servicio o conjunto de servicios educativos ofrecidos por una IES del EEES a sus alumnos.
- Modelo (¿Cómo?): Tomando como referencia el Modelo de Brechas de la Calidad de Servicio, se adapta al ámbito de la educación. De él se deriva la construcción de un instrumento de medida de la calidad de la educación, resultado de la combinación de métodos cualitativos (entrevistas en profundidad a expertos, entrevistas en grupo o “focus groups”) y cuantitativos (cuestionario).
- Evaluador (¿Quién?): Una muestra de estudiantes presenciales son los que evaluarán la calidad de la educación como servicio. (En este trabajo, la muestra de alumnos estaba compuesta por estudiantes de cuatro universidades de dos países del EEES.).
- Instrumento (¿Con qué?): La investigación, tras un proceso pautado y contrastado, desarrolla y valida empíricamente un cuestionario de medición de la calidad de servicio percibida por parte de los alumnos de una IES.
- Momento (¿Cuándo?): La evaluación puede ser realizada por estudiantes con suficiente experiencia universitaria (6 meses), en un “momento neutral”<sup>308</sup> del año académico. (En este trabajo, se lleva a cabo sólo una vez, aproximadamente a mitad del año académico.)
- Finalidad (¿Para qué?): Mejorar la calidad de la educación superior percibida por parte de los alumnos y por ende su satisfacción. Si bien no es una acción formativa lo que se estaría evaluando, sino la educación en su conjunto, la finalidad sería en todo caso diagnóstica, ya que permitiría conocer la opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación de su institución educativa.

Concretando la anterior concepción, el propio Tejada nos indica que toda evaluación implicaría tres elementos: un proceso sistemático de recogida de información, un juicio de valor y su orientación para la toma de decisiones (Tejada Fernández, 1999, pág. 33). Por ello y en base a estos tres elementos, estaríamos hablando de evaluación educativa, que encaja con la definición de (González López, Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas, 2004, pág. 156), como “...un proceso sistemático de recogida de información...” sobre la realidad –es decir, los hechos, los procesos que los han generado y los factores que los han condicionado– “...del sistema general de actuación educativa, en relación con unos criterios o referencias, para formar juicios de valor acerca de una determinada situación y tomar decisiones”.

El objetivo de evaluar la educación ofrecida por una IES, sería, en definitiva, la mejora del servicio educativo ofrecido por el conjunto de la misma. Estaríamos, por tanto, aplicando el término evaluación, a la evaluación orientada a la mejora de la calidad

---

<sup>308</sup> El concepto de “momento neutral”, adecuado para hacer la consulta, fue definido en el apartado “3.4.4. Satisfacción”.

educativa; una evaluación como instrumento del que la IES se serviría, para ofrecer un servicio de calidad (González López, Calidad en la Universidad: Evaluación e Indicadores., 2004, pág. 34). (González López, Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas, 2004, pág. 159).

En resumen, la investigación desarrollará un instrumento, válido y fiable, de evaluación de la calidad de servicio de la educación universitaria percibida por los estudiantes presenciales de la IES. Este instrumento permitirá recoger información sobre la calidad de la educación, como servicio que ofrece una IES, y realizar un juicio de valor sobre el estado de la misma, a partir de las opiniones de los estudiantes, al objeto de adoptar decisiones para mejorar su satisfacción. Es importante señalar, que el planteamiento evaluador de esta nueva herramienta, es principalmente, el de establecer un indicador de utilidad para la universidad, de cara a conocer sus debilidades -en términos de carencias de calidad de servicio ofrecido según sus estudiantes- y poder así reducirlas mediante el desarrollo de planes de mejora que fortalezcan la institución. Más si su uso se generalizara entre las IES del EEES, podría servir también como herramienta de *benchmarking* entre universidades; es decir, de comparación con respecto a otra u otras, que, por la calidad otorgada por parte de sus estudiantes, serían referentes para el resto.

Siendo nuestro objeto de estudio la educación como servicio, conviene aclarar, que a diferencia de Inmaculada Tello Díaz-Maroto (2009), entendemos que la evaluación no se puede restringir sólo a los programas. El modelo de calidad propuesto por la citada autora es coherente con su objeto de análisis, la calidad de la educación por Internet. Por el contrario, en nuestro caso el objeto de análisis es más amplio, complejo y heterogéneo: tratamos de educación superior como servicio o conjunto de servicios percibidos por el alumno presencial. El hecho de que sean estudiantes que acudan a clases (en sentido tradicional), no quita que no puedan percibir servicios electrónicos, mas los entendemos como complemento de los presenciales o parte de la oferta de servicios. Pero hablamos, en general, de programas académicos reglados de perfil tradicional o al menos de programas con una duración suficiente, como para sus estudiantes puedan llegar a experimentar en gran medida la variedad de servicios que la IES les ofrece<sup>309</sup>.

Siguiendo con esta concreción del objeto evaluado en este trabajo, desde una concepción de gestión de calidad, y entendida -tal y como la hemos concebido en apartados previos del trabajo- como “satisfacción de las necesidades del cliente”, (López Rupérez, 1994) propone las siguientes características principales de una evaluación al servicio de la calidad<sup>310</sup>, cuya interpretación -si bien aludiendo a la escuela, pero extensible a los centros educativos de cualquier nivel-, adaptaremos al ámbito de la educación superior:

- Deberá acomodarse a un *modelo multidimensional*. La evaluación de la educación superior debería realizarse a diferentes niveles (estudiantes, personal no docente, profesorado, dirección, etc.), en función de distintos criterios y por diferentes instancias. Debería ser así, por la complejidad del sistema de educación superior, de la amplitud de clientes de la misma y de resultados que podría aportar una gestión de calidad.

---

<sup>309</sup> En la parte empírica del trabajo se concreta aún más nuestro objeto de análisis (ver punto “5.2. Unidad Muestral: estudiante universitario presencial, experimentado y reciente”).

<sup>310</sup> El cliente es concebido en sentido amplio para el caso de la educación, como estudiantes, familias, profesores, personal administrativo, la sociedad en su conjunto, etc.

- Deberá tener un *carácter cruzado*. Es decir, en la educación superior hablamos de toda una diversidad de relaciones proveedor-cliente, que en ocasiones cambian de sentido (por ejemplo, el que es estudiante, pasa a ser profesor; el que es profesor, pasa a ser gestor; etc.). Por ello, “...la valoración de los alumnos por parte de los profesores debería acompañarse de la determinación de índices de satisfacción de los usuarios del servicio con respecto al centro en sus diferentes facetas” (López Rupérez, 1994, pág. 153). Así como otro tipo de valoraciones o juicios cruzados, entre las distintas relaciones proveedor-cliente, ya sean internos o externos.
- Deberá conjugar *elementos cuantitativos y cualitativos*. En educación hablamos de una valoración de procesos, de esfuerzos, de actitudes, etc., es decir, de comportamientos humanos, que no pueden reducirse únicamente a cifras.
- Deberá *respetar la dignidad de la persona evaluada*. Las evaluaciones deben realizarse permitiendo que las personas se incorporen al proceso reforzando su carácter positivo y de mejora tanto de las mismas como de la institución.
- Deberá establecerse una *vinculación fuerte entre evaluación y recompensa*. Bien mediante reconocimientos, mejoras retributivas, de perspectivas profesionales, etc.
- Deberá establecerse una *vinculación fuerte entre evaluación y formación*. La evaluación debe de servir de proceso de diagnóstico y de orientación con respecto a las necesidades de formación de las personas (de los estudiantes, de cara a completar y/o mejorar su formación; y del personal docente y no docente, de cara a mejorar sus competencias y el ejercicio de su labor).

Relacionado, la tendencia actual en la evaluación se caracteriza por ser cada vez más participativa (González López, Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas, 2004). Este nuevo enfoque de la evaluación educativa supone otorgar responsabilidad a todas las partes interesadas (clientes, actores, o “*stakeholders*” de la educación superior), y valor y legitimidad a cada una de sus opiniones. Su participación en el análisis de la realidad que se trata de evaluar sería esencial para mejorar la calidad de los procesos educativos y, por ende, de la educación superior ofrecida por la IES en su conjunto. Más si cabe en un planteamiento educativo basado en la orientación al estudiante, como el definido, desde el mismo Proceso de Bolonia (1999) que le da origen, para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por ello, parece pertinente preguntarse por el grado de participación apropiado de este en sus procesos de mejora de la calidad. Y como tal, en la evaluación educativa de las IES. En definitiva, estaríamos preguntándonos sobre cuál debería ser la participación del alumno en la mejora de la calidad de la educación superior. O si se prefiere, dado que el EEES postula que la educación superior europea sea un servicio orientado al estudiante, ¿no debiera, siendo consecuentes, tenerle en cuenta también en sus procesos mejora? ¿Y de ser así, en qué medida?

Al objeto de desarrollar una evaluación educativa para la mejora de la calidad como la definida anteriormente, las IES han acudido a la implementación de distintos marcos de referencia, criterios o modelos de gestión orientados a la mejora de las instituciones de educación superior. Entre ellos, encontramos los modelos de gestión de la calidad total (modelos TQM, “Total Quality Management”), cada vez más aplicados en la universidad. Y en particular el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (Modelo EFQM de Excelencia, “European Foundation Quality Management Model of

---

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.



Excellence®”) y la ISO9001, de la Organización Internacional de Estandarización (ISO, “International Standard Organization”). También, más recientemente y circunscrito al EEES, los sistemas de garantía de calidad (SGIC) basados en los criterios ESG (programa AUDIT). Menos habitual en las IES y conocido que los anteriores, sería el Modelo de Brechas de la Calidad de Servicio.

Recordar, por último, que en apartados anteriores del trabajo se analizaron cada uno de estos cuatro modelos de evaluación de la calidad de la educación superior, al objeto de intentar responder a la pregunta, sobre la participación efectiva, eficaz y eficiente del estudiante –en el marco de estos modelos– en los procesos de mejora de la calidad de los sistemas de educación superior.



## **Capítulo 4. Fundamentos del instrumento de medida de la calidad de la educación superior.**

#### 4.1. Instrumento de medida de la calidad percibida, por parte del alumno, de la educación universitaria.

La universidad se enfrenta a un nuevo contexto, dijimos, esencialmente de EEES y de incorporación de las TIC. Ante este cambio, existe una necesidad –como se argumentó– de indicadores de la calidad de la educación universitaria, desde la perspectiva subjetiva del alumno, que contemplen esta nueva realidad: es decir, que en su concepción y construcción procuren ser válidos para todo el EEES y que contemplen, también, a los servicios electrónicos ofrecidos por las universidades.

Las normativas que han regulado la educación superior en el mundo han venido siendo de carácter estatal. Esto ha hecho que la mayor parte de la investigación especializada en educación superior no haya seguido “...enfoques auténticamente supranacionales” (Teichler, 2010), 298).

Además, en este trabajo proponemos la construcción de un instrumento de medida de la calidad de la educación en su conjunto y no sólo o principalmente, como es frecuente en la literatura, sobre la calidad de la docencia. Esto ha sido así como consecuencia, al menos en parte y no queriendo profundizar en este aspecto, del interés de los distintos gobiernos en adoptar los procesos de enseñanza-aprendizaje como indicador de la calidad de las universidades (Buesa et al, 2009). Además, en este aspecto debemos de ser críticos: incluso sobre la calidad de la docencia, como vimos al final del capítulo anterior, la universidad –y en particular la española- adolece de la falta de un sistema de evaluación estandarizado; es más, se pregunta, por ejemplo, por “...el número de años o el número de créditos impartidos...” pero no se tiene en cuenta “...la calidad docente real de los profesores” (Buesa et al, 2009<sup>311</sup>, pág. 5). Es decir, se suelen excluir preguntas relacionadas con su nivel de competencia; su capacidad para transmitir conocimientos, habilidades y aptitudes; su capacidad de empatía, de respuesta, de generar confianza, etc. Una laguna informativa importante, sin duda, que merece ser abordada.

Confrontadas, en capítulos anteriores, las dificultades de definición del objeto de estudio, se detalla a continuación el proceso de construcción del instrumento de medida de la calidad de la educación propuesto, a modo de indicador del nivel de prestación del servicio de educación universitaria que nos permita su comparación, supervisión y mejora.

En concordancia con el anterior planteamiento, además de con el objeto de estudio, el punto de partida para el desarrollo del marco teórico fue la revisión de una literatura de carácter multidisciplinar, correspondiente a las siguientes áreas del conocimiento: literatura sobre la calidad de servicio en general, con un especial énfasis sobre la correspondiente a la calidad de servicio en la educación universitaria; y la literatura sobre la calidad de los servicios electrónicos, como consecuencia de la inclusión de estos en la valoración.

---

<sup>311</sup> El índice multidimensional sobre “calidad de las universidades” propuesto por Buesa et al (2009), compuesto por indicadores ponderados de valores objetivos relativos a dos ámbitos, docencia e investigación, y resultante de un análisis de distintos *rankings* sobre universidades españolas, tampoco pone remedio a esta carencia.

Se justificará la conveniencia de la construcción de una nueva escala, una escala de medida de la calidad de los servicios de educación en la universidad, en base a los siguientes argumentos, que trataremos a continuación: insuficiencia de estudios sobre la calidad de servicio de la educación universitaria, y dentro de estos, la ausencia de trabajos que contemplen tanto los servicios electrónicos como los no electrónicos.

Por un lado, hay escasez de trabajos que valoren la educación universitaria como un servicio global ofrecido al estudiante, como veremos al analizar la literatura sobre calidad de servicio en la educación superior.

Y por otro, hasta donde nos consta, no hay aún ningún trabajo que contemple, a la hora de evaluar la calidad de la educación universitaria, los servicios electrónicos junto con los no electrónicos. En este sentido, se señala: uno, la conveniencia de utilizar características genéricas de los servicios como marco de desarrollo de un modelo de calidad de servicio educativo sobre el que construir la escala. Y dos, tener en cuenta que la existencia de interacciones personales, como característica concreta de algunos servicios tradicionales, desaconseja la utilización de aquellas escalas preexistentes diseñadas para capturar dicha interacción, para servicios ausentes de la misma (como los servicios electrónicos). En consecuencia, se analizará, a la luz de las características que distinguen a los servicios electrónicos de los no electrónicos, lo adecuado de su valoración conjunta.

#### 4.1.1. Fundamentos del estudio de la calidad de servicio y su significado adaptado al ámbito de la educación superior. La inclusión de los servicios electrónicos.

La evaluación de los servicios difiere de la de los bienes<sup>312</sup>, según se recoge en la literatura sobre servicios tradicionales, como consecuencia de las características inherentes a los servicios (carácter perecedero, intangibilidad, inseparabilidad de la producción y el consumo, heterogeneidad). Me remito a la caracterización analizada en detalle, para el caso de la educación, en apartados anteriores del trabajo (ver apartado “3.2.1 Características y definición de la educación superior como servicio.”).

Por otra parte, existe cierto consenso sobre la existencia de diferencias en la evaluación de la calidad, no sólo entre bienes y servicios, sino también entre los distintos tipos de industrias de servicios. Los servicios no pueden demostrarse ni explicarse fácilmente, lo que dificulta la evaluación de su calidad por parte de los clientes. Además, su heterogeneidad dificulta a las empresas ofrecer un servicio de calidad sostenida (Zeithaml y Bitner, 2002). Su enorme diversidad dificulta el desarrollo de generalizaciones, pudiendo ser el dominio calidad de servicio factorialmente complejo para unas industrias y muy simple y unidimensional para otras (Cristóbal, 2001, pág. 264).

Los trabajos de Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985; 1988) pueden situarse como punto de referencia en el estudio de la calidad de servicio. En Parasuraman, Zeithaml y

---

<sup>312</sup> Para evitar malentendidos conceptuales, se ha optado por el término producto para designar, en sentido amplio, tanto a bienes como servicios, definiéndose como bien a un “producto predominantemente de carácter tangible” y como servicio a un “producto predominantemente de carácter intangible”.

Berry (1985), sus autores reconocen la calidad de servicio como un concepto falto de definición y de investigación. Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988) dio origen a la definición de cinco dimensiones sobre la calidad de servicio, válidas a priori para todo tipo de servicios: tangibilidad, fiabilidad, capacidad de respuesta, aseguramiento y empatía. Su definición, junto con su significado adaptado al ámbito de la educación superior, sería el siguiente:

- *Tangibilidad*. Incluye todo tipo de evidencia física del servicio ofrecido: del espacio físico, del equipamiento, de las personas que lo representan y de los materiales de comunicación (Zeithaml et al, 2006, pág. 120). Son elementos tangibles que se convierten en señales para el estudiante sobre la calidad del servicio educativo, las percepciones relativas al espacio físico de desarrollo de las distintas actividades de la universidad (aulas, laboratorios, instalaciones deportivas, cafeterías, aparcamientos), en términos de limpieza, luminosidad, adecuación a los objetivos de uso, etc. También lo es el equipamiento de dichos espacios (mobiliario, equipamiento informático, etc.), percibido según su modernidad, conectividad, comodidad, etc. Así como las percepciones sensoriales relativas al personal académico y administrativo (por ejemplo, la apariencia visual del personal de contacto con los estudiantes). Por último, también es imagen del servicio el material de comunicación en soporte físico (desde indicadores de señalización, hasta todo tipo de portafolio informativo sobre la universidad).
- *Fiabilidad*. La fiabilidad o confiabilidad<sup>313</sup> se define como “... la habilidad de desarrollar el servicio prometido de forma precisa y fiable” (Zeithaml et al, 2006, pág. 117). Supone desempeñar la labor de forma consistente y correctamente (Ham, Johnson, Weinstein, Plank, & Johnson, 2003). Desde la perspectiva de los estudiantes, una universidad o su personal (académico o administrativo) sería fiable, si ofrece un servicio cumpliendo con lo prometido, tanto a la hora de su prestación, los atributos principales del mismo, como en la resolución de posibles problemas o quejas. Significa, que los profesores y demás empleados de la universidad muestran un interés sincero en resolverles un problema, desarrollan su labor correctamente y a la primera, y responden en tiempo y forma adecuados a los requerimientos de los alumnos, y a los propios del servicio que pudieran directa o indirectamente repercutir sobre ellos<sup>314</sup>.
- *Aseguramiento*. Por aseguramiento o seguridad<sup>315</sup> se debe entender el conocimiento y cortesía del empleado, y la habilidad de la institución y de sus empleados de inspirar buena voluntad y confianza (Zeithaml et al, 2006, pág. 119). Así, el personal (académico o administrativo) transmitiría seguridad a los estudiantes, en la medida en que contarán con el conocimiento apropiado para responder a las preguntas que les hicieran, fueran competentes en el desempeño

---

<sup>313</sup> En inglés “*reliability*”, se traduce por fiabilidad o confiabilidad. En Zeithaml et al (2002), edición traducida, se utilizó el término de confiabilidad.

<sup>314</sup> Por ejemplo, la entrega a tiempo de las actas de calificaciones no es un requerimiento de los estudiantes, pero si les afecta en la medida en la que estén interesados en conocer el resultado final de su evaluación.

<sup>315</sup> En inglés “*assurance*”, se traduce por aseguramiento o seguridad. En Zeithaml et al (2002), edición traducida, se utilizó el término de seguridad. En nuestro caso hemos creído mejor optar por “aseguramiento”, para distinguirlo del término *security*, que se traduciría por “seguridad”, y evitar así confusiones entre ambos conceptos y su uso.

de su labor y amables en el trato. En este sentido, el estudiante sentirá confianza o lealtad personal hacia los empleados o los profesores de la universidad, pero también podrá personificar este vínculo con respecto a la propia institución, en la medida en que la atención prestada por sus departamentos, secretarías, o los distintos servicios, más allá de personas concretas, sea de carácter profesional. Incluso es posible que, al menos durante las primeras etapas de la relación con su universidad (en particular en el proceso de elección), el estudiante utilice las evidencias tangibles del servicio para valorar la dimensión de aseguramiento (son ejemplos, las certificaciones de calidad, el posicionamiento en los *ranking* universitarios, los reconocimientos obtenidos, el nivel de publicaciones del departamento, los proyectos de investigación en marcha, o los vínculos con el entorno socio-económico -reflejada en la existencia de asociaciones, incubadoras de empresas, prácticas de empresas, etc.-, o incluso los medios del servicio, y el aparente orden o incluso el nivel de limpieza en su ejercicio, entre otros).

- *Capacidad de respuesta*. La capacidad de respuesta o responsabilidad<sup>316</sup> es “... la voluntad de ayudar a los clientes en el servicio prestado y facilitarles una pronta respuesta. Esta dimensión pondría el énfasis en el grado de atención así como en la prontitud con la que se toman en consideración las solicitudes de los clientes, sus preguntas, sus reclamaciones y sus quejas” (Zeithaml et al, 2006, pág. 117). Para el estudiante, la capacidad de respuesta de la institución o de su personal (académico y administrativo) que la representa, se reflejaría en la medida en que este se encuentre siempre disponible para atenderle, con predisposición permanente para prestar su ayuda y responder a las preguntas, sin tener que esperar para obtenerla.
- *Empatía*. La empatía se define como “...la atención cuidadosa e individualizada que la institución presta a sus clientes. En esencia, la empatía significa reconocer, mediante una atención personalizada o *customizada*, que cada cliente es único y especial y que sus necesidades son comprendidas y atendidas” (Zeithaml et al, 2006, pág. 120). En el ámbito de la educación superior, significa que el personal (académico y administrativo) tiene en cuenta los principales intereses de los estudiantes, comprende sus necesidades y ofrece a cada uno de ellos una atención individualizada y personalizada.

Debemos hacer notar, que en la descripción de las dimensiones anteriores, no se ha hecho referencia explícita a los servicios electrónicos ofrecidos, en nuestro caso, por la universidad. Si bien será cuestión tratada más adelante en profundidad (ver apartado “4.3. Justificación validez de la escala para una educación superior presencial con servicios electrónicos y no electrónicos.”), en este trabajo hemos concebido los servicios electrónicos de una universidad presencial, principalmente como servicios complementarios de su actividad no electrónica, por lo que se ha optado por considerarlos como parte del servicio de educación ofrecido, y por lo tanto tratables como componentes del mismo y no de manera aislada. Es decir, en un servicio mayoritariamente de carácter presencial, los soportes electrónicos de la actividad

---

<sup>316</sup> En inglés “*responsiveness*”, en Zeithaml et al (2002) se tradujo por el término de responsabilidad. Si acudimos al diccionario, la traducción correcta sería “sensibilidad” o “grado de reacción” (Fuente: Collins Spanish Dictionary. Complete and Unabridged, 8th Edition 2005 © HarperCollins Publishers). En nuestro caso y dado el contexto, hemos creído mejor optar por traducirlo por “capacidad de respuesta”.

desarrollada, se constituyen en una vía más por la que el cliente valora el servicio percibido en su conjunto, como complemento y no como sustituto del mismo<sup>317</sup>.

Por lo tanto, como razonaremos más adelante, entendemos -y en consecuencia asumimos- que, al menos a nivel de dimensiones, es decir, en términos de tangibilidad, fiabilidad, aseguramiento, capacidad de respuesta o empatía, el cliente -en nuestro caso el estudiante- valorará la universidad y/o las personas que lo representan (el personal académico y administrativo) globalmente, y no llevando a cabo juicios de valor distintos, de forma independiente o por separado, de la actividad real por un lado y de la actividad virtual por otro<sup>318</sup>. Es decir, para él son nuevos canales con los que se ofrece un mismo servicio -o una parte del mismo servicio- de educación superior. Esto sería así, además, en concordancia con el planteamiento de la realización de una valoración holística del servicio educativo por parte del estudiante, cuestión que ya fuera abordada en apartados previos (más concretamente, en el apartado “3.2. La educación superior como servicio.” del trabajo).

#### 4.1.2. La escala SERVQUAL, como medida estándar de valoración de la calidad de servicio y su adaptación a distintos contextos.

Convenidos los fundamentos del estudio de la calidad de servicio, y su significado adaptado al ámbito de la educación superior, centremos a partir de aquí la cuestión en la construcción de una escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior. Los intentos de desarrollar una medida estándar de valoración de la calidad de servicio para todas las industrias de servicios han dado lugar a diversas metodologías, cuya referencia de partida podemos fijar también en los mencionados trabajos de Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985; 1988), en donde definieron la escala SERVQUAL, escala basada en el conocido como modelo disconfirmatorio, de medida de la calidad de servicio como diferencia entre las valoraciones sobre expectativas y percepciones manifestadas por los clientes. En respuesta a SERVQUAL surgieron otros modelos: SERVPERF (Cronin y Taylor, 1992), que contempla sólo las percepciones; el modelo de Rendimiento Evaluado (EP, *Evaluated Performance*), de Teas (1993a, 1993b), cuya escala recoge la diferencia, manifestada por los clientes, entre el valor ideal de cada característica de un servicio y su rendimiento percibido. En conjunto, el amplio debate – especialmente con respecto a la escala SERVQUAL – sobre el modelo adecuado a utilizar, en base a argumentos sobre la consistencia de las dimensiones de las escalas de medición de la calidad de servicio entre distintas industrias, la formulación de sus ítems, sus propiedades psicométricas y su aplicabilidad en la

---

<sup>317</sup> Además, en la educación actual, la presencia de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es cada vez un hecho más común, ya sea como medios, herramientas o soportes con los que enriquecer los procesos desarrollados en los centros educativos. Donde hoy hablamos de servicios electrónicos (por ejemplo, de “*e-learning*” o aprendizaje electrónico) o de TIC aplicadas a la educación, mañana es probable que hablemos sólo de servicios (es decir, de sólo “*learning*”, aprendizaje), y haya otras nuevas tecnologías de las que se hablará, que complementen o sustituyan a las presentes.

<sup>318</sup> En otras palabras, el estudiante -como cualquier cliente- viene a valorar el cumplimiento del servicio, con independencia del canal o canales con el que se le atiende. Así, a la hora de juzgar, por ejemplo, la resolución de quejas o dudas por parte del personal académico o administrativo de la universidad, tendrá en cuenta que se las resuelvan en tiempo y forma adecuadas, más que la vía a través de la cuál estas sean resueltas.



práctica, entre otros elementos de discusión, hacen del estudio de medidas de la calidad de servicio, un tema completamente abierto. Y si nos centramos en el objeto de estudio, esto es aún más cierto para los servicios de educación universitaria, dada la relativa escasez de trabajos existentes<sup>319</sup> (ver “Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno”).

Del debate generado surgen algunos elementos comunes, de interés para este trabajo. Por un lado, en general los modelos propuestos para la medición de la calidad de servicio percibida coinciden en proponer medidas cuantitativas multidimensionales (Abdullah, 2005; 2006). Por otro lado, si bien el debate sigue abierto y teóricamente parece ser lo más conveniente (Grönroos, 2000), la investigación ha venido a convenir que el paradigma de “sólo percepciones” (modelos SERVPERF) supera al paradigma disconfirmatorio de expectativas menos percepciones (modelos SERVQUAL), en términos de fiabilidad, validez convergente y discriminante, unidimensionalidad y varianza explicada (Cronin y Taylor, 1992; Teas, 2003a), en particular cuando hablamos de servicios proporcionados de forma continua (Abdullah, 2006). También en el ámbito de la educación superior parece confirmarse que SERVPERF tiene mejores cualidades como instrumento de medida de la calidad de servicio (Brochado, 2009).

No obstante, en un contexto multicultural, (Lee, 2007) encontró resultados dispares a favor y en contra de cada uno de los modelos: mientras que la escala SERVPERF era mejor opción en términos de fiabilidad, SERVQUAL ofrecía mejor validez predictiva que SERVPERF. Es más, recomendaba la inclusión de las expectativas en la medición de la calidad de servicio en distintos países, por razones de incorporar el contexto cultural al instrumento de medida. Misma línea argumental que utilizarían también (Shekarchizadeh, Rasli, & Hon-Tat, 2011) a favor del uso de la escala SERVQUAL, en este caso con alumnos extranjeros.

En definitiva, dado que no parece haber consenso al respecto y buscando un equilibrio entre lo que, principalmente, aboga la teoría y lo que sugiere la práctica, en este trabajo se parte del paradigma disconfirmatorio (escala SERVQUAL) como fundamento para definir la herramienta de medición de las expectativas y percepciones del alumno con respecto a su servicio de educación universitaria, pero se tienen en cuenta sólo la valoración de las percepciones (escala SERVPERF) al analizar la calidad de servicio. Es decir, manteniendo –en el cuestionario, pregunta a pregunta– la valoración de las “expectativas ideales” como referencia, buscamos que el consumidor tenga presente con qué está comparando su calidad percibida antes de responder. Sin embargo, adoptamos el paradigma de sólo percepciones, atendiendo al consenso empírico, a la hora de calcular el instrumento de medida, tal y como ya hicieron antes Abdullah (2005; 2006) y Capelleras (2001), en el propio análisis de la calidad de servicio en el sector de la educación superior.

Para ello, se ha llevado a cabo un trabajo de adaptación de la escala a nivel de ítems (adaptación al sector; al producto intercambiado). Una adaptación de los ítems, que puede ser: bien en su redacción; bien por su eliminación; bien por su incorporación o manipulación; o por todas las vías anteriores. Todas ellas, se corresponden con

---

<sup>319</sup> Como recogemos en este trabajo, son escasas las investigaciones cuyo objeto de estudio es la educación universitaria de forma global o sistémica, como conjunto de servicios ofrecidos a sus estudiantes.

variaciones en los ítems, que fueron vistas como aceptables por los autores de la escala SERVQUAL original, quienes, en referencia a su escala, nos hablan ya de la conveniencia de una “adaptación apropiada del instrumento cuando se trate de estudiar una categoría única de servicio” (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1988, pág. 28) –como es el caso de este trabajo–, si bien manteniendo su integridad lo máximo posible. Más recientemente, las anteriores adaptaciones de la escala fueron también aceptadas como válidas por Ladhari (2009), tras un trabajo exhaustivo de revisión de más de veinte años de investigación con la escala SERVQUAL; afirmando, que se aconseja su adaptación a contextos específicos. Si bien debemos remarcar que hay autores, como Carman (1990) y Babakus y Boller (1992), que van más allá, afirmando que la modificación de la escala SERVQUAL, a nivel de dimensiones, es necesaria para poder adaptarla a cada servicio, ya que las dimensiones a considerar dependen de cada industria en particular. Trespalacios et al. (1997, pág. 306) llegan incluso a afirmar que “...en las investigaciones más recientes parece haberse generalizado la opinión de que distintos negocios de servicios tienen diferentes factores críticos o determinantes de la calidad y que, por tanto, resulta necesario adaptar la escala al ámbito objeto de estudio”.

La escala SERVQUAL ha sido, de hecho, adaptada a una amplia variedad de sectores (Oneill, Wright y Fitz, 2001) (Min & Khoon, 2014), al igual que lo han sido otras alternativas propuestas para medir la calidad de servicio. El ámbito de los servicios de universitarios, caso que nos ocupa, tampoco escapa a esta afirmación<sup>320</sup>, como veremos a continuación.

#### **4.2. Revisión de la literatura sobre calidad de servicio en la educación superior.**

Se ha llevado a cabo una revisión extensa de la literatura sobre calidad de servicio en la educación superior, con el objetivo principal de definir los factores o dimensiones más habituales que confieren calidad de servicio a una oferta educativa universitaria. La búsqueda exhaustiva de la literatura académica existente hasta la fecha sobre calidad de servicios en la educación superior, se llevó a cabo acudiendo a las principales bases de datos bibliográficas existentes (Scopus, ISI Web of Science), además de a Google Scholar, al objeto de localizar los artículos publicados en revistas académicas y/o actas de congresos académicos. Dicha búsqueda de la literatura académica dio lugar a los 27 trabajos revisados y cuyos resultados vienen recogidos en la “Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno”. En ella incluimos también los de la investigación llevada a cabo en el presente trabajo, si bien por ahora sólo a efectos de facilitar la comparación entre los resultados obtenidos (dado que su análisis será llevado a cabo en puntos posteriores del trabajo) y los de la literatura previa existente.

De su análisis conjunto, podemos llegar a las siguientes cinco conclusiones:

- La escala SERVQUAL (o SERVPERF) y sus dimensiones como referencia instrumental, si bien adaptadas;

---

<sup>320</sup> Tampoco en la empresa. Véase, por ejemplo, Trespalacios et al. (1997), quienes adaptan la escala Servperf (escala derivada de Servqual pero que sólo contempla las percepciones de los clientes) a los cursos presenciales de formación recibidos por comerciantes minoristas.

- Aplicación de análisis factorial exploratorio (EFA) y análisis factorial confirmatorio (CFA) como metodología habitual;
- El universo poblacional está constituido mayoritariamente por estudiantes de una sola universidad;
- No hay una definición consensuada de calidad de servicio en la universidad;
- Y por último, no ha habido aún ningún trabajo que valore a la vez los servicios electrónicos y no electrónicos en la educación universitaria, desde la perspectiva de la calidad de servicio.

Argumentaremos cada una de las anteriores conclusiones a continuación.

Primero, la escala SERVQUAL (o bien su “derivado”, de sólo percepciones, SERVPERF) se ha utilizado como punto de partida o referencia, a la hora de estudiar la posibilidad de uso de un instrumento de medida de la calidad de servicio en la educación superior. También sus dimensiones.

Esta posición común de elección de la escala SERVQUAL como referencia es razonable, pues más allá del ámbito de la educación superior, es la escala de calidad de servicio más aceptada y más ampliamente probada, en distintos tipos de servicios (como se vio en apartados anteriores del trabajo). Una escala, que si bien ha sido criticada ampliamente a nivel teórico, según revisión amplia de la literatura reciente de Ladhari (2008), a nivel empírico SERVQUAL sólo es superada por una escala<sup>321</sup> (si bien en relaciones “b2b”). Por lo tanto, se considera como la mejor elección entre las escalas de medición de la calidad de servicio existentes (cuando menos para las relaciones “b2c” entre un proveedor y su cliente).

Así, por un lado, centrándonos de nuevo en la educación superior, vemos como en la literatura predominan las escalas modificadas o basadas, bien en SERVQUAL (13 trabajos en los que se adapta la escala SERVQUAL) o en SERVPERF (4 trabajos en los que se adapta la escala), o en su defecto las escalas propias (8 trabajos), lo que sugiere que en general aquellas escalas, sin cierto grado de adaptación, no serían válidas para medir la calidad de servicio en el ámbito de la educación universitaria. De hecho, de los 27 trabajos analizados, solo en 3 de ellos se hizo uso de la escala SERVQUAL sin modificar: Pariseau & McDaniel (1997) y Smith, Smith, & Clarke (2007) y Zafiroopoulos & Vrana (2008), confirmándose sólo en los dos primeros las dimensiones originales de la escala<sup>322</sup>. En este sentido, Cuthbert (Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part2., 1996) ya sugería que SERVQUAL puede que sea un instrumento inapropiado para medir la calidad de servicio en el ámbito de la educación.

---

<sup>321</sup> En concreto, por la escala “INDSERV”, instrumento desarrollado para valorar la calidad de servicio percibida en las relaciones b2b (empresa-empresa). Ver como referencia el trabajo de Gounaris, S. (2005): “Measuring service quality in b2b services: an evaluation of the Servqual scale vis-à-vis the INDSEV scale”, *Journal of Services Marketing*, Vol. 19 Nos 6/7, pp. 411-435.

<sup>322</sup> De hecho, siendo estrictos, sólo (Pariseau & McDaniel, 1997) confirma los 5 factores originales de la escala SERVQUAL en su aplicación al ámbito de la educación superior, ya que (Smith, Smith, & Clarke, 2007) llegan a concluir, en base a la matriz de correlaciones, que una de las dimensiones es combinación, en realidad, de los ítems de “aseguramiento” más “empatía”.

**Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno**

	<b>Abdullah, 2006</b>	<b>Athiyaman, 2000</b>	<b>Barnes, 2007</b>	<b>Bigné, Moliner, Vallet y Sánchez (1997)</b>
<b>Concepto de calidad investigado.</b>	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria.	Calidad de servicio universitario.	Calidad de servicio.	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria.
<b>Nº universidades</b>	6	1	1	2
<b>Ámbito geográfico.</b>	Malasia.	Australia.	Reino Unido.	España.
<b>Población (unidad muestral).</b>	Estudiantes(de 2 públicas, 1 privada, 3 “colleges”).	Estudiantes graduados universitarios.	Estudiantes de posgrado chinos (de ADE).	Estudiantes (de Empresariales y de la Lic. en ADE).
<b>Tamaño de la muestra.</b>	381	877	102	333
<b>Técnica de muestreo: muestreo aleatorio simple (mas), etc.</b>	Muestreo aleatorio.	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.
<b>Escala.</b>	HedPERF adaptada (escala basada en SERVPERF).	Escala propia (UNISERQUAL).	SERVQUAL adaptada.	SERVQUAL adaptada.
<b>No. de factores.</b>	5	3	7 (5 SERVQUAL + 2)	5
<b>No. de ítems.</b>	38	14	42 (19 SERVQUAL + 23)	22
<b>Tipo de análisis</b>	EFA, CFA	EFA		EFA, CFA, ANOVA.
<b>Dimensiones SERVQUAL</b>			Tangibilidad. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Seguridad. Empatía.	Tangibilidad. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Seguridad. Empatía.
<b>Dimensiones tipo SERVQUAL (relacionadas, similares)</b>	Accesibilidad ( <i>Access</i> ).	Instalaciones, equipamiento y materiales ( <i>Physical facilities</i> ).	Universidad (Instalaciones, equipamientos).	
<b>Otras dimensiones</b>	Reputación ( <i>Reputation</i> ). Aspectos no académicos ( <i>Non-academic aspects</i> ). Aspectos académicos ( <i>Academic aspects</i> ). Elementos del programa ( <i>Programme issues</i> ).	Personal académico ( <i>Academic staff</i> ).	Elementos/servicios de guía y de atención al alumno.	

Fuente: Capelleras, 2001; Morales y Calderón, 2005; y elaboración propia. | EFA: Análisis factorial exploratorio. CFA: Análisis factorial Confirmatorio. PLS: Partial Least Square. n.i.: No se dispone de información. | Observaciones: En todos los trabajos la población objeto de estudio fue el alumno exclusivamente; o bien mayoritariamente (véase Salvador Ferrer, 2005; Correia Loureiro y Miranda González, 2012). La tabla muestra los resultados relativos a los alumnos, si bien algunos de los trabajos citados han comparado las dimensiones SERVQUAL entre distintos grupos de interés. Así, Smith, Smith, & Clarke (2007) y Zafiroopoulos & Vrana (2008) comparan estudiantes con el personal administrativo; Pariseau & McDaniel (1997) compara estudiantes con los profesores; y Chua (2004) añade -a los dos anteriores, profesores y alumnos- también a los empleadores y a los padres.

**Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno (Continuación)**

	<b>Camisón, Gil y Roca, 1999</b>	<b>Capelleras, 2001</b>	<b>Casanueva, Periañez y Rufino, 1997</b>	<b>Chua, 2004</b>
<b>Concepto de calidad investigado.</b>	Calidad de servicio en la universidad pública.	Calidad de servicio en la educación superior (incidiendo principalmente sobre la calidad de la docencia).	Calidad del servicio docente prestado por el profesor.	Calidad de servicio en la educación universitaria.
<b>Nº universidades</b>	1	1	1	1
<b>Ámbito geográfico.</b>	España	España	España	Canadá
<b>Población (unidad muestral).</b>	Estudiantes (Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas).	Estudiantes matriculados en las titulaciones de ADE, Economía, Derecho, Relaciones Laborales, Biología y Geografía.	Estudiantes de ADE, de una misma asignatura.	Estudiantes
<b>Tamaño de la muestra.</b>	400	881	358	35
<b>Técnica de muestreo.</b>	Muestreo aleatorio estratificado según una afijación proporcional por titulaciones y cursos.	Muestreo aleatorio estratificado según afijación proporcional por titulaciones.	No se especifica.	n.i.
<b>Operacionalización: escala.</b>	SERVQUAL adaptado, más ítems propios.	SERVPERF adaptada.	Escala propia.	SERVQUAL adaptada (dimensiones adaptadas según Galloway,1998).
<b>No. de factores.</b>	7	5	5	5
<b>No. de ítems.</b>	37	22	28	22
<b>Tipo de análisis.</b>	EFA, CFA, Regresión.	EFA, CFA, Análisis Clúster y Regresión.	EFA, ANOVA, Regresión.	Comparativa entre las dimensiones SERVQUAL de los 4 grupos de clientes encuestados.
<b>Dimensiones SERVQUAL</b>				Tangibles. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Seguridad. Empatía.
<b>Dimensiones tipo SERVQUAL (relacionadas, similares)</b>	Tangibilidad de la universidad. Apariencia física de los proveedores del servicio. Accesibilidad y estructura docente.	Instalaciones y equipamientos. Actitudes y comportamientos del profesorado. Competencia del profesorado.	Actitudes personales. Aspectos objetivos de preparación y evaluación. Formalidad. Competencia expositiva.	
<b>Otras dimensiones</b>	Dimensión técnica del profesorado. Dimensión funcional del profesorado. Personal de servicios. Otros servicios.	Contenido del plan de estudios de la titulación. Organización de la enseñanza.	Demandas de esfuerzo.	

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

**Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno (Continuación)**

	Correia Loureiro y Miranda González, 2012	Ham et al, 2003	(Jain, Sahney, & Sinha, 2013)	Joseph y Joseph, 1997
<b>Concepto de calidad investigado.</b>	Calidad de servicio de la secretaría de un departamento universitario.	Calidad de servicio de la educación universitaria.	Calidad de servicio.	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria.
<b>Nº universidades.</b>	1	1	n.i.	1
<b>Ámbito geográfico.</b>	Portugal	EE.UU.	India.	Nueva Zelanda.
<b>Población (unidad muestral).</b>	Docentes (8,6%) y estudiantes (91,4%).	Estudiantes de ADE (Universidad con 2 campus).	Estudiantes de ADE (universidades de las ciudades de Pune y Indore, India).	Estudiantes de último curso.
<b>Tamaño de la muestra.</b>	256	140	235	616
<b>Técnica de muestreo.</b>	Muestreo aleatorio simple.	Muestreo aleatorio.	Muestreo estratificado (por estudios).	Muestreo aleatorio.
<b>Escala.</b>	DUAQUAL (SERVQUAL adaptada); sólo percepciones.	SERVQUAL adaptada.	Escala propia.	Escala propia.
<b>No. de factores.</b>	3	n.i.	8	7
<b>No. de ítems.</b>	26	52	38	20
<b>Tipo de análisis.</b>	EFA, PLS..	Regresión (propuesta de análisis, entre otros métodos estadísticos).	EFA.	EFA.
<b>Dimensiones SERVQUAL.</b>				
<b>Dimensiones tipo SERVQUAL (relacionadas, similares).</b>	Credibilidad (ítems de Tangibilidad y Fiabilidad). Profesionalidad (ítems de Capacidad de respuesta, aseguramiento y empatía).		Instalaciones académicas ( <i>Academic facilities</i> ). Instalaciones de soporte ( <i>Support facilities</i> ). Interacción ( <i>Interaction</i> ).	Aspectos físicos/coste.
<b>Otras dimensiones.</b>	Información.		Procesos no académicos ( <i>Non academic processes</i> ). Calidad del input ( <i>Input quality</i> ). Interacción con el entorno ( <i>Industry interaction</i> ). Currícula ( <i>Curriculum</i> ).	Reputación académica. Oportunidades de carrera. Localización. Tiempo. Otros. Programa.

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com

**Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno (Continuación)**

	<b>LeBlanc y Nguyen, 1997</b>	<b>Li y Kaye, 1998</b>	<b>Lee, 2007</b>	<b>Morales y Calderón, 2005</b>
<b>Concepto de calidad investigado.</b>	Calidad de servicio en la enseñanza en Empresariales.	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria.	Calidad de servicio en la educación universitaria (El objetivo es comparar SERVPERF y SERVQUAL).	Calidad de servicio en la educación para ejecutivos.
<b>Nº universidades.</b>	1	1	3 (una universidad por país)	1
<b>Ámbito geográfico.</b>	Canadá.	Reino Unido.	EE.UU., Corea del Sur, Ucrania.	Perú.
<b>Población (unidad muestral).</b>	Estudiantes de ADE.	Estudiantes.	Estudiantes universitarios.	Estudiantes ejecutivos de ADE.
<b>Tamaño de la muestra.</b>	388	138 (Ingeniería), 123 (Matemáticas)	135 (EE.UU.), 143 (Corea del Sur), 152 (Ucrania)	354
<b>Técnica de muestreo.</b>	Muestra de conveniencia en base a una estratificación por clases.	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.
<b>Escala.</b>	Escala propia.	SERVQUAL adaptada.	SERVQUAL adaptada, SERVPERF adaptada.	EXEQ (SERVQUAL adaptada).
<b>No. de factores.</b>	7	5	5	5
<b>No. de ítems.</b>	38	26	22	22
<b>Tipo de análisis.</b>	EFA, Regresión.	Correlación bivariada, Regresión.	EFA, Regresión.	EFA, CFA, Regresión.
<b>Dimensiones SERVQUAL.</b>	Capacidad de respuesta.	Tangibles. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Seguridad. Empatía.	Tangibles. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Seguridad. Empatía.	Aspectos Tangibles. Empatía.
<b>Dimensiones tipo SERVQUAL (relacionadas, similares).</b>	Evidencia física. Contacto personal con el profesorado. Contacto personal con el personal administrativo. Facilidad de acceso.			Confiabilidad.
<b>Otras dimensiones.</b>	Reputación. Curriculum.			Claustro (Profesores).

**Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno (Continuación)**

	Min, Khoon y Tan, 2012	Oldfield y Baron, 2000	Owlia y Aspinwall, 1998	(Pariseau & McDaniel, 1997)
<b>Concepto de calidad investigado.</b>	Influencia de las distintas motivaciones para estudiar en el extranjero sobre la calidad de servicio en la educación superior.	Calidad de servicio funcional en ADE.	Calidad de la enseñanza en Ingeniería.	Calidad de servicio.
<b>Nº universidades.</b>	1	1	1	2
<b>Ámbito geográfico.</b>	Singapur.	Reino Unido.	Reino Unido.	EE.UU.
<b>Población (unidad muestral).</b>	Estudiantes internacionales de ADE.	Estudiantes de ADE.	Estudiantes de último curso (Ingeniería).	Estudiantes de ADE (de dos IES distintas).
<b>Tamaño de la muestra.</b>	263	333	94	498 (250 + 248)
<b>Técnica de muestreo.</b>	Muestreo estratificado por nivel de estudio (diploma, grado, máster).	No se especifica.	Muestreo aleatorio.	Toda la población estudiantil fue encuestada.
<b>Escala.</b>	SERVQUAL adaptada.	SERVPERF adaptada.	Escala propia.	SERVQUAL.
<b>No. de factores.</b>	5	3	4	5
<b>No. de ítems.</b>	17	21	19	22
<b>Tipo de análisis.</b>	EFA, CFA.	EFA.	EFA, CFA, Regresión.	ANOVA, Regresión.
<b>Dimensiones SERVQUAL.</b>	Tangibles. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Seguridad. Empatía.			Tangibles. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Seguridad. Empatía.
<b>Dimensiones tipo SERVQUAL (relacionadas, similares).</b>			Competencia (docente y comunicativa; incluye conocimientos teóricos y conocimientos prácticos) del profesorado. Actitud (grado de comprensión de las necesidades del alumno, voluntad de ayudar al alumno, disponibilidad para guiar y aconsejar al alumno).	
<b>Otras dimensiones.</b>		Elementos funcionales (prácticos, de utilidad). E. esenciales (requisitos esenciales). E. aceptables (deseables, pero no esenciales).	Contenido (nivel de aprendizaje de habilidades comunicativas por parte del alumno, nivel de aprendizaje de capacidad de trabajo en equipo, relevancia del currículo en términos de empleabilidad). Recursos académicos (suficiente equipamiento académico –laboratorios, talleres, etc.-, facilidad de acceso a la información –libros, revistas, etc.-).	

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | www.eduqualitas.com



**Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno (Continuación)**

	<b>Rigotti y Pitt, 1992</b>	(Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, & Kara, 2009)	<b>Salvador Ferrer, 2005</b>	<b>Shekarchizadeh et al, 2011</b>
<b>Concepto de calidad investigado.</b>	Calidad de servicio en programas MBA (a tiempo parcial y a tiempo completo) y para ejecutivos (programa intensivo de 3 semanas).	Relación entre las variables calidad de servicio percibida, satisfacción, confianza, compromiso y lealtad.	Calidad de servicio universitario (de 4 servicios no docentes: conserjerías, cafeterías, biblioteca y secretaría).	Calidad de servicio universitario.
<b>Nº universidades.</b>	1	1	1	5
<b>Ámbito geográfico.</b>	n.i.	Chile	España	Malasia
<b>Población (unidad muestral).</b>	Estudiantes de ADE.	Estudiantes de ADE.	Estudiantes (85,2%), profesores (3,6%), PAS (6,7%) y egresados (4,5%) de 2 estudios (misma facultad).	Estudiantes extranjeros.
<b>Tamaño de la muestra.</b>	162 (67 programa MBA, 95 programa ejecutivos)	752 (363+389)	223	522
<b>Técnica de muestreo.</b>	No se especifica.	Muestreo aleatorio.	No se especifica.	Muestreo estratificado (por sexo y nivel de estudios).
<b>Escala.</b>	SERVQUAL adaptada.	Escala propia.	Escala propia (Escala de diferencial semántico).	SERVQUAL adaptada.
<b>No. de factores.</b>	5	5	5 (3 + 2)	5
<b>No. de ítems.</b>	22	18	36 (17 + 19)	35
<b>Tipo de análisis.</b>	EFA.	EFA, CFA.	EFA.	EFA.
<b>Dimensiones SERVQUAL.</b>	Tangibles. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Aseguramiento. Empatía.			Tangibles. Fiabilidad.
<b>Dimensiones tipo SERVQUAL (relacionadas, similares).</b>		Competencia del profesorado ( <i>Instructors</i> ). Competencia del Personal administrativo ( <i>Secretaries</i> ). Actitud hacia el servicio ( <i>Service Attitude</i> ).	Características del servicio (Eficiencia, Elementos Tangibles, Estructuración u organización). Habilidades del personal profesional (Competencias profesionales, Trato).	Profesionalismo. Hospitalidad. Compromiso.
<b>Otras dimensiones.</b>		Desarrollo de competencias ( <i>Competencies Development</i> ). Dirección del programa académico ( <i>Program Director</i> ).		

**Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno (Continuación)**

	(Smith, Smith, & Clarke, 2007)	Slade et al, 2000	(Zafiroopoulos & Vrana, 2008)	ESTE TRABAJO
<b>Concepto de calidad investigado.</b>	Calidad de servicio (del servicio de informática de la Universidad).	Calidad de servicio (Estudiantes que abandonan, frente a estudiantes que terminan los estudios).	Calidad de servicio (de la facultad y la universidad).	Calidad de servicio en la educación superior.
<b>Nº universidades.</b>	1	1	1	4
<b>Ámbito geográfico.</b>	Reino Unido.	Australia.	Grecia.	España (2 universidades), Alemania (2 universidades).
<b>Población (unidad muestral).</b>	Estudiantes.	Estudiantes último año (160), estudiantes que abandonan (82).	Estudiantes.	Estudiantes (con experiencia universitaria superior a 6 meses y contacto en los últimos 3 meses).
<b>Tamaño de la muestra.</b>	314	242 (160 + 82)	335	812 (535 España, 277 Alemania).
<b>Técnica de muestreo.</b>	Muestreo aleatorio.	No se especifica.	Muestreo estratificado (distribuido entre departamentos, en proporción al tamaño de cada uno).	Muestreo aleatorio.
<b>Escala.</b>	SERVQUAL.	SERVQUAL adaptada.	SERVQUAL.	SERVQUAL adaptada (a nivel de ítems). Sólo percepciones.
<b>No. de factores.</b>	5	5	5	5
<b>No. de ítems.</b>	22	19	22	18
<b>Tipo de análisis.</b>	EFA	Análisis Factorial (no específica), comparativa entre las dimensiones SERVQUAL de ambos grupos de alumnos.	EFA, Regresión.	EFA, CFA.
<b>Dimensiones SERVQUAL.</b>	Tangibles. Fiabilidad. Capacidad de respuesta.	Tangibles. Fiabilidad. Capacidad de respuesta. Aseguramiento. Empatía.	Utilizan las dimensiones SERVQUAL, pero estas no se confirman (tras analizarlas, obtiene una intercorrelación alta entre las mismas; no va más allá en el análisis factorial y no proponen dimensiones alternativas).	Tangibles. Empatía.
<b>Dimensiones tipo SERVQUAL (relacionadas, similares).</b>	Dimensión “Aseguramiento + Empatía”.			Comedores. e-Tangibles (tangibles electrónicos). Dimensión resultante de la combinación de Fiabilidad, Capacidad de Respuesta y Aseguramiento.
<b>Otras dimensiones.</b>				

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Moñedano | @jortegamoñedano | www.eduqualitas.com

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, así como también de la variedad de definiciones del concepto investigado, calidad de servicio en la educación superior, existe una amplitud de factores o dimensiones de la misma. Con voluntad de extraer información acerca de las dimensiones resultantes de los trabajos analizados, estos se han dividido en los siguientes tipos:

- Estudios que confirman, principalmente, las dimensiones SERVQUAL en la educación superior. Así, tenemos trabajos que refrendan todas las dimensiones SERVQUAL (Bigné, Moliner, Vallet y Sánchez, 1997; Chua, 2004; Li y Kaye, 1998; Min, Khoon, & Tan, 2012; Pariseau & McDaniel, 1997; Slade et al, 2000; Lee, 2007) o mayoritariamente (Barnes, 2007; Rigotti y Pitt, 1992<sup>323</sup>; Morales y Calderón, 2005<sup>324</sup>; Smith, Smith, & Clarke, 2007<sup>325</sup>).
- Estudios que definen principalmente dimensiones “tipo SERVQUAL” en educación superior (es decir, dimensiones relacionadas, o similares<sup>326</sup>, pero no idénticas, a las de SERVQUAL). Bien sólo dimensiones “tipo SERVQUAL” (Salvador Ferrer, 2005); o bien mayoritariamente, ya sea junto con algunas dimensiones SERVQUAL (LeBlanc y Nguyen, 1997; Shekarchizadeh, Rasli, & Hon-Tat, 2011); o bien junto con otras dimensiones “no SERVQUAL” (Athiyaman, 2000; Capelleras, 2001; Casanueva, Periañez y Rufino, 1997; Correia Loureiro y Miranda González, 2012; Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, & Kara, 2009).
- Estudios principalmente con dimensiones “no SERVQUAL”. Bien sólo dimensiones “no SERVQUAL” (Oldfield y Baron, 2000), o mayoritariamente (Abdullah, 2006; Camisón, Gil y Roca, 1999; Joseph y Joseph, 1997; Jain, Sahney, & Sinha, 2013).

Dejando fuera de esta clasificación anterior, el trabajo de Owlia y Aspinwall (1998), por contar con igual número de dimensiones “tipo SERVQUAL” que “no SERVQUAL”, así como el de Zafiroopoulos & Vrana (2008), por no llegar a corroborar las dimensiones SERVQUAL ni ofrecer alternativa al respecto, en conjunto, del análisis de todos los trabajos llevada a cabo (25 artículos académicos, descontando los dos mencionados), se confirmarían las dimensiones SERVQUAL (en 11 artículos: en ocho todas las dimensiones; en los otros tres la mayoría de ellas) o las dimensiones “tipo SERVQUAL” (en otros ocho artículos), similares conceptualmente a las anteriores.

Pero además, desmenuzando las variables “no SERVQUAL” que caracterizan al resto de trabajos analizados (otros 6 artículos), se encuentran componentes que incluyen cuando menos aspectos compartidos con las dimensiones “SERVQUAL” originales. Un ejemplo ilustrativo de esta afirmación, es el trabajo de (Oldfield y Baron, 2000), que considerando aspectos tangibles (como pueden ser los elementos físicos de las bibliotecas, aulas, etc.), hasta otros vinculados a las relaciones interpersonales (con

---

<sup>323</sup> Todas las dimensiones menos la de “sensibilidad”.

<sup>324</sup> De las cuatro dimensiones resultantes, dos fueron dimensiones SERVQUAL, una “tipo SERVQUAL” y una “no SERVQUAL”.

<sup>325</sup> Tres dimensiones SERVQUAL, y otra “tipo SERVQUAL”, resultante de la suma de dos dimensiones SERVQUAL.

<sup>326</sup> En cuanto a su concepción, bien por compartir ítems con ellas, bien porque los ítems sean o no los mismos o estén o no igualmente distribuidos entre las dimensiones, etc.

profesores y personal administrativo; etc.) y de prestación del servicio, y que obtuvieron como resultado tres dimensiones de la calidad de servicio a las que denominaron factores esenciales (requisitos necesarios), factores aceptables (requisitos deseables, pero no imprescindibles) y factores funcionales (elementos prácticos o de utilidad).

Por todo ello y en conjunto, las dimensiones SERVQUAL (o equivalentes “tipo SERVQUAL”, que recogen parte de los aspectos de las dimensiones originales de SERVQUAL) son las más frecuentes<sup>327</sup> en la literatura. E incluso en los trabajos en los que no fue así, las dimensiones resultantes consideraban aspectos recogidos por las dimensiones originales de SERVQUAL.

Segundo, para la validación de las escalas propuestas la metodología habitual que se repite, consiste en llevar a cabo un doble análisis factorial, primero exploratorio, y a continuación confirmatorio de las dimensiones del constructo objeto de estudio.

Tercero, generalmente, el universo está constituido por estudiantes de una sola universidad. Y en muchos de esos casos, por estudiantes de una sola facultad, disciplina o servicio universitario. Lo habitual es, además, que sean alumnos de un mismo país; mayoritariamente nacionales, aunque en algún caso también se estudio alumnos extranjeros (Shekarchizadeh, Rasli, & Hon-Tat, 2011). De hecho, sólo se ha encontrado un trabajo, el de Lee (2007), que abordara el estudio de la calidad de servicio con alumnos nacionales de distintos países<sup>328</sup>. En este sentido, este trabajo será novedoso, ya que estudia la calidad de servicio en dos países del EEES, Alemania y España.

Cuarto, no hay una definición común sobre el concepto de calidad de servicio en la universidad. Destaca como el objeto de estudio se ha centrado principalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (calidad de la docencia, calidad de la formación) y no en los servicios de educación en su conjunto (Cuthbert, *Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1.*, 1996). En este sentido son excepciones algunos trabajos posteriores a dicha afirmación, como los de Capelleras (2001)<sup>329</sup>, Camisón et al (1999), Ham et al (2003), Oldfield y Baron (2000)<sup>330</sup>, Rigotti y Pitt (1992)<sup>331</sup> y Salvador Ferrer (2005)<sup>332</sup>; entre otros. No obstante, la variedad de definiciones del concepto de calidad de servicio en la universidad es notable, encontrándonos ante un problema de ausencia de consenso y en muchos casos incluso de ausencia de definición, del objeto de análisis. Como consecuencia, en secciones previas del trabajo fue abordada la

---

<sup>327</sup> Bien es cierto, que esta afirmación entendemos es consecuencia, al menos en gran parte, de la conclusión anterior: el haber utilizado la escala SERVQUAL como referencia constructiva más común del instrumento de medida resultante.

<sup>328</sup> En su trabajo, (Lee, 2007) compara las escalas SERVQUAL y SERVPERF en un contexto multicultural. Para ello, administró las escalas en tres países distintos (EE.UU., Corea del Sur y Ucrania), una universidad por país (el autor habla de tres “college”), agregando posteriormente las muestras, antes de aplicar el análisis estadístico.

<sup>329</sup> Es discutible que sea un estudio de la educación universitaria en conjunto, ya que para la generación de ítems se marcó la calidad de la enseñanza como objetivo del estudio exploratorio previo realizado (al respecto, ver Capelleras, 2001, p. 14).

<sup>330</sup> Oldfield y Baron (2000) hablan de “calidad de servicio funcional”.

<sup>331</sup> Rigotti y Pitt (1992) se centran en el análisis de la calidad de servicio de los programas de formación de MBAs para ejecutivos de las escuelas de negocios. Por tanto, una tipología concreta de alumno y de instituciones de educación superior.

<sup>332</sup> Salvador Ferrer (2005) estudia la calidad del servicio universitario no docente. En concreto, analiza cuatro servicios: conserjerías, cafeterías, biblioteca y secretaría.

cuestión de una propuesta de definición de calidad de servicio en la educación superior (ver el apartado “3.2. La educación superior como servicio” del trabajo).

Quinto y último, no existe ninguna investigación, que nos conste, que haya intentado valorar conjuntamente los servicios electrónicos y no electrónicos en la educación universitaria. En este sentido, este trabajo será por lo tanto -también y hasta donde conocemos- pionero.

Por todo ello, y como resultado del análisis llevado a cabo en este apartado, para la construcción de la escala de medición de la calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del estudiante, nos propusimos seguir el siguiente planteamiento: SERVQUAL y sus dimensiones como fundamento teórico de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior, servicios electrónicos inclusive, en más de un país del EEES.

Por un lado, y en concordancia con la pauta común compartida por la literatura académica hasta la fecha, se empleará tanto la escala SERVQUAL, como sus dimensiones, como fundamento constructivo teórico de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior. Además, se utilizarán como técnicas de análisis estadístico, las del análisis factorial exploratorio, seguido de un análisis factorial confirmatorio que refrende las dimensiones de la escala obtenidas.

Por otro lado, y con el objeto de aportar novedades al corpus académico relativo al objeto de estudio, se estudiará la calidad de servicio en varias universidades de países distintos. En concreto, dado que nuestro contexto de estudio es el EEES, con estudiantes de dos de sus estados miembros, Alemania y España. Además, en la definición de la escala se abordará la valoración conjunta de la calidad de servicio en servicios electrónicos y no electrónicos en la educación superior.

#### **4.3. Justificación validez de la escala para una educación superior presencial con servicios electrónicos y no electrónicos.**

El objeto de estudio de este trabajo, la educación universitaria presencial, incluiría también la valoración de los servicios educativos electrónicos, como servicios complementarios de su actividad presencial. Por ello, conviene preguntarse si su inclusión requeriría u obligaría a modificar la escala de medida de la calidad de servicio de educación universitaria, y -en tal caso- en qué medida. Como argumentaremos, a partir del análisis de la literatura académica sobre calidad de servicio en servicios electrónicos, la evaluación de la calidad de los servicios ofrecidos por estos medios -internet en particular- es distinta de la de los servicios tradicionales. No obstante, algunos de los factores recogidos en escalas de medición de la calidad de servicio no electrónico o tradicional (SERVQUAL inclusive), serán también válidos – con mayor o menor grado de adaptación e importancia– en el medio electrónico. Estas serán las principales cuestiones tratadas a continuación.

#### 4.3.1. La evaluación de la calidad de servicio en servicios electrónicos.

La tecnología, en especial las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en particular internet, está alterando la forma en la que los servicios tradicionales son provistos, cambiando su propia naturaleza (Bitner, 2001), e incluso generando servicios completamente nuevos. Ciertamente es, que el uso de la tecnología en la provisión de servicios, no es algo que haya surgido con el advenimiento de internet; más sí es novedoso, el hecho de que -con internet- se producen transacciones en tiempo real, sin que tenga por qué existir, en ningún momento del intercambio, un contacto interpersonal entre las partes (Cox y Dale, 2001)<sup>333</sup>.

La evaluación de la calidad de los servicios ofrecidos por internet es distinta de la de los servicios tradicionales (Parasuraman et al, 2005; Lin, Huang, Chen y Lin, 2004). Incluso hay autores que afirman que puede que la mayoría de la investigación más relevante sobre la calidad de servicio no sea siquiera aplicable a los negocios electrónicos (O'Neill, Wright y Fitz, 2001). Para sostener estas afirmaciones, la literatura nos ofrece las siguientes argumentaciones: primero, ausencia de personal de ventas, ausencia de elementos tangibles tradicionales y la presencia de auto-servicio; segundo, sustitución de la interacción “cara a cara” por otra “hombre-máquina”; y tercero, sustitución de la personalización por la “personalización en masa”. Se desarrollan estas argumentaciones a continuación.

Según Melián y Padrón (2005), que nos hablan de las diferencias entre el comercio tradicional y el electrónico, son tres los factores distintivos, que caracterizarían a éstos últimos, a la hora de su evaluación: ausencia de personal de ventas, ausencia de elementos tangibles tradicionales y presencia de auto-servicio. Factores que serían, entendemos, extrapolables también a los servicios educativos electrónicos (*e-learning*, servicios de bibliotecas en red, correo electrónico, radio universitaria *online*, etc.). Cuestión que valoraremos a continuación.

Primero, los servicios educativos electrónicos pueden ser descritos como un tipo de relación B2C<sup>334</sup>, en la que el alumno –entendido como cliente o consumidor– interactúa con una institución educativa (habitualmente con miembros de ella que la representan; léase, personal académico o administrativo) a través de un canal electrónico (internet principalmente), mediante una aplicación o interfaz electrónica (una web, una plataforma de formación a distancia, una píldora formativa, una *app* educativa, etc.) y

---

<sup>333</sup> En este sentido y en función de lo que entendamos por tecnología, cabe recordar algunos precedentes, previos a internet, de intercambio sin contacto “cara a cara” en ningún momento de la transacción. Por ejemplo, la compra por catálogo. Pero a diferencia de internet, el intercambio en este caso no podía producirse en tiempo real. Otro precedente de intercambio sin contacto interpersonal a través de una tecnología, es la utilización de cajeros automáticos; no obstante, siendo una tecnología implantada antes del desarrollo de internet, necesitaba, cuando menos y en general, del contacto “cara a cara” para la firma de los contratos de apertura de cuenta y de tarjeta bancarias. En educación, también podríamos hablar de antecedentes a la era de internet, vinculados a tecnologías educativas “pre era”, que permitieron -y permiten- una educación a distancia (apoyados, por ejemplo, en canales como la radio, la televisión y/o en el envío postal de material impreso, cintas de video, cassettes, cd-rom, etc.). En todos ellos, tampoco se daba un intercambio en tiempo real y requerían, en general, de la realización de algún proceso con contacto “cara a cara” (como mínimo y habitualmente, el de evaluación).

<sup>334</sup> Del inglés “*Business to Consumer*”, o relación empresa-consumidor.

utilizando como soporte algún tipo de dispositivo electrónico (un ordenador, una tableta, un móvil, etc.). En esta relación, buena parte de las funciones, generalmente desempeñadas por el personal académico o administrativo<sup>335</sup> –informar, explicar, evaluar, aconsejar, guiar, tutorizar, apoyar anímicamente, etc.–, pueden ser desarrolladas en ausencia del mismo, incluso en tiempo real. En ausencia del personal de la IES, bien por ser sustituidos por la propia aplicación informática (por ejemplo, caso de las herramientas de autoevaluación, mediante retroalimentación programada en función de las respuestas del estudiante) o por terceros que pueden ser, también, completamente ajenos a la institución educativa (por ejemplo, en las redes sociales aplicadas a la educación, los *MOOC*<sup>336</sup>, etc.). Y en tiempo real, pues en los servicios educativos electrónicos (como por ejemplo en el *e-learning*) las funciones docentes y administrativas se desarrollan muchas veces de forma automática y/o sin intervención expresa y puntual del personal que habitualmente las ejerce.

Segundo, en los servicios electrónicos, en la medida en que la tecnología lo permite (y en la medida en que esta sea implementada por los proveedores del servicio y utilizada por los consumidores del mismo), los elementos tangibles tradicionales de los servicios del mundo físico son relevados por sus “sustitutos virtuales”. Así, conceptos como apariencia de las instalaciones físicas, distribución, atractivo (del personal o de los materiales de comunicación), equipamiento del establecimiento, decoración del local, etc. encuentran su equivalente en un mundo virtual, compuesto por hipertextos, hipervínculos, sistemas de búsqueda, archivos digitales, etc<sup>337</sup>. Debemos tener en cuenta, que en los servicios electrónicos “los elementos tangibles de la web...”, de las redes sociales, o de sus aplicaciones móviles, etc., “... serán esenciales para la eficiencia así como para la percepción global de la empresa o de su marca” (Zeithaml et al, 2006, pág. 122). En consecuencia, un proveedor que haga uso de medios electrónicos para ofrecer, en parte o en todo, sus servicios, deberá conocer cuáles son los equivalentes virtuales con los que los usuarios valorarán -lo que serían- sus servicios electrónicos. Y también, por lo tanto, una institución de educación superior al ofrecer sus servicios por estos medios.

Tercero y último, los servicios electrónicos son un tipo de tecnologías de autoservicio<sup>338</sup> (van Riel et al, 2001) (Bitner, 2001) (Meuter, Ostrom, Roundtree, & Bitner, 2000) (Bauer et al., 2005), en los que se producen transacciones electrónicas conformadas por procesos altamente automatizados (Melián y Padrón, 2005). En los servicios de educación en red, buena parte de los intercambios electrónicos que se producen, se diseñan para que se desarrollen de forma automática y sin intervención expresa y puntual del personal académico o administrativo de la institución educativa<sup>339</sup> (como

---

<sup>335</sup> Entendemos que Melián y Padrón (2005) hablan de personal de ventas, por tratarse del personal habitual de contacto en una relación de carácter comercial; por la misma razón, en una relación de carácter educativo, hablaremos en general de personal académico o administrativo.

<sup>336</sup> MOOC, del inglés, “*Massive Open Online Course*”, cuya traducción sería cursos masivos abiertos por internet.

<sup>337</sup> Si bien es cierto que no todos los elementos tangibles encuentran su equivalente en el mundo virtual: la tecnología actual no permite transmitir electrónicamente, al menos aún no, buena parte de los sentidos y sentimientos que se activan en el mundo real.

<sup>338</sup> Tecnologías de auto-servicio, en inglés “*self-service technologies*” (SST).

<sup>339</sup> Un ejemplo lo tendríamos en la retroalimentación o *feedback* automático, de refuerzo u orientación, que recibe un estudiante en las herramientas de evaluación y autoevaluación de las plataformas de

consecuencia de una programación informática previamente realizada). Por ello, el diseño de los servicios electrónicos en la educación a distancia debe de permitir, en la medida de lo posible, llevar a cabo dichos intercambios electrónicos de forma fácil y sencilla, sin que surjan problemas y sin necesidad de un personal de asistencia (técnica, docente, etc.) para el usuario final (el estudiante universitario) al que vaya dirigido el servicio de la institución de educación superior.

De forma más concisa, los tres factores distintivos de Melián y Padrón (2005), diferenciadores de la evaluación de la calidad de los servicios electrónicos respecto de los no electrónicos, se aúnan en el de la sustitución, en gran parte o en su mayoría (en función del grado de autoservicio), de la interacción personal -interacción “cara a cara” o “persona a persona”- por otra de carácter tecnológico o interacción “hombre-máquina” (Jun y Cai, 2001, pág. 287, caso de la banca electrónica; Bressolles, 2003; Lin, Huang, Chen y Lin, 2004; Bauer et al., 2005; Parasuraman y Grewal, 2000<sup>340</sup>; o Para Lin, Huang, Chen y Lin, 2004, pág. 227; entre otros) la medición de la calidad de servicio difiere, como consecuencia de las características digitales, de la de los servicios electrónicos. En esta misma línea, Lloréns y Fuentes (2005) hablan de la despersonalización del servicio por aplicación de los desarrollos tecnológicos. Como consecuencia, según Cox y Dale (2001), dado que la mayoría de las dimensiones e ítems desarrollados en los modelos sobre calidad de servicio han sido diseñados para capturar la interacción personal de los intercambios en los servicios, es cuestionable su utilización para evaluar servicios faltos o escasos de esta interacción; “...sus resultados no son directamente aplicables a servicios caracterizados por la interacción con la tecnología...” (van Riel et al., 2001, pág. 360), en los que el alto grado de presencia de la tecnología –como es el caso de los servicios educativos *digitales*– pase a representar, desde el punto de vista del consumidor, el servicio en si (Melián y Padrón, 2005).

No obstante, algunos de los factores recogidos en escalas de medición de la calidad de servicio no electrónico o tradicional (SERVQUAL inclusive), seguirían siendo válidos – con mayor o menor grado de adaptación e importancia– en el medio electrónico. Así parecen respaldarlo trabajos como los de Cox y Dale (2001) o Gefen (2002). Cox y Dale (2001), en un análisis meramente exploratorio, repasan los determinantes de la calidad de servicio señalados por diversos autores en sus trabajos sobre calidad de servicio no electrónico, con el objetivo de extraer, traduciendo su significado al ámbito de los servicios electrónicos, aquellos que también serían relevantes para la calidad de servicio en el comercio electrónico. De su análisis, se desprende que al menos accesibilidad, amigable, fiabilidad, capacidad de respuesta y seguridad parecen ser factores, de entre los extrapolables desde el ámbito de la calidad de servicio tradicional, con claras opciones –en el orden citado, en base al número de artículos que confirman la presencia de dicho factor<sup>341</sup>– de ser también relevantes en la valoración de la calidad de servicio electrónico. Bien es cierto que, si nos atenemos a las apreciaciones de los trabajos recogidos por Cox y Dale (2001) sobre la importancia que sus autores asignan a los factores en la valoración de la calidad de servicio tradicional, entonces el resultado sería

---

formación a distancia o Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS, del inglés “Learning Management Systems”).

<sup>340</sup> Parasuraman y Grewal (2000) la denominan relación “tecnología-consumidor”.

<sup>341</sup> Se destacan los factores que cumplen el criterio de aparecer al menos en la mitad de los artículos analizados por Cox y Dale (2001), en los que los factores de la calidad de servicio tradicional serían también variables descriptivas en el ámbito electrónico.



el siguiente: de entre los factores trasladables a un contexto electrónico, la fiabilidad sería el factor más importante (quedaría por demostrar que este criterio se mantiene en el traslado). En la misma línea, pero ya siguiendo un método empírico, Gefen (2002) nos señala que son tres los factores de la calidad de servicio electrónico: tangibles, empatía y un tercer factor, resultado de la combinación de las dimensiones capacidad de respuesta, fiabilidad y aseguramiento<sup>342</sup>, confirmando por lo tanto y en gran medida las dimensiones de la escala SERVQUAL.

Por otra parte, la interacción personal es una característica concreta de las relaciones de intercambio de algunos servicios, siendo recomendable utilizar, por el contrario, categorías genéricas de servicios como marco de desarrollo de modelos de calidad de servicio para servicios electrónicos (Bauer et al., 2005, pág. 156).

En conjunto, tomando en consideración las razones apuntadas, las escalas habituales de medición de la calidad de servicio no electrónico o tradicional (en especial, SERVQUAL) serían descartables, al menos en conjunto, para los servicios electrónicos, siendo adecuado la construcción de otras para el nuevo medio, partiendo de categorías genéricas de servicios como marco teórico de desarrollo. Así, Cristóbal (2001) señala la no validez de uso de SERVQUAL para el servicio prestado por establecimientos virtuales. Parasuraman et al. (2005) afirman que el estudio de la calidad de servicio electrónico no vale con la adaptación de las escalas de servicios tradicionales; es necesario la construcción de nuevas escalas. Y en esta misma línea, Melián y Padrón (2005) nos indican que sólo cabe la opción de crear una escala que sea válida para medir la calidad de las transacciones en el comercio electrónico B2C.

Por lo tanto y en base a los razonamientos previos aportados, y asumiendo que las anteriores conclusiones para servicios electrónicos serían extensibles a los servicios electrónicos educativos en general, y a los universitarios en particular, concluiremos que la evaluación de la calidad de servicio en servicios electrónicos educativos requerirá de la construcción de escalas nuevas, que si bien convendría que partieran de categorías genéricas de servicios educativos como marco teórico de desarrollo, no valdría con la adaptación de escalas válidas para servicios educativos de carácter presencial. No obstante, algunos de los factores recogidos en escalas de medición de la calidad de servicio no electrónico o tradicional (SERVQUAL inclusive), serían también válidos – con mayor o menor grado de adaptación e importancia – en el medio electrónico.

#### 4.3.2. Valoración de la calidad de servicio de servicios electrónicos ofrecidos por instituciones de educación superior de carácter presencial.

En el punto precedente se infería, como conclusión más destacable, que la evaluación de la calidad de servicio en servicios electrónicos educativos requeriría de la construcción de escalas nuevas, en gran medida como consecuencia de la especial caracterización de los servicios electrónicos, que los hacía distintos de los servicios presenciales. No obstante, cabe preguntarse, si en una universidad presencial, los servicios electrónicos

---

<sup>342</sup> Para evitar confusiones, se ha optado por traducir *assurance* por “aseguramiento”, para distinguirlo del término *security*, que se traducirá por “seguridad”.

ofrecidos -en su mayoría, como decimos, complemento de la actividad presencial- deben valorarse también con escalas propias y al margen de su labor realizada “en el mundo real”.

Es decir, ¿en qué medida la calidad de servicio de estos servicios complementarios debería de evaluarse como si fueran servicios electrónicos -llamémoslos- puros e independientes de la actividad real realizada por la universidad? En otras palabras, ¿en qué medida cumplen con las argumentaciones, señaladas en el punto anterior, de 1) ausencia de personal de ventas, ausencia de elementos tangibles tradicionales y la presencia de autoservicio; 2) sustitución de la interacción “cara a cara” por otra “hombre-máquina”; y, por último, de 3) sustitución de la personalización por la “personalización en masa”?

La respuesta, entendemos, viene condicionada por la propia naturaleza del objeto de estudio: la educación universitaria presencial, al menos hasta el día de hoy, es, mayoritariamente, presencial (perdón por la redundancia). Es decir, la actividad electrónica desarrollada en la prestación de los servicios educativos presenciales, es un complemento de la no electrónica; justo a la inversa de trabajos que proponen escalas de análisis dedicadas o para servicios electrónicos (por ejemplo, Zeithaml et al, 2005), los cuales contaban, por el contrario, con una parte reducida de servicios presenciales.

De hecho, dado el objeto de análisis de este trabajo, convendría hablar, entendemos, más que de servicios electrónicos de las instituciones de educación superior, de canales de distribución, comunicación o interacción, alternativos a los de su actividad presencial. Porque, remitiéndonos a los argumentos del punto anterior, para el estudiante presencial los servicios electrónicos de la universidad, en general, no cumplirían con la definición de autoservicio. Al menos no, de autoservicio en sentido estricto, entendido como aquel provisto con ausencia de personal, ausencia de elementos tangibles tradicionales, sustitución de la interacción “cara a cara”, etc. Y esto sería así, básicamente, porque el alumno presencial, en general, tiene acceso, si así lo desea, a referencias -o incluso a los equivalentes físicos- reales de los servicios electrónicos educativos percibidos.

En consecuencia, entendemos que las escalas definidas para servicios mayoritariamente presenciales sí serían válidas para nuestro objeto de estudio, la educación superior ofrecida por universidades de carácter presencial. Si bien -como el proceso de construcción de la escala nos confirmó (y que se recogerá a continuación)-, siempre y cuando estas consideren también aquellos elementos no tradicionales, resultado de la -cada vez más habitual- inclusión de las TIC en la educación universitaria presencial.

#### **4.4. Fundamentos de la escala propuesta.**

Siguiendo un planteamiento similar al propuesto por Melián y Padrón (2005), se propondrá el desarrollo de una escala teórica de medición de la calidad de servicio de la educación superior que cumpla con las siguientes premisas de partida, todas ellas resultado del análisis previo realizado de la literatura académica: reconocimiento a priori de las dimensiones SERVQUAL, partiendo de categorías genéricas de servicios

como marco de desarrollo de la escala, que atiendan a las particularidades de un sector de la educación superior, en el que primarían los servicios presenciales cumplimentados por medios electrónicos.

Primero, reconocimiento a priori de las dimensiones SERVQUAL, puesto que las escalas definidas para servicios mayoritariamente presenciales sí serían válidas -como valoramos en apartados previos- para nuestro objeto de estudio, la educación superior ofrecida por universidades de carácter presencial.

Más aún, y pensando en la heterogeneidad de instituciones de educación superior y sus diferencias en los grados de implantación de los servicios electrónicos, este reconocimiento será especialmente válido para aquellas dimensiones SERVQUAL cuya naturaleza se mantenga también en las relaciones de intercambio electrónicas (recordemos, según Cox y Dale (2001), fiabilidad, capacidad de respuesta y otros tres factores que estarían relacionados con las dimensiones SERVQUAL, accesibilidad, amigable<sup>343</sup> y seguridad). Es decir, los atributos vinculados a estas dimensiones en servicios presenciales, se mantendrán como válidos en su ofrecimiento por canales electrónicos<sup>344</sup>.

Además, para la que no lo sería, la tangibilidad, debemos considerar que los elementos tangibles tradicionales de los servicios del mundo físico serían relevados por sus “sustitutos virtuales”, lo que daría lugar a hablar de nuevos atributos relacionados con la tangibilidad, en este caso, vinculados a las características de los servicios electrónicos ofrecidos por las instituciones de educación superior. Es decir, se pueden reconocer también, como elementos tangibles del servicio ofrecido por una universidad, a las percepciones relativas a sus servicios electrónicos, bien entendidos como espacio virtual o como soporte digital de comunicación (web institucional, redes sociales, plataformas de docencia a distancia, correo electrónico, etc.). Por ello, como punto de partida asumiremos que, al igual que para el resto de dimensiones, estos atributos nuevos, de haberlos, formarían parte, en teoría, de la tangibilidad conjunta de los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior.

Segundo, y como argumentamos en apartados previos, se partirá de categorías genéricas de servicios como marco teórico de desarrollo de la escala.

Tercero y último, la metodología aplicada deberá permitir generar aquellas otras dimensiones y/o atributos que reconozcan, tanto las singularidades de la educación superior como servicio, como la “idiosincrasia electrónica” en general, y dentro de esta, la de los servicios educativos electrónicos en particular.

---

<sup>343</sup> Entendemos que el factor amigable de Cox y Dale (2001) estaría relacionado con la dimensión de “empatía” del modelo SERVQUAL.

<sup>344</sup> Centrándolo en la relación profesor-alumno, parece razonable pensar que un estudiante lo que quiere es profesores siempre dispuestos a ayudar y que nunca estén demasiado ocupados para responder (atributos de capacidad de respuesta). Que le respondan en un plazo razonable, cumpliendo con lo prometido (atributos ambos de fiabilidad). Igualmente, que le atiendan de forma personalizada, comprendiendo sus necesidades concretas (atributos ambos de empatía). Y que lo hagan con amabilidad y con conocimiento (atributos de aseguramiento). Y esto sería así en todos los casos, con independencia de si el profesor le atiende en clase, por teléfono, por correo electrónico, con una aplicación móvil de mensajería instantánea (ej. Whatsapp) o por cualquier otro medio. Otra cuestión es que prefiera un medio a otro, o que un medio sea mejor que otro para facilitar la atención prestada. Pero este sería un tema distinto al que estamos tratando.

---

Para ello, se propondrá un modelo basado en el estado actual del conocimiento sobre la medición de la calidad de servicio en la educación superior; y segundo, fundamentado en el modelo anterior, se validará una escala genérica de medición del objeto de estudio, que pueda ser refrendada en estudios posteriores.

Como resultado de este trabajo, las universidades europeas dispondrían de una herramienta de medición de la calidad percibida de la educación por parte de los alumnos, que les permitiría diseñar un mejor servicio. Una herramienta de diagnóstico y mejora del servicio analizado. Este es, al menos, nuestro deseo, y por ello el objetivo, que abordaremos a continuación.

## **Capítulo 5. Diseño de la Investigación.**

### 5.1. Relación entre calidad y satisfacción: hipótesis y modelo teórico.

En este trabajo estudiamos las relaciones de causalidad entre las dimensiones de la calidad de servicio, esta variable y la de satisfacción. Para ello, se marcaron los siguientes objetivos:

- Objetivo 1: Construcción de una escala de medición de la calidad de servicio de educación superior.
- Objetivo 2: Estudiar las percepciones del alumno de educación superior y valorar si existen diferencias entre grupos de estudiantes en función de sus características socio-demográficas (edad, sexo, nacionalidad, etc.) y en qué medida estas influyen en la relación de causalidad entre calidad de servicio de educación superior y satisfacción.

La relación entre calidad y satisfacción será analizada partiendo de dos modelos de referencia: por un lado, el modelo de relación entre los conceptos calidad de servicio y satisfacción, propuesto y analizado en Zeithaml et al (2006); y por otro, la propuesta de Bahia et al (2000), de un modelo teórico conciliatorio de las relación de causalidad entre calidad percibida y satisfacción. Ambos modelos son tratados a continuación.

Para el análisis de la relación entre calidad y satisfacción, este trabajo utiliza como referencia el modelo de relación entre los conceptos calidad de servicio y satisfacción, propuesto y analizado en Zeithaml et al (2006), que recoge las dimensiones definidas originariamente por Parasuraman et al (1985, 1988) de calidad de servicio. Cabe señalar que la elección de este modelo teórico es pertinente, ya que de todos los estudios desarrollados basados en la comparación entre expectativas y percepciones del cliente, son los estudios de Zeithaml, Berry y sus colegas, relacionados con el desarrollo del instrumento de medición de la calidad percibida SERVQUAL, los más conocidos e influyentes (Grönroos, 2000, pág. 73). Para denominarlo, hablaremos -de aquí en adelante- del modelo de dimensiones SERVQUAL. Del análisis realizado por sus autores, entendemos que este marco nos permite adoptar cualquier estándar de comparación, así como definir los variables del modelo bajo una concepción tanto transaccional como relacional. De hecho, la relación completa con el consumidor es el objeto habitual de análisis de los cuestionarios tipo SERVQUAL (Zeithaml et al, 2006).

En este trabajo estudiamos las relaciones de causalidad entre las dimensiones de la calidad de servicio, esta variable y la de satisfacción. Entendemos que, dado el ámbito de análisis de este trabajo, la educación superior, parece razonable realizar las siguientes dos asunciones, que permiten simplificar el modelo teórico de partida: por un lado, relacionada con la variable precio y por otro con la variable calidad de producto.

Con respecto a la variable precio y su efecto sobre la variable satisfacción, creemos válida su exclusión del modelo teórico de trabajo, asumiendo que los usuarios (estudiantes) objeto de análisis, son menos sensibles al precio que en otros servicios, como consecuencia de que, en general: no lo sufragan personalmente (sino sus progenitores), desconocen en muchos casos el desembolso económico que en términos de tasas académicas (el equivalente al precio, para el caso que nos ocupa) deben realizar para costear sus estudios, y sin duda, desconocen el coste real de la educación universitaria; en particular, para las universidades públicas, por la existencia de

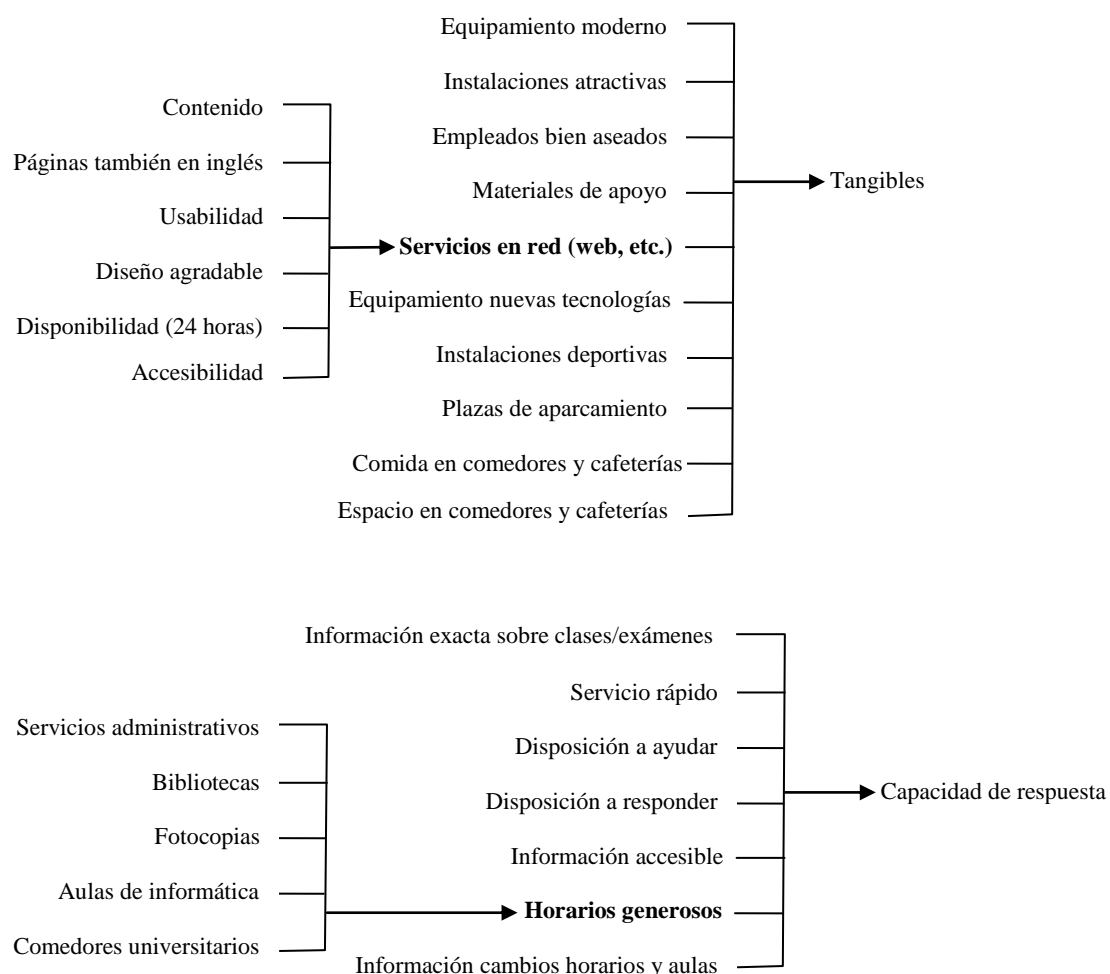
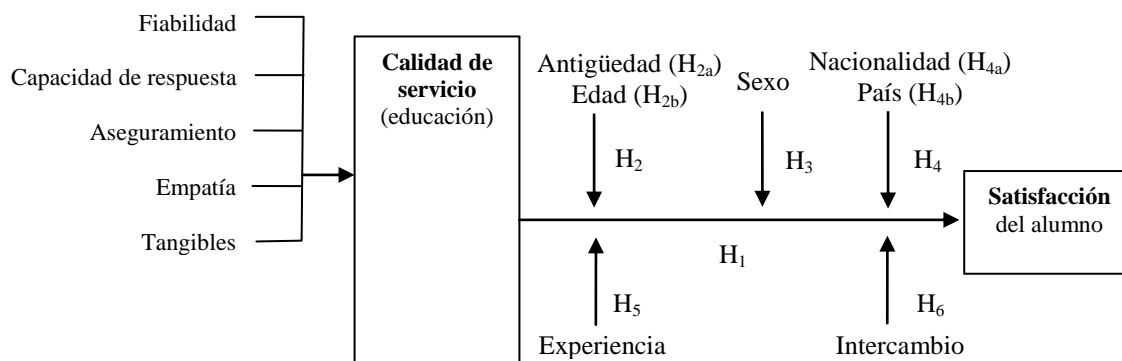
financiación pública (Capelleras, 2001). Es decir, en conjunto, los estudiantes no disponen de la información suficiente como para conocer el coste real de sus estudios. Esta asunción es consistente con Kao (2007) y Clemes, Gan, & Kao (2008), quienes demostraron que el precio percibido por los estudiantes no tenía impacto sobre su satisfacción (en un estudio realizado sobre una muestra de 223 alumnos de estudios de comercio de una universidad neozelandesa). La razón se encuentra en que, al igual que para los estudiantes objeto de estudio de este trabajo, se trataba de una universidad de un país desarrollado, en el que los alumnos no suelen sufragar las tasas académicas o sólo lo hacen parcialmente, por lo que carecen de sensibilidad respecto a dicho precio.

Por su parte, la calidad de producto haría referencia a las percepciones de calidad que los estudiantes tienen de los bienes ofrecidos en la universidad, al margen del conjunto de servicios. Son ejemplos, las fotocopias, la comida o un café. En este trabajo, estos productos resultaron incluidos, como resultado del proceso de construcción de la escala, como parte de las variables que componen las dimensiones de la calidad de servicio. La razón está en que, si bien son bienes, estaríamos hablando, según se valoró con anterioridad, de la calidad técnica o de resultado de parte de los servicios complementarios al principal de formación (como ya se argumentó en capítulos anteriores del trabajo).

A su vez, como fundamento de las relaciones causales del modelo, se ha utilizado como referencia la propuesta de Bahia et al (2000), de un modelo teórico conciliatorio de la relación de causalidad entre calidad percibida y satisfacción, en donde sus autores, tras un análisis integrador y una revisión de la literatura al respecto, proponen cuatro factores que podrían afectar la dirección de causalidad entre la satisfacción y la calidad percibida: personalidad del cliente (propensión hacia la transacción o la relación), naturaleza del servicio, imagen corporativa y estado de la relación proveedor-cliente. Este trabajo no analiza el efecto de estos factores sobre la dirección de causalidad. Sin embargo, si se fundamenta que, en base a estos factores, cuando se trata de relaciones complejas, de importancia alta para el cliente, desarrolladas de forma regular y que requieren una alta participación por su parte, llegando este incluso a identificarse socialmente por la relación que mantiene con el proveedor, entonces, siendo este el caso de la educación universitaria (como se razonará), la calidad percibida sería un antecedente de su satisfacción. Además, se verá también -a continuación- como las características especiales de la educación apoyan la elección de esta propuesta teórica como fundamento.

La educación es un servicio en el que estudiante permanece largo tiempo en el “sistema” (Veres et al, 2009). Los alumnos perciben el servicio de la educación hasta completar sus estudios universitarios, por lo que mantendrán con la universidad una relación continua y a medio largo plazo, normalmente durante, al menos, unos 3 a 5 años. Como alumnos, la educación será su actividad principal; tal es así, que incluso quedarán identificados social y profesionalmente como “estudiantes”. Por ello, en una valoración del servicio de educación superior recibido, el alumno tenderá a considerar toda la relación más que una única transacción. En este trabajo se adopta la asunción de la naturaleza relacional de la educación superior entre el alumno y su institución universitaria (cuestión que se ya se argumentó en apartados anteriores del trabajo, al definir los conceptos de calidad percibida, expectativas, percepciones y satisfacción).

**Figura 13. Modelo teórico.**



Fuente: Elaboración propia a partir de Zeithaml et al (2006, pág. 107).

La imagen o identidad corporativa del estudiante con respecto a su institución de educación superior se construirá a lo largo del periodo en el que el alumno permanece en la universidad. Cuanto más avanzada sea la relación, mayor será su identificación con la universidad “a la que pertenece”. Bahia et al (2000, pág. 38), proponen que,



además, cuanto más avanzada sea la relación, más convergerán los conceptos de calidad percibida y satisfacción.

Como ya se valoró, el servicio de educación superior es un servicio complejo, desarrollado de forma regular, importante para el estudiante, y que requiere de un alto grado de involucración por su parte. Todo ello fue analizado y argumentado en detalle en apartados anteriores del trabajo.

Amplia es la literatura que refrenda las hipótesis de trabajo. La calidad de servicio es identificada como antecedente de la satisfacción por Cronin y Taylor (1992). Similarmente, Anderson y Sullivan (1993), examinando la relación directa y/o moderadora entre calidad percibida y satisfacción del consumidor, concluyen que la primera tiene un efecto positivo sobre la segunda. Grönroos (2000, pág. 79), preguntándose si hay diferencias entre calidad de servicio y satisfacción, y de existir, cuál sería su relación, pretende zanjar la cuestión indicando que, al igual que para cualquier producto, "...el consumidor primero percibe la calidad de las dimensiones del servicio, y es luego, quizás tomando en consideración razones...", como el precio y otros factores relacionados con el sacrificio que realiza, "...cuando se siente o no satisfecho con la calidad de servicio". Y en esta misma línea, Zeithaml et al (2006, pág. 106) señalan que, por un lado, hay cierto consenso en que los dos conceptos son "...fundamentalmente distintos...en sus causas y consecuencias". Y por otro, que satisfacción es "...generalmente visto como un concepto más amplio...", siendo la calidad de servicio percibida un componente del anterior. En conjunto, los resultados parecen ser consistentes en que calidad de servicio y satisfacción son constructos distintos y que el primero es antecedente del segundo (Yu & Dean, 2001).

Por lo tanto, se propone la siguiente **hipótesis general** de trabajo:

H<sub>1</sub>: Un mayor grado de calidad percibida del servicio de educación superior, por parte del estudiante, influye de forma positiva en su satisfacción.

Por otra parte, recordemos, la educación universitaria requiere de una alta involucración por parte del estudiante. La calidad y satisfacción de los alumnos dependerá en gran parte del adecuado cumplimiento, por parte del alumno, del rol que tiene asignado. Es por ello que parece razonable preguntarse, en qué medida las características personales de los estudiantes (ver "Tabla 25. Impacto de las variables socio-demográficas sobre la calidad de servicio en la educación superior") pueden influir en las valoraciones de las variables del modelo y en sus relaciones.

Así, nos cuestionaremos si se producen variaciones en la relación entre calidad y satisfacción para los estudiantes según su antigüedad, es decir, en función de sus años de permanencia en la universidad. Es decir, a la hipótesis general anterior, se añadiría la siguiente:

H<sub>2a</sub>: En función de la antigüedad (años de estudio) del estudiante, varía la importancia relativa de la dimensión calidad global sobre el nivel de satisfacción.

El efecto moderador de la variable antigüedad del estudiante sobre la relación entre calidad y satisfacción, vendría refrendada en la literatura por la mayoría de los trabajos en los que se ha analizado. Así, Camisón et al (1999) detectan variaciones con el paso de los años en la valoración de las dimensiones, obtenidas por los autores, de la calidad

**Tabla 25. Impacto de las variables socio-demográficas sobre la calidad de servicio en la educación superior**

Autor(es)	Variable(s) Demográfica(s)	Modelo de Calidad de Servicio	Resultados
Schwartz (1996)	EDAD --- Alumno tradicional (edad menor o igual a 24 años) y “no tradicional” (25 o más años).	SERVQUAL	NO (No se encontraron diferencias significativas entre las expectativas con respecto a la calidad de servicio entre los alumnos tradicionales y no tradicionales.)
Jusoh, et al. (2004)	ANTIGÜEDAD (Año académico), SEXO, CULTURA (RAZA)	SERVPERF	SÍ (Sí se encontraron diferencias significativas con respecto a la percepción de la calidad de servicio entre alumnos por año de estudio y raza.)
Ilias et al. (2008)	ANTIGÜEDAD (Semestre académico), SEXO, ETNICIDAD (RAZA)	SERVQUAL	NO (Los factores demográficos sexo, semestre de estudios y etnicidad no tienen un impacto significativo sobre la calidad de servicio.)
Palli y Mamilla (2002)	ANTIGÜEDAD (Curso, Año Académico), EDAD (Grupo de edad), ESTADO CIVIL, OCUPACIÓN DEL PADRE (O MADRE), INGRESOS FAMILIARES	SERVQUAL adaptado (SERVQUAL y un marco propio conceptual)	NO (No existen diferencias significativas en la satisfacción global por edad, ocupación del padre (o madre), o ingresos totales familiares.)
	SEXO		SÍ (Se encontraron diferencias significativas en la satisfacción global entre los alumnos por sexo.)
Capelleras (2001)	ANTIGÜEDAD (Ciclo de estudio)	SERVPERF adaptado (Escala propia)	SÍ (Hay diferencias significativas en el impacto de las dimensiones de la calidad de servicio en función del ciclo de estudio.)
(Min & Khoon, Demographic Factors in the Evaluation of Service Quality in Higher Education: A Structural Equation Model (SEM) Approach., 2014)	ANTIGÜEDAD (nivel actual de estudios), SEXO, EDAD, NACIONALIDAD --- Alumno extranjero (de estudios de Administración de Empresas de una universidad privada de Singapur)	SERVQUAL	SÍ (Puede haber una influencia significativa moderadora de los factores demográficos en la evaluación de la calidad de servicio y la satisfacción (por parte de los alumnos extranjeros))

Fuente: Min y Khoon (2014) y elaboración propia.

de servicio en universidades públicas. Capelleras (2001) también confirma, que la influencia de las dimensiones de la escala es distinta en función del ciclo de estudio del

alumno. Similarmente, Cledes, Gan, & Kao (2008) encuentran diferencias en la percepción de los constructos por parte de los estudiantes en función del año de estudio. Así como Jusoh et al. (2004), al encontrar diferencias significativas con respecto a la calidad de servicio entre los estudiantes según su año de estudio. Caso especial, por tratarse del estudio de una población de alumnos extranjeros, es el trabajo de (Min & Khoon, Demographic Factors in the Evaluation of Service Quality in Higher Education: A Structural Equation Model (SEM) Approach., 2014), quienes sugieren que existe un efecto moderador de la antigüedad del alumno -en función de su ciclo de estudios- sobre la evaluación de la calidad de servicio y la satisfacción. Por el contrario, frente a los trabajos anteriores, Ilias et al. (2008) no halló impacto significativo de la variable antigüedad, medido en semestre de estudio, sobre la calidad de servicio. Similarmente Palli y Mamilla (2002), quienes no encontraron diferencias significativas en la satisfacción global según curso o año académico.

Junto con la antigüedad del estudiante (hipótesis anterior), cabría también preguntarse, si existen diferencias entre grupos de estudiantes en función de sus características socio-demográficas, como son, por ejemplo, la edad, el sexo, la cultura o el estado civil. Entre otras posibles variables de interés, como veremos a continuación.

Comenzando con la edad del estudiante, Min & Khoon (2014) sugieren la existencia de un efecto moderador de la edad del alumno sobre la evaluación de la calidad de servicio y la satisfacción. Por el contrario, Schwantz (1996), quien se centró en el estudio de las expectativas, no halló diferencias significativas entre aquellos a los que llamó “alumnos tradicionales” (de edad menor o igual a 24 años) y “no tradicionales” (de 25 años o más). Tampoco Palli y Mamilla (2002) encontraron diferencias significativas en la satisfacción global según grupo de edad del estudiante. En consecuencia, nos plantearemos otra nueva hipótesis de trabajo:

H<sub>2b</sub>: En función de la edad del estudiante, varía la importancia relativa de la dimensión calidad global sobre el nivel de satisfacción.

Con respecto a la variable sexo, Capelleras (2001, pág. 31) confirmó parcialmente diferencias intergrupales, para cuatro de sus cinco dimensiones de calidad de servicio. Similarmente, Min & Khoon (2014) encontró que podía haber una influencia moderadora de la variable sexo sobre la evaluación de la calidad de servicio y la satisfacción, por parte de los alumnos extranjeros. También Jusoh et al. (2004), al observar diferencias significativas con respecto a la calidad de servicio entre los estudiantes por sexo. En la misma línea, la variable sexo fue la única en la que Palli y Mamilla (2002), de entre las variables moderadoras estudiadas, descubrieron diferencias significativas sobre su efecto sobre la satisfacción global entre los estudiantes. Por el contrario, Ilias et al. (2008) no halló impacto significativo de la variable sexo sobre la calidad de servicio. Por ello, se propone la siguiente hipótesis:

H<sub>3</sub>: En función del sexo del estudiante, varía la importancia relativa de la dimensión calidad global sobre el nivel de satisfacción.

Otro foco de interés sería las posibles variaciones de la relación entre calidad y satisfacción, en función de las diferencias culturales, y más en una investigación como esta, en la que se están comparando valoraciones de los estudiantes, de universidades de dos países distintos. La investigación señala que existen diferencias en la forma de cómo los clientes perciben los servicios entre distintas culturas (Zeithaml et al., 2006,

pág. 69). En este mismo sentido, Grönroos (2000, pág. 76) aconseja siempre adaptar la escala SERVQUAL –*customizarla*– con cuidado, “...debiéndose re-evaluar el instrumento en cada situación, antes de ser utilizado”, pudiendo ser necesario añadir o excluir aspectos, porque “...los servicios, los mercados y los entornos culturales son diferentes”.

La cultura, entendida como conjunto de valores, normas y comportamientos compartido por un grupo de personas concreto, ha sido identificada habitualmente, a la hora de su análisis, por las variables nacionalidad o etnicidad (Zeithaml et al., 2006, pág. 69). Respecto de la nacionalidad, el estudio de Min & Khoon (2014) confirmó que podía haber una influencia moderadora de la variable nacionalidad sobre la evaluación de la calidad de servicio y la satisfacción. Es este el único trabajo que se ha encontrado, en el ámbito de la educación universitaria, que valore la existencia o no de diferencias entre los alumnos en función de esta variable<sup>345</sup>. A su vez, Clemen, Gan, & Kao (2008) y Jusoh et al. (2004) encontraron influencia de la variable raza (entendida como etnicidad o cultura, respectivamente<sup>346</sup>), frente a Ilias et al. (2008) que, entendiéndola como etnicidad, no la halló; no obstante, se trata de un concepto distinto al de nacionalidad, que no se abordará en esta investigación.

Relacionado, en nuestro caso, además de la nacionalidad, también estudiaremos el efecto de la variable país (país de estudio). No se ha encontrado constancia de ningún trabajo previo que analice el posible efecto de esta variable, consecuencia de que la adaptación de la escala de medida de la calidad a un contexto socio-demográfico concreto (en general a un único país), ha sido la posición común. De hecho, tras la revisión exhaustiva de la literatura existente (ver “Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno”) sólo se ha encontrado un trabajo, el de (Lee, 2007), que aborde el estudio de la calidad de servicio con alumnos nacionales de distintos países, si bien su autor no analiza las variables socio-demográficas. En consecuencia, se añaden dos hipótesis nuevas:

H<sub>4a</sub>: En función de la nacionalidad analizada, varía la importancia relativa de la dimensión calidad global sobre el nivel de satisfacción.

H<sub>4b</sub>: En función del país analizado, varía la importancia relativa de la dimensión calidad global sobre el nivel de satisfacción.

Por otra parte, también sería de interés conocer si la experiencia previa en otras universidades o el carácter de la relación (alumno de intercambio) que mantiene con la institución, modifica sus valoraciones con respecto a las dimensiones del modelo. Hasta

---

<sup>345</sup> En apartados anteriores vimos también como, al analizar la movilidad de los estudiantes y la importancia de la variable calidad, Mazzarol y Soutar (2002) encontraban diferencias entre los alumnos extranjeros y nacionales respecto de la importancia de la variable calidad, como factor “efecto llamada” en la elección de una IES (ver punto “2.1.1. La movilidad de los estudiantes y la importancia de la variable calidad.” y más concretamente la “Tabla 2. Factores “efecto llamada” en la elección de una IES por parte de un alumno extranjero. (\*)

<sup>346</sup> Profundizando en la concepción de la variable cultura, sería interesante -sin duda- valorar qué entender -o qué entienden los distintos autores que la tratan- por raza o etnia, así como su relación con la anterior variable. Es decir, en qué medida estos conceptos, u otros como los de nacionalidad o país, pueden identificarse -como así se realiza en la literatura- con la variable cultura. No lo haremos en este trabajo, pero queda abierta ahí la duda.

donde nos consta, tampoco existen estudios que hayan valorado diferencias entre grupos de estudiantes en función de estas dos variables.

En consecuencia, en este trabajo planteamos, también, las siguientes dos hipótesis:

H<sub>5</sub>: En función de la experiencia previa del estudiante, varía la importancia relativa de la dimensión calidad global sobre el nivel de satisfacción.

H<sub>6</sub>: En función del carácter de la relación (alumno de intercambio) con la universidad, varía la importancia relativa de la dimensión calidad global sobre el nivel de satisfacción.

Contrastar las anteriores ocho hipótesis (H<sub>1</sub>, H<sub>2a</sub>, H<sub>2b</sub>, H<sub>3</sub>, H<sub>4a</sub>, H<sub>4b</sub>, H<sub>5</sub> y H<sub>6</sub>) será el objetivo que abordaremos a continuación. Pero antes, definiremos la unidad muestral de nuestro estudio.

## **5.2. Unidad Muestral: estudiante universitario presencial, experimentado y reciente.**

Como en toda investigación, habrá que definir la unidad muestral objeto de estudio. En nuestro caso, el estudiante de educación superior.

La educación superior fue concebida –en apartados anteriores- como servicio o conjunto de servicios ofrecidos por una institución de educación superior a sus estudiantes. Entendida como servicio, se define como ámbito de estudio del trabajo, la educación de carácter presencial en instituciones de educación pos secundaria<sup>347</sup>. Es decir, por un lado, se está haciendo referencia a la educación universitaria (se tratarán como sinónimos los términos educación universitaria, educación superior o educación pos secundaria<sup>348</sup>) percibida por los estudiantes de los *antiguos* (diplomaturas, licenciaturas) y/o nuevos grados, postgrados (doctorados y másters), etc., de duración igual o superior a los 6 meses, desarrollados en las universidades europeas. Y por otro, nos centramos en la educación superior presencial, quedando por tanto excluidos del análisis los estudiantes no presenciales –es decir, aquellos para los que la educación es, en todo o en su mayoría a distancia–, ya que, por la naturaleza de la relación, no hacen uso del conjunto de servicios ofrecidos por una universidad tradicional. A partir de ahora, son estos la educación universitaria y el estudiante, a los que nos referiremos, salvo mención expresa. Para simplificar, se hablará normalmente de universidad o de institución de educación superior (IES), para aludir a cualquier tipo de institución de educación pos secundaria.

Además de presencial, el estudiante válido deberá caracterizarse por ser, tanto usuario experimentado, como usuario reciente de la educación universitaria objeto de análisis. Esta caracterización vendría justificada por la complejidad del objeto de estudio: sólo

---

<sup>347</sup> Se correspondería con los niveles 5 y 6 del ISCED, en sus siglas en inglés, del Estándar Internacional de Clasificación de la Educación (*International Standard Classification of Education*).

<sup>348</sup> En la literatura sobre Economía de la Educación se utiliza también el término educación postobligatoria, si bien es un concepto más amplio que engloba al de educación pos secundaria (Moreno, 1998).

los alumnos con suficiente experiencia universitaria, serán capaces de hacer una valoración adecuada del servicio educativo percibido. A su vez, sólo los alumnos con experiencia reciente, tendrán latente la percepción de dicho servicio.

Así, por un lado, acudimos al concepto de usuario reciente, utilizado ya por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988) en su trabajo que dio origen a la escala SERVQUAL y posteriormente por Cristóbal (2001, pág. 303) o Gómez y Cristóbal (2003) dentro del ámbito educativo. En consonancia, se define como usuario, al estudiante destinatario del servicio o servicios de educación, que haya participado, atendido, hecho uso y/o disfrutado del o de los mismos, al menos una vez en los últimos tres meses inmediatamente anteriores al momento de realización de la encuesta. En este trabajo, esta caracterización fue asegurada: por un lado, encuestando sólo a alumnos presenciales actuales, presentes en las clases de la universidad; y por otro, realizando el trabajo de campo aproximadamente a mitad del año académico.

Similarmente, a la vez que reciente, se caracteriza al estudiante como usuario experimentado, entendiéndolo como aquel con al menos 6 meses de experiencia en la universidad (es decir, un semestre académico). Para ello, sólo se consideraron como respuestas válidas las de los alumnos encuestados con al menos esa antigüedad. En consecuencia, se excluyen a los alumnos de enseñanzas no oficiales (por ejemplo, de cursos extraordinarios) de duración inferior a la anterior.

En conclusión, la unidad muestral del trabajo es un estudiante presencial, experimentado (antigüedad mínima de 6 meses) y reciente (al menos una vez en los últimos 3 meses) de la universidad, en los términos definidos con anterioridad. Este será el alumno o estudiante al que se hará referencia.

### 5.3. Metodología

En este trabajo se llevaron a cabo diversos análisis cualitativos para la construcción de una escala preliminar (entrevistas en profundidad a expertos – académicos y personal administrativo – y un grupo de discusión). A continuación, se describirán los pasos llevados a cabo para el desarrollo de la escala de medición de la calidad de servicio educativo, desde la descripción, proceso de perfeccionamiento y análisis de las propiedades psicométricas de la escala preliminar, hasta su confirmación, con un posterior análisis, de sus cualidades de fiabilidad y validez. Además, se estudiarán los conceptos de calidad y satisfacción, su afinidad y relación.

El diseño de la investigación se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases.

Primero, se concretó el ámbito de estudio y la unidad muestral del trabajo, en educación en instituciones de educación pos secundaria de *nuestro* estudiante presencial<sup>349</sup>. Es decir, se está haciendo referencia a la educación universitaria (se tratarán como sinónimos los términos educación universitaria, educación superior o educación pos

---

<sup>349</sup> En el punto anterior se definió, en detalle, la unidad muestral del trabajo. En resumen, se define como estudiante al estudiante actual -es decir, con experiencia reciente- que asiste -mayoritariamente- a clase de forma presencial. Este es nuestro alumno válido a efectos del estudio empírico que llevaremos a cabo.

secundaria<sup>350</sup>) percibida por los alumnos presenciales de los *antiguos* (diplomaturas, licenciaturas) y/o nuevos grados, postgrados (doctorados y másters), etc. de duración igual o superior a los 6 meses, desarrollados en las universidades europeas<sup>351</sup>.

Segundo, se procedió a la construcción de la escala propuesta, de medición de la “calidad de la educación superior, servicios electrónicos inclusive, desde la perspectiva de un alumno del EEES”, procedimiento que viene resumido en la “Figura 14. Procedimiento para el desarrollo de la escala de medida de la calidad de servicio y e-servicio de la educación superior.”, y del que se destacan algunas cuestiones a continuación.

Para la elección de las dimensiones y construcción del cuestionario preliminar (Fases 1 y 2 de la “Figura 14. Procedimiento para el desarrollo de la escala de medida de la calidad de servicio y e-servicio de la educación superior.”), se adoptaron las siguientes medidas: preselección de las dimensiones (y sus correspondientes atributos o ítems) derivadas de la revisión de la literatura, en especial de la literatura sobre calidad de servicio en la educación superior; valoración de la idoneidad, adecuación e importancia de cada dimensión preseleccionada respecto del contexto objeto de estudio (educación universitaria, según definición del trabajo); adaptación de la formulación de cada ítem del cuestionario al contexto y a la unidad muestral objeto de estudio; selección del tipo de formulación y declaraciones de las preguntas adoptado en el cuestionario.

En una primera parte de investigación cualitativa (Fase 2), se llevó a cabo una entrevista en grupo (*focus group*) con 10 alumnos y tomando la escala SERVQUAL original, de 5 dimensiones y 22 ítems, como referencia, una agrupación de dimensiones - y de sus correspondientes ítems - según respondían a características, procesos o atributos similares (Cristobal, 2001, pág. 287).

Posteriormente (Fase 3), la escala preliminar fue valorada en una primera versión del cuestionario y en entrevistas en profundidad, por un grupo de expertos universitarios, conformado por personal docente y personal administrativo y antiguos alumnos, con amplia experiencia de los servicios universitarios. La escala revisada resultante, de 50 ítems y 5 dimensiones, fue administrada a modo de pre-test, como forma de obtener *feedback* sobre su legibilidad y eficacia, a un grupo piloto de 22 alumnos, proceso que dio como resultado la agrupación de 2 ítems considerados similares en uno sólo y a la modificación del redactado de parte de ellos, dando lugar a una escala de 5 dimensiones y 49 ítems. Una segunda ronda de expertos posterior, llevó a la reordenación y reformulación de algunos ítems, al objeto de evitar potenciales errores de medición por una mala elaboración del cuestionario, para lo que se siguieron las recomendaciones de Rodríguez del Bosque (1999).

Estas tres primeras fases de elaboración del cuestionario fueron llevadas a cabo en una de las cuatro universidades objeto de estudio. En concreto, en la Universidad de

---

<sup>350</sup> En la literatura sobre Economía de la Educación se utiliza también el término educación postobligatoria, si bien es un concepto más amplio que engloba al de educación pos secundaria (Moreno, 1998).

<sup>351</sup> Como se razonó en apartados previos del trabajos, son estos la educación universitaria y el estudiante a los que nos referiremos. Para simplificar, se hablará normalmente de universidad o de institución de educación superior (IES), para aludir a cualquier tipo de institución de educación pos secundaria.

Ciencias Aplicadas HS-Deggendorf<sup>352</sup>, de Deggendorf (Alemania). Dado que la investigación que se pretendía realizar iba a ser de carácter internacional, hubo que establecer una metodología adecuada que permitiera una elaboración del cuestionario final, en los distintos idiomas en los que iba a administrarse a estudiantes, así como que tuviera en cuenta las diferencias culturales (en este caso, también de cultura académica) entre las universidades españolas y alemanas participantes.

En este sentido, el cuestionario original, así como las entrevistas en grupo (*focus groups*) a estudiantes, e individuales a expertos, fueron desarrolladas en inglés (idioma de trabajo), llevándose a cabo una traducción en paralelo al alemán del cuestionario en sus distintos avances, siguiendo las recomendaciones de la literatura (Cateora & Graham, *International Marketing*, 2002, pág. 220) (Cateora, Gilly, & Graham, 2009, pág. 229), con sus correspondientes revisiones en ambos idiomas por parte de los alumnos participantes en los *pre-test*, así como por los expertos que participaron en las distintas rondas. Similar proceso se llevó a cabo también para la elaboración del cuestionario en español.

Por otra parte, más allá del idioma y siguiendo las recomendaciones con respecto a la cultura (Zeithaml et al., 2006, pág. 69; Grönroos, 2000, pág. 76), había que adaptar los cuestionarios teniendo en cuenta las diferentes culturas académicas de Alemania y España. Así, por ejemplo, los programas en las dos universidades alemanas se organizan en semestres -de invierno y de verano-, mientras que en España se habla de años académicos. Esto llevó a preguntar por la antigüedad del estudiante de forma distinta en cada país (ítem “G1” del cuestionario), adaptada a sus prácticas académicas habituales de cada uno de ellos.

En conjunto, todo ello dio lugar a las tres versiones del cuestionario, una por idioma, que vienen recogidas en los anexos (“Anexo 1. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (en español)”; “Anexo 2. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (en inglés)”; y “Anexo 3. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (en alemán)”). Cuestionario del que cabe destacar las siguientes características.

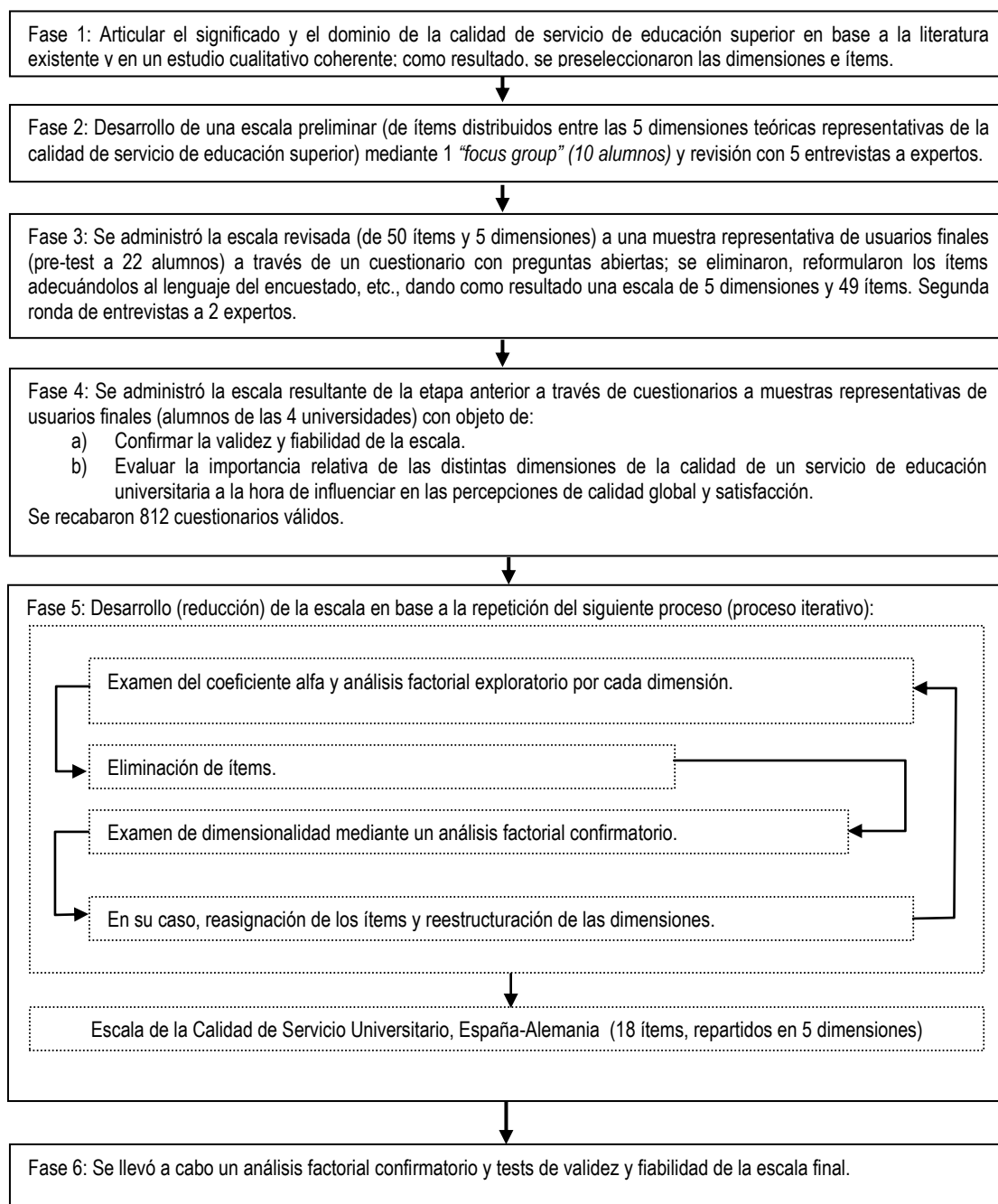
Por un lado, el cuestionario SERVQUAL adaptado al ámbito de la educación universitaria resultante, estaba estructurado en varios bloques, comenzando con un párrafo explicativo del objeto de estudio y una pregunta con funciones de control (calidad global, ítem O1), introducción al tema y al formato del instrumento de evaluación. Posteriormente va solicitando, consecutivamente, información sobre, entre otras: valoración sobre sus expectativas (ítems E1 a E40) y percepciones (ítems P1 a P40) respecto de sus estudios en su universidad; una serie de preguntas globales (preguntas de control) sobre sus estudios en su universidad, entre las que se incluye la

---

<sup>352</sup> La Universidad de Ciencias Aplicadas HS-Deggendorf, de Deggendorf (Alemania), cuenta con estudios de grado y máster ofrecidos enteramente en inglés, a los que acuden, además de estudiantes alemanes, otros de numerosas nacionalidades.



**Figura 14. Procedimiento para el desarrollo de la escala de medida de la calidad de servicio y e-servicio de la educación superior.**



Fuente: Parasuraman et al. (2005) y elaboración propia.

de satisfacción global (ítem O4); y, en un último bloque, preguntas personales (variables socio-demográficas) para la validación del cuestionario (ítems G2 a G10)<sup>353</sup>.

<sup>353</sup> Más concretamente, el cuestionario constaba de tres partes. El objetivo de la primera parte, era introducir el tema al encuestado y solicitar información sobre sus expectativas y percepciones. La segunda parte, recabó información sobre la importancia que el estudiante otorgaba a cada una de las dimensiones tradicionales del modelo SERVQUAL. Por último, la tercera parte solicitaba información

El cuestionario se diseñó colocando expectativas y percepciones unas contiguas de las otras (en dos columnas), permitiendo que las declaraciones del cuestionario aparezcan sólo una vez como oraciones gramaticalmente completas (ítem de expectativas); transformándose, para el caso de los ítems de percepciones, progresivamente y de forma intuitiva<sup>354</sup> en oraciones con sentido completo, sin que por ello se produzca pérdida de comprensión para el lector y sin alejarse del tema central de investigación (Oneill, Wright y Fitz, 2001, pág. 408). La razón está en evitar la generación de cansancio y aburrimiento por parte del encuestado (Cristóbal, 2001, pág. 302).

#### 5.4. Recogida de datos

Tras las primeras etapas de construcción de la escala, se procedió a la aplicación del cuestionario elaborado, a una muestra de la población objeto de estudio, es decir, a estudiantes de las cuatro universidades que participaron. Dos en España, una pública, la Universidad de Salamanca (“Usal” en adelante), de Salamanca; y una privada, la Universidad Antonio de Nebrija (“Uan” en adelante), de Madrid. Y dos universidades públicas alemanas, la Universidad de Ciencias Aplicadas HS-Deggendorf (“Deg” en adelante), de Deggendorf; y Universidad de Ciencias Aplicadas HS-Weihenstephan (“Weihe” en adelante), de Munich.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario autoadministrado entre los alumnos, asistentes a las distintas enseñanzas universitarias oficiales entre mayo y junio de 2009, seleccionados mediante muestreo aleatorio. Todos los estudiantes tomaron parte en la investigación de forma anónima y confidencial.

El proceso de recogida de los datos se realizó utilizando un fichero plano que contiene los registros individuales de todos los estudiantes universitarios con sus respuestas a las variables solicitadas.

Los datos técnicos acerca del estudio de campo realizado vienen descritos en la “Tabla 26. Ficha del trabajo de campo.” tanto en conjunto, como desagregados por cada universidad.

---

global sobre sus estudios en su universidad, así como información personal de cada uno de ellos (variables socio-demográficas inclusive). Con respecto a esta última parte del cuestionario, se incluyeron toda una serie de preguntas globales de control, divididas en tres apartados, en donde se solicitaba la opinión, al estudiante, sobre: la valoración global de los servicios de la universidad (ítems O1 a O4), la lealtad (L1 a L3) y el valor percibido (V1 a V4). Relativo a la valoración global, se les preguntó sobre la calidad global (ítem O1), la satisfacción con los servicios en red (O2), la satisfacción con los comedores y/o cafeterías (O3) y la satisfacción conjunta con sus estudios en su universidad (O4). La lealtad fue valorada con los conceptos de recomendación y comunicación boca-oreja a terceros sobre las bondades de los estudios realizados (ítems L1 y L2, respectivamente), intención de recompra (ítem L3) y de mantenimiento del contacto con la universidad (L4). Por su parte, el valor percibido fue recogido mediante los conceptos de ratio calidad-precio de los estudios (ítem V1), rendimiento laboral esperado (V2), percepción de control (V3) y valoración conjunta del valor percibido (V4).

<sup>354</sup> Los primeros *ítems* de percepciones aparecen también como oraciones gramaticalmente completas y, a modo de guía y de forma intuitiva, se lleva a cabo un proceso progresivo de conversión de las oraciones en oraciones con sentido completo, reduciendo con ello su longitud, pero no su comprensión.

La encuesta fue aplicada al final del periodo docente (como es habitual en las encuestas a los estudiantes), en los meses de mayo y junio de 2009, en todas las universidades objeto de estudio.

**Tabla 26. Ficha del trabajo de campo.**

Objeto de estudio: Calidad de servicio y e-servicio de la educación universitaria en las universidades del EEES					
Período de realización del trabajo de campo: mayo y junio de 2009					
Universo: Alumnos matriculados en las 2 universidades españolas (Universidad de Salamanca, Universidad Antonio de Nebrija) y dos alemanas (HS-Deggendorf y HS-Weihestephan).					
Definición universo objetivo: Alumnos con experiencia (más de 6 meses) y recientes (en los últimos 3 meses) de 4 universidades del EEES, 2 españolas (Universidad de Salamanca, Universidad Antonio de Nebrija) y dos alemanas (HS-Deggendorf y HS-Weihestephan).					
Tipo de muestreo: muestreo aleatorio					
Muestra: 812 alumnos de 43 estudios oficiales, 34 en España (usal, 29; uan, 5) y 9 en Alemania (deg, 6; weihe, 3) (Nivel de confianza: 95%; Error: 3,4%; p=q=0,5)					
Instrumento de evaluación: Cuestionario autoadministrado al alumno, con ítems de respuesta dicotómica y escala de respuesta de 7 niveles.					
Idiomas del cuestionario: español, alemán e inglés.					
Análisis de datos: SPSS 17.0 y AMOS 16.01 (ambos para Windows)					
CONCEPTO		DEFINICIÓN	RESULTADOS	TASA DE RESPUESTA	ERROR (p=q=0,5)
Cuestionarios repartidos  <b>1000</b>  <b>España (Usal-Uan), 650</b> (usal, 575) (uan, 75)  <b>Alemania (Deg-Weihe), 350</b> (deg, 250) (weihe, 100)	Universo	Nº total de estudiantes matriculados en la universidad	<b>33838</b>  <b>España, 26505</b> (usal, 25373) (uan, 1132)  <b>Alemania, 7333</b> (deg, 3435) (weihe, 3898)	<b>81,2 %</b>  <b>España, 82,3%</b> (usal, 84,9%) (uan, 62,6%)  <b>Alemania, 79,1%</b> (deg, 76,4%) (weihe, 67%)	<b>3,4 %</b>  <b>España, 4,2%</b> (usal, 4,4%) (uan, 14%)  <b>Alemania, 5,7%</b> (deg, 6,5%) (weihe, 11,9%)
	Participación	Nº de cuestionarios cumplimentados por los estudiantes con experiencia reciente (1).	<b>812</b>  <b>España, 535</b> (usal, 488) (uan, 47)  <b>Alemania, 277</b> (deg, 210) (weihe, 67)		

(1) Según definición de unidad muestral (ver apartado “5.2. Unidad Muestral: estudiante universitario presencial, experimentado y reciente.”).



## **Capítulo 6. Resultados de la Investigación**

## 6.1. Resultados de la investigación

Como punto de partida es de rigor analítico reconocer el grado de representatividad de las muestras de las universidades con respecto a la población a la que representan.

**Tabla 27. Número total de estudiantes matriculados en 1er y 2º ciclo y grados, por universidad, sexo y procedencia. (\*)**

	<b>Total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>%</b>	<b>Extranjeros</b>	<b>%</b>	<b>Estudios</b>	<b>Facultades</b>	<b>Web</b>
		<i>(Women)</i>		<i>(Foreigners)</i>		<i>(Programmes)</i>	<i>(Faculties)</i>	<i>(Website)</i>
				<i>(#)</i>		<i>(##)</i>	<i>(##)</i>	
<b>Salamanca (Usal)</b>								
(1)	<b>25.373</b>	<b>15.224</b>	<b>60,0</b>	<b>709</b>	<b>2,8</b>	<b>91</b>	<b>25</b>	<a href="http://www.usal.es">www.usal.es</a>
Muestra ( <i>sample</i> )	488	339	69,5	24	5,2	29	8	
<b>Antonio de Nebrija (Uan)</b>								
(1)	<b>1.132</b>	<b>553</b>	<b>48,9</b>	<b>34</b>	<b>3,0</b>	<b>25</b>	<b>5</b>	<a href="http://www.nebrija.com">www.nebrija.com</a>
Muestra ( <i>sample</i> )	47	25	53,2	1	2,1	5	1	
<b>HS-Weihenstephan (Weihe)</b>								
(2)	<b>3898</b>	<b>1734</b>	<b>44,5</b>	<b>220</b>	<b>5,6</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<a href="http://www.hswt.de">www.hswt.de</a>
Muestra ( <i>sample</i> )	67	38	56,7	1	1,5	3	1	
<b>THS-Deggendorf (Deg)</b>								
(2)	<b>3435</b>	<b>981</b>	<b>28,6</b>	<b>249</b>	<b>7,2</b>	<b>29</b>	<b>10</b>	<a href="http://www.th-deg.de">www.th-deg.de</a>
Muestra ( <i>sample</i> )	210	87	41,4	32	15,2	6	4	

(\*) "Total number of enrolled students in grade and master programmes, per university, sex and origin" (en inglés).

(#) Porcentaje de estudiantes extranjeros (entre 25 y 34 años, ISCED 5-6), año 2006 / *Foreign students as % of total students, by origin (ISCED 5-6), year 2006* (en inglés). [Fuente (*Source*): Eurostat]

(##) Usal, cifras de 2009-10 (Nota: La fuente habla de "centros docentes" en vez de "facultades"). Para la Uan, Weihe y Deg, la información fue extraída de la web institucional (para la Uan, no se suman las dobles titulaciones, ni los diplomas de especialización) / *Usal, figures from 2009-10 (Note: The source makes use of the concept of "educational centres" instead of "faculties". Information for Uan, Weihe and Deg was obtained at the corporate website (for Uan neither dual-degree programs nor specialist diplomas are added* (en inglés). (Fuentes (*Sources*): Unidad de Calidad, Universidad de Salamanca. Recuperado el 1 de Agosto de 2010, de Unidad de calidad, Universidad de Salamanca: <http://qualitas.usal.es/>; Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado el 1 de Agosto de 2010, de Universidad Antonio de Nebrija: [www.nebrija.com](http://www.nebrija.com); HS Weihenstephan-Triesdorf. Recuperado el 1 de Agosto de 2010, de HS Weihenstephan-Triesdorf: [www.hswt.de](http://www.hswt.de); THS Deggendorf. Recuperado el 1 de Agosto de 2010, de THS Deggendorf: [www.th-deg.de](http://www.th-deg.de).)

(1) Fuente (*Source*): Ministerio de Ciencia e Innovación (2009). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2008-09. Ministerio de Ciencia e Innovación, Secretaría de Estado de Universidades, Consejo de Coordinación Universitaria. Madrid: Secretaría General Técnica MEPSYD. Recuperado el 1 de Febrero de 2010, de Ministerio de Ciencia e Innovación, Secretaría de Estado de Universidades: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/novedades.html>

(2) Fuente (*Source*): Statistisches Bundesamt Deutschland, Wiesbaden 2010. Recuperado el 1 de Agosto de 2010, de Statistisches Bundesamt Deutschland: <https://www-genesis.destatis.de>

De la comparación con respecto a las cifras poblacionales, el estudio nos muestra un ligero sesgo femenino, así como un porcentaje de alumnos extranjeros superior en dos de las universidades (Usal y Deg) e inferior en las otras dos (Uan y Weihe).

El sesgo femenino entendemos que es resultado de la prevalencia de respuestas procedentes de estudios de las ramas sociales y jurídicas (Usal: Administración y Dirección de Empresas, Empresariales, Economía, Psicopedagogía, Comunicación Audiovisual, Derecho, entre otras; Uan: Economía, Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Publicidad y Turismo; Deg: Grado en Administración y Dirección Internacional de Empresas, Empresariales; Weihe: Máster en Administración de

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

José Ortega Mohedano | @jortegamohedano | [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com)

Empresas Agrícolas) y ciencias de la salud (Usal: Odontología, Medicina; Weihe: Grado en Gestión Alimentaria y Nutrición), sobre otras ramas científicas también representadas en las muestras (Usal: Ingeniería Industrial, Ingeniería Técnica Informática; Deg: Grado en Ingeniería Electrónica e Informática, Grado en Informática para los negocios - ejecutivos, Grado en Informática para los negocios; Weihe: Grado en Ingeniería medioambiental).

Y con respecto al mayor porcentaje de alumnos extranjeros, son cifras aceptables si tenemos en cuenta los porcentajes en cada país. Además, en el caso de Deg, se une el hecho de que algo más de la mitad de los encuestados son estudiantes del Grado en Administración y Dirección Internacional de Empresas, unos estudios impartidos en inglés y con un alto porcentaje de alumnos extranjeros (entre el 20-25 %).

En conjunto, entendemos que las muestras son representativas de las poblaciones a las que representan, considerando los sesgos como aceptables. Además, el sesgo femenino es común para todas las universidades, cuestión que valoraremos en apartado posterior, en donde nos preguntaremos sobre la posibilidad de acumular las muestras en una sola.

## 6.2. Acumulación de muestras

Uno de los objetivos del trabajo es, recordemos, desarrollar una escala de medida de la calidad de servicio de la educación válida para todas las universidades de la Unión Europea. Es por ello, que uno de las primeras cuestiones a abordar, es intentar justificar la validez de la fusión de las muestras de las distintas universidades. Es decir, en este caso, de los alumnos de las universidades españolas y alemanas, dos por cada país.

En este sentido, la muestra resultante de la fusión debería tener proporciones similares a las de la población, en aquellas características que puedan influir sobre la variable o variables objeto de estudio. O viceversa, en las características que no afecten a priori sobre la variable objeto de estudio, no se necesita la existencia de homogeneidad. En nuestro trabajo, el objeto de estudio es la calidad de servicio y su relación con respecto a la variable satisfacción. La pregunta subyacente es, por tanto, ¿qué características de una población universitaria, y más concretamente de una población universitaria del EEES, son conocidas como que afecten a la relación o a las variables citadas, calidad de servicio y satisfacción, objeto de estudio de este trabajo?

En estadística encontramos toda una diversidad de técnicas para analizar la homogeneidad de una muestra, cuando las características sobre las que realizar este análisis son observables (Anova, Manova, Regresión Multivariante, ...). Pero “el problema” surge, cuando no conocemos a priori estas características; o en otras palabras, cuando éstas no son observables.

Para ello, se suele estudiar la homogeneidad en la distribución de los individuos, en función de parámetros que identifiquen a los miembros de una población. Si la población es de individuos sin ningún tipo de afiliación o pertenencia a un grupo conocido, entonces comúnmente el contraste de homogeneidad se realiza en función de variables socio-demográficas de carácter generalista, como son edad, sexo o estado civil. Por otro parte, si la población está formada por individuos pertenecientes a algún

grupo concreto conocido, como es el caso de este trabajo (alumnos universitarios), la homogeneidad de la muestra respecto de las variables socio-demográficas puede no ser la más adecuada o incluso estar en entredicho, por razones que se justificarán a continuación.

Apuntar, antes de abordar la cuestión, y a modo de inciso, que el efecto de las variables socio-demográficas sobre la calidad de servicio, ha sido contemplado anteriormente, a la hora de definir las hipótesis, en el apartado “5.1. Relación entre calidad y satisfacción: hipótesis y modelo teórico.” del trabajo. Como se recogía en este apartado, la literatura no ofrecía una respuesta clara sobre el efecto de estas variables sobre la calidad de servicio en la educación superior (ver “Tabla 25. Impacto de las variables socio-demográficas sobre la calidad de servicio en la educación superior”). Es por ello que se realizará más adelante el contraste de las hipótesis formuladas, al objeto de valorar si las variables socio-demográficas afectan o no a la relación entre calidad de servicio y satisfacción.

Retomando la cuestión, si nos centramos en el caso de la población universitaria europea, el criterio de homogeneidad socio-demográfica de la muestra es cuestionable desde una cuádruple perspectiva: el qué define a los universitarios como población; el grado de afectación del contexto socio-económico y cultural sobre las características socio-demográficas de la población universitaria; el tipo de estudios predominantes en la muestra y su relación con las variables socio-demográficas; y por último, el objeto de estudio de la investigación. Trataremos de justificar cada una de estas cuestiones a continuación.

Primero, hablamos de universitarios, una población bien definida, si bien seguramente lo haga mejor por otros criterios muy distintos a los de edad, sexo o estado civil. En otras palabras, uno es estudiante de una universidad europea por cumplir con una serie de requisitos (superar los ciclos formativos y pruebas previas que dan acceso a la universidad) que, cuando menos en sociedades democráticas desarrolladas como las europeas, nada tienen que ver con su edad, sexo o estado civil. Por ello, como estudiantes universitarios, el que bajo estos parámetros “sean homogéneos” o no, nos dice en realidad más bien poco -o nada- sobre ellos. O en otras palabras, se considera que tiene poco o ningún valor, estimar las características de homogeneidad o heterogeneidad de una muestra por criterios distintos a los que la definen como una población concreta: la edad, el sexo o el estado civil no definen a la población estudiantil del EEES.

Segundo, existe toda una serie de variables que afectan a las características socio-demográficas de los estudiantes universitarios de un país o de una zona o región geográfica de la misma. El contexto socio-económico, cultural, el nivel educativo de la población del mismo, o las propias características del sector de educación superior (por ejemplo, prevalencia de un modelo público o privado; criterios de acceso; tamaño del mismo) etc., otorga distinto nivel de facilidades, de aceptación social, etc. a que personas con distinta edad, sexo o estado civil puedan desarrollar estudios universitarios en cada país (o incluso en cada región del país). Así, por ejemplo, las discrepancias existentes entre países (e incluso entre regiones de un mismo estado), a nivel de ayudas financieras (Martín Vallespín, 2009) (ej. becas de estudio, etc.), de servicios de apoyo (ej. guarderías universitarias, etc.), etc., modifican las posibilidades de que las personas desarrollen estudios universitarios a lo largo de su vida.



Tercero, las variables socio-demográficas difieren por tipo de estudios (sexo)<sup>355</sup> o tiempo necesario para alcanzar el título según países (edad). Así, según que estudios, existe una tendencia a que los estudiantes de un género predominen sobre los del otro. Por ejemplo, es habitual que en las ramas llamadas “de letras” haya más estudiantes mujeres que hombres; también en las socio-sanitarias. Por otra parte, según la dificultad de los estudios y la longitud del mismo, encontraremos estudiantes con mayor o menor edad, existiendo diferencias entre países en el número de años requeridos, de media, para alcanzar una misma titulación (en parte derivado de la existencia de distintas duraciones oficiales de los títulos).

Y cuarto, la variabilidad en la edad, género o estado civil, si bien no definen a la población estudiantil, si pueden ser de interés en relación con su posible efecto sobre el objeto de estudio. Por ejemplo, conocer en qué medida las variables socio-demográficas pudieran modificar la apreciación del estudiante, con respecto a la calidad o la satisfacción percibidas. De hecho, este interés forma parte de las hipótesis objeto de análisis en este trabajo (ver punto “5.1 Relación entre calidad y satisfacción: hipótesis y modelo teórico.” más adelante).

No obstante, aún habiendo sido críticos con la habitual forma de tratar la homogeneidad de una muestra, se llevará a cabo -a continuación- dicho análisis, valorando los resultados obtenidos.

La forma habitual de llevar a cabo un análisis de homogeneidad en la distribución de los individuos, es realizarlo en función de las variables socio-demográficas que identifican a la población. En la “Tabla 28. Contrastes de homogeneidad de las muestras, entre universidades de un mismo y de distinto país (por edad, sexo, nacionalidad y estado civil).” recogemos los resultados de esta prueba.

**Tabla 28. Contrastes de homogeneidad de las muestras, entre universidades de un mismo y de distinto país (por edad, sexo, nacionalidad y estado civil).**

	USAL-UNE		WEIHE-HDEG		España (USAL-UNE) - Alemania (WEIHE- HDEG)	
	Chi-Cuadrado	p-value (*)	Chi- Cuadrado	p-value (*)	Chi- Cuadrado	p-value (*)
Edad	6,010	0,422	24,214	0,029	65,347	0,000
Sexo	5,222	0,022	4,794	0,029	39,991	0,000
Nacionalidad	0,864	0,353	9,145	0,002	12,808	0,000
Estado civil	0,470	0,493	1,957	0,162	1,368	0,242

(\*) n.s. 0,01

Del análisis, donde la hipótesis nula es que las muestras son homogéneas, se observa que no existen diferencias significativas entre las universidades de un mismo país (al nivel de significación 0,01), para las variables socio-demográficas consideradas habitualmente para la homogeneidad de muestras (edad, sexo y estado civil). Además, se ha considerado también la nacionalidad, por razones del contexto objetivo del estudio, el EEES; siendo aquí donde, encontramos la única excepción en el caso de las

<sup>355</sup> OECD (2006), Education at a Glance: OECD Indicators, OECD, Paris.

Tesis Doctoral. Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico.

universidades alemanas (p-valor 0,002). En conjunto, los resultados –entendemos– permitirían unificar muestras dentro de un mismo país.

Por contra, los resultados no muestran homogeneidad entre universidades de distinto país (excepto por estado civil), a nivel de variables socio-demográficas.

En consecuencia, siendo estrictos con la ortodoxia académica, el resultado del contraste de homogeneidad permitiría llevar a cabo el análisis con las muestras acumuladas por país, pero no acumulando las muestras de ambos países en una sóla.

A pesar de ello, se ha optado por acumularlas, siendo este el análisis que se llevará a cabo. El razonamiento crítico, realizado previamente, frente a la elección de las variables socio-demográficas, como forma de definir la homogeneidad de una muestra de alumnos universitarios de distintos países, es el fundamento que hay detrás de esta decisión. A pesar de ir en contra de la habitual ortodoxia, creemos que es la posición adecuada.

En conclusión, entendemos que el proceso de construcción de la escala realizado, da lugar a una aplicación de la misma válida para los dos países europeos, permitiendo llevar a cabo una agregación de muestras, previo desarrollo del análisis estadístico, de forma similar a como ya lo hiciera Lee (2007)<sup>356</sup>. En definitiva, asumimos que el hecho de que la población universitaria objeto de estudio no sea homogénea con respecto a su edad, sexo o estado civil, no quiere decir que no lo sea con respecto a otras variables que la definen mejor como tal población, como por ejemplo, haber superado los ciclos formativos y pruebas previos que dan acceso a la universidad. Es más, cuestionar la homogeneidad del alumnado del EEES, atacaría el fundamento mismo que permite la movilidad de sus estudiantes, mediante el reconocimiento mutuo de estudios existente entre los países participantes. En consecuencia, en este trabajo se asume que los alumnos del EEES poseen unos conocimientos, habilidades y actitudes similares, que permite considerarlos, bajo estos parámetros, como una población homogénea. Y en particular los que estudian en España y Alemania, y que conforman la muestra. Además, como vimos al definir la unidad muestral (ver apartado “5.2. Unidad Muestral: estudiante universitario presencial, experimentado y reciente.”), en este estudio se aseguró que todos los encuestados fueran universitarios que asisten habitualmente a clase y con suficiente experiencia universitaria previa.

### 6.3. Análisis de la escala.

Siguiendo los fundamentos recogidos en capítulos anteriores, sobre la adaptación de la escala SERVQUAL al ámbito que nos ocupa, merecen consideración algunos hechos relevantes, relativos a la relación y variación de los ítems de la escala que fuera administrada (ver anexos 1, 2 y 3 del trabajo) a la muestra de la población objeto de estudio (Fase 4 de la “Figura 14. Procedimiento para el desarrollo de la escala de

---

<sup>356</sup> En su trabajo, (Lee, 2007) compara las escalas SERVQUAL y SERVPERF en un contexto multicultural. Para ello, administró las escalas en tres países distintos (EE.UU., Corea del Sur y Ucrania), una universidad por país (el autor habla de tres “college”), agregando posteriormente las muestras, antes de aplicar el análisis estadístico.

medida de la calidad de servicio y e-servicio de la educación superior.<sup>4</sup>), y consecuentemente, también de la escala final resultante tras el proceso de reducción de la anterior (Fase 5).

Como resultado de los distintos procesos de desarrollo de la escala, el instrumento de medida de la calidad percibida de la educación superior, por parte del estudiante, contiene dos tipos de ítems: genéricos y específicos, ya sea relativo a los servicios o a las personas que los representan.

Por un lado, relativo a los servicios, se obtuvieron, bien atributos genéricos o comunes a todos ellos, o bien exclusivos o específicos de ciertos servicios. Ítems genéricos (la mayoría), que aluden a los elementos transversales o compartidos por todos los servicios educativos en su conjunto, como resultado de su carácter multidisciplinar<sup>357</sup>. Y dos tipos de ítems específicos o de servicios concretos: aquellos que principalmente hacen referencia al servicio de principal de formación<sup>358</sup>; y otros ítems relativos a servicios complementarios del principal, en aquellas facetas concretas y exclusivas, que los hacen, desde la perspectiva del estudiante, distintos entre ellos y tan relevantes, como para que se haga mención explícita, al valorar su educación superior. Su distribución -en base a la clasificación anterior y para ambas fases de evolución de la escala- viene recogida en la “Tabla 29. Clasificación, por tipología de servicio, de los ítems de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior.”

Y por otro lado -y relacionado con la clasificación anterior-, ítems compartidos o relativos a toda la universidad o personal (académico y administrativo) de la misma (por ejemplo, P3, P11, P12 ó P13, entre otros). E ítems exclusivos de un tipo de personal de la universidad (por ejemplo, P20 ó P34, entre otros). En consecuencia, la escala -tanto la administrada como la definitiva- contiene atributos: que aluden a la universidad en su conjunto, como por ejemplo, “mi universidad cuenta con equipamiento de apariencia moderna” (P1); facetas que hacen referencia tanto al personal académico como administrativo, como por ejemplo, “los profesores y empleados<sup>359</sup> de mi universidad comprenden las necesidades específicas de sus estudiantes” (P40); y por último, otras que sólo hacen mención a uno de ellos, como sería el caso del ítem “buena comida en comedores y/o cafeterías” (P9).

---

<sup>357</sup> Son ejemplos, “el atractivo visual de las instalaciones (P2)”, “mostrar un interés sincero en solucionar un problema del estudiante (P12)”, o “facilitar un servicio rápido a los estudiantes (P23)”, entre otros.

<sup>358</sup> Son ejemplos, “información exacta sobre clases y exámenes (P22)”, “información sobre cambios de horarios y de aulas (P28)”, o “profesores altamente competentes (P34)”, entre otros.

<sup>359</sup> En la fase cualitativa de elaboración de la escala, los estudiantes hicieron uso preferente de los términos “profesores y empleados”, para hablar del personal académico y administrativo, respectivamente.

**Tabla 29. Clasificación, por tipología de servicio, de los ítems de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior.**

Tipo de ítems	N Escala administrada (1)	N Escala final (2)
Genéricos (compartidos por todos los servicios).	<p><b>26</b></p> <p>P1. Equipamiento moderno.                      P2. Instalaciones atractivas.                      P3. <i>Empleados bien aseados.</i>                      P4. <i>Materiales de apoyo visualmente atractivos.</i>                      P6. <i>Equipamiento de nuevas tecnologías.</i>                      P11. <i>Profesores/Empleados (P/E) cumplen con los plazos.</i>                      P12. P/E interés sincero solucionar problema.                      P13. P/E labor correctamente a la primera.                      P14. Profesores/Empleados (P/E) cumplen lo prometido.                      P15. <i>Buena introducción a la universidad.</i>                      P16. P/E responden utilizando el tiempo apropiado.                      P17. <i>Servicios según lo prometido/anunciado.</i>                      P23. P/E servicio rápido a los estudiantes.                      P24. Profesores/Empleados (P/E) siempre dispuestos a ayudar.                      P25. P/E nunca demasiado ocupados para responder.                      P26. <i>Información fácilmente accesible.</i>                      P28. <i>Información cambio de horarios y de aulas.</i>                      P29. <i>P/E inspiran/transmiten/infunden confianza en los estudiantes.</i>                      P30. <i>Seguridad en transacciones económicas.</i>                      P31. <i>P/E siempre son amables con los estudiantes.</i>                      P32. <i>P/E disponen del conocimiento apropiado para responder.</i>                      P33. <i>Apoyo para realizar estudios/prácticas de trabajo en el extranjero.</i>                      P37. P/E ofrecen atención individualizada.                      P38. Profesores/Empleados (P/E) atención personalizada.                      P39. P/E tienen en cuenta intereses de estudiantes.                      P40. P/E comprenden necesidades de estudiantes.</p>	<p><b>13</b></p> <p>P1. Equipamiento moderno.                      P2. Instalaciones atractivas.</p> <p>P12. P/E interés sincero solucionar problema.                      P13. P/E labor correctamente a la primera.                      P14. Profesores/Empleados (P/E) cumplen lo prometido.</p> <p>P16. P/E responden utilizando el tiempo apropiado.</p> <p>P23. P/E servicio rápido a los estudiantes.                      P24. P/E siempre dispuestos a ayudar.                      P25. P/E nunca demasiado ocupados para responder.</p> <p>P37. P/E ofrecen atención individualizada.                      P38. P/E atención personalizada.                      P39. P/E tienen en cuenta intereses de estudiantes.                      P40. P/E comprenden necesidades de estudiantes.</p>

(1) Escala administrada a la muestra de 812 estudiantes.

(2) Escala final, tras el proceso iterativo de reducción de la escala, por aplicación sucesiva de depuraciones mediante CFA.

**Tabla 29. Clasificación, por tipología de servicio, de los ítems de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior. (Continuación)**

Tipo de ítems	N Escala administrada (1)	N Escala final (2)
Específicos del servicio principal (formación).	<b>8</b> <i>P18. Amplia variedad de cursos/asignaturas/estudios.</i> <i>P19. Buena planificación de horarios.</i> <i>P20. Profs. organizan reuniones rápidamente a petición estudiantes.</i> <i>P21. Descripciones detalladas de cursos/asignaturas/estudios.</i> <i>P22. P/E informan con exactitud sobre horarios de clases/exámenes.</i> <i>P34. Profs. competentes.</i> <i>P35. Clases/conferencias/ponencias bien estructuradas.</i> <i>P36. Profs. invitados ofrecen clases/conferencias/ponencias interesantes.</i>	<b>0</b> -
Específicos de servicios complementarios del principal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparcamiento.</li> <li>• Aulas de informática.</li> <li>• Comedores y/o cafeterías.</li> <li>• Servicios administrativos.</li> <li>• Servicios de bibliotecas.</li> <li>• Servicios de deportes.</li> <li>• Servicio de fotocopias.</li> <li>• Servicios electrónicos.</li> </ul>	<b>15</b> 1 <i>P8. Plazas de aparcamiento suficientes.</i> 1 <i>P27d. Horarios generosos aulas de informática.</i> 3 <i>P9. Buena comida comedores y/o cafeterías.</i> <i>P10. Suficiente espacio comedores y/o cafeterías.</i> <i>P27e. Horarios generosos comedores universitarios.</i> 1 <i>P27a. Horarios generosos servicios administrativos.</i> 1 <i>P27b. Horarios generosos bibliotecas.</i> 1 <i>P7. Instalaciones deportivas adecuadas.</i> 1 <i>P27c. Horarios generosos servicios de fotocopias.</i> 6 <i>P5a. Contenido.</i> <i>P5b. Páginas también en inglés.</i> <i>P5c. Usabilidad.</i> <i>P5d. Diseño agradable.</i> <i>P5e. Disponibilidad (24 horas)</i> <i>P5f. Accesibilidad (discapacitados).</i>	<b>5</b> 0 - 0 - 2 <i>P9. Comida comedores y/o cafeterías.</i> <i>P10. Espacio comedores y/o cafeterías.</i> 0 - 0 - 0 - 0 - 3 <i>P5a. Contenido.</i>  <i>P5c. Usabilidad.</i> <i>P5d. Diseño agradable.</i>
<b>Nº total de ítems</b>	<b>49</b>	<b>18</b>

(3) Escala administrada a la muestra de 812 estudiantes.

(4) Escala final, tras el proceso iterativo de reducción de la escala, por aplicación sucesiva de depuraciones mediante CFA.

Además, antes vimos como la escala que fuera administrada, presentaba facetas concretas de los servicios administrativos, servicios de deportes, de aparcamiento, comedores y cafeterías, bibliotecas, aulas de informática, servicios de fotocopias y servicios electrónicos. Los horarios generosos de apertura fue la única mención explícita -recogida en el cuestionario- con respecto a cuatro de ellos -servicios administrativos (P27a), bibliotecas (P27b), fotocopias (P27c), aulas de informática (P27d)-. También los servicios de deportes (P7) y las plazas de aparcamiento (P8) figuraron con un solo ítem. Los servicios de comedores y cafeterías contaban con tres ítems (P9, P10 y P27e), entre ellos uno también relativo a la generosidad de sus horarios de apertura (P27e). Y por último, seis ítems aludían a los servicios electrónicos (P5a, P5b, P5c, P5d, P5e y P5f).

Completando este análisis -ítem a ítem- de los componentes de la escala, de todos los anteriores servicios complementarios de la universidad, tras el proceso de reducción de la escala, que diera lugar a la escala final -proceso que describiremos en el próximo apartado del trabajo-, sólo se mantuvieron parte de los ítems correspondientes a dos de ellos: comedores y/o cafeterías (ítems P9 y P10), y servicios electrónicos (P5a, P5c y P5d).

Así, para los alumnos, buena comida (P9) y suficiente espacio (P10) serían los dos requisitos básicos de los comedores y/o cafeterías de una universidad, como parte del conjunto de servicios que una institución de educación superior debe de ofrecer.

Y con respecto a los servicios electrónicos, el desarrollo de la investigación llevó a incorporar ítems relativos a los atributos que definen a todos los servicios en red de una universidad (web, correo electrónico, *blogs*, plataformas de formación a distancia, etc., entre otros). De nuevo, como parte del conjunto de servicios que una institución de educación superior debe de contemplar. Estos atributos vendrían a caracterizar al conjunto de servicios electrónicos universitarios de manera genérica: son características evaluables en todos y cada uno de ellos. El carácter hipertextual de los mismos, de navegación no lineal, justificaría el tratamiento conjunto (y no por separado) de los servicios electrónicos: el estudiante en la red, en general, no es capaz de distinguir -o no tiene porqué serlo- entre dónde comienza un “servicio electrónico” (por ejemplo, la web institucional) y dónde “empieza otro” (el correo electrónico, una plataforma de formación *e-learning*, etc.). En otras palabras, la estructura de navegación en red, consustancial al medio, puede que dificulte la identificación clara de los límites, por parte de un cliente (en nuestro caso, un alumno universitario) de la oferta de un producto singular dirigido al mismo a través de internet. Esta posición es además congruente con estudios previos realizados sobre *websites* de universidades (Auna, 2004), en los que se llevó a cabo un análisis general de las *websites* considerándolas como un todo indiviso, en el que se incluye un conjunto heterogéneo de servicios electrónicos (a nivel de información, participación, interacción, transacción, diseño y usabilidad), tales como servicios de biblioteca *online*, correo electrónico, web institucional, plataformas de formación a distancia, etc.

Al igual que para toda la escala, los ítems relativos a los servicios electrónicos universitarios, surgieron como resultado del análisis cualitativo desarrollado para su construcción, compuesto básicamente por distintos grupos de discusión, entrevistas en profundidad a expertos -académicos y personal administrativo- y un pre-test del cuestionario (proceso que fuera ya descrito en el apartado “5.3. Metodología” del trabajo). Son: contenido, estructura clara y facilidad de acceso a la información

(usabilidad), diseño agradable, páginas en inglés, disponibilidad (24 horas) y accesibilidad (discapacitados). Por sus características, fueron considerados a priori como parte de los elementos tangibles del servicio universitario (es decir, son atributos de los servicios electrónicos que vendrían a ser el equivalente a la tangibilidad real de los servicios presenciales). Como analizaremos más adelante en el trabajo, de los seis, sólo se mantuvieron como relevantes, tras el proceso de reducción de la escala, los tres primeros (P5a, P5c y P5d).

En definitiva y como conclusión, la consecución de una escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior, por parte del estudiante, que presente dos tipos de ítems, genéricos y específicos, ya sea relativo a los servicios o a las personas que los representan, entendemos que es un resultado razonable en base a las propias características del objeto de análisis, la educación universitaria de forma conjunta, desde un planteamiento holístico, tal y como fuera definido en apartados previos del trabajo (en concreto, ver el punto “3.2.3. Hacia una valoración holística de la calidad de la educación como servicio”). El hecho de que tras el proceso de reducción de la escala, 13 de los 18 ítems que se mantienen en ella sean comunes a todos los servicios de la universidad, reafirma la idoneidad en la elección de una perspectiva global de análisis de la educación superior como servicio por parte de los estudiantes.

En este sentido, sería destacable que tras el proceso de reducción de la escala acometido, no se mantuvieran ítems específicos del servicio de formación. Esto es consecuencia, entendemos, de que los ítems genéricos recogen ya el apartado de docencia, en todos los aspectos relevantes para el estudiante. En realidad, todos los ítems genéricos (13 de los 18) aludirían a la formación o docencia (a la par que también hacen referencia a otros servicios educativos). Es decir, el servicio principal, la formación, estaría ampliamente recogido por la escala. Lo haría, desde múltiples aspectos: principalmente desde la labor desarrollada por el personal, tanto administrativo, como docente; y también al equipamiento y las instalaciones. Por ejemplarizar, centrándolo en la labor docente desempeñada por los profesores, para el alumno, éstos desempeñarían un servicio de calidad, si, entre otros aspectos recogidos por la escala, “muestran un interés sincero en solucionar un problema” (ítem P12 de la escala), “cumplen con lo prometido” (P14), “comprenden las necesidades de los estudiantes” (P40), o si “responden utilizando el tiempo apropiado” (P16); entre otros aspectos recogidos por la escala. Así, hasta once facetas (que se corresponden con otros tantos ítems de la escala), que aludirían a la labor del profesor.

#### **6.4. Reducción de la escala**

El refinamiento o reducción de la escala de medida se llevó a cabo siguiendo procedimientos comunes en la literatura (Capelleras, 2001; Parasuraman et al, 1988; Flavián Blanco y Lozano Velázquez, 2002; Trespalacios et al, 1997; entre otros), cuya descripción y resultados se recogerá a continuación.

Primero, al objeto de analizar la dimensionalidad de la escala, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (EFA) así como de fiabilidad o de consistencia interna, según agrupación de los ítems por dimensión teórica de la escala, siguiendo los planteamientos del trabajo seminal de Parasuraman et al (1988). Segundo, también para cada

dimensión, se aplicó un análisis factorial confirmatorio, para completar el estudio de la estructura factorial de cada dimensión resultante. Del resultado conjunto de los análisis, se fueron eliminando, uno a uno, los ítems por dimensión en un proceso secuencial de depuración (reducción de variables) de la escala.

Para estudiar la idoneidad de los datos de cara a la aplicación del análisis factorial, en todos los procesos de depuración se realizaron los test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett (B-T) (indicadores del grado de adecuación de la muestra y de existencia o ausencia de posibles factores subyacentes en la escala, respectivamente), como paso previo al análisis factorial exploratorio. Para ello se fijaron KMO<sup>360</sup> superior al 0,5 y el test de esfericidad de Bartlett se mantuviera significativo al 0,000, como valores óptimos de referencia, siguiendo las recomendaciones de la literatura (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 105).

El factorial exploratorio (EFA), realizado con aplicación informática SPSS® para el sistema operativo Windows®, se llevó a cabo mediante la aplicación del análisis de componentes principales, eligiéndose valores propios (*eigenvalue*) superiores a 1 y rotación *varimax*. El proceso iterativo fue realizado en depuraciones consecutivas tanto de cada subescala como de la escala conjunta, sustrayendo ítems en base a las correlaciones, en función del valor de la matriz de comunalidades, hasta alcanzar valores de las cargas -o estimadores- superiores al 0,6<sup>361</sup>, y de varianza explicada del 60% -valor habitual en las ciencias sociales- (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 109).

En cuanto al factorial confirmatorio (CFA), para el que se utilizó la aplicación informática AMOS® sobre Windows®, se analizó, también, tanto para cada subescala como para cada escala conjunta resultante del proceso exploratorio anterior. En el primero de los casos, de análisis de cada subescala, al objeto de evaluar las relaciones factoriales de primer orden, según las cuales los ítems de la escala se constituyen en indicadores de carácter reflectivo de sus correspondientes constructos latentes. En este sentido, existen dos casos particulares de constructos en el modelo, “servicios en red” y “horarios generosos”, sobre los que se lleva a cabo un análisis similar, como constructos latentes teóricos de segundo orden de la calidad de servicio y de primer orden, a su vez, del constructo “tangibles” y “fiabilidad”, respectivamente. Y en el segundo de los casos, para analizar las relaciones del modelo conjunto resultante y poder compararlos.

Del análisis factorial confirmatorio por dimensión, cabe señalar las siguientes particularidades, con respecto a algunas de las dimensiones objeto de estudio.

Primero, con respecto a la dimensión capacidad de respuesta, el modelo teórico de partida recogía la variable “horarios generosos” (P27), como variable latente, a la par que indicador de carácter reflectivo, de primer orden de la, también, variable latente

---

<sup>360</sup> Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es una medida de adecuación de la muestra, que se utiliza para comprobar la idoneidad de los datos previo a la aplicación del análisis de componentes principales.

<sup>361</sup> Los valores guía para las cargas sugeridos en la literatura, al objeto de identificar cargas significativas, difieren en función del tamaño de la muestra o del número de variables a analizar. No obstante, en general la recomendación es de “valores superiores a 0,5 son considerados como necesarios para ser significativas” (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 108). Además, al analizar las comunalidades de las variables, estas deberán ser generalmente también “superiores a 0,5 para permanecer en el análisis” (ídem, pág. 122). Por lo tanto, se impusieron valores más estrictos que el criterio generalmente establecido.



“tangibles” (ver “Figura 13. Modelo teórico.”). “Horarios generosos”, es por tanto, a su vez, una variable latente de segundo orden de la de calidad de servicio. Para su tratamiento, se optó por elaborar un indicador a partir de los ítems individuales que miden la generosidad en los horarios de apertura de los distintos servicios ofrecidos en la universidad de forma presencial (horario de los servicios administrativos ó P27a; horario de bibliotecas ó P27b; horario de fotocopias ó P27c; horario de aulas de informática ó P27d; y horario de los comedores universitarios ó P27e), que tras los análisis de fiabilidad y EFA, se mantenían dentro de la subescala. Dicho indicador se formuló como media ponderada por las cargas resultantes del CFA<sup>362</sup>.

Segundo, con respecto a la dimensión tangibles, el modelo teórico de referencia recogía la variable “servicios en red” (P5), también como variable latente e indicador de carácter reflectivo de primer orden, a su vez, de la variable latente “tangibles” (ver Figura 13. Modelo teórico.”). Es por ello que sucesivamente en todos los modelos estudiados, se fueron comprobando y comparando la idoneidad de la inclusión de los indicadores de la variable “servicios en red”. A tal objeto, la primera opción para su tratamiento fue elaborar un indicador a partir de los ítems individuales que miden los servicios en red (contenido, páginas también en inglés, usabilidad, diseño abradable, disponibilidad 24 horas y accesibilidad; P5a, P5b, P5c, P5d, P5e y P5f, respectivamente), que tras los análisis de fiabilidad y EFA, se mantenían dentro de la subescala. Este indicador se formuló como media ponderada por las cargas resultantes del CFA (similarmenete a como ya se describió, con detalle, para la variable “horarios generosos”). Los análisis EFA y CFA de la variable “tangibles”, una vez incluido el indicador resumen elaborado para la variable “servicios en red”, tras las sucesivas rondas de depuración de la sub-escala, daban como resultado la extracción de la variable “servicios en red”. Se comprobó también, que lo mismo ocurría si se introducía, ya no la variable “servicios en red”, sino todos sus ítems (P5a, P5b, P5c, P5d, P5e, P5f) individualmente en la sub-escala “tangibles”. La baja correlación (por debajo de 0,3) entre “servicios en red” y el resto de ítems de la variable tangibles, era la causa de estos hechos. Esto nos llevó a entender que debíamos separar los *ítems tangibles reales* de los *ítems tangibles electrónicos* y reespecificar el modelo factorial, definiéndose un nuevo constructo, “e-tangibles”, como variable latente de primer orden de la de calidad de servicio.

Así, como resultado del proceso de aplicación de los análisis EFA y CFA, se fueron separando más claramente los distintos factores y sus correspondientes ítems cuyas cargas eran significativas. En conjunto, se redujo el número de ítems del modelo de medida resultante a 18 atributos repartidos en 5 dimensiones: tangibles (2 ítems), comedores (2 ítems), e-tangibles (3), empatía (4) y una dimensión resultante de la combinación de las de fiabilidad, capacidad de respuesta y aseguramiento (7) y (ver “Tabla 30. Factores e ítems de los modelos de medida, EFA y CFA. (\*)”).

---

<sup>362</sup> P27 se calculó como media ponderada, por el valor de las cargas del CFA, de los ítems P27a, P27b, P27c, P27d y P27e que permanecen tras la aplicación de los análisis EFA y CFA sobre la sub-escala “horarios generosos”.

**Tabla 30. Factores e ítems de los modelos de medida, EFA y CFA. (\*)**

Factores/Indicadores <sup>f</sup> (Factors/Indeces)	España-ES (USAL-UNE) – Alemania-DE (WEIHE-DEG)					
	EFA <sup>d</sup>		CFA (1) →		CFA (2)	
Variables de medida (Items)	KMO; B-T ( $\chi^2$ ;gl;sig.); VE	In	Cargas <sup>a</sup> Loadings	In	Cargas <sup>a</sup> Loadings	t <sup>b</sup>
<b>Tangibles (Alfa<sup>c</sup> = 0,634)</b>	<b>KMO = 0,626; B-T (991,117;10;,000);VE =71,593% [2 FACTORES]</b>					
P1.Equipamiento moderno	<b>Tangibles (Alfa<sup>c</sup> = 0,590)</b>	+	0,82	+	<b>0,83</b>	17
P2.Instalaciones atractivas		+	0,83	+	<b>0,82</b>	---- <sup>e</sup>
<i>P3.Empleados bien aseados</i>		+	0,17			
P9.Comida comedores y/o cafeterías	<b>Comedores (Alfa<sup>c</sup> = 0,649)</b>	+	0,63	+	<b>0,65</b>	7,38
P10.Espacio comedores y/o cafeterías		+	0,76	+	<b>0,74</b>	---- <sup>e</sup>
<b>e-Tangibles (Alfa<sup>c</sup> = ,778)</b>	<b>KMO =0,694 ; B-T (680,448;3;,000); VE =69,411 % [1 Factor]</b>					
P5a. Contenido		+	0,74	+	<b>0,71</b>	16,88
P5c. Usabilidad		+	0,58	+	<b>0,78</b>	17,70
P5d. Diseño		+	0,64	+	<b>0,72</b>	---- <sup>e</sup>
<b>Fia-CapR-Ase (Alfa<sup>c</sup>=0,907)</b>	<b>KMO= 0,923; B-T(3213,156;21;,000); VE=64,348%[1 Factor]</b>					
Fiabilidad (Alfa <sup>c</sup> = 0,856)	KMO=0,824; B-T (1431,088;6;,000); VE =70,185% [1 Factor]					
P12. Profesor/Empleado interés sincero solucionar problema		+	0,80	+	<b>0,79</b>	23,45
P13. Prof./Empl. labor correctamente a la primera		+	0,77	+	<b>0,73</b>	21,56
P14. Prof./Empl. cumplen lo prometido		+	0,79	+	<b>0,75</b>	22,23
P16. Prof./Empl. responden utilizando el tiempo apropiado		+	0,73	+	<b>0,73</b>	21,48
Capacidad de respuesta (Alfa <sup>c</sup> =0,842 )	KMO = 0,716; B-T (1019,859;3;,000); VE =76,125% [1 Factor]					
P23. Prof./Empl. servicio rápido a los estudiantes		+	0,76	+	<b>0,75</b>	22,28
P24. Prof./Empl. siempre dispuestos a ayudar		+	0,86	+	<b>0,82</b>	25,18
P25. Prof./Empl. nunca demasiado ocupados para responder		+	0,79	+	<b>0,77</b>	---- <sup>e</sup>
Aseguramiento (Alfa <sup>c</sup> = 0,824)	KMO=0,783 ; B-T (1154,455;6;,000); VE=65,688% [1 Factor]					
<i>P29. Comportamiento Profs./Empleados transmite confianza</i>		+	0,74			
<i>P31. Amabilidad de los Profesores/Empleados</i>		+	0,76			
<i>P32. Profs./Empleados disponen del conocimiento apropiado para responder preguntas académicas/no académicas</i>		+	0,70			
<i>P34. Profs. competentes</i>		+	0,74			
<b>Empatía (Alfa<sup>c</sup> =0,918)</b>	<b>KMO=0,797 ; B-T (2521,806;6;,000); VE =80,291% [1 Factor]</b>					
P37. Profesores/Empleados ofrecen atención individualizada		+	0,85	+	<b>0,86</b>	32,28
P38. Profs./Empl. atención personalizada		+	0,88	+	<b>0,88</b>	33,37
P39. Profs./Empl. tienen en cuenta intereses de estudiantes		+	0,87	+	<b>0,86</b>	---- <sup>e</sup>
P40. Profs./Empl.comprenden necesidades de estudiantes		+	0,84	+	<b>0,83</b>	29,75
<b>Indicadores escala (Scale's fit indeces)</b>						
$\chi^2$ (g.l.)			846,00 (209)		<b>623,74 (125)</b>	
p			,000		<b>,000</b>	
RMSEA			0,61		<b>0,07</b>	
CFI			0,94		<b>0,94</b>	
GFI			0,91		<b>0,91</b>	

(\*) "Factor, items and CFA and EFA results for the measuring models" (en inglés).

a. Cargas estandarizadas estimadas resultado del CFA utilizando el software AMOS (Standardized loading estimates from CFA using the AMOS software package).

b. Todos los estadísticos son robustos (estadísticamente significativos), ya que, en base a test de una cola, valores de la t superiores a 1,65 son significativos para p < 0,05; igualmente, para t >2,33 para p < 0,01 (Based on one-tailed tests, t-values greater than 1.65 are significant at p < .05; t-values greater than 2.33 are significant at p < .01).

c. Alfa de Cronbach de cada subescala (o dimensión). Criterio: valores superiores al nivel mínimo recomendado de 0,7 (Cronbach's alpha for subscales (or dimension). Criteria: values > 0.7) (Cronbach, 1970) (Nunnally, 1978).

d. EFA, características: Análisis de componentes principales con rotación Varimax, valor propio mayor que 1 (principal component analysis with varimax rotation, eigenvalues > 1).

e. Parametro fijado a 1 en el modelo original (parameter fixed to 1 on the original model).

f. Ítems en letra cursiva son eliminados después del segundo CFA (items in italics are removed after second CFA).

Distintos indicadores permitieron analizar la bondad del ajuste (*'goodness-of-fit'* o GOF en su abreviatura en inglés) de la escala final. Para ello, se siguen las recomendaciones generales de: uno, facilitar múltiples índices o indicadores de ajuste<sup>363</sup> para valorar el GOF, entre los que se debe de incluir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 678), cuando menos, la chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) con sus grados de libertad asociados (*'degrees of freedom'* o df), un índice de ajuste absoluto (en nuestro caso utilizaremos dos, GFI y RMSEA), un índice de ajuste incremental (CFI en nuestro caso), un índice de bondad de ajuste (GFI y CFI en nuestro caso) y por último, un indicador de mal ajuste (RMSEA en nuestro caso); y dos, tener en cuenta que para modelos complejos, con muestras amplias, con un gran número de variables de medida y de estimaciones de parámetros, los valores de corte estrictos en las medidas de bondad del ajuste no son realistas (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 678).

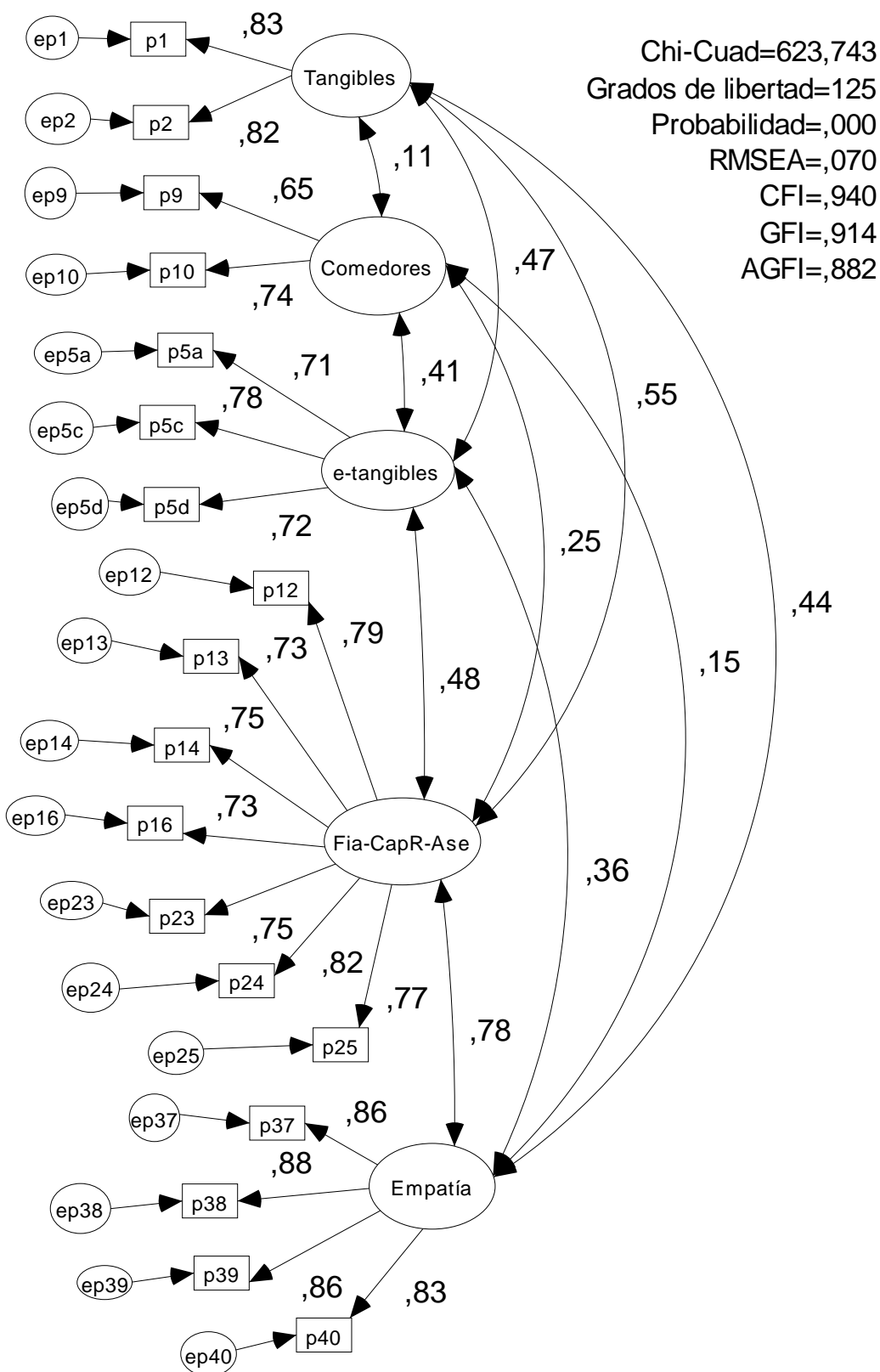
Los resultados del análisis GOF con sus correspondientes valores están recogidos en la tabla de título “Tabla 30. Factores e ítems de los modelos de medida, EFA y CFA. (\*)”. Así, tenemos como tanto el estadístico chi-cuadrado como las cargas o coeficientes lambda estandarizados ( $p < 0,01$ ) son significativos. Tras el segundo CFA (CFA (2)), todas menos una de las cargas de las variables de medida de la regresión estandarizada, sobre sus variables latentes correspondientes, son iguales o mayores del 0,7 convencionalmente aceptado, siendo “buena comida en comedores y/o cafeterías” (P9), con 0,65 de carga, la única excepción. Los índices CFI, GFI son mayores del de 0,9 recomendado, quedándose muy próximo el de AGFI con 0,88; valores próximos a 1 en todos los casos, indicando un buen ajuste (McDonald, 1989). Por su parte, el RMSEA con un 0,07 es también aceptable, al ser inferior al límite superior de 0,08 recomendado (Browne & Cudeck, 1993). En conjunto, el modelo de medida final muestra un ajuste adecuado.

También se llevó a cabo el análisis de validez y fiabilidad de las subescalas y de la escala final.

---

<sup>363</sup> En este apartado acudiremos a los indicadores de bondad de ajuste (GOF, del inglés *goodness-of-fit*) siguientes: Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), GFI, AGFI, CFI y RMSEA. Su significado, tomando como referencia el libro de Hair et al (2010, pág. 664 y ss.), será explicado a continuación. Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ; *chi-square*), con sus grados de libertad (g.l.; *df.*, *degrees of freedom*) y un valor p (o probabilidad; *p-value*), es una medida de adecuación del modelo, que nos indica si existe o no diferencias significativas entre las matrices de covarianzas observada y estimada. RMSEA, valor del error de aproximación cuadrático medio (*Root Mean Square Error of Approximation*), es una medida de bondad de ajuste absoluto (es decir, una medida directa que valora cada modelo de forma independiente del resto), que intenta corregir los efectos de la complejidad del modelo y el tamaño de la muestra que aparece en otros índices de GOF habituales, como es el GFI. GFI, índice de bondad de ajuste (*Goodness-of-Fit Index*), es -también- un índice de ajuste absoluto, que si bien no incluye el tamaño de la muestra en su formulación, sigue siendo sensible al mismo. CFI, índice de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index*), que -a diferencia de los anteriores- sería una medida de bondad de ajuste de carácter incremental (es decir, valoraría el modelo comparándolo con un modelo base de referencia). Y por último, AGFI, índice de bondad de ajuste corregido (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*), o GFI corregido, forma parte de los índices de ajuste llamados de parsimonia, diseñados para facilitar información sobre qué modelo es mejor, comparando ajuste frente a complejidad del modelo; es decir, el valor de AGFI mejorará con un mejor ajuste o con una simplificación del modelo (con un modelo con menor número de parámetros estimados). Para el conjunto del trabajo, los valores de corte o mínimos de referencia que se adoptarán, en base a la literatura (McDonald, 1989; Browne & Cudeck, 1993), seguirán los siguientes criterios: CFI, GFI y AGFI, valores mayores o iguales al 0,9, RMSEA menores o iguales a 0,8; si bien estas reglas de referencia no deben de asumirse de manera absoluta, sino interpretarse de manera flexible (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 673).

Figura 15. Modelo segundo CFA (con estimadores estandarizados). (\*)



(\*) "Second CFA Model"(standardized loading estimates) (en inglés).

Con respecto a la fiabilidad, los coeficientes alfa de Cronbach (Alfa), índices de fiabilidad compuesta (FC) y varianza media extraída (AVE) nos muestran valores muy próximos o superiores al valor mínimo recomendado (ver “Tabla 31. Fiabilidad. (\*)” para mayor detalle). Más concretamente, para la FC, el criterio establecido es el de valores iguales o superiores a 0,70 (Fornell & Larcker, 1981), siendo el mínimo recomendado de 0,60 (Bagozzi & Yi, 1988). Mientras que para la AVE, valores iguales o superiores a 0,50 son considerados como satisfactorios (Bagozzi & Yi, 1988; Fornell & Larcker, 1981).

**Tabla 31. Fiabilidad. (\*)**

Valores mínimos recomendados ( <i>minimum value recommended</i> )	Tangibles	Comedores	e-tangibles	Fiab-CapRes-Asegur	Empatía
Alfa>0,6	0,590 <sup>#</sup>	0,649	0,778	0,907	0,918
FC>0,7	0,810	0,652 <sup>#</sup>	0,782	0,920	0,918
AVE>0,5	0,681	0,484 <sup>#</sup>	0,545	0,623	0,738

(\*) “**Reliability**” (en inglés).

<sup>#</sup> Valores muy próximos pero por debajo del criterio establecido (*values very closed but bellow criteria*).

FC = Fiabilidad compuesta (*Scale composite reliability*). AVE= Varianza media extraída (*Average variance extracted*).

En cuanto a la validez, empezando por la validez de contenido, entendemos que es asumible como cierta, dado que los ítems de las escalas y las dimensiones obtenidas son resultado, como vimos, tanto de un proceso de revisión extensivo de la literatura, como de un estudio previo de carácter cualitativo.

Segundo, la validez discriminante<sup>364</sup> fue demostrada mediante el test de varianza media extraída, cumpliéndose la condición fuerte, de ser los valores al cuadrado de la correlación entre las dimensiones de la escala final inferiores a las varianzas medias extraídas (Fornell & Larcker, 1981).

**Tabla 32. Validez discriminante (análisis de varianza media extraída). (\*)**

	Tangibles	Comedores	e-tangibles	Fiab-CapRes-Asegur	Empatía
<b>Tangibles</b>	<b>0,681</b>				
<b>Comedores</b>	0,013	<b>0,484</b>			
<b>e-tangibles</b>	0,217	0,167	<b>0,545</b>		
<b>Fiabilidad-CapRes-Asegur</b>	0,304	0,063	0,230	<b>0,623</b>	
<b>Empatía</b>	0,194	0,023	0,130	0,615 <sup>#</sup>	<b>0,738</b>

(\*) “**Discriminant validity (average variance extracted analysis)**” (en inglés).

<sup>#</sup> Valor próximo pero por debajo del correspondiente a la AVE (0,623) (*value closed but bellow corresponding AVE value (0,623)*).

Matriz cuya diagonal (en negrita) recoge los valores de la varianza media extraída (AVE) de las dimensiones latentes (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 709). El resto de valores se corresponden con el valor al cuadrado de la correlación entre las dimensiones del modelo. (*Diagonal elements (bold) are the average variance extracted (AVE) of the latent constructs. Off-diagonal elements are correlations between constructs.*)

<sup>364</sup> “La validez discriminante nos indica el grado en que un constructo es realmente distinto del resto. Por ello, nos facilita evidencia sobre el carácter único del mismo y de cómo recabaría fenómenos -eventos- que otras medidas no son capaces” (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 710).

En cuanto a la validez convergente<sup>365</sup>, se comprobó que las cargas o coeficientes estandarizados de cada indicador eran significativos. Esto es así al ser, por un lado, valores superiores al menos dos veces al de su correspondiente error estándar (Anderson y Gerbing, 1988) en todos los casos. Y por otro, además, por ser valores superiores al mínimo recomendado de 0,50, o incluso, con la única excepción del de “comida comedores y/o cafeterías” (P9), mayores del ideal de 0,7 (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 709).

## 6.5. Contraste de hipótesis

Siguiendo con los objetivos de la investigación, a continuación se llevó a cabo el estudio de las hipótesis planteadas mediante un análisis de ecuaciones estructurales. También se llevó a cabo un análisis multigrupo con el objeto de determinar el efecto de las distintas variables moderadoras objeto de análisis. Es decir, se estudiará si se produce un cambio en nuestra relación de interés como consecuencia de la influencia moderadora de ciertas variables.

Los modelos de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Modelling*, SEM, en inglés), permiten estudiar las relaciones causales entre los constructos del modelo de hipótesis, mediante el diseño del modelo teórico que representa dichas relaciones, entre las variables latentes (o subyacentes) y las variables observables (o explícitas), que permiten analizar -medir las relaciones entre- aquellas indirectamente. El análisis empírico del modelo teórico propuesto, con el uso de los datos, permite contrastar las hipótesis causales, mediante el estudio de las estructuras de covarianzas o correlaciones entre las variables del modelo y la interpretación de sus distintos índices de bondad de ajuste.

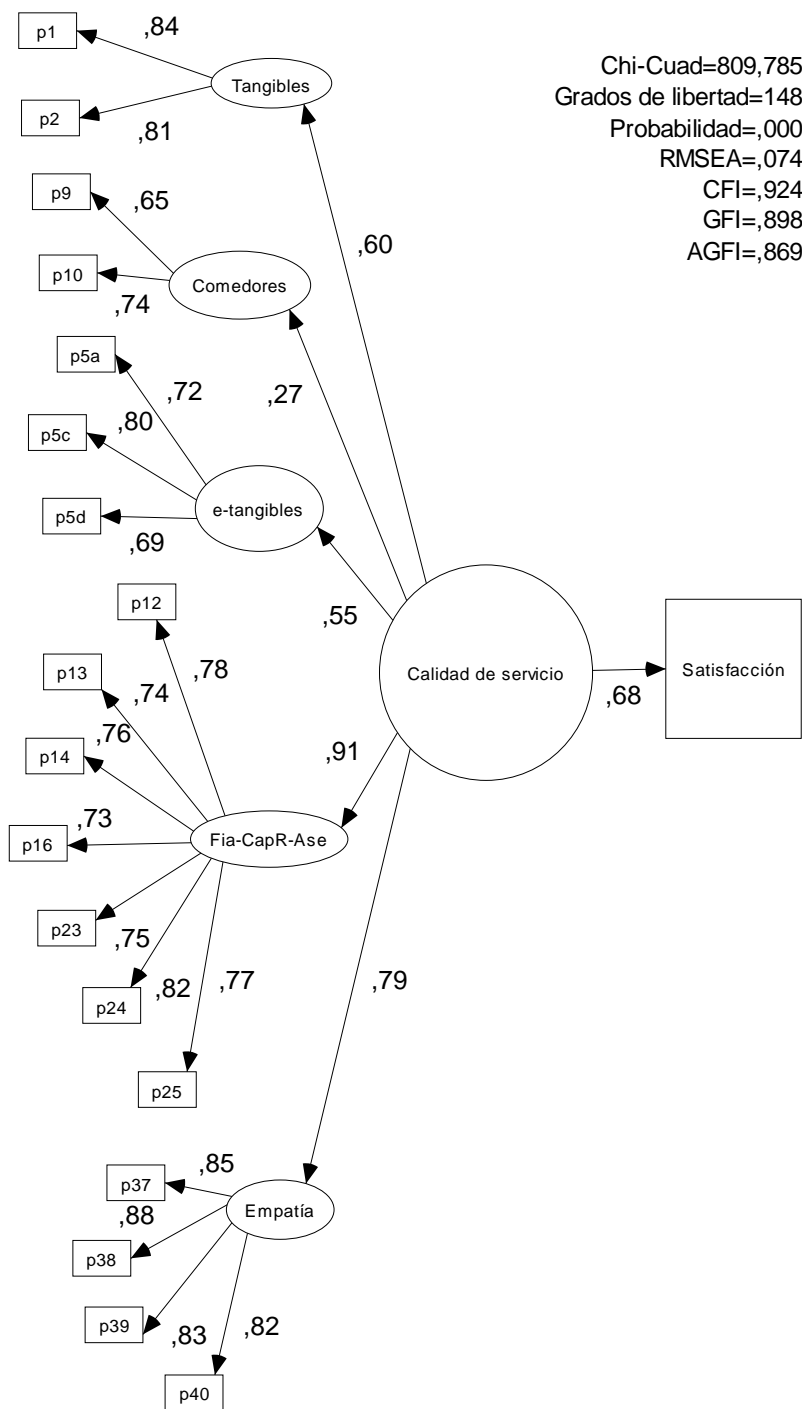
Las **hipótesis generales** de trabajo proponen confirmar la influencia o relación entre calidad percibida del servicio de educación superior y satisfacción ( $H_1$ ) y si esta relación queda afectada (efecto moderador) por las variables: antigüedad y edad ( $H_2$ ), medidas en años de estudio ( $H_{2a}$ ) y edad ( $H_{2b}$ ) del estudiante, respectivamente; sexo ( $H_3$ ); país y nacionalidad ( $H_4$ ), que anotaremos como hipótesis  $H_{4a}$  y  $H_{4b}$ , respectivamente; experiencia previa del estudiante en otras universidades ( $H_5$ ); y carácter de la relación con la universidad ( $H_6$ ), es decir si el alumno era de intercambio o no.

En concreto, en cuanto al efecto moderador, el objetivo es averiguar si la relación entre calidad y satisfacción varía de alguna medida, ya sea en dirección y/o magnitud, en función de dichas variables. Si el efecto moderador fuera significativo, entonces el efecto de la variable calidad sobre la variable satisfacción dependerá en buena medida del nivel de presencia de la variable moderadora. Para averiguarlo, en la práctica y en todos los casos, se han tratado las variables cuyo efecto moderador queremos contrastar, como variables de carácter dicotómico: antigüedad (menos de 3 años académicos, igual

---

<sup>365</sup> “Los ítems que son indicadores de un constructo específico deben de converger o compartir una proporción alta de la varianza. A esto se lo conoce como validez convergente.” (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 709).

**Figura 16. Modelo estructural (no se incluyen los términos de error). (\*)**



(\*) “Structural Model (error terms not included)” (en inglés).

o más de 3 años académicos<sup>366</sup>); edad (menor de 24 años, mayor o igual a 24 años<sup>367</sup>); sexo (hombres y mujeres); país (estudiantes en España, estudiantes en Alemania);

<sup>366</sup> La elección de 3 años académicos como punto de corte, se fundamenta en ser este un año intermedio habitual en los sistemas universitarios de “grado más máster”, dentro del EEES (si bien hay distintas duraciones de ambos ciclos formativos, en el EEES lo más común es encontrar, según países, grados de 3 ó 4 años, más másteres de 1 o 2 años).

nacionalidad (estudiantes españoles, estudiantes alemanes); experiencia previa del estudiante en otras universidades (con experiencia, sin experiencia); y carácter de la relación con la universidad (el estudiante es de intercambio, el estudiante no es de intercambio).

Para averiguarlo, se aplicará una estrategia de análisis en dos fases. En la primera, se analizarán las relaciones estructurales para cada porción de la muestra por separado (modelos por separado). Y en segundo lugar, se aplica, al objeto de contrastar cada hipótesis moderadora, una estrategia de modelo de ecuaciones estructurales multigrupo.

Como indicamos, en una primera fase, se analizarán las relaciones estructurales para cada porción de la muestra por separado (modelos por separado), según división antes definida, en base a las variables cuyo supuesto efecto moderador se pretende contrastar. De esta forma podremos valorar, en su caso, para qué porción de la muestra el modelo aparenta ajustarse mejor. En este sentido, primero, en cuanto al análisis de cada uno de los modelos por separado, se observa que los índices de bondad de ajuste (GOF) son aceptables en todos los casos<sup>368</sup>, lo que sugiere que la red monológica de relaciones se ajusta a los datos obtenidos en el estudio. Segundo, comparando los resultados para cada porción de la muestra, en el análisis dicotómico realizado (“Tabla 33. Relación entre calidad y satisfacción (análisis multimuestra, modelos por separado). (\*)”), y centrándonos en la relación entre calidad y satisfacción, vemos como no podemos realizar ninguna afirmación concluyente, ya que para ninguna de las hipótesis de moderación de dicha relación, uno de los modelos, si tomamos los índices de bondad de ajuste como referencia<sup>369</sup>, se ajusta mejor que el otro. Es decir, para ninguna de las dos agrupaciones de la muestra que hacemos para contrastar cada una de las hipótesis de  $H_{2a}$  a  $H_6$ , uno de los modelos supera siempre en todos los índices de ajuste al otro.

En definitiva, hasta aquí ningún modelo nos sugeriría que -aparentemente- se describa mejor la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S), restringiendo el análisis de los estudiantes por su antigüedad, edad, sexo, nacionalidad, país (donde van a la universidad), experiencia previa, o relación o no de intercambio con la universidad<sup>370</sup>.

---

<sup>367</sup> La elección de 24 años como edad de división de los dos grupos de alumnos a comparar, es coherente con el hecho de que el alumno tradicional, completaría sus estudios justo antes de alcanzar esta edad (es decir, ingresaría en la universidad con 18 años, y tardaría 5 años académicos en completar -con 23 años- unos estudios de grado y máster universitarios); además, concuerda con el criterio de otros trabajos previos (Schwartz, 1996).

<sup>368</sup> En la comparación de los distintos modelos, debe de tenerse en cuenta que los índices de bondad de ajuste se ven afectados por el tamaño (N) de la muestra, bien por estar este incluido en su formulación, bien por la distribución de los elementos de la muestra (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

<sup>369</sup> Ver columna de bondad del ajuste de la “Tabla 33. Relación entre calidad y satisfacción (análisis multimuestra, modelos por separado). (\*)”.

<sup>370</sup> Incluso el resultado del análisis multimuestra, modelos por separado, aparentemente más claro, el de la hipótesis  $H_5$ , nos ofrece resultados ambiguos o contradictorios por lo que respecta a los índices de bondad de ajuste. Mientras que la mayoría de éstos señalan un mejor ajuste para el modelo con sólo los estudiantes que no cuentan con experiencia previa (mejores valores de CFI, GFI, AGFI y RMSEA), también los hay que apuntan hacia lo contrario, es decir, a favor de un mejor ajuste del modelo con sólo los estudiantes que sí cuentan con experiencia (valor inferior de la  $\chi^2$ ). Como también lo harían los valores tanto del porcentaje de la varianza de la satisfacción ( $R^2$ ), como del estimador (carga), al ser mayores para este último modelo. Como se puede comprobar, el resultado del análisis multimuestra, modelos por separado, del resto de hipótesis moderadoras es incluso más reñido que el de esta.



En la segunda, se aplicará, para cada hipótesis, una estrategia de modelo de ecuaciones estructurales multigrupo. Ello nos permitirá concluir si las relaciones varían en dirección y/o en magnitud en función de las variables -en tal caso- moderadoras. La técnica de análisis consiste en una comparación de modelos entre los distintos grupos (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 771) que se definan para cada variable supuestamente moderadora (por ejemplo, para la variable sexo, los grupos serían hombres y mujeres; para la variable edad, menores y mayores de 24 años; etc.). En un

**Tabla 33. Relación entre calidad y satisfacción (análisis multimuestra, modelos por separado). (\*)**

Hipótesis (Hypotheses)		Estimación de parámetros estandarizados (Standardized estimated parameters)			Bondad de ajuste (Goodness-of-fit)
		Grupo (tamaño muestra) Group model (sample size)	Carga (Loading)	R <sup>2</sup>	
<b>Calidad → Satisfacción</b> (Quality → Satisfaction)					<b>Valores mínimos de referencia<sup>a</sup></b> (Reference cutoff values) $\chi^2$ (df), p<0,001; CFI≥0,9; GFI≥0,9; AGFI≥0,9; RMSEA≤0,8
H <sub>1</sub>	Calidad → Satisfacción	Modelo global (N=812)	0,68	0,46	$\chi^2$ (148)= 809,785, p<0,001;CFI=0,924; GFI=0,898;AGFI=0,869;RMSEA=0,074
H <sub>2a</sub>	Antigüedad (G1)	< 3 años (n=244)	0,62	0,38	$\chi^2$ (148)= 364,274, p<0,001;CFI=0,905; GFI=0,866; <b>AGFI=0,828</b> ;RMSEA=0,078
		≥ 3 años (n=568)	0,65	0,42	$\chi^2$ (148)= 662,020, p<0,001;CFI=0,911; GFI=0,883; <b>AGFI=0,850</b> ;RMSEA=0,078
H <sub>2b</sub>	Edad del estudiante (G2)	< 24 años (n=615)	0,65	0,43	$\chi^2$ (148)= 645,986, p<0,001;CFI=0,919; GFI=0,895;AGFI=0,865;RMSEA=0,074
		≥ 24 años (n=197)	0,74	0,55	$\chi^2$ (148)= 328,481, p<0,001;CFI=0,929; <b>GFI=0,842;AGFI=0,797</b> ;RMSEA=0,079
H <sub>3</sub>	Sexo (G3)	Hombres (n=323)	0,72	0,52	$\chi^2$ (148)= 408,740, p<0,001;CFI=0,929; GFI=0,878; <b>AGFI=0,843</b> ;RMSEA=0,074
		Mujeres (n=489)	0,65	0,43	$\chi^2$ (148)= 578,726, p<0,001;CFI=0,914; GFI=0,884; <b>AGFI=0,851</b> ;RMSEA=0,077
H <sub>4a</sub>	Nacionalidad (G4)	Espanoles (n=510)	0,62	0,39	$\chi^2$ (148)= 583,652, p<0,001;CFI=0,913; GFI=0,884; <b>AGFI=0,852</b> ;RMSEA=0,076
		Alemanes (n=246)	0,62	0,39	$\chi^2$ (148)= 320,732, p<0,001;CFI=0,920; GFI=0,876; <b>AGFI=0,841</b> ;RMSEA=0,069
H <sub>4b</sub>	País	España – ES (n=535)	0,62	0,39	$\chi^2$ (148)= 617,246, p<0,001;CFI=0,909; GFI=0,883; <b>AGFI=0,850</b> ;RMSEA=0,077
		Alemania – DE (n=277)	0,59	0,35	$\chi^2$ (148)= 341,718, p<0,001;CFI=0,921; GFI=0,883; <b>AGFI=0,850</b> ;RMSEA=0,069
H <sub>5</sub>	Experiencia previa del estudiante en otras universidades (G7)	Si (n=216)	0,65	0,42	$\chi^2$ (148)= 439,577, p<0,001;CFI=0,880; <b>GFI=0,824;AGFI=0,774;RMSEA=0,096</b>
		No (n=596)	0,69	0,48	$\chi^2$ (148)= 598,193, p<0,001;CFI=0,929; GFI=0,899;AGFI=0,870;RMSEA=0,072
H <sub>6</sub>	Relación con la universidad: alumno de intercambio (G10)	Si (n=51)	#	#	#
		No (n=761)	0,69	0,48	$\chi^2$ (148)= 760,133, p<0,001;CFI=0,926; GFI=0,898;AGFI=0,869;RMSEA=0,074

(\*) “Relationship between Quality of service and Satisfaction (multigroup analysis, separate models)” (en inglés).

a. Se marcan en negrita los GOF que no superan el criterio mínimo de referencia establecido. | #. Tamaño de grupo no permite el cálculo.

primer modelo, se estimarán los parámetros o coeficientes estructurales de cada grupo por separado, si bien se calcula el mismo conjunto de parámetros para cada grupo. Este primer modelo dará lugar a una chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), estadístico que nos mide la bondad del ajuste. En el segundo, se restringirán los parámetros estructurales de interés -es decir, aquellos que representan las relaciones entre las variables objeto de análisis<sup>371</sup>- para que sean iguales entre los grupos, dando lugar a una nueva  $\chi^2$ . La diferencia entre las  $\chi^2$  (llamado test de diferencia de chi-cuadrados,  $\Delta\chi^2$ ) de ambos modelos, nos indicará si el ajuste del modelo empeora (es decir, cuando aumente la  $\chi^2$ ) o no con la restricción de los parámetros (en nuestro caso, restricción sobre el estimador entre calidad (Q) y satisfacción (S) para que sea igual para los distintos grupos). Si esta diferencia es estadísticamente significativa<sup>372</sup>, entonces podremos decir que el efecto moderador existe.

El procedimiento anterior fue repetido para cada variable cuyo efecto moderador se quería contrastar (recordemos, antigüedad, edad, sexo, país, nacionalidad, experiencia previa y estudiante de intercambio).

Por un lado, los resultados de la estimación del modelo global confirman la H<sub>1</sub>, de existencia de una relación directa y positiva entre la variable calidad de servicio de la educación y satisfacción del alumno. Del análisis se observa que los índices de bondad de ajuste del modelo global son aceptables<sup>373</sup> (ver “Figura 16. Modelo estructural (no se incluyen los términos de error). (\*)”), lo que sugiere que la lógica de las relaciones establecidas -o red nomológica de relaciones del modelo- se ajusta a los datos obtenidos en el estudio.

En cuanto a las distintas hipótesis sobre el efecto moderador, comenzando con la H<sub>2a</sub>, se comprueba que esta sí tiene soporte empírico, es decir, que sí existe moderación de la variable antigüedad (G1) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (ver “Tabla 34. Prueba de la hipótesis H<sub>2a</sub>, de moderación de la variable antigüedad (G1) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*) “), pues el ajuste del modelo empeora -aumenta la  $\chi^2$ - al restringir los parámetros estructurales del modelo, siendo la diferencia estadísticamente significativa ( $\Delta\chi^2(1)= 992,954-982,558=10,396$ ,  $p<0,001$ ).

Analizando los resultados en detalle, ambos modelos (sin y con restricciones), muestran índices de ajuste aceptables (RMSEA, CFI, GFI, AGFI), lo que sugiere su aceptabilidad (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010, pág. 772) (se conserva la lógica de relaciones a lo largo de cada modelo). Pero el modelo con restricciones -se restringe el modelo para que la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) sea igual en los distintos grupos<sup>374</sup>- presenta un peor ajuste, lo que da soporte al modelo sin restricciones. Ello sugiere que la antigüedad del alumno sí modera la relación entre calidad y satisfacción. Así, si

<sup>371</sup> Es decir, en nuestro caso los de la relación entre las variables calidad y satisfacción.

<sup>372</sup> Se calcula un estadístico chi-cuadrado cuyo valor es la diferencia entre los valores chi-cuadrado de los dos modelos, y cuyos grados de libertad es también la diferencia entre los distintos grados de libertad de ambos modelos.

<sup>373</sup> RMSEA igual a 0,074, inferior al máximo de 0,08 recomendado (Browne & Cudeck, 1993); CFI de 0,924, GFI de 0,898 y AGFI de 0,869, todos valores próximos o superiores al 0,9 recomendado (McDonald, 1989).

<sup>374</sup> Se establecen parámetros diferentes para cada grupo y se fija una restricción, para el modelo con restricciones, por la cual el coeficiente o parámetro de la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) sea igual para los distintos grupos (estimadores no estandarizados).

observamos las cargas o coeficientes estandarizados del modelo sin restricciones, vemos como éstas son mayores para los alumnos de tres o más años (0,59; frente a 0,46 para los de menos de tres años). En definitiva, los resultados sugerirían que la calidad de servicio (Q) tendría un mayor efecto sobre la satisfacción (S) para los alumnos de mayor antigüedad (es decir, para aquellos que lleven más años en la universidad).

**Tabla 34. Prueba de la hipótesis H<sub>2a</sub>, de moderación de la variable antigüedad (G1) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*)**

Características del modelo (Model Characteristics)	Modelo global (N=812)	Modelos por separado -Grupo (tamaño muestra) Group model (sample size)		Modelo sin restricciones (coeficientes Q → S diferentes entre grupos). Unconstrained Group Model (Q → S different for each group)	Modelo con restricciones (Coeficientes Q → S iguales en los distintos grupos) Constrained Group Model (Q → S equal across groups)	Diferencia entre modelos Model differences ( $\Delta\chi^2$ ) <sup>b</sup>
		< 3 años (years) (n=244)	≥ 3 años (years) (n=568)			
<b>Ajuste del modelo<sup>a</sup></b> (Model fit)						
$\chi^2$	809,785	364,274	662,020	982,558	992,954	10,396
df	148	148	148	294	295	1
RMSEA ≤ 0,8	0,074	0,078	0,078	0,054	0,054	-
CFI ≥ 0,9	0,924	0,905	0,911	0,915	0,913	-
GFI ≥ 0,9	0,898	0,866	0,883	0,881	0,880	-
AGFI ≥ 0,9	0,869	<b>0,828</b>	<b>0,850</b>	<b>0,847</b>	<b>0,846</b>	-
<b>Carga<sup>a</sup></b> (Loading)	0,68	0,62	0,65	0,46 (< 3 años) 0,59 (≥ 3 años)	0,56 (< 3 años) 0,55 (≥ 3 años)	
<b>R<sup>2</sup></b>	0,46	0,38	0,42			

(\*) "Testing for seniority of students (G1) as a moderator in the relationship between Quality of service (Q) and Satisfaction (S) (multigroup analysis)" (en inglés).

a. p<0,001 Nivel de significatividad (Level of significance)| Se incluyen los valores mínimos de referencia de los índices GOF utilizados. En negrita los que no superan dicho criterio de referencia. (Reference GOF's cutoff values included, in bold those not reaching that reference level.)

b. p<0,001

Por el contrario, no se obtuvo soporte empírico para la H<sub>2b</sub>, es decir, que no existe moderación de la variable edad (G2) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (ver "Tabla 35. Prueba de la hipótesis H<sub>2b</sub>, de moderación de la variable edad (G2) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*) "), pues si bien el ajuste del modelo empeora -aumenta la  $\chi^2$ - al restringir los parámetros estructurales del modelo, la diferencia no es estadísticamente significativa ( $\Delta\chi^2(1)=940,980-939,874=1,106, p<0,293$ ).

Ambos modelos (sin y con restricciones), muestran índices de ajuste aceptables (RMSEA, CFI, GFI, AGFI), lo que sugiere su aceptabilidad (se conserva la lógica de relaciones a lo largo de cada modelo). Son para ambos, además, índices de ajuste muy similares. Por lo tanto, y en conjunto, no se confirma la existencia de moderación de la variable edad sobre la relación entre calidad y satisfacción.

En cambio, sí se comprueba que la hipótesis H<sub>3</sub> tiene soporte empírico, es decir, que sí existe moderación de la variable sexo (G3) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (ver "Tabla 36. Prueba de la hipótesis H<sub>3</sub>, de moderación de la variable sexo (G3) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis

multimuestra).(\*)<sup>c</sup>), pues el ajuste del modelo empeora -aumenta la  $\chi^2$ - al restringir los parámetros estructurales del modelo, siendo además la diferencia estadísticamente significativa ( $\Delta\chi^2(1)= 956,826-952,271=4,555, p<0,033$ ).

**Tabla 35. Prueba de la hipótesis H<sub>2b</sub>, de moderación de la variable edad (G2) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*)**

Características del modelo (Model Characteristics)	Modelo global (N=812)	Modelos por separado -Grupo (tamaño muestra) Group model (sample size)		Modelo sin restricciones (coeficientes Q → S diferentes entre grupos). Unconstrained Group Model (Q → S different for each group)	Modelo con restricciones (Coeficientes Q → S iguales en los distintos grupos) Constrained Group Model (Q → S equal across groups)	Diferencia entre modelos Model differences ( $\Delta\chi^2$ ) <sup>b</sup>
		< 24 años (years) (n=615)	≥ 24 años (years) (n=197)			
<b>Ajuste del modelo<sup>a</sup></b> (Model fit)						
$\chi^2$	809,785	645,986	328,481	939,874	940,980	1,106
df	148	148	148	294	295	1
RMSEA ≤ 0,8	0,074	0,074	0,079	0,052	0,052	-
CFI ≥ 0,9	0,924	0,919	0,929	0,926	0,926	-
GFI ≥ 0,9	0,898	0,895	<b>0,842</b>	0,883	0,883	-
AGFI ≥ 0,9	0,869	0,865	<b>0,797</b>	<b>0,849</b>	<b>0,850</b>	-
<b>Carga<sup>a</sup></b> (Loading)	0,68	0,65	0,74	0,57 (< 24 años) 0,69 (≥ 24 años)	0,59 (< 24 años) 0,66 (≥ 24 años)	
<b>R<sup>2</sup></b>	0,46	0,43	0,55			

(\*) "Testing for age of students (G2) as a moderator in the relationship between Quality of service (Q) and Satisfaction (S) (multigroup analysis)" (en inglés).

a. p<0,001 | Se incluyen los valores mínimos de referencia de los índices GOF utilizados. En negrita los que no superan dicho criterio de referencia. (Reference GOF's cutoff values included, in bold those not reaching that reference level.)

b. p<0,293

De nuevo, ambos modelos (sin y con restricciones), muestran índices de ajuste aceptables (RMSEA, CFI, GFI, AGFI), lo que sugiere su aceptabilidad, siendo además índices de ajuste de valores idénticos. Dado que los resultados dan soporte al modelo sin restricciones, podemos atender a sus cargas o coeficientes estandarizados, siendo estas mayores para los alumnos de género masculino (0,68) frente al femenino (0,55). Por lo tanto, y en conjunto, habría soporte para afirmar que existe moderación de la variable sexo sobre la relación entre calidad y satisfacción, siendo aparentemente mayor el efecto para los alumnos de género masculino.

Por su parte, no existe soporte empírico para la H<sub>4a</sub>, es decir, no existe moderación de la variable nacionalidad (G4) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (ver "Tabla 37. Prueba de la hipótesis H<sub>4a</sub>, de moderación de la variable nacionalidad (G4) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*)<sup>c</sup>), dado que el modelo con restricciones ajusta tan bien como el de sin restricciones, siendo el test de diferencia de chi-cuadrados igual a cero ( $\Delta\chi^2(1)= 891,074-891,074=0, p<1$ ).

Nuevamente, ambos modelos (sin y con restricciones), muestran índices de ajuste aceptables (RMSEA, CFI, GFI, AGFI), lo que sugiere su aceptabilidad, siendo además índices de ajuste de valores casi idénticos (AGFI difiere a nivel de milésimas).

**Tabla 36. Prueba de la hipótesis H<sub>3</sub>, de moderación de la variable sexo (G3) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra).(\*)**

Características del modelo (Model Characteristics)	Modelo global (N=812)	Modelos por separado -Grupo (tamaño muestra) Group model (sample size)		Modelo sin restricciones (coeficientes Q → S diferentes entre grupos). Unconstrained Group Model (Q → S different for each group)	Modelo con restricciones (Coeficientes Q → S iguales en los distintos grupos) Constrained Group Model (Q → S equal across groups)	Diferencia entre modelos Model differences (Δχ <sup>2</sup> ) <sup>b</sup>
		Hombres (men) (n=323)	Mujeres (women) (n=489)			
<b>Ajuste del modelo<sup>a</sup></b> (Model fit)						
χ <sup>2</sup>	809,785	408,740	578,726	952,271	956,826	4,555
df	148	148	148	294	295	1
RMSEA ≤ 0,8	0,074	0,074	0,077	0,053	0,053	-
CFI ≥ 0,9	0,924	0,929	0,914	0,924	0,924	-
GFI ≥ 0,9	0,898	0,878	0,884	0,883	0,883	-
AGFI ≥ 0,9	0,869	<b>0,843</b>	<b>0,851</b>	<b>0,849</b>	<b>0,849</b>	-
<b>Carga<sup>a</sup></b> (Loading)	0,68	0,72	0,65	0,68 (Hombres) 0,55 (Mujeres)	0,65 (Hombres) 0,59 (Mujeres)	
<b>R<sup>2</sup></b>	0,46	0,52	0,43			

(\*) "Testing for gender of students (G3) as a moderator in the relationship between Quality of service (Q) and Satisfaction (S) (multigroup analysis)" (en inglés).

a. p < 0,001 | Se incluyen los valores mínimos de referencia de los índices GOF utilizados. En negrita los que no superan dicho criterio de referencia. (Reference GOF's cutoff values included, in bold those not reaching that reference level.)

b. p < 0,033

**Tabla 37. Prueba de la hipótesis H<sub>4a</sub>, de moderación de la variable nacionalidad (G4) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*)**

Características del modelo (Model Characteristics)	Modelo global (N=812)	Modelos por separado -Grupo (tamaño muestra) Group model (sample size)		Modelo sin restricciones (coeficientes Q → S diferentes entre grupos). Unconstrained Group Model (Q → S different for each group)	Modelo con restricciones (Coeficientes Q → S iguales en los distintos grupos) Constrained Group Model (Q → S equal across groups)	Diferencia entre modelos Model differences (Δχ <sup>2</sup> ) <sup>b</sup>
		Españoles (Spaniards) (n=510)	Alemanes (Germans) (n=246)			
<b>Ajuste del modelo<sup>a</sup></b> (Model fit)						
χ <sup>2</sup>	809,785	583,652	320,732	891,074	891,074	0
df	148	148	148	294	295	1
RMSEA ≤ 0,8	0,074	0,076	0,069	0,052	0,052	-
CFI ≥ 0,9	0,924	0,913	0,920	0,917	0,917	-
GFI ≥ 0,9	0,898	0,884	0,876	0,883	0,883	-
AGFI ≥ 0,9	0,869	<b>0,852</b>	<b>0,841</b>	<b>0,848</b>	<b>0,849</b>	-
<b>Carga<sup>a</sup></b> (Loading)	0,68	0,62	0,62	0,57 (Españoles) 0,57 (Alemanes)	0,57 (Españoles) 0,57 (Alemanes)	
<b>R<sup>2</sup></b>	0,46	0,39	0,39			

(\*) "Testing for nationality of students (G4) as a moderator in the relationship between Quality of service (Q) and Satisfaction (S) (multigroup analysis)" (en inglés).

a. p < 0,001 | Se incluyen los valores mínimos de referencia de los índices GOF utilizados. En negrita los que no superan dicho criterio de referencia. (Reference GOF's cutoff values included, in bold those not reaching that reference level.)

b. p < 1

En definitiva, los resultados parecen indicar que no existe moderación de la variable nacionalidad sobre la relación entre calidad y satisfacción.

A su vez se comprueba que no existe soporte empírico para la H<sub>4b</sub>, es decir, no existe moderación de la variable país sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (ver “Tabla 38. Prueba de la hipótesis H<sub>4b</sub>, de moderación de la variable país sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*) “), pues si bien mejora el ajuste, ya que disminuye la  $\chi^2$  al restringir los parámetros estructurales del modelo, esta diferencia no es significativa ( $\Delta\chi^2(1)= 945,798-945,783=0,015$ ,  $p<0,904$ ).

Además, ambos modelos (sin y con restricciones), muestran índices de ajuste aceptables (RMSEA, CFI, GFI, AGFI), lo que sugiere su aceptabilidad, siendo además índices de ajuste de valores casi idénticos (AGFI difiere a nivel de milésimas).

En definitiva, los resultados parecen indicar que no existe moderación de la variable país sobre la relación entre calidad y satisfacción.

**Tabla 38. Prueba de la hipótesis H<sub>4b</sub>, de moderación de la variable país sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*)**

Características del modelo (Model Characteristics)	Modelo global (N=812)	Modelos por separado -Grupo (tamaño muestra) Group model (sample size)		Modelo sin restricciones (coeficientes Q → S diferentes entre grupos). Unconstrained Group Model (Q → S different for each group)	Modelo con restricciones (Coeficientes Q → S iguales en los distintos grupos) Constrained Group Model (Q → S equal across groups)	Diferencia entre modelos Model differences ( $\Delta\chi^2$ ) <sup>b</sup>
		España (Spain) (n=535)	Alemania (Germany) (n=277)			
<b>Ajuste del modelo<sup>a</sup></b> (Model fit)						
$\chi^2$	809,785	617,246	341,718	945,783	945,798	0,015
df	148	148	148	294	295	1
RMSEA ≤ 0,8	0,074	0,077	0,069	0,052	0,052	-
CFI ≥ 0,9	0,924	0,909	0,921	0,914	0,915	-
GFI ≥ 0,9	0,898	0,883	0,883	0,883	0,883	-
AGFI ≥ 0,9	0,869	<b>0,850</b>	<b>0,850</b>	<b>0,849</b>	<b>0,850</b>	-
<b>Carga<sup>a</sup></b> (Loading)	0,68	0,62	0,59	0,56 (España) 0,54 (Alemania)	0,56 (España) 0,54 (Alemania)	
<b>R<sup>2</sup></b>	0,46	0,39	0,35			

(\*) “Testing for country where students study as a moderator in the relationship between Quality of service (Q) and Satisfaction (S) (multigroup analysis)” (en inglés).

a.  $p<0,001$  | Se incluyen los valores mínimos de referencia de los índices GOF utilizados. En negrita los que no superan dicho criterio de referencia. (Reference GOF’s cutoff values included, in bold those not reaching that reference level.)

b.  $p < 0,904$

Similarmente, se comprueba que no existe soporte empírico para la H<sub>5</sub>, es decir, no existe moderación de la variable experiencia previa del estudiante en otras universidades (G7) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (ver “Tabla 39. Prueba de la hipótesis H<sub>5</sub>, de moderación de la variable experiencia previa del estudiante en otras universidades (G7) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*)“), de nuevo por la misma razón: si bien mejora el ajuste, ya que disminuye ligeramente la  $\chi^2$  al restringir los parámetros estructurales del modelo, esta diferencia no es significativa ( $\Delta\chi^2(1)= 1004,706-1004,691=0,015$ ,  $p<0,903$ ).

Ambos modelos (sin y con restricciones), muestran índices de ajuste aceptables (RMSEA, CFI, GFI, AGFI), lo que sugiere su aceptabilidad, siendo además índices de ajuste de valores casi idénticos (con diferencias sólo a nivel de las milésimas).

En definitiva, los resultados parecen indicar que no existe moderación de la variable experiencia previa del estudiante en otras universidades sobre la relación entre calidad y satisfacción.

**Tabla 39. Prueba de la hipótesis H<sub>5</sub>, de moderación de la variable experiencia previa del estudiante en otras universidades (G7) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S) (análisis multimuestra). (\*)**

Características del modelo (Model Characteristics)	Modelo global (N=812)	Modelos por separado -Grupo (tamaño muestra) Group model (sample size)		Modelo sin restricciones (coeficientes Q → S diferentes entre grupos). Unconstrained Group Model (Q → S different for each group)	Modelo con restricciones (Coeficientes Q → S iguales en los distintos grupos) Constrained Group Model (Q → S equal across groups)	Diferencia entre modelos Model differences ( $\Delta\chi^2$ ) <sup>b</sup>
		Sí (Yes) (n=216)	No (No) (n=596)			
<b>Ajuste del modelo<sup>a</sup></b> (Model fit)						
$\chi^2$	809,785	439,577	598,193	1004,691	1004,706	0,015
df	148	148	148	294	295	1
RMSEA ≤ 0,8	0,074	<b>0,096</b>	0,072	0,055	0,054	-
CFI ≥ 0,9	0,924	0,880	0,929	0,919	0,919	-
GFI ≥ 0,9	0,898	<b>0,824</b>	0,899	0,880	0,880	-
AGFI ≥ 0,9	0,869	<b>0,774</b>	0,870	<b>0,844</b>	<b>0,845</b>	-
<b>Carga<sup>a</sup></b> (Loading)	0,68	0,65	0,69	0,58 (Sí) 0,62 (No)	0,58 (Sí) 0,62 (No)	
<b>R<sup>2</sup></b>	0,46	0,42	0,48			

(\*) "Testing for previous experience of student in other universities (G7) as a moderator in the relationship between Quality of service (Q) and Satisfaction (S) (multigroup analysis)" (en inglés).

a. p < 0,001 | Se incluyen los valores mínimos de referencia de los índices GOF utilizados. En negrita los que no superan dicho criterio de referencia. (Reference GOF's cutoff values included, in bold those not reaching that reference level.)

b. p < 0,903

Por ultimo, no es posible comprobar la H<sub>6</sub>, sobre moderación de la variable relación con la universidad (estudiante de intercambio) (G10) sobre la relación entre calidad (Q) y satisfacción (S), dado que el tamaño del grupo correspondiente a los alumnos de intercambio es insuficiente para poder realizar el cálculo (sólo 51 de los 812 encuestados eran alumnos de intercambio).

En resumen y concluyendo el apartado, tras el análisis de todas las hipótesis del trabajo, se confirma que la calidad (Q) es un antecedente con efecto sobre la satisfacción (hipótesis H<sub>1</sub>). A su vez, se comprueba la existencia de soporte empírico para las hipótesis H<sub>2a</sub> y H<sub>3</sub>, indicando que existe un efecto moderador de la antigüedad del estudiante (hipótesis H<sub>2a</sub>); así como también de la variable sexo (hipótesis H<sub>3</sub>).

Por el contrario, no existe suficiente soporte empírico para las hipótesis H<sub>2b</sub>, H<sub>4a</sub>, H<sub>4b</sub> y H<sub>5</sub>, indicándonos que no podemos demostrar que la calidad de servicio influya sobre la satisfacción de forma distinta para los estudiantes según su edad (hipótesis H<sub>2b</sub>),

nacionalidad ( $H_{4a}$ ), país de estudio -España o Alemania- ( $H_{4b}$ ), como tampoco para los estudiantes con y sin experiencia previa en otras universidades (hipótesis  $H_5$ ). Por último, el tamaño de la muestra correspondiente a alumnos de intercambio no permitió comprobar el efecto de la variable “relación con la universidad (alumno de intercambio)” sobre la relación entre calidad de servicio y satisfacción ( $H_6$ ).

En definitiva, por un lado los resultados indican que a mayor antigüedad del estudiante (es decir, cuanto más tiempo lleve el alumno en la universidad), mayor es el efecto de la variable calidad de servicio sobre su satisfacción. Y por otro, que el efecto de la variable calidad de servicio sobre la satisfacción del alumno sería mayor para los alumnos de género masculino, que para los de género femenino.



## **Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones.**

## 7.1. Conclusiones

En este trabajo hemos intentado contribuir al debate sobre la evaluación del desempeño de las universidades. Más concretamente, al de la evaluación de la calidad de la educación superior desarrollada por estas. La pregunta de fondo que nos planteamos fue, de qué manera podíamos medir la calidad de la educación ofrecida por las instituciones de educación superior (IES). Y en particular, de cómo hacerlo teniendo en cuenta la opinión de su perceptor principal: el estudiante.

Presentamos a continuación las conclusiones obtenidas, divididas en tres bloques. El primero, de conclusiones relativas al análisis del contexto y los debates de la calidad (capítulo 2). El segundo, de conclusiones relativas a la definición del marco teórico de la calidad de la educación superior entendida como servicio (capítulo 3). Y el tercero (capítulos 4 al 6), de conclusiones relativas a la fundamentación del instrumento de medida de la calidad de servicio en la educación superior, al análisis del diseño de la investigación y a la valoración de los resultados obtenidos.

### 7.1.1. Conclusiones relativas al contexto de desarrollo del trabajo y los debates de la calidad

La educación superior a nivel mundial se enfrenta a un marco de mayor competencia por el alumno. Es un contexto nuevo de competencia por el estudiante, fundamentado tanto en razones de oferta (oferta universitaria al alcance del alumno), como de demanda (alumnos demandantes de servicios universitarios) en el sector de la educación superior. De oferta, como lo son la creciente liberalización del sector, la integración de los sistemas universitarios, el incremento de la movilidad transfronteriza institucional, una mayor visibilidad de la oferta universitaria gracias a internet; entre otras; y de demanda, como es el caso de las políticas incitadoras a la movilidad del profesorado y del alumno, la mayor formación en idiomas del alumno, o la necesidad de construir un currículo internacional; entre otras.

Como consecuencia, la universidad, y en particular la universidad pública europea, se enfrenta ante una situación de pérdida de su condición de posición de privilegio, en términos de su posicionamiento en el mercado (mercado de la educación superior). En verdad, ya sólo el reconocimiento internacional -más bien homologación- de las enseñanzas impide hoy, y sólo en parte, que un estudiante decida por formarse aquí o allá, por esta vía o por otra. En definitiva, el futuro universitario camina hacia una movilidad estudiantil global, como consecuencia de la cada vez mayor reducción de las barreras de entrada y de salida del sector. Una mayor movilidad que es física, pero también “virtual”, gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ello obliga -necesariamente- a la universidad, a desarrollar estrategias de competencia por el estudiante.

Convenía preguntarse pues -cuestión que hicimos-, si estaba justificado priorizar la calidad del sistema universitario europeo de educación superior como estrategia competitiva. Para responder, en este trabajo hemos valorado la magnitud y características de la movilidad estudiantil en el mundo, en particular las

correspondientes al EEES. Nos hemos preguntado, qué lleva a un alumno extranjero a escoger, para estudiar, un país u otro. Y más concretamente, una universidad u otra. Los análisis concluyen que -al menos en el seno del EEES- se está produciendo un rápido cambio estratégico del concepto de movilidad estudiantil, desde uno de cooperación a otro de competencia por el estudiante. Y que -más importante aún que la anterior conclusión- siempre que se cuente con una oferta de programas con reconocimiento en el mercado de trabajo, la calidad de la educación es la variable más relevante para un estudiante en la elección de una institución de educación superior. Por lo tanto, apostar por la calidad parece ser una estrategia correcta para hacer a la universidad atractiva para los estudiantes. No obstante, en este trabajo también se valoró otra posibilidad real dentro del EEES, como es la competencia de las universidades mediante la variable precio.

La calidad es, en particular desde la UE y en el marco del EEES, la estrategia por la que se apuesta para que las universidades compitan internacionalmente. Todas las políticas y estrategias impulsadas desde las instituciones europeas y nacionales de sus estados miembros apuntan en esta dirección.

La Unión Europea, consciente de la necesidad de una universidad competitiva, ha apostado por fundamentar su atractivo internacional en la calidad. Una prioridad, plasmada en un compromiso con la garantía de calidad del sistema universitario europeo de educación superior en todos los ámbitos (docencia, investigación, gestión, innovación, transferencia de conocimiento, etc.) del mismo (Declaración de Bolonia, 1999; Comunicado de Bergen, 2005; Comunicado de Bucarest, 2012). Las instituciones universitarias del EEES deberán, en definitiva, competir no sólo en calidad docente, en calidad investigadora, en calidad de innovación y transferencia del conocimiento, o en calidad en la gestión, etc., sino en el compendio de todas ellas; es decir, deberán competir en calidad educativa. La propia Comisión Europea pretende, de hecho, un cambio sistémico, en el que la educación superior europea forme parte de la solución ante las dificultades económicas que afrontan las economías de sus estados miembros. Para ello, insta a premiar la excelencia e incentivar la competencia en el sector educativo universitario. A su vez, varios países europeos han puesto en marcha políticas de diferenciación en calidad entre sus universidades, a través de distintas iniciativas que no han hecho otra cosa sino la de concentrar sus recursos en las universidades más competitivas o “de excelencia”.

Ahora bien, el desarrollo de un enfoque hacia la calidad en las instituciones de educación superior, supone un cambio radical de estrategia, que ha abierto distintos debates, tanto en España, como en el conjunto de la Unión Europea. En este trabajo se han analizado tres de ellos: “homogeneidad versus diversidad” de modelos universitarios; la controversia de los “*ranking* universitarios”, dentro de una discusión sobre los criterios comparativos entre los distintos modelos de educación superior; y la aplicabilidad de los sistemas de gestión de calidad total en el ámbito de la educación superior. En conjunto, se trata de un triple debate sobre la configuración, valoración y gestión de sistemas de educación superior de calidad dentro del EEES, que en este trabajo han sido examinados particularmente desde el paradigma de la orientación al cliente principal de la educación superior, el estudiante.

Es más, en todo momento nos hemos cuestionado, en qué medida cumplen la función de marco de referencia sobre la calidad de la educación ofrecida por las instituciones de educación superior, dentro del EEES. Y en particular, en qué medida lo hacían de cara a su perceptor principal, el estudiante.

Así, el análisis del debate entre “homogeneidad versus diversidad” de modelos universitarios del EEES, se sintetizaba en una búsqueda del complejo equilibrio, entre una convergencia en pos de la armonización, y una diversificación que permita diferenciarse.

Un primer debate que daba lugar a otro, el de comparación entre las instituciones de educación superior europeas, teniendo en consideración su diversidad. Ello nos llevó a abordar dos cuestiones: por un lado, el establecimiento de estándares comunes de garantía de la calidad que faciliten su comparabilidad, plasmado, a nivel europeo, en los “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES” (o “*European Standards and Guidelines (ESG)*”) y en el “Registro Europeo de Agencias de Calidad de la Educación Superior” (“*European Quality Assurance Register (EQAR)*”); y por otro, la problemática de los *ranking* universitarios globales o internacionales, como indicadores con los que comparar universidades.

En este mismo sentido, se llevó a cabo una comparativa entre los cuatro principales *ranking* universitarios globales<sup>375</sup> (THE, QS, ARWU y U-M), cuyas conclusiones más importantes fueron las dos siguientes. Primero, ninguno de los *ranking* en su versión institucional -a la postre la más conocida y evaluada, tanto por los medios de comunicación, como por la academia-, considera la opinión del estudiante a la hora de su construcción. Ninguno. Y segundo, si bien la mayoría de los *ranking* afirman que intentan medir la calidad de la educación universitaria, se demuestra que los *ranking* más influyentes utilizan variables, que en conjunto tienen poco que ver con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Más allá de su comparación, y por sus características y particularidades, cabe destacar el desarrollo del *ranking* europeo U-Multirank (U-M), el más reciente de todos los aquí analizados. Impulsado por la Comisión Europea, U-Multirank es un nuevo *ranking* europeo multidimensional y global de instituciones de educación superior, con el que se pretende disponer de un instrumento válido y fiable de comparación de universidades, que atienda a toda la diversidad universitaria europea. Una virtud esta, la de poder atender a toda la diversidad europea de instituciones de educación superior, que puede considerarse también el origen de lo que, quizás, sea su mayor defecto: una universidad no puede saber en qué posición absoluta se encuentra en este *ranking* con respecto al resto de universidades clasificadas en él. No obstante, si que sirve como herramienta de *benchmarking* con respecto a otras universidades que una IES utilice o escoja como referencia.

Por último, y atendiendo al tercer debate, se analizó la confrontación entre los objetivos de calidad pedagógica en la principal actividad de una IES, la docencia universitaria, y

---

<sup>375</sup> *Times Higher Education World University Rankings* (THE); el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU; también conocido como el “*Shanghai Ranking*”); el *QS World University Rankings* (QS) y el *U-Multirank* (U-M).

los objetivos de calidad total en la gestión de todos y cada uno de los procesos de la misma (docencia inclusive). El análisis realizado permitió abordar, por un lado, las principales causas o dificultades, apuntadas en la literatura, a la hora de implantar una Gestión de Calidad Total (o TQM, del inglés “*Total Quality Management*”) en la universidad. Y por otro, el análisis de los principales modelos TQM aplicados en instituciones de educación superior. Junto a los modelos TQM y por razones de afinidad, también valoramos, concretándolo para el caso de España, los -así llamados- Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC), desde sus orígenes hasta su desarrollo actual, con los programas AUDIT y su complemento DOCENTIA.

De la literatura se desprendía que las principales trabas encontradas para el desarrollo de la Gestión de la Calidad Total (o TQM, del inglés “*Total Quality Management*”) en la universidad habían sido: la falta de receptividad del personal académico; el hecho de que la TQM no se haya centrado en los procesos críticos; la dificultad para definir el objetivo de la TQM en la universidad; y por último, la dificultad para delimitar a los clientes de los servicios universitarios y así poder medir directamente los niveles de calidad alcanzados. No obstante y a pesar de estas dificultades, en la práctica la TQM está siendo adoptada por las instituciones universitarias, como forma de desarrollar un sistema de calidad, generando notables beneficios para éstas, principalmente a nivel de organización, competitividad y resultados. En definitiva, la propia praxis, si bien no ha acabado con el debate, entre la gestión de la calidad total y la calidad desde una perspectiva pedagógica, aboga tanto por la compatibilidad de ambos modelos o tradiciones (empresarial y académica), como por el convencimiento de las virtudes de la calidad total en la gestión para lograr alcanzar, mantener y mejorar la calidad educativa de los centros universitarios.

Es más, el propio desarrollo del EEES obliga a las instituciones universitarias europeas, a adoptar nuevos modelos de gestión cuya prioridad sea la de garantizar la calidad de los estudios ofrecidos. Es por ello que en este trabajo también se abordó el análisis de los principales modelos de gestión de la calidad total, aplicados en instituciones de educación superior. En concreto, la norma internacional UNE-EN-ISO 9001 y el Modelo EFQM de Excelencia. A estos dos modelos añadíamos un tercero, el modelo AUDIT, como plasmación de los “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES” (o “*European Standards and Guidelines (ESG)*”) en el ámbito de la educación superior en España. Comparándolos, vimos como todos estos modelos de gestión de la calidad en la universidad eran, a nivel de principios y/o requerimientos, tanto complementarios, como compatibles. De hecho, así lo entienden las agencias de evaluación y acreditación de la calidad universitaria. En definitiva, son distintos enfoques que un marco común de excelencia en la gestión universitaria. No obstante, las evidencias señalan que, si bien la implantación de sistemas de gestión de la calidad no es ya algo novedoso en nuestras universidades, sigue siendo necesario una mayor planificación de carácter integral de la calidad universitaria.

Uno de los nexos comunes a los sistemas de calidad analizados, es que todos están fundamentados -al menos en parte- en el principio de orientación al cliente. En este trabajo hemos centrado el análisis de los sistemas de calidad en torno a este principio.

En el ámbito de la educación, una orientación al cliente, puede entenderse como la forma de lograr una participación efectiva, eficaz y eficiente del estudiante -como

perceptor principal de la educación- en el desarrollo de la calidad de la educación superior. Ahora bien, ¿cómo lograrlo? ¿Cómo procurar una participación efectiva, eficaz y eficiente del estudiante en la universidad? La clave está en saber escucharlo.

Una universidad orientada hacia el estudiante -es decir, centrada y comprometida con el estudiante, no sólo con el actual, sino también con el potencial y el egresado- tiene que saber escucharlo. Conocer sus necesidades, para poder atenderlas. Y así procurar ofrecerles un servicio educativo de calidad, en un proceso continuo de mejora.

En el desarrollo de los sistemas de calidad, el principio de “orientación en el cliente”, para el ámbito de la educación superior y focalizándolo sólo en su cliente principal, “de orientación en el estudiante” (o de enfoque en el alumno), sería implantado en la universidad por medio de una serie de prácticas habituales (como por ejemplo, la de recoger información periódica sobre la opinión de los estudiantes), que a su vez se apoyarían en distintas técnicas o herramientas para su desarrollo. Entre estas herramientas, estarían todo tipo de encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes. En este sentido, se constata como existe un escaso desarrollo de las mismas, achacada en gran medida a la falta de comprensión de las necesidades e intereses de los estudiantes. Este escaso desarrollo sería origen, al menos en parte y por lo que respecta a España, de las siguientes tres relevantes deficiencias. Primero, la voz del estudiante no es oída lo suficiente (al menos no lo es en la evaluación institucional universitaria). Segundo, cuando existen indicadores en la evaluación institucional (por ejemplo, respecto del programa académico) que atiendan al estudiante, se presta atención principalmente a indicadores de rendimiento (rendimiento académico, empleabilidad), más objetivos, pero no a aspectos más subjetivos, como la valoración de su formación integral, la calidad percibida o su satisfacción. Y tercero y último, cuando sí es escuchado (por ejemplo, en la evaluación de la actividad docente), no se le escucha de manera homogénea: no existe un consenso sobre el modelo de cuestionario de evaluación. Esto lleva a que no podamos hacer uso del mismo para comparar el desempeño entre unas universidades y otras.

En resumen, la razón de ser de esta investigación se justificaría, en gran medida, en: uno, la búsqueda de una participación del estudiante en la universidad beneficiosa para ambas partes; dos, el aportar al esclarecimiento de los anteriores debates; y tres, reducir las mencionadas deficiencias en la atención a los estudiantes, como consecuencia de la falta de comprensión de las necesidades e intereses de los mismos.

#### 7.1.2. Conclusiones relativas al marco teórico de la calidad de la educación superior entendida como servicio

En la primera parte (capítulo 2) se contextualizó el objetivo genérico del trabajo y se definió el problema objeto de investigación. Este trabajo es una investigación sobre la calidad en la educación superior. Más concretamente, el objetivo es el análisis de la calidad de la educación desde la perspectiva del estudiante, procurando con ello aportar a la reducción de las deficiencias en la atención a las necesidades e intereses de los estudiantes. También, de aportar al esclarecimiento de los mencionados debates abiertos sobre la calidad de la educación superior, así como de responder a la anterior pregunta de cómo procurar una participación efectiva, eficaz y eficiente del estudiante en la universidad.

Para procurar alcanzar el objetivo definido, se desarrolló un robusto marco teórico, en base a las siguientes fases de análisis. Primero, se definió la educación superior como servicio. Segundo, se analizaron los posibles roles del estudiante en la educación superior, en particular dentro del EEES. Tercero, se definió el concepto de calidad de la educación superior, desde la perspectiva del estudiante que la percibe. Cuarto, se desarrolló el “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” aplicado a la educación superior. Y quinto y último, se abordó la relación entre calidad de servicio y satisfacción en el ámbito de la educación superior. El desarrollo de este marco teórico daría fundamento, posteriormente, al desarrollo de un indicador o instrumento de medición de la calidad de servicio por parte del estudiante de la educación superior recibida, siguiente capítulo de la investigación.

***La educación superior como servicio.*** Para llevar a cabo este análisis, se acude a la concepción de la educación superior como servicio. Y en consecuencia, también a la definición de la calidad de esta, como calidad de servicio de educación superior.

Al abordar la definición de la educación superior como servicio, hubo de afrontarse distintas dificultades derivadas, tanto de la propia definición de educación, como de la voluntad de valorarla como servicio. Una definición, que además queríamos que tuviera en cuenta, también, a los servicios educativos no presenciales o electrónicos. La decisión de definir la educación como servicio, nos permitió evitar la controversia heredada sobre el concepto educación (¿qué es la educación, un proceso, un sistema,...?), así como situar su análisis dentro del marco de la economía.

En este sentido, se dedicó todo un apartado del trabajo, a hacer una reflexión teórica sobre la educación superior como servicio, y a concretar sus características y definición, advirtiéndose, en el proceso, no sólo la ausencia de un marco conceptual de consenso académico sobre el que construir el análisis empírico posterior, sino también la carencia de conceptos teóricos robustos que le dieran fundamento. En consecuencia, se afrontó la tarea de construir un necesario corpus teórico, que requirió del desarrollo conceptual de términos relacionados con los de una educación superior entendida como servicio, como son los de estudiante como cliente, orientación al alumno (orientación al cliente), orientación del alumno (orientación al aprendizaje), calidad, satisfacción, expectativas (educación esperada) y percepciones (educación percibida).

Esta tarea se llevó a cabo realizando una reflexión desde un planteamiento multidisciplinar e interdisciplinar, basado principalmente en corrientes del pensamiento provenientes del marketing (marketing de servicios, marketing relacional) y de la organización de empresas (gestión de la calidad total). También se incorporaron desarrollos de estas doctrinas en la educación, en concreto, los movimientos conocidos como de marketing educativo, o los de organización institucional (calidad total en instituciones de educación superior); así como tratamientos y conceptos propios de las ciencias de la educación, como el de orientación al aprendizaje, o la visión de orientación al alumno “que aprende” (con fundamento en la teoría de Klaus Holzkamp, de aprendizaje desde la perspectiva subjetiva del alumno). Por último, fruto de la complejidad del objeto de análisis del trabajo, también se integraron algunos análisis provenientes de la así llamada investigación especializada en educación superior.

Así, se definió la educación como un “servicio integral, que incluye todo un conjunto de actividades económicas cuyo objeto principal es el intercambio de información, contenidos y materiales informativos, diseñados para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (formación), entre una parte docente y otra discente, y cuyo resultado, que no es un bien o construcción física, se coproduce entre ambas partes y se consume, según la modalidad de intercambio, en el mismo o en distintos momentos, proporcionando un valor agregado al añadir aspectos (conocimientos, habilidades, actitudes y capacitación, principalmente; pero también conveniencia, entretenimiento, oportunidad, socialización, etc.) que esencialmente son preocupaciones intangibles con capacidad de estimular la mente de quien las adquiere”. Definición, que fue posteriormente ajustada al objeto concreto de estudio de este trabajo, la calidad de la educación pos secundaria (educación superior) del alumno presencial (alumno actual con experiencia reciente).

La anterior definición, confiere a la educación toda una serie de características, propias de los servicios (intangibilidad, heterogeneidad, inseparabilidad entre producción y consumo, precedero). Además, a partir de la misma, podemos hablar de la educación universitaria, como un conjunto de servicios provistos por una universidad a sus estudiantes. Este conjunto, amplio y heterogéneo, estaría compuesto por servicios básicos y servicios complementarios, en dónde el servicio principal sería el de docencia o formación. El análisis completo del servicio o servicios de educación nos llevó a proponer y desarrollar una clasificación de los mismos en servicios básicos y complementarios (o *paraservicios*). También, a concluir en la conveniencia o idoneidad, de llevar a cabo una valoración holística de la educación superior como servicio, bajo el argumento de que el estudiante difícilmente puede, por las características de aquella, y en particular para los servicios básicos, distinguir nítidamente entre los distintos servicios educativos percibidos. En otras palabras, el estudiante “adquiere” educación, en todas y cada una de las actividades que la universidad pone a su servicio, tanto dentro como fuera de las aulas, de forma presencial o a distancia. Y como tal, es en “el todo” en dónde se debe valorar el rendimiento adquirido. Un rendimiento entendido en sentido amplio, como rendimiento social que este adquiere en todas y cada una de las actividades que la universidad pone a su servicio, en donde cabría valorar también su satisfacción.

Planteamiento, que sitúa al objeto de estudio, la calidad de la educación universitaria, tal y como señalábamos antes, bajo perspectivas académicas de la “Organización de Empresas”. Así, en este trabajo se adoptan el “Marketing de Servicios”, el “Marketing Relacional” y la “Gestión de la Calidad Total” (en inglés, *Total Quality Management* o TQM) como marcos teóricos que comparten la satisfacción del cliente como fundamento. Más concretamente, este trabajo se enmarca dentro del enfoque de satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes y usuarios, según el cual la institución debe de conocer las demandas del cliente, para así poder satisfacerle.

Relacionado, conviene señalar que, acudir a la literatura sobre gestión de la calidad total como fundamento teórico, no es algo nuevo en el ámbito de la evaluación de la calidad educativa, permitiendo por ello situar este trabajo, también, dentro del marco pedagógico de la “evaluación educativa”. Hecho que subraya el carácter transversal de esta investigación.



Así, y como consecuencia de la definición alcanzada de educación superior como servicio, entenderemos por evaluación educativa a la evaluación del conjunto de los servicios ofrecidos por el centro de educación superior. Ello supone hablar de una evaluación de la educación universitaria en sentido amplio, como evaluación de todo aquello que afecta a la valoración de la educación recibida por parte de los estudiantes (evaluación del programa, del profesorado, del personal administrativo, de los aprendizajes, etc.), tanto en entornos formales, no formales e informales, ya sean estos de carácter presencial o electrónico.

***Los roles del estudiante en la educación superior.*** Una vez definida la educación como servicio y analizadas sus características, el siguiente paso fue analizar los posibles roles del estudiante en la educación superior, en particular dentro del EEES. Así, sobre dicha concepción de educación como servicio, se ha construido también la definición de alumno como cliente *coproductor* de su propia educación. Entre medias, se introdujo el concepto de *servucción* en la educación superior, con el objetivo de facilitar una mejor comprensión de la complejidad de la educación como un servicio en el que -necesariamente- se requiere de la participación del alumno.

Una de los primeros y mayores retos que están teniendo que afrontar las universidades europeas, a la hora de implantar un sistema de calidad en sus instituciones, es la oposición existente a considerar a los alumnos como clientes (Dumont & Sangra, 2006). Con la voluntad de aportar luz a la cuestión, en este trabajo se ha llevado a cabo un análisis pormenorizado de los distintos roles asignados por la literatura especializada a los estudiantes universitarios. Centrando el análisis en el alumno tradicional, es decir, en aquel que “estudia en una universidad, está matriculado y asiste regularmente a clase”, en este trabajo nos preguntábamos ¿cuál es –o debe ser- el grado de participación idóneo de un estudiante universitario en su educación?

Del análisis del papel del estudiante universitario, se concluye que el alumno es el cliente principal de una educación superior, en el que desarrollará distintos roles, en función de la orientación al cliente de la IES -en el marco de un modelo educativo concreto-, y de la propia orientación hacia el aprendizaje de sus alumnos. Proceso de análisis, del que se derivaron tres desarrollos destacables.

Primero, se definieron dos conceptos fundamentales: orientación universitaria (orientación al aprendizaje) del alumno, y orientación al alumno (de la universidad), y la relación existente entre ellos. Vínculo que, como fue razonado, una IES debería considerar, para poder definir el nivel de participación de sus alumnos apropiado en el modelo educativo y, por ende, el o los posibles roles que éstos desempeñarían en su universidad. Divididos en tres categorías principales (producto, consumidor y *coproductor*), los distintos roles del estudiante se situarían sobre un espectro continuo de involucración, pasando el alumno a desempeñar uno u otro rol, o varios a la vez, según sus propios intereses (orientación universitaria) y la orientación al alumno (que se hubiera concebido y desarrollado por parte de la universidad), con respecto a cada una de las actividades o servicios educativos en los que éste tomara parte. En conjunto, hablamos de la relación entre la universidad y sus alumnos. Y de en qué medida, este relación beneficiaría a ambas partes.

Segundo, se define, describe y propone una concepción del alumno como cliente *coproductor* de su propia educación. Considerando al EEES como marco de referencia, sería el rol que mejor se acomoda a un modelo educativo, centrado en el alumno. Es decir, se define al alumno del EEES no ya sólo como consumidor, sino también como *coproductor* de su propia educación. En este sentido, el estudiante es por tanto colaborador, copartícipe y corresponsable de la calidad de su educación.

Y tercero, y derivado de la anterior concepción del alumno como *coproductor* de su propia educación, se defiende el desarrollo del marketing relacional en el ámbito de la educación superior, lo que supondría una nueva concepción de las relaciones de la universidad con sus estudiantes, que iría más allá del enfoque transaccional tradicional.

En conjunto, a colación de los anteriores desarrollos, y aunando los distintos conceptos definidos, se propone un nuevo modelo teórico de relaciones de la universidad con el estudiante universitario (ver “Figura 5. Modelo de relaciones con el estudiante.”), en el que se vinculan los conceptos de orientación al estudiante (entendida como orientación al cliente), orientación del estudiante (entendida como orientación al aprendizaje) y el grado de participación del estudiante en su educación. Modelo tridimensional, que recoge la definición de un “continuo en la orientación al estudiante”, en el que se situarían los distintos roles posibles del alumno (producto, consumidor, colaborador -o coproductor- y productor), junto con las distintas orientaciones al aprendizaje del estudiante (social, laboral, personal y académica). Roles que el alumno desempeñaría - en mayor o menor medida y en función de sus intereses y necesidades- simultáneamente, y que junto con su mezcla de orientaciones al aprendizaje, establecería sus distintos grados de participación, construyéndose -como resultado- aquello que hemos venido a denominar como “la nube” de estudiantes de cada IES.

***El concepto de calidad de la educación superior.*** Retomando las conclusiones anteriores, hasta aquí habríamos definido la educación superior del estudiante, como un servicio integral o sistémico, que abarca tanto a las relaciones formales como a las informales de los estudiantes para con el resto de la comunidad universitaria que les atiende. También se habrían definido los distintos roles del estudiante, como principal actor -usuario o cliente *coproductor*, según lo hemos concebido en este trabajo, en el marco del EEES-, más no único, de dicho servicio. El siguiente paso fue definir los distintos niveles de entrega del servicio. Es decir, procurar definir el concepto de calidad de la educación superior, desde la perspectiva del estudiante que la percibe.

A tal fin, y en compatibilidad con las definiciones de educación superior como servicio, y del estudiante como cliente *coproductor* de su propia educación, en este trabajo se acude a la noción de “satisfacción del usuario”, vinculada al principio de “orientación al cliente”, como fundamentos para la concepción de la calidad de la educación superior.

Fundamentos, por un lado, de los que deriva la definición adoptada de calidad de la educación desde la perspectiva del alumno, como el “conjunto de propiedades y características de la educación que le confieren la aptitud de satisfacer las necesidades explícitas o implícitas de los estudiantes”.

Y fundamentos, por otro lado, que son compartidos, en mayor o menor medida, por las principales corrientes del pensamiento, que conforman el marco teórico del trabajo

(marketing de servicios, marketing relacional, la orientación al mercado y la gestión de la calidad total). En particular, por el desarrollo de algunas de estas ramas académicas en el ámbito de la educación (como son las del marketing educativo, y la gestión de la calidad total como enfoque de la organización institucional). Y más concretamente, como soporte teórico del modelo de referencia para este trabajo, el “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” y su derivado instrumento de medida de la calidad de servicio SERVQUAL; un modelo, que de hecho, está presente tanto en la literatura de Marketing de Servicios, como en la de Gestión de la Calidad Total.

***El “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” aplicado a la educación superior.*** Por ello, como modelo teórico de referencia del trabajo, y también -en parte- para reducir su escaso desarrollo y aplicación al ámbito de la educación hasta el momento, se analizó en detalle el “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” aplicado a la educación superior (ver “Figura 6. Modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior (como servicio).”). Un modelo, cuyo desarrollo en la educación superior, procuraría la reducción de las deficiencias en la participación de los estudiantes en la evaluación institucional, ya que incluiría a los mismos en el propio diseño de los objetivos de la propia universidad, de cara a satisfacer sus intereses y necesidades como estudiantes.

La importancia del desarrollo del “Modelo de Brechas sobre la Calidad de Servicio” en la educación superior, se justificaría en la conveniencia de prestarle también atención, y de forma fundamentada, a una concepción subjetiva de la calidad educativa, menos habitual en las instituciones de educación superior.

Es decir, se necesita atender, además de a una concepción objetiva de la calidad educativa (el “qué” hacer, principalmente a través del desarrollo del programa académico, para satisfacer las necesidades y cumplir con las expectativas de los estudiantes; visión que se apoya en indicadores objetivos, como son los de rendimiento académico, empleabilidad, etc.), más habitual en las IES, también a una concepción subjetiva de la misma por parte de los estudiantes (el “cómo” –o en qué medida– estos perciben que aquellas quedan cubiertas; con indicadores subjetivos, como son los de calidad de servicio o satisfacción). En el fondo, el objetivo sería el de completar las dos caras de una misma moneda, llamada calidad de la educación.

En otras palabras, acudiendo a las disciplinas que fundamentan este trabajo, el “Modelo de Brechas de la Calidad de Servicio” complementaría a los modelos de gestión de la calidad, en la medida en que, compartiendo con todos ellos el fundamento de la orientación al cliente, señala las distintas deficiencias por las que los servicios de educación prestados por una IES no estarían orientados, de manera adecuada, hacia la atención a las necesidades e intereses de sus clientes; y en particular, de sus alumnos. Es decir, dicho de otra manera, y ya centrándolo en el ámbito de la educación y en los alumnos, la calidad total “acudiría” al marketing, a través de su desarrollo en base al modelo de brechas, para especificar las necesidades no cubiertas (en términos de deficiencias o brechas de la calidad) de los estudiantes, para así poder mejorar el servicio educativo ofrecido.

Por ello y por su importancia, este trabajo presenta una adaptación conceptual del modelo original de brechas de la calidad en el servicio, centrado en el alumno y

aplicado al ámbito específico de la educación superior. La idea básica del modelo de brechas adaptado a la educación superior sería bastante simple: Los intereses del alumno configuran los deseos que este tendrá, con respecto a la educación universitaria que recibe. Por ello, comparará la educación percibida con la educación esperada (o deseada). Recordemos que por educación se debe entender el conjunto de servicios que la conforman (ver el apartado “3.2 La educación superior como servicio.” del trabajo). Es este un planteamiento de desarrollo del modelo novedoso, pues salvo por la notable excepción del artículo de Ng & Forbes (2009) -si bien estos autores se centran sólo en la formación y no en la educación- y hasta donde conocemos, no se habría llevado a cabo aún -y menos al nivel de detalle que aquí se realiza- en la literatura académica.

Derivado del desarrollo del modelo de brechas adaptado al ámbito de la educación superior, parte de este trabajo se centra en el objetivo de construir un indicador o instrumento de medición de la calidad de servicio por parte del estudiante de la educación superior recibida. Ello nos llevó a tener que atender al debate de cómo valorar la medición de la calidad de servicio en la educación superior. Para ello, se definieron los conceptos de expectativas y percepciones del estudiante, así como se adoptó un planteamiento de análisis conciliador entre los postulados teóricos y los resultados de las investigaciones.

Así, por un lado -y para poder responder a esta cuestión-, hubo que completar antes el marco conceptual del trabajo, con las definiciones de educación esperada (entendida como expectativas) y de educación percibida (entendida como percepciones). Así, la educación esperada se definió como las expectativas agregadas del estudiante experimentado con respecto a su educación ideal. Y la educación percibida, como el nivel de desempeño de la universidad, que el estudiante percibe, con respecto a la educación recibida.

Y por otro, ante el debate de medición de la calidad de servicio -abierto en la literatura académica de marketing de servicios-, y como respuesta conciliadora entre la teoría y la práctica, en este trabajo se adopta un planteamiento de análisis de la calidad de la educación superior como servicio, que recoge la valoración de los estudiantes de la misma, como resultado de un doble proceso. Primero, al alumno se le propone comparar sus expectativas ideales, tal y como quedaron antes definidas (expectativas respecto de una universidad excelente o ideal), con sus percepciones (el desempeño de la universidad, que el estudiante percibe con respecto a la educación recibida). De esta manera se mantiene la coherencia teórica. Segundo, para el análisis empírico, sólo se utilizará el valor de sus percepciones. Esta opción es congruente, a su vez, con los resultados de las investigaciones obtenidos hasta la fecha.

***La relación entre calidad de servicio y satisfacción en el ámbito de la educación superior.*** Por último, en este trabajo se aborda la relación entre calidad de servicio y satisfacción, en el ámbito de la educación superior. Por ello, además del concepto de calidad, anteriormente analizado, debemos también abordar el concepto de satisfacción, dentro del proceso de definición del modelo teórico principal sobre el que se fundamentará el análisis empírico posterior del trabajo.

Del análisis de la literatura sobre marketing de servicios, incluyendo a aquella correspondiente a su desarrollo en el ámbito de la educación (marketing educativo), se

define satisfacción de los alumnos universitarios con respecto a su educación universitaria, como una respuesta concisa y de distintas intensidades (que se deberán especificar), relativa al conjunto (es decir, a todos los aspectos) de su educación, que los estudiantes realizan durante su consumo, cuando se les pregunta por ella en un momento específico “neutral”, resultado de una valoración afectiva de su experiencia personal universitaria acumulada hasta ese momento.

***Completada la definición del marco teórico del trabajo***, el siguiente paso fue el de construir un indicador o instrumento de medición de la calidad de servicio por parte del estudiante de la educación superior recibida, a partir del mencionado modelo de brechas adaptado al ámbito de la educación superior. Es decir, en definir una herramienta que mida la calidad del conjunto de servicios que estos perciben y que se les ofrece. Nos referimos a la calidad del todo, educación. Distinta de aquella que mediría sólo la calidad de una parte (docencia, investigación, gestión administrativa, bibliotecas, servicios de orientación al universitario, etc.). Más aún cuando, como hemos argumentado en este trabajo, y como nuestra investigación ha venido a corroborar, el estudiante no puede -por su complejidad y características- ni viene a valorar por separado todos los distintos servicios que conforman el paquete de prestaciones que percibe y sobre el que viene a ofrecer un juicio cuando se le pregunta por su educación universitaria.

Así, en este trabajo se desarrolla y valida una herramienta con la que recabar parte de las valoraciones del estudiante sobre la educación que percibe; en concreto, la opinión del estudiante sobre la calidad de servicio en la educación superior. Su encaje dentro de los modelos de gestión de calidad total, justifica -por añadidura- el análisis previo realizado de los mismos, como marcos de referencia para la incorporación de la opinión del estudiante en las políticas universitarias.

### 7.1.3. Conclusiones relativas a la fundamentación del instrumento de medida de la calidad de servicio en la educación superior, análisis del diseño y valoración de los resultados de la investigación

Uno de los objetivos de este trabajo ha sido la construcción de una herramienta de medida de la calidad percibida por el alumno de la educación superior que percibe, entendida esta como el conjunto de servicios educativos que se les ofrece. Un conjunto de servicios, que además de los procesos de formación-aprendizaje, y de la relación profesor-alumno, incluye otros, tanto presenciales como a distancia, que conforman el modelo educativo definido individualmente por cada institución universitaria, como piedra angular de una planificación estratégica que la lleve hacia la excelencia educativa. Porque no sólo los profesores, sino todos los actores vinculados a la universidad, deben aspirar a ejercer una influencia positiva duradera sobre el devenir presente y futuro de sus clientes principales, los alumnos. A tal fin, la universidad en su conjunto, debe procurar la satisfacción de sus estudiantes, para lo que es clave mejorar, continuamente, la calidad percibida por estos a lo largo de su educación. Porque si el alumno no se siente satisfecho con su educación, difícilmente va a ejercer esta influencia alguna sobre aquel.

El punto de partida fue el de fundamentación de la escala de medida de la calidad de servicio de educación superior, para lo que se revisaron, dentro del marco teórico definido para el trabajo, las investigaciones correspondientes a las siguientes dos áreas del conocimiento: literatura sobre la calidad de servicio en general, con un especial énfasis sobre la correspondiente a la calidad de servicio en la educación universitaria; y la literatura sobre la calidad de los servicios electrónicos, como consecuencia de la inclusión de estos en la valoración global de los servicios de educación superior.

En concreto, se revisaron un total de 27 trabajos sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del estudiante. Su estudio permitió definir la estrategia de cara al análisis empírico posterior. Estrategia de análisis, que adopta dos pautas de la literatura como referencia, y que a su vez destaca por dos novedades, que se erigen en aportes a la misma.

Así, primero se optó por utilizar, tanto la escala SERVQUAL, como sus dimensiones, como fundamento constructivo teórico de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior. Segundo, se acudió al análisis factorial exploratorio, seguido de un análisis factorial confirmatorio, como metodología de análisis estadístico, de cara a refrendar las dimensiones de la escala obtenidas. Tercero, y como primera novedad respecto de la literatura académica existente (y hasta donde conocemos), relativa al objeto de estudio, se examinó la calidad de servicio en varias universidades de países distintos (en concreto, con estudiantes de Alemania y España). Constituyéndose así, en este sentido, en el segundo trabajo en hacer un estudio plurinacional tras el de Lee (2007); si bien sería el primero que, además, incluye a más de una universidad por país. Y cuarto, y como segunda novedad, y verdadera primicia, se definió una escala de valoración conjunta de la calidad de servicio en servicios presenciales y electrónicos en la educación superior; siendo esta, que sepamos, la primera investigación sobre la calidad de servicio en la educación superior en hacerlo.

Siguiendo una metodología rigurosa (ver “Figura 14. Procedimiento para el desarrollo de la escala de medida de la calidad de servicio y e-servicio de la educación superior.”), en este trabajo se ha estudiado, partiendo de un sólido fundamento teórico, la relación entre los conceptos de satisfacción y calidad de servicio de la educación universitaria. Dos variables, satisfacción y calidad de servicio, que el investigador no puede medir directamente. Es decir, serían variables latentes o no observables. Sobre esta premisa y tras el desarrollo de un modelo teórico causal que relaciona ambos constructos en el ámbito de la educación superior (ver “Figura 13. Modelo teórico.”), se construyó un instrumento o escala de medida (un cuestionario), diseñado para medir la calidad de servicio por parte de alumno universitario, en concordancia con dicho marco teórico. Para ello, acudimos a la metodología estadística conocida como modelos de ecuaciones estructurales, y más concretamente, al análisis factorial multivariante, que nos permitió evaluar dicho modelo teórico (es decir, comprobar el grado de ajuste de los datos observados, recogidos con el cuestionario, con el modelo de hipótesis de relaciones propuesto). Se aplicaron consecutivamente los análisis siguientes: Primero, un análisis factorial exploratorio (EFA), para reducir el número de variables del modelo (que lo explican; es decir, que explican la varianza -o variabilidad- del mismo). Segundo, un análisis factorial confirmatorio (CFA), para comprobar en qué medida los datos obtenidos (mediante la aplicación del cuestionario) se ajustan al modelo propuesto, así como las relaciones de causalidad entre las variables -o constructos- del mismo.

En concreto, el modelo de medida obtenido de los análisis factoriales -y consecuentemente también la escala final definida- presenta un conjunto de 18 atributos repartidos en 5 dimensiones. A partir de dicho modelo de medida y basándonos en el modelo teórico propuesto (ver “Figura 13. Modelo teórico.”), se pudo definir el modelo estructural (ver “Figura 16. Modelo estructural (no se incluyen los términos de error. (\*))”, cuya interpretación especificaría cinco constructos latentes de primer orden de la calidad de servicio, que a su vez darían lugar a la existencia de otras 18 variables observables, indicadores de segundo orden de la calidad de servicio (repartidos entre los cinco constructos anteriores), que se corresponderían con dichas 5 dimensiones y 18 atributos, respectivamente.

Es decir, estamos hablando de un modelo reflectivo, por lo que los anteriores 18 atributos (a los que, en adelante, y por mantener la terminología habitual de cuestionarios o escalas, llamaremos “ítems”) se pueden entender -haciendo un paralelismo con la medicina<sup>376</sup>- como si fueran los “síntomas” perceptibles -variables observables- de una “enfermedad” no diagnosticada. En nuestro caso, la “enfermedad” sería un insuficiente nivel de calidad de servicio en la universidad, según la percepción de los estudiantes. Una “insuficiencia de calidad de servicio” universitario, que sería -en gran medida, y siguiendo con el paralelismo- la causa de una carencia de “salud” en la universidad. Una salud, que en nuestro caso, se correspondería con el nivel de “satisfacción” de los estudiantes.

Los 18 ítems o “síntomas” de la calidad de servicio, se repartirían entre 5 dimensiones, no observables, de la calidad de servicio de educación superior. Estas 5 dimensiones, presentadas en orden creciente de importancia -en base a la magnitud de los coeficientes o cargas del modelo estructural-, serían las siguientes (entre paréntesis se recoge el número de ítems de cada dimensión seguido del valor del coeficiente): comedores (2; 0,27), tangibles electrónicos (3; 0,55), tangibles (2; 0,6), empatía (4; 0,79) y una dimensión combinación de las de fiabilidad, capacidad de respuesta y aseguramiento (7; 0,91) (ver “Tabla 30. Factores e ítems de los modelos de medida, EFA y CFA. (\*))”).

En otras palabras, la dimensión más importante de la calidad de servicio de educación superior, desde la perspectiva de los estudiantes, sería la resultante de una combinación de cualidades relativas a la fiabilidad, la capacidad de respuesta y el aseguramiento en el servicio. Le seguiría la empatía, tangibles y tangibles electrónicos, y ya en menor medida, comedores.

Llegados a este punto, nos preguntamos qué constructo puede haber detrás del combinado de fiabilidad, la capacidad de respuesta y el aseguramiento. Qué pueden entender los estudiantes por la agrupación de ítems correspondientes a tres variables bien identificadas, a la par que relacionadas, de la literatura sobre calidad de servicio. Proponemos contemplar el concepto de “certeza” o “certidumbre” (interpretado en un sentido amplio, como “entendimiento”, “complicidad” o incluso “compenetración”), entendiendo que sería un término adecuado para denominar al factor resultante de la combinación de fiabilidad, capacidad de respuesta y aseguramiento. Se trataría, por lo

---

<sup>376</sup> El paralelismo con los estudios médicos de sintomatología y enfermedad (falta de salud) es utilizado también por Hair, Black, Babin, & Anderson (2010, pág. 750) para explicar los modelos con indicadores reflectivos.

tanto, de una certeza, en el sentido de confianza absoluta<sup>377</sup> o convencimiento pleno en el servicio percibido de la institución de educación superior, que recaería principalmente sobre las personas que lo representan, en particular los profesores y el personal administrativo.

***Un nuevo instrumento de medida de la calidad de servicio en la educación superior percibida por el estudiante. Se presenta, por lo tanto, un nuevo instrumento de medida de la calidad de servicio de la educación percibida por el alumno universitario aplicable, a priori, en cualquier institución académica del EEES y que incluye, también, los servicios electrónicos. Una nueva escala, que contiene dieciocho ítems, clasificables en dos tipologías (ver “***

Tabla 29. Clasificación, por tipología de servicio, de los ítems de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior.”): genéricos (o comunes a todos los servicios) y específicos (de cada servicio, por atender a facetas concretas y exclusivas, que los hacen, al menos en dichos aspectos, distinguibles para el alumno del conjunto), ya sea relativo a los servicios o a las personas que los representan. La mayoría (trece) serían genéricos, es decir, aludirían a elementos transversales o compartidos por todos los servicios educativos, desde el servicio principal de formación, hasta cualquier otro que atienda a las necesidades e intereses de los alumnos.

En este sentido, del proceso de reducción desde la escala administrada, a la escala final, serían destacables dos hechos. Por un lado, que no se mantuvieran ítems específicos del servicio de formación. Esto es consecuencia de que todos los ítems genéricos recogen el apartado de docencia, en los aspectos relevantes para el estudiante. Es decir, el servicio principal, la formación, estaría ampliamente recogido por la escala. Y por otro, que sí lo hicieran cinco ítems de dos servicios complementarios del principal: comedores y/o cafeterías (con dos ítems) y servicios electrónicos. Lo que remarcaría la singularidad de estos dos servicios complementarios sobre el conjunto de servicios ofrecidos por una universidad a sus estudiantes.

En particular, con respecto a los servicios electrónicos, es reseñable, que si bien a priori a nivel teórico, se proponía la inclusión de los ítems específicos<sup>378</sup> de los servicios electrónicos, resultantes de la fase cualitativa del análisis (entrevistas en grupo y entrevistas a expertos), como parte de la variable tangibles, tras los análisis factoriales se constituía, sin embargo, una nueva dimensión, a la que llamamos “e-tangibles” o tangibles electrónicos, distinta de la variable tangibles original. Resultado que vendría a sugerir, que habría aspectos exclusivos de los servicios electrónicos, que el alumno sí distinguiría del conjunto de servicios de educación que recibe (en concreto, el contenido, la usabilidad y el diseño atractivo). Mientras que en otras facetas, bien no

<sup>377</sup> Confianza plena, a modo de límite superior de la variable confianza.

<sup>378</sup> Remitimos, por su relevancia, a la distinción, definida en el trabajo, entre aspectos o ítems genéricos y aspectos o ítems específicos de los servicios educativos (ver “

Tabla 29. Clasificación, por tipología de servicio, de los ítems de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior.”).



haría o bien no sería capaz de hacer distinción<sup>379</sup>, al valorar los servicios, entre la actividad presencial y la electrónica.

En definitiva, comparando el nuevo instrumento de medida de la calidad de servicio en la educación percibida por el estudiante universitario, con los trabajos precedentes (ver “Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno”), tres serían los principales aportes al corpus académico. Primero, se trataría de la primera escala, hasta donde conocemos, que atendería, de manera fundamentada, a toda la educación superior en su conjunto, a través del planteamiento, novedoso, de la existencia de aspectos genéricos y específicos con los que se podría describir un servicio de la complejidad de la educación superior. Segundo, sería la primera escala que incluiría, entre los servicios valorados, tanto los servicios presenciales como los de carácter electrónico. Y tercero, sería la primera escala que cuenta con posibilidades de ser aplicable, al menos, en cualquier institución de educación superior del EEES, al haber sido desarrollada y contrastada, a tal efecto, en dos países -Alemania y España- y en cuatro universidades -dos por país- de la Unión Europea. Ningún trabajo antes, que conozcamos, lo había hecho.

Por último, dentro del análisis de los ítems de la escala resultante, también quisimos valorar qué relación había -de haberla- entre ésta (sus dimensiones y/o ítems) y los indicadores de los *ranking* universitarios globales, analizados como parte de este trabajo (ver apartado “2.3 Criterios comparativos entre sistemas de educación superior. Los *ranking*.”). Dado que ninguno, como concluíamos, recogía la voz del alumno en su versión institucional (ver “Tabla 7. Características de los *rankings* universitarios internacionales institucionales (*QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015, U-M 2014*).), esta relación es inexistente. No obstante, cabe señalar que sí habría cierto grado de relación entre los componentes de la nueva escala definida y algunos de los seis indicadores de enseñanza y aprendizaje del cuestionario *online*, realizado a los alumnos, del ranking U-Multirank por rama científica (ver “Tabla 5. Indicadores del *Ranking U-Multimark* por rama científica procedentes de la encuesta a los estudiantes. (\*)”). Sería el único vínculo encontrado. Si bien, como decíamos, y a diferencia de la nueva escala presentada, U-multirank no recaba la opinión del estudiante en la construcción de su ranking institucional.

A su vez, cuestión no menor, se ha abordado el abierto debate sobre los conceptos calidad y satisfacción, su afinidad y relación: afrontarlo dentro de un contexto como el de la educación, añade a la discusión, la trascendencia que las propias características del tipo de servicio valorado –educación–, puedan tener sobre el esclarecimiento del significado y medición de ambos constructos, y la relación de causalidad entre ellos.

Así, hemos podido demostrar, empíricamente, y refrendando la literatura existente, la gran importancia de la relación entre calidad de servicio y satisfacción del estudiante en el ámbito de la educación superior. Atendiendo al valor correspondiente del coeficiente del modelo estructural (0,68; ver “Figura 16. Modelo estructural (no se incluyen los términos de error). (\*)”), la calidad de servicio vendría a ser, de hecho, la variable que

---

<sup>379</sup> Este sería el caso, por ejemplo, de la valoración de la “atención al cliente” prestada al alumno (ya sea por la secretaría, o por un profesor): el alumno no distinguiría entre la atención recibida a través de un correo electrónico, una llamada de teléfono o la atención recibida de forma presencial. En otras palabras, quiere que le atiendan bien, con independencia del medio a través del cuál se haga.

mejor explicaría la variabilidad en el nivel de satisfacción de los estudiantes. También pudimos demostrar, como esta relación se ve afectada por las variables moderadoras antigüedad y sexo, hallazgo en ambos casos en concordancia con la mayoría de los resultados de los trabajos previos realizados. Por su parte, no se encontró soporte empírico con respecto al supuesto efecto moderador de las variables edad (coincide con el resultado más habitual de la literatura), nacionalidad (discrepa del único estudio encontrado), país de estudios o experiencia previa del estudiante (constructos para los que no existe literatura previa -que conozcamos- que los analice). A su vez, no se pudo llegar, por falta de datos, a una conclusión según la relación (de intercambio o no) que el alumno mantiene con la universidad.

Es importante señalar, que el anterior resultado relativo al conjunto de las variables moderadoras, refrendaría la posición adoptada en este trabajo, de defender la construcción de una escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior, con potencial de ser válida para cualquier universidad, al menos, del EEES. En particular, lo sería el hecho de que no se hayan encontrado evidencias de la existencia de un efecto moderador de variables como la nacionalidad (concepto habitualmente relacionado con diferencias culturales) o el país de estudios.

En definitiva, no sólo se pudo comprobar que la relación entre calidad de servicio y satisfacción es directa y positiva, sino también que su efecto es mayor para los estudiantes de mayor antigüedad (frente a los más jóvenes), así como -aunque en menor medida- para los estudiantes varones (frente a las mujeres).

## 7.2. *Conclusions (in English)*

In this paper we have tried to contribute to the debate on the evaluation of the performance of higher education institutions (HEIs). More specifically, to the quality assessment of higher education developed by universities. The fundamental question we asked our selves, was how could we measure the quality of education offered by HEIs. And in particular, how to do it taking into account the opinion of their main actor: the student.

We present the conclusions, divided into three blocks. The first, regarding on the analysis of the context and the debates around quality (Chapter 2). Second, concerning the definition of the theoretical framework of quality of higher education understood as a service (Chapter 3). And third (Chapters 4 to 6), about the foundations of the instrument for measuring the quality of service in higher education, the analysis of the research designed, and the evaluation of the results obtained.

### 7.2.1. *Conclusions relative to the development context of the work and the debates about quality.*

Higher education is facing, worldwide, a context of greater competition for students. It is a new environment of competition for the student, based both on reasons of supply (offer available to the student), and demand (students demanding educational services) in the field of higher education. Of supply, as the growing liberalization of the sector, the integration of higher education systems, the expanding institutional mobility beyond borders, or a greater visibility of the university offer thanks to the internet; among others. And of demand, as it is the case of the mobility policies of teachers and students promoted by the governments, the higher level of foreign language learning by students, or the need to build an international curriculum; among others.

As a result, the university, and in particular the European public university, faces a situation of loss of its privileged status, in terms of its positioning in the market of higher education. Indeed, today it is rather just the international recognition of studies - in terms of accreditation or approval- that prevents a student, and only to some extent, to decide either to study here or there, this way or another. That is, the future higher education student runs into a global mobility as a result of the increasing reduction of barriers to entry and exit from the higher education sector. Greater mobility that is physical, but also "virtual", thanks to the new information and communications technology. This requires universities, necessarily, to develop strategies for the student competition.

Therefore, it would be worth considering, if it was justified to prioritize the quality of universities from the European Higher Education Area (EHEA) as a competitive strategy. To answer, in this study we assess the magnitude and characteristics of student's mobility in the world, particularly in the EHEA. We ask ourselves, what leads a foreign student to choose to learn on a country or another. More specifically, on a university or another. The analysis concluded that -at least within the EHEA- a rapid change in strategy around the concept of student mobility is taking place, from one of cooperation, to one of competition for the student. And, more important even than the previous conclusion, provided they have a wide range of programs with recognition in the labor market, the quality of education is the most important variable for a student when choosing for a university. Therefore, focusing on quality seems to be the right strategy to make universities attractive for students. However, in this work another real possibility within the EHEA will be also accounted: the price variable as an alternative for universities to compete for students.

In the end, quality is the strategy laying bet at universities to compete internationally, particularly at the EU and the EHEA. All policies and strategies promoted by European and national institutions of its member states move in this direction.

The European Union, aware of the need for a competitive university, has opted for quality to reinforce its international appeal. A priority, reflected in a commitment for quality assurance at the European university system of higher education in all academic activities (teaching, research, management, innovation, knowledge transfer, etc.) (Bologna Declaration, 1999; Bergen Communiqué, 2005; Bucharest Communiqué, 2012). In other words, the universities of the EHEA should be capable to compete not only at teaching quality, research quality, quality of innovation and knowledge transfer, or at quality management, etc., but in the compendium of all of them; that is, they should be competitive on quality of education. The European Commission intends, in

fact, to promote a systemic change, in which the European higher education forms part of the solution to the economic difficulties faced by the economies of its member states. To do this, it urges to recognize excellence and encourage competition in the higher education sector. Likewise, several European countries have implemented differentiation policies among universities based on quality, through various initiatives that have done nothing but to concentrate its resources on their most competitive or "excellent" universities.

However, an approach to quality in higher education institutions, represents a radical change of strategy, which has opened several debates, both in Spain and at the European Union level. In this paper we have analyzed three: "homogeneity vs. diversity" of university models; the controversy of the "university rankings" (or league of tables) within a discussion about the comparative criteria between different models of higher education; and the applicability of total quality management in the field of higher education. Overall, this is a triple level of discussion about planning, assessment and management of higher educational systems of quality within the EHEA, which in this study was examined particularly from the paradigm of market orientation, namely oriented on the student, the main, although not the only, customer of higher education.

Moreover, throughout the work, we constantly question ourselves, to what extent these systems of quality serve as reference frameworks for the quality of education offered by institutions of higher education within the EHEA. And in particular, to what extent they were counting with the opinion of their main user, the student.

Thus, the analysis of the debate between "homogeneity vs. diversity" of the EHEA university models, was synthesized on a quest of a complex balance, between a convergence towards harmonization, and a diversification that allows differentiation.

A first debate, that resulted into another, the comparison between European higher education institutions, considering their diversity. This led us to address two issues: first, the development of common standards of quality assurance to facilitate comparability, embodied, at the European level, in the "European Standards and Guidelines (ESG) and the "European Quality Assurance Register (EQAR)"; and secondly, the controversy of global university rankings, as tools to compare universities.

In this sense, a comparison between the four main global university rankings<sup>380</sup> (THE, QS, ARWU y U-M) was carried out. The most important conclusions were the following two. First, none of the rankings in its institutional version -eventually the most known and evaluated, both by media, and by the academic world-, counts with the student's opinion for its development. None of them. Second, while most rankings claim to attempt to measure the quality of university's education, it is shown that the most influential rankings use constructs, which together have a rather small and disputable relationship with the quality of teaching and learning processes.

---

<sup>380</sup> The *Times Higher Education World University Rankings* (THE); the *Academic Ranking of World Universities* (ARWU; known too as the "*Shanghai Ranking*"); the *QS World University Rankings* (QS) and the *U-Multirank* (U-M).

Beyond previous mentioned comparison, it is worth noting, based on its features and characteristics, the development of the European U-Multirank (U-M), the most recent of all the rankings analyzed in the work. Supported by the European Commission, U-Multirank is a new multidimensional and comprehensive European ranking of higher education institutions, with which it is intended to ensure the availability of a valid and reliable instrument for comparing universities, that may be used by all European universities. A virtue, to meet the challenge of the European diversity of higher education institutions, which may also be considered the origin of what, perhaps, is its biggest flaw: a university can not find out its absolute position in this ranking with respect to other universities ranked in it. However, it does work as a benchmarking tool relative to other universities used as reference.

Finally, the third debate, was about the confrontation between the objectives of pedagogical quality at the core business of an HEI, teaching, and the objectives of total quality management at each and every one of the processes at higher education (teaching included). The analysis allowed to address, first, the main causes or barriers, pointed in the literature, when implementing a Total Quality Management (TQM) system in a university. And secondly, the analysis of the major TQM models applied in higher education institutions. Alongside the TQM models and for reasons of affinity, we also examine, based on the case of Spain, the so called Systems for Internal Quality Assurance (SGIC, from the Spanish "*Sistemas de Garantía Interna de la Calidad*"), from its origins to its current programmes AUDIT and its complement DOCENTIA.

From the literature review, it emerges that the main obstacles encountered in the development of Total Quality Management (TQM) at the university have been: the lack of receptiveness of the academic staff; that TQM has not been focused on critical processes; the difficulty of defining the goal of TQM at universities; and finally, the impediments to define who the customers of university services are, and through them, be able to directly measure the quality levels achieved at HEIs. However, despite these drawbacks, effectively, TQM is being adopted by higher education institutions as a roadmap to develop a quality system, which may generate significant benefits for them, mainly at the levels of organization, competitiveness and results. In short, the practice itself, although it has not ended the debate between total quality management and quality from a pedagogical perspective, advocates for the compatibility of both models or traditions (business and academic), and by the certainty of the virtues of total quality management as to achieve, maintain and improve the quality of education of universities.

Moreover, the development of the EHEA compels the European universities, to adopt new management models. Management models with the priority of ensuring the quality of the education offered. That is why in this work we also addressed the analysis of the main models of total quality management, applied to institutions of higher education. In particular, the international standard ISO 9001 and the EFQM Excellence Model. To these two models we added a third, the AUDIT model, exclusive for the field of higher education, as shaped by the "European Standards and Guidelines (ESG)", in its development in Spain. Comparing them, we found that all these models of quality management at the university were, at the level of principles and / or requirements, both complementary and compatible. In fact, so it is understood by the different agencies or bodies of assessment and accreditation of university quality. In short, they are, in

essence, three different approaches to a common framework of excellence in university management. However, the evidence indicates that although the implementation of systems of quality management is no longer a novelty in our universities, a more comprehensive planning process of the quality at the university it's still necessary.

One of the common links to quality systems analyzed, is that they are all based -at least partially- on the principle of customer orientation. In this study we have focused the analysis of quality systems around this tenet.

In the field of education, customer orientation can be understood, as the way to achieve an efficient, effective and meaningful student's involvement -as main actor of education- in developing the quality of higher education. Now, how achieve it? How to ensure an effective, efficient and meaningful student's involvement in the university? The key is to listen to him/her.

A student-oriented university -that is, a university focused and committed to the student, not just to the student who currently attends, but also to the future and graduated students- needs to know how to listen to them. Know their needs, to meet them. And try to offer them a quality educational service, in a continuous improvement process.

In the development of quality systems, the principle of "customer orientation", as for the context of higher education and focusing it only on its main customer, of "student orientation" (or focus on the student), would be implemented at the university, through a series of common practices (such as, for example, collecting information or feedback from students regularly), which, in turn, would rely on different techniques or tools for their development. Among these tools, we find many types of surveys and interviews with students. In this sense, it is confirmed that there is little development of them, blamed largely on the lack of understanding of the needs and wishes of students. This scarce development would rise, at least in part, and regarding to Spain, of the following three relevant shortcomings. First, the student voice is not heard enough (at least it is so as for the university's institutional evaluation). Second, when there are indicators on institutional evaluation (for example, regarding the academic programme) that pay attention to students, it is mainly about performance indicators (like academic achievement or employability), which are more objective, but not about the more subjective ones, such as those related to assessment of their all-round development, perceived quality or satisfaction. And third and finally, when the student is heard (for example, at the evaluation of teaching), it is not evenly listened: there is no consensus among universities on the model of the evaluation questionnaire. This makes it impossible to use it for comparing the performance of HEIs.

In short, the rationale behind this research is largely justified on: first, the search for a student's involvement in the university beneficial to both parties; second, to contribute to put a light on all previous debates; and third, to reduce the shortcomings relate to paying attention to students, as a result of the lack of understanding of their needs and wishes.

7.2.2. *Conclusions relative to the theoretical framework of quality in higher education, under the conception of higher education as a service.*

In the first part (Chapter 2) the overall aim of the work is contextualized and the research problem is defined. This work is a research on the quality of higher education. More specifically, the objective is to analyze the quality of education from a student's perspective, seeking thereby to contribute to the reduction of the shortcomings in the attention to the needs and wishes of students. Also, our aim was to contribute to clarify all the above mentioned open debates on the quality of higher education, as well as to respond to the previous question of how to ensure an efficient, effective and meaningful student involvement at universities.

Seeking to achieve the defined objective, we developed a solid theoretical framework, following the next stages of analysis. First, higher education was defined as a service. Second, the possible roles of the student of higher education were analyzed, particularly within the EHEA. Third, the concept of quality in higher education was defined, approaching it from the perspective of the student who perceives it's service. Fourth, the "Gap Model of Service Quality" applied to higher education was developed. And fifth and finally, the relationship between service quality and satisfaction in the field of higher education was discussed. The development of this framework, would serve later as foundation for the development of a measuring instrument or scale of the quality of service perceived by the student of higher education, content of the following chapter.

***Higher education defined as a service.*** To perform the analysis, we rely on the conception of higher education as a service. And therefore, also on the definition of the quality of it, as service quality of higher education.

For addressing the definition of higher education as a service, we had to confront various difficulties arising both from the definition of education, and the willingness to value it as a service. A definition, which we also wanted to take into account the non-physical or electronic educational services. The decision to define education as a service, allowed us to avoid the inherited controversy over the conception of education (what is education, a process, a system ...?) and place its analysis in the context of the economy.

In this sense, an entire section of the work is devoted, to make a theoretical reflection on higher education as a service, and to specify its features and definition, being noticed, in the process, not just the absence of a framework of academic consensus, on which to build the subsequent empirical analysis, but also the lack of solid theoretical concepts on which to rely. Consequently, the task of building a necessary theoretical corpus is faced, which required the development of conceptual terms related to higher education understood as a service, such as the student as a client, student's orientation (customer orientation), learning orientation, quality, satisfaction, expectations (expected education) and perceptions (perceived education).

This task was carried out by performing a reflection from a multidisciplinary and interdisciplinary approach, based mainly on currents of thought from the marketing discipline (services marketing, relationship marketing) and business administration (total quality management). Developments of these doctrines in the field of education

were also incorporated, in particular, movements known as educational marketing, institutional organization (total quality in higher education institutions); as well as treatments and concepts from learning sciences, such as learning orientation, or the student's orientation vision of "the student as someone who learns" (on the basis of the theory of Klaus Holzkamp, learning from the subjective perspective of the student). Finally, as a result from the complexity of the subject of the work, some analysis from the so-called specialized research on higher education were also integrated.

Thus, education was defined as a "end-to-end service, which includes a whole range of economic activities whose main purpose is the exchange of information, content and information materials, designed to facilitate the teaching-learning processes, between some that are learning and some that are teaching, and whose output, which is not a good or physical construction, is co-produced between the two sides and consumed, according to the mode of exchange, either at the same time it is produced or at different moments, providing an added value in forms (knowledge, skills, attitudes and training, mainly, but also convenience, entertainment, opportunity, socialization, etc.) that are essentially intangible concerns, with the ability to stimulate the mind of the learner". Definition, which was subsequently adjusted to the specific subject matter of this work, the quality of post secondary education (university) from students who currently attend to class (students with recent experience).

The above definition, gives education a number of features, typical of services (intangibility, heterogeneity, simultaneous production and consumption, perishable). In addition, from the definition, we can talk about higher education, as a set of services provided by a university to its students. This, broad and heterogeneous collection of services would consist of basic services and supplementary services, where the main service would be teaching. That is, the detailed analysis of education as a service, or educational services, led us to propose and develop a classification of them in basic and supplementary services. Also, to conclude on the appropriateness or suitability of conducting a holistic assessment of higher education as a service, on the grounds that the student can hardly, due to the characteristics of them, particularly for basic services, distinguish clearly between the different educational services enjoyed. In other words, the student "obtains" or "acquires" education, in every one of the activities that the university provides him with, both inside and outside the classroom, online and offline. And as such, it is at "all" services provided by the university, where the acquired knowledge, skills, attitudes and values should be assessed. Acquisitions, that should be understood as learning outcomes in a broad sense, as achieved competence that prepares students for life, acquired in every one of the activities that the university offers them, where also assessing satisfaction, as part of the evaluation, would have a place.

An approach, which places the subject of study, the quality of university education, as noted earlier, under academic perspectives of "Business Administration". Thus, in this work "Services Marketing", "Relationship Marketing" and "Total Quality Management" are adopted as theoretical frameworks that share customer satisfaction as a basic tenet. More specifically, this work focuses on customer satisfaction, that is, it is an approach to meeting the needs and expectations of customers and users, according to which, the higher education institution must meet customers' demands, in order to satisfy them.



Related, it should be noted that, coming to the literature on total quality management as a theoretical foundation, it is not something new in the context of assessing the quality of education, thereby allowing to place this work, too, within the field of pedagogics, more specifically, of "educational evaluation". A fact that underlines the crosscutting nature of this research.

Thus, as a result of the above definition of higher education as a service, we will understand educational evaluation, as the evaluation of all the services offered by the institution of higher education. This means, to talk about an evaluation of higher education in a broad sense, as evaluation of everything that affects the value of education received by students (academic programme, faculty, administrative staff, learning, etc.) both in formal, non-formal and informal contexts, whether they are in person or of electronic character.

***The role of the student in higher education.*** Once we have analyzed its characteristics and we have defined education as a service, the next step was to examine the role of the student in higher education, particularly within the EHEA. Thus, on this conception of education as a service, we also built the definition of student as a client that *co-produces* his own education. Meanwhile, the *servuction* concept was introduced in higher education, in order to provide a better understanding of the complexity of education as a service in which, necessarily, a student's involvement is required.

One of the biggest challenges that European universities are facing, when implementing a quality system in their institutions, is the existing opposition to regard students as clients (Dumont & Sangra, 2006). With the aim of shedding some light on the issue, this research has conducted a detailed analysis of the different roles assigned by the specialized literature to university students. Focusing the analysis on the traditional student, ie, on the one that "studies at a university, is enrolled and regularly attends class", in this work we wondered which is or should be the ideal level of participation of a student of higher education in their own education?

From the analysis of the role of the university student, it is concluded that the student is the main customer of higher education, which will develop different roles, depending on the customer orientation of the HEI-in the context of a specific educational model-, and on the learning orientation of the student. Process of analysis, from which three outstanding issues were derived.

First, two key concepts were defined: university orientation (or learning orientation) of the student, and student orientation (or customer orientation) of the university, and the relationship between them. A relation, as it was reasoned, that a HEI should consider in order to define the adequate level of participation of students in their educational model and, therefore, the possible role or roles that they will perform at their university. Divided into three main categories (product, consumer and producer), the different roles of the student would be located on a continuum of involvement, whereas the student will perform a role, or several at a time, acting based both in their own interest (university orientation) and the student orientation (conceived and developed by the university), with respect to each of the educational activities or services in which it takes part on. In conclusion, we discussed the relationship between the university and its students. And to what extent this relationship would benefit both parties.

Second, we have defined, described and proposed a concept of the student as a customer who co-produces his own education. Considering the EHEA as context of development of the work, it would be the role that better fits such a student-centered educational model. That is, we define EHEA students not only as consumers but also as co-producers of their own education. In this sense, the student is therefore collaborator, partner and co-responsible for the quality of their education.

And third, and derived from previous conception of the student as co-producer of his own education, the development of relationship marketing in the field of higher education is supported, a proposal we believe could mean a new conception of the relations between the university and its students, that goes beyond the traditional transactional approach.

Overall, derived from previous developments, and connecting the various defined concepts, a new theoretical model of relations between the university and their students is proposed (see "Figura 5. Modelo de relaciones con el estudiante."). A new model, in which the concepts of student orientation (defined as customer orientation), student's learning orientation, and the degree of involvement of students in their education are linked. It is a three-dimensional model, that includes the definition of a "continuum of student orientation", in which the different possible roles of the student (as product, customer, partner or co-producer, and producer) would be located, together with the different learning orientations of the student (social, occupational, personal and academic). Different roles that students carry out -to a greater or lesser extent, depending on their needs and wishes- simultaneously, and that together with each one of their mixes of learning orientations, would establish their different levels of involvement, building -as a result- what we came to call as "the cloud" of students from each HEI.

***The concept of quality of higher education.*** Revisiting the above findings, so far we would have defined higher education, as a holistic or systemic service, which covers both the formal and the informal relationships of students with the rest of the university community that takes care of them. We have also defined the different roles of the student as the main actor -customer and co-producer, as we have conceived him in this work, in the context of the EHEA-, but not the only one, of higher education as a service. The next step was to define the different levels of service delivery. That is, to define the concept of quality in higher education from the perspective of the student who perceives the educational service.

To this end, and compatible with the definitions of higher education as a service, and of the student as a customer and co-producer of his own education, in this work we turn to the notion of "customer satisfaction", linked to the principle of "customer orientation", as the basis for the conception of quality of higher education.

Tenets, on the one hand, from which we come to the definition adopted of quality of education from a student's perspective, as "the set of properties and characteristics of education on its ability to satisfy stated or implied needs of students".

And foundations, on the other hand, which are shared, to a greater or lesser extent, by the main currents of thought which make up the framework of study (services

marketing, relationship marketing, market orientation and total quality management). In particular, the development of some of these scientific areas in the field of education (such as educational marketing, and total quality management as an approach to institutional organization). More specifically, as theoretical support of the reference model for this work, the "Gap Model on Service Quality", and its accompanying measure of service quality called SERVQUAL; an approach to service quality, which in fact is present both in the literature of Services Marketing, and of Total Quality Management.

***The "Gap Model on Service Quality" applied to higher education.*** Therefore, taken as the theoretical reference model of the work, and also, to reduce its limited level of development and application in the field of education so far, the "Gap Model on Service Quality" applied to higher education was analyzed in detail (see "Figura 6. Modelo de brechas sobre la calidad en la educación superior (como servicio). A model, whose development in higher education, would seek to reduce the shortcomings in students' involvement in the institutional assessment, as it would include them in the design of the objectives of the university itself, in order to meet their needs and wishes as students.

The importance of the development of "Gap Model on Service Quality" in higher education would be justified, also, on the desirability of paying attention, and on an informed basis, to a less common subjective conception of educational quality in institutions higher education.

That is, we need also to address, in addition to an objective conception of educational quality (the "what" to do, mainly through the development of the academic programme, to meet the needs and fulfill the expectations of students; a vision that rests on objective indicators, such as academic performance, employability, etc.), more common in HEIs, to a subjective conception of it by students (the "how" -or to what extent- they perceive that those needs and expectations are covered, with subjective indicators, such as service quality or satisfaction). In essence, the target would be to complete both sides of the same coin called quality of education.

In other words, going to the disciplines that sustain this work, the "Gap Model of Service Quality" would complement the models of quality management, to the extent that, by sharing with them the basis for customer orientation, points to the various shortcomings -or gaps- by which educational services provided by an HEI would not be targeted appropriately, to the attention to the needs and interests of their clients; and in particular, of their students. Namely, and focusing it already on the field of education and on the students, total quality management "would turn to" marketing, through its development based on the gaps model, to specify the unmet needs (in terms of shortcomings or gaps in the service quality offered) of the students in order to improve the educational service provided.

Therefore, and due to its relevance, this work presents a conceptual adaptation, student-centered and applied to the specific field of higher education, of the original gaps model in service quality. The basic idea of the gaps models, adapted to higher education, would be fairly simple: students' interests configure their wishes that this will hold, with respect to the higher education they receive. Therefore, the student will compare

the perceived education with the expected (or desired) education. Here is worth recalling, that for education we should understand the full set of services that form it (see section “3.2 La educación superior como servicio.” of the work). This is a novel approach to the development of the gaps model, since the proposed adaptation of the model to education, except for the article of Ng & Forbes (2009) -although these authors focus only on the teaching and not on education-, and as far as we know, would not have taken place yet in the academic literature.

Derived from the gaps model adapted to the field of higher education, part of this work focuses on the goal of developing an indicator or measuring tool of the quality of service perceived by the student of higher education. This led us to have to address the debate, on how to measure service quality in higher education. For this purpose, the concepts of expectations and perceptions from student were defined, and a conciliatory approach between theoretical postulates and empirical research results was adopted.

Therefore, on the one hand -and to answer to this question-, we first had to complete the conceptual framework of the work, with the definitions of expected education (understood as expectations) and perceived education (understood as perceptions). Thus, the expected education was defined, as the cumulative expectations of experienced students, with regards to their ideal education. And the perceived education, as the performance level of the university, which the student perceives, with respect to the education received.

On the other hand, confronting the debate of measuring the quality of service -an open issue in the academic literature of services marketing-, and proposing a conciliatory position between theory and practice, in this work we adopted an approach to quality analysis in higher education as a service, which gathers the opinion of the students about it, as a result of a twofold process. First, the student is proposed to compare their ideal expectations, as were previously defined (expectations of an excellent or ideal university), with their perceptions (the performance of the university, the student perceives regarding to the education received). Thus, the theoretical consistency is maintained. Second, for the empirical analysis, only the value of their perceptions will be used. This option would be consistent, in turn, with the research results obtained to date.

***The relationship between service quality and satisfaction in the field of higher education.*** Finally, the relationship between quality of service and satisfaction in the sphere of higher education was addressed. Therefore, in addition to the concept of quality, previously discussed, we must also define the concept of satisfaction, as part of the building process of the main theoretical model on which the empirical analysis of the work will be based.

Grounded on the analysis of the services marketing literature, plus including its development in the field of education (educational marketing), satisfaction of university students with respect to their higher education was defined, as a concise answer of different intensities (which must be specified), on the set (ie, on all aspects) of their education, that students reply with during its consumption, when asked about it at a specific "neutral" moment, as a result of an emotional assessment of their own experience of the university so far.

*Once the definition of the theoretical framework was completed*, the next step was to build up an indicator or measuring instrument of the quality of service perceived by the student of higher education, based on the described gaps model adapted to the field of higher education. That is, to define a tool to measure the quality of the services they receive. We refer to the quality of all the services of their higher education. And not to that which would measure only the quality of a part of the service (teaching, research, administration, libraries, university counseling services, etc.) of education. Especially when, as we have argued in this work, and as the results of our research support, the student may not be capable -due to the complexity and characteristics of education as a service-, nor does evaluate individually, each of the benefits that come from all the different services he perceives quality on, and that are part of the “educational suite of services”, on which he offers a full judgement, when asked for his higher education.

Thus, in this paper we have developed a valid tool to collect assessments of students about the education they perceived; specifically, to get the student's opinion about the quality of service in higher education. Moreover, it's a tool that fits well within the models of total quality management, thereupon predicting its applicability, and justifying, likewise, the previous analysis done on the work of the quality models, as frameworks for incorporating the different views of students into the university policies.

### *7.2.3. Conclusions relative to the foundations of the scale for measuring quality of service in higher education, the analysis of research's design, and the evaluation from the research's findings.*

An objective of this work was to develop a tool for measuring the perceived quality of students at higher education, the later understood as the set of all educational services offered to them. A set of services, that extends beyond the the teacher-student relationship, or just the learning and teaching processes, and that includes other processes, both physical and electronic, making up together the defined educational model of each HEI, as the cornerstone of their strategic planning in pursuing educational excellence. Because not only teachers, but all actors engaged at the university, should aim to exert a lasting and positive influence on the present and future evolution of its main customers, the students. To this end, the university as a whole, should seek the satisfaction of their students, for which is essential, the continuous improvement of the quality perceived by these throughout their higher education. Because if the student is not satisfied with their education, hardly will have a positive influence on him.

The point of departure was the development of the theoretical foundation of the scale for measuring the service quality of higher education, for which research -within the theoretical framework defined for the work- related to the following two areas of knowledge was reviewed: literature on service quality in general, with special emphasis on the articles about service quality in higher education; and literature on the quality of electronic services, as a result of the inclusion of these in the overall assessment of higher education services.

Specifically, a total of 27 papers on service quality in higher education from the student perspective were reviewed. Their study allowed us to define the strategy for the subsequent empirical analysis. A strategy of analysis, which both, takes two guidelines derived from the analysis of the literature as a reference, and stands out for -also- two contributions to the field of knowledge.

Thus, first it was decided to use the SERVQUAL scale, and its dimensions, as constructive and theoretical basis of the scale for measuring the quality of service in higher education. Second, we applied multivariate analysis, specifically, exploratory factor analysis (EFA), followed by confirmatory factor analysis (CFA), for construct building, in order to empirically support the process of development of the dimensions of the final scale. Third, and as the first contribution regarding the extant academic literature on the subject of study (and to our knowledge), we examined the service quality at several universities in different countries (in particular, with students from Germany and Spain). Hence becoming the second academic work to develop a multinational study after Lee (2007); although, it would be the first that also includes more than one university per country. And fourth, and as the second contribution, and as real breakthrough, a scale for joint assessment of service quality in traditional and electronic services in higher education was defined. As far as we know, this could be the first research on the field of service quality in higher education that develops a scale for measuring service quality of both electronic and non electronic services.

Following a rigorous methodology as modeling strategy (see “Figura 14. Procedimiento para el desarrollo de la escala de medida de la calidad de servicio y e-servicio de la educación superior.”), in this work has been studied, based on a solid theoretical foundation, the relationship between the concepts of satisfaction and service quality in higher education. Two variables, satisfaction and service quality, that the researcher can not measure directly. That is, they are latent or unobservable variables. On this basis, following the development of a causal conceptual model that relates both constructs in the sphere of higher education (see “Figura 13. Modelo teórico.”), and derived from it, an instrument or measurement scale (a questionnaire), designed to measure the quality of service by university students, was built. For this, we considered the application of the statistical methodology known as structural equation modeling, more specifically, multivariate factor analysis, which allowed us to support the theoretical model (ie, check the degree of fit of the observed data, collected with the questionnaire, with the theoretical causal hypothesis). We applied consecutively the following two analysis. First, an exploratory factor analysis (EFA), to reduce the number of variables in the model (which explain it; that is, which explain its variance or variability). And second, a confirmatory factor analysis (CFA), to check to what extent the data obtained (by applying the questionnaire) fits to the structural model and the causal relationships between the variables -or constructs- in it.

Specifically, the measurement model developed and specified -and therefore the final scale too- presents a set of 18 attributes divided into 5 dimensions. From that valid measurement model and based on the theoretical model proposed (see “Figura 13. Modelo teórico.”), the structural model was tested (see “Figura 16. Modelo estructural (no se incluyen los términos de error). (\*)”) and later validated, and whose interpretation specified five latent constructs of first order of service quality, which in turn would lead to the existence of 18 observable variables, indicators of second order

of service quality (distributed among the previous five constructs), which correspond with the above 5 dimensions and 18 attributes, respectively.

That is, we are talking about a reflective indicator model, so the previous 18 attributes (which, hereinafter, and to maintain the usual terminology of questionnaires or scales, we will call "items") can be understood- drawing a parallel with the medicine<sup>381</sup>- as if they were the "symptoms" -observable indicators- of a undiagnosed "disease". In our case, the "disease" would be an insufficient level of service quality at the university, as perceived by students. A "lack of service quality" at the university, that would -in large extent, and following the parallel drawn- be the cause of the lack of "health" in the university. Level of health, which in our case would correspond to the level of "satisfaction" of the students.

The 18 items or "symptoms" of service quality, would be distributed in 5 dimensions, all unobservable, of service quality in higher education. These 5 dimensions, presented in increasing order of relevance -based on the magnitude of their coefficients or loadings from the structural model, are the following (in brackets, the number of items in each dimension, followed by the value of the coefficient): dining halls<sup>382</sup> (2; 0.27), electronic tangibles (3; 0.55), tangibles (2; 0.6), empathy (4; 0.79) and a dimension combination of reliability, responsiveness and assurance (7 ; 0.91) (see "Tabla 30. Factores e ítems de los modelos de medida, EFA y CFA. (\*)").

In other words, the most important dimension of service quality in higher education, from the perspective of students, would be the resultant of a combination of reliability, responsiveness and assurance in the service. Next would be empathy, followed by tangibles and electronic tangibles, and finally and by lesser extent, by the dining halls.

Having reached this point, we wonder what may be behind the construct combination of reliability, responsiveness and assurance. What can students understand by the cluster of items corresponding to three well-identified, and at the same time related, variables that appear on the literature on service quality. We propose to consider the concept of "sureness" or "certainty" (interpreted in a broad sense, as "understanding", "complicity" or even "rapport"), considering that it would be an appropriate term to describe the factor resulting from the combination of reliability, responsiveness and assurance. It would, therefore, mean certainty, in a sense of full confidence<sup>383</sup> or total conviction in the quality of the service of the institution of higher education, which falls mainly on people who represent it, including teachers and administrative staff.

***A new scale for measuring the quality of service perceived by the student of higher education.*** It is presented, therefore, a new instrument for measuring the quality of service perceived by students of higher education. A new measuring tool applicable, a priori, at any academic institution from the EHEA, and which also measures the service quality of their electronic services. A new scale, which contains eighteen items of two types (see "Tabla 29. Clasificación, por tipología de servicio, de los ítems de la escala

---

<sup>381</sup> A pararell with a study of medical symptoms is also drawn by Hair, Black, Babin, & Anderson (2010, p. 750) for describing reflective indicator models.

<sup>382</sup> Dining halls, restaurants, canteens or similar facilities found on universities for eating and/or drinking.

<sup>383</sup> Full confidence or complete trust, understood as the upper limit of the variable confidence or trust, respectively.

de medida de la calidad de servicio en la educación superior."): generic (or common to all services) and specific (of each service, as they deal with specific and unique facets that make them, at least in these aspects, distinguishable for the student from the whole set), whether concerning services or the persons that they represent.

In this sense, there are two noteworthy developments, as a result from the process of reduction from the administered scale, to the final scale. On the one hand, that the specific items of teaching were not maintained. This turns to be so, due to the fact, that all generic items pick up elements of the teaching and learning processes, on those relevant aspects for the student. That is, the main service, teaching, would be widely picked up by the scale. And secondly, that five specific items of two complementary services were retained: dining halls (with two items) and electronic services. A result, which would emphasize, the uniqueness of these two complementary services, on the set of services offered by a university to its students.

In particular, with respect to the electronic services, it is remarkable that although, at a theoretical level, the inclusion, as part of the tangible dimension, of related specific items<sup>384</sup> to electronic services was proposed, as an outcome from the qualitative phase of analysis (focus groups and interviews with experts), after factor analysis, however, a new dimension, which we called "e-tangibles" or electronic tangibles, different from the original tangibles variable, was developed. A result, which would suggest that there would be some unique aspects of electronic services (namely, content, usability and attractive design) that students would be able to distinguish from the "suite" of educational services they received. While for other aspects, would either not be capable to differentiate them, or would simply not make a distinction between the electronic and non electronic activities, when assessing services<sup>385</sup>.

Summing up, comparing the new instrument for measuring the service quality of higher education perceived by the student, with any previous work (see "Tabla 24. Estudios sobre calidad de servicio en la educación superior desde la perspectiva del alumno"), three would be the main contributions, of this study, to the academic corpus. First, it would be the first well-founded measuring scale, to our knowledge, that would attend to higher education as a whole (a whole set of educational services), through the innovative approach, of the existence of generic and specific aspects that would help to describe a service of the complexity of higher education. Second, it would be the first measuring scale that includes, among valued services, both face-to-face and electronic services. And third, it would be the first measuring scale with the potential to be applied -at least- in any institution of higher education from the EHEA, as it has been developed and validated, for that purpose, with the student population of two countries, Germany

---

<sup>384</sup> We refer, for its relevance, to the distinction, defined in the work, between generic and specific aspects or items of educational services (see "

Tabla 29. Clasificación, por tipología de servicio, de los ítems de la escala de medida de la calidad de servicio en la educación superior.").

<sup>385</sup> This would be the case, for example, of the assessment of the "customer service" provided to the student (either by the secretary's office or by a teacher): the student does not distinguish between attention provided through an email, a phone call, etc., and the attention received in person. In other words, he wants to be well attended, regardless of format or medium in which is done.



and Spain, and at four universities -two per country- of the European Union. In no academic work before, as far as we know, has this been accomplished.

Finally, as part of the analysis of the items in the resulting measuring scale, we also wanted to assess what had -if any- relationship between it (its dimensions and or items) and the indicators of the global university rankings, analyzed before, as part of this work (see section "2.3 Criterios comparativos entre sistemas de educación superior. Los *ranking*"). Since none of the rankings, as we concluded, gathered the student's voice in its institutional version (see "Tabla 7. Características de los *rankings* universitarios internacionales institucionales (*QS 2014-15, ARWU 2013, THE 2014-2015, U-M 2014*).), this relationship is non-existent. However, it should be noted, that there would be a certain degree of relationship between the items of the new defined measuring scale, and some of the six indicators on teaching and learning from the online questionnaire, thought for students, from the U-Multirank ranking by scientific branch (see "Tabla 5. Indicadores del *Ranking* U-Multimark por rama científica procedentes de la encuesta a los estudiantes. (\*)"). This would be the only link found. While, as mentioned, and unlike the new measuring scale, U-multirank does not gather the views of the students for developing its institutional ranking.

In turn, a topic of no small matter, the open debate on the concepts of quality and satisfaction has been addressed, analyzing their affinity and relationship: dealing with it in a context such as education, adds to the discussion, the importance that the characteristics of the valued service, education, could have for clarifying the meaning and measurement of both constructs, and the causality between them.

Thus, we have proven empirically, endorsed by the existing literature, the importance of the relationship between service quality and student satisfaction in the sphere of higher education. Considering the corresponding coefficient of the structural model (0,68; see "Figura 16. Modelo estructural (no se incluyen los términos de error). (\*)"), the service quality would become, in fact, the dimension that better explains the variability in the level of student satisfaction. We also demonstrated, how this relationship is affected by the academic years (seniority) and gender as moderator variables; a finding in both cases, that agrees with most of the results of previous studies. Meanwhile, on the other hand, no empirical support was found concerning the alleged moderating effect of the variables age (agrees with the usual result of literature), nationality (disagrees with the only study found), country of study or previous experience of the student (constructs, to our knowledge, for which there is no previous literature that analyzes them). In turn, we could not reach any conclusion, due to insufficient data, for the variable exchange student or not.

It is important to note, that the previous result on the set of moderating variables, would endorse the position taken in this work, to defend the construction of a measuring scale for service quality in higher education, with potential to be valid for any university, at least, from the EHEA. In particular, it would be the fact that there has not been found any evidence whatsoever, of the existence of a moderating effect of variables such as nationality (generally a concept related to cultural differences) or the country of study. In sum, we were not only able to verify that the relationship between service quality and satisfaction is a direct and positive one, but also that its effect is higher for older

students (compared to younger ones) and -although to a lesser extent- for male students (compared to women).

### 7.3. Implicaciones para las universidades

La constitución del Espacio Europeo de Educación Superior no es el final del camino, sino el comienzo de un largo viaje. Una nueva trayectoria con la que la gobernanza europea, apostando -desde su concepción- por la movilidad y el atractivo internacional de las instituciones de educación superior (Teichler, 2010, pág. 246), pretende hacer más competitiva su universidad, en un entorno de educación cada vez más globalizada y ubicua. Sin límites geográficos ni temporales.

En definitiva, la calidad –como excelencia– se convierte en un factor de éxito para las instituciones universitarias que quieran ser referentes, permanecer –o incluso sobrevivir– en el mercado de la educación superior. Y en particular la calidad de servicio ofrecida, tanto por medios tradicionales como electrónicos, como estrategia de diferenciación con la que desarrollar una ventaja competitiva a través de la satisfacción de sus distintos clientes, en especial de sus estudiantes.

La universidad excelente del futuro, estará centrada en el estudiante y comprometida con sus egresados, será internacional y abierta a la sociedad. Será una universidad interesada en el éxito educativo: con una oferta académica actualizada, atractiva y coordinada con los niveles no universitarios, consensuada con el tejido empresarial, atendiendo a los intereses de la propia sociedad. Y lo hará siendo una universidad eficiente y de calidad, que participará en los procesos internacionales de acreditación y de garantía de calidad (Michavila, 2010). Así será la universidad del futuro,... o no será.

Para describir las principales implicaciones para las universidades de los resultados obtenidos en este trabajo, partiremos de sus dos conclusiones más relevantes. Primero, en este trabajo se confirma que la calidad es una variable clave en la elección de una institución de educación superior por parte de los estudiantes. Y segundo, que la calidad, entendida como calidad de servicio, es una variable clave para satisfacer a los estudiantes de la misma.

Como valoraremos a continuación, los planteamientos y conclusiones alcanzados en este trabajo, tanto en su desarrollo teórico como empírico, recogen importantes implicaciones relacionadas con la gestión estratégica de las instituciones de educación superior.

***La calidad como variable clave en la elección de una institución de educación superior por parte de los estudiantes.*** Por un lado, la importancia de la calidad, como factor “llamada” en la elección de una universidad por parte del estudiante, en un contexto nuevo de competencia por el estudiante (en particular por el estudiante convencional), consecuencia de la globalización en el sector y la reducción en la financiación pública, entre otras razones de oferta y demanda, analizadas todas ellas en el trabajo, es sin lugar a dudas una conclusión relevante, entendemos, de cara a desarrollar políticas institucionales que mejoren la competencia de las universidades.

Políticas, dependientes tanto de las administraciones públicas, haciendo más atractivo el país y en particular su sector educativo<sup>386</sup>, como de las propias universidades.

Implica, que deberá desarrollar estrategias de competencia por el estudiante basadas en la calidad, como solución para reforzar el atractivo de las universidades europeas. No obstante, esto no significa, como se vió en el trabajo, que las universidades sólo puedan competir por los estudiantes ofreciendo una mejor calidad. Hay otras variables posibles, como por ejemplo, el precio.

Dentro de este mismo orden de cosas, en este trabajo se han analizado, en profundidad, dos aspectos relativos al posicionamiento en el mercado de la educación superior de una universidad, con implicaciones claras para el establecimiento de sus políticas. Por un lado, aquellas derivadas de los tres debates de la calidad analizados. Y por otro, aquellas derivadas de la diversidad de relaciones con el estudiante (o nube de estudiantes) de la universidad; un nuevo modelo teórico propuesto en este trabajo, en el que se establece una relación entre un continuo de orientación hacia el estudiante, la orientación al aprendizaje del mismo, y su grado de participación. Decisión de posicionamiento, que para el caso de una universidad del EEES, quedaría restringida por las propias características de dicho contexto o sistema educativo, de concepción centrada en el alumno.

Así, con respecto a los debates de la calidad, cada IES tendría tres cuestiones a las que atender, a nivel de su planificación estratégica; tantas, como debates fueron planteados. La primera, su posicionamiento con respecto a su oferta educativa, entre la diversidad y la homogeneidad (equivalente, por otra parte, a lo que en otros sectores viene a ser una decisión entre estandarización o “customización” -personalización- de la oferta). La segunda, el modelo o sistema de calidad a implantar en la institución, cuyas prácticas contemplen la necesidad de recabar información sobre los deseos y necesidades de los estudiantes, dentro de la definición de unas políticas universitarias que contemplen entre sus objetivos, el de la satisfacción de sus estudiantes, haciendo compatible -con ello- la calidad en la gestión con el resto de calidades. Y tercero, ser capaz de incluir, en sus políticas, los *ranking* universitarios, como parte de su estrategia corporativa.

En este sentido, conviene hacer una reflexión previa. La cuando menos aconsejable incorporación -y posterior concreción- de estos tres debates, como parte de la definición de la planificación estratégica universitaria, es una tarea sin duda compleja, que requiere alcanzar consensos o compromisos entre los distintos objetivos deseables, pues son muchos y diversos los deseos y necesidades a los que atender por parte de una universidad, provenientes de los distintos grupos de interés existentes, más allá de los de los propios estudiantes. Objetivos que podrían llegar a ser contradictorios o incluso, a veces, mutuamente excluyentes.

---

<sup>386</sup> Conviene añadir que, si bien en este trabajo no lo hemos analizado, las instituciones regionales y/o locales también pueden influir, con sus políticas, a la mejora del atractivo de una institución de educación superior. El contexto o entorno de desarrollo de la educación superior influye sobre la satisfacción de los estudiantes, y todas las administraciones públicas son actores del mismo, con capacidad -en mayor o menor medida- para influir en él.

En cuanto a “la nube de estudiantes”, modelo derivado del desarrollo de un paradigma relacional en el ámbito de la educación superior (frente al tradicional paradigma transaccional), cada IES, en su afán competitivo, podría plantearse distintas estrategias, desde aquellas que atenderían a todo tipo de estudiantes, con distintas orientaciones al aprendizaje y distintos grados de participación, hasta aquellas que se centrarían en un segmento de la población estudiantil más concreto u homogéneo. Así, cuanto más definida esté la nube, más segmentada estará la población estudiantil a la que la IES atiende. Y viceversa. Simplificando, la pregunta a responder sería la siguiente: ¿a qué estudiantes debe de atender una universidad?

En este sentido, más allá de otras consideraciones que el derecho fundamental a la educación otorga y que en particular la universidad pública debe asumir como propias<sup>387</sup>, el objetivo de una universidad deberá ser el de desarrollar una orientación al estudiante, que le permita construir y mantener una base de alumnos, cuyo grado de compromiso requerido quede definido estratégicamente a nivel institucional, de tal forma que la participación del alumnado sea rentable y sostenible para la institución. Una rentabilidad, construida sobre la atención a las orientaciones al aprendizaje de los estudiantes, procurando con ello que puedan colaborar según su diversidad de intereses (sociales, laborales, personales o académicos). Y en consecuencia, una rentabilidad, que signifique la generación de valor para ambas partes, tanto para la universidad (valor relacional del estudiante), como para el alumno (valor percibido por el estudiante). Un objetivo de la universidad, que se visualizaría, a nivel del modelo de relaciones con los estudiantes definido, en el desarrollo de políticas universitarias que procuren la definición de una “nube de estudiantes” en el tiempo, que se ajuste a la estrategia definida por la institución.

En esencia, significa establecer una nueva orientación estratégica en las IES, por la que éstas se centrarían en atender a los actuales estudiantes, más que en atraer a los nuevos. Y con respecto a los nuevos, la universidad debería intentar atraer, a aquellos con los que tenga más posibilidades de establecer relaciones leales y comprometidas. Es decir, procurará relaciones que estén alineadas con sus objetivos estratégicos. En definitiva, la universidad debe de procurar atraer, retener y reforzar la relación con los estudiantes que puedan establecer un compromiso con su IES, pues serán éstos los que proporcionen mayores retornos a la misma. Retornos, que procedan de la actividad boca a boca, de su colaboración desinteresada, de las ventas cruzadas de otros productos de su universidad, de la reducción de costes por necesitar una menor atención, de la mejora de la productividad de los empleados con clientes satisfechos, y de la generación de beneficios futuros una vez egresado de la universidad.

Más debemos recordar, que para que esto tenga lugar, ambas partes de la relación estudiante-universidad deben de salir beneficiadas del establecimiento de un vínculo

---

<sup>387</sup> La educación, también la educación superior, es un derecho fundamental que obliga al estado a ser garante, por ley, de dicho servicio. En consecuencia, es una garantía que obliga a las sociedades democráticas a asegurar que cualquier ciudadano pueda -si lo desea y cumple con los requisitos que la propia sociedad establezca- disfrutar de la educación; en este caso, de la educación universitaria. Por lo tanto, una universidad pública podrá orientar su estrategia universitaria hacia el estudiante, en la medida en que al hacerlo, no transgreda con el cumplimiento de su función social. Dicho esto, conviene aclarar que la orientación al estudiante universitario, en los términos definidos en este trabajo, no entraría en conflicto con dicho cumplimiento.

estable, de compromiso mutuo, asociado a una mejor y mayor participación de los alumnos en las actividades de la IES. En otras palabras, desde la perspectiva del marketing relacional, tanto la universidad, como el estudiante –como cliente principal; sin olvidar al resto de clientes y/o agentes de la misma (profesores, administrativos, proveedores, etc.) – tienen interés en desarrollar una relación leal entre ambas partes, pues de ello cabría obtener potenciales beneficios para ambos.

No obstante, como decíamos, las universidades europeas, en un contexto como es el EEES, deben concebir al alumno no ya sólo como consumidor, sino también como *coproductor* de su propia educación. Desde esta perspectiva, el estudiante es por tanto colaborador, copartícipe y corresponsable de la calidad de su educación. Ello implica una evolución de la concepción del vínculo de la universidad con sus estudiantes, desde uno de transacción (marketing transaccional) a otro de relación (marketing relacional).

***La calidad de servicio, variable clave para satisfacer a los estudiantes.*** Por otro lado, se confirma que la calidad de la educación, entendida como calidad de servicio, es una variable clave para satisfacer a los estudiantes de una institución de educación superior. Pero para poder analizar las implicaciones para las universidades de esta afirmación, es necesario que se acepte, previamente, una premisa: la educación superior puede y debe concebirse -al menos también- como un servicio.

Proponer una definición de educación superior como servicio, fundamento largamente argumentado en este trabajo, ha supuesto tener que acudir a disciplinas del ámbito de la economía y administración de empresas, en particular a enfoques provenientes del marketing, como marco teórico de desarrollo.

En este sentido, quisiéramos aprovechar este trabajo, para ayudar a desterrar la idea, de que el marketing sea sólo ventas y promoción de productos (ya sean bienes o servicios). Una idea, quizás demasiado generalizada, y que ha supuesto -y supone aún- un verdadero obstáculo para introducir concepciones provenientes del mercado en la educación. Sus más aférrimos defensores, acuñados como los educacionalistas, se han opuesto a todo tipo de marketing en sus instituciones de educación superior, bajo el argumento de que el mundo empresarial contradice moralmente los valores de la educación (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006, pág. 319). A pesar de tratar con conceptos tan controvertidos -y politizados a veces-, como los de marketing o calidad de la educación, en este trabajo se ha eludido -creemos que con ahinco- cualquier tipo de juicio de valor. Al menos esta ha sido la voluntad del autor. Ciertamente es que vender y promover la educación como servicio, forma parte de lo que conocemos como marketing educativo. Pero la idea central del marketing actual, aplicado a la educación, es lograr que una institución educativa ofrezca un servicio que cubra los deseos y necesidades de todos sus clientes (en particular de sus estudiantes, pero también de sus padres, de los profesores, del personal administrativo, del entorno social y económico, de toda la sociedad), con objeto de lograr alcanzar los objetivos de todas las partes interesadas. Hablamos de los objetivos de la institución educativa, de los alumnos, etc. y por ende, de toda la sociedad. Por lo tanto, desde una concepción actual, el marketing educativo buscaría satisfacer las necesidades e intereses de todos ellos, en particular de los estudiantes, pero también de los demás clientes y/o actores (profesores, personal administrativo, la sociedad, etc.) de una institución educativa.

En definitiva, este trabajo opta por hablar de servicio o servicios de educación, acudiendo a las características de los servicios para su concreción. Siendo consecuentes con este planteamiento, justificado -así se espera- en estas páginas, se considera acertado proponer a las universidades que contemplen a la educación también desde esta concepción. Para ello, se ha facilitado una definición operativa de educación, que la sitúa dentro del ámbito de la economía.

Somos conscientes de que definir la educación como servicio, no alcanza todas las perspectivas y contenidos de la educación, pero es la que hemos escogido aquí, dada la naturaleza del objeto y objetivos de nuestra investigación. No obstante, se trata de una concepción que no es excluyente, sino compatible con otras acepciones derivadas de la pedagogía u otras ramas científicas que habitualmente han renegado de la visión de la educación, como un tipo de mercado en el que se lleva a cabo un intercambio entre quienes ofrecen un servicio y quienes lo perciben. Centrando el análisis en los estudiantes, esencialmente hablamos de que la universidad debe poner énfasis en desarrollar una relación excelente con ellos, de forma que beneficie a ambas partes, sin olvidar también a los demás actores o agentes interesados (“*stakeholders*”) en la educación superior (profesores, personal administrativo, sociedad, etc.).

Además, una vez definida la educación como servicio, pudimos también hacerlo con él o los distintos roles que desempeñarían los estudiantes, bajo esta concepción. Para abordar esta cuestión, muy debatida, este trabajo sugiere la existencia de tres roles básicos posibles del alumno (producto, consumidor, *coproductor*), que se situarían sobre un espectro continuo de involucración del mismo en su educación. El estudiante desarrollará uno u otro rol, o varios a la vez, según sus propios intereses (orientación universitaria) y la orientación al alumno (que se haya definido), con respecto a cada una de las actividades o servicios educativos que conforman la oferta educativa (y en consecuencia, el modelo educativo que la define) en la que este participa.

Considerando al EEES como marco de referencia, uno de los objetivos de este trabajo era el de definir el rol que mejor se acomodara a un modelo educativo, centrado en el alumno. En respuesta, se propone una concepción del alumno como cliente *coproductor* de la educación, por la que este sería a la par consumidor y *coproductor* de sus servicios educativos ofrecidos por su IES. En este sentido, la universidad del EEES debería no sólo concebir su educación bajo esta orientación, sino procurar transmitir al estudiante la importancia del buen desempeño de su rol como colaborador y corresponsable de la calidad de su educación. Distintos estudios recogidos en este trabajo, demuestran que el alumno parece desconocer, no es consciente o cuando menos discrepa (con respecto a los profesores) de la relevancia de su participación en su propia educación.

Por ello, cuanto mejor conozca los intereses del estudiante, mejor podrá adaptar su oferta educativa al mismo, como cliente principal de la educación superior; y en consecuencia, mejor será su orientación al estudiante, entendida esta, como el logro de su satisfacción con la educación recibida. Sin olvidarse, recordemos, de que la universidad debe procurar hacer extensible este objetivo, a todos y cada uno de sus otros clientes.

El presente trabajo es una investigación interdisciplinar especializada en el estudio y análisis de la educación superior. La fundamentación teórica del trabajo mana de distintas áreas y corrientes del pensamiento. La revisión teórica realizada, ha permitido plantear un modelo de relaciones causales en el que se recogen distintas variables que influyen sobre la satisfacción del alumno universitario. En particular, se ha podido estudiar la relación entre las variables calidad de servicio y satisfacción, a partir de los datos de distintas encuestas sobre una población aleatoria de alumnos universitarios seleccionados de cuatro universidades europeas, dos alemanas y dos españolas, realizadas entre los meses de mayo y junio de 2009. El análisis, ha permitido contrastar toda una serie de hipótesis planteadas. Primero, se ha podido confirmar que la calidad de servicio, según el alumno, es un antecedente directo y positivo de su satisfacción. Y segundo, también se ha podido concluir que algunas variables socio-demográficas moderan la anterior relación, como son las de antigüedad (a mayor antigüedad, mayor efecto moderador) y sexo del estudiante (mayor moderación para el género masculino), frente a otras (edad, nacionalidad, país de estudios, o experiencia previa) cuya influencia no se habría corroborado.

Resumiendo, los resultados demuestran que las universidades deben de procurar mejorar la calidad de servicio ofrecida a los estudiantes, como antecedente clave de su satisfacción. Además, deben de tener en cuenta, que a mayor antigüedad de los estudiantes, mayor importancia tendría la variable calidad de servicio sobre la satisfacción de los mismos. A su vez, lo mismo parece ocurrir con el alumnado masculino, frente al femenino.

En cuanto a las dimensiones de la calidad de servicio, este trabajo demuestra que la dimensión más importante de la calidad de servicio de educación superior, desde la perspectiva de los estudiantes, sería la resultante de una combinación de cualidades relativas a la fiabilidad, la capacidad de respuesta y el aseguramiento en el servicio. A esta dimensión le seguirían, por orden de importancia, la empatía, los tangibles y tangibles electrónicos, y ya en menor medida, comedores.

Ahora bien, ¿cómo puede una IES medir la calidad de servicio ofrecido a sus estudiantes?

Para responder, es importante que los gestores universitarios comprendan, que tanto la calidad de servicio, como sus dimensiones, son constructos latentes; es decir, no son variables observables directamente. En consecuencia, para averiguar algo sobre la calidad de servicio, debemos preguntarle a los estudiantes por los componentes -ítems- de las dimensiones que la componen y que sí serían observables.

A tal fin, en este trabajo presentamos una nueva escala, válida y fiable, de medida de la calidad de servicio de la educación superior, percibida por parte del estudiante. Esta escala es asequible y de fácil aplicación para cualquier institución de educación superior interesada en conocer la opinión de sus estudiantes sobre la calidad de la educación desde una perspectiva institucional, entendida como la calidad del conjunto de todos sus servicios ofrecidos. Podría utilizarse en el desarrollo de un modelo de gestión de la calidad total en una universidad. Así, por ejemplo, aplicando la escala como parte del desarrollo del modelo EFQM (tal y como analizamos en el apartado “2.4.4 Calidad de la educación superior y el Modelo EFQM de Excelencia.” del trabajo), una IES

dispondría, periódicamente, de una medida de percepción, a modo de indicador predictivo, adelantado o anticipado, del cumplimiento de sus objetivos de orientación al cliente.

Este trabajo ha permitido validar una herramienta o escala de medición de la calidad de servicio desde la perspectiva del estudiante, basándose en una muestra amplia de estudiantes de una heterogeneidad de estudios ofrecidos en cuatro universidades, de dos de sus países más relevantes, Alemania y España. Creemos además, que esta población es suficientemente representativa de la heterogeneidad del universo de estudiantes de las instituciones de educación superior europeas, por lo que la escala resultante, formada por 18 ítems, no sólo debería ser válida para medir la calidad de servicio en las demás IES de estos dos países, sino que tiene posibilidades de serlo también, para ser aplicada, en universidades del resto de los países miembros del EEES, y en particular en las de los demás miembros de la Unión Europea.

Además, en un análisis en detalle de los componentes de la nueva herramienta aquí validada, conviene resaltar, por sus implicaciones, algunas características de los ítems que la componen.

Por un lado, del total de 18 ítems de la escala de calidad de servicio desde la perspectiva del estudiante universitario, 13 de ellos son de carácter genérico (es decir, harían referencia al servicio o servicios universitarios en su conjunto). Por lo tanto, desde la perspectiva de este resultado, la universidad debe de procurar concebir, en gran medida, a la educación universitaria de manera holística o sistémica, atendiendo a todos los momentos, formales, informales y no formales, en los que esta puede llegar a desarrollarse, pues como un todo indivisible es como el alumno, en general, parece percibirla.

Por otra parte, 11 de los 18 ítems -todos ellos a su vez también genéricos- son relativos a la calidad del personal académico y/o administrativo de la universidad. Es decir, la universidad debe de ser consciente, de que el estudiante evalúa la calidad de servicio universitario principalmente en función de la calidad de servicio ofrecido por aquellos que lo personalizan, es decir, los profesores, administrativos y demás empleados de la institución. Pero también, aunque en menor medida (los otros 7 ítems de la escala), se fijan en los elementos tangibles reales -equipamiento e instalaciones (2 ítems), comedores y cafeterías (buena comida y suficiente espacio) (otros 2 ítems) - y en los elementos tangibles electrónicos (en base a la calidad del contenido, usabilidad y diseño agradable de los mismos) (3 ítems). En consecuencia, convendría que las universidades tuvieran en cuenta este resultado a la hora de definir los presupuestos universitarios, en el reparto y asignación de sus partidas entre los distintos usos alternativos, priorizando la inversión en recursos humanos, sobre el resto de partidas; máxime en las instituciones públicas con un entorno de -cada vez más- recursos financieros escasos.

En definitiva, parte de la originalidad o valor de este trabajo queda constatada por el hecho de que, hasta donde se conoce, esta es la primera escala existente de medida de la calidad de servicio percibida de la educación por parte del estudiante que permitiría, a priori, a todas las universidades del EEES (y quizás también a IES de fuera del mismo): uno, medir la calidad de servicio de la educación superior ofrecida a los estudiantes de manera global (calidad de servicio desde una perspectiva institucional); y dos, medir,



explícitamente, entre los servicios valorados, y en la misma escala, los servicios electrónicos (sin necesidad de un segundo instrumento), en aquellos aspectos exclusivos de los mismos, en los que, para los alumnos, no sólo son relevantes, sino que los hace ser distinguibles del resto de facetas de los servicios ofrecidos.

Por otra parte, el hecho de que se haya confirmado diferencias en el efecto de la calidad de servicio sobre la satisfacción en función de la antigüedad del estudiante (a más antigüedad, mayor el efecto) y de su sexo o género (mayor efecto entre los hombres que entre las mujeres), debería ser también tenido en cuenta por parte de las universidades, a la hora de definir sus inversiones en la mejora de la calidad de servicio. Esto es así, porque dentro de la heterogeneidad de universidades europeas existentes, no digamos ya de facultades y de estudios, las hay que atienden a una proporción de estudiantes de mayor antigüedad (en general, esto es así, si la universidad cuenta con una amplia oferta de estudios de segundo y tercer ciclo, además de los de primer ciclo), así como a estudiantes de un género u otro. Como recogíamos en el trabajo (ver apartado “6.2 Acumulación de muestras”), los análisis demuestran que -en particular- el género del alumnado (entre otras variables socio-demográficas) difiere por tipología de estudios: hay estudios en los que predominan estudiantes femeninos, mientras que otros es justo lo contrario (por ejemplo, en las universidades tecnológicas, suele predominar el género masculino). En definitiva, cuanto más antigüedad y más alumnos varones tenga una universidad, mayor importancia debería otorgarle a la variable calidad de servicio, a la hora de conseguir satisfacer a sus estudiantes.

Por último, una reflexión final. Hoy por hoy, las universidades del EEES, en general y en particular en la universidad pública, “no escogen a sus alumnos”; más allá del cumplimiento de la normativa, es decir, básicamente la nota de corte de acceso a la universidad y los números clausus de los estudios seleccionados por el alumno. Pero aunque esto no cambiara en el futuro, las universidades deben -aún así- esforzarse en transmitir sus fortalezas y valores hacia fuera, de cara a atraer alumnos cuya participación facilite los mayores retornos posibles a la institución. Y no hay mejor estrategia para lograrlo, que atender lo mejor posible a los alumnos actuales. La meta de atraer, retener y reforzar las relaciones con el estudiante será tanto más importante, a medida que se vaya haciendo más competitivo el sector. Y dado que la evolución actual camina hacia la liberalización del mercado de la educación superior -en particular desde finales del siglo XX, como se analizó en el trabajo-, esto es cada vez más cierto. Una liberalización, además, impulsada por la implantación de nuevas tecnologías de información y comunicación en las IES, que está acelerando este proceso de conversión del mercado de la educación superior en uno de carácter competitivo.

El cambio de estrategia universitaria, propuesto en este trabajo, será complejo y difícil de desarrollar por parte de las IES. Para la gran mayoría de las universidades y por ende para sus miembros, supone, un cambio de paradigma, necesario para poder adaptarse al nuevo contexto de competencia en el mercado de la educación superior. Y en especial, para el caso de la universidad europea, en su proceso de adaptación al modelo educativo del EEES, que como se argumentó, está precisamente orientado al estudiante. Una estrategia de orientación al estudiante como la que se propone, en donde el objetivo sea construir relaciones a largo plazo mutuamente beneficiosas para todos los agentes implicados en la educación superior -en particular entre la universidad y sus alumnos-, y

que para ello se apueste por la implementación de un sistema de gestión de la calidad total que involucre a toda los miembros de la universidad conllevará, ante todo y para la gran mayoría de las IES, un gran cambio cultural. Supone un cambio de "...normas asumidas, de valores compartidos y de actitudes comunes orientado hacia la mejora ...” (López Rupérez, 1994, pág. 158), no sólo para el personal administrativo y docente, sino también y en particular, para el alumnado universitario. Todos ellos, administrativos, profesores y alumnos, junto con los demás usuarios interesados en la universidad -desde los empleadores, hasta el conjunto de la sociedad, en la medida en que todos son copartícipes-, necesitarán adaptarse para adaptar la universidad, al nuevo contexto. En el fondo, significa un cambio hacia una cultura universitaria menos paternalista, de mayor confianza en el estudiante y en el rol que este desarrolla. Es, en definitiva, ir hacia una verdadera educación centrada en el estudiante como persona, con unos intereses, deseos y necesidades diversos, que espera que su universidad los atienda, de la mejor manera posible.

La universidad necesita de indicadores tempranos que le permitan llevar a cabo este proceso de adaptación a los continuos avances que la sociedad le requiere. Es aquí donde la nueva escala de medida de la calidad percibida de los estudiantes creemos que cobra todo su sentido. Las instituciones de educación superior deben preguntarse si, en verdad, están escuchando la voz del alumno, máximo perceptor de su servicio. Una educación superior, que en gran medida será de calidad, si precisamente logra satisfacer las necesidades e intereses de sus alumnos. Pero no sólo los de los estudiantes. En la búsqueda del deseado equilibrio entre las demandas de los distintos usuarios de las IES, todos ellos deben ser escuchados y atendidos. Al igual que un médico cura mejor a sus pacientes si les escucha, también -en una universidad- los profesores enseñan mejor si hacen lo propio con sus alumnos. Para ello y en conjunto, la universidad requiere de sus propios “fonendoscopios”, válidos y fiables, que le permitan cribar el grano de la paja, es decir, con los que poder diagnosticar mejor, y con ello, escoger las medidas adecuadas de mejora continua de la educación ofrecida, adaptada a las necesidades de sus estudiantes. Sin olvidarse de que, al hacerlo -insistimos-, las medidas adoptadas deberán ser compatibles con los intereses del resto de usuarios de la universidad a los que atiende y por ende, de la sociedad en su conjunto. Nada nos alegraría más que haber podido aportar, con este trabajo, al logro de dicho objetivo.

#### **7.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Entre los fundamentos del trabajo valorábamos como, a pesar de que la introducción de sistemas de garantía de calidad en las universidades europeas no es ya algo novedoso, se constata la escasez de evidencias documentadas sobre el nivel de generalización de los modelos de gestión de la calidad en la educación superior. En particular en España. En consecuencia, sería deseable que se impulsara una labor de análisis, seguimiento y publicidad de los efectos o repercusiones del desarrollo de sistemas de gestión de la calidad en las universidades. Labor que entendemos debería llevarse a cabo desde la administración pública, a través de las agencias de evaluación y en colaboración con las unidades de calidad de las distintas universidades.

También dentro del bloque teórico, en este trabajo se lleva a cabo una propuesta, inédita hasta donde conocemos, de modelo de relaciones con el estudiante universitario (ver apartado “3.3.7. Modelo de relaciones con el estudiante”), que vincula los conceptos de orientación al estudiante (entendido como cliente), orientación del estudiante (entendido como orientación al aprendizaje) y su participación. Este modelo, es resultado del profundo análisis conceptual de la educación superior como servicio llevado a cabo, al objeto de situar este sector, dentro de los planteamientos de la economía y administración de empresas y en particular de los del marketing de servicios. Entendemos que en el futuro sería deseable corroborar, en la práctica, las relaciones establecidas en este modelo, y en particular la presencia de las distintas tipologías de estudiantes (competidor, producto, consumidor, colaborador, productor) y la existencia de distintas orientaciones al aprendizaje (social, laboral, personal, académica) en la universidad, y su vínculo con el grado de participación deseable del estudiante universitario. De ser así, cabría la posibilidad de aplicar políticas universitarias que se orientaran -de hecho, es probable que estén orientándose ya<sup>388</sup>- a alguno de los distintos tipos de estudiantes. Conocerlos permitiría atenderlos mejor y por ende, ofrecerles un servicio educativo mejor. Aún más, creemos interesante analizar si existen diferencias intergrupales, a la hora de evaluar la calidad y/o la satisfacción con su educación superior, entre los distintos estudiantes en base a su orientación al aprendizaje, como parte de las posibles investigaciones derivadas que convendría realizar, vinculadas a los conceptos de calidad, valor, satisfacción o lealtad, en el ámbito de la educación superior; entre otros.

Este trabajo desarrolla y valida una escala de medida de la calidad de servicio percibida por el estudiante universitario. Como constatamos, entendemos que el desarrollo de trabajos como el presente no es sólo adecuado, sino necesario. El estudiante no está siendo escuchado, al menos no lo suficiente, en la evaluación institucional universitaria. Pero además, no sólo la voz del estudiante no se ha oído todo lo que conviene, sino que tampoco hay homogeneidad a la hora de escucharlos. De hecho, en la universidad española, con excepción de la actividad docente, escasamente se le tiene en cuenta, no existiendo un consenso en el modelo de cuestionario de evaluación utilizado. Ello lleva a que no podamos hacer uso del mismo para comparar el desempeño docente entre unas universidades y otras.

La escala presentada mide la calidad de los servicios percibidos por el alumno en cuatro universidades representativas de la heterogeneidad de IES de dos países de la Unión Europea: Alemania y España. Sería deseable, que fuera aplicada en más instituciones de educación superior; y en especial, en otros ámbitos geográficos. En particular, convendría que la escala fuera contrastada de nuevo en algunas de las más de 4000 IES

---

<sup>388</sup> En realidad, si valoramos los distintos tipos de centros universitarios existentes, así como sus políticas -tanto las universitarias como las departamentales (por ejemplo, a la hora de llevar a cabo nuevas contrataciones)-, la existencia de distintos tipos de orientaciones ya se viene a dar en la práctica. Véase, por ejemplo, las politécnicas en España, como universidades más orientadas a la investigación desde su concepción. O las universidades de ciencias aplicadas en Alemania, más orientadas hacia el mercado de trabajo. O las universidades privadas, que en el caso de España están habitualmente más centradas en la docencia y orientadas al mercado de trabajo (en algunas, incluso aseguran prácticas laborales a sus estudiantes al finalizar los estudios, como parte de su atractivo) y menos en la investigación. En definitiva, nuestras universidades están llevando a cabo ya políticas de segmentación de mercado en el sector de la educación superior.

de la Unión Europea<sup>389</sup>; pero no sólo. Se considera que la escala puede ser de interés para todas las instituciones universitarias dentro y fuera de la Unión Europea, como herramienta para demostrar la calidad de sus servicios educativos. Y en el caso de generalizarse su uso, como herramienta comparativa o de *benchmarking* de la calidad de servicio entre instituciones de educación superior.

Con la esperanza de que así sea, la escala, adjunta en los apéndices de este trabajo en tres idiomas (alemán, inglés y español), estará también disponible desde la web [www.eduqualitas.com](http://www.eduqualitas.com).

El trabajo de campo se llevó a cabo entre mayo y junio de 2009. Este periodo temporal, en el que coexistieron estudios adaptados y no adaptados al EEES –para el caso de las universidades españolas participantes-, fue considerado y defendido en el trabajo, como un hecho positivo, de cara a la construcción de un instrumento de medida que fuera robusto. Pero también alguien quizá argumentara, que el alumno podría ser que valorara de forma distinta el constructo objeto de estudio, calidad de servicio percibida de la educación superior, según fuera de uno u otro tipo de modelo educativo. Creyendo que no sería así –por la amplitud y heterogeneidad de la muestra<sup>390</sup>-, valga como referencia – y a modo de respuesta- un estudio reciente, sobre una muestra de estudiantes universitarios de Grado (estudio adaptado al EEES) y de Licenciatura (no adaptado)<sup>391</sup> de la Universidad de Oviedo (España). En él, sus autores concluyen, que no se encontraron diferencias significativas, entre ambos tipos de alumnos, “en lo que se refiere a la satisfacción general con la titulación elegida ...” o “... con la calidad de la docencia ...” (Otero Neira, Ferro Soto, & Vila Alonso, 2012), pág. 38).

En este trabajo se ha confirmado la hipótesis de que la calidad de servicio percibida por parte del alumno es un antecedente directo y positivo de su satisfacción. Según los resultados, el antecedente más importante. Sería conveniente que se replicara el estudio para refrendar estas conclusiones. Como también lo sería, de cara a confirmar la existencia o no –y su grado- de un efecto moderador de las variables antigüedad y sexo, sobre la relación entre calidad y satisfacción.

En este mismo sentido, sería interesante añadir, como posible variable moderadora de la anterior relación, además de las citadas, el hecho de que los estudiantes de unos estudios u otros pudieran pensar de manera diferente.

No obstante, a pesar de que la calidad de servicio se presentaba como un antecedente clave, no llegaba a explicar toda la variabilidad de la satisfacción, por lo que –a priori y en teoría- habría otros factores que influirían en la satisfacción del estudiante, y que no fueron incluidos en el modelo. Así sería, por ejemplo, si atendemos a las conclusiones

---

<sup>389</sup> Comisión Europea (2011). Modernización y empleabilidad en el centro de la nueva estrategia de reforma de la enseñanza superior. IP/11/1043, de 20 de Septiembre, Bruselas. Recuperado el 1 de Enero de 2014, de Comisión Europea: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-1043\\_es.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_es.pdf)

<sup>390</sup> Recordemos que la muestra de este trabajo la conforman 812 alumnos universitarios de 43 estudios oficiales distintos, 34 en España y 9 en Alemania.

<sup>391</sup> La muestra del trabajo de Otero Neira et al. (2012) la formaron 179 estudiantes universitarios (132 alumnos del último curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (74,5%) y 47 alumnos de los dos últimos cursos de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (25,5%) de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Vigo (España), durante noviembre y diciembre de 2011.

del trabajo de (Ng & Forbes, 2009)<sup>392</sup>, con la variable valor percibido. Entendemos, además, que es posible que parte del efecto directo del constructo calidad de servicio sobre el de satisfacción, que fue contrastado en este trabajo, sea en realidad indirecto y a través de esta variable. Es por ello, que creemos adecuado que en el futuro se complete y en su caso también se replique este trabajo partiendo de un modelo en el que, además de la calidad de servicio, se incluyan otros posibles antecedentes de la satisfacción, como por ejemplo, la variable mencionada de valor percibido, al objeto de delimitar la relevancia de cada uno de ellos. Si bien reconocemos de antemano, cuestión que fuera analizada teóricamente en este trabajo (ver apartado “3.3.8. Evolución del concepto de relación entre la universidad y los estudiantes (del marketing transaccional al marketing relacional en la educación superior)., la dificultad que entraña la construcción de medidas del valor percibido por el alumno universitario. En cualquier caso, directa o indirectamente, este trabajo confirma el papel destacado que tiene la calidad de servicio percibida por el alumno como antecedente de su satisfacción.

Más allá de las variables antecedentes de la satisfacción, otra línea de investigación futura relacionada con el trabajo, sería la del estudio de las variables consecuentes; es decir, de las variables que son consecuencia de la satisfacción de los estudiantes. En particular, dado que en este trabajo hemos demostrado la importante relación entre calidad de servicio y satisfacción, sería de gran interés estudiar los retornos de una inversión en calidad (Schneider & White, 2004, pág. 82 y ss.), en nuestro caso, por parte de una institución de educación superior.

Desde la perspectiva del marketing relacional, tal y como fuera fundamentado a lo largo de este trabajo (en particular, en los apartados “3.3.8. Evolución del concepto de relación entre la universidad y los estudiantes (del marketing transaccional al marketing relacional en la educación superior). y “3.3.9 Modelo de relaciones con el estudiante.” del mismo) el objetivo de una universidad, deberá ser el de desarrollar una orientación al estudiante, que le permita construir y mantener una base de alumnos comprometidos con la universidad, rentable y sostenible para la institución. Hablamos, decíamos en el trabajo, de una rentabilidad que signifique la generación de valor para ambas partes, tanto para la universidad (valor relacional del estudiante), como para el alumno (valor percibido por el estudiante). La cuestión, nos preguntábamos, era cómo lograr este beneficio mutuo.

Como señalan ciertos autores (Schneider & White, 2004, pág. 82), una de las vías con las que analizar la existencia de retornos de la inversión en calidad, y por lo tanto, de tener la posibilidad de alcanzar rentabilidades positivas de la inversión realizada, recae en el análisis de la relación entre satisfacción del estudiante y retención del mismo. Medida la retención en términos de lealtad o fidelidad, terminología más apropiada -al menos conceptualmente- para el ámbito de la educación -que aquí nos ocupa-, vendría a significar que, cuánto mayor sea la relación entre lealtad de un estudiante y satisfacción del mismo, mayor debería ser el interés de una institución de educación superior, de invertir en la mejora de la calidad de servicio, como causa principal de la satisfacción de los estudiantes. En consecuencia, creemos conveniente completar esta investigación en el futuro, con el estudio de la relación entre calidad de servicio, satisfacción y lealtad

---

<sup>392</sup> El trabajo de (Ng & Forbes, 2009) presenta la variable imagen (de la universidad) como antecedente de segundo orden del constructo satisfacción. En contradicción con este trabajo, (Schlesinger, Cervera, Iniesta, & Sánchez, 2014) verifica lo contrario.

del estudiante. Trasladando al ámbito educativo el planteamiento de (Lovelock & Wirtz, 2011, pág. 367) al hablar de los servicios de manera general, ello nos permitiría entender la importancia de que las instituciones de educación superior se fijen más en el valor (valor relacional del estudiante, tal y como lo hemos denominado en este trabajo), que en el número de estudiantes a los que prestan su servicio. En este sentido, siguiendo con la explicación de Lovelock y Wirtz, ello no significa que los gestores (gestores universitarios en nuestro caso) deban asumir que los estudiantes adecuados (estudiantes entendidos como clientes) sean siempre los que generen más ingresos financieros a lo largo del tiempo, sino que construyan y atiendan a una base de estudiantes, a los que puedan prestar un mejor servicio que el resto de instituciones universitarias, generando con ello vínculos mutuos de lealtad del estudiante con su universidad, y atrayendo a nuevos estudiantes cuyo perfil se adapte a los valores de la propia institución.

En resumen, de cara al futuro, el objetivo investigador sería, entendemos, el de contribuir a completar el modelo de relaciones entre los constructos antecedentes o consecuentes del de satisfacción, en línea con otros trabajos previos de adopción de modelos de evaluación de la satisfacción, más adaptados a contextos de educación superior (Zhang, Han, & Gao, 2008).

## Bibliografía<sup>#</sup>

<sup>#</sup>Para la revisión de la literatura académica, se procuró acudir a fuentes que fueron sujetas a procesos formales de revisión independiente por pares (*peer review*, en inglés). Para ello, se priorizó publicaciones científicas y de eventos que se ajustan a este tipo de revisión. Cumplen con este criterio la gran mayoría de los trabajos referenciados. Pero también, nos vimos ante la disyuntiva de tener que acudir, sólo en algunos casos, a otro tipo de literatura, a pesar de su potencial menor rigurosidad académica, tanto por tratarse el objeto de estudio de una cuestión poco investigada, como por el hecho de contener información relevante relacionada con el objeto de estudio. Nos referimos a actas y presentaciones de conferencias, publicaciones científicas internas, tesis doctorales, o a reportes técnicos y comunicados institucionales. En estos casos, se seleccionó sólo aquellas fuentes y publicaciones que transmitieran la confianza necesaria, en base a dos criterios: primero, que tuvieran el respaldo o provinieran de instituciones o autores de prestigio, con un alto grado de reconocimiento; segundo, además del anterior, que siguieran un procedimiento científico riguroso y fundamentado.

- Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector, *Quality Assurance in Education*, 13 (4), 305-328.
- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF, *Marketing Intelligence & Planning*, 24, (1), 31-47.
- Agasisti, T., Pérez-Esparrells, C., Catalano, G., y Morales, S. (2012). Is expenditure on higher education per student converging across EU-15 countries? *Studies in Higher Education*, 37 (2), 235-252.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2014). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013. Madrid.
- Aguillo, I. F., Bar-Illan, J., Levene, M., & Ortega, J. L. (2010). Comparing university rankings. *Scientometrics* (85), 243-256.
- Albaízar González, R. (2004). Manual de Formación, 2ª. Edición. CISS, Valencia.
- Alnawas, I. (3 de Agosto de 2014). Student orientation in higher education: development of the construct. *Higher Education*, 1-28.
- Alves, H. y Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la Universidade da Beira Interior. *Revista Internacional de Marketing Público y No Lucrativo*, 1 (1), 73-88.
- Anderson J. C. y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 411-423.
- Anderson, E.W. y Sullivan, M.W (1993). The antecedents and consequences of customer satisfaction for firms, *Marketing Science*, 12 (2), 125-143.
- ANECA/AQU/ACSUG. (21 de Junio de 2007). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Programa AUDIT. Herramientas para el diseño. Recuperado el 1 de Diciembre de 2014, de Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de la formación universitaria. Documento 01.: [http://www.aneca.es/content/download/9521/110565/file/audit\\_doc01\\_guidiseno\\_070621.pdf](http://www.aneca.es/content/download/9521/110565/file/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf)
- Apodaca, P. M. (2001). Calidad y Evaluación de la Educación Superior: Situación Actual y Prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 367-382.
- Apodaca, P. y Rodríguez, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. En: Consejo de Universidades (1999). *Indicadores en la universidad:*



- información y decisiones (págs. 311-327). Madrid: Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Las Universidades, Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura.
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos 16.0 User's Guide*. Chicago, USA Ed. SPSS
- Arnett, D. B., German, S. D., y Hunt, S. D. (2003). The Identity Saliency Model of Relationship Marketing Success: The Case of Nonprofit Marketing. *Journal of Marketing* , 67 (2), 89-105.
- Arranz Val, P. (2007). Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en empresa. Burgos: Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.
- Asif, M., y Raouf, A. (2013). Setting the course for quality assurance in higher education. *Quality & Quantity* , 47 (4), 2009-2024.
- Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) (2004). Informes AENOR. Certificación y Normalización. Sector Educación 2003.
- Athiyaman, A. (2000). Perceived service quality in the higher education sector: An empirical analysis. ANZMAC 2000, *Visionary Marketing for the 21st Century: Facing the Challenge*, 50-55.
- AUNA, Fundación (2004). e-España 2004, Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España (págs. 213-221). Madrid: Fundación AUNA.
- Babakus E. y Boller, G.W. (1992). An empirical assessment of SERVQUAL scale, *Journal of Business Research*, 24, 253-268.
- Bagozzi, R. P., y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation modeling. *Journal of Academic of Marketing Science* (16), 74-94.
- Bahia, K.; Paulin, M. y Perrien, J. (2000). Reconciling Literature About Client Satisfaction and Perceived Services Quality, *Journal of Professional Services Marketing*, 21 (2), 27-43.
- Barnes, B. R. (2007). Analysing Service Quality: The Case of Post-Graduate Chinese Students. *Total Quality Management*, 18 (3), 313-331.
- Barroso Castro, C., & Martín Armario, E. (1999). *Marketing Relacional*. Madrid: ESIC Editorial.
- Bensimon, E. M. (1995). Total Quality Management in the Academy: A Rebellious Reading. *Harvard Educational Review* , 65 (4), 593-611.
- Bernhard, A. (2011). Quality assurance in compararison: Austria, Germany, Finland, United Kingdom, the United States of America an Canada. En L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, Á. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, y otros (Ed.), *Quality and trust: at the heart of what we do. A selection of papers from the 6th. European Quality Assurance Forum*. (págs. 18-24). Bruselas: European University Association asbl.

- Bhandari, R., y Blumenthal, P. (2011). Global Student Mobility and the Twenty-First Century Silk Road: National Trends and New Directions. En R. Bhandari, & P. Blumenthal (Edits.), *International students and global mobility in higher education : national trends and new directions* (págs. 1-24). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bode, C., y Davidson, M. (2011). International student mobility : a European perspective from Germany and the United Kingdom. En R. Bhandari, & P. Blumenthal (Edits.), *International students and global mobility in higher education: national trends and new directions* (págs. 69-82). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bricall, J. (2000). Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Bricall, J.M. (2004). La Universidad ante el siglo XXI. En: Sangrà, A. y González Sanmamed, M. (Coords.)(2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas* (págs. 19-29). Barcelona: Editorial UOC.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17 (2), 174-190.
- Browne, B.; Kaldenberg, D. y Browne, W. (1998). Satisfaction with Business Education: A Comparison of Business Students and their Parents. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (1), 39-52.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Testing Structural Equation Models*, 136-162.
- Buesa, M.; Heijjs, J. y Kahwash, O. (2009). La Calidad de las Universidades en España. Elaboración de un índice multidimensional. Instituto de Análisis Industrial y Financiero (IAIF) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Documento encargado por el Consejo Económico y Social de Madrid (CES).
- Cabero Almenara, J., y Marín Díaz, V. (2011). El papel del profesor y el estudiante en el EEES. Recuperado el 2 de Mayo de 2014, de Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/tema2>
- Cabero Almenara, J. (Dir.). (2011). Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Memoria de investigación estudio y análisis. Informe Final.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Cantón Mayo, I. (1999). Adaptación y aplicación de instrumentos e indicadores de calidad para las universidades basados en el modelo europeo. En: Consejo de Universidades (1999). *Indicadores en la universidad: información y decisiones* (págs. 351-366). Madrid: Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Las Universidades, Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura.

- Capelleras, J-L. y Veciana, J. M. (2001). Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: Desarrollo y validación de una escala de medida. Departament d'economia de l'empresa, Universitat Autònoma de Barcelona, Document de treball n° 2001/4.
- Carman, J.M. (1990). "Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions." *Journal of Retailing*, 66, 33-35.
- Castells, M. (2003). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Debolsillo.com.
- Cateora, P. R., y Graham, J. L. (2002). *International Marketing* (11th Edition. International Edition 2003 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Cateora, P. R., Gilly, M. C., & Graham, J. L. (2009). *International Marketing* (14th. Edition, International Edition ed.). New York: McGraw-Hill.
- Centre for Integral Excellence - Sheffield Hallam University. (2003). *EFQM Excellence Model® Higher Education Version 2003* (Adapted from the EFQM Excellence Model). Sheffield: Produced By SHEFFIELD HALLAM UNIVERSITY With endorsement from the European Foundation for Quality Management.
- Chellaraj, G., Maskus, K. E., y Mattoo, A. (2008). The Contribution of International Graduate Students to US Innovation. *Review of International Economics* , 16 (3), 444-462.
- Cheng, M. (2011). 'Transforming the learner' versus 'passing the exam': Understanding the gap between academic and student definitions of quality. *Quality in Higher Education* , 12 (3), 3-17.
- Christopher, M., Payne, A., y Ballantyne, D. (1994). *Marketing relacional: integrando la calidad, el servicio al cliente y el ...* Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Chua, C. (2004). *Perception of Quality in Higher Education. Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004*. AUQA Occasional Publication.
- Clemes, M. D., Gan, C. E., y Kao, T. H. (2008). University Student Satisfaction: An Empirical Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education* , 17 (2), 292-325.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Comunicación de la Comisión, COM (2003) 58 final*, Bruselas, 05.02.2003.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Informe sobre los progresos en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior (Texto pertinente a efectos del EEE)*. Com (2009) 487 final. Bruselas.
- Comisión Europea (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. Comunicación de la Comisión, COM(2011) 567 final*, Bruselas, 20.09.2011.

- Comisión Europea (20 de Septiembre de 2011). Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems. Comunicación de la Comisión, COM(2011) 567 final. Recuperado el 1 de Agosto de 2013, de Europa - Communiqués de presse RAPID: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com0911\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com0911_en.pdf)
- Comisión Europea (Noviembre de 2013). On the way to ERASMUS+. A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12. Recuperado el 20 de Febrero de 2014, de Education and Training. Supporting education and training in Europe and beyond.: [http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/erasmus1112_en.pdf)
- Comisión Europea (s.f.). ec-European Commission - Higher education in Europe. Recuperado el 15 de Junio de 2013, de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/higher\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/higher_en.htm)
- Comisión Europea. (s.f.). Objetivos Europa 2020. Recuperado el 8 de Febrero de 2014, de Europa 2020: objetivos de crecimiento económico para toda la UE: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm)
- Consejo de Universidades (1999). Indicadores en la universidad: información y decisiones. Madrid: Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Las Universidades, Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura.
- Conti, T. A. (2007). A history and review of the European Quality Award Model. The TQM Magazine, 19 (2), 112-128.
- Correia Loureiro, S. M., y Miranda González, F. J. (2012). DUAQUAL: calidad percibida por docentes y alumnos en la gestión universitaria. (I. d. Vasco, Ed.) Cuadernos de Gestión, 12 (1), 107-122.
- Cox, J.; Dale, B.G. (2001). Service quality and e-commerce: an exploratory analysis. Managing Service Quality, 11 (2), 121-131.
- Cristobal Fransi, E. (2001). Conceptualización de la calidad de servicio al cliente percibida en el comercio electrónico. Evaluación y aplicación en el establecimiento virtual. Tesis Doctoral. Dir.: Rodríguez Ardura, Inmaculada. Fecha de defensa: 12-12-2001. En: TDR, Tesis doctorales en Red. Recuperado el 1 de Marzo de 2015 de TDR: [http://www.tdx.cesca.es/TDX-1001102-114437/index\\_cs.html](http://www.tdx.cesca.es/TDX-1001102-114437/index_cs.html)
- Cronbach, L. J. (1970). Essentials of psychological testing (3rd Ed. ed.). New York: Harper & Row.
- Cronbach, L.J. (Octubre de 1951). Coefficient alpha and the internal structure of test, Psychometrika, 16, 297-334.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1994). SERVPERF Versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality. Journal of Marketing (58), 125-131.

- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (Julio de 1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing* (56), 55-68.
- Cuthbert, P. F. (1996). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part1. *Managing Service Quality* , 6 (2), 11-16.
- Cuthbert, P. F. (1996). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part2. *Managing Service Quality* , 6 (3), 31-35.
- Del Río Bermúdez, L. (2008). Cómo implantar y certificar un sistema de gestión de la calidad en la universidad. *Revista de Investigación en Educación* (5), 5-11.
- Dill, D. D. (1997). Quality by design: Quality Assurance Policies and their Impact on Academic Institutions. Seminar on Evaluation and Quality Assurance of Teaching. Tampere.
- Dolado, J. J. (2011). La educación en la encrucijada. En *La Crisis de la Economía Española. Lecciones y Propuestas* (págs. 56-58). Madrid: FEDEA y Sociedad Abierta. Recuperado el 1 de Marzo de 2015 de crisis09.es: <http://www.crisis09.es/ebook/la-educacion-en-la-encrucijada.html>
- Dumont, B., y Sangra, A. (2006). Organisational and cultural similarities and differences in implementing quality in e-learning in Europe's higher education. En U.-D. Ehlers, y J. M. Pawlowski (Edits.), *Handbook on Quality and Standardisation in E-Learning* (págs. 331-346). Berlin - Heidelberg: Springer.
- EACEA (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*.
- EFQM (2012). *EFQM Excellence Model 2013*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2013, de EFQM: <http://www.efqm.org>
- Ehlers, U.-D. (2006). Myths and realities in learner oriented e-learning-quality. En U.-D. Ehlers, y J. M. Pawlowski (Edits.), *Handbook on Quality and Standardisation in E-learning* (págs. 367-387). Berlin - Heidelberg: Springer.
- El Abbadi, L., Bouayad, A., y Lamriri, M. (2013). ISO 9001 and the field of higher education: proposal for an update of the IWA 2 guidelines. *Quality Approaches in Higher Education* , 4 (2), 14-19.
- Elearningeuropa.info. *Glosario ¿Qué es el e-learning?* Recuperado el 1 de Marzo de 2003 de Elearningeuropa.info: <http://www.elearningeuropa.info>
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- ENQAa (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (ANECA, Trad.) Helsinki, Finlandia: ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education.

- Escardíbul Ferrá, J. O., y Pérez Esparrells, C. (2013). La financiación de las universidades públicas españolas. Estado actual y propuestas de mejora. *Revista de educación y derecho* (8).
- Escardíbul Ferrá, J. O., Morales, S., Pérez Esparrells, C., y de la Torre, E. (2013). Un análisis de los precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por Comunidades Autónomas (1992-2012). Comunicación presentada a las XXII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. A Coruña, 4-5 de julio de 2013.
- European Commission. (28 de Enero de 2014). Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education (Text with EEA relevance). Comm (2014) 29 final. Bruselas: European Commission.
- European Higher Education Area. (s.f.). Bologna Process - European Higher Education Area. Recuperado el 18 de Febrero de 2014, de Bologna Process - European Higher Education Area: <http://www.ehea.info>
- Eurostat. Bases de datos sobre Educación (Education Databases). Recuperado el 1 de Febrero de 2010, de Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>
- Fayos Gardó, T., González-Gallarza Granizo, M., y Servera Francés, D. (2013). Percepciones de los diferentes agentes implicados en el Servicio de Formación Universitaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (1), 149-172.
- Fernández Rico, J.E., Fernández Fernández, S., Alvarez Suárez, A. y Martínez Cambolor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13 (2), 203-214. Recuperado el 1 de Marzo de 2015 de RELIEVE: [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm)
- Ferris, W. P. (2002). Students as Junior Partners, Professors as Senior Partners, the B-School as the Firm: A New Model for Collegiate Business Education. *Academy of Management Learning and Education*, 1 (2), 185-193.
- Flavián Blanco, C.; Lozano Velázquez, F. J. (2002). Diseño de una escala para medir la orientación al entorno de la nueva Formación Profesional. *ACEDE, Cuadernos de Economía y Organización de Empresas*, 15, 157-185.
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation modeling with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* (28), 39-50.
- Foxon, M.; Richey, R.C.; Roberts, R.C. y Spannaus, T.W. (2005). Competencias del director de formación: Estándares. Barcelona: Colección Formación y Desarrollo, Ediciones Gestión 2000.
- Franklin, K. y Shemwell, D. (1995). Disconfirmation Theory: An Approach to Student Satisfaction Assessment in Higher Education. Ponencia presentada en la Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association Conference, Biloxi, november 1995. ERIC Document nº 388199.

- Freed, J. E., Klugman, M. R., y Fife, J. D. (1997). *A Culture for Academic Excellence: Implementing the Quality Principles in Higher Education*. Washington D.C.: The George Washington University.
- Fundación Tripartita (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de las acciones de formación continua en las empresas modalidad a distancia/teleformación. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Recuperado el 1 de marzo de 2015, de Fundación Tripartita: [http://www.fundaciontripartita.es/publico/word/Modelo\\_cuestionario\\_evaluacion\\_distancia\\_21052004.doc](http://www.fundaciontripartita.es/publico/word/Modelo_cuestionario_evaluacion_distancia_21052004.doc)
- Gallarza, M. G., Fayos, T., Servera, D., y Arteaga, F. (enero de 2008). Análisis y evaluación del Servicio de Formación Universitaria: implicaciones para el marketing estratégico de las universidades. 7th International Congress Marketing Trends. escp-eap Venecia.
- Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration, *The TQM Magazine*, 10 (1), 20-26.
- Galloway, R.L. and Wearn, K. (1998). Determinants of Quality Perception in Educational Administration: Potential Conflict between the Requirements of Internal and External Customers, *Educational Management Administration Leadership*, 26 (1), 35-48.
- Giese, J. L., y Cote, J. A. (2000). Defining Consumer Satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 2000 (1), 1-34.
- Gil Edo, M.T., Roca Puig, V. y Camisón Zornoza, C. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas: el caso de la Universitat Jaume I, *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 5 (2), 69-92.
- Gitlow, H. S., Oppenheim, A. J., Oppenheim, R., y Levine, D. M. (2005). *Quality Management (International Edition 2005 ed.)*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Gómez Adillón, M.J. y Fransi, E.C. (2003). Modelos de evaluación de la calidad percibida: Un análisis de fiabilidad y validez aplicado a los establecimientos virtuales. Universidad de Lleida. 27 Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa, Lleida, 8-11 de abril.
- Gómez Dacal, G. (2006). *K SIGMA. Control de procesos para mejorar la calidad de la enseñanza (cómo identificar entre lo mucho que es trivial lo poco que es crítico)*. Las Rozas (Madrid): Praxis (Wolters Kluwer España S.A.).
- Gómez-Sancho, J. M., y Pérez-Esparrels, C. (2011). International Higher Education Rankings at a Glance: How to Valorise the Research in Social Sciences and Humanities? *Social Sciences and Humanities. Applications and Theories*, 10 (19), 357-374.
- González López, I. (1999). El alumno como indicador de calidad. Reflexiones en torno a su conceptualización. En: Consejo de Universidades (1999). *Indicadores en la*

- universidad: información y decisiones (págs 275-283). Madrid: Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Las Universidades, Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura.
- González López, I. (2004). *Calidad en la Universidad: Evaluación e Indicadores*. (1a. ed.). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- González López, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *XXI. Revista de Educación* (6), 155-169.
- González, I. (2009). La Autopercepción de la Formación Universitaria: Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (2), 157-170.
- Grönroos, C. (2000). *Service management and marketing: a customer relationship management approach* (2nd. ed.). Chichester: John Wiley & Sons.
- Gutiérrez Rodríguez, P.; Vázquez Burguete, J.L.; Vaughan, R.; y Edwards, J. (2009). Quality dimensions in the public sector: municipal services and citizen's perception, *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 6 (1), 75-90.
- Gvaramadze, I. (2008). From quality assurance to quality enhancement in the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, 43 (4), 443-455.
- Haakstad, J. (2011). Perceptions of quality: NOKUT's 'quality barometers for higher education' - 2010 and 2011. En L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, Á. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, y otros (Ed.), *Quality and trust: at the heart of what we do. A selection of papers from the 6th. European Quality Assurance Forum*. (págs. 28-35). Bruselas: European University Association asbl.
- Hair, Joseph F., Jr.; Black, William C.; Babin, Barry J. y Anderson, Rolph E. (2010). *Multivariate Data Analysis*, (7<sup>th</sup> Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Ham, C. L., Johnson, W., Weinstein, A., Plank, R., y Johnson, P. L. (2003). Gaining Competitive Advantages: Analyzing the Gap between Expectations and Perceptions of Service Quality. *International Journal of Value-Based Management* (16), 197-203.
- Hampton, G. (1993). Gap Analysis of College Student Satisfaction as a Measure of Professional Service Quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 9, 115-127.
- Harvey, L. (2006). Impact of quality assurance: overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12 (3), 287-90.
- Harvey, L., y Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43 (4), 427-442.
- Hazelkorn, E. (2013). How Rankings are Reshaping Higher Education. En V. Climent, F. Michavila, y M. Ripolles (Edits.), *Los Rankings Universitarios: Mitos y Realidades*. Ed. Tecnos.



- Helgesen, Ø. (2008). Marketing for Higher Education: A Relationship Marketing Approach. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18 (1), 50-78.
- Hemsley-Brown, J., y Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19 (4), 316-338.
- Hernández Maestro, R.M.; Muñoz Gallego, P.A. y Santos Requejo, L. (2006). Calidad objetiva y su relación con la formación y la satisfacción del empresario: El caso de los alojamientos rurales españoles. Documentos de Trabajo “Nuevas Tendencias en Dirección de Empresas” DT 13/06.
- Hill, Y.; Lomas, L.; y Macgregor, J. (2003). Students’ perception of quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, 11 (1), 15-20.
- Hoffman, K. D., y Kretovics, M. A. (2004). Students as Partial Employees: A Metaphor for the Student-Institution Interaction. *Innovative Higher Education*, 29 (2), 103-120.
- Huang, M.-H. (2012). Opening the black box of QS World University Rankings. *Research evaluation*, 21 (1), 71-78.
- Hurtado, S., y Pryor, J. H. (2011). Toward Devising Measures of Quality and Effectiveness Across all Institutions. *College and University*, AACRAO, 86 (4). Recuperado el 1 de Marzo de 2015, de Higher Education Research Institute: [http://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/journals/CUJ8604AR\\_Hurtado.pdf](http://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/journals/CUJ8604AR_Hurtado.pdf)
- IBAR. (2012). Identifying Barriers in Promoting the ESG for Quality Assurance at Institutional Level. Recuperado el 25 de Marzo de 2015, de IBAR: <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/wp8/WP8%20Cross-country%20comparative%20study.pdf>
- IFIIE. (2009). Informe del sistema educativo español 2009. Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa - IFIIE. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- ISO. (2001). IWA-2:2002. Guía de aplicación IWA 2. Sistemas de gestión de la calidad para las organizaciones educativas. Aplicación de la norma ISO 9001:2000.
- ISO. (2007). ISO/IWA 2:2007 (en). Quality management systems - Quidelines for the application of ISO 9001:2000 in education. Geneva: ISO.
- ISO. (2009). ISO 9001:2008 Handbook for Education Organizations - What to do: Advice from ISO/TC 176 (ISO/TC 176/CSAG/SGE). Geneva: ISO.
- Jain, R., Sahney, S., y Sinha, G. (2013). Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context. *The TQM Journal*, 25 (3), 276-294.
- Jones, M. A., y Suh, J. (2000). Transaction-specific satisfaction and overall satisfaction: an empirical analysis. *Journal of Services Marketing*, 14 (2), 147-159.
- Joseph, M., Yakhou, M., y Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: customer's perspective. *Quality Assurance in Education*, 13 (1), 66-82.

- Jungblut, J., y Vukasovic, M. (2013). Quest for quality for students. Survey on Students' perspectives. Bruselas: ESU.
- Kao, T. H. (2007). University Student Satisfaction: An Empirical Analysis. Master of Commerce and Management Thesis, Lincoln University. Nueva Zelanda.
- Kaplan-Leiserson, E. (2002). *E-learning* glossary. American Society for Training and Development (ASTD). Recuperado el 1 de Abril de 2006, de Learningcircuits: <http://www.learningcircuits.org/glossary.htm>
- Kim, E.; Nam, D.; Stimpert, J. L. (Octubre de 2004). The Applicability of Porter's Generic Strategies in the Digital Age: Assumptions, Conjectures, and Suggestions *Journal of Management*, (30), 569 - 589.
- Kirkpatrick, D. L. (2000). Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles. Barcelona: Gestión 2000.
- Klemenčič, M. (2012). The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. *European Higher Education at the Crossroads*, 631-653.
- Koch, J. V. (2003). TQM: why is its impact in higher education so small? *The TQM Magazine*, 15 (5), 325-333.
- Kotsi, F., y Agiomirgianakis, G. M. (26 de Agosto de 2013). Mobility of higher education students in Europe: the south-north differences. *International Journal of Education Economics and Development*, 233-254.
- Ladhari, R. (2005). La satisfaction du consommateur, ses déterminants et ses conséquences. *Revue de l'Université de Moncton*, 36, (2), 171-201.
- Ladhari, R. (2009). A review of twenty years of SERVQUAL research, *International Journal of Quality and Services Sciences*, 1 (2), 172-198.
- Lee, J. (2007). SERVQUAL vs SERVPERF: round 2 in a multi-cultural setting. *Journal of Academy of Business and Economics*, 7 (3).
- Lengnick-Hall, C. A. (1996). Customer contributions to quality: A different view of the customer-oriented firm. *Academy of Management Review*, 21 (3), 791-824.
- Lin, F.; Huarng, K.; Chen, Y.; Lin, S. (2004). Quality Evaluation of Web Services, cec-east, *IEEE International Conference on E-Commerce Technology for Dynamic E-Business (CEC-East'04)*, 226-233.
- Lloréns Montes, F.J.; Fuentes Fuentes, M<sup>a</sup> del M. (2005). Gestión de la calidad empresarial. Fundamentos e implantación. Madrid: Eds. Pirámide, Anaya.
- López Rupérez, F. (1994). La gestión de calidad en educación. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Lovelock, C. H. (1983). Classifying services to gain strategic marketing insights. *Journal of marketing* (47), 9-20.

- Lovelock, C., y Wirtz, J. (2011). *Services Marketing: People, Technology, Strategy*. Global Edition. (7th. ed.). Upper Saddle River, New Jersey, United States of America: Pearson Education, Inc.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marginson, S. y M.C. van der Wende (2007). *Globalization and Higher Education*. Paris: OECD.
- Martín Vallespín, E. (2009). El papel de la financiación en el Proceso de Bolonia: un análisis de la suficiencia, eficiencia y equidad de los modelos de financiación universitaria en Europa. *Presupuesto y Gasto Público*, 55, 121-139.
- Marzo, M., Pedraja, M., y Rivera, P. (2007). The customer concept in university services: a classification. *International Review on Public and Non Profit Marketing*, 4 (1/2), 65-80.
- Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 12 (4), 163-175.
- Mazzarol, T., y Soutar, G. N. (1999). Sustainable competitive advantage for educational institutions: a suggested model. *International Journal of Educational Management*, 13 (6), 287-300.
- Mazzarol, T., y Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16 (2), 82-90.
- McCulloch, A. (2009). The Student as Co-producer: Learning form Public Administration about the Student-University Relationship. *Studies in Higher Education*, 34 (2), 171-183.
- McDonald, R. P. (1989). An index of goodness-of-fit based on noncentrality. *Journal of Classification* (6), 97-103.
- McElwee, G. y Redman, T. (1993). Upward appraisal in practice: an illustrative example using the QUALED model. *Education Training*, 35 (2), 27-31.
- MEC (2002a). II Plan de la Calidad de las Universidades (Edición bilingüe, castellano e inglés) (II PCU 2001-2006), Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MEC (2002b). Informe Global (1996-2000) del Plan Nacional de evaluación de la Calidad de las Universidades, Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Melián Alzola, L.; Padrón Robaina, V. (Octubre de 2005). SERVQUAL: Its Applicability in Electronic Commerce B2C, *Quality Management Journal*, 12 (4), 46-57.

- Melle-Hernández, M. (2003). Criterios de eficiencia en las Facultades de Economía y Empresa, y empleabilidad de sus titulados. Un análisis aplicado a España (1995-2002). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mencer, I., y Jelenc, L. (2004). About quality management in European Higher Education Area. *An Enterprise Odyssey. International Conference Proceedings* (Jun 17-Jun 19, 2004) (págs. 1335-1348). Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Economics and Business.
- Méndez García, Rosa María (2006). Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- Meuter, M., Ostrom, A., Roundtree, R., y Bitner, M. (2000). Self-Service Technologies: Understanding Customer Satisfaction with Technology-Based Service Encounters. *Journal of Marketing* , 64 (4), 50-64.
- Michavila, F. (1 de Octubre de 2010). Para ser una universidad de excelencia no basta con desearlo. Lección inaugural del acto de apertura del curso 2010-2011 de la UPM. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Miguel de Díaz, M. (1996). La evaluación de las instituciones universitarias. En: Tejedor Tejedor, F. J. y Rodríguez Diéguez, J. L. (Eds.) (1996). *Evaluación educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Documentos Didácticos*, 157, pp. 15-31. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Min, S., y Khoon, C. C. (2014). Demographic Factors in the Evaluation of Service Quality in Higher Education: A Structural Equation Model (SEM) Approach. *International Journal of Marketing Studies*, 6 (1), 90-102.
- Min, S., Khoon, C. C., y Tan, B. L. (2012). Motives, Expectations, Perceptions and Satisfaction of International Students Pursuing Private Higher Education in Singapore. (C. C. Education, Ed.) *International Journal of Marketing Studies*, 4 (6), 122-138.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2009). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2008-09. Ministerio de Ciencia e Innovación, Secretaría de Estado de Universidades, Consejo de Coordinación Universitaria. Madrid: Secretaría General Técnica MEPSYD.
- Moore, D., y Bowden-Everson, J. L.-H. (2012). An appealing connection-the role of relationship marketing in the attraction and retention os students in an australian tertiary context. *Asian Social Science*, 8 (14), 65-80.
- Morales, M. y Calderón Moncloa, L.F. (2005). Desarrollo de un instrumento para medir la calidad de servicio en cursos y programas de educación para ejecutivos. *Revista de Empresa*, (13), 30-41.
- Moreno Becerra, J.L. (1998). *Economía de la Educación*, Ed. Pirámide, Madrid, pp. 129-162.

- Muñoz Cantero, J. M. (2009). Los sistemas de garantía de calidad: Una directriz europea. *Revista Fuentes. Monográfico: Universidad, investigación y sociedad: una mirada prospectiva* (9), 118-150.
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P., Espiñeira Bellón, E. M., y Rebollo Quintela, N. (2010). Análisis de las herramientas de recogida de datos sobre la satisfacción del alumnado con la actividad docente. En J. (. Santos del Cerro, XII Foro de Almagro, 14 y 15 de Octubre de 2010. El papel de los indicadores en el seguimiento y en los sistemas de garantía de la calidad (págs. 137-164). Universidad de Castilla-La Mancha.
- National Union of Students. (2009). Rethinking the values of higher education. Consumption, partnership, community? The Quality Assurance Agency for Higher Education, Gloucester.
- Newby, P. (1999). Culture and Quality in Higher Education. *Higher Education Policy*, 12, 261-275.
- Ng, I. C., y Forbes, J. (2009). Education as service: the understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19 (1), 38-64.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed. ed.). New York: McGraw-Hill.
- O’Neil, M., Wright, C. and Fitz, F. (2001). “Quality evaluation in on-line service environments: an application of the important-performance measurement technique”, *Managing Service Quality*, 11 (6), 402-417.
- OCDE (2004a). Internacionalización y comercialización en la educación superior: oportunidades y desafíos. Resumen en español de: Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (English). OECD Publishing. 13 de septiembre.
- OCDE (2004b). Quality and Recognition in Higher Education, The Cross-border Challenge. OECD Publications. 4 de agosto.
- OECD. (2013). Indicator C4 Who studies abroad and where? En OECD, *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* (págs. 304–324). OECD Publishing.
- OECD. (2013b). How is international student mobility shaping up? *Education Indicators in Focus* (14).
- OECD. (2013c). How many students study abroad? En s.n., *OECD Factbook 2013: Economic, Environmental and Social Statistics* (págs. 186-187). OECD Publishing.
- Oldfield, B.M. y Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty, *Quality Assurance in Education*, 8 (2), 85-95.

- Ortega Mohedano, J. (15 de diciembre de 2010). Campus Virtuales Supranacionales, Boletín SCOPEO (33). Recuperado el 1 de Marzo de 2015, de SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red: <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-33-campus-virtuales-supranacionales/>
- Ortega Mohedano, J. (15 de diciembre de 2011). Programa Europa 2020 y Agenda Digital 2015.eu: hacia un EEES ubicuo, competitivo y excelente, Boletín SCOPEO (55). Recuperado el 1 de Marzo de 2015, de SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red: <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-55-programa-europa-2020-y-agenda-digital-2015-eu-hacia-un-eees-ubicuo-competitivo-y-excelente/>
- Ortega, V. (2002). El nuevo espacio europeo en educación superior. En: Saenz de Miera, A. (Coord.)(2002). La Universidad en la nueva economía, V Encuentro del Consejo de Universidades. Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 133-138.
- Otero Neira, C., Ferro Soto, C., y Vila Alonso, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del Modelo de EEES. Análisis comparativo. Revista Educativa Hekademos, Año V (12), 35-41.
- Owlia, M. S. y Aspinwall, E. M. (1997). TQM in higher education - a review. The International Journal of Quality & Reliability Management, 14 (5), 527-543.
- Owlia, M.S. y Aspinwall, E.M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education, Quality Assurance in Education, 4 (2), 12-20.
- Parasuraman, A. y Grewal, D. (2000). The Impact of Technology on the Quality-Value-Loyalty Chain: A Research Agenda, Journal of the Academy of Marketing Science, 28, 168-174.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., y Berry, L. L. (1994). Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Further Research. Journal of Marketing, 58, 111-124.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. A. y Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of services quality, Journal of Retailing, 64 (1), 12-40.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V.A.y Berry, L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research, Journal of Marketing, 49, 41-50.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V.A. y Malhotra, A. (2002). Service Quality Delivery Through Web Sites: A Critical Review of Extant Knowledge, Journal of the Academy of Marketing Science, 30 (4), 362-375.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V.A y Malhotra, A. (2005). A Multiple-Item Scale for Assessing Electronic Service Quality, Journal of Service Research, 7 (3), 213-233.
- Pariseau, S. E., y McDaniel, J. R. (1997). Assessing service quality in schools of business. International Journal of Quality & Reliability Management, 14 (3), 204-218.

- Peak, M. H. (1995). Education: TQM transforms the classroom. *Management Review*, 84 (9), 13-21.
- Pereira Puga, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula Abierta*, 39 (3), 73-84.
- Pérez, F. (2004). The Universities in the Knowledge Society: The financing of higher education and research. In: Hernández Armenteros, J. (Coord.) (2004). *The Spanish University in figures (2004), Academic Information, Production and Finance of the Spanish Public Universities, Year 2002, Academic Year 2002/2003 Indicators University* (págs. 43-61). University Observatory of Conference of Rectors of Spanish Universities (CRUE).
- Pérez-Esparrells, C., y Gómez-Sancho, J. M. (2011). Los *rankings* internacionales de las instituciones de educación superior y las clasificaciones universitarias en España: visión panorámica y prospectiva de futuro. Serie: Documentos de Trabajo. Fundación de las cajas de ahorros.
- 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.
- Planas Coll, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España, *Revista de Educación*, 338, 125-143.
- Project Atlas. (2013). Project Atlas Trends and Global Data 2013 Fact Sheet. Recuperado el 25 de Marzo de 2015, de Project Atlas (R): <http://www.iie.org/~media/Files/Services/ProjectAtlas/Project-Atlas-Trends-and-Global-Data-2013.ashx>
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., y Johnson, D. M. (2009). Service Quality in Higher Education. *Total Quality Management*, 20 (2), 139-152.
- Quintanilla, M. A. (1998). En pos de la Calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español, *Revista de Educación*, 315, 85-95.
- Ramakrishna, S. (2013). World University Rankings and the Consequent Reactions of Emerging Nations. En Q. Wang, Y. Cheng, y N. C. Liu (Edits.), *Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal* (págs. 117-128). Sense Publishers.
- Reboloso Pacheco, E., Salvador Ferrer, C., Fernández Ramírez, B., y Cantón Andrés, P. (2004). Análisis y ampliación del SERVQUAL en los servicios universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20 (3), 355-373.
- Rey García, A. (1998). La excelencia universitaria según el modelo europeo. Tesina de máster: Análisis y gestión de la ciencia y la tecnología. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

- Rigotti, S. y Pitt, L. (1992). "SERVQUAL as a measuring instrument for service provider gaps in business schools", *Management Research News*, 15 (3), 9-17.
- Ríos de Deus, M. P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 17-34.
- Rodríguez Conde, M. J. (2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?*, 9 (3), 99-117.
- Rodríguez del Bosque, I. (1999). "La Construcción del cuestionario". En: Sarabia Sánchez, F.J. (Coord.)(1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas* (págs. 305-328). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rojas-Méndez, J. I., Vasquez-Parraga, A. Z. y Kara, A. (2009). Determinants of student loyalty in higher education: A tested relationship approach in Latin America. *Latin American Business Review* (10), 21-39.
- Romero Godoy, P. (2008). *La evaluación institucional en el contexto universitario: una exigencia de calidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., y Amaral, A. (2012). Implementing quality management systems in higher education institutions. En P. M. (Ed.), *Quality Assurance and Management* (págs. 129-146). InTech.
- Ruiz-Canela López, J. (2004). *La gestión por Calidad Total en la empresa moderna*. Madrid: RA-MA Editorial.
- Rust, R.T. y Oliver, R.L. (1994). *Service Quality: Insights and Managerial Implications from the Frontier*. En: *Service Quality: New Directions in Theory and Practice*, Rust y Oliver eds., Sage Publications.
- Safón, V. (6 de Marzo de 2013). What do global university rankings really measure? The search for the X factor and the X entity. *Scientometrics*, 223-244.
- Sainz González, J. (2010). *Excelencia, Calidad y Las Universidades Imaginarias*. Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, 23.
- Salvador Ferrer, C. M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. (C. G. Psicólogos, Ed.) *Papeles del Psicólogo*, 26 (90), 1-9.
- Schlesinger, M. W., Cervera Taulat, A. y Iniesta Bonillo, M. Á. (2012). La identificación egresado-universidad: un modelo desde un enfoque de marketing relacional. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XVIII (1), 118-135.



- Schlesinger, M. W., Cervera, A., Iniesta, M. A., y Sánchez, R. (2014). Un enfoque de marketing de relaciones a la educación como un servicio: aplicación a la Universidad de Valencia. *Innovar*, 24 (53), 5-17.
- Schwartzman, R. (1995). Are students customers? The metaphoric mismatch between management and education. *Education*, 116, 215-223.
- Scott, P. (2012). Going Beyond Bologna: Issues and Themes. En A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, y L. Wilson (Edits.), *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms* (págs. 1-14). Springer Netherlands.
- Senlle, A., y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Ediciones Díaz de Santos.
- Shank, M. D., Walker, M., y Hayes, T. (1995). Understanding Professional Service Expectations: Do We Know What Our Studentsw Expect in a Quality Education? *Journal of Professional Services Marketing*, 13 (1), 71-89.
- Shekarchizadeh, A., Rasli, A., y Hon-Tat, H. (2011). SERVQUAL in Malaysian universities: perspectives of international students. *Business Process Management Journal*, 17 (1), 67-81.
- Shields, R. (2013). Globalization and international student mobility: a network analysis. *Comparative Education Review*, 57 (4), 609-636.
- Shields, R. (2014a). Reconsidering regionalisation in global higher education: student mobility spaces of the European Higher Education Area. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* (ahead-of-print), 1-19.
- Shostack, G. L. (1977). Breaking free from product marketing. *The Journal of Marketing*, 73-80.
- Slade, P.; Harker, M.; Harker, D. (2000). "Why do they leave, why do they stay? Perceptions of service quality at a new university." En O'Cass, A. (Ed.)(2000). *Proceedings of ANZMAC2000 Australia New Zealand Marketing Academy*, 1197-1200.
- Smith, G., Smith, A., y Clarke, A. (2007). Evaluating service quality in universities: a service department perspective. *Quality Assurance in Education*, 15 (3), 334-351.
- Sohail, M.S. y Shaikh, N.M. (2004). Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality, *The International Journal of Educational Management*, 18 (1), 58-65.
- Solà, F. (2002). La organización de la universidad ante la nueva economía. En: Saenz de Miera, A. (Coord.)(2002). *La Universidad en la nueva economía*, V Encuentro del Consejo de Universidades. Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 55-76.

- Soutar, G.; McNeil, M. (1996). Measuring service quality in a tertiary institution, *Journal of Educational Administration*, 34 (1), 72-82.
- Sultan, P., y Wong, H. Y. (2010). Service quality in higher education - a review and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2 (2), 259-272.
- Szymanski, David M.; Hise, Richard T. (2000). E-satisfaction: an initial examination, *Journal of Retailing*, 76(3), 309-322.
- Tarí Guilló, J. J., de Juana Espinosa, S., y Mora, J. (2007). Evaluación de la Calidad: Importancia de la evaluación externa y del seguimiento. (A. d. (ADIDE), Ed.) *Avances en supervisión Educativa - Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (5).
- Tari, J. J. (2006). An EFQM model self-assessment exercise at a Spanish university. *Journal of Educational Administration*, 2 (44), 170-188.
- Tarí, J. J., y Madeleine, C. (2010). The EFQM self-assessment processes in HEIs in Spain and in Jordan. *US-China Education Review*, 7 (68), 65-74.
- Tarrach, R., Egron-Polak, E., de Maret, P., Rapp, J. M., y Salmi, J. (2011). Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana. Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la UE, 2015, 21. Recuperado el 1 de Marzo de 2015, de Universidad de Santiago de Compostela: <https://usc.es/export/sites/default/g1/web/descargas/informe-finaleu2015.pdf>
- Teas, R.K. (1993a). Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality, *Journal of Marketing*, 57 (4), 18-34.
- Teas, R.K. (1993b). Consumer expectations and the measurement of perceived service quality, *Journal of Professional Services Marketing*, 8 (2), 33-54.
- Teichler, U. (2010). *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- Tejada Fernández, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. ( Jiménez Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. (págs. 25-56). Madrid: Editorial Síntesis.
- Tejedor Tejedor, F. J. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). *Propuestas de mejora en el marco del EEES*, *Revista de Educación*, 342, enero-abril, 443-473.
- Tello Díaz-Maroto, I. (2009). *Formación a través de Internet. Evaluación de la Calidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico: *Evaluación de la Calidad de la Educación*, (10), 63-78.

- Torres-Salinas, D., López-Cózar, E. D., y Jiménez-Contreras, E. (2009). Ranking of departments and researchers within a university using two different databases: Web of Science versus Scopus. *Scientometrics*, 80 (3), 761-774.
- Trespacios Gutiérrez, J.A.; Fernández Barcala, M.; Díaz Martín, A.M. (1997). Calidad de la formación dirigida al comercio minorista: desarrollo y validación de una escala de medida. *ACEDE, Cuadernos de Economía y Organización de Empresas*, 4, 301-324.
- Universidad de Burgos (2010). Gestión de encuestas de satisfacción con los servicios de la universidad de burgos on-line (GESSOL).
- Universidad de Salamanca (2007). Programa plurianual de evaluación de la calidad 2007-2011 (Aprobado en Consejo de Gobierno de 26 de Octubre de 2007), Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad de la Universidad de Salamanca. Recuperado El 1 de Mayo de 2010, de Unidad de Evaluación de La Calidad: <http://qualitas.usal.es>
- Universidad de Salamanca. (2007). Guía de Evaluación de Servicios de la Universidad de Salamanca del año 2007. Recuperado el 28 de Noviembre de 2014, de Unidad de Evaluación de la Calidad: [http://qualitas.usal.es/PDF/INF2007\\_095\\_Guia\\_Servicios.pdf](http://qualitas.usal.es/PDF/INF2007_095_Guia_Servicios.pdf)
- Van Damme, D.; Van der Hijden, P. y Campbell, C.(2004). International Quality Assurance and Recognition of Qualifications in Higher Education: Europe. En: OCDE (2004). *Quality and Recognition in Higher Education. The Cross-border Challenge* (págs 75-104). Paris: OECD Publications.
- van der Wende, M. (2008). Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. En J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. XXIII, págs. 49-71). Springer Science + Business Media B.V.
- Van der Wiele, T.; Iwaarden, J. (2002). A Study On The Applicability Of SERVQUAL Dimensions Of Web Sites, Erasmus Research Institute of Management (ERIM), Erasmus University Rotterdam, Discussion Paper, 213.
- Vauterin, J. J., Linnanen, L., y Marttila, E. (2011). Issues of delivering quality customer service in a higher education environment. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 3 (2), 181-198.
- Veres, Z.; Hetesi, E.; Vilmányi, M. (Junio de 2009). Competences versus risk reduction in higher education, *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 6 (1), 51-61.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación* (nº extraordinario 2008), 177-212.
- Vught, F. van y Ziegele, F. (Eds.) (2011). U-Multirank, Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University *Ranking*. Final Report. Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment, CHERPA-

- Network, June. Education and Culture DG, European Commission, CONTRACT - 2009 -1225 /001 -001.
- Wende, M.C. van der (2009). European Responses to Global Competitiveness in Higher Education. Research & Occasional Paper Series: CSHE.7.09.
- Yu, Y.-T., y Dean, A. (2001). The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 12 (3), 234-250.
- Yuzhuo, C., y Kivistö, J. (2013). Tuition fees for international students in Finland: Where to go from here? *Journal of Studies in International Education*, 17 (1), 55-78.
- Zafiroopoulos, C., y Vrana, V. (2008). Service quality assessment in a Greek higher education. *Journal of Business Economics and Management*, 9 (1), 33-45.
- Zeithaml, V. A., y Bitner, M. J. (2002). *Marketing de servicios. Un enfoque de integración del cliente a la empresa.* (2a. edición ed.). México, D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., y Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service: balancing customer perceptions and expectations.* New York: The Free Press.
- Zeithaml, Valarie A. (1988). "Consumer Perceptions of Price, Quality and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence." *Journal of Marketing* 52, 2-22.
- Zeithaml, Valarie A.; Bitner, Mary J. (2002). *Marketing de servicios: Un enfoque de integración del cliente a la empresa*, 2ª Ed. México, DF: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Zeithaml, Valarie A.; Bitner, Mary J.; Gremler, Dwayne D. (2006). *Services Marketing: Integrating Customer Focus Across the Firm*, 4<sup>th</sup> Ed., International Ed. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Zhang, L., Han, Z. y Gao, Q. (2008). Empirical study on Student Satisfaction Index in Higher Education. *International Journal of Business Management*, 3 (9), 46-51.
- Zink, K. J., y Schmidt, A. (1995). Measuring universities against the European Quality Award criteria. *Total Quality Management*, 6 (5y6), 547-561.
- Zulkefli, N., y Uden, L. (2013). A Service Quality Framework for Higher Education from the Perspective of Service Dominant Logic. En L. Uden, F. Herrera, J. Bajo Pérez, y J. M. Corchado Rodríguez (Edits.), *7th International Conference on Knowledge Management in Organizations: Service and Cloud Computing* (Vol. 172, págs. 307-317). Springer.

## **Anexos**

## Anexo 1. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (español).

### ENCUESTA

#### Calidad Percibida de sus estudios en su Universidad

#### PARTE 1.

<b>G1. Por favor, en qué año académico está (marque la respuesta correcta)</b>	...y lleva <b>menos de 6 meses</b> , lo sentimos (necesitamos alumnos que lleven más tiempo... <u>gracias.</u> )	Si... 2 3 4 5 6 7 <b>...por favor, continúe...</b>
	Si... 1	...y lleva <b>6 meses o más</b> , por favor, continúe...

A continuación se le preguntará por sus expectativas con respecto a una universidad calificable, en general, como excelente y sus percepciones respecto de sus estudios en su Universidad. *Por favor, es importante que lea atentamente y responda a todas las preguntas. (¡Muchas gracias!)*

<b>Pero antes, y para empezar...</b>	(O)
O1. Por favor, califique (de 1 a 7 – donde 1 es pobre y 7 excelente) la calidad global de sus estudios en su Universidad.	

#### EXPECTATIVAS (E)

Este cuestionario trata sobre sus opiniones sobre las universidades. Por favor, indique hasta que punto cree que una universidad debe de contar con las siguientes características. Lo que nos interesa es que nos indique el número que mejor define sus expectativas sobre instituciones que ofrecen servicios universitarios.

Completamente  
en desacuerdo  
1 2 3 4 5

Completamente  
de acuerdo  
6 7

#### PERCEPCIONES (P)

Las siguientes afirmaciones se corresponden con sus impresiones sobre sus estudios en su Universidad. Por favor, indique hasta que punto cree que sus estudios cumplen con las características descritas en las siguientes afirmaciones. En este caso, nos interesa que nos marque el número que mejor defina sus percepciones sobre sus estudios en su Universidad.

Completamente  
en desacuerdo  
1 2 3 4 5

Completamente  
de acuerdo  
6 7

Atributos Tangibles	(E)	Atributos Tangibles	(P)
E1. Una universidad excelente debe de disponer de equipamiento de apariencia moderna.		P1. Mi Universidad cuenta con equipamiento de apariencia moderna.	
E2. Las instalaciones de una universidad excelente deben de ser visualmente atractivas.		P2. Las instalaciones de mi Universidad son visualmente atractivas.	
E3. Los empleados de una universidad excelente deben de estar aparentemente bien aseados.		P3. Los empleados de mi Universidad... (bien aseados)	
E4. En una universidad excelente los materiales de apoyo asociados con el servicio (tales como guías, trípticos, etc.) deben de ser visualmente atractivos.		P4. En mi Universidad... (los materiales de apoyo)	
E5. Los siguientes aspectos son importantes a la hora de valorar los servicios en red (web, correo, etc.) de una universidad excelente.		P5. Los servicios en red de mi Universidad ...	
E5a- El contenido		P5a- El contenido	
E5b- Las páginas estén también en inglés		P5b- Páginas también en inglés	

E5c- La usabilidad (estructura clara y facilidad de acceso a la información)		P5c- La usabilidad	
E5d- Diseño agradable		P5d- Diseño agradable	
E5e- Disponibilidad (24 horas)		P5e- Disponibilidad (24 horas)	
E5f- Accesibilidad para, por ejemplo, las personas discapacitadas		P5f- Accesibilidad (discapacitados)	
E6. Una universidad excelente debe de disponer de equipamiento de nuevas tecnologías actualizado y suficiente (en número).		P6. Mi Universidad... (equipamiento nuevas tecnologías)	
E7. Una universidad excelente debe de contar con unas instalaciones deportivas adecuadas.		P7. Mi Universidad... (instalaciones deportivas)	
E8. Una universidad excelente debe de disponer de suficientes plazas de aparcamiento.		P8. Mi Universidad... (plazas de aparcamiento)	
E9. Una universidad excelente debe de ofrecer buena comida en sus comedores y/o cafeterías.		P9. Mi Universidad... (buena comida comedores y/o cafeterías)	
E10. Una universidad excelente debe de disponer de suficiente espacio en sus comedores y/o cafeterías.		P10. Mi Universidad... (suficiente espacio comedores y/o cafeterías)...	
<b>Fiabilidad</b>	<b>(E)</b>	<b>Fiabilidad</b>	<b>(P)</b>
E11. Cuando los profesores/los empleados de una universidad excelente prometen hacer o tener algo para tal día, lo cumplen.		P11. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (cumplen con los plazos)	
E12. Cuando un estudiante tiene un problema, los profesores/los empleados de una universidad excelente mostrarán un interés sincero en solucionarlo.		P12. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (interés sincero en solucionar problema estudiante)	
E13. Los profesores/los empleados de una universidad excelente desarrollarán su labor correctamente a la primera.		P13. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (labor correctamente a la primera)	
E14. Los profesores/los empleados de una universidad excelente proporcionarán sus servicios cuando prometieron que lo harían.		P14. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (cumplen lo prometido)	
E15. Una universidad excelente provee a los estudiantes de una buena introducción al llegar por primera vez a la Universidad.		P15. Mi Universidad... (introducción a la Universidad)	
E16. Los profesores/los empleados de una universidad excelente responden a las preguntas y los problemas de los estudiantes en el tiempo apropiado.		P16. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (responden utilizando el tiempo apropiado)	
E17. Una universidad excelente debe de ofrecer sus servicios tal y como los prometieron/anunciaron.		P17. Mi Universidad... (servicios según prometido/anunciado).	
E18. Una universidad excelente ofrece una amplia variedad de cursos/asignaturas/estudios a sus		P18. Mi Universidad... (variedad de cursos/asignaturas/estudios)	

estudiantes.			
E19. Una universidad excelente fija/planifica horarios de tal forma que los cursos/asignaturas no coincidan/se solapen temporalmente.		P19. En mi Universidad... (buena planificación de horarios)	
E20. En una universidad excelente los profesores organizan reuniones rápidamente a petición de sus estudiantes.		P20. Los profesores de mi Universidad... (reuniones rápidamente a petición estudiantes)	
E21. En una universidad excelente se facilitan descripciones detalladas de los cursos/las asignaturas/los estudios.		P21. Mi Universidad... (descripciones detalladas cursos/asignaturas/estudios)	
<b>Capacidad de respuesta</b>	<b>(E)</b>	<b>Capacidad de respuesta</b>	<b>(P)</b>
E22. Los profesores/los empleados de una universidad excelente informarán con exactitud sobre cuándo se realizarán las clases/los exámenes.		P22. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (informan con exactitud sobre clases/exámenes)	
E23. Los profesores/los empleados de una universidad excelente facilitarán un servicio rápido a los estudiantes.		P23. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (servicio rápido a los estudiantes)	
E24. Los profesores/los empleados de una universidad excelente estarán siempre dispuestos a ayudar a los estudiantes.		P24. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (siempre dispuestos a ayudar)	
E25. Los profesores/los empleados de una universidad excelente nunca estarán demasiado ocupados para responder a las solicitudes de los estudiantes.		P25. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (nunca están demasiado ocupados para responder)	
E26. Una universidad excelente proporciona información de manera fácilmente accesible.		P26. En mi Universidad... (información accesible)	
E27. En una universidad excelente se aplican horarios generosos de apertura para ...		P27. Mi Universidad... (horarios generosos)	
E27a- los servicios administrativos (secretaría, conserjería, etc.)		P27a- los servicios administrativos	
E27b- las bibliotecas		P27b- las bibliotecas	
E27c- fotocopias (servicios de fotocopias)		P27c- fotocopias	
E27d- aulas de informática		P27d- aulas de informática	
E27e- los comedores universitarios		P27e- los comedores universitarios	
E28. Una universidad excelente facilita información sobre los cambios de horarios y de aulas.		P28. Mi Universidad... (información cambios de horarios y de aulas)	
<b>Aseguramiento</b>	<b>(E)</b>	<b>Aseguramiento</b>	<b>(P)</b>
E29. El comportamiento de los profesores/los empleados de una universidad excelente inspirará/transmitirá/infundirá confianza en los estudiantes.		P29. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (confianza)	
E30. Los estudiantes de una universidad excelente se sentirán seguros en sus transacciones económicas, como en los pagos de matrícula, los registros en los		P30. Mi Universidad ... (seguridad en transacciones económicas)...	



cursos, etc.			
E31. Los profesores/los empleados de una universidad excelente siempre son amables con los estudiantes.		P31. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (amabilidad)	
E32. Los profesores/los empleados de una universidad excelente disponen del conocimiento apropiado para responder a las preguntas académicas (profesores) / no académicas (personal administrativo) de los estudiantes.		P32. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (conocimiento)	
E33. Una universidad excelente facilita/apoya a sus estudiantes para que realicen estudios/prácticas de trabajo en el extranjero.		P33. Mi Universidad ... (estudios/prácticas de trabajo en el extranjero)	
E34. En una universidad excelente los profesores son altamente competentes.		P34. En mi Universidad los profesores (competentes)...	
E35. En una universidad excelente las clases/conferencias/ponencias de los profesores están bien estructuradas (bien ordenadas, contenidos adecuados, reflejan las necesidades e intereses de los estudiantes, etc.).		P35. En mi Universidad... (clases/conferencias/ponencias bien estructuradas)	
E36. En una universidad excelente se ofrecen destacadas/interesantes clases/conferencias/ponencias de profesores invitados.		P36. Profesores invitados de mi Universidad... (clases/conferencias/ponencias interesantes)	
<b>Empatía</b>	<b>(E)</b>	<b>Empatía</b>	<b>(P)</b>
E37. Los profesores/los empleados de una universidad excelente darán una atención individualizada a sus estudiantes.		P37. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (atención individualizada)	
E38. Una universidad excelente contará con profesores/empleados que ofrecen una atención personalizada a los estudiantes.		P38. Mi Universidad cuenta con profesores/empleados... (atención personalizada)	
E39. Los profesores/los empleados de una universidad excelente tienen en cuenta los principales intereses de sus estudiantes.		P39. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (intereses de sus estudiantes)	
E40. Los profesores/los empleados de una universidad excelente comprenderán las necesidades específicas de sus estudiantes.		P40. Los profesores/los empleados de mi Universidad... (comprenden las necesidades de los estudiantes)	

## PARTE 2. Ponderación según importancia.

Se enumeran a continuación cinco características referentes a las universidades y a los servicios que ofrecen. Quisiéramos saber en qué medida es importante para un estudiante cada una de estas características.

Por favor distribuya 100 puntos entre las cinco características, según sea esta importante para usted. Asegúrese de que la suma de puntos es igual a 100.

Puntos

1. La apariencia de las instalaciones, del equipamiento, del personal y de las herramientas	
---	--

<b>de comunicación (atributos tangibles).</b>	
<b>2. La capacidad de la universidad para desarrollar el servicio prometido de forma adecuada y precisa (atributos de fiabilidad).</b>	
<b>3. La voluntad de la universidad de ayudar a los estudiantes y proporcionarles un servicio rápido (atributos de capacidad de respuesta).</b>	
<b>4. El conocimiento y cortesía de los profesores y empleados de la universidad y su capacidad para transmitir confianza (atributos de aseguramiento).</b>	
<b>5. El cuidado, la atención individualizada que la universidad ofrece a sus estudiantes (atributos de empatía).</b>	
<b>Puntos totales</b>	<b>100 puntos</b>

### PARTE 3. Ahora, vamos a hacerle algunas preguntas globales sobre sus estudios en su Universidad...

<b>Valoración global (De 1 a 7 – donde 1 es pobre y 7 es excelente)</b>	<b>(O)</b>
---	------------

O2. ¿Cómo calificaría, en conjunto, la calidad de los servicios en red (web, correo, etc.) de su Universidad?	
---	--

O3. ¿Cómo calificaría, en conjunto, la calidad de los comedores y/o cafeterías de su Universidad?	
---	--

O4. ¿Cómo calificaría, en conjunto, su satisfacción con sus estudios en su Universidad?	
---	--

<b>Lealtad (De 1 a 7 – donde 1 es improbable y 7 es muy probable)</b>	<b>(L)</b>
---	------------

L1. ¿(Cómo de probable es que) recomiende sus estudios en su Universidad a otros?	
---	--

L2. ¿(Cómo de probable es que) diga cosas positivas sobre sus estudios en su Universidad a otras personas?	
--	--

L3. ¿(Cómo de probable es que) en el futuro quiera aprender contenidos nuevos relacionados con sus estudios, de nuevo en su Universidad?	
--	--

L4. ¿(Cómo de probable es que) mantenga contacto con sus estudios en su Universidad después de que acabe?	
---	--

<b>Valor Percibido (De 1 a 7 – donde 1 es pobre y 7 es excelente)</b>	<b>(V)</b>
---	------------

V1. ¿Cómo calificaría la relación calidad-precio de su programa de estudios en su Universidad?	
--	--

V2. La formación recibida en su programa de estudios ayuda a encontrar trabajo en el futuro.	
--	--

V3. Tengo la sensación de tener control de todos los servicios y de la formación recibida en mis estudios en mi Universidad (elección de contenidos, conocimiento de los horarios, de cómo funcionan las cosas, de dónde están las cosas, de cómo acceder a los profesores, etc.)	
---	--

V4. ¿Cómo valoraría, en conjunto, sus estudios en su Universidad?	
---	--

**Finalmente, necesitamos la siguiente información personal para la validación del cuestionario. Todas sus respuestas se mantendrán de manera confidencial. Su cooperación al facilitar esta información es verdaderamente muy apreciada.**

#### G2. Edad

Edad exacta \_\_\_\_ o  18-20,  21-23,  24-26,  27-29,  30-32,  33-35,  36 o más

#### G3. Género

Masculino  Femenino

#### G4. Nacionalidad

Española Otra nacionalidad \_\_\_\_\_ (Por favor, especificar)

#### G6. Estado civil

Soltero  Casado

#### G8. Universidad

Universidad de Salamanca

Universidad Antonio de Nebrija

- Universidad Complutense de Madrid       Universidad Autónoma de Madrid  
 Otra \_\_\_\_\_ (Por favor, especificar)

**G9. Estudios**

\_\_\_\_\_  
(Por favor, especificar)

**G7. Experiencia en otras universidades**

- Si                       No

**G10. ¿Es alumno de intercambio? (Seneca, Sócrates-Erasmus, etc. )**

- Si                       No

**¡ Gracias por su colaboración !**

**Anexo 2. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (inglés).**

**SURVEY**

**Perceived Quality of your Studies at your University**

**PART 1.**

<b>G1. In which semester are you studying? (circle the right answer)</b>	<b>If... 1</b>	...sorry, but we need students with longer experience at your university... <u>thank you.</u>	<b>If... 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11</b>	<b>....please, continue.</b>
--	----------------	---	------------------------------------	------------------------------

**In the following you will be asked questions about your expectations towards an excellent university in general and your perceptions of your studies at your university. Please, it is important that you carefully read and answer all questions. Thank you!**

<b>But first, to begin with...</b>	<b>(O)</b>
<b>O1. Please, rate (from 1 to 7 – 1 is poor 7 is excellent) the overall quality of your Studies at your University.</b>	

**EXPECTATIONS**

This survey deals with your opinion of universities. Please show the extent to which you think an university should possess the following features. What we are interested in here is a number that best shows your expectations about institutions offering university services.

**PERCEPTIONS**

The following statements relate to your feelings about your studies at your University. Please show the extent to which you believe that your Study Program at your University has the feature described in the statement. Here, we are interested in a number that shows your perceptions about your studies at your university.

Strongly Disagree	Strongly Agree	Strongly Disagree	Strongly Agree
1    2    3    4    5    6    7		1    2    3    4    5    6    7	

<b>Tangibles</b>	<b>(E)</b>	<b>Tangibles</b>	<b>(P)</b>
E1. Excellent universities will have modern looking equipment.		P1. My university has modern looking equipment.	
E2. The physical facilities at excellent universities will be visually appealing.		P2. My university's physical facilities are visually appealing.	
E3. Employees at excellent universities have a neat appearance.		P3. My university's employees have a neat appearance.	
E4. Materials associated with the service (such as pamphlets or statements) will be visually appealing at an excellent university.		P4. Materials associated with the service (such as pamphlets or statements) are visually appealing at my university.	
E5. The following aspects are important		P.5 My university has good net services	

for the net services (homepage, email, etc.) of excellent universities.		(homepage, email, etc.) with regard to	
E5a- the content		P5a- the content	
E5b- the English homepage (or other second language)		P5b- the English homepage	
E5c- the usability (structure and accessibility of information)		P5c- the usability	
E5d- nice design		P5d- nice design	
E5e- availability (24 hrs)		P5e- availability (24 hrs)	
E5f- accessibility (for e.g. blind or other people with special needs)		P5f- accessibility	
E6. Excellent universities have up-to-date and sufficient (in number) Information & Technology (IT) equipment.		P6. My university... (IT equipment)	
E7. Excellent universities have appropriate sports facilities.		P7. My university... (Sports facilities)	
E8. Excellent universities offer sufficient parking spaces.		P8. My university... (parking)	
E9. Excellent universities provide good food for main meals.		P9. My university... (good food)	
E10. Excellent universities have enough space in the dining rooms and/or cafeterias.		P10. My university... (enough space in dining rooms and/or cafeterias)	
<b>Reliability</b>	<b>(E)</b>	<b>Reliability</b>	<b>(P)</b>
E11. If professors/employees of an excellent university promise to do something by a certain time, they do so.		P11. Professors/employees of my university... (promise to do something by a certain time, they do so)	
E12. If a student has a problem, professors/employees of an excellent university will show a sincere interest in solving it.		P12. Professors/employees of my university... (show a sincere interest in solving a student's problem)	
E13. Professors/employees of an excellent university will perform the services correctly at the first time.		P13. Professors/employees of my university... (perform the services correctly at the first time)	
E14. Professors/employees of an excellent university will provide a service if they promised to do so.		P14. Professors/employees of my university... (promised to do something, they do so)	
E15. Excellent universities provide a good introduction for students upon their first arrival at the university.		P15. My university... (introduction for students)	
E16. Professors/employees of an excellent university respond to students' questions and problems within an appropriate period of time.		P16. Professors/employees of my university... (respond within an appropriate period of time)	
E17. Excellent universities provide their services in the way they promised/advertised.		P17. My university... (services as promised/advertised)	
E18. Excellent universities offer their		P18. My university...	

students a broad variety of courses/lessons/studies.		(variety of courses/lessons/studies)	
E19. Excellent universities set schedules in a way that courses/lessons don't overlap.		P19. At my university... (proper planning of schedules)	
E20. At excellent universities professors arrange meetings with students quickly upon request.		P20. Professors at my university... (meetings with students quickly upon request)	
E21. Excellent universities provide elaborate descriptions of courses/lessons/studies.		P21. My university... (elaborate descriptions of courses/lessons/studies)	
<b>Responsiveness</b>	<b>(E)</b>	<b>Responsiveness</b>	<b>(P)</b>
E22. Professors/employees of excellent universities will tell students exactly when lessons/exams will be performed.		P22. Professors/employees of my university... (tell exactly when lessons/exams will be performed)	
E23. Professors/employees of excellent universities will give prompt service to students.		P23. Professors/employees of my University... (attend students promptly)	
E24. Professors/employees of excellent universities will always be willing to help students.		P24. Professors/employees of my university... (always willing to help)	
E25. Professors/employees of excellent universities will never be too busy to respond to students' requests.		P25. Professors/employees of my university... (will never be too busy to respond)	
E26. Excellent universities provide information in an easily accessible way.		P26. At my university... (accessible information)	
E27. Excellent universities offer generous opening hours for...		P27. My university... (generous opening hours)	
E27a- offices		P27a- offices	
E27b- libraries		P27b- libraries	
E27c- copy shops		P27c- copy shops	
E27d- computer labs		P27d- computer labs	
E27e- dinning rooms/cafeterias		P27e- dinning rooms/cafeterias	
E28. Excellent universities provide information on schedule and room changes.		P28. My university... (information on schedule and room changes)	
<b>Assurance</b>	<b>(E)</b>	<b>Assurance</b>	<b>(P)</b>
E29. The behaviour of professors/employees in excellent universities will instill confidence and trust in students.		P29. Professors/employees of my university... (confidence and trust)	
E30. Students of excellent universities will feel safe in economic transactions like registrations for exams/payment of tuition fees.		P30. My University ... (feel safe in economic transactions)	
E31. Professors/employees of excellent universities will be consistently courteous with students.		P31. Professors/employees of my university... (courteous)	
E32. Professors/employees of excellent universities will have the knowledge to answer students' academic (professors) /		P32. Professors/employees of my university... (knowledge)	

non academic (administrative staff) questions.			
E33. Excellent universities enable/support students to go abroad (study period/internship).		P33. My university ... (study period/internship abroad)	
E34. At excellent universities professors are highly competent.		P34. Professors/employees of my university... (competent)	
E35. At excellent universities professors' lectures are well structured (right order, contents, being aware of students' needs and interests, etc.)		P35. At my university... (lectures are well structured)	
E36. Excellent universities provide interesting guest lectures.		P36. Visiting professors at my university... (interesting guest lectures)	
<b>Empathy</b>	<b>(E)</b>	<b>Empathy</b>	<b>(P)</b>
E37. Professors/employees of excellent universities will give students individual attention.		P37. Professors/employees of my University... (individual attention)	
E38. Excellent universities will have professors/employees who give students personal attention.		P38. Professors/employees of my University... (personal attention)	
E39. Professors/employees of excellent universities will have their students' best interests at heart.		P39. Professors/employees of my University... (interests of their students)	
E40. The professors/employees of excellent universities will understand the specific needs of their students.		P40. Professors/employees of my University... (understand the needs of their students)	

## PART 2. IMPORTANCE WEIGHTS.

Listed below are five features pertaining to universities and the services they offer. We would like to know how important is, each of these features, for the student. Please allocate 100 points among the five features according to how important it is to you. Make sure the points add up to 100.

	Points
1. The appearance of the university's physical facilities, equipment, personnel and communication material (tangibles).	
2. The university's ability to perform the promised service dependably and accurately (reliability).	
3. The university's willingness to help customers and provide prompt service (responsiveness).	
4. The knowledge and courtesy of the university's professors and employees and their ability to convey trust and confidence (assurance).	
5. The caring, individual attention the university provides its students (empathy).	
<b>Total Points</b>	<b>100 points</b>

## PART 3. Now, we are going to ask you some overall questions about your Studies at your University.

<b>Overall Impressions (1 to 7 – 1 is poor 7 is excellent)</b>	<b>(O)</b>
O2. How would you rate the overall quality of the net services (homepage, email, etc.)?	
O3. How would you rate the overall quality of the catering facilities at your University?	

O4. How would you rate the overall satisfaction you receive from your Studies at your University?	
<b>Loyalty Intentions (1 to 7 – 1 is unlikely 7 is very likely)</b>	<b>(L)</b>
L1. (How likely are you to) recommend your Studies at your University to others?	
L2. How likely are you to say positive things about your Studies at your University to other people?	
L3. How likely are you to be wishing to learn more contents related to your Studies at your University in future?	
L4. How likely are you to stay in contact with your Studies at your University in future after you finished?	
<b>Perceived Value (1 to 7 – 1 is poor 7 is excellent)</b>	<b>(V)</b>
V1. How is the value for money of your Studies at your University?	
V2. The education I receive in my Studies Program is helpful for future entrance into the job market.	
V3. I have the feeling of being in control of the education I receive in my Studies at my University (choose contents, schedules how to run things, where to do things, access to teachers, etc.)	
V4. How do you rate the overall value you get from your Studies at your University?	

**Finally, the following personal information is necessary for validation of the questionnaire. All responses will be kept confidential. Your co-operation in providing this information will be greatly appreciated.**

**G2. Age**

Precise age \_\_\_ or  18-20,  21-23,  24-26,  27-29,  30-32,  33-35,  36 or more

**G3. Gender**

Male  Female

**G4. Nationality**

German  Other Nationality \_\_\_\_\_(Please, specify)

**G6. Marital status**

Single  Married

**G8. University**

FH Deggendorf  \_\_\_\_\_ University

FH \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ University

Other \_\_\_\_\_(Please, specify)

**G9. Studies (Study Program)**

\_\_\_\_\_ (Please, specify)

**G7. Experiences from other universities**

Yes  No

**G10. ¿Are you exchange student? (Erasmus, etc.)**

Yes  No

**! Thank you !**

### Anexo 3. Encuesta sobre la calidad percibida por el estudiante en la educación superior (alemán).

#### UMFRAGE

#### Wahrgenommene Qualität über Ihren Studiengang an Ihrer Universität/Fachhochschule

#### TEIL 1.

G1. In welchem Semester sind Sie? (Bitte markieren Sie die richtige Antwort)	Wenn... 1	Ende der Umfrage.	Wenn... 2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	....bitte weiter lesen.

In der folgenden Umfrage werden Sie über Ihre Erwartungen gegenüber einer herausragenden Hochschule im allgemeinen und über Ihre Wahrnehmung gegenüber des Studiengangs an Ihrer Universität/Fachhochschule befragt. *Es ist wichtig, dass Sie alle Fragen sorgfältig lesen und beantworten. Vielen Dank!*

<i>Aber zuerst...</i>	(O)
<b>O1. Bitte bewerten Sie die Gesamtqualität des Studiengangs International Management der Fachhochschule Deggendorf (von 1 bis 7 – 1 schlecht, 7 herausragend).</b>	

#### ERWARTUNG

Diese Umfrage befasst sich mit Ihrer Meinung über Hochschulen. Bitte geben Sie an, inwieweit Hochschulen folgende Eigenschaften besitzen sollten. Uns interessiert hier eine Zahl, die Ihre Erwartungen über Hochschulen und deren Dienstleistung am besten widerspiegelt.

Stimme ich überhaupt nicht zu  
1 2 3 4 5 6

Stimme ich voll zu  
7

#### WAHRNEHMUNG

Folgende Aussagen beziehen sich auf Ihre Meinung über den Studiengang International Management an der Fachhochschule Deggendorf. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie glauben, dass Ihr Studiengang an Ihrer Universität/Fachhochschule die in der Aussage beschriebenen Eigenschaften besitzt. Hierbei interessiert uns eine Zahl, die Ihre Wahrnehmung über Ihren Studiengang und dessen Dienstleistung am besten widerspiegelt.

Stimme ich überhaupt nicht zu  
1 2 3 4 5 6 7

Stimme ich voll zu  
7

<b>Materielles Umfeld (Tangibles)</b>		<b>Materielles Umfeld (Tangibles)</b>	
E1. Herausragende Hochschulen verfügen über eine moderne Ausstattung.		P1. Meine Universität/FH verfügt über eine moderne Ausstattung.	
E2. Herausragende Hochschulen verfügen über eine optisch attraktive Einrichtung.		P2. Meine Universität/FH hat eine optisch attraktive Einrichtung.	
E3. Die Mitarbeiter herausragender Hochschulen sind gut gekleidet.		P3. Die Mitarbeiter meiner Universität/FH sind gut gekleidet.	
E4. Materialien, die mit der Dienstleistung in Zusammenhang stehen, sind optisch ansprechend gestaltet bei herausragenden Hochschulen (z. B. Broschüren oder Infomaterial).		P4. Materialien, die mit der Dienstleistung in Zusammenhang stehen, sind optisch ansprechend gestaltet an der FH Deggendorf (z. B. Broschüren oder Infomaterial).	
E5. Die folgenden Aspekte sind wichtig bei den Netzwerk-Dienstleistungen (Homepage, E-mail, etc) einer		P.5 Die Universität/FH an der Ich studiere hat gute Netzwerk-Dienstleistungen (Homepage, E-mail,	



herausragenden Hochschule.		etc.) bezüglich:	
E5a- Inhalt		P5a- Inhalt	
E5b- Englische Seite		P5b- Englische Seite	
E5c- Bedienbarkeit (Aufbau/Struktur und Zugänglichkeit zu Informationen)		P5c- Bedienbarkeit	
E5d- Design		P5d- Design	
E5e- Verfügbarkeit (24 Stunden)		P5e- Verfügbarkeit (24 Stunden)	
E5f- Zugänglichkeit für z. B. Blinde oder Personen mit anderen Behinderungen		P5f- Zugänglichkeit für z. B. Blinde oder Personen mit anderen Behinderungen	
E6. Herausragende Hochschulen verfügen über eine hochwertige IT-Ausstattung (modern, ausreichende Anzahl, etc.).		P6. Meine Universität/FH verfügt... (IT-Ausstattung)	
E7. Herausragende Hochschulen verfügen über geeignete Sporteinrichtungen.		P7. Meine Universität/FH verfügt... (Sporteinrichtungen)	
E8. Herausragende Hochschulen verfügen über genügend Parkmöglichkeiten.		P8. Meine Universität/FH verfügt... (Parkmöglichkeiten.	
E9. Herausragende Hochschulen bieten gutes Essen als Hauptmahlzeit.		P9. Meine Universität/FH bietet... (Essen als Hauptmahlzeit)	
E10. Herausragend Hochschulen haben genügend Sitzplätze in der Mensa.		P10. Meine Universität/FH hat... (Sitzplätze in der Mensa)	
<b>Zuverlässigkeit (Reliability)</b>		<b>Zuverlässigkeit (Reliability)</b>	
E11. Wenn die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen versprechen etwas bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erledigen, dann tun sie dies?		P11. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH versprechen... (einem bestimmten Zeitpunkt zu erledigen)	
E12. Wenn ein Student ein Problem hat, dann zeigen die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen ehrliches Interesse an der Lösung dieses Problems.		P12. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH zeigen... (ehrliches Interesse an der Lösung eines Problems den Studenten)	
E13. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen führen ihre Leistung beim ersten Mal richtig aus.		P13. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH... (Leistung beim ersten Mal richtig)	
E14. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen führen ihre Leistung zur versprochenen Zeit aus.		P14. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH... (Leistung zur versprochenen Zeit)	
E15. Herausragende Hochschulen bieten eine gute Einführung für Studenten bei ihrer ersten Ankunft.		P15. Meine Universität/FH bietet... (Einführung für Studenten)	
E16. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen reagieren auf Fragen und Probleme der Studenten in angemessener Zeit.		P16. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH... (reagieren...in angemessener Zeit)	
E17. Herausragende Hochschulen bieten ihre Dienstleistung in der angegebenen, versprochenen Weise an.		P17. Meine Universität/FH bietet... (Dienstleistung in der angegebenen/versprochenen Weise)	
E18. Herausragende Hochschulen bieten eine breite Vielfalt an Kursen für ihre Studenten an.		P18. Meine Universität/FH bietet... (breite Vielfalt an Kursen)	

E19. Herausragende Hochschulen gestalten ihre Stundenpläne so, dass Kurse/Lehrveranstaltungen sich nicht überschneiden.		P19. An meiner Universität/FH überschneiden sich die Kurse/Lehrv. nicht... (ordnungsgemäße Planung)	
E20. Die Professoren herausragender Hochschulen vereinbaren schnell Termine, wenn Studenten dies ersuchen.		P20. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH... (schnell Termine, wenn Studenten dies ersuchen)	
E21. Herausragende Hochschulen stellen ausführliche Kurs/Lehrveranstaltungen/Studiengänge beschreibungen bereit.		P21. Meine Universität/FH stellt ... bereit (ausführliche Kurs-/etc. beschreibungen bereit)	
<b>Entgegenkommen (Responsiveness)</b>		<b>Entgegenkommen (Responsiveness)</b>	
E22. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen informieren ihre Studenten, wann Vorlesungen/Prüfungen stattfinden.		P22. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (informieren wann Vorlesungen/Prüfungen stattfinden)	
E23. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen kümmern sich umgehend um die Belange der Studenten.		P23. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (kümmern sich umgehend um die Belange)	
E24. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen sind immer gewillt, den Studenten zu helfen.		P24. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (immer gewillt zu helfen)	
E25. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen sind nie zu beschäftigt, Anfragen von Studenten zu bearbeiten.		P25. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (sind nie zu beschäftigt, Anfragen zu bearbeiten)	
E26. Herausragende Hochschulen stellen Informationen in einer leicht zugänglichen Weise bereit.		P26. Meine Universität/FH stellt... (Informationen in einer leicht zugänglichen Weise)	
E27. Herausragende Hochschulen verfügen über großzügige Öffnungszeiten bei...		P27. Meine Universität/FH verfügt... (großzügige Öffnungszeiten)	
E27a- Büros		P27a- Büros	
E27b- den Bibliotheken		P27b- den Bibliotheken	
E27c- dem Copy Shop		P27c- dem Copy Shop	
E27d- Computerräumen		P27d- Computerräumen	
E27e- den Mensen		P27e- den Mensen	
E28. Herausragende Hochschulen informieren ihre Studenten über Stundenplan- und Raumänderungen.		P28. Meine Universität/FH informiert... (Stundenplan- und Raumänderungen)	
<b>Souveränität (Assurance)</b>		<b>Souveränität (Assurance)</b>	
E29. Das Verhalten der Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen erzeugt bei Studenten ein Vertrauensgefühl.		P29. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (Vertrauensgefühl)	
E30. Studenten an herausragenden Hochschulen fühlen sich sicher bei der Durchführung von Transaktionen wie z. B. der Prüfungsanmeldung oder Zahlung von Studiengebühren.		P30. An meiner Universität/FH fühle Ich mich sicher bei... (der Durchführung von Transaktionen)	
E31. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen gehen immer		P31. Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (höflich mit Studenten)	

höflich mit Studenten um.			
E32. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen verfügen über das nötige Wissen, um fachbezogene Fragen (Professoren) und allgemeine Fragen (Mitarbeiter der Verwaltung) der Studenten beantworten zu können.		P32.Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (Wissen)	
E33. Herausragende Hochschulen bieten ihren Studenten die Möglichkeit zu einem Auslandsaufenthalt und unterstützen sie dabei (Auslandssemester/Praktikum).		P33. Meine Universität/FH bietet ... (Auslandsaufenthalt und Auslandssemester/Praktikum)	
E34. Professoren herausragender Hochschulen sind sehr kompetent.		P34. Die Professoren meiner Universität/FH... (kompetent)	
E35. Die Vorlesungen der Professoren an herausragenden Hochschulen sind klar und verständlich aufgebaut (richtige Reihenfolge, Inhalt, Berücksichtigung von Bedürfnissen und Interessen der Studenten, etc.)		P35. Die Universität/FH an der Ich... (Vorlesungen klar und verständlich aufgebaut)	
E36. Herausragende Hochschulen bieten interessante Gastvorlesungen an.		P36.Meine Universität/FH bietet... (interessante Gastvorlesungen)	
<b>Einfühlungsvermögen (Empathy)</b>		<b>Einfühlungsvermögen (Empathy)</b>	
E37. Die Professoren/Mitarbeiter schenken ihren Studenten individuell Aufmerksamkeit.		P37.Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (individuell Aufmerksamkeit)	
E38. Herausragende Hochschulen haben Professoren/Mitarbeiter, die Studenten persönliche Aufmerksamkeit schenken.		P38.Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (persönliche Aufmerksamkeit)	
E39. Den Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen liegen die Interessen der Studenten am Herzen.		P39.Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (Interessen der Studenten)	
E40. Die Professoren/Mitarbeiter herausragender Hochschulen verstehen die speziellen Bedürfnisse der Studenten.		P40.Die Professoren/Mitarbeiter meiner Universität/FH.. (verstehen die Bedürfnisse der Studenten)	

## TEIL 2. Gewichtung der einzelnen Dimensionen.

Unten sind fünf Eigenschaften aufgelistet, die sich auf Hochschulen und deren Dienstleistungen beziehen. Wir möchten herausfinden wie wichtig jede dieser Eigenschaften für den Kunden sind.

Bitte verteilen Sie 100 Punkte unter den fünf Eigenschaften, je nachdem wie wichtig sie für Sie sind. Die Gesamtsumme muss 100 ergeben.

	Punkte
<b>1. Das Erscheinungsbild der Einrichtungen, der Ausstattung sowie des Personals und des Werbematerials der Hochschule (materielles Umfeld).</b>	
<b>2. Die Fähigkeit der Hochschule die versprochene Dienstleistung zuverlässig und genau auszuführen (Zuverlässigkeit).</b>	
<b>3. Die Bereitwilligkeit der Hochschule den Kunden zu helfen und</b>	

<b>eine sofortige Leistung zu erbringen (Entgegenkommen).</b>	
<b>4. Die Kenntnisse und Höflichkeit der Hochschule und deren Mitarbeiter und ihre Fähigkeit Vertrauen und Zufriedenheit zu schaffen (Souveränität).</b>	
<b>5. Die individuelle und persönliche Aufmerksamkeit der Hochschule gegenüber einzelnen Studenten (Einfühlungsvermögen).</b>	
<b>Summe</b>	<b>100 Punkte</b>

**TEIL 3. Sie werden nun zur Gesamtqualität Ihres Studiengangs an Ihrer Universität/FH befragt.**

<b>Gesamteindruck (1 bis 7 – 1 schlecht, 7 herausragend)</b>	<b>(O)</b>
O2. Wie bewerten Sie die Gesamtqualität der Netzwerk-Dienstleistungen (Homepage, E-mail, etc.) an Ihrer Universität/FH?	
O3. Wie bewerten Sie die Gesamtqualität der Verpflegungseinrichtungen an Ihrer Universität/FH?	
O4. Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Angebot Ihres Studiengangs an Ihrer Universität/FH?	
<b>Loyalität (1 bis 7 – 1 überhaupt nicht, 7 sehr möglich)</b>	<b>(L)</b>
L1. Würden Sie Ihren Studiengang an Ihrer Universität/FH weiterempfehlen?	
L2. Würden Sie über Ihren Studiengang an Ihrer Universität/FH positive Dinge berichten?	
L3. Würden Sie in Zukunft gerne mehr lernen in Bezug auf Ihren Studiengang an Ihrer Universität/FH?	
L4. Nachdem Sie Ihren Abschluss gemacht haben, würden Sie mit Ihrem Studiengang an Ihrer Universität/FH in Kontakt bleiben?	
<b>Wahrnehmung (1 bis 7 – 1 schlecht, 7 herausragend)</b>	<b>(V)</b>
V1. Stimmt das Preis-Leistungs-Verhältnis Ihres Studiengangs an Ihrer Universität/FH?	
V2. Die Ausbildung, die Sie in Ihrem Studiengang an Ihrer Universität/FH erhalten, hilft später einen Arbeitsplatz zu bekommen?	
V3. Haben Sie das Gefühl, dass Sie die Ausbildung, die Sie in Ihrem Studiengang an Ihrer Universität/FH erhalten, unter Kontrolle haben? (Fächerwahl, Stundenpläne, wo Sie Dinge erledigen müssen, Zugang zu Professoren, etc.)	
V4. Wie bewerten Sie den Gesamtwert, den Sie von Ihrem Studiengang an Ihrer Universität/FH bekommen?	

**Zuletzt, die folgenden persönlichen Angaben werden benötigt, um den Umfragebogen auszuwerten. Alle Antworten werden vertraulich behandelt. Für Ihre Mithilfe wären wir sehr dankbar.**

**G2. Alter**

Genaueres Alter \_\_\_ oder  18-20,  21-23,  24-26,  27-29,  30-32,  33-35,

36 und älter

**G3. Geschlecht**

Männlich  Weiblich

**G4. Nationalität**

Deutsch      Andere Nationalität \_\_\_\_\_ (Bitte benennen)

**G6. Familienstand**

Ledig       Verheiratet

**G8. Universität/FH**

FH Deggendorf       \_\_\_\_\_ Universität

FH \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ Universität

Andere \_\_\_\_\_ (Bitte benennen)

**G9. Studiengang**

\_\_\_\_\_ ( Bitte benennen)

**G7. Erfahrungen an anderen Universitäten/Fachhochschulen**

Ja       Nein

**G10. ¿Sind Sie Austausch Student? (Erasmus, etc. )**

Ja       Nein

**Vielen Dank!**





