

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)

Manuel Pereira
Universidade da Coruña

El objetivo principal de este artículo es explicar qué son y cómo funcionan los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados de las universidades basados en modelos de ecuaciones estructurales. Como objetivos secundarios nos proponemos explicar la importancia de complementar las evaluaciones tradicionales de la calidad universitaria (evaluación institucional, acreditación y rankings) con la calidad percibida y la satisfacción de los egresados y el sentido de esta nueva perspectiva por su capacidad de aportar información sumamente relevante para la mejora institucional en términos de eficacia y eficiencia. En líneas generales, los índices de calidad percibida y satisfacción permiten conocer 1) cuáles son los factores que determinan los niveles de calidad percibida y satisfacción de los egresados, 2) en qué medida lo hace cada uno de ellos, 3) cuáles son las variables más relevantes dentro de cada factor y 4) cuáles son las consecuencias de esos niveles de calidad percibida y satisfacción en los comportamientos, opiniones y actitudes de los egresados hacia la institución.

Palabras clave: Calidad percibida, satisfacción, egresados, índices, ecuaciones estructurales.

New trends in higher education assessment: Graduate Perceived Quality/Satisfaction Index (Structural Equation Modeling). The aim of this article is to explain what a Perceived Quality/Satisfaction Index on higher education is, and how to create one of them using Structural Equation Modeling. As secondary objective we will try to show the importance of the assessment of graduates perceived quality in order to provide highly relevant information for higher education institutions improvement in terms of effectiveness and efficiency. Summarizing, Perceived Quality/Satisfaction Index show 1) what factors determine the perceived quality and satisfaction ratings, 2) how important each factor is, 3) what variables within each factor are the most important and 4) what are the consequences of the perceived quality and satisfaction ratings on the behaviors, opinions and attitudes of graduates towards their university.

Keywords: Perceived quality, satisfaction, graduates, index, Structural Equation Modeling.

El aumento de la calidad constituye actualmente uno de los principales retos a los que se enfrenta la Universidad española. En este sentido, en las últimas dos décadas las universidades de nuestro país han puesto en marcha metodologías de evaluación de la calidad orientadas a la mejora institucional, como respuesta a: 1) la importancia crecien-

te de contar con grandes contingentes de titulados altamente formados en conocimientos y competencias, que den respuesta a las demandas sociales y de un sistema productivo que requiere profesionales capaces de añadir valor y adaptarse a los constantes cambios del entorno, 2) la cada vez mayor competitividad entre universidades por captar recursos financieros y alumnado, 3) la necesidad de establecer mecanismos de control por parte de las administraciones públicas como contraprestación de la autonomía de las universidades y 4) el compromiso con

la calidad y su evaluación rubricado en varios de los documentos articuladores del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bergen, 2005; Declaración de Berlín, 2003; Declaración de Bolonia, 1999).

La evaluación de la calidad total de las universidades, es decir, aquella que busca el análisis integral de la institución, midiendo: recursos, procesos y resultados, se ha llevado a cabo fundamentalmente desde tres tipos de metodologías: evaluación institucional, acreditación y, en menor medida, rankings de universidades. Estas tres metodologías parten del establecimiento por parte de expertos en el mundo académico de: 1) la misión de la universidad, 2) los objetivos de la misma y 3) una serie de indicadores que permitan medir el grado en el que esos objetivos se cumplen (rendimiento institucional).

Ahora bien, en los últimos tiempos están comenzando a surgir metodologías consistentes en la creación de índices que miden la calidad total de la Universidad a través de las valoraciones de aquellas personas más interesadas en que los centros de educación superior ofrezcan formación de la mayor calidad posible, sus egresados. Estos índices de medición ya no evalúan la calidad objetiva sino la calidad percibida y satisfacción con la universidad. Para ello se basan en modelos de ecuaciones estructurales; relaciones de dependencia múltiple cruzada que dan a conocer 1) cuáles son los factores que determinan el nivel de calidad percibida y satisfacción del egresado, 2) en qué medida lo hace cada uno de ellos, 3) cuáles son las variables más relevantes dentro de cada factor y 4) qué consecuencias se derivan de ese nivel de calidad y satisfacción de los egresados en términos de actitudes, opiniones y comportamientos favorables hacia la institución. Con esta información, los gestores universitarios pueden saber cuáles son los “drivers” o “palancas” de la calidad y, por tanto, sobre qué aspectos concretos han de actuar para el incremento de la misma.

Estas metodologías no son contrarias a las de evaluación de la calidad objetiva total, sino complementarias, ya que aportan a los

gestores universitarios un punto de vista distinto de cara a la mejora de la institución.

Seguidamente abordaremos las metodologías tradicionales de evaluación de la calidad de las universidades, señalaremos qué aporta a mayores de estas la evaluación de la calidad desde la perspectiva del egresado, explicaremos los principales paradigmas de la calidad percibida y la satisfacción del usuario de servicios públicos y nos detendremos en la lógica de la construcción de un índice de calidad percibida y satisfacción de los egresados usando modelos de ecuaciones estructurales.

Las evaluaciones institucionalizadas de la calidad de la Universidad

La calidad de las universidades constituye hoy un tema de interés prioritario para los actores implicados en la educación superior, así como un asunto debate tanto a nivel mediático como de la propia sociedad civil. En España, como en el resto de países de nuestro entorno, las preocupaciones por esta materia se han plasmado en todo tipo de estudios que van desde las reflexiones teóricas en torno a la evaluación y mejora de la calidad (Alkin, 1969; Almarcha, 1999; Escudero, 1996; González, 2004; Iglesias de Ussel, De Miguel y Trinidad, 2009; Mora, 1991; Saupe, 1990; Stufflebeam, 1969; Van Vught, 1991) hasta el diseño de metodologías sobre la misma, pasando por la creación de indicadores o el estudio de fenómenos concretos, tales como el retraso y el abandono (Eckert, 2006; González, 2008; Latiesa, 1990, 1992; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Ahora bien, en España (en la línea de lo que acontece en los demás países) el estudio de la calidad y su evaluación desde una perspectiva global e integradora, es decir, que tenga en cuenta los objetivos de la institución en su conjunto, los objetivos particulares de cada una de sus partes y la relación entre las mismas a partir del análisis de los recursos, los procesos y los resultados se ha realizado fundamentalmente a través de 1) los procesos de evaluación institucional, siendo los más relevantes: el Programa Ex-

perimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), 1996-2000, II Plan de Calidad de las Universidades (PCU), 2001-2006 y distintos planes autonómicos), 2) los procesos de acreditación, que están substituyendo en buena medida a los anteriores (De Miguel, 2004; Escarré, 2009) y, en menor medida, 3) los rankings de universidades (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2009, 2010; Buesa, Heijs y Kahwash, 2009; De Miguel, Caïs y Vaquera, 2001; Diario El Mundo, 2007; IEDCYT, 2011).

Estas tres metodologías, cada una desde su perspectiva y objetivos, evalúan indicadores que informan de la situación de las universidades y/o la medida en que sus objetivos se están cumpliendo; o sea, del rendimiento institucional (Mora, 1991). Así, la evaluación institucional trata de hallar las fortalezas y debilidades de la institución, la acreditación verificar si un programa o institución alcanza unos estándares de calidad prefijados y los rankings permitir la comparación entre centros de educación superior. Existe, por tanto, un nexo de unión entre las tres, que no es otro que el hecho de que todas dejan en manos de expertos, es decir, de personas ampliamente capacitadas y experimentadas en el ámbito académico, cuestiones tales como cuál es la misión de la universidad, cuáles sus objetivos o cuáles son los indicadores clave para medir la calidad de una institución.

A nivel europeo, es la evaluación por parte expertos la que se está fomentando, a través de la implantación y desarrollo de procesos (básicamente de acreditación) similares para todos los estados pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, en la Declaración Berlín de 2003, los ministros de educación afirman que “la calidad de la educación superior ha demostrado ser el centro del Espacio Europeo de Educación Superior” y, por ello, “se comprometen a apoyar un am-

plio desarrollo de la acreditación de la calidad a nivel a nivel institucional, nacional y europeo”.

Además, los ministros añaden que la responsabilidad inicial de la puesta en marcha de procesos de acreditación pertenece a las propias instituciones universitarias, a la vez que hacen una llamada a la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la Association of European institutions of higher education (EUA), la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) y la ESIB, actualmente llamada European Student's Union (ESUB), para la creación de un conjunto de “normas, procedimientos y pautas” para “garantizar la calidad” (Declaración de Berlín, 2003:2). Dos años después, los ministros de educación europeos hacen hincapié en la necesidad de redoblar esfuerzos en lo referente al aumento de la calidad por medio tanto de la introducción de mecanismos internos como externos de evaluación (Declaración de Bergen, 2005:2).

Como puede constatarse, todas las metodologías institucionalizadas de evaluación de la calidad global o total de la enseñanza superior (no así la de aspectos concretos, como la satisfacción con los planes de estudio, la labor docente o servicios particulares) no manejan información referente a la construcción social de la calidad y la satisfacción, así como a las percepciones y necesidades de aquellos sujetos que, por su experiencia tanto en la propia institución como la derivada de su inserción laboral y otros procesos vitales están en condiciones de ofrecer una perspectiva distinta, complementaria y muy relevante.

La calidad desde la perspectiva del usuario

La evaluación de la Universidad desde la perspectiva de la satisfacción y la calidad percibida por el egresado permite obtener información muy relevante para la mejora y la consecución tanto de los objetivos propuestos por la propia institución como de las demandas de la sociedad civil. En concreto, los índices de calidad percibida y satisfac-

ción posibilitan captar cuestiones clave a las que no resulta factible acceder desde otro tipo de metodologías, a saber: 1) las expectativas de los usuarios en torno a la universidad 2) su nivel de satisfacción, 3) la calidad percibida de la docencia y los demás servicios, 4) el valor percibido de los estudios, 5) la reputación institucional, y 6) las actitudes, comportamientos y opiniones de los egresados hacia la institución.

Las *expectativas* de los egresados se refieren a lo que estos demandan de la institución universitaria; la *satisfacción* de los egresados (medida como una variable latente o constructo, y no como una variable manifiesta, que es un error habitual) se entiende como la relación entre las expectativas y el resultado percibido del servicio. En cuanto a la *calidad de la docencia* y del funcionamiento *de los demás servicios* que conforman una universidad, hay que señalar que los egresados pueden valorar la actividad docente, así como la adecuación en recursos, accesibilidad y conveniencia del resto de servicios implicados en el proceso de enseñanza de un modo más válido y fiable que el habitual análisis cuantitativo en torno a las categorías del profesorado o la cantidad de recursos de un u otro tipo.

El *valor percibido* de los egresados de sus estudios nos habla del diferencial entre el dinero que han invertido en su educación y el coste real del servicio, lo que hace emerger la cuestión de la financiación universitaria, dando pistas sobre las vías más aceptables para aumentar los recursos en educación. O sea, que nos ayuda a saber si los usuarios estarían dispuestos a pagar más por su formación o si, por el contrario, consideran que debe ser la Administración quien incremente el gasto público.

La *reputación institucional* da cuenta de la visión que la sociedad tiene de la universidad. Este es un punto muy relevante porque actualmente se hace cada vez más necesario atraer alumnado y fuentes de financiación privada, así como ligar la actividad de la institución al tejido productivo, y ello sólo puede conseguirse transmitiendo tanto al potencial alumnado como a em-

presas y administraciones que la universidad en cuestión es una institución sólida y de gran calidad.

Finalmente las *actitudes, comportamientos y opiniones* hacia la institución adquieren un peso relevante a día de hoy debido a la necesidad emergente de formación a lo largo de toda la vida, lo que ha dado en llamarse *lifelong learning*. Así, se pretende que los titulados vuelvan sistemáticamente a la universidad para seguir formándose y para aportar sus experiencias a lo largo de toda su vida laboral, por lo que conseguir que los egresados de una universidad consideren factible retornar a la misma y ayuden a crear un clima de opinión favorable en su entorno social (recomendando la institución a compañeros y superiores de la empresa, familiares y allegados) facilita la incorporación de potencial alumnado y la colaboración a distintos niveles entre Universidad, empresas y administraciones.

Los paradigmas de la satisfacción y la calidad percibida de los usuarios

Para crear un índice de la calidad percibida y la satisfacción de los usuarios con una universidad es necesario conocer los procesos a través de los cuáles se configura la percepción de la calidad y la satisfacción, las variables que entran en juego en los niveles de las mismas, la relación entre ellas y cuáles son las leyes que subyacen en todos esos procesos. Es aquí donde entran en juego los paradigmas de la calidad percibida y la satisfacción, entendiendo como paradigma una teoría esencial que contiene los principales conceptos y explica cómo estos están estructurados y relacionados entre sí.

En el campo de la calidad y la satisfacción, tres son los paradigmas que en los últimos años más peso han tenido: el paradigma relacional, el paradigma de la calidad subjetiva y el paradigma intencional.

El *paradigma relacional* pone el énfasis en los aspectos psicológicos de la relación Administración-Usuario, que en el caso de la educación superior sería Universidad-Usuario. Las investigaciones más relevantes

llevadas a cabo dentro del mismo se centran en la construcción de escalas que incluyen los fenómenos determinantes de las conductas recíprocas entre empleados y usuarios. En este marco, Gruning y Huang (2000) identifican cinco dimensiones de esa relación: la confianza mutua, el control mutuo, el compromiso entre ambos, la estructura de la relación y la satisfacción resultante de la interacción. A su vez, otros dos autores, Woo y Ennew (2004), en su estudio sobre la relación entre vendedores y proveedores, sostienen que la confianza y el compromiso son los determinantes de la calidad.

Este paradigma resulta relevante porque contiene aspectos muy a tener en cuenta, como son la influencia de la confianza y el compromiso mutuo entre el receptor y el suministrador del bien o servicio, además del propio concepto de satisfacción (Bruning y Ledingham, 1999). Sin embargo, no es lo suficientemente operativo para la medición de esta, ya que no explica ni qué determina la satisfacción ni cuál es el modo de relación que la maximiza.

El *paradigma de la calidad subjetiva*, por su parte, establece un paralelismo entre las escalas de bienestar y las de satisfacción (Sirgy, 2004). Así, los dominios (o aspectos) de la vida serían equiparables a los distintos servicios ofrecidos por la Administración o universidad; la satisfacción con la vida propia lo sería a la satisfacción con esos servicios y el progreso social y personal a la fidelización con la Administración o con el partido político que sustenta la corporación o ejecutivo en cuestión (Oliver, 1997); en nuestro caso, con la institución universitaria. De este modo, la evaluación positiva de los servicios se interpretaría como una segmentación específica de los dominios de vida y, por tanto, crearía un estado de satisfacción igualmente específico, lo que conllevaría actitudes de confianza hacia la Administración o, en el tema de la educación superior, la universidad correspondiente.

El problema de este paradigma es que equipara bienestar con satisfacción. Muchas investigaciones demuestran que se trata de constructos diferentes. Así, la satisfacción

con la vida se basa en la evaluación de la vida propia en comparación con un estándar, mientras que el bienestar es producto de estados más emocionales que cognitivos (Diener, Smith y Fugita, 1995; Kozma, 1996). Además este paradigma, que ha sido empleado muy frecuentemente, tampoco encuentra, como ocurre con el relacional, las consecuencias “conductuales” de los estados de satisfacción del usuario.

El *paradigma intencional*, por último, se fundamenta en el ámbito de la Psicología Social y sí explica los procesos de fidelización del usuario, que son las consecuencias de la satisfacción y la calidad percibida con los bienes y servicios consumidos o disfrutados. Este paradigma se fundamenta en los estudios de elección racional de Ajzen y Fishbein realizados en los años setenta y ochenta. En ellos se identifica la evaluación de la calidad de los servicios como antecedente de la intención de los clientes o usuarios. En este sentido, las normas sociales y/o las actitudes de los individuos determinan sus intenciones en relación con la adquisición y readquisición de un servicio. Así, bastaría con que la persona tuviese una actitud positiva hacia un servicio o que considerase socialmente aceptable su adquisición para que, efectivamente, lo adquiriese (Ajzen y Fishbein, 1980). No obstante, años después, Bagozzi (1992) demostró que la elección racional no es suficiente, y que se necesita un deseo, es decir, una reacción emocional, además de una racional, para que la adquisición del servicio se lleve a término.

El paradigma intencional, en definitiva, se distingue de los anteriores en que propone un modelo causal y una variable final que determina todo el proceso; la fidelidad del usuario. En el caso de la educación superior, la fidelidad del usuario se plasmaría tanto en su disposición a retornar a la misma para seguir formándose (lifelong learning) como en la posibilidad de recomendar la universidad a otros potenciales usuarios pertenecientes a su entorno (trabajo, familia, vecindad...), generando así actitudes positivas hacia la institución.

La particularidad de este paradigma es su dualidad. Para algunos autores, el valor que el usuario concede al servicio o producto recibido condiciona su satisfacción, y ésta, a su vez, determina la conducta (Bagozzi, 1992). Por el contrario, hay quien piensa que este proceso sucede de modo contrario. Es decir, que la satisfacción con el servicio es lo que determina el valor que el cliente o usuario le asigna; y que este valor asignado configura los comportamientos futuros.

La medición de la satisfacción y la calidad percibida a través de modelos de ecuaciones estructurales

Tradicionalmente, la satisfacción y la calidad percibida de los clientes y los usuarios se ha medido a través de simples cuestionarios en los que los entrevistados responden a preguntas relativas a las características del producto o servicio que supuestamente permiten conocer su grado de satisfacción/insatisfacción. Sin embargo, estos cuestionarios no pueden cumplir adecuadamente su misión debido a que presentan una serie de problemas. En primer lugar, no es posible elaborar una lista de características del bien o servicio que sea exhaustiva para todos los clientes o usuarios. En segundo lugar, los cuestionarios tienden a ser demasiado largos, lo que repercute muy negativamente en su aplicabilidad y, en tercer lugar, generalmente los resultados de estos acaban por ser un juicio de lo que al cliente o usuario le gusta o no le gusta (Oliver, 1997).

A los datos obtenidos en estos cuestionarios se les aplican distintas técnicas. A veces, ni siquiera se va más allá de los estadísticos descriptivos y los porcentajes y otras veces se realizan análisis de Regresión Múltiple o de Importancia-Resultado Percibido. Estas dos últimas técnicas son atractivas, pero nuevamente nos hallamos en el problema de que no nos ayudan a la hora de predecir las consecuencias que la satisfacción tiene en los comportamientos de las personas; como tampoco ocurre con las escalas de satisfacción derivadas del paradigma de la calidad

subjetiva. Por todo ello, resulta obvio que estas formas tradicionales no son válidas.

Con el objetivo de superar estas carencias, varias décadas atrás comenzó a surgir en las empresas privadas la necesidad de crear e implantar instrumentos de medida que permitiesen conocer la calidad percibida de los bienes y servicios por ellas ofrecidos, así como el "rating" de satisfacción de sus clientes. Pero esas herramientas debían ayudar no sólo a conocer ese grado de satisfacción y de calidad, sino también cuáles son los "drivers" o motivadores de los mismos, es decir, cuáles son las variables que inciden en que el nivel de satisfacción y calidad percibida de un cliente sea más o menos elevado y en qué grado lo hace cada una de ellas. De este modo, los gestores pueden ser capaces de actuar sobre aquellos aspectos más sensibles de mejora y sobre aquellos otros en los que se hace más necesario intervenir, por ser los que más condicionan ese diferencial de satisfacción y calidad percibida.

En este contexto fueron creados unos índices de satisfacción basados en modelos de ecuaciones estructurales (SEM) que permiten determinar, a partir de datos obtenidos en un cuestionario: 1) el grado de satisfacción y calidad percibida del cliente o usuario con un bien o un servicio, 2) cuáles son las variables que condicionan esa satisfacción y calidad, 3) en qué medida lo hacen y, muy importante, 4) cuáles podrían ser las consecuencias en el comportamiento del cliente derivadas de su (in)satisfacción con respecto a la readquisición del bien o servicio.

Los índices de satisfacción del usuario se popularizaron con el SwedishBarometer, desarrollado por ClaesFornella finales de los años 80. Después de eso, Fornell creó el American CustomerSatisfactionIndex (ACSI), un índice muy prestigioso actualmente empleado en los Estados Unidos para medir la satisfacción tanto de clientes de empresas de todos los sectores como de los usuarios de servicios públicos del Gobierno Federal (CFI, 2008: 2). En Europa también contamos con un índice de similares características, el EuropeanCustomerSatisfactionIndex (ECSI).

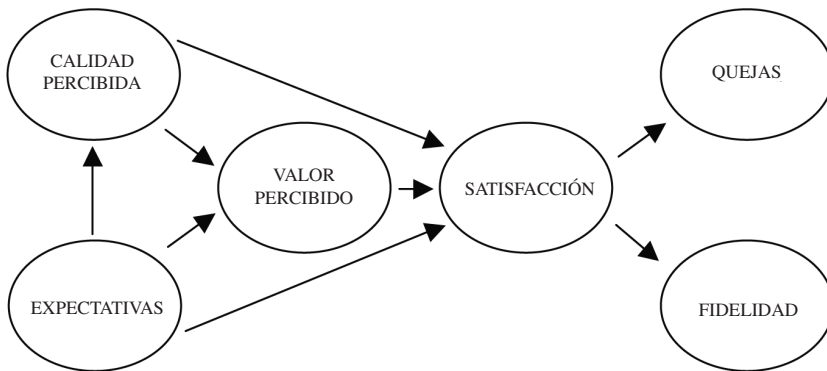


Figura 1. *American Customer Satisfaction Index (ACSI) para los servicios públicos propuesto por Claes Fornell International (CFI) (2008)*

La idea central de estos índices es que la satisfacción y la calidad percibida son variables latentes (constructos), no observables directamente y que, por lo tanto, no pueden ser medidas por sí mismas. Esos constructos dependen de otros que, a su vez, también son dependientes de otros. Es lo que en estadística se conoce como relación de dependencia múltiple.

En los modelos de ecuaciones estructurales se establecen relaciones de dependencia múltiple cruzada y se representan conceptos no observables directamente. Los SEM estiman varias ecuaciones de regresión múltiple relacionadas entre sí (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2007; Kline, 1998). Como se observa en la Figura 1, en el caso de los servicios públicos, según uno de los modelos más conocidos, el ACSI, el constructo satisfacción depende de los constructos: calidad percibida del servicio, valor percibido del mismo, expectativas del usuario y, a su vez, condiciona la fidelidad y las quejas.

Los SEM requieren que el investigador realice un diagrama de secuencias en el que incluya los constructos que deben formar parte del modelo y cómo se relacionan entre ellos (es una técnica de análisis confirmatoria); lo que debe hacer valiéndose de sus conocimientos teóricos en el campo de estudio en cuestión. Esto da libertad para crear nue-

vos modelos o introducir variaciones en los existentes. Podemos observar este hecho en la Figura 2, que es una variante del ECSI. Este índice sirve, igual que el ACSI, para evaluar servicios públicos y, sin embargo, difiere del mismo. Divide la calidad percibida en dos dimensiones, omite el constructo “quejas”, agrega el de “reputación” y modifica algunas de las relaciones entre constructos.

En el ámbito concreto de la enseñanza universitaria, se suelen incluir los constructos “reputación” y “actividad del estudiante”, como podemos observar en el ejemplo de la Figura 3, construido a partir del modelo ECSI.

Una vez determinados los constructos y las relaciones entre ellos que el investigador considera necesarios para la explicación de la calidad, la satisfacción, sus antecedentes y sus consecuencias, debe establecer la composición de los mismos, siendo éstos índices en los que se ponderan múltiples medidas procedentes del cuestionario de satisfacción previamente realizado (Johnson, Gustafsson, Andreassen, Lervik y Cha, 2001). O sea, que debe conocer qué variables pertenecen a cada constructo y cuánto pesa cada una de ellas en el mismo o, dicho de otro modo, cuál es la importancia de cada una en el constructo. Esta tarea se lleva a cabo habitualmente por el procedimiento de PartialLeastSquares (PLS), Mí-

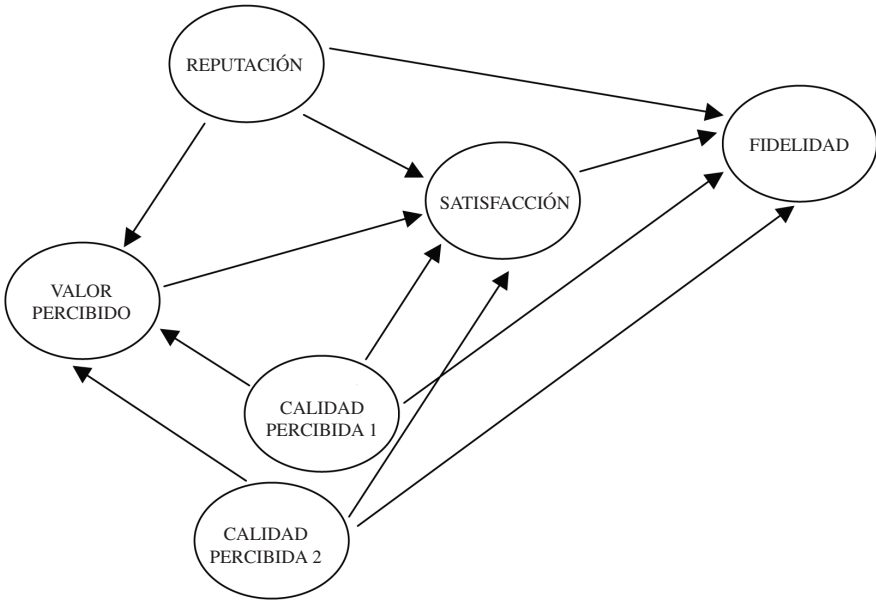


Figura 2. Variante del European Customer Satisfaction Index (ECSI) propuesto por O’Loughlin y Coenders (2002)

nimos Cuadrados Parciales, o con un Análisis Factorial Confirmatorio.

Existen otros pasos para la elaboración y validación de un modelo, pero no entrare-

mos ahora ellos, pues lo que nos interesa en este artículo es simplemente explicar la lógica que articula la creación de uno de estos índices y destacar lo relevante que puede

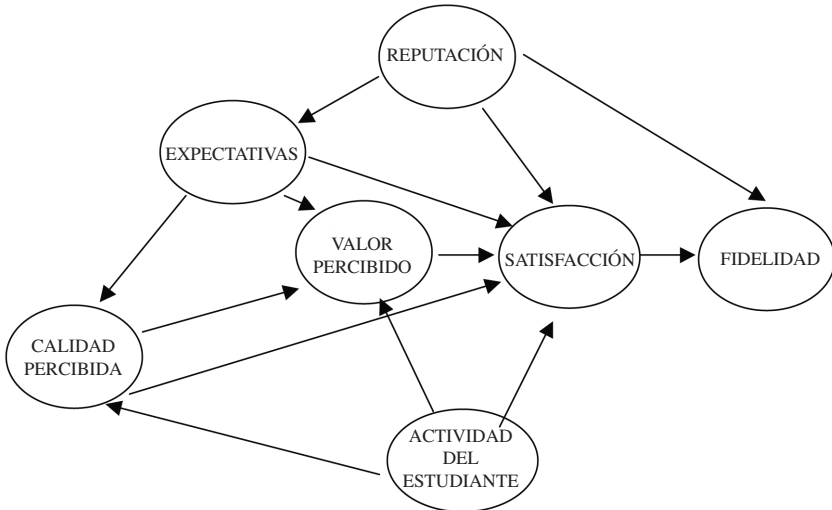


Figura 3. Student Satisfaction Index propuesto por Zhang, Han y Gao (2008)

llegar a ser la información obtenida a través de ellos.

En definitiva, como creemos haber dado a entender a lo largo de estas páginas, los índices de calidad percibida y satisfacción son herramientas tremendamente potentes y con capacidad para ayudar de modo notable a la mejora de nuestras universidades.

Conclusiones

La mejora de la calidad de las universidades constituye uno de los principales objetivos de los actores implicados en la educación superior. La literatura que aborda estas cuestiones es prolija y la creación y puesta en marcha de metodologías y procesos evaluativos orientados a la mejora institucional en términos de eficacia y eficiencia forman parte de la realidad de todas las instituciones de educación superior desde hace ya muchos años.

La evaluación de la calidad total de las universidades, es decir, la que analiza la actividad de la institución desde una perspectiva integradora o globalizadora, a partir de sus recursos, procesos y resultados se ha realizado tradicionalmente a partir: 1) la evaluación institucional, 2) la acreditación (esta es la más popular actualmente) y 3) los rankings universitarios. Estas tres metodologías tienen en común que son los investigadores quienes establecen: 1) la misión de la Universidad, 2) sus objetivos y 3) los indicadores adecuados para conocer en qué medida estos se están cumpliendo.

Ahora bien, aunque estas metodologías son positivas y, de hecho, han contribuido notablemente a la mejora de la calidad es conveniente complementarla con la evaluación de la calidad desde la perspectiva de los usuarios o antiguos usuarios, como ocurre

con muchos otros servicios públicos, pues estos aportan información relevante y difícilmente accesible por otras vías. En este sentido, los índices de calidad percibida y satisfacción de los que hemos hablado permiten conocer: 1) qué factores determinan los niveles de calidad percibida y satisfacción de los egresados, 2) cuál es la importancia de cada uno de los mismos, 3) cuáles son las variables que componen cada factor, cuánto "pesa" cada una de ellas y 4) cuáles son las actitudes, comportamientos y opiniones de los egresados hacia la institución en la que han estudiado.

Los índices de satisfacción y calidad percibida dan cuenta de las necesidades de los egresados, de su visión de la realidad de los centros (más allá del simple análisis cuantitativo de los recursos), de sus opiniones en torno al valor de la educación superior, de su evaluación sobre la consecución de los objetivos institucionales, de la reputación de la institución y, muy importante, del ambiente favorable o no hacia su universidad, lo que se hace verdaderamente relevante en un modelo de enseñanza como el actual, en el que la competitividad entre centros de educación superior por captar alumnos y financiación es y será cada vez mayor.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación "El ciudadano como usuario de los servicios públicos: Diseño de indicadores e índices de satisfacción" (CSO2008-03337/SOCI) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación para el periodo 2008-2011. Su realización ha sido posible gracias también al Programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación.

Referencias

- Alkin, M. J. (1969). Evaluation theory development. *EvaluationComment*, 2, 11-43.
- Almarcha, A. (1999). Análisis de la situación de las enseñanzas en la universidad. *Revista Gallega-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 37-54.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. EnglewoodCliffs. New Jersey: Prentice-hall.
- Bagozzi, R. (1992). The Self-Regulation of Attitudes, Intentions and Behavior. *Social PsychologyQuarterly*, 55, 178-204.

- Bolognaprocess. (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado de: <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Bolognaprocess. (2003). *Proceso de Bolonia. Berlín 2003: Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 2 de febrero de 2011 de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6930/Espacio_Europeo_esp.pdf
- Bologna Process (2005). *The European Higher Education Area. Achieving the goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005*. Recuperado el 2 de febrero de 2011 de <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf>.
- Bruning, S. y Ledingham, J. (1999). Relationship between Organizations and Public: Development of a Multi-Dimension Organization-Public Relationship Scale. *PublicRelationReview*, 25, 157-170.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R. y Castro, A. (2009). Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades españolas. *Psicothema*, 21, 309-317.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R. y Castro, A. (2010). Ranking de 2009 en investigación de las universidades españolas. *Psicothema*, 22, 171-179.
- Buesa, M., Heijs, J. y Kahwash, O. (2009). *La calidad de las universidades en España. Elaboración de un índice multidimensional*. Madrid: Minerva Ediciones.
- CFI (2008). *American Customer Satisfaction Index. Methodology report*. Michigan: Ann Arbor.
- De Miguel, M. (2004). Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos educativos*, 6, 13-20.
- De Miguel, J., Cais, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia: Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.
- Diario El Mundo. (2007). *50 carreras*. Recuperado de <http://aula2.elmundo.es/aula/especiales/2007/50carreras/index.html>
- Diener, E., Smith, H. y Fugita, F. (1995). The Personality Structure Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 130-141.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 27, 35-55.
- Escarré, R. (2009). *Calidad y acreditación en la educación superior. Proyecto SAFIRO network II*. Recuperado el 2 de febrero de 2011 de <http://www.safironetwork.org/>
- Escudero, T. (1996). Evaluación institucional y planificación estratégica en la universidad: algunos fundamentos. En F. Tejedor y J. L. Rodríguez (Eds.). *Evaluación educativa II. Evaluación institucional*. Salamanca: UCE.
- González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J. M. y Valle, A. (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9, 217-229.
- González, I. (2004). *Calidad en la universidad. Evaluación e indicadores*. Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca.
- Gruning, J y Huang, Y. (2000). Form organizational Effectiveness to relationship indicators: antecedentes de Relationship, Public relations Strategies and Relationship Outcomes. En J. A. Ledingham y S. D. Bruning (Eds.). *Public relation as Relationship Management: A Relational Approach to Public Relations* (pp. 23-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2007). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- IEDCYT (2011). *Ranking web of world universities*. Recuperado el 18 de enero de 2011 de <http://www.webometrics.info/>
- Iglesias de Ussel, J., De Miguel, J. y Trinidad, A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior*. Madrid: CES.
- Johnson, M., Gustafsson, A., Andreassen, T., Lervik, L. y Cha, J. (2001). The Evolution and Future of the National Customer Satisfaction Index Models. *Journal of Economic Psychology*, 22, 217-245.
- Kline, R. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Kozma, A. (1996). Top-down and Botton-up approaches to an understanding of subjective wellbeing. *World Conference of Quality of Life*. University Northern British Columbia, Prince George. 22-25 Agosto.
- Latiesa, M. (1990). El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios. En A. Blanco, M. Muñoz-Repiso, B. M. Latiesa, y R. M. González (Coords.). *La investigación*

- educativa sobre la universidad: actas de las jornadas, Madrid, 31 mayo – 1 junio 1990*, (pp. 353-384). Ministerio de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Oliver, R. (1997). *Satisfaction. A behavioral perspective on the consumer*. Irwin: McGraw-Hill.
- O'Loughlin, C. y Coenders, G. (2002). *Application of the European Customer Satisfaction Index to the Postal Service. Structural Equation Models versus Partial Least Squares*. Universitat de Girona. Recuperado el 2 de febrero de 2011 de <http://www3.udg.edu/fcee/economia/n4.pdf>
- Saube, J. L. (1990). *The functions of institutional research*. Florida: Association for institutional research.
- Sirgy, J. (2004). *The Psychology of Quality of Life*. London: Kluwer Academic Publisher.
- Stufflebeam, D. L. (1969). Evaluation as enlightenment for decision making. En W. H. Beatty (Ed.). *Improving educational assessment and an inventory for measures of affective behavior* (pp. 41-73). Washington: National Education Association.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos). *Revista de Educación*, 15, 443-473.
- Van Vught, F. (1991). Evaluación de la calidad en la enseñanza superior en Europa Occidental. *Actas del I congreso Internacional sobre la calidad de la enseñanza universitaria*. Cadiz: ICE.
- Woo, K. y Ennew, C. (2004). Business to business relationship Quality. *European Journal of Marketing*, 38, 1252-1271.
- Zhang, L., Han, Z. y Gao, Q. (2008). Empirical study on Student Satisfaction Index in Higher Education. *International Journal of Business Management*, 3, 46-51.

