

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: una
revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado

QUALITY EVALUATION IN HIGHER EDUCATION: a
literature review based on student satisfaction

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma
revisão de literatura a partir da satisfação do alunado

Lucía Herrera Torres

Professora Doutora da Universidad de Granada (UGR).
Granada, Espanha.
luciaht@ugr.es

Mara Rachel Souza Soares de Quadros

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad de Granada (UGR).
Granada, Espanha.
mararachel@gmail.com

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Professor Doutor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
São Luís-MA, Brasil.
joaofjr@gmail.com

Resumen

El presente estudio pretende examinar aspectos actuales con relación a la educación superior, en especial la calidad y la satisfacción de los estudiantes. Para ello, fue realizada una amplia y profunda revisión de la literatura con el propósito de situar las discusiones corrientes sobre la influencia de la calidad en el mercado dinámico y competitivo de la educación superior, y principalmente la importancia de la satisfacción del alumnado con la educación recibida, posibilitando como ventajas: motivación, retención, reclutamiento, captación de recursos y lealtad. Además, se señala la relevancia de la satisfacción frente a la infraestructura, dado que su calidad influye de modo decisivo en la satisfacción del estudiante con el servicio educativo prestado y, consecuentemente, influye en su rendimiento académico. Por otro lado, se abordó también la satisfacción con relación a la calidad de enseñanza, en la que el alumno, a través de una evaluación del trabajo docente, indica posibles trayectorias de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Educación Superior. Calidad. Satisfacción. Infraestructura. Revisión de Literatura.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo examinar aspectos atuais referentes à educação superior, tais como qualidade, e por extensão, satisfação dos estudantes. Para tanto, foi realizada uma ampla e rigorosa revisão de literatura com o intuito de situar as discussões correntes sobre a influência da qualidade em um mercado dinâmico e competitivo da educação terciária, e, principalmente, a importância da satisfação dos alunos com a educação recebida, que possibilita dentre outras vantagens: motivação, retenção, recrutamento, captação de recursos e lealdade. Destaca-se a importância da satisfação frente à infraestrutura, pois a qualidade da mesma influi na satisfação do estudante com o serviço educacional prestado e, consecuentemente, repercute em seu rendimento acadêmico. Ademais, tratou-se sobre a satisfação com relação ao ensino, no qual o aluno, por meio de uma avaliação do trabalho docente, indica possibilidades de melhorias no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Ensino Superior. Qualidade. Satisfação. Infraestrutura. Revisão de Literatura.

Abstract

The present study aims to examine current aspects in relation to higher education, especially the quality and satisfaction of students. For it, a broad and deep literature review was carried out with the purpose of identifying current discussions on the influence of quality in the dynamic and competitive market of higher education, and mainly the importance of student satisfaction with education received, enabling as advantages: motivation, retention, recruitment, fundraising and loyalty. In addition, the relevance of satisfaction with infrastructure is pointed out, given that its quality decisively influences student satisfaction with the educational service provided and, consequently, influences their academic performance. On the other hand, satisfaction was also addressed in relation to the quality of teaching, in which the student, through an evaluation of the teaching work, indicates possible trajectories of improvement in the teaching-learning process.

Keywords: Higher Education. Quality. Satisfaction. Infrastructure. Literature Review.

1 INTRODUCCIÓN

La educación superior, de manera general, pasa por un proceso intenso de expansión de alumnos que ingresan y, consecuentemente, de número de instituciones, especialmente en el sector privado (MCCOWAN, 2004). Sin embargo, muchos autores destacan la baja inversión, sobre todo económica, de los gobiernos para el mantenimiento de las actividades académicas y administrativas en las universidades, lo que repercute en la calidad de la educación ofrecida (SANDER, 2005; SOARES, 2002). La financiación pública de los centros de educación superior está cada vez más escasa, compleja y basada en el desempeño (HELGESEN; NESSET, 2007). Impulsadas por la concurrencia comercial, las facultades y universidades han recurrido a otros tipos de financiación (MUNTEANU et al., 2010).

Según Arif, Ilyas y Hameed (2013), la educación superior es considerada una importante industria que se ve presionada a transformar a los estudiantes en capital social -a nivel de sociedad- y en capital de conocimiento -a nivel industrial-. Estos autores la consideran un servicio único e intangible que resuena en la calidad de vida de los alumnos con influencia para toda la sociedad. Concebida como etapa final de la instrucción formal enmarcado en un contexto dinámico y plural (HERRERA, 2015; SVENSSON; WIHLBORG, 2010), la universidad coexiste en ese escenario buscando atender las exigencias del mercado de trabajo, al mismo tiempo que logra formar personas éticas, investigadores y profesionales de diferentes áreas (MADRID, 2005).

Entre las diversas atribuciones de responsabilidad de las instituciones de educación superior, varios estudios demuestran convergencia al enfatizar que dichas instituciones deben (SINGH, 2010):

- a) Buscar y mantener un alto nivel de calidad frente a la masificación;
- b) Demostrar responsabilidad social;
- c) Garantizar la eficacia y eficiencia que justifiquen la inversión de recursos públicos;
- d) Mejorar la calidad para agregar valor al sistema educativo;
- e) Ofrecer informaciones sobre su rendimiento para facilitar la decisión del "cliente".

De esa manera, estas instituciones han intentado prestar especial atención a las necesidades y expectativas de su clientela (DENSON; LOVEDAY; DALTON, 2010), cada vez más diversa y exigente (SANDER, 2005), procurando no sólo conocerlas sino también superarlas, siendo esta una condición vital para su éxito en un mercado educativo tan competitivo (FARAHMANDIAN; MINAVAND; AFSHARDOST, 2013; GRUBER et al., 2010). Así, la calidad en el servicio educativo ofrecido constituye un reto importante a ser logrado en el siglo XXI.

Sobre ese aspecto, Gruber et al. (2010) afirman que la introducción de los pagos de matrícula para ingresar en la universidad ha cambiado la percepción de los alumnos

de beneficiarios a consumidores. Aún más en el sector privado, los estudiantes han participado de la elección y utilización consciente de los servicios educativos, cambiando al nivel de “socios” (ARIF; ILYAS; HAMEED, 2013). Duque y Weeks (2010, p. 85) afirman que:

En la educación, como en los negocios, ha sido cada vez más reconocido que la participación activa de los actores en el proceso mejora enormemente la calidad del producto. Los estudiantes se vuelven más educados si están motivados para participar activamente en el proceso formativo.

En función de ello, es urgente y necesaria una discusión acerca de temas emergentes y bastante relevantes para la educación superior del siglo XXI: la calidad y la satisfacción de/con los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior. Así, esta revisión de literatura logrará abarcar diferentes concepciones con respecto a dichos temas, intentando localizarlos en el contexto más actual del debate a nivel mundial. Por tanto, se expondrán resultados importantes hallados en diferentes contextos internacionales, lo que ayudará a concretar sugerencias o señalar carencias para se pueda garantizar una educación superior de calidad y que satisfaga las expectativas de su público de interés. Sin embargo, es tácito aclarar que no es objetivo de este trabajo agotar el tema ni tampoco abarcar toda la literatura científica en torno a él, comprendiendo que tal discusión es dinámica y que sigue necesitando de diversos estudios para su constante actualización y avance.

2 CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Zineldin, Akdag y Vasicheva (2011) afirman que son variados los desafíos para alcanzar la excelencia en la educación superior, de los cuales se pueden destacar los siguientes: estructura, personalidades, estudiantes, apoyo académico, apoyo universitario y gerencia. Estos autores señalan también que el *feedback* dado por los alumnos sobre sus experiencias se configura como un importante aspecto del proceso de calidad. De este modo, la evaluación basada en el nivel de satisfacción del aprendiz con la educación es un indicativo relevante de la dimensión de calidad (ARDI; HIDAYATNO; ZAGLOEL, 2012).

Desde una perspectiva conceptual, Tsinidou, Gerogiannis, y Fitsilis (2010) destacan que los determinantes de la calidad cambian dependiendo del punto de vista de los interesados, así como también su importancia. Autores como O’Neill y Palmer (2004, p. 42) definen la calidad en la educación superior como “la diferencia entre lo que un alumno espera recibir y sus percepciones de entrega real”, es decir, una relación directa entre las expectativas y percepciones de las experiencias vividas. Sin embargo, medir esta calidad no es una tarea simple, una vez que el servicio educativo “está reflejado en la transformación de los individuos en su conocimiento, sus características y su comportamiento” (TSINIDOU; GEROGIANNIS; FITSILIS, 2010, p. 227), siendo así considerada como un bien intangible.

La calidad de la enseñanza superior fue popularizada con la Declaración de la Sorbona y Bolonia, documento creado de manera conjunta entre los Ministerios Europeos de Educación y que fue publicado en 19 de junio de 1999, donde se inició el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior y en que fue firmado el compromiso de las instituciones en realizaren cambios estructurales en los currículos vigentes, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la legislación educacional, permitiendo así que una oferta universitaria en función de las necesidades reales de la sociedad (MADRID, 2005; ZINELDIN; AKDAG; VASICHEVA, 2011). Según Bautista, Gata y Mora (2003, p. 178):

[...] los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas

y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue estructurado a partir de cuatro pilares nucleares: calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Sus beneficios futuros a medio y largo plazo están especialmente centrados en cuatro aspectos (GRUBER et al., 2010):

- a) Facilitar el acceso del egreso universitario al mercado laboral (y consecuente incremento de la empleabilidad);
- b) Fomentar la movilidad académica y de investigación de los diferentes agentes que integran la universidad;
- c) Promover una política de integración europea para el desarrollo de investigaciones de calidad en la universidad (Espacio Europeo de Investigación);
- d) Crear un sistema de formación estructurada en dos ciclos (grado y postgrado) con adopción de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), garantizando así un nivel común de calidad de enseñanza, además de permitir la equivalencia y el reconocimiento inmediato de las titulaciones en los diferentes países que integran la Unión Europea.

Aunque el Espacio Europeo de Educación Superior se configure como un modelo de éxito a ser seguido, todavía son raras las políticas en escala global que visen garantizar la calidad de la educación superior. Esta dificultad puede estar relacionada con la propia divergencia existente en literatura científica con respecto a la definición sobre los criterios empleados para medir la calidad en la educación superior. Zineldin, Akdag y Vasicheva (2011), por un lado, tienen en consideración una amplia gama de aspectos, tales como el apoyo administrativo, asistentes, edificios, aularios, laboratorios, aparatos técnicos y también materiales pedagógicos. Duque y Weeks (2010), por otro lado, agrupan los diferentes aspectos en dos dimensiones de calidad: calidad educativa (relacionada con la enseñanza y los programas de calidad) y calidad de los recursos de apoyo (espacios adecuados, laboratorios de informática debidamente equipados, departamentos preparados para atender a sus clientes y otros).

La calidad ofrecida en las instituciones universitarias está directamente relacionada con el nivel de satisfacción de los alumnos (ARDI; HIDAYATNO; ZAGLOEL, 2012; SAYEDA; RAJENDRAN; LOKACHARI, 2010). Para Farahmandian, Minavand y Afshardost (2013), los servicios de calidad pueden conducir a la satisfacción de su clientela. Gruber et al. (2010), por otro lado, defiende que la calidad en el servicio educativo antecede a la satisfacción. Para Munteanu et al. (2010, p. 127), la “calidad es una actitud general mientras que la satisfacción está vinculada a diferentes experiencias”. Al respecto, Letcher y Neves (2010) apuntan una distinción entre satisfacción de los estudiantes y calidad percibida. La primera se refiere a una actitud favorable a corto plazo que proviene de la experiencia formativa de cada individuo, mientras que la segunda está relacionada con una percepción general que puede estar influenciada por experiencias personales, pero también por experiencias de terceros y/o la imagen de la institución. En cuanto a los beneficios de la calidad, Smith y Ennew (2001) destacan la lealtad, la retención, la intención de recomendar (boca en boca) y una mayor rentabilidad.

Zineldin, Akdag y Vasicheva (2011), analizando los factores que influyen la satisfacción de los alumnos en la educación superior en Estambul (Turquía), desarrollaron un modelo con cinco dimensiones de calidad:

1. *Calidad del objeto*: trata de evaluar el servicio ofrecido, la motivación para la elección de una universidad, etc.
2. *Calidad de los procesos*: mide de qué manera las actividades son implementadas.
3. *Calidad de la infraestructura*: evalúa los recursos básicos utilizados en la educación.

4. *Calidad en la interacción*: mensura la calidad del intercambio de informaciones.
5. *Calidad de la atmósfera o ambiente*: mide si el ambiente facilita la cooperación, es amigable.

Según estos autores, ninguno de los estudios anteriores ha centrado su interés en aspectos como la atmósfera, interacción e infraestructura como elementos de impacto en la calidad y, consecuentemente, en la satisfacción del alumnado.

Algunas instituciones de educación superior han empezado a implantar la “Gestión de la Calidad Total” (en inglés, *Total Quality Management*, TQM) como mecanismo para garantizar su calidad, así como ocurre con las organizaciones empresariales. En un estudio sobre la TQM en centros de enseñanza superior de Ingeniería en India, Sayeda, Rajedran, y Lokachari (2010, p. 729) concluyeron que este método consiste en:

Un abordaje que ha permitido centrar la atención en las actividades esenciales (por ejemplo, metodologías de enseñanza y aprendizaje, revisión curricular y desarrollo de recursos) de la universidad, mientras aumenta calidad general de sus procesos (mejora continua, crecimiento académico del estudiante y fortalecimiento de la reputación de la institución), con el fin de lograr resultados institucionales sustentables y la satisfacción de las partes interesadas.

En esta dirección, Ardi, Hidayatno y Zagloel (2012) observaron la existencia de tres aspectos inherentes a dicho sistema de gestión: foco en las necesidades de los clientes, perfeccionamiento continuo, y participación de todos los componentes en programas de calidad. Estos autores destacan como beneficios de la implementación de la TQM en las universidades los siguientes: optimización de los recursos financieros empleados, aspecto moral, mejora en los procesos y productos, y mayor agilidad para alcanzar las metas.

Ardi, Hidayatno y Zagloel (2012) fundamentan su experiencia en un modelo de excelencia académica elaborado por Sakthivel, Rajendran y Raju (2005), compuesto por cinco dimensiones: compromiso de los directores, entrega del curso, instalaciones del campus, cortesía y *feedback* del cliente, y mejora. Esos autores cambiaron esta propuesta para crear un modelo propio de TQM con cuatro dimensiones, adaptado a partir de estudios empíricos previos:

1. *Compromiso de los directores*: requisito previo para la implantación del modelo de gestión de calidad total, considerado como el principal determinante de las dimensiones de calidad en la educación superior.
2. *Entrega del curso*: necesidad de que todos los elementos jerárquicos (facultades y departamentos) compartan la misma visión para lograr la excelencia.
3. *Instalaciones del campus*: requisito previo para que las actividades sean realizadas de la manera más adecuada, también denominado de infraestructura e instalaciones de aprendizaje.
4. *Satisfacción*: elemento predictor de la implementación de la TQM por su importancia al conocer la opinión de los alumnos sobre varios aspectos relacionados con la educación superior.

Comprobada la fuerte influencia que ejerce la satisfacción en la evaluación de la calidad universitaria, pasamos a continuación a la revisión centrada en este tema, haciendo una aportación teórica basada en la satisfacción de los estudiantes con la educación superior en general, con la infraestructura y específicamente con la calidad de enseñanza. No obstante, no todos los países adoptan medidas de evaluación de la calidad de la educación superior basadas en los aspectos indicados anteriormente. Como ejemplo, diferentes estudios llevados a cabo en Brasil señalan la existencia de una fuerte tendencia en los centros de educación superior, en especial de los privados, de no otorgar la debida atención a la calidad del servicio ofrecido y, consecuentemente, a la

satisfacción de los alumnos (MCCOWAN, 2004; SCHWARTZMAN, 2004; SOBRINHO, 2010). Tal situación denota todavía más la importancia de discutir el tema.

3 SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Diferentes estudios demuestran que a partir del *feedback* de los estudiantes se puede medir su nivel de satisfacción con la formación recibida, siendo éste un concepto todavía emergente (ARIF; ILYAS; HAMEED, 2013) y que surge inicialmente vinculado al marketing de servicio, siendo posteriormente empleado en el campo educativo (RICHARDSON, 2005).

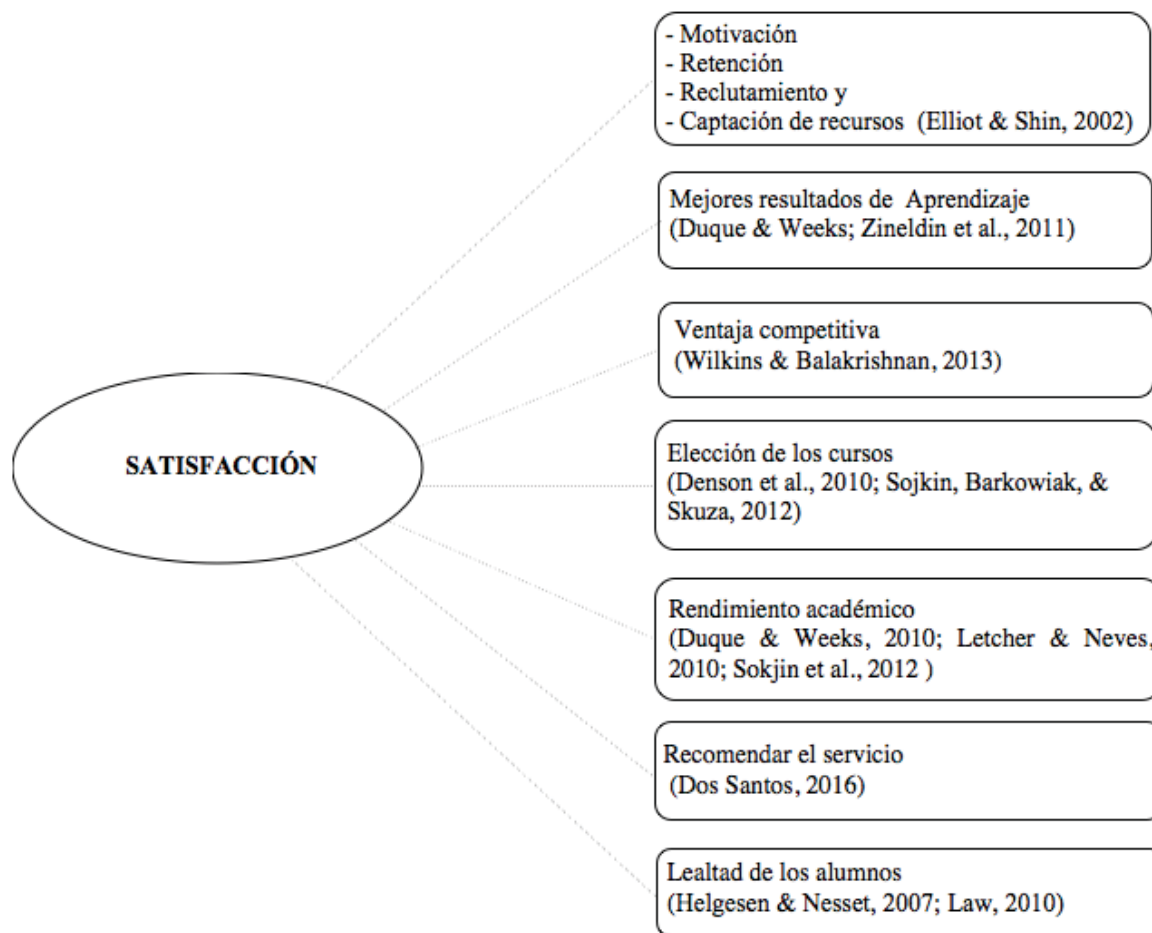
Douglas y sus colaboradores afirman que la satisfacción se tornó un ítem de gran relevancia para las universidades, así como su gestión, al constituir un medidor de la calidad de la educación ofrecida y, además, por destacar el papel activo de los discentes en la construcción de la educación a partir de sus propias experiencias (DOUGLAS; DOUGLAS; BARNES, 2006; DOUGLAS; MCCLELLAND; DAVIES, 2008). Para diversos autores, el concepto de satisfacción es complejo y se encuentra mal articulado, sufriendo la influencia de varios factores contextuales (DENSON; LOVEDAY; DALTON, 2010; LETCHER; NEVES, 2010). Por otro lado, Munteanu et al. (2010, p. 125) afirman que “las manifestaciones de satisfacción varían de una persona a otra y de un producto a otro” y dependen también de aspectos psicológicos y físicos. A su vez, Bruce y Edgington (2008) señalan que la satisfacción consiste en una respuesta afectiva o emocional ante una experiencia.

Autores como Oliver y DeSarbo (1989) y Quadros Jr. et al. (2017) definen la satisfacción como una evaluación favorable de resultados y experiencias educativas. En ese sentido, Munteanu et al. (2010, p. 125) aclaran que este término se refiere al “resumen evaluativo de la experiencia educativa directa, basada en la discrepancia entre las expectativas anteriores y el rendimiento percibido después de pasar por el ciclo formativo”. Para Elliott y Shin (2002, p. 198), la satisfacción global y concreta del alumno es “moldeada continuamente por experiencias repetidas de su vida en el campus”. Además, estos autores sugieren que las instituciones educativas se preocupen más por contener el abandono de sus estudiantes que por el ingreso de nuevos. La relevancia de la satisfacción es también evidenciada por Duque y Weeks (2010) al afirmar que una evaluación positiva de los alumnos sobre su ambiente de aprendizaje y experiencia puede conllevar a mejores resultados de aprendizaje y, consecuentemente, generar profesionales más cualificados.

La evaluación de los discentes (y, como resultado, su satisfacción) puede también servir para ayudar en la elección de los cursos. Acerca de esto, Rausch y Hamilton (2006) concuerdan sobre la importancia de que los centros educativos consideren los factores de satisfacción en su evaluación institucional, dado que entre el 20-30% del alumnado no continúa sus estudios en la universidad de origen. En sentido más amplio, la satisfacción de los estudiantes influye directamente en la motivación, retención, reclutamiento y captación de recursos (ELLIOTT; SHIN, 2002).

La satisfacción de los alumnos implica los diferentes aspectos recogidos en la figura 1.

Figura 1 – Elementos facilitadores de la satisfacción del alumnado universitario



Fuente: Elaboración propia.

Para Sojkin, Bartkowiak y Skuza (2012), el conocimiento sobre los factores que potencian la elección universitaria y los que influyen en la satisfacción pueden contribuir a acciones de marketing más eficaces, así como auxiliar la reducción de las tasas de abandono, siendo útil al planeamiento de las actividades desarrolladas en las instituciones así como a la gerencia de la educación superior. Así, cuanto más satisfecho se encuentre el alumno, mejor será su rendimiento académico y menores serán las tasas de abandono.

De igual manera, las instituciones deben valorar la opinión del estudiante sobre los servicios educativos que se le ofrecen, lo que puede resultar en importantes cambios en los procesos pedagógicos (RICHARDSON, 2005), además de servir para reclutar un número más grande de estudiantes a partir de la mejora de su imagen. Emplear cuestionarios que evalúen estos servicios ha sido una práctica cada vez más común en las universidades, aunque en muchos casos no se realiza un análisis de los datos obtenidos con la seriedad que se merece. Una crítica a ese tipo de evaluación está en la necesidad de garantizar la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de datos (DUQUE; WEEKS, 2010).

De modo general, la satisfacción con las experiencias educativas ha sido medida por encuestas sencillas de tipo binario (con opciones de respuesta Sí o No) o con una pregunta general evaluando los servicios formativos de modo global. Elliott y Shin (2002) critican ese tipo de metodología destacando que las informaciones generadas pueden no reflejar de manera precisa cuáles son los atributos educativos que los alumnos consideran más importantes para su satisfacción general o cómo ellos evalúan el desempeño de cada atributo.

Los estudios empíricos sobre ese tema están basados (en su mayoría) en modelos específicos e instrumentos elaborados por sus propios autores. Letcher y Neves (2010) destacan que, a pesar de la riqueza de informaciones que se puede recoger, los instrumentos particularizados dificultan la comparación de los resultados obtenidos con aquellos encontrados en otros contextos y, consecuentemente, imposibilitan generar conclusiones claras sobre los aspectos evaluados. Por otro lado, estos autores subrayan la existencia de instrumentos de medición estandarizados, cómo el *ServQual*, que permite una comparación entre la expectativa y el desempeño percibido con el objetivo de medir la satisfacción del cliente con respecto a determinados productos y/o servicios. A continuación se abordarán diferentes estudios que tratan sobre la satisfacción del alumnado de la educación superior en diferentes países, considerando variados indicadores de calidad.

En un estudio llevado a cabo con alumnos del curso de Educación en una universidad de Alemania, Gruber et al. (2010) evaluaron la satisfacción de los estudiantes participantes teniendo en cuenta 15 dimensiones de calidad:

- a) Servicios administrativos y de los estudiantes.
- b) Ambiente entre los estudiantes.
- c) Atractivos en los alrededores de la ciudad.
- d) Equipo informático.
- e) Cursos.
- f) Biblioteca.
- g) Profesores.
- h) Espacio para clases y conferencias.
- i) Comedor/cafetería.
- j) Relevancia de la enseñanza para la práctica.
- k) Reputación de la universidad.
- l) *School placement* (ubicación de la escuela).
- m) Apoyo de los profesores.
- n) Oferta de informaciones.
- o) Edificios universitarios.

Estos autores concluyeron que la satisfacción consiste en una relación relativamente estable entre la persona y el ambiente, reflejado en las diferencias de calidad observadas entre los servicios ofrecidos y el entorno más amplio. Como ejemplo, la calidad de la atención de la junta administrativa puede ser influenciada por otros aspectos relativos a la vida en el campus.

Para Munteanu et al. (2010), la medida de la satisfacción depende de los indicadores/dimensiones de calidad empleadas por cada autor. Así, ellos destacan la existencia de dos métodos para definir las dimensiones de calidad: a) a partir de los proveedores de los servicios o productos; b) a partir de las informaciones obtenidas de los clientes sobre los productos o servicios. Otro modo de obtener las dimensiones de calidad es a través de una amplia revisión de la literatura (GRUBER et al., 2010).

Arif, Ilyas y Hameed (2013), investigando sobre la evaluación de la calidad de los servicios ofrecidos a los estudiantes de siete universidades privadas en Paquistán, indican la existencia de diferencias significativas entre expectativa y experiencia. Ellos concluyeron que la satisfacción es obtenida cuando la expectativa es correspondida por una experiencia favorable.

Herrera (2010), analizando la valoración del alumnado de una universidad española para varios elementos de la docencia (contenidos teóricos, prácticos, tutorías, evaluación continua del trabajo personal del alumno) encontró que el mejor predictor de la satisfacción con el aprendizaje es la contribución que las competencias desarrolladas en las asignaturas ejercen en el desarrollo profesional. De esa manera, el profesor se transforma en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno es considerado

el constructor de su propio aprendizaje. Esto pone de manifiesto la necesidad de considerar la opinión de los aprendices y cómo valoran la docencia y el aprendizaje.

Butt y Rehman (2010), por su parte, investigaron la satisfacción de los estudiantes de centros públicos y privados de educación superior en Paquistán a partir de cuatro elementos: 1) experiencia de los profesores; 2) cursos ofrecidos; 3) ambiente de aprendizaje; 4) instalaciones de las aulas. Los autores concluyeron que la experiencia del profesorado aparece como el factor que más ha influido en la satisfacción de los estudiantes participantes.

Cambiando de un abordaje más general hacia uno más específico, es posible destacar que, de entre los aspectos que más influyen en la satisfacción del alumnado con su formación universitaria, dos merecen una especial mención: la infraestructura y la calidad de enseñanza. De esa forma, a continuación se abordarán las diferentes discusiones sobre la satisfacción de los estudiantes con diferentes aspectos que componen el factor infraestructura -que todavía cuenta con un número bastante escaso de estudios en la literatura científica especializada- y su implicación en la calidad de la Educación Superior.

3.1 Infraestructura

Entre los aspectos señalados por diferentes autores, la infraestructura es un factor frecuente y que merece atención especial. En primer lugar, este elemento aparece en la literatura nombrado de diferentes formas: instalaciones, instalaciones de aprendizaje, recursos de apoyo, y aspectos organizacionales. Así, se va a llevar a cabo una revisión con el objetivo de comprender en qué medida la infraestructura aparece como un factor determinante sobre la calidad de la educación superior, influyendo consecuentemente en la satisfacción de los discentes, contribuyendo así al logro académico.

Para Zineldin, Akdag y Vasicheva (2011), la infraestructura actúa como un importante factor para la calidad y, por consiguiente, para la satisfacción de los usuarios de la educación superior, que incluye edificios, aulas, laboratorios, aparatos técnicos y equipos utilizados en la educación. En su estudio, desarrollado con alumnos universitarios en Turquía, se observa que la calidad del ambiente, en la infraestructura y en el objeto fueron evaluados como los más importantes factores de calidad en educación superior, destacando la limpieza de las aulas y de los baños. Por otro lado, los autores reconocen la poca importancia atribuida a la infraestructura como elemento determinante de la dimensión de calidad y satisfacción.

Asimismo, Bracho y Muñoz (2007) defienden que la infraestructura se refiere a la calidad del espacio donde ocurre la educación. Sin embargo, se adoptará en ese estudio la definición de infraestructura propuesta por Sayeda, Rajendran y Lokachari (2010, p. 755): “un requisito previo en cualquier institución educativa para llevar sus diversas actividades de forma tranquila [...] [y que] asume una función clave en el aprendizaje como en el proceso de enseñanza”. Para dichos autores, este aspecto constituye una importante dimensión de la calidad total y abarca tanto la infraestructura física y esencial (correos, telégrafos, bancos, hospitales, papelería, etc.), como también el diseño de los edificios, taller multimedia, laboratorios con equipos adecuados, biblioteca física y digital, sistema de información y espacios para la relajación, como gimnasio y áreas de convivencia.

Martínez-Cervantes et al. (2013) constataron que la infraestructura influye directamente en el rendimiento educativo en la educación secundaria, superior y tecnológica mexicanas. Para ellos, la misma se refiere a los espacios físicos y equipos tecnológicos que los establecimientos de enseñanza ofrecen. Estos autores apuntan el número de alumnos en clase como un indicador indirecto de la infraestructura. De esa manera, concluyen que una mejor infraestructura vinculada a un menor número de estudiantes resulta en un mayor logro académico.

Ribeiro, Fernandes y Correia (2013) investigaron sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes de primer ciclo en una universidad pública de Portugal teniendo en cuenta el perfil de los discentes (género, edad, área de estudio y curso). Los autores establecieron tres grandes bloques: satisfacción con el curso, oportunidades de desarrollo y satisfacción con la institución. El primer bloque contenía aspectos como relación con los profesores y otros estudiantes así como la adecuación del contenido a la formación y calidad de la enseñanza. El segundo bloque abarcaba las oportunidades de desarrollo, donde se destacaron las actividades extracurriculares, el currículo, las condiciones para el desarrollo profesional y la oportunidad de desarrollo personal. Además, señalan diversos elementos relacionados con las instalaciones educativas que condicionan la satisfacción con la institución: recursos audiovisuales, equipos y *softwares* del laboratorio de informática, recursos disponibles en la biblioteca, los servicios por ella ofrecidos, infraestructura del aula y de la institución en general, limpieza y adecuación de sus instalaciones.

Los resultados obtenidos por Ribeiro, Fernandes y Correa (2013) muestran una satisfacción elevada de los participantes con relación al curso y a la institución; y moderada para la oportunidad de desarrollo personal. Sin embargo, los estudiantes apuntaron aspectos que merecen ser optimizados: la evaluación propuesta por los profesores; su estrategia de enseñanza empleada; diversidad de las actividades extracurriculares; atención prestada; informaciones disponibles por los equipos de apoyo; y equipos utilizados en los laboratorios de informática. Además, los autores comprobaron que las instalaciones constituyen un importante aspecto a ser considerado para la satisfacción de los estudiantes con la institución.

Por su parte, Arif, Ilyas y Hameed (2013) llevaron a cabo un estudio donde investigaron la evaluación de la calidad de la educación superior en universidades privadas en Paquistán a partir de seis indicadores: enseñanza, gestión, liderazgo, vida en el campus, servicios académicos e infraestructura. Los participantes indicaron como los factores que más influyen en la percepción de los servicios de calidad aquellos relacionados con el liderazgo y el planeamiento efectivo o gestión. El estudio demostró una mayor insatisfacción con la infraestructura de la universidad y las instalaciones tangibles de modo general.

Según Ardi, Hidayatno y Zagloel (2012), las dimensiones de calidad participan de un modelo de excelencia académica, como ya ha sido abordado previamente, donde las instalaciones educativas del campus son requisitos previos para que las instituciones de enseñanza realicen sus actividades de manera más adecuada, englobando así laboratorio, biblioteca, ordenadores, acceso a periódicos, área de conexión a internet inalámbrica y velocidad de la conexión. Con respecto a la disponibilidad de equipos informáticos adecuados, Arambewela y Hall (2009) determinan que los mismos constituyen una variable relevante para la satisfacción e incrementa la atracción de la universidad.

Duque y Weeks (2010), relacionando el resultado de aprendizaje de estudiantes universitarios en Estados Unidos y España con su satisfacción, definieron como recursos de apoyo/infraestructura los ítems: espacios apropiados que faciliten el aprendizaje; laboratorios de informática bien equipados; departamento preparado para ofrecer prácticas y perspectivas profesionales de largo plazo; eficientes despachos administrativos; y programa adecuado de cursos.

El estudio de Sojkin, Bartkowiak y Skuza (2012) explicita los factores que predicen la satisfacción en la elección universitaria en Polonia: condiciones sociales, habilidades educativas y de investigación, cursos ofrecidos, instalaciones educativas, pragmatismo del conocimiento y avances profesionales. Los autores establecen la existencia de un posible vínculo entre los factores que influyen en la elección de un curso y la satisfacción del alumnado. En este contexto, las instalaciones educativas son las que más destacan como de mayor influencia en la satisfacción de los estudiantes, con una mayor preferencia de estos últimos por ítems como clases pequeñas, acceso a bases

de datos profesionales y educativas, aulas bien equipadas, acceso y apoyo en toda la universidad con respecto al uso de internet, de ordenadores y de recursos audiovisuales.

Con relación al número de alumnos en clase, Denson, Loveday y Dalton (2010) enfatizan que son las clases menos numerosas las que presentan mejores evaluaciones cuando son comparadas con clases con más alumnos. A ello, Martínez-Cervantes et al. (2013) añaden que las instituciones con menor número de alumnos por aula son las que frecuentemente logran los mejores resultados académicos, obteniendo por consecuencia un mayor nivel de satisfacción de sus discentes.

Sobre el estudio desarrollado por Sojkin, Bartkowiak y Skuza (2012), es posible que los aspectos incluidos como 'condiciones sociales', que agregan instalaciones deportivas adecuadas, cantinas y café-bares universitarios, plazas para aparcamiento y alojamiento subsidiado, estén relacionadas con las instalaciones educacionales/infraestructura, ya que las mismas incluyen todo el espacio que ofrece sustentación al proceso educativo.

Farahmandian, Minavand y Afshardost (2013) llevaron a cabo un estudio con universitarios en Malasia y concluyeron que los factores de mayor impacto en la satisfacción académica de los alumnos fueron servicios de consultoría, currículo, enseñanza de calidad, asistencia financiera, mensualidades, e instalaciones (accesibilidad de las instalaciones físicas para la realización de actividades académicas y no académicas).

Munteanu et al. (2010), por su parte, definieron nueve dimensiones de la calidad universitaria en Rumanía: largo plazo del horizonte profesional, educación suplementaria, contenido del curso, medios de comunicación, tiempo y *feedback*, presión, servicios de apoyo, preparación de la tesis, y comportamientos impropios. Los servicios de apoyo se refieren a las actividades secundarias que ofrecen soporte a los alumnos, como los recursos de la biblioteca y las condiciones del aula.

La infraestructura también aparece como un importante elemento para la satisfacción de los estudiantes en el trabajo de Helgesen y Nettet (2007), cuando investigaron la relación entre satisfacción, reputación institucional y lealtad de los estudiantes en Noruega. De modo similar, Sohail y Shaikh (2004), estudiaron los factores que influyen en la evaluación sobre la calidad del servicio ofrecido en una facultad de negocios en Arabia Saudita, como contacto personal, evidencia física, reputación, capacidad de respuesta, acceso a las instalaciones y currículo. Como resultado, fue destacada la importancia de las instalaciones físicas, sobre todo la disponibilidad de aparcamiento, acceso a salas de informática y estudio. El factor denominado como evidencia física para este estudio también es considerado infraestructura e implica: diseño e iluminación de las aulas, situación de los edificios, limpieza general, confort de las aulas, y estudio y acceso a las aulas de estudio.

En la investigación desarrollada por Tsinidou, Gerogiannis y Fitsilis (2010) sobre los determinantes que influyen en la calidad del servicio formativo de la educación superior en Grecia, fueron identificados siete criterios para la determinación de la calidad: apoyo académico, servicios de administración, servicios de biblioteca, estructura del currículo, localización, infraestructura y perspectiva de carrera. Con base en la percepción del alumnado, la disponibilidad de libros y periódicos es considerado el factor que más influye en la calidad para los alumnos. Aunque en este estudio los libros y periódicos estén insertos en los servicios de biblioteca, forman parte, a nivel macro, de la infraestructura. Además, las comidas subsidiadas y servicios de alojamiento son importantes para la mayor parte de los estudiantes.

El estudio desarrollado por Dos Santos (2016) en la Universidad de Jaén (España) concluye sobre el efecto moderador que desempeña el rendimiento académico o la calidad de la infraestructura (aspectos tangibles) sobre la satisfacción de los alumnos. Para este autor, "es necesario contar con instalaciones limpias y modernas, mobiliario cómodo y espacios adecuados al estudio. Los ítems limpieza y comodidad fueron

los que explicaron una mayor varianza indirecta de la satisfacción y la intención de recomendar.” (DOS SANTOS, 2016, p. 90).

Basado en las investigaciones anteriores, es posible afirmar que la infraestructura, denominada en determinados estudios también como instalación, aspectos organizacionales y servicios/recursos de apoyo, puede constituir un indicador de calidad del servicio educativo ofrecido y, consecuentemente, un factor de impacto para la satisfacción del alumnado, sirviendo también como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el incremento de su calidad tiende a generar un aumento en la satisfacción de sus usuarios.

Se ha puesto de manifiesto que el aspecto infraestructura abarca diferentes elementos, como iluminación de las aulas, limpieza de los baños y hasta la misma oferta de alojamiento y alimentación a los alumnos, conforme se ha mencionado previamente.

Por otro lado, es importante resaltar la necesidad de impulsar un mayor número de investigaciones sobre este aspecto, ya que se ha constatado la influencia directa de la infraestructura en la percepción de la calidad, y por extensión, la satisfacción. Los estudiantes satisfechos están más motivados, seguros de sí mismos y presentan mejores resultados académicos (LETCHER; NEVES, 2010). Además, como señalan Herrera, Jiménez y Castro (2011, p. 666), “es necesaria una reflexión sobre las condiciones en las que los alumnos aprenden”, y entre esas condiciones no se puede dejar de considerar las instalaciones educativas, por todo lo que ya fue expuesto.

3.2 Calidad de enseñanza en la Educación Superior

Relacionado con las condiciones de aprendizaje, es necesario reflexionar sobre la calidad de la enseñanza, más específicamente sobre las estrategias adoptadas por los profesores. Como destacan Sayeda, Rajendran y Lokachari (2010, p. 757):

El proceso de enseñanza y aprendizaje es vital para el desarrollo académico de los estudiantes y sirve como un importante medio para el aprendizaje para toda la vida. Incluso la manera de enseñar en aula como el aprendizaje participativo, uso de multimedia en aula, grupo de discusión entre alumnos, conceptos de entendimiento a través de la práctica y ejemplos de la vida real, etc.

Wilkins y Balakrishnan (2013) consideran que la literatura sobre la satisfacción del alumnado es rica y suele enfatizar la calidad de la enseñanza *versus* el resultado del aprendizaje. Conforme a Ribeiro, Fernandes y Correa (2013), la calidad de la enseñanza influye en la satisfacción de los alumnos con el curso. Aunque estos autores no los han explicitado como “calidad de enseñanza”, determinados factores como el interés del profesor por atender en las clases, la evaluación, el conocimiento del profesor sobre la materia y la metodología, son elementos relacionados con la docencia universitaria (HERRERA, 2010).

Existen múltiples investigaciones que identifican factores que influyen en la calidad de la enseñanza superior bajo la perspectiva del profesorado, abordando aspectos como metodologías y estrategias de enseñanza aplicadas, tipo de evaluaciones, etc. (BARNETT; GUZMÁN, 2017; LAUDADÍO; DA DALT, 2014). Sin embargo, hay una tendencia actual con números crecientes de trabajos que consideran la valoración del alumnado sobre los aspectos que predicen la calidad y, consecuentemente, la satisfacción en la educación superior (BUTT; REHMAN, 2010; LÓPEZ; SILVA, 2009; SANDER, 2005).

De esta manera, muchos autores han focalizado su interés en conocer el grado de satisfacción de los aprendices con la formación que reciben durante la universidad (HERRERA, 2010). Según Monguet et al. (2006), la motivación, como un factor personal, es muy relevante para el aprendizaje y también para la satisfacción general (MUNTEANU et al., 2010). Bajo esa perspectiva, la satisfacción actúa como un refuerzo

positivo, promocionando la motivación intrínseca necesaria para que el sujeto continúe participando de la actividad (DENSON; LOVEDAY; DALTON, 2010).

De acuerdo con Farahmandian, Minavand y Afshardost (2013), existe una estrecha relación entre la calidad de la enseñanza y la satisfacción de los estudiantes. Para ellos, la calidad de la enseñanza, que permea por la calidad del personal docente, con el *feedback* del trabajo evaluado, intervención en las reuniones de proyecto, conexión con alumnos, etc., consiste en uno de los principales factores con mayor efecto positivo en la satisfacción de los estudiantes. Así, el profesor que es sensible a la experiencia de los alumnos, consciente de la individualidad y de las formas de aprender diversas, puede adaptarse a las necesidades de sus alumnos para un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

Butt y Rehman (2010) investigaron la satisfacción de los discentes de la educación superior pública y privada en Pakistán con base en factores como: conocimiento especializado de los profesores, cursos ofrecidos, ambiente de aprendizaje e instalaciones de las clases y concluyeron que “la experiencia de los profesores es el factor más influyente entre todas las variables, por lo que requiere una atención especial de los responsables políticos e institutos” (BUTT; REHMAN, 2010, p. 5446).

Wilkins y Balakrishnan (2013), por su parte, concluyeron en su estudio realizado en una universidad en los Emiratos Árabes Unidos, que la calidad de los docentes, la calidad y la disponibilidad de recursos y el uso efectivo de la tecnología son factores determinantes de la satisfacción del alumnado. De manera similar, Letcher y Neves (2010) investigaron sobre los factores de satisfacción de estudiantes universitarios en Estados Unidos y constataron que la calidad de la enseñanza y las actividades extracurriculares son importantes factores de impacto. Sin embargo, los resultados de este estudio indican que los alumnos no relacionan la calidad de la enseñanza de una asignatura con la satisfacción general del programa o plan de estudios.

Relacionado con la calidad de la enseñanza y su relevancia, las universidades esperan que la experiencia en el aula sea un determinante primario de la satisfacción de los alumnos (WILKINS; BALAKRISHNAN, 2013). De modo similar, García-Aracil (2009) afirma que las instituciones de educación superior atribuyen un valor elevado a la instrucción. Relacionado con esto, Elliott y Shin (2002) han propuesto un abordaje alternativo para evaluar la satisfacción de los estudiantes y, para ello, listaron los veinte atributos educativos más importantes, destacando la excelencia y la calidad de la instrucción.

En este sentido, la evaluación de la docencia universitaria consiste en un factor implicado en el nivel de satisfacción de los estudiantes, considerando los elementos de la docencia y que, según Herrera (2010), pueden englobar: contenidos teóricos, contenidos prácticos, tutorías, evaluación continua del trabajo personal del alumno, etc. Es decir, aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza que deben constituir objeto de evaluación de los aprendices, los cuales se conforman en “colaboradores de la calidad, satisfacción y valor” (DUQUE; WEEKS, 2010, p. 88).

Relacionado con lo anterior, Denson, Loveday y Dalton (2010) apuntan que la evaluación de los profesores por parte de sus estudiantes no es un fenómeno nuevo. El primer cuestionario de evaluación docente que se tiene registro es del año 1915. De acuerdo con estos autores, dichos cuestionarios son empleados para proporcionar: *feedback* al docente sobre su método de enseñanza, como medida de eficacia; para auxiliar a los alumnos en la selección de su curso y en la obtención de datos para la investigación sobre la enseñanza. Sin embargo, siguiendo el ejemplo de Nasser y Fresko (2002), hay estudios que comprueban que menos del 10% de los profesores toman como base la evaluación de sus alumnos para generar cambios importantes en su práctica docente.

Con respecto a los instrumentos estandarizados de evaluación de los profesores, los SET (*Student's Evaluation of Teaching*), término inglés que significa “Evaluación de

los alumnos sobre la enseñanza”, funcionan para valorar la eficacia de la enseñanza y también:

Toman la forma de clasificaciones de alumnos de su nivel de satisfacción o de auto-relatos de otras actitudes con relación a sus maestros o a sus unidades de curso. El feedback se obtiene a través de cuestionarios estándares [...], el proceso es relativamente rápido, sencillo y conveniente para estudiantes y profesores. (RICHARDSON, 2005, p. 388).

Según Denson, Loveday y Dalton (2010), el SET consiste en un instrumento ampliamente empleado en la educación superior en Estados Unidos y también en Reino Unido y Australia. Su objetivo primordial es mejorar los resultados académicos. Sin embargo, presenta un mayor enfoque en las metodologías de enseñanza, denotando su foco especial en el profesor. Por otro lado, los autores añaden que ha ocurrido un cambio en las universidades australianas, trasladando el foco de los SET para los estudiantes en razón de que se configuraran como los destinatarios de los servicios educativos.

Otro instrumento estándar utilizado para medir la calidad de la enseñanza es el *Student's Evaluations of Educational Quality* (SEEQ) (traducido al castellano como Evaluación de estudiantes de la calidad educativa), que permite una auto-percepción diferenciada del profesor, aunque no siempre eso resulte en cambios en la práctica docente (RICHARDSON, 2005). Propuesto por Marsh (1994), el SEEQ fue elaborado mediante una amplia revisión bibliográfica, revisión de las evaluaciones existentes y, también, a través de entrevistas realizadas con docentes y discentes. Este autor ha identificado nueve dimensiones inherentes al instrumento de evaluación de la enseñanza:

- a) Aprendizaje/valor académico;
- b) Entusiasmo del profesor;
- c) Organización y claridad;
- d) Integración grupal;
- e) Relación individual;
- f) Amplitud de la cobertura;
- g) Exámenes/clasificación;
- h) Tarea/lectura;
- i) Carga de trabajo/dificultad.

Estos autores apuntan que existe una presión para garantizar la eficacia de la enseñanza universitaria, comprendida como “una actividad académica que se basa en habilidades profesionales extensivas y prácticas y altos niveles de conocimientos disciplinares y contextuales” (DEVLIN; SAMARAWICKREMA, 2010, p. 111). Añaden, igualmente, que la literatura existente no muestra una convergencia sobre lo que constituye el término enseñanza efectiva, sino que hay un entendimiento general de estar direccionada hacia los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje.

García-Aracil (2009) desarrolló un estudio donde se investigaron graduados de 11 países europeos para conocer su grado de satisfacción con los estudios, encontrando un nivel de satisfacción relativamente estable, a pesar de las diferencias existentes entre los sistemas educativos de cada país. Sobre los factores de mayor influencia, el autor destaca el contacto con los pares, el contenido del curso, la calidad del equipo técnico, la calidad de la enseñanza, la variedad del curso, y el apoyo académico. De esa manera, destaca que las instituciones europeas de educación superior han proporcionado calidad a sus usuarios y proponen medidas para mejorar la satisfacción de los alumnos:

Las instituciones de educación superior que están interesadas en mejorar el nivel de satisfacción de sus alumnos deben concentrarse en aspectos administrativos de su servicio esencial: definir programas formales de educación de calidad, seleccionar

profesores apropiados, aplicar métodos de enseñanza relevantes para nuevas generaciones de estudiantes y cumplir los objetivos educacionales establecidos. Al mismo tiempo, las universidades deben aumentar el foco y los esfuerzos para mejorar la calidad de educación del grado en la misma proporción que aumentan los esfuerzos para mejorar su status como instituciones de investigación. (GARCÍA-ARACIL, 2009, p. 17).

De este modo, la satisfacción de los alumnos engloba una amplitud de aspectos, como afirman Wilkins y Balakrishnan (2013), y no se vincula únicamente a las experiencias de enseñanza-aprendizaje, sino también a la experiencia general con la institución educativa. Además, es importante destacar que un público cada vez más diverso, de estratos sociales, étnicos y de edad menos representados, ha conseguido acceder a este nivel educativo, lo que despierta la necesidad de reflexionar sobre qué tipo de formación se ofrece a estos estudiantes, qué contenidos están aprendiendo, qué estrategias emplean y, sobre todo, cuáles son sus percepciones sobre lo que han aprendido (RICHARDSON; ABRAHAM; BOND, 2012). La búsqueda por atender a esa diversidad ha llevado a los docentes a utilizar diferentes metodologías y estrategias de enseñanza que posibiliten la construcción del conocimiento por los alumnos (PIMIENTA, 2008), con la intención de crear ambientes de aprendizaje significativos (KLASSEN et al., 2011).

De ese modo, Herrera, Jiménez y Castro (2011) destacan la importancia de revisar las estrategias y metodologías utilizadas por los profesores para saber si se fomenta un aprendizaje autónomo, colaborativo y crítico del alumno. Así, dentro de una perspectiva constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en los aprendices, tomando como punto de partida los conocimientos y habilidades que ellos poseen, concibiendo el aprender como la construcción de conocimientos y el enseñar como mediación de ese proceso junto a los discentes (HERRERA; LORENZO, 2009).

Vinculado a lo anterior, es interesante reflexionar sobre cómo los estudiantes aprenden sino también su valoración acerca del aprendizaje desarrollado. De modo general, la formación escolar tradicionalmente está basada en la transmisión unilateral de conocimientos, con una atención centrada en el maestro, conduciendo a la producción de estudiantes pasivos y poco críticos. Según Boruchovitch y Bzuneck (2004), esa realidad no cambia en la universidad, ya que se observa un predominio de clases expositivas, actividades predeterminadas y un modelo de evaluación meramente clasificatorio. Sin embargo, Sander (2005) apunta la necesidad de que la universidad busque nuevos métodos y metodologías de enseñanza, considerando también las demandas, expectativas y concepciones de aprendizaje que presentan los alumnos, creando un diálogo que permita alcanzar resultados más satisfactorios y profesionales mejores capacitados para el mercado de trabajo. De este modo, se torna importante conocer el grado de satisfacción del discente con respecto a los diferentes elementos que componen la docencia universitaria (DENSON; LOVEDAY; DALTON, 2010; DUQUE; WEEKS, 2010; ZINELDIN; AKDAG; VASICHEVA, 2011), lo que permitirá comprender el impacto de la formación ofrecida por la universidad en el desarrollo personal y profesional del estudiante (SINGH, 2010).

4 CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio ha pretendido llevar a cabo una revisión de la literatura científica sobre la calidad de la educación universitaria, centrando su foco de atención en la satisfacción de los estudiantes sobre la infraestructura y la calidad de enseñanza ofrecidas en los centros de educación superior. Utilizando una amplia revisión bibliográfica, fueron presentados diferentes conceptos respecto a los factores que influyen en la calidad universitaria, además de los resultados encontrados en estudios conducidos en diferentes contextos en el ámbito internacional.

Considerando que las instituciones de enseñanza superior se encuentra insertas en un mercado extremadamente competitivo, sus objetivos en el escenario actual tienen que trascender a la función de desarrollar habilidades, basándose principalmente en conocer más de cerca la evaluación que hace el alumnado sobre su experiencia educativa, para garantizar, entre otros aspectos, mejores resultados académicos, lealtad de los alumnos y ventaja competitiva (LAW, 2010; MUNTEANU et al., 2010; WILKINS; BALAKRISHNAN, 2013).

Con respecto a la discusión llevada a cabo en ese estudio, fue posible verificar la fuerte influencia que ejercen en el aprendizaje diferentes factores como contexto, estilo de enseñanza del profesor, métodos evaluativos empleados, etc., siendo posible añadir también las instalaciones disponibles para facilitar y mediar la adquisición del conocimiento. Por otro lado, es necesario considerar que el aprendizaje está influenciada también por factores que traspasan las cuestiones administrativas, adentrando en aspectos personales como edad, sexo, estilo de aprendizaje y motivación (HERRERA; JIMÉNEZ; CASTRO, 2011). En ese sentido, las instituciones de educación superior deben ocuparse de buscar y mantener la calidad de la educación ofrecida (y consecuentemente la satisfacción de sus usuarios), tanto en el aspecto tangible (infraestructura) como en el intangible, como ejemplo de la satisfacción con la calidad de la enseñanza, a fin de garantizar mejores resultados de aprendizaje.

AGRADECIMIENTO

Se agradece a la Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão por la financiación concedida para la realización de este trabajo.

REFERENCIAS

ARAMBEWELA, R.; HALL, J. An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific journal of marketing and logistics*, v. 21, n. 4, p. 555-569, 2009.

ARDI, R.; HIDAYATNO, A.; ZAGLOEL, T. Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, v. 20, n. 4, p. 408-428, 2012.

ARIF, S.; ILYAS, M.; HAMEED, A. Student satisfaction and impact of leadership in private universities. *The TQM Journal*, v. 25, n. 4, p. 399-416, 2013.

BARNETT, R.; GUZMÁN, C. Sighting horizons of teaching in higher education. *Higher Education*, v. 73, n. 1, p. 113-126, 2017.

BAUTISTA, J.; GATA, M.; MORA, B. La construcción del espacio europeo de educación superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, v. 82, p. 173-189, 2003.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRACHO, T.; MUÑIZ, P. *Indicadores de desempeño y gestión en los planteles de educación media superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2007. Disponible en: <http://profordems.uapuaz.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/NMSIndicadores_v1_0708.pdf>. Acceso en: 27 jun. 2017.

BRUCE, G.; EDGINGTON, R. Factors influencing word-of-mouth recommendations by MBA students: an examination of school quality, educational outcomes, and value of the MBA. *Journal of Marketing for Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 79-101, 2008.

BUTT, B.; REHMAN, K. A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 2, n. 2, p. 5446-5450, 2010.

- DENSON, N.; LOVEDAY, T.; DALTON, H. Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, v. 29, n. 4, p. 339-356, 2010.
- DEVLIN, M.; SAMARAWICKREMA, G. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research and Development*, v. 29, n. 2, p. 111-124, 2010.
- DOUGLAS, J.; DOUGLAS, A.; BARNES, B. Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, v. 14, n. 3, p. 251-267, 2006.
- DOUGLAS, J.; MCCLELLAND, R.; DAVIES, J. The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, v. 16, n. 1, p. 19-35, 2008.
- DUQUE, L.; WEEKS, J. Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, v. 18, n. 2, p. 84-105, 2010.
- ELLIOTT, K.; SHIN, D. Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 24, n. 2, p. 197-209, 2002.
- FARAHMANDIAN, S.; MINAVAND, H.; AFSHARDOST, M. Perceived service quality and student satisfaction in higher education. *Journal of Business and Management*, v. 12, n. 4, p. 65-74, 2013. Disponible en: <<http://www.iosrjournals.org>>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- GARCÍA-ARACIL, A. European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, v. 57, n. 1, p. 1-21, 2009.
- GRUBER, T.; FUß, S.; VOSS, R.; GLÄSER-ZIKUDA, M. Examining student satisfaction with higher education services. *International Journal of Public Sector Management*, v. 23, n. 2, p. 105-123, 2010.
- HELGESEN, O.; NESSET, E. What accounts for students' loyalty?: some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, v. 21, n. 2, p. 126-143, 2007.
- HERRERA, L. (Coord.). *Retos y desafíos actuales en la educación superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Síntesis, 2015.
- HERRERA, L. Evaluación de la docencia universitaria: estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la educación superior. In: GÓMEZ, M.; GRAU, S. (Coord.). *Evaluación de los aprendizajes en el espacio europeo de educación superior*. Alicante: Editorial Marfil, 2010. p. 587-604.
- HERRERA, L.; JIMÉNEZ, G.; CASTRO, A. Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de psicología y magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 9, n. 2, p. 659-691, 2011. Disponible en: <<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?555>>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- HERRERA, L.; LORENZO, O. Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: un aporte a la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación y Educadores*, v. 12, n. 3, p. 75-98, 2009. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1532>>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- KLASSEN, R.; TZE, V.; BETTS, S.; GORDON, K. Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise. *Educational Psychology Review*, v. 23, p. 21-43, 2011.
- LAUDADÍO, M. J.; DA DALT, E. Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, v. 17, n. 3, p. 483-498, 2014.

- LAW, D. Quality assurance in post-secondary education: the student experience. *Quality Assurance in Education*, v. 18, n. 4, p. 250-270, 2010.
- LETCHER, D.; NEVES, J. Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2010.
- LÓPEZ, M.; SILVA, E. Estilos de aprendizaje: relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, v. 4, n. 4, p. 36-55, 2009. Disponible en: <http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_3.pdf>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- MADRID, J. La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio Siglo XXI*, v. 23, p. 49-68, 2005. Disponible en: <<http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- MARTÍNEZ-CERVANTES, T.; SOTO-MENDIVIL, E.; SILVASALAZAR, P.; VELASCO-ARELLANES, F. Efectos de la infraestructura básica en los resultados de la prueba ENLACE de la educación media superior tecnológica mexicana. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 11, n. 4, p. 93-107, 2013. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128238006>>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- MCCOWAN, T. The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. *Journal of Education Policy*, v. 19, n. 4, p. 453-472, 2004.
- MONGUET, J.; FÁBREGAS, J.; DELGADO, D.; GRIMÓN, F.; HERRERA, M. Efecto del blended learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. *Interciencia*, v. 31, n. 3, p. 90-96, 2006. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/339/33911406.pdf>>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- MUNTEANU, C.; CEOBANU, C.; BOBÂLCĂ, C.; ANTON, O. An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, v. 23, n. 2, p.124-140, 2010.
- NASSER, F.; FRESKO, B. Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 27, n. 2, p. 187-198, 2002.
- O'NEILL, M.; PALMER, A. Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, v. 12, n. 1, p. 39-52, 2004.
- OLIVER, R.; DESARBO, W. Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research proposition. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, v. 2, p. 1-16, 1989.
- PIMIENTA, J. *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. 3. ed. Ciudad de México: Pearson Educación, 2008.
- QUADROS JR., J.; LORENZO, O.; QUADROS, M.; BARROS, A. Música na escola: proposta de intervenção em escolas de ensino médio de São Luís-MA. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 2, p. 104-124, maio/ago. 2017.
- RAUSCH, J.; HAMILTON, M. Goals and distractions: explanations of early attrition from traditional university freshmen. *The Qualitative Report*, v. 11, n. 2, p. 317-334, 2006. Disponible en: <<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss2/6>>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- RIBEIRO, M.; FERNANDES, A.; CORREIA, T. Satisfação com a vida académica em estudantes do ensino superior público português. *Egitânia Sciencia*, v. 12, p. 63-79, 2013.
- RICHARDSON, J. Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 30, n. 4, p. 387-415, 2005.

- RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; BOND, R. Psychological correlates of university students academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v. 138, n. 2, p. 353-387, 2012.
- SAKTHIVEL, P.; RAJENDRAN, G.; RAJU, R. TQM implementation and students' satisfaction of academic performance. *The TQM Magazine*, v. 17, n. 6, p. 573-89, 2005.
- SANDER, P. La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 3, n. 1, p. 113-130, 2005. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espagnol/Art_5_36.pdf>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- DOS SANTOS, M. A. dos. Calidad y satisfacción: el caso de la universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior*, v. 45, n. 178, p. 79-95, 2016.
- SAYEDA, B.; RAJENDRAN, J.; LOKACHARI, P. An empirical study of total quality management in engineering educational institutions of India: perspective of management. *Benchmarking: An International Journal*, v. 17, n. 5, p. 728-767, 2010.
- SCHWARTZMAN, S. Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, v. 76, n. 1, p. 173-188, 2004.
- SINGH, M. Quality assurance in higher education: which pasts to build on, what futures to contemplate? *Quality in Higher Education*, v. 16, n. 2, p. 189-194, 2010.
- SMITH, R.; ENNEW, C. Service quality and its impact on word-of-mouth communication in higher education. [S.l.]: University of Nottingham in Malaysia. 2001. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/277296541_1_Service_Quality_and_its_Impact_on_Word-of-Mouth_Communication_in_Higher_Education_By>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- SOARES, M. O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. In: _____. (Coord.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre (Brasil): Unesco, 2002. p. 113-127.
- SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limite da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponible en: <<http://xn--www-xda.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>>. Acceso en: 27 jun. 2017.
- SOHAIL, M.; SHAIKH, N. Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, v. 18, n. 1, p. 58-65, 2004.
- SOJKIN, B.; BARTKOWIAK, B.; SKUZA, A. Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland. *Higher Education*, v. 63, n. 5, p. 565-581, 2012.
- SVENSSON, L.; WIHLBORG, M. Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *Higher Education*, v. 60, n. 6, p. 595-613, 2010.
- TSINIDOU, M.; GEROGIANNIS, V.; FITSILIS, P. Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, v. 18, n. 3, p. 227-244, 2010.
- WILKINS, S.; BALAKRISHNAN, M. Assessing student satisfaction in transnational higher education. *International Journal of Educational Management*, v. 27, n. 2, p. 143-156, 2013.
- ZINELDIN, M.; AKDAG, H.; VASICHEVA, V. Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, v. 17, n. 2, p. 231-243, 2011.