

Validación y propuesta de un modelo de indicadores de evaluación de la calidad en el la universidad¹

IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ
ISABEL LÓPEZ COBO
Universidad de Córdoba, España

1. Modelos de evaluación orientados a la mejora de la calidad de la educación superior

Incorporando en nuestro discurso las ideas de De la Orden (1999), la generación de modelos de evaluación orientados a la mejora de las instituciones educativas supone hacer operativa la calidad de la universidad, de la institución y de la enseñanza que imparte. Estos modelos se basan en los conceptos de eficacia, eficiencia y funcionalidad como dimensiones básicas de la calidad, que se entiende fundamentalmente como coherencia entre los elementos que la definen.

Bajo estos supuestos, Garduño (1999), identifica dos dimensiones de la evaluación de la calidad: una absoluta o descriptiva y otra relacional o explicativa. La primera es aquella cuyos juicios de valor se expresan sobre cualquiera de los componentes (entradas, procesos y productos) de manera aislada. Sin embargo, la contribución más importante que la evaluación puede hacer a la calidad de la educación es aquella que tiene como propósito determinar su *relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia*, que son las dimensiones explicativas-relacionales de la calidad.

En definitiva, la evaluación de la calidad está sujeta a múltiples interpretaciones acerca de su contenido y sus propósitos y, también, en relación con los métodos y técnicas a utilizar. Aunque los propósitos de la evaluación son muy variados, en la mayoría se persigue, tal y como citan Barrenetxea, Cardona y Echebarría (2006), un triple objetivo: la mejora, la rendición de cuentas y la información, pero atribuyendo un peso distinto a cada uno de ellos.

Estas propuestas parten de la clasificación de Stufflebeam y Webster (1991), de los estudios de evaluación, basada en la orientación que poseen, que los divide en tres grandes bloques, en los que a su vez incluyen distintos tipos de estudios:

- Evaluaciones orientadas políticamente, que favorecen una visión positiva o negativa de un objeto.

¹ Los resultados que se presentan en este artículo forman parte del proyecto titulado *Indicadores de evaluación de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis y aplicación del modelo MIECEES* financiado al auspicio de la siguiente convocatoria: Acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario 2006 (Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Universidades). Código: EA2006-0116

- Evaluaciones orientadas a resolver cuestiones específicas, cuyas respuestas pueden o no valorar la valía de un objeto.
- Evaluaciones que están designadas fundamentalmente a valorar o mejorar la valía de un objeto.

Exponemos en la siguiente figura (ver figura 1) un resumen comparativo de todos estos modelos de valoración de la calidad educativa, susceptibles de formar parte de los procesos de institucionalización de la evaluación universitaria a incorporar en el Espacio Europeo de Educación Superior.

FIGURA 1
Modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior
(resumido de Barrenetxea, Cardona y Echebarría, 2006)

TIPOS DE EVALUACIÓN	OBJETIVOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
A. Evaluaciones orientadas políticamente (pseudos-evaluación)			
<i>A.1. Estudios controlados políticamente</i>	El objetivo es aumentar o mantener su esfera de influencia		La información se puede dar de forma selectiva para crear una imagen distorsionada de la valía de un objeto
<i>A.2. Estudios inspirados en relaciones públicas</i>	El propósito es ayudar a crear una imagen positiva de la institución		Hay una tendencia a sesgar la información para obtener una buena imagen del objeto de evaluación
B. Evaluaciones orientadas a resolver cuestiones específicas			
<i>B.1. Estudios basados en objetivos</i>	La intención es determinar si se han cumplido los objetivos	Con objetivos, claramente cuantificables, la evaluación es sencilla de realizar	El establecimiento de objetivos difícilmente medibles o poco significativos
<i>B.2. Estudios de rendición de cuentas</i>	La intención es proveer a los gobiernos de una contabilidad precisa de los resultados obtenidos y asegurar que sean positivos	Son populares entre los poderes públicos	Produce malestar y asperezas entre los profesionales de la educación y los que encargan estos estudios. Peligro de ofrecer una información sesgada por parte de las instituciones
<i>B.3. Estudios de investigación experimental</i>	La intención es determinar las relaciones causales entre variables dependientes e independientes	Ofrecen métodos robustos par establecer relaciones causales inequívocas ente las variables	Tienden a ofrecer información Terminal que no sirven para guiar el proceso de desarrollo
<i>B.4. Programas de tests estandarizados</i>	La intención es comparar el resultado del test entre individuos y grupos	Son eficientes para saber el nivel de conocimiento de los estudiantes	Acostumbra al alumnado a realizar tests de múltiples opciones
<i>B.5. Sistemas de gestión de la información</i>	El propósito es ofrecer la información que los gestores necesitan para planificar, dirigir y controlar los programas	Ofrece información a los gestores para planificar, monitorizar y controlar operaciones complejas	Dificultad de definir el producto de la educación para poder obtener información sobre el mismo
C. Evaluaciones orientadas a valorar o mejorar			
<i>C.1. Estudios de acreditación / certificación</i>	Establecer si las instituciones cumplen unos estándares mínimos y cómo pueden ser mejorados	Permiten emitir un juicio sobre la calidad de las instituciones, del personal o del programa	Las instituciones no participan en el establecimiento de las cuestiones a analizar
<i>C.2. Estudios políticos</i>	La finalidad es identificar y valorar los costes y beneficios potenciales de políticas alternativas	Son esenciales para guiar a las instituciones y a la sociedad	Facilidad de caer en la corrupción
<i>C.3. Estudios orientados a la toma de decisiones</i>	Su finalidad es proveer conocimiento para la toma de decisiones	Anima a los educadores y educadoras a usar la evaluación continua	La colaboración entre el evaluador/a y quien ha de tomar las decisiones introduce oportunidades para sesgar los resultados
<i>C.4. Estudios centrados en el consumidor</i>	El propósito es juzgar los méritos relativos de bienes y servicios educativos alternativos para ayudar al consumidor a llevar a cabo una buena compra de los mismos	Es una evaluación independiente que intenta proteger los productos de baja calidad a los educadores y consumidores	Puede ser tan independiente de los oferentes del servicio que puede no ayudarles a mejorar el servicio ofertado a los consumidores. Es un enfoque costoso
<i>C.5. Estudios centrados en el cliente</i>	Toman en cuenta la visión de la autonomía local y ayudan a la gente involucrada en un	Es un enfoque orientado a la acción en el que la gente implicada en los programas	Falta de credibilidad externa y su susceptibilidad de sesgo por los agentes locales

	programa a evaluarlo y a usar la evaluación para mejorarlo	es ayudada a llevar a cabo su propia evaluación	
C.6. Estudios basados en la opinión del experto	El propósito es describir críticamente, valorar e iluminar los méritos particulares de un objeto	La utilización de la experiencia de los expertos	Depende de la cualificación y buen hacer de los expertos

2. Características básicas del estudio

Este trabajo pone el énfasis en la validación de una propuesta de indicadores (Modelo de Indicadores de Evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior, MIECEES, generado bajo el auspicio del Ministerio de Educación y Ciencia – EA2006-0116), como respuesta a la incorporación de las universidades españolas al proceso de convergencia europea, que ha de ser completada con la puesta en marcha de los mecanismos necesarios que clasifiquen, validen y ponderen los diferentes indicadores construidos, de manera que sean generalizables para su empleo en propuestas de evaluación institucional universitaria y en la búsqueda efectiva de la calidad de las instituciones de educación superior. Para ello, los objetivos que nos planteamos fueron:

- a) Estimar el nivel de validez del Modelo MIECEES (aceptación, ponderación, concreción y mensurabilidad) así como su importancia en cada una de las dimensiones establecidas (competencias, información universitaria, rol del estudiante universitario, sistemas de orientación y tutoría, metodología, evaluación del rendimiento académico, satisfacción del alumnado).
- b) Clasificar los indicadores obtenidos en función de la información que ofrecen y de las repercusiones posteriores (informativos, predictivos y orientados a problemas) así como a través de la estructura desarrollada por Cuenin (1987): naturaleza (simples, de rendimiento y generales), ámbito de estudio (enseñanza, investigación y servicios), obtención de datos (externos e internos), momento del proceso productivo (entrada, proceso y resultado), componentes del centro (alumnado, profesorado e institución), relevancia de la información (baja inferencia, alta inferencia e individuales) y tipo de medida (cualitativos y cuantitativos).
- c) Determinar las recomendaciones para un uso adecuado de los indicadores del modelo MIECEES, a partir de los presupuestos marcados por Hammond (1991): insuficiencia con los datos numéricos, necesidad de diseñar múltiples indicadores para entender una situación determinada, revisión continua del sistema, motivos de cambio y respuestas aportadas y provecho de los indicadores para posteriores evaluaciones.

El diseño de investigación, seleccionado en base a las metas del proyecto, es de tipo no experimental, pudiendo ser englobado dentro de las metodologías *ex post facto*. Por lo tanto, las hipótesis experimentales no tienen sentido en esta fase del estudio, ya que no se trata de comprobar o abordar el estudio de cambios intencionales, sino de determinar o explicar una situación que desconocemos de partida.

Los instrumentos de recogida de datos han sido, por una parte de naturaleza cuantitativa, en su mayor parte escalas de tipo Likert y, por otra, se diseñó un proceso de recogida de información a través de la aplicación de la técnica Delphi.

Se ha trabajado con dos grupos muestrales diferenciados. Por una parte se ha seleccionado un grupo de expertos en el tema objeto de esta acción que han constituido el grupo monitor de la técnica Delphi para validar el modelo MIECEES, compuesto por un total de diez profesionales pertenecientes a las universidades de Córdoba, Salamanca y Nacional de Educación a Distancia. Todos ellos son reconocidos expertos en el tema en cuestión y pertenecen a diferentes áreas de investigación como son: la política educativa, la educación comparada, la evaluación institucional, la investigación evaluativa y la gestión universitaria. Por otro, se ha contado con un grupo de estudiantes que han servido de base para llevar a cabo el estudio psicométrico del modelo derivado de la aplicación del método anterior. Han sido un total de 153 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba quienes han participado en esta fase, seleccionados de forma aleatoria estratificada atendiendo a criterio de clasificación como el sexo y el ciclo al que pertenece la titulación que están cursando, siendo equitativa su distribución a lo largo de los diferentes cursos académicos que las conforman. El grupo se caracterizó por pertenecer a titulaciones de primer y segundo ciclo, como Magisterio ($f=100$, 66.7%) y Psicopedagogía ($f=50$, 33.3%). Su distribución por sexos ha sido homogénea (44.4% de hombres y 55.6% de mujeres).

3. El objeto de valoración: el modelo MIECEES

El Modelo de Indicadores de Evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior (MIECEES) se constituye como un conjunto de estándares y referencias construido a partir de la opinión de los estudiantes sobre lo que para ellos supone una universidad de calidad en la perspectiva planteada por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, cuáles son las dimensiones más importantes sobre las que centrar esta calidad, en qué grado están implicados o quieren estar implicados en la Institución, qué grado de información tienen sobre ella y cuál es su nivel de satisfacción actual sobre todos los procesos que se desarrollan en la Universidad. Trabajamos con un grupo representativo de estudiantes de las Universidades de Salamanca y Córdoba quienes, gracias a la ayuda de instrumentos tales como protocolos estandarizados de valoración escalar y grupos de discusión, especificaron los elementos constitutivos de este modelo. La base informativa general fue aportada por los siguientes procedimientos de análisis de la información: a) la realización de un análisis factorial aportó las dimensiones sobre las cuáles establecer los diferentes indicadores que definen una Universidad de calidad; b) el estudio descriptivo e inferencial de las variables del estudio permitió extraer aquellos elementos sobre los que construir tales dimensiones; c) un estudio de regresión múltiple permitió priorizar los elementos sobre los que los alumnos se posicionan a la hora de definir una Universidad de calidad.

Por estas razones, se presentó un modelo con los indicadores más significativos que, desde el punto de vista de los estudiantes, definen una institución de calidad (ver figura 2). Está formado por un total de 8 dimensiones que han dado lugar a 20 indicadores, definidos operativamente a partir de 62 variables.

La particularidad de los mismos reside en su naturaleza eminentemente cualitativa, donde la fuente de información ha de ser el alumno universitario y donde el instrumento adecuado para recoger la información puede ser un protocolo estandarizado de evaluación compuesto por ítems de valoración escalar.

FIGURA 2
Modelo de indicadores de evaluación de la calidad de la Universidad en el EEES (MIECEEES)

Dimensión		Indicador
Competencias	Académicas	Desarrollo de estrategias y habilidades para el desarrollo personal y social
	Profesionales	Formación teórico-práctica
		Cualidades necesarias para acceder a un empleo
Información universitaria		Información sobre la oferta docente y el funcionamiento interno de la Universidad
Rol del estudiante universitario		Integración del alumnado en la comunidad universitaria
Sistemas de orientación y tutoría		Valoración del sistema de tutorías
		Demandas en la acción tutorial
Metodología		Metodología docente
		Trabajo del alumnado
Evaluación del rendimiento académico		Recepción de información sobre el rendimiento académico
		Criterios de evaluación empleados para valorar el rendimiento académico
Satisfacción del alumnado		Satisfacción del alumnado con el clima institucional
		Satisfacción del alumnado hacia la docencia recibida
		Satisfacción del alumnado hacia el sistema de tutorías
		Satisfacción del alumno con la evaluación de su rendimiento académico
		Satisfacción del alumnado con los servicios y actividades
		Satisfacción del alumnado con los recursos e instalaciones
		Satisfacción del alumnado con los materiales curriculares
		Satisfacción del alumnado con los organismos de gestión
		Índice de satisfacción general del alumnado

4. Validación del modelo por parte de expertos. Aplicación de la técnica Delphi

Para llevar a cabo un proceso de recogida de opiniones reales y consensuadas acerca de la evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, el soporte metodológico más idóneo es el método Delphi, definido por Linston y Turoff (2002), como un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo.

El proceso seguido para validar el modelo MIECEEES por parte de expertos por medio de esta técnica ha sido el siguiente:

4.1. Definición de objetivos

El primer paso consiste en definir claramente los objetivos que se persiguen con la realización del Delphi. En este caso, el propósito final ha sido: ponderar un sistema de indicadores de evaluación de la calidad de la Universidad, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, desde la perspectiva del alumnado

4.2. Estudio del tema y búsqueda de información

A continuación, es preciso definir el objeto de estudio en cada ejercicio particular. Definido éste, se debe proceder a especificar detalladamente el tema que se quiere investigar. Es necesario acotar la investigación hasta el punto de dejar claramente especificadas las variables que presentan el mayor interés para el grupo investigador. Básicamente, resumimos el tema en los siguientes términos: la aplicación de la técnica Delphi tiene por objetivo determinar de forma consensuada la asignación de pesos a los diferentes elementos que definen un problema de cara a establecer prioridades, en nuestro caso, un sistema de

indicadores de evaluación cuyo eje central de estudio es la valoración, por parte del alumnado universitario, de la calidad percibida en la institución universitaria en el proceso latente de incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior

4.3. Programación del grupo monitor

Uno de los primeros y más importantes momentos en la realización de un estudio Delphi es la constitución del grupo encargado del estudio, que en la literatura se denomina grupo monitor, cuyas características son:

- Que los componentes de este grupo conozcan la metodología Delphi. El desconocimiento del método en cualquiera de sus aspectos puede llevar a errores, ya sea en el diseño, en la conducción o en la evaluación de resultados.
- Es deseable que un cierto número de personas del grupo sean investigadores académicos que tengan alguna relación con el tema que se quiere estudiar.
- Las personas que integran el equipo monitor deben poseer una gran imaginación y creatividad. El estudio de temas acerca del futuro exige desvincularse de antiguos patrones que impiden ver lo nuevo.
- Número de Monitores. Es posible encontrar un número óptimo de integrantes de este grupo monitor, que estará condicionado por los siguientes factores: complejidad de la información a obtener para la realización del estudio en la etapa exploratoria y, funciones a realizar, que están condicionadas al método usado para el procesamiento de información.

4.4. Elaboración de cuestionarios

Una de las etapas más importantes en el ejercicio Delphi es el diseño, elaboración y envío de los cuestionarios que contienen las preguntas y la información en relación al tema de evaluación. La confección de las preguntas y formas de seleccionar y representar la información son aspectos determinantes, entre otros, de los resultados del ejercicio, razón por la cual requieren de un estudio y discusión más detallados.

Para recoger la información referente a los indicadores del modelo y su definición operativa se ha diseñado un primer cuestionario, formado por un protocolo de ítems de valoración escalar y una serie de preguntas abiertas donde el grupo tenga libertad de expresión. El instrumento está definido por las siguientes características:

- Tipo de instrumento: escala de estimación (valoración de la importancia otorgada a los ítems).
- Extensión del cuestionario: 62 preguntas
- Organización interna: estructura dimensional que combina la valoración cuantitativa de los diferentes ítems y la valoración cualitativa de las dimensiones (6 dimensiones y 20 indicadores) (estructura inicial del modelo MIECEES presentado en la figura 1).
- Documentación complementaria: carta de presentación (objetivos del estudio e instrucciones sobre las tareas a realizar).

4.5. Evaluación de los cuestionarios

Diseñado el primero de los instrumentos a evaluar por parte del grupo de expertos, que responde al modelo MIECEES objeto de evaluación, se solicitó al citado grupo la realización de dos tareas principales:

- Valorar la importancia de cada ítem asignándole una puntuación del 1 (nada importante) al 5 (muy importante). No se trata de responder al cuestionario sino de establecer la importancia que el indicador de referencia de cada ítem tiene para el conjunto del modelo que tratamos de ponderar.
- Reflejar en el apartado de observaciones, si fuese preciso, la necesidad de prescindir, modificar o añadir algún ítem.

Hay que destacar que todos los ítems planteados han sido valorados como bastante o muy importantes para la conformación de un modelo que evalúe la calidad de la formación universitaria recibida por el alumnado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Son destacables las observaciones que, en su amplia mayoría, aportan referencias para la reformulación de indicadores, así como la inclusión en los mismos de definiciones operacionales ausentes en sentidos tales como: redefiniciones, integraciones de unos elementos en otros, apreciaciones subjetivas de algunos de ellos e inclusión de nuevos indicadores.

Analizadas las aportaciones ofrecidas por el grupo de expertos en la segunda aplicación del cuestionario Delphi, el modelo definitivo ha quedado constituido como un instrumento formado por un total de 6 dimensiones, 19 indicadores y 85 ítems que definen operativamente los indicadores del modelo de evaluación de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Todos los elementos que conforman cada uno de los indicadores cobran similar importancia (bajas desviaciones típicas) para todos los jueces. Asimismo, fueron escasos los comentarios aportados por el grupo de expertos al modelo presentado en el segundo instrumento, contribuyendo con limitadas referencias significativas a la confección del modelo final.

5. Valoración del modelo desde la perspectiva del alumnado

Una vez elaborado el modelo y validado por medio de la técnica Delphi por un grupo de expertos, hemos creído conveniente que los usuarios del mismo lo valoren haciendo un juicio personalizado de la importancia otorgada a las diferentes variables que lo definen y aportando cuantas sugerencias estimen oportunas para confeccionar el modelo final.

El objetivo de este segundo estudio consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición.

En definitiva, para el estudio de la fiabilidad y validez del cuestionario referente al Modelo MIECEES, hemos realizado un análisis de consistencia interna con el fin de dotar de significación a los ítems de la prueba por medio del coeficiente Alfa de Cronbach y un estudio factorial con el objetivo de explorar el instrumento y averiguar si existe una estructura dimensional en el mismo que pueda servir de base para la interpretación de los resultados.

5.1. Análisis de consistencia interna y comportamiento de los ítems

La fiabilidad del modelo se ha estimado a partir del coeficiente Alfa de Cronbach, basado en la correlación ínter elementos promedio. Realizando una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, se advirtió que los valores correspondientes a cada una de las dimensiones del modelo (valores por encima de 0.9) indican que las relaciones entre los diferentes elementos de esta escala son muy elevadas (ver tabla 1). Por su parte, el valor total de Alfa en la escala (0.944) indicó una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el modelo presentado a los estudiantes presenta indicios de garantías de fiabilidad.

TABLA 1
Coeficiente Alfa en las dimensiones y el total del modelo

Dimensión	Coeficiente Alfa	N
1. Competencias	0.926	153
2. Información universitaria	0.937	153
3. Rol del estudiante universitario	0.903	153
4. Sistemas de orientación y tutoría	0.925	153
5. Metodología	0.908	153
6. Satisfacción del alumnado	0.921	153
Total	0.944	153

5.2. Análisis de la estructura dimensional del modelo

Lo que buscamos a continuación es que todas las variables entre las que existe una relación se agrupen o saturen en un mismo factor, advirtiendo de este modo la existencia de una estructura dimensional entre los diferentes indicadores que se ajuste al modelo inicialmente establecido (González, 2003). Por este motivo, se aplicó la técnica del análisis factorial con los datos procedentes de los 153 alumnos encuestados.

Los factores conseguidos, con su denominación y su aportación a la explicación del modelo, se muestran en la tabla 2. Los mismos reflejan la existencia de una estructura dimensional en el modelo a validar, coherente con la construcción y el contenido del mismo, formado por un total de 19 componentes que explican el 67,259% de la varianza.

TABLA 2
Factores obtenidos, elementos constitutivos y aportación al modelo

Factor	Denominación	% de la varianza
1	Competencias académicas	8,525
2	Competencias profesionales (formación)	7,633
3	Competencias profesionales (habilidades de empleabilidad)	4,973
4	Información universitaria	4,503
5	Rol del estudiante universitario	4,073
6	Valoración del sistema de tutorías	3,929
7	Demandas a la acción tutorial	3,382
8	Metodología docente (adecuación horaria de las actividades)	3,355
9	Metodología docente (recursos para la docencia)	3,036
10	Metodología docente (adecuación personalizada de las actividades)	2,881
11	Trabajo del alumnado	2,745

12	Información sobre el rendimiento académico	2,679
13	Criterios de evaluación del rendimiento académico	2,599
14	Satisfacción del alumnado (clima institucional)	2,431
15	Satisfacción del alumnado (gestión)	2,388
16	Satisfacción del alumnado (docencia)	2,236
17	Satisfacción del alumnado (tutorías)	2,210
18	Satisfacción del alumnado (materiales curriculares)	2,009
19	Satisfacción del alumnado (índice general)	1,672

6. El modelo definitivo

El Modelo de Indicadores de Evaluación de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (Modelo MIECEES) sometido a criterios de fiabilidad y validez por medio de un grupo de expertos gracias a la técnica Delphi y por medio del alumnado mediante el análisis de consistencia interna y análisis factorial de la importancia que otorgan al mismo, se define como un sistema de indicadores genérico y con un grado de apertura considerable. Está formado por un total de 6 dimensiones, 19 indicadores y 85 variables (ver anexo) que definen los estándares que sirven para valorar la formación universitaria del alumnado, considerado en la dimensión europea como ciudadanos formados para vivir en sociedad (Guichot, 2007).

Una descripción de cada una de las dimensiones de este modelo es la que se presenta a continuación:

- **Dimensión 1: Competencias:** Esta primera dimensión tiene por objetivo establecer cuáles son las competencias académico-profesionales que un estudiante universitario ha de adquirir para desenvolverse en su entorno personal, social y profesional. La formación basada en competencias académicas, es decir, aquellas adquisiciones que el alumno ha de conseguir tras su paso por la institución universitaria, ha de estar caracterizada por una formación integral basada en habilidades como la del trabajo en equipo, la capacidad de reflexión y la crítica. Igualmente se hace necesaria la capacidad del autoaprendizaje. Se trata de los enfoques básicos que se derivan del proceso de convergencia europea. Por su parte, aquellas competencias necesarias para el desarrollo de la profesión para la que se están formando han de estar caracterizadas, entre otras cosas, por la aplicación práctica de los contenidos trabajados en entornos reales, dando especial importancia al empleo de las nuevas tecnologías. Las cualidades que se precisan, por lo tanto, para acceder a un empleo y que han de ser trabajadas en las aulas universitarias son, básicamente, la responsabilidad, el compromiso, la capacidad para tomar decisiones y las habilidades de comunicación.
- **Dimensión 2: Información universitaria:** Este segundo bloque hace referencia a los aportes informacionales que la universidad ha de otorgar a los estudiantes durante su etapa formativa. Se precisan, entre otras, las informaciones relacionadas con los programas de las asignaturas, la oferta formativa y el funcionamiento interno de la universidad.
- **Dimensión 3: Rol del estudiante universitario:** Es preciso que los estudiantes se identifiquen con su posición de alumnos universitarios, con capacidad para ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes. Es precisa, por lo tanto, su participación en las actividades extracurriculares

organizadas por la Universidad (deportivas, culturales, sociales, etc.), así como su incorporación en los puestos de gobierno y representación.

- **Dimensión 4: Sistemas de orientación y tutoría:** La acción tutorial se convierte, a partir de la Declaración de Bolonia, en uno de los pilares para la consecución de una formación universitaria de calidad. En este sentido, es importante realizar una valoración de dichos sistemas, su funcionamiento, el horario y los niveles generales de satisfacción. Por su parte, los objetivos de estos sistemas de tutoría han de estar centrados en la información y orientación académica y laboral, ya que son una contribución significativa a la formación del alumnado.
- **Dimensión 5: Metodología:** Un indicador de referencia para valorar la calidad de la institución universitaria en el nuevo marco europeo es la metodología docente empleada por el profesorado en las aulas, que ha de estar caracterizada por actividades de grupo, donde el docente fomente su participación y sea un mediador entre los nuevos conocimientos y las capacidades del alumnado. Ha de fomentar, entre otras, la autonomía del alumnado. Se trata de objetivos marcados de forma directa por la Declaración de Bolonia (1999). De este modo, el alumnado ha de asistir regularmente a las sesiones presenciales y aprovechar las horas semanales dedicadas a la realización de tareas prácticas. Es importante que los estudiantes posean información sobre su rendimiento académico y sobre los criterios que para ello emplea el profesorado, los cuales han de estar en concordancia con los esfuerzos realizados y las competencias a valorar. Se precisa de una evaluación continua.
- **Dimensión 6: Satisfacción del alumnado:** La satisfacción del alumnado es el índice de calidad prioritario en todas las políticas de gestión de calidad de las instituciones educativas, tanto nacionales como internacionales. Los aspectos que han de definir a esta dimensión son: el clima institucional (donde cobran importancia las relaciones mantenidas con sus compañeros y con el profesorado), la actividad docente (la capacidad que el profesorado tiene para transmitir los conocimientos), las tutorías (en la medida en que responden a sus demandas), la evaluación de su rendimiento académico, de las actividades ofertadas y de los recursos de la institución y los materiales curriculares de apoyo a la docencia.

Podemos afirmar, según la clasificación de modelos de evaluación de la calidad de la educación superior realizada por Barrenetxea, Cardona y Echebarría (2006), que el modelo que aquí se presenta se conforma como una *evaluación orientada a la mejora*, un *estudio orientado a la toma de decisiones*. La finalidad del mismo es proveer conocimiento a la institución y a los integrantes de toda la comunidad universitaria para la posterior toma de decisiones para la mejora continua. Una de las ventajas más relevantes del mismo es la presencia de un tipo de evaluación hasta el momento a penas empleado en la educación superior, la evaluación *continua*, también denominada de seguimiento o de proceso, que se realiza durante la aplicación de un determinado programa o modelo y su objetivo se dirige a la mejora y optimización del mismo. Sin embargo, este tipo de modelo corre el riesgo de que la colaboración entre el grupo evaluador y las personas responsables de la toma de decisiones introduzca oportunidades para sesgar los resultados.

Según la clasificación de indicadores aportada por Cuenin (1987), este modelo se caracteriza porque sus elementos constitutivos son:

- En función de la información que ofrecen: orientados a problemas.

- En función de su naturaleza: de rendimiento.
- En función de su ámbito de estudio: de enseñanza, de investigación y de gestión.
- En función de los datos ofrecidos: internos y externos.
- En función de los componentes de la institución: dirigidos al alumnado.
- En función de la relevancia de la información obtenida: de alta inferencia.
- En función del tipo de medida: cuantitativos.

Finalmente, señalar que consideramos que se han cubierto con garantías los objetivos propuestos para esta acción de mejora, pero la insuficiencia temporal y la diversidad de profesionales que han actuado en la misma han podido ser un obstáculo para el correcto desarrollo de las diferentes tareas propuestas. Consideramos relevante seguir trabajando en esta línea colaborativa donde profesionales de la docencia universitaria, gestores y destinatarios de las acciones formativas lleven a término las demandas interpuestas por un modelo educativo interinstitucional como es la propuesta derivada de la Declaración de Bolonia. El trabajo, el entusiasmo, la dedicación y la paciencia son competencias que el grupo de trabajo ha generado y que considera relevantes para su inclusión en la gestación de nuevos modelos de evaluación de la calidad de procesos institucionales.

Bibliografía

- BARRENETXEA, M., CARDONA, A. y ECHEBARRÍA, C. (2006) Una revisión crítica de los modelos de la calidad en la educación superior. VI Congreso Internacional Virtual de Educación. Palma de Mallorca, 6-26 febrero (CD-ROM).
- CUENIN, S. (1987) The Uses of Performance Indicators in Universities: an International Survey, *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11 (2), 149-162.
- Declaración de Bolonia (1999) *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education.* http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf (Consulta: 23 de junio de 2009).
- DE LA ORDEN, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1-2- http://www.uv.es/relieve/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm (Consulta: 23 de junio de 2009).
- GARDUÑO, L.R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm> (Consulta: 13 de marzo de 2010).
- GONZÁLEZ, I. (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: Aplicación práctica de un análisis factorial. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 83-96. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_4.htm (Consulta: 30 de marzo de 2009).
- GUICHOT, V. (2007). La construcción de la ciudadanía europea, un desafío para la educación en el siglo XXI. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 375-402.
- HAMMOND, L. (1991). *Creating Accountability in Big City School Systems*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- LINSTON, A. y TUROFF, M. (2002) *The Delphi Method: technique and applications*. New Jersey: Institute of Technology.
- MECD (2003) La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de enseñanza Superior. Madrid: MECD.
- STUFFLEBEAM, D.L. y WEBSTER, W.J. (1991). *An analysis of alternative approaches to evaluation*. En G.F. Madaus, M. Scriven y D.L. Stufflebeam (comps.), *Evaluation Models* (23-44). Boston: Kluwer.

ANEXO

Modelo de indicadores de evaluación de la calidad de la Universidad en el EEES

Dimensión	Indicador	Definición operativa
1. Competencias	1.1. Compet. Académicas	1.1.1. Adquisición de competencias para el desarrollo personal y social 1. Capacidad de reflexión 2. Capacidad de autoaprendizaje 3. Capacidad para evaluar el propio trabajo. 4. Bases para establecer un aprendizaje permanente 5. Técnicas de comunicación oral 6. Técnicas de comunicación escrita 7. Estrategias para la resolución de problemas 8. Capacidad crítica 9. Capacidad de aprender a distancia 10. Estrategias de búsqueda de información 11. Trabajo en equipo
	1.2. Compet. profesionales	1.2.1. Formación teórico-práctica 12. Desarrollo de contenidos específicos de la rama profesional 13. Aplicación práctica de los conocimientos en entornos reales 14. Conocimientos sobre nuevas tecnologías 15. Conocimientos sobre lenguas extranjeras 16. Conocimientos básicos sobre las teorías más reconocidas y aceptadas en torno a los estudios elegidos 17. Capacidad para razonar las acciones y actividades basándose en teorías y métodos reconocidos 18. Capacidad de valorar la ética y la moral de la rama profesional. 1.2.2. Habilidades de empleabilidad 19. Capacidad para tomar decisiones 20. Habilidades comunicativas 21. Adquisición de estrategias de organización y planificación 22. Capacidad para establecer relaciones interpersonales 23. Estrategias para adaptarse a diferentes situaciones de la realidad profesional 24. Habilidades para solucionar problemas reales. 25. Capacidad de iniciativa en la realización de tareas prácticas 26. Capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares y efectuar una amplia variedad de funciones 27. Estrategias para el análisis de problemas y situaciones complejas 28. Capacidad de responsabilidad y compromiso 29. Autoconfianza 30. Actitud positiva hacia la realización de las tareas
	2. Información universitaria	2.1. Información sobre la oferta formativa y el funcionamiento interno de la Universidad 31. Información sobre los programas de las asignaturas de la titulación en curso 32. Información recibida sobre la oferta formativa de la Universidad 33. Información recibida sobre el funcionamiento interno de la Universidad 34. Información sobre convenios de colaboración entre la Universidad y empresas y otros organismos para la realización de actividades prácticas, deportivas, culturales y sociales
3. Rol del estudiante universitario	3.1. Integración del alumnado en la comunidad universitaria 35. Participación en los órganos de gobierno y representación 36. Participación en el desarrollo óptimo de las actividades docentes 37. Participación en las actividades extracurriculares organizadas por la Universidad	
4. Sistemas de orientación y tutoría	4.1. Valoración del sistema de tutorías 38. Nivel de asistencia a las tutorías 39. Adecuación del horario destinado a tutorías 40. Utilidad de las tutorías individuales 41. Utilidad de las tutorías grupales 42. Utilidad de las tutorías no presenciales	
	4.2. Demandas en la acción tutorial 43. Grado en el que las tutorías sirven para informar y orientar sobre aspectos académicos 44. Grado en el que las tutorías sirven para informar y orientar sobre aspectos profesionales (salidas profesionales, prácticas laborales, becas de investigación, asesoramiento en la toma de decisiones, etc.)	
5. Metodología	5.1. Metodología docente 45. Transmisión de los contenidos teóricos según lo programado 46. Transmisión de los contenidos prácticos según lo programado 47. Adecuación del horario a las actividades propuestas 48. Adecuación de la distribución de las actividades teóricas y prácticas en	

		<p>el horario</p> <p>49. Utilización de recursos multimedia en el aula</p> <p>50. Existencia de materiales curriculares disponibles en la red</p> <p>51. Adecuación de los sistemas de docencia en red a las demandas formativas</p> <p>52. Fomento de la participación del alumnado en las sesiones de clase</p> <p>53. Fomento de la autonomía del alumnado</p> <p>54. Desarrollo de actividades grupales</p> <p>55. Calidad del papel mediador del profesorado entre el nuevo conocimiento y las capacidades del alumnado</p>
5. Metodología	5.2. Trabajo del alumnado	<p>56. Nivel de asistencia regular a sesiones presenciales</p> <p>57. Nivel de participación/implicación en las sesiones presenciales</p> <p>58. Aprovechamiento de las horas semanales dedicadas al estudio y a la preparación de exámenes</p> <p>59. Aprovechamiento de las horas semanales dedicadas a la realización de trabajos prácticos</p>
	5.3. Información sobre el rendimiento académico	<p>60. Valoración de la información que proporciona el profesorado al alumnado acerca de los criterios a través de los cuáles se le va a evaluar</p> <p>61. Valoración de la información recibida por el alumnado de manera continua respecto a su rendimiento académico</p>
	5.4. Criterio de evaluación empleados para valorar el rendimiento académico	<p>62. Existencia de sistemas de evaluación inicial</p> <p>63. Grado de adecuación entre el tipo de prueba utilizada y la competencia a evaluar</p> <p>64. Valoración de los diferentes procedimientos utilizados para valorar el rendimiento académico del alumnado</p> <p>65. Grado de concordancia entre las calificaciones obtenidas y los esfuerzos realizados</p> <p>66. Existencia de sistemas de evaluación continua</p>
6. Satisfacción del alumnado	6.1. Satisfacción con el clima institucional	<p>67. Valoración de las relaciones mantenidas con los compañeros de clase</p> <p>68. Valoración del grado de atención del profesorado hacia el alumnado</p> <p>69. Valoración de la atención recibida del Personal de Administración y Servicios</p> <p>70. Valoración de la atención recibida de los órganos de gobierno y representación (equipo decanal, dirección de departamentos, consejo de estudiantes, etc.)</p>
	6.2. Satisfacción hacia la docencia recibida	<p>71. Grado de interés por la docencia recibida</p> <p>72. Adecuación de los materiales curriculares a los contenidos impartidos</p> <p>73. Adecuación de los contenidos al perfil profesional</p> <p>74. Capacidad del profesorado para transmitir los conocimientos al alumnado</p>
	6.3. Satisfacción hacia el sistema de tutorías	<p>75. Adecuación de las respuestas del profesorado a las demandas del alumnado</p> <p>76. Valoración del nivel de implicación del profesorado en el asesoramiento académico-profesional del alumnado</p> <p>77. Valoración del grado de utilidad de las tutorías para el desarrollo académico-profesional del alumnado</p>
	6.4. Satisfacción con la evaluación de su rendimiento académico	<p>78. Nivel de satisfacción con los sistemas empleados para evaluar el rendimiento académico</p>
	6.5. Satisfacción con los servicios y actividades ofrecidos por la Universidad	<p>79. Nivel de satisfacción con los sistemas empleados para evaluar el rendimiento académico</p>
	6.6. Satisfacción con los recursos e instalaciones	<p>80. Nivel de satisfacción percibida hacia los recursos e instalaciones habilitados para el desarrollo de las diferentes actividades</p>
	6.7. Satisfacción con los materiales curriculares	<p>81. Nivel de satisfacción percibida con los materiales de apoyo para la docencia utilizados en el aula</p>
	6.8. Satisfacción general con la Universidad	<p>82. Grado de confianza en la Universidad</p> <p>83. Cumplimiento de las expectativas de formación</p> <p>84. Valoración personal de la calidad de la enseñanza recibida</p> <p>85. Valoración de la adaptación de los planes de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior</p>