

08

Escala de evaluación de la calidad de los grados universitarios**University degree quality assessment scale**

Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Nicole González-Benitez y Carmen Nuria

Arvelo-Rosales*

* Universidad de La Laguna, España.

Artículo Original/ Estudio empírico

Correspondencia: Arminda Suárez-Perdomo. Correo: asuper@ull.edu.es

Editor: Bruno Aste Leiva, Universidad de Antofagasta, Chile.

Conflicto de Intereses: Las autoras declaran no presentar conflicto de intereses.

Recibido: 07/10/2025 Aceptado: 30/12/2025 Publicado: 07/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v6.n1.2024.172>

RESUMEN

El presente estudio presenta tanto el diseño como la validación de la Escala de Evaluación de la Calidad de los Grados Universitarios, para profesorado y estudiantado. 345 estudiantes y 252 docentes de 24 Facultades de Educación participaron en el estudio. La estructura factorial se exploró utilizando el Modelo de Ecuaciones Estructurales Exploratorio con rotación Oblimin para identificar las dimensiones clave de la calidad educativa. El número de factores se determinó con el Método de Estimación de Ponderación de Mínimos Cuadrados Ajustados para la media y la varianza. Los resultados mostraron un total de cinco factores: infraestructuras, metodología y profesorado, recursos, alumnado y satisfacción. Tanto el constructo como los factores que conforman la escala presentan una adecuada fiabilidad. Asimismo, los factores muestran una buena discriminación con respecto al rol profesorado estudiantado. El instrumento se presenta como una herramienta novedosa que trata de apresar de forma única y conjunta la percepción del profesorado y del alumnado sobre la calidad de las titulaciones de grado en educación superior. Además, ofrece la oportunidad de que estas percepciones, una vez recogidos los datos, influyan de forma significativa en la práctica educativa y la propia estructura (planes de estudios, organización docente, etc.) de las universidades españolas.

Palabras clave: calidad docente, docente universitario, ecuaciones estructurales, estudiante universitario.

ABSTRACT

This study presents the design and validation of a scale to assess the quality of Bachelor Degree from the perspectives of college lecturers and undergraduates. 345 undergraduates and 252 college lecturers participated (N = 597) from Education Faculties across various Spanish universities. The factor structure of the ad hoc scale was obtained with the exploratory structural model, using Oblimin rotation, confirming the number of factors by means of the method of least squares weighted estimation adjusted to both mean and variance. The results showed a five-factor model: infrastructure, methodology and professor, resources, undergraduates and satisfaction. Both the construct and the factors comprising the scale demonstrated adequate reliability. The factors also show good discrimination with respect to the role of the teacher-student. This instrument is presented as an innovative tool that uniquely and collectively captures the perceptions of college lectures and undergraduates regarding the quality of undergraduate degrees in higher education. Furthermore, it offers the opportunity for these perceptions, once data have been collected, to have a significantly influence educational practice and the structure (curricula, teaching organization, etc.) of Spanish universities.

Keywords: teaching quality, structural equation, college lecturer, undergraduate.

En el contexto actual, el concepto de calidad educativa es tratado como multidimensional y decisivo para garantizar la excelencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Condor *et al.*, 2024; Dos Santos, 2016; Duarte-Mora, 2019; Espino, 2023; Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021; Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2020). Uno de los principios fundamentales de la calidad, según Aithal y Maiya (2023), es que es intrínsecamente subjetivo y depende de la experiencia de los agentes implicados. Es esencial analizar sus opiniones para satisfacer o superar sus expectativas. Por ello, los centros de educación superior tienen como requisito demostrar un nivel de calidad educativa que les permita dotar a los estudiantes de conocimientos, habilidades y competencias que necesitan para graduarse con éxito (Vykydal *et al.*, 2020). Esto ha promovido la implantación de sistemas de gestión de calidad en las instituciones universitarias como una forma de abordar las posibles dificultades y retos a los que se enfrenta (Paricio, 2012). Así, la evaluación de la calidad de la educación superior se ha convertido en una preocupación política, económica y social que se ha instaurado en el quehacer universitario (De Vincenzi, 2013).

Calidad en la Educación Superior

La Asociación Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (*European Network for Quality Assurance*, ENQA, 2015), ha identificado una serie de criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que abarcan tanto el aseguramiento interno como externo de la calidad; así como el establecimiento de estándares para la evaluación por parte de las agencias responsables. Estas directrices proporcionan orientación a las instituciones que forman parte del EEES para la mejora de la calidad (Schmuck, 2021). Los criterios y directrices se dividen en tres partes (ENQA, 2015): (a) criterios y directrices para el aseguramiento interno de la calidad (implican a los grupos de interés internos en el

desarrollo de una cultura de calidad, asumiendo su compromiso y responsabilidad para alcanzarla), (b) criterios y directrices para el aseguramiento externo de la calidad (basados en la responsabilidad de la institución con respecto al aseguramiento de la calidad de sus programas y su oferta formativa) y (c) criterios y directrices europeos para las agencias de aseguramiento externo de la calidad (promueven la confianza por parte de las instituciones universitarias y de la sociedad en las agencias externas para garantizar la calidad educativa).

Los procedimientos de garantía de la calidad que establecen estos criterios y directrices tienen dos fines: (a) para la rendición de cuentas: criterios destinados a reforzar la visión y el control externo con la finalidad de adoptar medidas correctoras por parte de las autoridades y (b) para la mejora: criterios con un enfoque formativo que se centran en la mejora de la calidad y no en el control (Gamage *et al.*, 2020). Desde la evaluación formativa basada en la mejora se plantea la necesidad de involucrar a los agentes implicados en el proceso de aseguramiento de la calidad institucional (Rosa y Amaral, 2007). Para ello, la evaluación de la calidad universitaria debe ser valorada desde diferentes dimensiones que influyen directamente en la calidad percibida.

Dimensiones de Evaluación de la Calidad

Existen múltiples investigaciones donde la evaluación de la calidad en la educación superior ha sido un tema central, ya que su impacto es inmediato en la formación de profesionales competentes en sus ámbitos de conocimiento. Además, esta evaluación permite mejoras continuas, a nivel micro y macro, en las instituciones de educación superior (Condor *et al.*, 2024; Duarte-Mora, 2019; Espino *et al.*, 2023). La primera dimensión esencial para la evaluación de la calidad interna de instituciones universitarias es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Forman parte de este proceso diferentes subdimensiones que impactan directamente en su calidad, como, por ejemplo, el desempeño docente (Tejedor, 2012). Según diversos autores, en el desempeño se observa la

accesibilidad del profesorado, su interacción con el estudiantado, su capacidad para crear ambientes constructivos y para motivar al alumnado, la empatía, el dominio del contenido de sus asignaturas, etc. (Acevedo y Fernández, 2004; Casero, 2008; Castro *et al.*, 2020; Lizasoain-Hernández *et al.*, 2017; Seivane y Brenlla, 2021). De hecho, esta dimensión es analizada como factor en numerosos instrumentos de evaluación. Por ejemplo, en el *CUED_MISE_Aparicio* se evalúa, entre otros elementos, la transmisión del contenido, la actitud del profesor, el clima en el aula, las competencias, la organización curricular y la gestión (Aparicio-Arias, 2014). También en el *Inventario de Evaluación Docente Universitaria (IDEDU)* se evalúa la docencia universitaria abarcando factores como el cumplimiento de las obligaciones, el programa, el conocimiento/interrelación con la materia y metodología, la evaluación y la satisfacción (Casero, 2008).

Pero no sólo es importante el rol docente en la evaluación de la calidad interna, sino también el papel que desarrolla el alumnado universitario (Castro *et al.*, 2020; Surdez-Pérez *et al.*, 2018). Esta incorporación en la evaluación de la calidad responde a las necesidades actuales que inciden en observar al alumnado no sólo como receptor pasivo de la educación, sino más bien, como una parte proactiva e interesada de su proceso educativo (Manatos *et al.*, 2017). Como indica Souza (2019), tener en cuenta al alumnado y su experiencia significa incluir a los protagonistas del proceso y contribuir a la identificación de las fortalezas y debilidades de la institución para garantizar una evaluación integral y precisa. Esto se refleja, por ejemplo, en el *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios*, que se centra en factores como las estrategias afectivas, de apoyo y control y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (Gargallo *et al.*, 2011) y en el *CUED_MISE_Aparicio*, que además de valorar a los docentes y su labor, evalúa el aprendizaje del alumnado y su propia autoevaluación (Aparicio-

Arias, 2014). Además, es importante valorar en qué medida los recursos de que dispone el alumnado facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los recursos didácticos facilitan la comprensión y ayudan al profesorado a explicar conceptos complejos de una forma clara y asequible (Manatos *et al.*, 2017). Por ejemplo, la bibliografía recomendada por el profesorado, la documentación ofrecida en clase, la accesibilidad a los recursos de la biblioteca y otros recursos variados proporcionan la oportunidad de explorar y enriquecer el proceso educativo (López *et al.*, 2014; Seivane y Brenlla, 2021).

Otra dimensión relevante es la infraestructura, incluyendo las instalaciones y servicios existentes en dicha institución. Esto significa que el espacio en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus condiciones y mantenimiento impacta directamente en la actitud y motivación del alumnado (Dos Santos, 2016; Shah *et al.*, 2013). Unas instalaciones educativas adecuadas son requisito esencial para garantizar la efectividad de los procesos de aprendizaje. Deuren y Lhaden (2017) señalan que hay dos clasificaciones en lo referente a las instalaciones: 1) académicas, aquellas que están directamente relacionadas con las actividades formativas y 2) no académicas, aquellas que sirven de apoyo al proceso educativo. Concretamente, la limpieza, el mobiliario, los recursos, la ventilación o la iluminación de las aulas; sumado a la existencia de servicios como bibliotecas, instalaciones informáticas, comedores, instalaciones sanitarias, entre otras deben ser consideradas como parte de la evaluación de la calidad de la institución (Ardi *et al.*, 2012; Dos Santos, 2016; Sayeda, 2010; Segovia-García, 2023; Surdez-Pérez *et al.*, 2018).

Por último, la satisfacción es una dimensión esencial para la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias. Como indican Ardi *et al.* (2012), la satisfacción y la calidad pueden considerarse términos complementarios y estrechamente relacionados. En tanto que, la calidad de

la educación es un precursor de la satisfacción de los agentes educativos (Gruber *et al.*, 2010). Siendo esencial conocer el nivel de satisfacción tanto del alumnado como del profesorado sobre diferentes aspectos de la universidad, como son: la infraestructura, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el clima y la convivencia, etc. (Jiménez *et al.*, 2011; Zineldin *et al.*, 2011). Algunos cuestionarios y escalas relacionadas directamente con la satisfacción son la *Escala de Calidad y Satisfacción* que mide la intención de recomendar el servicio recibido en un contexto universitario considerando elementos como la calidad, la actitud y la satisfacción (Dos Santos, 2016); *el Cuestionario de Satisfacción con la Experiencia Universitaria (CSEU)* de Kember y Leung (2005) validado en su versión española por González-Peiteado *et al.* (2017) que analiza la satisfacción con la vida universitaria en función de la docencia, la capacidad, los contenidos y la comunicación; la *Escala de Satisfacción Académica* (Medrano y Pérez, 2010) que analiza la satisfacción con las clases, los docentes, los contenidos, así como la motivación recibida y el cumplimiento de las expectativas previas; y el *Cuestionario sobre satisfacción de estudiantes con su educación* elaborado por Gento y Vivas (2003), adaptado para el contexto institucional por Surdez *et al.* (2018) que evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trato respetuoso, la infraestructura y la autorrealización.

Cuestionarios de Evaluación de la Calidad

Asimismo, para realizar una evaluación que se sustente en juicios de calidad se requiere de un procedimiento interno de garantía basado en una autoevaluación como elemento básico (Gamage *et al.*, 2020). No obstante, a pesar de la existencia de estándares, directrices y de escalas de evaluación de la calidad de la educación superior, se observan dificultades en la definición y medición de la calidad por la complejidad del constructo (Acevedo *et al.*, 2022; Cardoso *et al.*, 2016; Cheng, 2017; Gómez-Marcos *et al.*, 2022; Vera y González-Ledesma, 2018). Así, surge la

necesidad de comprender la evaluación de la calidad de forma constante, cuya base sea integrar las interacciones entre los distintos agentes educativos con el centro universitario (Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021). De esta forma, resulta imprescindible la elaboración de escalas que analicen desde la perspectiva del alumnado y el profesorado dimensiones susceptibles de ser valoradas, para comprender cuál es la realidad de la institución universitaria en cuanto a la calidad de su formación (Alhija, 2017; Casero, 2008; Castro *et al.*, 2020).

Sin embargo, aun existiendo numerosos instrumentos para evaluar distintos aspectos de la calidad educativa, la mayoría están destinados a recopilar la perspectiva de un solo colectivo, ya sea del alumnado o del profesorado, sin permitir con ello una visión integrada de ambos agentes educativos sobre la realidad y calidad educativa (Aparicio-Arias, 2014; Dicker *et al.*, 2018; Dos Santos, 2016; Lago *et al.*, 2014; Moreira y Santos, 2016). Este estudio aporta como resultado la "Escala de Evaluación de la Calidad del Grado para Docentes y Alumnado Universitario", un instrumento que consigue integrar las percepciones de ambos grupos, respondiendo así a la necesidad de una evaluación más representativa y contrastada. La inclusión de las dimensiones de análisis que más influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite capturar de modo preciso los factores que influyen en la calidad educativa, coincidiendo con los criterios establecidos por ENQA (2015). Además, el instrumento facilitará conocer la valoración de los dos agentes educativos directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; siendo un aspecto novedoso que se pregunte al alumnado sobre su rol como estudiante universitario y que el profesorado pueda valorar a esos estudiantes como indicador de calidad.

Por ello, se plantean dos objetivos: a) elaborar y validar la "Escala de Evaluación de la Calidad del Grado para Docentes y Alumnado Universitario", analizando la estructural factorial óptima que subyace, con la finalidad de que el instrumento que aprese la complejidad de la evaluación de la

calidad educativa desde los agentes involucrados; y, b) comprobar su poder discriminativo con el análisis de diferencias individuales atendiendo a los roles principales de alumnado y profesorado. La aplicación del instrumento que se pretende validar puede ofrecer información útil sobre la valoración y la satisfacción de los agentes educativos implicados en los procesos de formación de los grados universitarios, como son el estudiantado y el profesorado.

MÉTODO

Participantes

A través de un muestreo no probabilístico por cuotas, en el estudio participaron 597 personas de edades comprendidas entre los 17 y los 68 años (M 32,38, DT 14,84). El 74,2% eran mujeres y el 25,3% hombres. Los participantes se dividían entre estudiantes y docentes universitarios, concretamente el 57,8% eran estudiantes y el 42,2% docentes de grados adscritos a diferentes facultades de educación de 24 universidades españolas. Específicamente, el 61% del alumnado cursaba el Grado en Pedagogía, el 22,9% el Grado en Maestro de Educación Infantil, el 5,8% el Grado en Educación Social, el 4,4% el Grado en Maestro de Educación Primaria, el 2,3% el doble Grado de Magisterio, el 2,3% el Grado de Psicología y el 0,6% el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Asimismo, el 41,2% estaba en primer curso, el 8,1% en segundo, el 33% en tercero y el 17,7% en cuarto. Con respecto al profesorado, se observó que la experiencia docente oscilaba entre 1 y 43 años (M 13,97, DT 10,1) y atendiendo a la categoría profesional, el 9,1% cubrían una sustitución, el 19,8% eran asociados, el 2% predoctorales, el 1,2% postdoctorales, el

17,1% eran Ayudantes Doctores, el 19,8% Contratados Doctores, el 26,6% Titulares y el 4,4% Catedráticos.

Instrumento

Para la evaluación de la calidad del grado universitario se elaboró un instrumento *ad hoc* destinado al alumnado y al profesorado universitario. Se tuvo en cuenta que cada grupo de participantes presentaba percepciones diferentes, por lo que la manera en que se expresaron los ítems estuvo condicionada por el grupo destinatario. Es decir, se desarrolló una versión para el estudiantado y otra para los docentes, pero ambas evaluaban el mismo constructo teórico. En las dos versiones se elaboraron 62 ítems para evaluar la calidad del grado universitario en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos (teniendo en cuenta que 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo). A continuación, se presentan las dimensiones que conforman la nueva medida (ver Tabla en Apéndice):

- Infraestructuras: compuesta por 17 ítems en los que se evaluaba el estado y calidad de las instalaciones de la facultad, las aulas, la limpieza y otros espacios disponibles de la institución.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje: compuesta por 34 ítems en los que se valoraban aspectos de la metodología y la evaluación de las asignaturas, los recursos de que dispone el alumnado para el estudio y el aprendizaje, la práctica docente y el papel del alumnado como estudiante universitario.
- Satisfacción: compuesta por 11 ítems en los que se valoraba la satisfacción tanto del alumnado como del profesorado con las asignaturas, el contenido que se imparte y las relaciones entre estudiantes y con el profesorado.

Se construyó el cuestionario partiendo de estudios previos en los que se analizaba la evaluación de la calidad de grados universitarios sobre: la evaluación de infraestructuras (Dos Santos, 2016; Surdez-Pérez *et al.*, 2018), la evaluación de la metodología, evaluación y la práctica docente (Aparicio-Arias, 2014; Casero, 2008; Gargallo *et al.*, 2011) y la satisfacción (González-Peiteado *et al.*, 2017; Medrano y Pérez, 2010). Se realizó una recopilación de cuestionarios que analizaban y valoraban las dimensiones que conforman la medida para desarrollar los ítems resultantes. Asimismo, se valoró la necesidad de añadir ítems que evaluaran el papel del alumnado como estudiante universitario, creando *ad hoc* 7 ítems (ver Tabla en Apéndice). Una vez elaborado el instrumento, se hizo llegar a un panel de 3 expertos tanto del constructo de evaluación de la calidad de instituciones educativas, como en metodología de investigación y elaboración de instrumentos de recogida de datos. Para la evaluación de los expertos, se les hizo llegar un documento en el que debían determinar Claridad, Coherencia y Relevancia de los ítems. En el análisis realizado los expertos determinaron la pertinencia de todos los ítems, menos uno “El alumnado estudia solo para superar las asignaturas”, el cual se eliminó por recomendación de los expertos. Se analizó la fiabilidad del análisis interjueces realizando un análisis promedio del coeficiente Omega, obteniendo un valor de .86.

Con posterioridad, se mejoró la redacción de aquellos ítems que el panel de expertos indicó en su valoración y se consideró mantener el número de los ítems en las tres dimensiones, aunque en la segunda dimensión existiera un número más elevado que el resto, al considerar la existencia de subdimensiones dentro de la general (metodología, evaluación, recursos, práctica docente y alumnado). Siendo todas las subdimensiones elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la distribución de los cuestionarios se realizaron dos versiones: una para el alumnado y otra para el profesorado; que tenían los mismos objetivos en su análisis, pero que se

personalizaron teniendo en cuenta la audiencia. Por ejemplo, en la versión del alumnado en la sección Proceso de Enseñanza-Aprendizaje se les indica que valoren ítems como: “El profesorado emplea recursos didácticos que facilitan la comprensión del contenido de las asignaturas” o “Asisto a tutorías cuando quiero resolver las dudas que tengo”; mientras que en la versión para el profesorado, estos mismos ítems se indican de la siguiente forma: “Empleo recursos didácticos que facilitan la comprensión de los contenidos de mis asignaturas” o “Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar al alumnado”. Ambas versiones estaban compuestas por una dimensión previa denominada sociodemográfica, en la que se preguntaba por la edad, el género, la universidad y la facultad en la que trabajaban o cursaban los estudios universitarios.

Procedimiento

Antes de la distribución de la escala elaborada se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal de la Universidad de las autoras (CEIBA2023-3336). La difusión de la escala se realizó en dos momentos diferenciados: 1) se realizó una recogida de datos a través de la muestra piloto. Se contactó con alumnado y profesorado de la facultad de las autoras. De esta forma, se seleccionaron a 10 participantes por ítem y se monitorizó el proceso de recogida de datos, con el fin de solventar dudas y que ello pudiera contribuir a la mejora de los ítems que conforman el instrumento; 2) se realizó la difusión masiva del instrumento. Para ello, se contactó por correo electrónico con el profesorado adscrito a facultades de educación de 24 universidades españolas. En el correo enviado se presentaba el estudio y se invitaba a participar al profesorado accediendo a un enlace a la versión del docente, presentando, a su vez, otro enlace con la versión del estudiantado; indicándole que este segundo enlace lo compartiera con su alumnado a través de las Aulas Virtuales de las asignaturas que impartían en grados adscritos a facultades de educación. Para garantizar los procedimientos éticos se informó sobre el procedimiento de recogida y

tratamiento de los datos y el anonimato de los participantes de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Análisis de datos

Para responder al primer objetivo se ha utilizado el Modelo de Ecuaciones Estructurales Exploratorio (MESE) combinado con el Método de Rotación Geomin Oblicuo, pues muestra relaciones entre factores basadas en los constructos teóricos más cercanos a la realidad y, sobre todo, adscritos a las Ciencias Sociales (Brown, 2006; Schmitt, 2011). Por último, se utilizó el Método de Estimación de Mínimos Cuadrados Ponderados, Ajustados a la Media y a la Varianza (WLSMW, por sus siglas en inglés *Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted*). Una vez obtenido el análisis del ajuste del modelo, se observaron los siguientes índices: la prueba de χ^2 , la ratio χ^2/gl , el índice RMSEA, el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y la raíz del error cuadrático medio (SRMR). Se tuvo en cuenta lo indicado por Byrne (2016) para la consideración de un buen ajuste de modelo de los índices TLI/CFI cuando se obtiene valores iguales o superiores a 0,90 y del índice RMSEA cuando está en el rango ,08-,05. Asimismo, se realizó el Test de Esfericidad de Bartlett y la Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Mayer-Olikin (KMO, Pérez y Medrano, 2010).

Para la decisión del número de factores de la nueva escala se siguieron los siguientes criterios de rigor: (a) se tuvo en cuenta el sentido teórico y la coherencia temática del contenido de los ítems dentro de los factores, (b) se consideró la existencia de un número de factores con al menos tres ítems por factor y que fueran significativos ($NC = 95\%$) únicamente en uno o dos factores y (c) se atendió al índice de ajuste en último lugar, para evitar tener en cuenta exclusivamente este criterio al conllevar que se acepten más factores de los necesarios (Hayashi *et al.*, 2007). Tras determinar el número de factores se procedió a descartar los pesos factoriales inferiores a ,30 y pesos

factoriales entre dos factores con una diferencia menor de ,15. Seguidamente, se analizó la consistencia interna del instrumento en general y de cada uno de los factores en particular, hallando el coeficiente Omega (McDonald, 2013). Finalmente, se comprobó que cada factor midiera constructos diferentes con un análisis multivariante (MANOVA).

Por último, para responder al segundo objetivo se realizó un análisis univariante de varianza (ANOVA) para comprobar la variabilidad de las puntuaciones ante diferencias individuales con respecto al rol de los participantes (profesorado, alumnado), tomando como indicador del tamaño del efecto (ES) el estadístico ηp^2 (Cohen, 1988). Para los estadísticos descriptivos se utilizó el paquete estadístico SPSS v25; para el análisis MESE el Mplus 8.10 (Muthén y Muthén, 1998-2010) y, por último, para estimar el coeficiente Omega se utilizó el Microsoft Excel.

RESULTADOS

Análisis psicométrico de la escala de evaluación de la calidad de la educación superior

Como se muestra en la Tabla 2, se realizaron análisis para identificar el índice de ajuste para decidir el número de factores óptimo para los 62 ítems elaborados. Se comenzó con dos factores y se fue incrementando el número hasta obtener seis. La estructura factorial en la que coinciden al menos tres ítems significativos en un factor y que solo fuesen significativos en uno o dos factores es en la solución de cinco factores. Es decir, aunque en la solución de seis factores se observa un índice de ajuste del modelo óptimo estadísticamente, se debe considerar que los pesos factoriales no son los idóneos, al no cumplirse con las dos recomendaciones de rigor previas; no habiendo al menos tres ítems en cada uno de los factores y existiendo significación en más de dos factores en

algunos ítems del instrumento. Por tanto, se tomó la decisión de seleccionar la solución anterior, aun no obteniendo los mejores resultados en el ajuste del modelo. Además, se realizó la prueba KMO en la solución de cinco factores, obteniendo un valor de ,964 y resultó significativa la prueba de esfericidad de Bartlett (25623.33, gl 1953, $p < ,000$). Por último, se realizó un análisis de fiabilidad promedio del coeficiente Omega, del modelo de cinco factores, con un valor de ,97, siendo para el primer factor ,92, para el segundo factor ,96, para el tercer factor ,80, para el cuarto ,85, y para el quinto factor ,91.

Tabla 2

Número de factores con tres ítems significativos (95%) en un factor y que no son significativos en más de uno o dos factores e índices de ajuste de cada modelo resultante

Factores	Fact/ítems	X ²	df	RMSEA	90%	CFI	TLI	SRMR
2	2	8555,13	1828	,079	,077-,080	,73	,71	,067
3	3	6394,98	1767	,066	,064-,060	,81	,80	,043
4	4	5294,27	1767	,059	,058-,061	,86	,83	,035
5	5	4546,46	1648	,054	,052-,056	,88	,86	,031
6	5	4033,58	1590	,051	,049-,053	,90	,88	,028

Nota. Fact/ítems = número de factores con tres o más ítems significativos (95%) en un factor y que no son significativos en más de uno o dos factores.

La solución factorial obtenida de cinco factores mostró una oscilación de pesos factoriales entre ,364 y ,938, como se puede observar en la Tabla 3, seleccionando la estimación de la estandarización STDYX del modelo resultante del CFA que obtuvo una significación $p \leq ,001$. El primer factor se compone de 17 ítems y se denomina Infraestructuras, el segundo factor se compone de 23 ítems y se denomina Metodología y Profesorado, el tercer factor se compone de 4 ítems y se

denomina Recursos, el cuarto factor se compone de 7 ítems y se denomina Alumnado y, por último, el quinto factor se compone de 11 ítems y se denomina Satisfacción.

Tabla 3

Pesos factoriales para la versión definitiva de la escala según el Modelo Estandarizado para 5 factores

ítems	Infraestructuras	Metodología y profesorado	Recursos	Alumnado	Satisfacción
1	,562	-	-	-	-
2	,501	-	-	-	-
3	,472	,369	-	-	-
4	,467	,277	-	-	-
5	,753	-	-	-	-
6	,715	-	-	-	-
7	,588	,184	-	-	-
8	,737	-	-	-	-
9	,694	-	-	-	-
10	,817	-	-	-	-
11	,641	-	-	-	-
12	,525	-	-	-	-
13	,423	-	-	-	-
14	,461	-	-	-	-
15	,501	-	-	-	-
16	,509	-	-	-	-
17	,364	-	,137	-	-
18	,251	,451	-	-	-
19	,163	,582	-	-	-
20	,218	,490	-	-	-
21	,183	,496	-	-	-

22	-	,407	-	-	-
23	-	-	,654	-	-
24	-	-	,687	-	-
25	-	-	,655	-	-
26	-	-	,677	,220	-
27	-	,567	-	,160	-
28	-	,384	-	-	-
29	-	,590	-	-	-
30	-	,483	-	,139	-
31	-	,743	-	-	-
32	-	,573	-	-	-
33	-	,473	-	-	-
34	-	,626	-	-	-
35	-	,800	-	-	-
36	-	,723	-	,120	-
37	-	,624	-	-	-
38	-	,860	-	-	-
39	-	,704	-	-	-
40	-	,752	-	-	-
41	-	,938	-	-	-
42	-	,795	-	-	-
43	-	,770	-	-	-
44	-	,840	-	-	-
45	-	-	-	,664	-
46	-	-	-	,758	-
47	-	-	-	,823	-
48	-	-	-	,541	-
49	-	-	-	,590	-
50	-	-	-	,561	-

51	-	-	-	,733	-
52	-	-	-	-	,403
53	-	-	-	,134	,414
54	-	-	-	,284	,608
55	-	-	-	-	,577
56	-	,416	-	-	,555
57	-	,400	-	-	,571
58	-	,324	-	-	,579
59	-	,264	-	-	,700
60	-	-	-	,248	,651
61	-	,315	-	-	,510
62	-	-	-	,153	,465

Nota. Se reportan únicamente los pesos factoriales significativos.

Variabilidad de puntuaciones individuales

Se observó un efecto significativo del constructo, mostrando diferencias entre los factores con un tamaño del efecto alto ($F(5,591) = 4414.9$; $p < .001$; $\eta^2: .974$), obteniendo puntuaciones más altas en los factores de metodología y profesorado y recursos. Con respecto al análisis de diferencias individuales, atendiendo al rol del alumnado y del profesorado, se observaron diferencias significativas en todos los factores, como se muestra en la Tabla 4. Se comprobó que el alumnado valora más positivamente la calidad de la metodología, el profesorado, los recursos y el alumnado, mientras que el profesorado percibe una mayor calidad del grado en cuanto a las infraestructuras de la facultad y manifiesta una mayor satisfacción con el grado en que imparte docencia.

Tabla 4

Medias y desviaciones típicas según el rol profesorado y alumnado, así como las diferencias significativas entre los roles.

	Alumnado	Profesorado	F (1.595)	η^2
	M (DT)	M (DT)		
Infraestructura	3.27 (.74)	3.81 (.74)	76.53*	.12
Metodología y profesorado	3.44 (.69)	4.36 (.57)	291.39*	.33
Recursos	3.58 (.84)	4.17 (.74)	78.02*	.12
Alumnado	3.63 (.77)	3.32 (.81)	22.35*	.10
Satisfacción	3.64 (.80)	3.97 (.75)	28.99*	.10

Nota: * < .001

DISCUSIÓN

La Escala de Evaluación de la Calidad del Grado para Docentes y Alumnado Universitario pretende cubrir un hueco importante en la valoración de los estudios sobre la calidad de los grados universitarios. La particularidad de esta escala es que se centra en la percepción/visión del profesorado y del alumnado universitario en relación a la infraestructura, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la satisfacción; factores que en investigaciones previas se analizan desde la opinión de un solo agente educativo. En este sentido, se planteó el objetivo de elaborar y validar la escala construida *ad hoc*, partiendo de instrumentos de estudios anteriores (Aparicio-Arias, 2014; Dos Santos, 2016; Casero, 2008; Gargallo *et al.*, 2011; González-Peiteado *et al.*, 2017; Medrano y Pérez, 2010; Surdez-Pérez *et al.*, 2018). Los resultados mostraron una solución óptima de cinco factores: Infraestructura, Metodología y profesorado, Recursos, Alumnado y Satisfacción.

El contenido del primer factor evalúa la opinión del profesorado y estudiantado sobre la calidad de las infraestructuras a nivel macro (facultad) y micro (aulas). Las infraestructuras son un factor de relevancia para la valoración de la calidad en la educación superior (Dos Santos, 2016; Segovia-García, 2023; Surdez-Pérez *et al.*, 2018). Según exponen Deuren y Lharen (2017), la calidad de las instalaciones universitarias puede contribuir de forma directa o indirecta en el desarrollo académico. El contenido del segundo, tercer y cuarto factor está directamente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se observa cómo este proceso es considerado un factor multidimensional, por ese motivo, las escalas previas valoran aspectos distintos -de forma unifactorial o multifactorial- de la docencia y del profesorado universitario (Acevedo y Fernández, 2004, Aparicio-Arias, 2014; Casero, 2008; Castro *et al.*, 2020; Gargallo *et al.*, 2011; González-Peiteado *et al.*, 2017, Lizasoain-Hernández *et al.*, 2017; Seivane y Brenlla, 2021, Surdez-Pérez *et al.*, 2018). En el caso del segundo factor, se valora la calidad de la metodología y del profesorado, en concreto, se valoran las metodologías de enseñanza, las actitudes del docente, el desempeño profesional de la docencia y la evaluación del aprendizaje. Con respecto al tercer factor, se analiza la opinión sobre los recursos ofertados en la institución, la facultad, las aulas y el profesorado para la mejora de la experiencia del aprendizaje y la formación del alumnado. Así, los recursos didácticos (seleccionados o creados) son elementos imprescindibles para un buen desempeño docente (Manatos *et al.*, 2017; Seivane y Brenlla, 2021).

En el caso del cuarto factor, se analizan las actitudes del alumnado y su función -activa o pasiva- en el proceso de aprendizaje. La mayoría de los estudios (Aparicio-Arias, 2014; Casero, 2008; Dos Santos, 2016, Gargallo *et al.* 2011; González-Peiteado *et al.*, 2017; Medrano y Pérez, 2010; Surdez-Pérez *et al.*, 2018) sobre la evaluación de la calidad de las titulaciones, docencia y formación universitaria están enfocados en la percepción, satisfacción u opinión del alumnado; siendo un

factor de novedad que el profesorado pueda valorar a su grupo de estudiantes. Finalmente, el quinto factor alude a la evaluación de la satisfacción del alumnado y del profesorado sobre diferentes aspectos de la vida/experiencia universitaria. Este último factor se relaciona con la necesidad de una evaluación desde la percepción y la satisfacción de los agentes implicados, como precursores de la calidad educativa, analizando aspectos como la experiencia universitaria, los procesos formativos, el clima y convivencia, etc. (Ardi et al., 2012; Gruber et al., 2010).

El instrumento es sensible a las diferencias entre los roles de alumnado y profesorado. Este resultado cobra una gran relevancia teniendo en cuenta los criterios y directrices de aseguramiento de la calidad (ENQA, 2015), en el que los grupos de interés pueden valorar y analizar la calidad de los grados universitarios. Las diferencias observadas evidencian una mayor valoración por parte del alumnado tanto de la metodología y el profesorado, de los recursos y del papel del alumnado en el grado. Esto significa que el alumnado es consciente y valora la posibilidad de acceder al profesorado, se siente motivado para el estudio en un ambiente constructivo y está centrado en el aprendizaje de su futura profesión (Acevedo y Fernández, 2004; Casero, 2008; Castro *et al.*, 2020; Lizasoain-Hernández *et al.*, 2017; Seivane y Brenlla, 2021). Además, de valorar positivamente su propio papel en la adquisición de conocimientos y competencias, es decir, son conscientes de su papel activo y como protagonistas de su propio proceso de formación (Souza, 2019). En el caso del profesorado se observa una mayor valoración de la infraestructura del centro universitario en el que se desarrolla el grado y un mayor nivel de satisfacción. El profesorado universitario es consciente de la calidad de todos los ámbitos y aspectos de la propia universidad en la que desarrolla su actividad docente y siente satisfacción por ello (Ardi et al., 2012; Gruber et al., 2010).

CONCLUSIÓN

En conclusión, la “Escala de Evaluación de la Calidad del Grado para Docentes y Alumnado Universitario” es un instrumento que permite explorar la opinión y satisfacción de los principales agentes educativos de los grados universitarios. Un instrumento basado en los criterios de aseguramiento interno de la calidad educativa (ENQA, 2015), con dos enfoques para atender a las características y experiencias del profesorado y del alumnado en educación superior. Esta escala facilitará la valoración conjunta de la calidad de los grados universitarios, ya que permitirá hacer acopio de la información necesaria para conseguir un verdadero sistema de garantía de la calidad que parta de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; respondiendo a las exigencias y necesidades de la sociedad actual (Paricio, 2012; De Vincenzi, 2013). Teniendo en cuenta la relevancia del constructo de calidad y las perspectivas de trabajo de los países que pertenecen al EEES, se hace imprescindible la creación de un instrumento que capte de forma única y homogénea, en los mismos factores e ítems, la opinión del profesorado y el estudiantado universitario; aspecto que en escalas previas no se ha ofrecido. Esta unicidad en la medición posibilita la realización de análisis, intergrupos, desde una perspectiva crítica sobre la calidad institucional y formativa de la educación superior. Además, será el primer instrumento que permita al profesorado valorar el rol del estudiantado como indicador de calidad.

LIMITACIONES

El estudio tiene limitaciones que deben ser identificadas: se reconoce el posible sobreajuste del modelo presentado a la teoría consultada y los datos específicos de la muestra; en futuras investigaciones se podrían analizar otras dimensiones o variables con el fin de obtener mayor evidencia de su validez convergente (competencia pedagógica del profesorado, clima del aula, motivación, sentido de pertenencia, estrategias de aprendizaje, etc.). Además, la muestra del estudio pertenecía únicamente a titulaciones universitarias de 24 facultades de educación; sería recomendable realizar el estudio con estudiantes y docentes universitarios de distintas ramas de conocimiento para obtener mayor representatividad de la población y objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, F., Gago, F., da Silva, M., y Bastos A, (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, 119-150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>
- Acevedo, R., y Fernández, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 154-166. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2257>

- Aithal, P. S., y Maiya, A. K. (2023). Development of a New Conceptual Model for Improvement of the Quality Services of Higher Education Institutions in Academic, Administrative, and Research Areas. *International Journal of Management, Technology and Social Sciences (IJMTS)*, 8(4), 260-308. <https://doi.org/10.47992/IJMTS.2581.6012.0322>
- Alhija, F. N. A. (2017). Guest editor introduction to the special issue “Contemporary evaluation of teaching: Challenges and promises”. *Studies in Educational Evaluation*, 100(54), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.002>
- Aparicio-Arias, E. (2014). *Validación de un cuestionario de evaluación en docencia universitaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. RUA. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <https://acortar.link/1MKVid>
- Ardi, R., Hidayatno, A., y Zagloel, T. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, 20(4), 408-428. <http://dx.doi.org/10.1108/09684881211264028>
- Asociación Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ESG).
- Asparouhov, T., y Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 16(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

- Cardoso, S., Rosa, M. J., y Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44. <https://acortar.link/qeSWnL>
- Castro, M., Navarro, E., y Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23(2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25711>
- Cheng, M. (2017). Reclaiming quality in higher education: a human factor approach. *Quality in Higher Education*, 23(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1358954>
- Condor, B., Balta, G. C., Ramos, A., Bello, V., y Párraga, A. (2024). Avances sobre la calidad en la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1), 1-11. <https://acortar.link/LjccuS>
- De Vincenzi, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(9), 76-94. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71918-8](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71918-8)
- Deuren, R. V., y Lhaden, K. (2017). Student satisfaction in higher education: a comparative study of a private and a public college. *Bhutan Journal of Research y Development*, 6(1), 40-52. <https://acortar.link/OvS36V>
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., y Mulrooney, H. (2018). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>

- Dos Santos, M. (2016). Calidad y satisfacción: El caso de la Universidad de Jaén. *Revista De La Educación Superior*, 45(178), 79-95. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.005>
- Duarte-Mora, J. Y. (2019). Calidad educativa. *Revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(1), 29-32. <https://doi.org/10.15649/2346030X.442>
- Espino, J. E., Morón, J. L., Huamán, L. K., Soto, B. N., y Morón, L. E. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(4), 348-359. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876>
- Gamage, K. A., Pradeep, R. R., Najdanovic-Visak, V., y Gunawardhana, N. (2020). Academic standards and quality assurance: The impact of COVID-19 on university degree programs. *Sustainability*, 12(23), 10032. <https://doi.org/10.3390/su122310032>
- Gargallo, B., García, E., Almerich, G., Garfella, P.R., Fernández, A., y Rodríguez, M. C. (2011). Aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Bordón*, 63(4), 43-64. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Gómez-Marcos, M., Vicente-Galindo, M., y Martin, H. (2022). ¿Garantiza el Ranking de Shanghai alto desempeño académico? *Revista Española de Documentación Científica* 45(1), 1-18. <https://doi.org/10.3989/redc.2022.1.1805>
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., y Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>

- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., y Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International journal of public sector management*, 23(2), 105-123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Hayashi, K., Bentler, P. M., y Yuan, K. H. (2007). On the likelihood ratio test for the number of factors in exploratory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 505-526. <https://doi.org/10.1080/10705510701301891>
- Jiménez, A., Terriquez, B., y Robles, F.J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *CONACYT*. <https://acortar.link/0gNAGb>
- Lago, D., Gamoba, A., y Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y Libertad*, 8(2), 157-179. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n1.2006>
- Lizasoain-Hernández, L., Etxeberria-Murgiondo, J., y Lukas-Mujika, J. F. (2017). Propuesta de un nuevo cuestionario de evaluación de los profesores de la Universidad del País Vasco. Estudio psicométrico, dimensional y diferencial. *RELIEVE*, 23(2). <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>
- López, A. B., González, I., y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>

- Manatos, M. J., Sarrico, C. S., y Rosa, M. J. (2017). The European standards and guidelines for internal quality assurance: An integrative approach to quality management in higher education? *The TQM Journal*, 29(2), 342-356. <https://doi.org/10.1108/TQM-01-2016-0009>
- McDonald, R. P. (2013). *Test theory: A unified treatment*. Psychology press.
- Medrano, L. A., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Mejía-Rodríguez, D. L., y Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Moreira, L. M., y Santos, M. A. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 19-36. <https://acortar.link/CzzP5P>
- Muthén, L. K., y Muthén B. O. (1998-2010). *Uplus User's Guide. Sixth Edition*. Muthén y Muthén.
- Paricio, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 49-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6014>
- Pérez, E. R., y Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://acortar.link/tZcAFy>

- Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Cruz, F. J., y Díaz, M. J. F. (2020). *Evaluación para la innovación y mejora de centros educativos*. Síntesis.
- Rosa, M. J., y Amaral, A. (2007). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM excellence model. En Westerheijden, D.F., Stensaker, B., y Rosa, M.J. (eds) *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*, 20 (pp. 181-207). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_7
- Sayed, B., Rajendran, J., y Lokachari, P. S. (2010). An empirical study of total quality management in engineering educational institutions of India: perspective of management. *Benchmarking: An International Journal*, 17(5), 728-767. <https://doi.org/10.1108/14635771011076461>
- Schmitt T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Schmuck, R. (2021). Comparison of the ESG Guidelines Used in the European Higher Education Sector with the Principles of the ISO 9001: 2015 Quality Management Standard. *Quality-access to success*, 22(181), 87-92. <https://acortar.link/njn5wG>
- Segovia-García, N. (2023). Infrastructure needed to facilitate quality online higher education. *International Humanities Review*, 17(5), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4769>

- Seivane, M. S., y Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>
- Shah, M., Nair, C., y Bennett, L. (2013). Factors influencing student choice to study at private higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 21(4), 402-416. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2012-0019>
- Souza, M. R. (2019). Satisfacción estudiantil con la infraestructura educativa en São Luís-Maranhão (Brasil). *Publicaciones*, 49(5), 191-208. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.10755>
- Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. C., y Lamoyi-Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Tejedor, F. J. T. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327. <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.1.024>
- Vera, H., y González-Ledesma, M. A. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles Educativos*, 40, 53-97. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59180>
- Vykydal, D., Foltá, M., y Nenadál, J. (2020). A study of quality assessment in higher education within the context of sustainable development: A case study from Czech Republic. *Sustainability*, 12(11), 4769. <https://doi.org/10.3390/su12114769>

Zineldin, M., Camgoz H., y Vasicheva. (2011). Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2011.582796>



Escala de evaluación de la calidad de los grados universitarios © 2026 by Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Nicole González-Benitez y Carmen Nuria Arvelo-Rosales is licensed under CC BY-NC-SA 4.0