

Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio

Quality assessment of university service from students and teacher's perceptions: a case study

Marisa Cecilia Tumino *
Evelyn Ruth Poitevin **

Universidad Adventista del Plata

Se plantea la evaluación de la calidad de los servicios universitarios de una universidad privada de Argentina desde la percepción de estudiantes y docentes. Para ello se adecuó la escala de Capelleras y Veciana (2004), basados en el modelo SERVQUAL, y se incorporaron ítems que atienden a otros aspectos del servicio universitario tales como los que proponen Rubio Gómez, Aguilar Feijoo, Massa Sánchez, Maldonado y Ramírez Asanza (2005), referentes a la adecuación de los programas, a la evaluación del aprendizaje y a la efectividad de los procesos administrativos. La escala de 42 variables relativas a las percepciones de la calidad de los servicios, y a las condiciones de la institución para ofrecerlos, se aplicó a una muestra de 454 estudiantes y 64 docentes. Los resultados mostraron consistencia interna y el Análisis de Factores identificó ocho dimensiones que permiten proponer mejoras en atención a lo que exhiben los resultados obtenidos.

Descriptores: Calidad educativa, Percepción, Servicio, Medición.

This paper presents an evaluation of the quality of services from a private university college in the center of Argentina, in order to obtain information to determine the perception of students and teachers regarding the services offered. For this purpose we adapted the scale of Capelleras and Veciana (2004), based on the SERVQUAL model, and incorporated items that cater to other aspects of university services such as the proposed for Rubio Gomez Aguilar Feijoo Sánchez Massa, Maldonado and Ramirez Asanza (2005), concerning the adequacy of programs, evaluation of the effectiveness of administrative processes. The scale was administered to a sample of 454 students and 64 teachers from that university. The results showed internal consistency and relevance of applying Factor Analysis, identifying eight dimensions grouping the 42 variables related to perceptions of service quality and the conditions of the institution to be offered, enabling improved design proposed.

Keywords: Educational quality, Perception, Service, Measurement.

*Contacto: evaluacionsecu@uap.edu.ar

**Contacto: tecnicasecu@uap.edu.ar

Introducción

El surgimiento de la calidad como ciencia de la gestión se remonta a los años 1920 dentro del mundo empresarial y administrativo. Las empresas acuñaron diferentes formas de medir y evaluar la calidad. Este fenómeno atravesó diferentes paradigmas a través del tiempo entre los que se incluyen la inspección de la calidad, el control de la calidad y el aseguramiento de la calidad, donde se plantearon modelos para los problemas que representaba, hasta llegar a la gestión de la calidad total de las empresas modernas (Sangüesa, Mateo e Ilzarbe, 2006:19).

El primer interés por la calidad se centró en los productos y luego se expandió a los servicios en muchas ramas, incluyendo al ámbito educativo. Llegó así a convertirse en un “factor competitivo estratégico” (Sangüesa Mateo e Ilzarbe, 2006:19). Se debe entender a la calidad como “un concepto abstracto tan amplio en definición y aplicación que cada organización puede entenderlo desde sus propios intereses” (Traba, Barletta y Velázquez, 2010:41). “El concepto abarca el modo en que la empresa satisface todas las especificaciones de sus clientes y todo contacto con ellos, ya que contribuye a la imagen que se forman los clientes en sus mentes sobre la empresa” (Fernández Ziegler, 2003:44) “La percepción de la calidad en el servicio debe estar respaldada por una estructura y gestión organizacional, de tal forma que se cree una filosofía de servicio que busque superar las expectativas de los clientes” (Botero y Piña, 2006:218)

La percepción del cliente se forma desde múltiples ámbitos y experiencias. “La calidad es lo que el cliente dice a partir de su percepción” (Camisón, Cruz y González, 2006:170). Esta forma de entender y utilizar la calidad puede acarrear algunos problemas como por ejemplo que la percepción del cliente deja de lado el desempeño en lo referente a servicios, ya que la mirada solo se enfoca al final del proceso. Tiene además componentes subjetivos pues cada cliente espera atributos particulares y esta es una de las formas utilizadas para evaluar la calidad. Cabe destacar que “la calidad percibida está muy relacionada con la adecuación de las características del objeto a las necesidades del individuo” (Fernández Ziegler, 2003:2). A pesar de esto, el contacto del individuo con el servicio que recibe y con los agentes que se lo ofrecen, pueden brindar datos objetivos (Salvador, Pozo, Alonso, 2008).

Según Koenes (1996) la mejor forma de conocer las expectativas reales de los consumidores es preguntándoselo a ellos pues la única forma concreta, precisa y fiable de obtenerlas. Las instituciones educativas no están ajenas a esta mirada y deben tener en cuenta la percepción que el cliente tiene acerca del producto o servicio en cuestión.

1. Conceptos de calidad

El concepto de calidad es el resultado de un acuerdo entre quienes pretenden establecer rasgos sobre determinado objeto o asunto en un espacio, tiempo y condiciones determinados. Al ser una construcción no puede ser unívoca, ni tampoco monolítica; genera controversias ya que en su construcción siempre habrá intereses contrapuestos (Sverdlick, 2012).

Santos Guerra (2003:9) declara que “la calidad encierra una amplia gama de acepciones y provoca muchos prejuicios, deseos, intereses, decisiones, dinero y trampas”. Si se considera este concepto como una construcción que encierra diversas acepciones, es

apropiado mencionar la recopilación de tipos de definiciones de calidad efectuada por Garvin (1984:25):

- Definiciones trascendentes: es vista como perdurable en el tiempo, de característica absoluta y universal. Uno la reconoce cuando la ve.
- Definiciones basadas en el producto: calidad vista como medible, mayor calidad es mayor cantidad de producto. Ampliamente usado en economía.
- Definiciones basadas en el usuario: es altamente subjetiva ya que la define el usuario. Entonces la mayor calidad está dada por la satisfacción de mayor número de clientes. ¿Qué características realmente dan calidad y no solo satisfacción al cliente?
- Definiciones basadas en la producción: cumplimiento de especificaciones, adecuación a clientes y horarios previstos.
- Definiciones basadas en el valor: producto que satisface necesidades a un precio razonable.

1.1. Puntos esenciales de la calidad

Traba, Barletta y Velázquez (2010:41) mencionan a Armand Feigenbaum, considerado maestro de la calidad, quien presentó los siguientes puntos esenciales de calidad:

- La calidad debe definirse en términos de satisfacción del cliente.
- La calidad es multidimensional. Debe definirse comprensivamente.

Puesto que los clientes tienen necesidades cambiantes y expectativas, la calidad es un concepto sumamente dinámico. Para Senlle Szodo y Gutiérrez Francescon (2005:3) la calidad es un camino, no un logro limitado, un sistema de mejora continua para avanzar diariamente. La calidad es un estilo de vida, un cambio de clima, el deseo de hacer las cosas bien y mejorar permanentemente. A la calidad la hacen todas las personas involucradas en un emprendimiento, tanto directivos, técnicos, administrativos, como docentes, incluyendo estudiantes y padres.

1.2. Calidad de servicio

Los servicios no pueden evaluarse o diagnosticarse de la misma manera en que se trata una manufactura. Fue necesario que se desarrollaran técnicas específicas para tratar el tema de la calidad en los servicios (Camisón, Cruz y González, 2006; Sangüesa, Mateo e Ilzarbe, 2006).

Se puede hablar de por lo menos tres cuestiones que hacen particular la evaluación de la calidad de un servicio (Sangüesa, Mateo e Ilzarbe, 2006:171-172):

- Su inmaterialidad ya que es imposible emitir un juicio sin antes haber recibido el servicio.
- El cliente forma parte del proceso.
- El cliente puede realizar un juicio sobre el servicio recibido.

Muñoz Negrón (2009:2) agrega elementos característicos de un servicio:

- El valor que un cliente le asigna será subjetiva, por ello para investigar sobre este tema se realizan encuestas de opinión.

- La interacción entre el prestador del servicio y el cliente es mucho más fluida y la relación que allí se genera permitirá retener o no a los clientes.
- El servicio se ofrece al mismo tiempo que se consume.
- El servicio debe adecuarse al cliente que lo está recibiendo en ese momento, de allí la importancia de la autonomía de la que disponga el empleado para realizar la prestación.

Camisón, Cruz y González (2006:894-895) hablan de 4 características intrínsecas de los servicios que hacen que su evaluación se vuelva difícil:

- Intangibilidad: debido a esta característica presenta mayores dificultades para ser especificado por lo tanto presenta mayor riesgo.
- Heterogeneidad: los resultados posibles pueden variar según el cliente, según el día y la situación dada, afectando la calidad y su evaluación.
- Inseparabilidad: servicio, producción y consumo se realizan al mismo tiempo.
- Carácter perecedero: los servicios se consumen al mismo tiempo que se producen.

Según Quijano (2004) y Malcolm (1999, citado en Botero y Peña, 2006:219), un cliente puede evaluar la calidad de un servicio pensando en cinco factores:

- Elementos tangibles. Todo lo que pueda observar y tocar: instalaciones y su mantenimiento, equipamiento, presentación del personal.
- Cumplimiento de promesa: si recibe fehacientemente el servicio que contrató.
- Actitud de servicio: la atención y escucha que recibe y la resolución de problemas emergentes. Un mal trato perjudica la percepción de la calidad del servicio.
- Competencia personal: el cliente califica cuidadosamente la idoneidad de quienes lo atienden, si conocen lo que hacen como para pedir orientación.
- Empatía: el contacto, la comunicación y el trato recibido.

La calidad de servicio puede ser conceptualizada desde múltiples miradas, es decir que presenta una heterogeneidad de aportes. Debe estar fundamentada en las percepciones que los clientes tienen del servicio. Por lo tanto la calidad del servicio es lo que el cliente percibe. Allí radica la relatividad de este concepto. Si el servicio iguala o supera la expectativa inicial será considerado un buen servicio, y creará una situación de lealtad del cliente, mientras que será catalogado de baja calidad cuando el cliente no esté satisfecho con la prestación (Camisón, Cruz y González, 2006:895-896).

Juran (1996) destaca la puntualidad y el trato dado a los clientes como aspectos importantes de la calidad de servicio. Por ello dentro de la definición de calidad los ingredientes usuales para los servicios son: características, comportamiento, competitividad, rapidez, cortesía, capacidad de proceso, ausencia de errores, conformidad con estándares y procedimientos (Juran, 1996).

1.3. Calidad de servicio en el ámbito educativo

Sverdlick (2012:29) señala que la calidad en relación con la gestión en educación fue traspolada desde el ámbito empresarial y fue vinculada a la idea del control en el proceso de producción. Cuando el concepto de calidad se aplica al ámbito educativo es necesario

considerar la posición desde la que se lo hace, ello implica finalidad, sentido y funciones de la educación. Es decir que se ponen en juego sus funciones, los procesos de enseñanza aprendizaje, la acción de los docentes y la evaluación, considerando al sistema educativo en su conjunto (Sverdlick, 2012). Para Senlle Szodo y Gutiérrez Francescon (2005:9) “la calidad no es aplicar las normativas internacionales aprobadas por 157 países o incrementar ya sea las horas de clase o los exámenes; la calidad es un cambio profundo en la manera de pensar, de programar, de evaluar y de sentir la educación”.

Barnett (1992:113) considera que “las cuatro actividades institucionales que afectan a la formación del estudiante comprenden la calidad del método de enseñanza, la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje, la calidad del diseño de los cursos y la calidad del programa de desarrollo del profesorado”, actividades comunes a toda institución de educación superior y viables de ser evaluadas.

El afán eficientista llevo a muchas instituciones a preocuparse por la calidad dejando de lado el asegurar la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.

Se puede hablar de calidad en educación, cuando esta es promotora del progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema educativo eficaz es el que maximiza la capacidad de las instituciones para alcanzar esos resultados. (Bustos Díaz y Salazar Leal, 2010:14)

Aguerrondo (1993) enfatiza la potencia del concepto de calidad al tratarse de un concepto totalizante, abarcante y multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo al poder hablar de calidad del docente, calidad del aprendizaje, calidad de la infraestructura o calidad de los procesos, aunque hay que considerar cómo se la define en cada caso. La autora enfatiza que las decisiones emergentes de la información cuantitativa sólo se orientarán hacia el largo plazo si las mediciones pueden ser evaluadas y reinterpretadas dentro de un contexto más global.

Capelleras y Veciana (2004) percibieron el creciente interés por la evaluación de la calidad de la enseñanza que no esté exclusivamente centrada en la labor del profesor y elaboraron una síntesis de las investigaciones desarrolladas en este ámbito. Ciertos trabajos se han centrado en la valoración de la experiencia global de los estudiantes en la universidad con relación al conjunto de servicios que ofrece no sólo a nivel docente sino que también se incluyen los servicios de apoyo al estudio y los servicios generales tales como los relacionados con el desarrollo deportivo, cultural y convivencial. Las principales conclusiones a las que arribaron en el contexto de la educación superior fueron:

- No existe unanimidad en cuanto a la conceptualización de la calidad de servicio en el ámbito universitario desde la perspectiva del usuario.
- No existe una escala estandarizada dado que la mayoría de investigadores desarrollan una batería de ítems propia.
- La metodología utilizada es similar en casi todos los casos.
- Los estudios están generalmente centrados en una disciplina en particular.
- Se obtienen resultados diferentes en cuanto a las diferentes dimensiones de calidad percibida en educación superior, puesto que no siempre se mide el mismo concepto.

Actualmente existe una marcada preocupación de los gobiernos por la evaluación de la calidad dentro de los sistemas educativos. También existe una preocupación entre los pedagogos por encontrar nuevas formas de llegar a los estudiantes con estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje.

La preocupación por la calidad de la educación que están mostrando las universidades, se ha pronunciado en el nuevo milenio (Capelleras y Veciana, 2004; Salvador Ferrer, 2005). Este fenómeno mundial encontró su lugar en Argentina con la promulgación de la Ley de Educación Superior, al crearse la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) quien evalúa las instituciones de educación superior con el propósito de proteger a la comunidad y satisfacer sus expectativas. Por ello se puede afirmar que resulta un tema de actualidad con gran asidero en el imaginario social de la universidad, ente autónomo capaz de propiciar el progreso en el marco de una misión que le confiere su propia impronta y motiva su crecimiento.

Senlle Szodo y Gutiérrez Francescon (2005:31-40) relacionan la fórmula de la calidad en la educación con la estructura y gestión del centro de enseñanza y con la metodología o estrategias para transmitir el conocimiento con el fin de cambiar y desarrollar competencias. Si los servicios no son de calidad, deterioran el clima y los resultados institucionales. El contenido de conocimientos es importante, pero no son menos importantes las habilidades sociales, las escalas de valores y los comportamientos positivos que permitan a la persona integrarse con facilidad en los grupos sociales como motores de cambio, progreso y mejora.

Szodo y Gutiérrez Francescon (2005) señalan “cuando hay desconexión entre los estudios y lo que requiere la sociedad, hay falta de calidad” (p.33). Estos autores contemplan, entre otros, los siguientes factores de calidad:

- Calidad en la metodología didáctico-pedagógica. Este factor consiste en la preparación docente y los recursos metodológicos que empleen en su cometido.
- Calidad en el servicio. La calidad en el servicio interno y la del servicio externo. Para que el servicio final al cliente sea de calidad sin fallos, el servicio interno tiene que estar exento de errores. La no-calidad en el servicio interno se arregla fijando las funciones y responsabilidades de una manera clara y creando dinámicas de grupos de mejora donde los clientes internos puedan expresar sus necesidades y expectativas, a partir de los cuales se acuerden estrategias que ayuden a mantener el buen clima y a lograr los objetivos medidos por la satisfacción de los clientes externos. La falta de servicio externo causa divergencia entre la formación y lo que espera la sociedad.
- Calidad en la gestión. La responsabilidad principal de un director es dirigir y para esto es necesario entrenarse. Para gestionar se deben tener en cuenta los factores académicos, económicos, humanos, sociales y de calidad.

2. Medición de la calidad de servicio dentro del ámbito educativo

Para acercarse a la idea de calidad se recurre a la evaluación como forma en la que puede ser discernida aunque no es posible decir que se completa el entendimiento del concepto solo por el uso de algunas mediciones (Stubrin, 2010:69-70).

La medición de la calidad dentro del ámbito universitario debe enfrentar difíciles problemas tales como la falta de consensos a la hora de definir los indicadores de ejecución y definir la calidad con la que se desarrollará íntegramente a los estudiantes y docentes, aspectos difíciles de evaluar (Tobón, Rial Sánchez, Xarretero Díaz y García Fraile, 2006).

Si perseguimos la calidad total, hemos de estructurar un sistema de gestión de la calidad que asegure la satisfacción global sistematizando un proceso de mejora continua basada en la mentalización y participación generalizadas de hacer las cosas cada vez mejor interiorizando esta actitud hasta convertirla en una cultura propia de nuestra universidad. (Panera Mendieta, 2010)

Comúnmente se suele utilizar una escala de medida para evaluar la calidad del servicio en función de un conjunto de atributos representativos. Existe una escala, conocida como SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1988) que, desde su aparición a finales de los años ochenta, se ha convertido en una de las medidas más populares de la calidad de servicio. Este instrumento mide la calidad de servicio como diferencia entre las percepciones y las expectativas de los usuarios de los servicios y ha sido aplicada en un gran número de investigaciones que abordaron la prestación de servicios con características diferentes. No obstante, varios estudios han cuestionado la validez de dicha escala y han detectado ciertos problemas relacionados no solo con la definición sino también con la operacionalización, la generalidad y las propiedades psicométricas de la misma (Buttle, 1996, citado en Capelleras y Veciana, 2004).

Martínez Rizo (2009) considera que las buenas evaluaciones son necesarias para apoyar los esfuerzos de mejora, pero debe evitarse el error recurrente de desarrollar evaluaciones inadecuadas que podrían tener consecuencias negativas graves y que los profesionales preocupados por la educación deberían tratar de evitar. Por su parte, Lepeley (2004), opina que:

Cuando se trata de evaluación de la calidad, utilizar instrumentos de medición simples, con los que los encuestados se sientan cómodos, resulta ser una práctica muy recomendable, dado que las teorías e instrumentos complejos incrementan los esfuerzos y desvirtúan el interés en evaluar y mejorar. (p.36)

Capelleras y Veciana (2004) han optado por adecuar la escala de medida SERVQUAL al servicio universitario. Según estos autores, aunque tanto este instrumentos como la escala posterior SERVPERF fueron concebidos como medidas genéricas de la calidad de servicio percibida por los clientes, en las investigaciones más recientes parece haberse generalizado la opinión de que distintos negocios de servicios tienen diferentes factores críticos o determinantes de la calidad, tal como lo señalan Carman, (1990) y Barbakus y Mangold, (1992), citados en Capelleras y Veciana (2001:93).

Capelleras y Veciana (2004) abordaron la evaluación de la calidad de la enseñanza a través de las percepciones de los estudiantes, señalando que este enfoque presenta la ventaja de reducir la amplitud del cuestionario. Estos autores validaron la escala empleada con el objeto de analizar sus propiedades, y comprobar su capacidad para medir la calidad de servicio en el ámbito de la enseñanza universitaria, obteniendo resultados aceptables para el instrumento que fue parte de la escala utilizada en el presente trabajo.

3. Planteamiento del problema

A partir de aquí surge el siguiente interrogante ¿Cuáles son los factores de la calidad de los servicios universitarios que impactan mayormente sobre la percepción de la calidad en estudiantes y docentes de una universidad privada del centro de la Argentina?

Objetivos de la investigación:

- Elaborar una escala de medida de la calidad de servicio en el ámbito de la enseñanza universitaria, así como identificar las dimensiones subyacentes que la conforman.
- Analizar las valoraciones de los principales usuarios (estudiantes y docentes) e identificar las características que definen la importancia atribuida a las dimensiones que integran la calidad del servicio universitario.
- Identificar posibles diferencias en la percepción de la calidad entre los grupos.
- Identificar dónde se encuentran las puntuaciones extremas de la percepción de la calidad de servicios universitarios para orientar o elevar recomendaciones oportunas.

4. Metodología

El presente estudio es de corte cuantitativo, transversal y correlacional puesto que pretendió identificar aquellas dimensiones de la calidad de servicios universitarios que poseen mayor poder predictivo sobre la percepción de la calidad global.

4.1. Población y muestra

La población estuvo compuesta por los estudiantes y los docentes de las cuatro facultades de una universidad privada de la región central de la Argentina. Se utilizó una muestra no probabilística intencional conformada por:

- Estudiantes mayoritariamente de segundo (2do) y cuarto (4to) año de todas las carreras de las cuatro facultades de la universidad, conformando una muestra de 454 estudiantes. Dicha elección se sustenta en la representatividad de quienes se encuentran iniciando la experiencia universitaria y de quienes se aproximan a la meta final de la carrera.
- Docentes de las cuatro facultades incorporando un total de 64 docentes.

4.2. Construcción y validación del Instrumento

A partir de la propuesta de Capelleras y Veciana (2004), basados en el modelo SERVQUAL, y de la propuesta de Rubio Gómez, Aguilar Feijoo, Massa Sánchez, Maldonado y Ramírez Asanza (2005:21), referentes a la adecuación de los programas y a la efectividad de los procesos administrativos, se elaboró una batería de 46 ítems que incluía los aspectos del servicio universitario señalados por estos autores. Se contextualizó la redacción de los ítems al lenguaje regional y se sometió el cuestionario al juicio de colegas y estudiantes a los efectos de evaluar la claridad y pertinencia de los ítems. En esta fase se adecuaron dos cuestionarios, uno para medir las percepciones de

los estudiantes y el segundo para medir las percepciones de los docentes de la institución educativa.

En una segunda instancia se aplicó el cuestionario a una muestra piloto de 50 estudiantes pertenecientes a cuatro facultades diferentes de la universidad. Tras un proceso de validación, los cuestionarios quedaron conformados de la siguiente forma:

- El cuestionario para estudiantes incluyó 42 ítems, incluyendo además las siguientes variables demográficas: facultad, carrera, año de cursado, género, condición de estudiantes (interno o externo) y edad.
- El cuestionario para docentes incluyó 41 ítems, incluyendo asimismo las siguientes variables demográficas: facultad en la que enseña más horas, edad, carrera en la que enseña mayor cantidad de horas y género. El ítem que fue omitido en este instrumento es el que refiere al cumplimiento de las expectativas que tenía el estudiante al iniciar la carrera; excluido por no corresponder con este tipo de sujeto.

En ambos casos la edad estuvo definida en rangos con el propósito de ser utilizada en las diferentes técnicas estadísticas como variable independiente. La batería de ítems utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 1 (en desacuerdo) y 5 (de acuerdo). De esta forma, puntuaciones altas en la escala reflejan una mejor percepción de la calidad de los servicios, en tanto que, puntuaciones bajas en la escala reflejan una percepción pobre de la calidad de los servicios. Para evaluar la consistencia interna de la escala se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para el total de la muestra, resultando ser de 0,938, por lo que puede afirmarse que la escala es fiable. En el Anexo 1 se muestra la conformación de los 42 ítems mencionados. Asimismo, y con el propósito de identificar la importancia relativa de cada dimensión en la percepción global de la calidad de servicios, se calculó la variable calidad global percibida como la media de los 42 ítems de la escala.

La fase de obtención de datos definitivos se realizó conforme a la siguiente información. El universo (N) estuvo compuesto por 2.024 estudiantes matriculados en las cuatro diferentes facultades y 367 docentes. El tamaño muestral (n) quedó conformado por 454 estudiantes y 64 docentes. El error muestral fue de +/- 4,05% con un nivel de confianza de 95%.

4.2.1. Validez de la escala

Dado que el tamaño de la muestra de estudiantes resultó considerablemente mayor que la de docentes y que el cuestionario destinado a los estudiantes contenía la totalidad de los ítems considerados para este estudio, el proceso de validación se efectuó mediante el procesamiento de este último. Se llevó a cabo un análisis factorial aplicando rotación ortogonal varimax a fin de explicar la estructura subyacente en la matriz de datos. Los factores necesarios para representar los datos originales se extrajeron mediante la técnica de análisis de componentes principales. El valor de KMO con 518 encuestados fue de 0.930 y los MSA para cada variable fueron superiores a 0.762, lo que mostró la adecuación de los datos para el análisis factorial. La significación de la esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{861} = 9081,139$, $p = 0.000$) indicó la existencia de suficiente cantidad de relaciones para efectuar el análisis factorial con alta significación estadística. Como se puede apreciar en la tabla 1, el análisis factorial propuso una reducción considerable de variables con una pérdida aceptable de información, ya que los 42 ítems conformaron 8 factores que explican el 59,254% de la variabilidad de las variables.

Tabla 1. Matriz factorial rotada

VARIABLES	COMPONENTES							
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
1-Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia					,789			
2-El equipamiento (laboratorios, salas de informática) es adecuado					,560			
3-La bibliografía disponible es suficiente					,382			
4-Las instalaciones físicas son adecuadas para el desarrollo del aprendizaje					,807			
5-Los profesores se ocupan de la condición académica de los estudiantes					,655			
6-Los profesores motivan el aprendizaje de los contenidos de las materias					,585			
7-Los profesores fomentan la participación de los estudiantes en las clases					,523			
8-Los profesores están disponibles para orientar al estudiante cuando sea necesario					,706			
9-Existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes					,720			
10-Las evaluaciones son adecuadas para conocer lo que han aprendido los estudiantes						,569		
11-El material entregado por los docentes es útil para los estudiantes	,555							
12-Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos teóricos	,770							
13-Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos prácticos	,730							
14-Los profesores están actualizados en sus conocimientos	,734							
15-Los profesores son capaces de transmitir adecuadamente sus conocimientos	,683							
16-Los profesores explican los conocimientos con claridad suficiente	,636							
17-Los profesores orientan el trabajo autónomo de los estudiantes adecuadamente	,460							
18-Los profesores evalúan los conocimientos de los estudiantes adecuadamente						,539		
19-En esta carrera existe una combinación adecuada entre asignaturas obligatorias y optativas							,762	
20-En esta carrera existe una oferta amplia de asignaturas optativas							,823	
21-En esta carrera existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos		,665						
22-En esta carrera se estimula el desarrollo de capacidades de los estudiantes		,589						
23-Los horarios de clases son adecuados a las necesidades de los estudiantes		,322						
24-El número de estudiantes por clase es adecuado para los procesos de enseñanza aprendizaje		,326						
25-Los contenidos enseñados están de acuerdo al perfil profesional		,563						
26-El trato recibido de los profesores es adecuado					,676			
27-Los profesores muestran eficacia para desarrollar las acciones pedagógicas	,462							

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Matriz factorial rotada. Continuación

VARIABLES	COMPONENTES							
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
28-Se cumplen las expectativas que tenía al iniciar la carrera		,600						
29-El currículo (contenidos, actividades prácticas) es adecuado		,676						
30-La metodología docente (recursos, estrategias didácticas, actividades complementarias) es adecuada		,616						
31-El aprendizaje independiente (trabajo autónomo, desarrollo de actividades) es adecuado		,611						
32-La evaluación del aprendizaje (procedimientos de evaluación, criterios de evaluación, resultados y revisión de exámenes) es adecuada						,518		
33-Los procesos de comunicación y canales de comunicación entre los públicos de la comunidad educativa son adecuados			,589					
34-Los espacios existentes para expresar opiniones son adecuados			,679					
35-El tratamiento de quejas y/o sugerencias sobre diferentes aspectos de los servicios universitarios es adecuado			,747					
36-El clima de convivencia y relaciones humanas es adecuado			,564					
37-El trato recibido por todo el personal implicado en la institución			,595					
38-Las soluciones y alternativas que se aplican para resolver dificultades son adecuados			,720					
39-Las actividades de mejora e innovación aplicadas son adecuadas			,598					
40-Las instalaciones y su mantenimiento son adecuadas					,736			
41-Los procesos administrativos (matriculación, trámites varios) son ágiles								,780
42-La administración es eficaz para solucionar problemas								,664

Fuente: Elaboración propia

Una vez determinado el número de dimensiones a conservar, se estudió la composición de las saturaciones factoriales con el propósito de interpretar sus significados. La denominación y el contenido de cada factor se describen a continuación:

- ✓ Factor 1 con los 8 ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 27 (10,891% de la varianza total): Competencia del cuerpo docente. Este factor contempla aspectos relativos al nivel de conocimientos teóricos y prácticos de los docentes, a su capacidad para transmitirlos y a su nivel de actualización profesional.
- ✓ Factor 2 con los 9 ítems 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30 y 31 (10,595% de la varianza total): Organización de la enseñanza o de la carrera- Contenido del plan de estudios. Esta dimensión refiere al grado de orientación teórico-práctico de los estudios, al grado en que se potencia el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a la adecuación de los contenidos al perfil profesional, al diseño curricular incluyendo el aprendizaje independiente. Asimismo considera los horarios de clase, y el tamaño de los grupos,

vinculados con la organización de la enseñanza. Ambas variables ofrecen una alta correlación con este factor.

- ✓ Factor 3 con los 7 ítems 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39 (9,279% de la varianza total): Comunicación y Clima Organizacional. Esta dimensión comprende aquellos aspectos que hacen a la comunicación entre los diferentes actores institucionales, a los espacios para expresar opiniones, al tratamiento de las sugerencias y al clima de convivencia.
- ✓ Factor 4 con los 6 ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 26 (9,059% de la varianza total): Actitudes y comportamientos del cuerpo docente. Recoge los aspectos del servicio relacionados con las actitudes y comportamientos del profesorado hacia el estudiante, tales como preocupación por su aprendizaje, estimulación de su participación y la disposición para orientar el aprendizaje.
- ✓ Factor 5 con los 5 ítems 1, 2, 3, 4 y 40 (6,618% de la varianza total): Instalaciones y equipamientos. Este componente se vincula con los aspectos tangibles del servicio tales como las instalaciones físicas, las aulas, los equipamientos y el acervo bibliográfico disponible.
- ✓ Factor 6 con los 3 ítems 10, 18 y 32 (4,835% de la varianza total): Evaluaciones. Comprende los ítems que atienden al grado de adecuación de las evaluaciones de los aprendizajes. Los tres ítems respectivos muestran una fuerte correlación.
- ✓ Factor 7 con los 2 ítems 19 y 20 (4,104% de la varianza total): Asignaturas optativas. Reúne elementos que hacen referencia a la combinación entre asignaturas obligatorias y optativas y al interés que despiertan éstas últimas dentro de la carrera.
- ✓ Factor 8 con los 2 ítems 41 y 42 (3,873% de la varianza total): Efectividad de los procesos administrativos. Esta dimensión incluye aquellos ítems referidos a la eficacia y eficiencia de los procesos administrativos para solucionar problemas.

4.2.2. Confiabilidad de la escala

Con las dimensiones ya determinadas fue posible completar el análisis de fiabilidad de la escala calculando el coeficiente Alpha de Cronbach para cada uno de los ocho factores identificados, resultando respectivamente los siguientes valores: 0,890, 0,837, 0,851, 0,860, 0,763, 0,831, 0,728 y 0,664. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las dimensiones derivadas del modelo ofrecen consistencia interna.

5. Análisis y resultados

A partir de los datos obtenidos de la muestra de estudio se procedió a efectuar los análisis correspondientes a los efectos de identificar la importancia relativa que los encuestados le atribuyen a cada una de las dimensiones en la escala de calidad de servicios. Para ello se aplicó el análisis de regresión lineal, utilizando la variable dependiente calidad global percibida, calculada con la media de todos los ítems de la escala, y cada una de las ocho dimensiones de calidad de servicios como variables independientes. Este análisis permite reconocer en qué medida la variable dependiente, calidad global percibida puede estar explicada por las dimensiones de la escala.

Asimismo permite examinar el poder predictivo que cada una de las variables independientes ejerce sobre la variable dependiente, como una forma de indagar el grado de importancia asignada por los encuestados a cada una de las subescalas.

5.1. Importancia relativa de las dimensiones de la calidad de servicio

Con objeto de analizar la capacidad de explicación de la escala de medida se aplicó el análisis de regresión sobre la variable calidad global percibida, que muestra la importancia relativa que tiene cada una de las dimensiones identificadas en la escala. La tabla 2 presenta los resultados de dicho análisis. El estadístico que permite contrastar la hipótesis de que la pendiente de la recta de regresión vale cero es $F= 2257880$ con un nivel crítico $\text{sig}=0,000$, lo que implica que ambas variables están linealmente relacionadas.

Tabla 2. Análisis de regresión calidad global - percepción de la calidad de servicio

FACTORES	B	B	%	T
F1	0,191	0,233	16,67	614,642*
F2	0,213	0,261	18,67	709,381*
F3	0,167	0,237	16,95	749,303*
F4	0,142	0,185	13,23	535,245*
F5	0,119	0,185	13,23	664,328*
F6	0,072	0,111	7,94	341,452*
F7	0,048	0,095	6,51	373,403*
F8	0,048	0,091	6,51	342,547*

Nota: * $\text{sig}=0,000$

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes b de las ocho variables independientes, y su correspondiente peso porcentual, indican la importancia relativa de cada uno de los ocho aspectos para predecir la percepción de la calidad de servicio global. El factor que tiene una mayor importancia relativa es el correspondiente a la organización de la enseñanza con un 18,67%. El resto de los factores guarda el siguiente orden de importancia: la comunicación y el clima organizacional, el nivel de competencia del cuerpo docente, las actitudes y comportamiento del cuerpo docente, las instalaciones y equipamientos, las evaluaciones, la organización de las asignaturas optativas y, por último, la dimensión efectividad de los procesos administrativos. Se observa que las dos dimensiones relacionadas con el personal docente recogen el 30% de la explicación de la calidad global, representando el principal agente que actúa en la formación de la percepción de calidad de servicio.

5.2. Diferencia de medias entre los grupos muestrales

A los efectos de comparar las puntuaciones de las dimensiones de percepciones de calidad entre los grupos definidos por las variables demográficas, en primera instancia se evaluó el comportamiento de las variables intervinientes. En virtud de la evidencia empírica obtenida mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para rechazar la hipótesis de normalidad, se concluyó que las puntuaciones de las variables de estudio no se ajustan a una distribución normal. A partir de esta información, y con el propósito de analizar las diferencias entre grupos, se aplicó: (a) la prueba U de Mann-Whitney como alternativa de la prueba t sobre diferencias de medias entre dos muestras independientes cuando no se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad y (b) la prueba H de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes al contrastar la igualdad de perfiles de rangos promedios de cada dimensión entre los individuos agrupados por las categorías de las variables demográficas. Este último análisis permitió corroborar si las

muestras identificadas por los diferentes grupos, presentaban diferentes rangos promedios de percepción de calidad en cada dimensión. Las dimensiones se consideraron como variables de contraste, mientras que las variables demográficas actuaron como variables de agrupación. El estadístico utilizado por Kruskal-Wallis es la ji-cuadrada (χ^2).

5.2.1. Grupos de estudiantes definidos por el género

Considerando la muestra de estudiantes y al comparar los perfiles de rangos promedios de las ocho dimensiones, entre los grupos definidos por el género, mediante la prueba *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes, se obtuvieron los datos reflejados en la tabla 3. Se advierte que las tres dimensiones que difieren significativamente, es decir, la comunicación y el clima organizacional, las instalaciones y equipamientos y la efectividad de los procesos administrativos, reflejan condiciones que dependen en gran medida de la gestión institucional. El género femenino atribuyó a estas dimensiones mayor puntaje que los hombres, revistiendo esta situación un carácter psicosocial propicio de evaluar en futuras investigaciones.

Tabla 3. Rango promedio de percepción de la calidad por grupo de estudiantes según su género y estadísticos de Mann-Whitney ($n = 454$)

DIMENSIÓN	GRUPO				U DE MANN- WHITNEY	P (BILATERAL)
	FEMENINO		MASCULINO			
	n	R p	n	R p		
1	248	229,13	206	225,54	25141,00	,772
2	248	226,73	206	228,43	25353,00	,891
3	248	245,58	206	205,73	21059,00	,001
4	248	229,13	206	225,54	25141,00	,772
5	248	240,22	206	212,18	22388,50	,023
6	248	234,24	206	219,39	23873,00	,225
7	248	236,50	206	216,66	23311,50	,104
8	248	241,27	206	210,92	22129,00	,013

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Grupos de estudiantes definidos por su condición de interno o externos

La condición de estudiante interno queda definida como la que corresponde al estudiante que vive en las residencias del campus universitario y que por lo tanto recibe los servicios del internado institucional, mientras que la condición de externo corresponde a los estudiantes que viven fuera del campus.

Al comparar, en la misma muestra, los perfiles de rangos promedios de las ocho dimensiones entre los grupos definidos por su condición de interno o externo, se observó una diferencia significativa en la dimensión correspondiente a la competencia del cuerpo docente. Los estudiantes internos puntuaron con mayor calificación a este factor que los estudiantes externos, tal como muestra la tabla 4.

La propia cosmovisión institucional desde donde se sostiene el apoyo personalizado de los docentes, en horarios extracurriculares, permite inferir que el trabajo de tutoría que desempeñan los profesionales de la institución realza la percepción de los estudiantes internos, puesto que este último grupo convive mayor tiempo en el campus y por lo tanto acrecienta su posibilidad de ser acompañado en su experiencia estudiantil.

Tabla 4. Rango promedio de percepción de la calidad de estudiantes según su condición de interno o externo y estadísticos de Mann-Whitney (n = 454)

DIMENSIÓN	GRUPO				U DE MANN-WHITNEY	P (BILATERAL)
	INTERNO		EXTERNO			
	n	R p	n	R p		
1	132	247,75	322	219,20	18579,50	,035
2	132	237,65	322	223,34	19912,00	,291
3	132	235,76	322	224,11	20161,50	,390
4	132	239,32	322	222,66	19692,00	,218
5	132	234,36	322	224,69	20346,00	,474
6	132	233,56	322	229,59	20452,00	,524
7	132	229,59	322	226,64	20975,50	,825
8	132	223,75	322	229,04	20757,00	,694

Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Grupos de estudiantes definidos por el año de cursado

Al comparar los rangos promedios de las ocho dimensiones entre los estudiantes de los diferentes años, se advirtió una diferencia significativa entre los estudiantes de 2° y 4° año de cursado, en el factor 7: asignaturas optativas ($\chi^2_{(4)}=11,736$, $p=,019$). Los estudiantes de 4° año calificaron esta dimensión con menor puntaje que los de 2° año, como puede apreciarse en la tabla 5.

Husserl (1995, citado en Moreno Arias y Quintero Sánchez, 2011:30) designa la ausencia de conciencia de autonomía como una actitud de acostumbramiento y como una visión imprecisa y vaga de la realidad del individuo que no sabe asumir por propia cuenta, dado que es una actitud inmediata frente al mundo. Desde esta concepción, los resultados observados podrían orientar futuras investigaciones tendientes a estudiar la posible tendencia de los estudiantes a adquirir conciencia de su autonomía a medida que avanzan en su carrera y participar más activamente en la definición de su orientación profesional. Este suceso podría orientar la toma de decisiones a la hora de elaborar el diseño curricular de una carrera, estableciendo espacios curriculares electivos que consideren las preferencias diferenciales de sus estudiantes.

Tabla 5. Rango promedio de dimensiones de percepción de la calidad de los estudiantes por año de cursado (n = 454)

DIMENSIÓN	AÑO DE CURSADO									
	1		2		3		4		5	
	n	R p	n	R p	n	R p	n	R p	n	R p
1	15	230,23	203	239,26	31	199,98	189	222,15	16	192,28
2	15	225,97	203	241,47	31	217,50	189	221,46	16	142,34
3	15	229,20	203	230,52	31	201,19	189	229,79	16	211,56
4	15	244,63	203	228,99	31	224,34	189	227,62	16	197,25
5	15	243,83	203	225,62	31	202,82	189	237,92	16	160,78
6	15	234,07	203	231,25	31	217,69	189	226,96	16	199,06
7	15	231,50	203	246,69	31	246,66	189	207,30	16	181,75
8	15	229,40	203	223,06	31	223,34	189	235,91	16	190,75

Fuente: Elaboración propia

5.2.4. Grupos de estudiantes definidos por la edad

En relación con la edad, se observa que las diferencias significativas de rangos promedios se presentan entre los estudiantes menores de 20 años y los comprendidos entre los 20 y 25 años. En las seis primeras dimensiones: competencia del cuerpo docente ($\chi^2_{(2)}=10,029$, $p=,007$), organización de la carrera ($\chi^2_{(2)}=12,661$, $p=,002$), comunicación y clima organizacional ($\chi^2_{(2)}=7,393$, $p=,025$), actitudes y comportamientos del cuerpo docente ($\chi^2_{(2)}=6,803$, $p=,033$), instalaciones y equipamiento ($\chi^2_{(2)}=6,250$, $p=,044$) y evaluaciones ($\chi^2_{(2)}=6,166$, $p=,046$) el primer grupo respondió con puntuaciones significativamente mayores que los pertenecientes al segundo grupo, tal como puede apreciarse en la Tabla 6. Asimismo en competencia del cuerpo docente, comunicación y clima organizacional, instalaciones y equipamientos y evaluaciones, los estudiantes del primer grupo reflejaron percepciones de la calidad significativamente superiores a las que observaron los mayores de 25 años. En las restantes dimensiones se observó la misma tendencia, sin embargo estas diferencias no llegaron a ser significativas (ver tabla 6).

En cuanto a estas últimas diferencias, llama la atención la sostenida disminución en las puntuaciones de las dimensiones de percepción de la calidad entre los menores de 20 años y los comprendidos entre los 20 y 25 años de edad, mientras que en algunas dimensiones tales como Organización de la carera, Actitudes y comportamientos del cuerpo docente y Efectividad de los procesos administrativos, se presenta una recuperación de dichos valores en los estudiantes mayores de 25 años. Este hallazgo podría indicar que el grado de maduración de los individuos influye en sus percepciones. La incidencia de la edad en la percepción de la calidad de los servicios fue analizada por Santiñá, Prat, Martínez, Quintó, Trilla y Asenjo (2004:238) quienes señalaron la necesidad de realizar estudios de opinión o de evaluación de la calidad de los servicios, por grupos de edad, con el objetivo de adecuar los servicios a las necesidades y expectativas de cada grupo poblacional.

Tabla 6. Rango promedio de percepción de calidad en estudiantes según su rango de edad (n = 454)

DIMENSIÓN	RANGOS DE EDAD					
	MENORES DE 20		ENTRE 20 Y 25		MAYORES DE 25	
	n	R p	n	R p	n	R p
1	138	256,92	257	215,24	59	212,09
2	138	259,65	257	210,45	59	226,56
3	138	252,33	257	218,49	59	208,66
4	138	251,63	257	216,10	59	220,73
5	138	246,13	257	224,64	59	196,40
6	138	244,87	257	225,58	59	195,26
7	138	246,11	257	216,89	59	230,20
8	138	236,38	257	225,95	59	213,51

Fuente: Elaboración propia

5.2.5. Grupos de estudiantes definidos por su pertenencia a la facultad

Comparando los rangos promedios entre los estudiantes pertenecientes a las cuatro unidades académicas, se observaron diferencias significativas en las dimensiones comunicación y clima organizacional ($\chi^2_{(3)}=15,878$, $p=,001$) e instalaciones y equipamiento ($\chi^2_{(3)}=61,625$, $p=,000$). En la dimensión comunicación y clima

organizacional, los estudiantes de la tercer unidad académica obtuvieron un rango promedio significativamente mayor que los estudiantes de la primera y de la segunda facultad. A su vez, en la dimensión instalaciones y equipamiento, los estudiantes pertenecientes a la tercera unidad académica mostraron rangos promedios significativamente mayores que los correspondientes a la primera, segunda y cuarta facultad (ver tabla 7). Dado que las unidades académicas gozan de cierta autonomía, y habiéndose advertido en ellas diferentes tipos de liderazgo, las diferencias obtenidas permiten inferir que los estudiantes elaboran juicios de valor a partir del nivel de compromiso que los líderes muestran con el bienestar de sus estudiantes. La unidad académica mejor puntuada fue la que en el último período lectivo ha invertido mayores esfuerzos y recursos tanto en la capacitación docente como en el equipamiento ofrecido en las prácticas de aprendizaje.

Tabla 7. Rango promedio de percepción de la calidad por grupo de estudiantes según su facultad de pertenencia (n = 454)

DIMENSIONES	FACULTADES							
	FACULTAD 1		FACULTAD 2		FACULTAD 3		FACULTAD 4	
	n	R p	n	R p	n	R p	n	R p
1	121	221,07	78	210,22	198	228,11	57	262,66
2	121	203,59	78	222,17	198	236,31	57	254,96
3	121	204,34	78	234,09	198	250,87	57	186,46
4	121	240,65	78	209,36	198	232,40	57	207,39
5	121	178,42	78	192,04	198	282,05	57	190,72
6	121	231,60	78	214,94	198	229,75	57	228,18
7	121	214,90	78	257,22	198	230,21	57	204,15
8	121	222,89	78	217,10	198	236,23	57	221,20

Fuente: Elaboración propia

5.2.6. Grupos de individuos definidos por el tipo de sujeto

Al considerar las medias de las dimensiones de la escala, correspondientes a docentes y estudiantes, se observaron diferencias significativas en comunicación y clima organizacional, instalaciones y equipamientos y asignaturas optativas tal como se aprecia en la tabla 8. En todas ellas, exceptuando asignaturas optativas, los estudiantes asignaron puntuaciones significativamente menores que los docentes. Los resultados observados en los rangos promedios de comunicación y clima organizacional y de instalaciones y equipamientos reflejan percepciones adquiridas desde diferentes expectativas o experiencias. Los estudiantes son los actores más exigentes pues constituyen los destinatarios directos de los servicios y la razón de ser de cualquier institución educativa. Estas dimensiones resumen la inversión institucional traducida en los recursos dispensados.

Tabla 8. Rango promedio de percepción de la calidad de estudiantes y docentes y estadísticos de Mann-Whitney (n = 518)

DIMENSIONES	GRUPO				U DE MANN-WHITNEY	P (BILATERAL)
	ESTUDIANTES		DOCENTES			
	n	R p	n	R p		
1	454	260,99	63	244,63	13395,50	,414
2	454	255,93	64	284,83	12907,00	,148
3	454	250,80	64	321,24	10576,50	,000
4	454	255,88	64	285,18	12884,50	,141
5	454	252,61	64	308,36	11401,00	,005
6	454	260,31	64	253,75	14160,00	,740
7	454	263,51	62	221,83	11800,50	,036
8	454	263,01	62	225,50	12028,00	,061

Fuente: Elaboración propia

5.2.7. Grupos de docentes definidos por género

Al considerar los rangos promedios de las dimensiones de la escala correspondientes a docentes, según los grupos determinados por el género, se observaron diferencias significativas en comunicación y clima organizacional (ver tabla 9). En esta dimensión las docentes atribuyeron puntuaciones significativamente menores que los docentes. Estos resultados podrían estar asociados a una menor participación femenina observada en los asuntos que hacen al liderazgo y a la comunicación dentro de la vida institucional.

Tabla 9. Rango promedio de percepción de la calidad de docentes y estadísticos de Mann-Whitney (n = 64)

DIMENSIONES	GÉNERO				U DE MANN-WHITNEY	P (BILATERAL)
	FEMENINO		MASCULINO			
	n	R p	n	R p		
1	25	31,10	38	32,59	452,50	,751
2	25	28,28	39	35,21	382,00	,146
3	25	26,58	39	36,29	339,50	,041
4	25	35,76	39	30,41	406,00	,259
5	25	32,08	39	32,77	477,00	,885
6	25	37,12	39	29,54	372,00	,106
7	25	30,92	37	31,89	448,00	,832
8	24	26,42	38	34,71	334,00	,075

Fuente: Elaboración propia

6. Discusión y conclusiones

Al incorporar otros aspectos de la percepción de la calidad de los servicios universitarios, se observó una conformación de los factores de percepción de calidad de servicios sustancialmente diferente de los obtenidos por Capelleras y Veciana (2004). Se advirtió el orden de importancia atribuida por los encuestados a las diferentes dimensiones de percepción de la calidad. Este hecho permite inferir que, tal como lo señalan algunos autores como Camisón, Cruz y González, (2006:896), la percepción de la calidad puede estar influenciada por las expectativas que a su vez varían en las diferentes culturas y circunstancias. Esto conlleva a sugerir que las escalas de percepción de la calidad de servicios deben estar contextualizadas a las culturas y experiencias de las poblaciones

que sean objetos de estudios. Tal como lo señala Osoro y Salvador (1993:56), la evaluación de la calidad mediante el uso de indicadores precisa, como condición sine qua non, la determinación de los criterios de evaluación específicos a determinar por cada institución que va a ser evaluada. Asimismo, dada la naturaleza multidimensional de la calidad, este proceso debe ser complementado con la información obtenida de estudiantes, colegas y expertos, mediante su tratamiento conjunto y contextualizado.

Sin embargo, la tarea de ir depurando los instrumentos disponibles para medir este constructo será de suma utilidad a la hora de emprender estas iniciativas. A medida que este concepto sea desarrollado en los diversos grupos sociales, será posible arribar a conclusiones generalizables que representen un aporte significativo a fin de comprender la relevancia de abordar la temática en pro de la satisfacción y de la formación de los estudiantes.

En relación con los resultados obtenidos de las comparaciones de percepciones entre diferentes grupos, se advierte que las dimensiones en las que se observaron diferencias significativas según el género fueron comunicación y clima organizacional, instalaciones y equipamientos y efectividad de los procesos administrativos, dimensiones que reflejan las condiciones que dependen en gran medida de la gestión institucional, lo que reviste un carácter psicosocial propicio de evaluar en futuras investigaciones.

Según la condición de alumno interno o externo se observa diferencia significativa en la competencia del cuerpo docente. Este resultado permite suponer que el modelo universitario con internado promueve una interacción más estrecha entre estudiante y docente. Sería recomendable para futuros estudios, diferenciar estas percepciones a partir de la proximidad al campus universitario, o no, de las residencias de los docentes.

El año de cursado diferencia la percepción de la relevancia de las asignaturas optativas. La diferencia significativa entre los estudiantes de 2º y 4º año de cursado, en el factor asignaturas optativas, podría sugerir futuras propuestas de investigación con el propósito de estudiar una posible relación entre el avance de la carrera y la formación de una conciencia de autonomía y participación en la definición de la orientación profesional del estudiante. Este suceso podría orientar la toma de decisiones a la hora de elaborar el diseño curricular de una carrera y considerar las preferencias diferenciales de sus estudiantes.

La edad mostró una incidencia sobre la percepción de la calidad de los servicios en la mayoría de las dimensiones de este constructo, lo que lleva a sumarse a la recomendación de Santiñá, Prat, Martínez, Quintó, Trilla y Asenjo (2004:238) de realizar estudios de opinión de la calidad de los servicios, por grupos de edad, con el objetivo de adecuar los servicios a las necesidades y expectativas de cada grupo poblacional.

Por su parte, las diferencias señaladas entre las percepciones de los estudiantes de las unidades académicas que participaron en el estudio, reflejan que los esfuerzos y recursos invertidos por las facultades, tanto en la capacitación docente como en el equipamiento ofrecido en las prácticas de aprendizaje, son claramente valoradas por los estudiantes. Asimismo en las diferencias de percepciones entre estudiantes y docentes, se observa que los estudiantes son protagonistas demandantes de la calidad de los servicios y la razón de ser de cualquier institución educativa.

El grupo docente femenino atribuyó a la dimensión comunicación y clima organizacional menor puntaje que los hombres, revistiendo esta situación un carácter psicosocial

propicio de evaluar en futuras investigaciones. Estos resultados podrían estar asociados a una menor participación femenina observada en los asuntos que hacen al liderazgo y a la comunicación dentro de la vida institucional.

Podría decirse que uno de los principales aportes del presente trabajo reside en ofrecer un espectro más amplio y variado sobre los factores que conforman la percepción de la calidad de los servicios universitarios, constructo complejo y vital para sostener la preponderancia de una institución educativa.

Una recomendación que emerge del estudio para la institución estudiada es la de optimizar la información obtenida en la investigación a los efectos de implementar mejoras visibles y publicitarlas, conforme a las propuestas de los diferentes colectivos encuestados, y replicar la administración de las escalas a fin de detectar posibles cambios en la percepción. En esta misma línea se sugiere examinar la contribución de las acreditaciones no solo en la mejora de la calidad de los servicios universitarios sino además en la formación profesional de los estudiantes.

Dada la necesidad de respuestas de los diferentes públicos, ante las demandas de la sociedad, las autoras creen que las instituciones educativas potenciarían sus logros al promover la participación activa de la comunidad en la evaluación de la calidad y su involucramiento en la consecuente mejora continua. A tal efecto el instrumento validado en este trabajo podría sumar herramientas para la evaluación de los procesos que hacen a la calidad educativa.

Referencias

- Aguerrondo, I. (s.f). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/.htm>
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: total quality care*. Buckingham: Open University Press.
- Botero, M.M. y Peña, P. (2006). Calidad en el servicio: el cliente incógnito. *Suma Psicológica*, 13(2), 217-228.
- Camisón, C., Gil Edo, M.T. y Roca Puig, V. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas: El caso de la Universitat Jaume I. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 5(2), 69-92.
- Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Prentice Hall.
- Capelleras, J.L. y Veciana, J.M. (2004). Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 13, 55-72.
- Capelleras, J.L. y Veciana, J.M. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria un análisis empírico*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Fernández Ziegler, R. (2003). *Planificación y Control de Gestión*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Quilmes.
- Garvin, D. A. (1984). What Does 'Product Quality' Really Mean? *MIT Sloan Management Review*, 26(1), 25-43.
- Juran, J. (1996). *Juran y la calidad por el diseño*. Madrid: Díaz de Santos.

- Koenes, A. (1996). *Gestión de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- Lepeley, M.T. (2004). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGraw Hill.
- Martínez Rizo, F. (2009). *La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo, en Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana.
- Moreno Arias, D.Y. y Quintero Sánchez, L.E. (2011). *¿Cómo es posible el desarrollo de la conciencia de autonomía para la constitución de una identidad propia en un mundo homogeneizado?* Tesis de grado no publicada, Universidad de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Muñoz Negrón, D. (2009). *Administración de operaciones. Enfoques de administración de procesos de negocios*. México: Cengage Learning.
- Panera Mendieta, F. (1999). Calidad total en la enseñanza universitaria. Departamento de organización de empresas de la Universidad del País Vasco. *Revista Dirección y Organización*, 21, 94-102.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple- item Scales for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Rubio Gómez, M.J., Aguilar Feijoo, R., Massa Sánchez, P., Maldonado Rivera, J. y Ramírez Asanza, I. (2005). *Proceso de autoevaluación de los programas de educación a distancia basado en el proyecto*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Salvador Ferrer, C.M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 90, 1-9.
- Sangüesa, M., Mateo, R. e Iñarza, L. (2006). *Teoría y práctica de la calidad*. Madrid: Thomson.
- Santiñá, M., Prat, A., Martínez, G., Quintó, L., Trilla, A. y Asenjo, M.A. (2004). Influencia de la edad del paciente en la percepción de la calidad asistencial. *Revista Calidad Asistencial*. 19(4), 238-42.
- Santos Guerra, M.Á. (2003). *Trampas en educación: el discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- Senlle Szodo, A. y Gutiérrez Francescon, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Madrid: Díaz de Santos.
- Stubrin, A. (2010). *Calidad universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Santa Fe: Eudeba, Ediciones UNL.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M.A. y García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Traba, L., Barletta, M. y Velázquez, J. (2010). *Teoría y práctica de las organizaciones: herramienta para la gestión de la calidad*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- van den Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. *Revista Europea de Formación Profesional*, 15, 21-30.
- Quijano, V. (2004). *¿Qué es la calidad en el servicio?* Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales/demarketing/articulos/69/calidadeser.htm>
- Osoro, J.M. y Salvador, L. (1993). Criterios e indicadores de calidad en evaluación institucional: precisiones conceptuales y selección de indicadores en el ámbito universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 45-57.

Anexo 1

Ítems de calidad de servicio universitario

- 1-Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia
- 2-El equipamiento (laboratorio, salas de informática, etc.) es adecuado
- 3-La bibliografía disponible es suficiente
- 4-Las instalaciones físicas son adecuadas para el desarrollo del aprendizaje
- 5-Los profesores se ocupan de la condición académica de los estudiantes
- 6-Los profesores motivan el aprendizaje de los contenidos de las materias
- 7-Los profesores fomentan la participación de los estudiantes en las clases
- 8-Los profesores están disponibles para orientar al estudiante cuando sea necesario
- 9-Existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes
- 10-Las evaluaciones son adecuadas para conocer lo que han aprendido los estudiantes
- 11-El material entregado por los docentes es útil para los estudiantes
- 12-Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos teóricos
- 13-Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos prácticos
- 14-Los profesores están actualizados en sus conocimientos
- 15-Los profesores son capaces de transmitir adecuadamente sus conocimientos
- 16-Los profesores explican los conocimientos con claridad suficiente
- 17-Los profesores orientan el trabajo autónomo de los estudiantes adecuadamente
- 18-Los profesores evalúan los conocimientos de los estudiantes adecuadamente
- 19-En esta carrera existe una combinación adecuada entre asignaturas obligatorias y optativas
- 20-En esta carrera existe una oferta amplia de asignaturas optativas
- 21-En esta carrera existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos
- 22-En esta carrera se estimula el desarrollo de las capacidades de los estudiantes
- 23-Los horarios de clases son adecuados a las necesidades de los estudiantes
- 24-El número de estudiantes por clase es adecuado para los procesos de enseñanza-aprendizaje
- 25-Los contenidos enseñados están de acuerdo al perfil profesional
- 26-El trato recibido de los profesores es adecuado
- 27- El cuerpo docente es eficaz para desarrollar las acciones pedagógicas.
- 28-Se cumplen las expectativas que tenía al iniciar la carrera
- 29-El currículo (contenidos, actividades, prácticas) es adecuado
- 30-La metodología docente (recursos, estrategias didácticas, actividades complementarias) es adecuada
- 31-El aprendizaje independiente (trabajo autónomo del estudiante, desarrollo de actividades) es adecuado
- 32-La evaluación del aprendizaje (procedimientos de evaluación, criterios de evaluación, resultados y revisión de exámenes) es adecuada
- 33-Los procesos y canales de comunicación, y el intercambio de información entre los públicos de la comunidad educativa son adecuados
- 34-Los espacios existentes para expresar opiniones son adecuados
- 35-El tratamientos de quejas y/o sugerencias sobre diferente aspectos de los servicios universitarios es adecuado
- 36-El clima de convivencia y las relaciones humanas es adecuado
- 37-El trato recibido por todo el personal implicado en la institución es correcto
- 38-Las soluciones y alternativas que se aplican para resolver dificultades son adecuadas
- 39-Las actividades de mejora e innovación aplicadas son adecuadas
- 40-Las instalaciones y su mantenimiento son adecuados para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje
- 41-Los procesos administrativos (matriculación, trámites varios) son ágiles
- 42-La administración es eficaz para solucionar problemas