

LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA DIRECCIÓN DE LOS GRUPOS DE TRABAJO PRÁCTICOS DE MARKETING

Manuel Ortigueira Sánchez, Ignacio Castro Abancéns
y Jaime Ortega Gutiérrez
Universidad de Sevilla

Resumen

Los autores pretenden establecer las bases para la mejora de la calidad del servicio docente en relación con las clases prácticas. La metodología empleada ha consistido en un experimento, cuya duración ha sido de tres años, con grupos de alumnos que por primera vez se enfrentaban a la realización de trabajos en grupo. Los resultados demuestran que la introducción de normas, por parte del profesor, que regulen el inicio del trabajo grupal favorecen su funcionamiento. Al mismo tiempo, existe una norma específica introducida por el profesor que reduce una de las causas de conflictividad entre los grupos de trabajo constituido por alumnos. Además, se ha podido determinar cómo el grado de conflictividad de los grupos está condicionado por la capacidad de los miembros del grupo para organizarse, regulando su actividad adecuadamente.

Abstract

The authors try to set foundations to improve quality service with regard to practice class. The methodology applied is based on an experiment with some students groups. This experiment has taken three years. The results show rule establishment, by the teacher, controlling the beginning of group's work help its performance. At the same time, there is a specific rule introduced by the teacher which decreases one cause of conflict among students groups. Moreover, we have been able to demonstrate how the conflict degree inside the groups is conditioned by the members' ability to organize themselves, controlling this activity properly.

INTRODUCCIÓN

Hace ya años que los investigadores del área de marketing se encuentran trabajando en la orientación hacia el mercado. Esta orientación supone una preocupación por los clientes y la competencia. Sin embargo, “la ‘competencia’ en el terreno de las instituciones públicas, aun pudiendo existir, no se percibe con nitidez. No obstante, esta competencia está presente en más administraciones de las que nos imaginamos. Así, en el mundo universitario ya se está produciendo entre las universidades públicas y privadas. Incluso entre las propias universidades públicas, que tratan de conquistar mayor población universitaria para lograr su legitimación. Se advierte esta rivalidad en los cursos de verano, en los programas de doctorado, en los cursos de postgrado, en la oferta de nuevas carreras, etc. Y para ello, las universidades se embarcan en programas de calidad, en actuaciones publicitarias múltiples y en esfuerzos por conquistar la autorización para impartir nuevas titulaciones” (Ortigueira, 1999). Una forma de dar respuesta a los retos que plantea este entorno competitivo ha sido la Gestión de la Calidad Total (TQM), que coloca la satisfacción del cliente como punto central de la gestión empresarial. Este enfoque adopta un punto de vista que hasta el momento era el objeto de preocupación del marketing. Debido a ello, y no sin razón, surgen voces que nos alertan manifestando que “si el marketing como disciplina no demuestra que es capaz de preocuparse por el cliente, de conocerlo, de comprenderlo y satisfacerlo, su futuro está en peligro, y su presencia como disciplina puede ser innecesaria y reemplazada por otros enfoques más agresivos y actuales” (Barroso y Martín, 1999, p. 29). De hecho, podemos observar en nuestras uni-

versidades cómo ha cobrado fuerza e fogue de la gestión de la calidad total niendo cada vez más énfasis en investigar la calidad de los servicios universitarios. Este impulso ha contribuido el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE nº 51, de 28-2-96, p. 7) que supuso el pistoletazo de salida para la búsqueda de métodos de evaluación de la actividad docente. Para el desarrollo de este camino muchas universidades comenzaron a buscar medidas de la calidad de la docencia. Este desarrollo supuso, y supone, la creación, en determinadas universidades, de unidades organizativas destinadas a la mejora de la calidad de la docencia. En la actualidad, podemos encontrar en las diferentes universidades españolas modelos de cuestionario elaborados para medir la calidad de la docencia. Sin embargo, hasta el momento existen diversos aspectos de la calidad de los servicios docentes que no han sido abordados; uno de ellos es la evaluación de la calidad del servicio que presta el docente a los alumnos en la realización de trabajos prácticos. En efecto, un análisis de los cuestionarios de evaluación de la calidad de la docencia en las universidades españolas, entre las que se encuentran algunas de las más prestigiosas, sólo en una encontramos preguntas dedicadas a los trabajos de prácticas. Las únicas preguntas que encontramos relacionadas con los trabajos prácticos fueron dos: la primera interroga sobre lo adecuado del número de horas de clase dedicadas a las prácticas y la segunda pretende examinar la coordinación entre los profesores de teoría y práctica. La primera pregunta se encuentra en el 67% de los cuestionarios, mientras que la segunda en el 25% (Ortigueira y Gutiérrez, 2000).

Por otra parte, cada vez son más los que se pronuncian por la elaboración de cuestionarios más adaptados a las características de cada Facultad o Escuela Universitaria e incluso de cada asignatura, dando lugar al debate “estandarización *versus* adaptación de los cuestionarios”. Nuestra intención en este trabajo no consiste en buscar una medida de la calidad de la enseñanza en las prácticas, ya que este objetivo será objeto de exposición en una futura investigación que en la actualidad se encuentra bastante avanzada. El propósito de esta investigación es el de contrastar algunas hipótesis que nos planteamos sobre los métodos que pueden permitir que el trabajo de grupo realizado por los alumnos pueda dar lugar a resultados más excelentes. En este sentido, pretendemos contrastar si determinadas alteraciones en la forma en la que el profesor trabaja con los grupos conducen a mejores resultados. La mejora de estos resultados pasará por la eliminación de diversos problemas que a lo largo de los años los alumnos con los que hemos trabajado han identificado como las principales causas de deficiencia de los grupos de trabajo. Estas actuaciones, que pretenden una mejora del funcionamiento de los grupos de trabajo, constituyen un punto esencial que, en nuestra opinión, todo docente debe conocer si desea ofrecer un servicio de mayor calidad. Calidad que pasa, como ya hemos comentado, por un análisis de las necesidades que tienen nuestros “clientes” (los estudiantes que se forman en nuestros centros) no sólo en lo relativo a los conocimientos y habilidades a adquirir, sino también en lo vinculado a las condiciones en las que el docente universitario ha de prestar este servicio. Estas condiciones incluyen una adecuada preparación inicial del grupo para su con-

veniente funcionamiento que, en nuestra opinión, influirá en la satisfacción final de los alumnos universitarios.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En las hipótesis que vamos a plantear hay que tener presente las peculiaridades de la población sobre la que trabajamos. Se trata de alumnos universitarios, razón por la cual existen determinadas situaciones que, aun estando superadas para el caso de los equipos de trabajo profesionales, deben adaptarse a las características de éstos. Así pues, las hipótesis a contrastar van a ser las siguientes:

H1. Las normas internas de funcionamiento introducidas por el profesor en los grupos de trabajo favorecen el buen funcionamiento de los mismos.

H11. Las normas de asistencia a las reuniones del grupo establecidas por el profesor tienen efectos positivos sobre la asistencia de los miembros del grupo.

En el desarrollo de un grupo se pueden identificar cuatro fases (Rodríguez, 1993): *a)* formación, consistente en una toma de medida de los miembros del grupo (¿Qué puedo esperar de ellos?, ¿qué esperan de mí?); *b)* tormenta, caracterizada por el “pulso” entre los miembros del grupo, para definir el reparto de influencias; *c)* normalización, en la que el grupo desarrolla sus propias normas internas de trabajo, y *d)* rendimiento, que se produce una vez que los miembros del grupo saben a lo que atenerse mutuamente, comparten unas metas y se sienten bien juntos.

La hipótesis que acabamos de establecer está relacionada con una de estas fases, el establecimiento de normas. Según la di-

námica de grupos, cuando uno de ellos lleva funcionando un cierto tiempo termina por establecer normas internas de funcionamiento; sin embargo, en el caso de los alumnos la interacción como grupo de trabajo no es una constante a lo largo de todo el año, por mucho que se empeñe en ello el profesor. La realidad de los hechos permite observar, incluso a aquellos espíritus menos advertidos, lo irregular de esta tarea para los alumnos, ya que se encuentran insertadas junto a diversas actividades a realizar en otras asignaturas, la necesaria asistencia a las clases y los períodos de exámenes. Cuanto acabamos de comentar pone de manifiesto que los grupos de trabajo constituidos por alumnos no actúan de forma conjunta el suficiente tiempo como para que lleguen a generarse normas internas. Debido a ello, nosotros nos hemos planteado que una forma de favorecer el buen funcionamiento del grupo de trabajo consistiría en que el grupo iniciase su andadura con unas normas iniciales, básicas, establecidas por el profesor. Esto nos ha conducido a inten-

tar contrastar si dichas normas tiene efecto considerable sobre la actividad de los grupos de trabajo o si, por el contrario, se aprecian diferencias en el funcionamiento del grupo.

A lo largo de los años hemos podido terminar diferentes fuentes de conflictividad de los grupos de trabajo, entre las que encontramos las siguientes:

- a) Ausencia de miembros del grupo en las reuniones.
- b) Actitud pasiva de determinados miembros del grupo.
- c) Mala elección del tema de trabajo.
- d) Dificultad de acceso a información necesaria para la elaboración del trabajo.
- e) Precipitación para finalizar el trabajo.

En las tablas 1 y 2 presentamos el peso de cada uno de los factores antes referidos para los dos cursos académicos en consideración. A tenor de la información que ofrecen estas dos tabla

Tabla 1. Peso de cada una de las fuentes de conflicto del grupo de trabajo en el curso académico 1996/97.

<i>Año</i> 1996/97	<i>Ausencia</i> <i>miembros</i> (%)	<i>Actitud</i> <i>pasiva</i> (%)	<i>Mala</i> <i>elección</i> (%)	<i>Dificultad</i> <i>de acceso</i> (%)	<i>Precipitación</i> (%)
SÍ.....	71,4	71,4	0,0	7,1	14,3
NO.....	28,6	28,6	100,0	92,9	85,7

Tabla 2. Peso de cada una de las fuentes de conflicto del grupo de trabajo en el curso académico 1997/98.

<i>Año</i> 1997/98	<i>Ausencia</i> <i>miembros</i> (%)	<i>Actitud</i> <i>pasiva</i> (%)	<i>Mala</i> <i>elección</i> (%)	<i>Dificultad</i> <i>de acceso</i> (%)	<i>Precipitación</i> (%)
SÍ.....	34,2	52,6	7,9	26,3	21,1
NO.....	65,8	47,4	92,1	73,7	78,9

puede observar cómo uno de los problemas principales de los grupos de trabajo son las ausencias a las reuniones fijadas por el grupo fuera de horas de clase. Para evitar esta situación introdujimos una norma de funcionamiento que produjese la autorregulación del grupo. Autorregulación que será explicada, más adelante, en el diseño experimental. Esta situación nos ha llevado a plantearnos como hipótesis si la introducción de esta norma contribuye a la reducción de este problema.

H2. Independientemente de las normas establecidas por el profesor en los grupos de trabajo, el desarrollo organizativo de los grupos influye en el grado de conflictividad interna.

Si hemos dicho que los grupos no tienden a generar normas internas, convendría saber si los grupos que más problemas tienen son aquellos que regulan menos su funcionamiento y carecen de ellas. De esta forma, se puede entender que aquellos grupos que han generado más normas internas son aquellos que mejor se han organizado y, por tanto, los que menos problemas grupales deben tener.

La hipótesis nula sería que se organizan igual de bien los grupos que no han tenido problemas, pocos problemas o muchos problemas.

METODOLOGÍA

DISEÑO EXPERIMENTAL

Si tuviésemos que condensar en un atributo el período de investigación del presente experimento quedaría definido con una palabra, *paciencia*. Y ello, debido a que la única forma de impedir que las condiciones

experimentales no se viesen alteradas exigió de nosotros un esfuerzo constante y dilatado que se extendió durante tres años.

El trabajo fue desarrollado entre alumnos de segundo curso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales matriculados en la asignatura Marketing I, que pertenecía a los antiguos planes de estudio. Esta asignatura desapareció en el curso académico 1998/99, ocurriendo lo mismo con la asignatura Marketing II de tercer curso en el actual período académico (1999/2000). A lo largo de la vida de ambas asignaturas los alumnos tenían que dedicar una parte importante de su formación a la realización de grupos de trabajo. En la asignatura Marketing I se trataba de un único, y denso, trabajo, mientras que los trabajos prácticos de Marketing II estaban centrados en la elaboración de varios casos prácticos a lo largo de todo el año. En ambas asignaturas los alumnos debían entregar un documento final del resultado de su esfuerzo. Así pues, el perfil de las personas que intervinieron en este experimento es el de alumnos universitarios que tuvieron por primera vez una experiencia de trabajo en grupo dentro de la Universidad.

Los grupos experimentales han sido dos: el primero, constituido por alumnos de Marketing I (segundo curso) del período académico 1996/97, y el segundo, formado por los alumnos de segundo curso del período académico 1997/98. Aunque podríamos haber realizado el experimento sólo con los alumnos del período 1997/98, separándolos en dos grupos existen varias razones que justifican esta forma de operar:

- a) La dirección de los grupos de trabajo por parte del profesor exige de un gran esfuerzo que se desarrolla a lo largo de

todo un período académico. Cuando se tienen muchos alumnos se hace aún más difícil controlar las condiciones experimentales a las que sometimos a los alumnos, ya que podíamos confundir los integrantes de un grupo con los de otro sometido a condiciones distintas. Este riesgo se hace más evidente en situaciones en las que los alumnos realizan preguntas al profesor, sobre el trabajo de su grupo, durante unos pocos minutos al final de las horas de una clase teórica o en los pasillos, e incluso durante las horas de tutoría, en las que aparece repentinamente un miembro del grupo de trabajo número 25 que no recordaba el número de su grupo, etcétera.

- b) Al tratarse de un experimento que requiere que los alumnos hayan trabajado juntos durante un período prolongado, debíamos evitar que los integrantes de un grupo experimental interactuasen con los de otro grupo. La única forma de garantizar que esto no se produjese fue estableciendo grupos experimentales en períodos académicos distintos.

Decidimos obtener la información que necesitábamos en un ambiente en el que los alumnos no se viesen condicionados por la calificación que el profesor debía darles al final del año. Por ello optamos por preguntarle cuándo pasaron a Marketing II.

Los grupos de trabajo del período académico 1996/97 trabajaron sin ningún tipo de norma interna dictada por el profesor; se dejó que los grupos se organizaran libremente. Al final del período académico se solicitó a los alumnos información relativa al número de normas internas creadas por ellos.

Por otra parte, a los alumnos del académico 1997/98 se les instruyó con varias normas de funcionamiento, que vamos a comentar seguidamente:

- 1° Uno de los problemas más frecuentes en los grupos es la ausencia de determinados miembros a las reuniones (véanse *tablas 1 y 2*). Problema que es un factor constante de conflictos. Al objeto de evitar este tipo de complicaciones decidimos en todos los grupos la norma consistente en que aquel individuo que faltase al 30% de las reuniones quedaba excluido automáticamente del grupo. Exclusión que debía conocer el miembro del grupo y que no era necesario que nadie le comunicase, ya que esta persona debía responsabilizarse de sus faltas. Con esta norma evitamos que la responsabilidad de sanción recayese sobre algún miembro del grupo, la actitud inestable de los miembros del mismo y las presiones ejercidas para defender al compañero con el que se tiene cierta afinidad.

- 2° Debido al elevado número de alumnos que solemos tener, se hace imprescindible que los grupos no sean pequeños. Nuestra experiencia nos indica que el número ideal de personas que como máximo debe integrar un grupo es de 10. Por otra parte, Demory opina que el número puede ser mayor, diez personas como máximo (1999, p. 85). Este número origina dos tipos de problemas específicos de los alumnos:

- a) Suelen tener dificultades para acudir todos juntos a las tutorías, ya que en estas horas les pueden coincidir otras clases o viven en las afueras de la ciudad, lo que les supone no p

problemas para llegar a un acuerdo que haga que coincidan.

- b) Existen dificultades para asignar las tareas a realizar por cada uno de los miembros, de forma que cuando un miembro del grupo no cumple con su trabajo suele dar lugar a enfrentamientos o producir desmotivación.

Aunque estos problemas deben ser controlados por el profesor, la realidad es que la mayoría de las veces estas eventualidades no suelen llegar nunca a sus oídos, por lo que no puede introducir las rectificaciones oportunas. Por ello, una de las fórmulas que barajamos para evitar este tipo de situaciones fue introducir algunas reglas internas de funcionamiento. Es así como se estableció que dentro de los grupos había que crear subgrupos de dos personas que debían funcionar a lo largo de todo el año en la realización de diferentes tareas, tareas que debían ser asignadas por alguien que ellos eligiesen desde el principio entre los componentes del grupo. De esta forma quedaba definido uno de los roles que en la empresa desempeña habitualmente el superior. El alumno (asignador de tareas) no tiene por qué ser el mismo que se encarga de representar al grupo en las exposiciones que los alumnos realicen de la evolución del trabajo al profesor. De hecho, conviene que todos sepan que en cualquier momento pueden ser interrogados sobre alguna cuestión del trabajo para impedir la actitud pasiva de algún miembro.

Desde nuestro punto de vista, al formarse pequeños grupos de dos personas se consiguen las ventajas de la adaptación mutua. Además, cada persona tiene alguien ante la que responde (su compañero), impidiendo así que la irresponsabilidad de un miembro se diluya o difumine en la interacción gru-

pal; es decir, que la responsabilidad de una persona que no ha trabajado o cumplido con su parte quede oculta en multitud de falsas excusas cuando todos los miembros del grupo se reúnen para dar cuenta de su trabajo.

En relación con los problemas para acudir a las tutorías los solventamos con el establecimiento de una norma, según la cual no era necesario que todos los alumnos acudiesen en bloque a éstas, sino que éste sería un rol "rotativo"; es decir, los miembros del grupo irían a las horas de tutoría por parejas o de forma individual una vez, y en la siguiente, esta tarea debía recaer sobre otro miembro del grupo.

VARIABLES INDEPENDIENTES

Para el contraste de las hipótesis H1 y H11, la variable independiente ha sido el año al que pertenece el grupo de trabajo 1996/97 y 1997/98.

En el caso de la hipótesis H2 sólo se cogieron las personas pertenecientes al curso académico 1997/98, con lo que ignoramos las diferencias relativas al efecto que produce el haber introducido normas de trabajo. La variable independiente estuvo formada por aquellos que no tuvieron problemas de grupo, los que tuvieron pocos problemas y aquellos otros en los que se dieron multitud de problemas.

VARIABLES DEPENDIENTES

Para la hipótesis H1 preguntamos a ambos miembros de los grupos si en su opinión las normas internas introducidas por el profesor en el grupo favorecen el buen funcionamiento del mismo. En la hipótesis H11 la variable dependiente la constituyó uno de los problemas de los grupos de trabajo, la

ausencia de miembros del grupo a las reuniones. Por último, para H2 la variable dependiente ha surgido de interrogar a los alumnos sobre su grado de organización interna.

En las hipótesis H1 y H2 se preguntó utilizando una escala Likert con siete categorías para las variables, que oscilaban en los siguientes extremos: Muy en desacuerdo (1)... Muy de acuerdo (7).

La hipótesis H11 se extrajo al solicitar a los entrevistados que señalaran, dentro de una lista, aquellos factores que consideraban la causa principal de los problemas del grupo. Para la variable estudiada "ausencia" la información que obtenemos, por tanto, es la presencia o no de su efecto.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para el contraste de las dos primeras hipótesis (H1 y H11) hemos realizado el test U de Mann-Whitney por tratarse de uno de los más potentes, sobre todo porque es una alternativa aceptable cuando las muestras son pequeñas y no hay garantías de que la variable se distribuye como una normal (Luque, 1997). Posteriormente, los datos fueron analizados mediante un análisis de la varianza para dos muestras independientes en el caso de las hipótesis H1 y H11 y un ANOVA en el caso de la hipótesis H2. El paquete estadístico empleado ha sido el SPSS 9.0 para Windows.

Normas internas y funcionamiento del grupo

Como se puede observar en la prueba de Mann-Whitney, el paquete estadístico utilizado nos da una probabilidad de 0,005 (Tabla 4); luego, para un nivel de significación del 5% se puede rechazar la hipótesis nula.

Tabla 3. Rangos. Prueba no paramétrica. Prueba de Mann-Whitney.

<i>BUEN FUNCIONAMIENTO POR NORMAS INTERNAS</i>			
<i>Año</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
1996/97.....	14	36,07	505
1997/98.....	38	22,97	873
Total	52		

Tabla 4. Estadísticas de contraste.

	<i>Buen funcionamiento por normas internas</i>
U de Mann-Whitney.....	132,000
W de Wilcoxon.....	873,000
Z	-2,832
Sig. asintót. (bilateral) ..	0,005

a Variable de agrupación: Año.

Esto indica que existen diferencias en cuanto al funcionamiento de aquellos que han seguido normas preestablecidas por el profesor de aquellos otros que no las han tenido.

Los individuos pertenecientes al período 1996/97 estaban más convencidos de la necesidad de emplear normas internas que los del período 1997/98. En nuestra opinión esta diferencia se debe a que han notado más la ausencia de normas y, por tanto, pueden haber considerado más necesaria su presencia. En efecto, el 42% de los alumnos del período 1996/97 estaban muy de acuerdo con la afirmación, mientras que esa cifra se redujo al 26% para las personas del período 1997/98. Por consiguiente, las diferencias en cuanto a los resultados obtenidos no deben a la aleatoriedad de las muestras utilizadas, sino al diferente efecto que tiene sobre los individuos estudiados el poseer

mas internas de funcionamiento dictadas por el profesor o no poseerlas.

Llegamos a la misma conclusión que con el test de Mann-Whitney, realizando un análisis de la varianza para dos muestras independientes, como así lo indican los valores señalados en letra en negrita de la tabla 6.

**NORMA DE ASISTENCIA
A REUNIONES Y ASISTENCIA
DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO**

En este segundo caso, la prueba de Mann-Whitney nos da una probabilidad de 0,018 (Tabla 8), lo que indica que para un nivel de significación del 5% se puede re-

chazar la hipótesis nula. Esto significa que la norma establecida por el profesor para reducir el problema de inasistencia a las reuniones de los grupos tiene un efecto considerable. Observando los datos de las tablas 1 y 2, expuestas al principio de la investigación, se puede apreciar cómo del curso académico 1996/97 al 1997/98 las ausencias a las reuniones por parte de los integrantes del grupo, ha pasado de ser considerado como un factor muy destacado en los problemas originados en el grupo (71,4%) a adquirir un segundo plano (34,2%). Tal y como hemos contrastado, esta diferencia tiene su origen en la norma establecida por el profesor.

Tabla 5. Estadísticas del grupo.

<i>BUEN FUNCIONAMIENTO POR NORMAS INTERNAS</i>				
<i>Año</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico de la media</i>
1996/97.....	14	5,7857	1,8472	0,4937
1997/98.....	38	4,6842	1,6621	0,2696

Tabla 6. Prueba de muestras independientes.

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>				<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>					
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típico de la diferencia</i>	<i>Intervalo de confianza para la diferencia</i>		
								<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>		
Buen funcionamiento por normas internas	Se han asumido varianzas iguales	0,014	0,906	2,058	50,000	0,045	1,1015	0,5353	2,636	2,1766	E-02
	No se han asumido varianzas iguales			1,958	21,248	0,063	1,1015	0,5625	-6,7469	2,2705	E-02

Tabla 7. Rangos. Prueba no paramétrica: Prueba de Mann-Whitney.

<i>AUSENCIA DE MIEMBROS</i>			
<i>Año</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
1996/97.....	14	19,43	272,00
1997/98.....	38	29,11	1.106,00
Total	52		

Tabla 8. Estadísticos de contraste.

<i>Ausencia de miembros</i>	
U de Mann-Whitney.....	167,000
W de Wilcoxon.....	272,000
Z.....	-2,374
Sig. asintót. (bilateral) ..	0,018

a Variable de agrupación: Año.

De igual forma que hicimos para la primera hipótesis H1, en ésta (H11) realizamos un análisis de la varianza para dos muestras independientes, llegando a la misma conclusión de rechazo de la hipótesis de igualdad de las medias (véase la Tabla 10).

PROBLEMAS DE GRUPO Y DESARROLLO INTERNO (CAPACIDAD ORGANIZATIVA)

Debemos comenzar por distinguir dos conceptos planteados a lo largo de este trabajo: el de desarrollo interno y externo o

moldeado del equipo. El primer concepto está relacionado con las mejoras producidas en la actividad del grupo gracias a la habilidad que tienen sus integrantes para regular adecuadamente su funcionamiento. El segundo concepto define aquellas mejoras obtenidas a causa de las normas que el profesor ha introducido en el grupo de trabajo.

Cabe añadir una idea importante: un exceso de regulación termina por producir más perjuicios que beneficios. Por eso vamos a determinar el número de normas establecidas por el grupo como indicador del desarrollo. Vamos a utilizar una vía más directa, la capacidad organizativa de los grupos. La evaluación de dicha capacidad ha sido realizada a través de los siguientes indicadores:

- Elaborado por los profesores al ser ellos como evaluadores. En la calificación dada a los grupos de trabajo hemos tenido en cuenta diferentes aspectos, entre los que se encuentran los vinculados a la capacidad del grupo para organizarse: actitud participativa, adecuada asignación de las tareas, buena coordinación entre las partes del trabajo y las exposiciones de los miembros, ausencia de contradicciones en las exposiciones por separado al profesor, etc. Estos elementos han sido empleados como un indicador del desarrollo externo del grupo.

Tabla 9. Estadísticos del grupo.

<i>AUSENCIA DE MIEMBROS</i>				
<i>Año</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico de la media</i>
1996/97.....	14	1,2857	0,4688	0,1253
1997/98.....	38	1,6579	0,4808	7,799E-02

Tabla 10. Prueba de muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Dife- rencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
Ausencia de miembros	Se han asumido varianzas iguales	0,654	0,422	-2,492	50,000	0,016	-0,3722	0,1493	-0,6722	-7,2206 E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,522	23,772	0,019	-0,3722	0,1476	-0,6769	-6,7424 E-02

- Realizada por los propios miembros del grupo.

El primer indicador (elaborado por los profesores) nos permitió *observar* una mejora en el desarrollo (interno y externo) de los equipos entre los dos grupos experimentales considerados (equipos de los cursos 1996/97 y 1997/98). Por otro lado, el segundo indicador (obtenido a través de los alumnos) es el que pretendemos emplear aquí. Sin embargo, sólo pudimos hacerlo para los equipos del curso 1997/98, ya que los del 1996/97 carecen de referente¹ para poder determinar qué se entiende por un grupo bien organizado. En efecto, al introducir normas de trabajo en el curso 1997/98 explicamos lo que se entiende por un grupo bien organizado, y le dimos un ejemplo como muestra, es decir, un referente.

Debido a cuanto acabamos de comentar, sólo elaboramos la segunda hipótesis (H2) para las personas del año 1997/98. Al seleccionar las personas de este año aislamos el efecto producido por la introducción de normas dentro del equipo, con lo que las diferencias entre los equipos no se deberán a este factor. En otras palabras, el eliminar el efecto de lo que hemos denominado desarrollo externo-desarrollo externo de los equipos, podemos valorar el interno.

Creemos conveniente recordar que la hipótesis que deseamos contrastar (H2) consiste en determinar si el desarrollo interno del grupo (capacidad organizativa) afecta al grado de conflictividad que existe dentro de éste. Así pues, a la luz de los análisis estadísticos contenidos en las tablas 11, 12, 13 y 14 siguientes podemos decir que esta hi-

¹ Para una mejor comprensión de esta idea recomendamos la lectura de la obra del profesor Martínez Tercero titulada *Ciencia y Marketing: Manual para investigadores y doctorandos en Ciencia Social*; concretamente, las páginas que lo tratan se encuentran entre la 71 y 80.

Tabla 11. Buena organización (descriptivos). Un factor.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
No.....	11	5,1818	1,4013	0,4225	4,2404	6,1232	3,00	7,00
Pocos	22	4,1364	1,2458	0,2656	3,5840	4,6887	2,00	6,00
Muchos	5	3,0000	1,2247	0,5477	1,4793	4,5207	1,00	4,00
Total	38	4,2895	1,4315	0,2322	3,8190	4,7600	1,00	7,00

Tabla 12. Prueba de homogeneidad de varianzas. Buena organización.

Estadístico de Levene	Gl1	gl2	Sig.
0,420	2	35	0,661

Tabla 13. Buena organización. Anova.

	Suma cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	17,589	2	8,794	5,286	0,010
Intragrupos	58,227	35	1,664		
Total.....	75,816	37			

Tabla 14. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: buena organización.

	(I) Problemas del grupo	(J) Problemas del grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Bonferroni	No	Pocos	1,0455	0,4763	0,105	-0,1522	2,2415
		Muchos	2,1818	0,6957	0,010	0,4325	3,9311
	Pocos	No	-1,0455	0,4763	0,105	-2,2431	0,1522
		Muchos	1,1364	0,6390	0,252	-0,4705	2,7433
	Muchos	No	-2,1818	0,6957	0,010	-3,9311	-0,4325
		Pocos	-1,1364	0,6390	0,252	-2,7432	0,4705

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

pótesis se cumple para los equipos del año 1997/98. En efecto, el análisis de la varianza (ANOVA) arroja un valor de $p < 0,05$, por lo que se puede rechazar la hipótesis nula. El rechazo de esta hipótesis supone que las diferencias de unos grupos a otros no se deben a la aleatoriedad de la muestra, sino a la capacidad de organizarse de unos con respecto a otros. Ahora bien, no hemos podido demostrar que las diferencias de capacidad organizativa tengan su origen en la habilidad del grupo para establecer sus propias normas internas.

CONCLUSIONES

El método utilizado para obtener mejores resultados en los trabajos de grupo realizados con estudiantes universitarios ha originado diferencias del año 1996/97 al 1997/98 y han sido valoradas positivamente. Los resultados demuestran que la introducción de normas, por parte del profesor, que regulen el inicio del trabajo grupal favorecen su funcionamiento. Al mismo tiempo, la norma de control de asistencia a las reuniones introducida en el grupo, antes de que éste comience a funcionar, tiende a reducir el efecto de este factor como fuente de conflictos. Además, se ha podido determinar cómo el grado de conflictividad de los grupos está condicionado por la capacidad de los miembros del grupo para organizarse. En definitiva, hemos podido demostrar que estos resultados no son debidos a la aleatoriedad de las muestras extraídas, sino a la presencia de los efectos que producen las alteraciones realizadas. Efectos que podemos catalogar de significativos.

Antes de finalizar desearíamos realizar una serie de consideraciones relacionadas

con algunas de las hipótesis que se podrían contrastar en futuros trabajos. La primera está vinculada a la experiencia de los grupos de trabajo. Sería interesante determinar si los resultados que aquí mostramos son diferentes con grupos con mayor madurez y experiencia. En segundo, y último lugar, tenemos el convencimiento de que la motivación del grupo, así como su satisfacción, puede incrementar mejorando el método utilizado en la última etapa del trabajo, la exposición. A lo largo de este trabajo, en nuestro ánimo no ha existido otra motivación que la de contribuir a la mejora de la labor que nuestros compañeros de profesión tengan que acometer con grupos de prácticas en sus asignaturas. Esperamos que así sea.

REFERENCIAS

- BARROSO, C. y MARTÍN, E. (1999): *Marketing relacional*. Edit. Esic.
- DEMORY, B. (1999): *Cómo dirigir y animar reuniones de trabajo*. Edit. Deusto.
- LUQUE, T. (1997): *Investigación de marketing: fundamentos*. Barcelona, Edit. Ariel Economía.
- MARTÍNEZ TERCERO, M. (1999): *Ciencia y Marketing: Manual para investigadores y doctorandos en Ciencia Social*. Madrid, Edit. Esic.
- ORTIGUEIRA SÁNCHEZ, M. (1999): *Orientación al mercado y marketing público*. Huelva, IX Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica, pp. 65-74.
- ORTIGUEIRA BOUZADA, M. y ORTIGUEIRA SÁNCHEZ, M. (2000): *Las clases o servicios docentes universitarios: reflexiones en torno a su calidad y la calidad de su imagen*. II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad, 7 y

8 de marzo del 2000 (pendiente de publicación).

RODRÍGUEZ, J.M.(1993): El trabajo en equipo. *Revista IESE*, nº 52, 4º trimestre, p. 34. Cit.

en GARCÍA DEL JUNCO, J. y CAILLANOS, M. (1994): *Métodos de enseñanza en administración de empresas y marketing*. Edit. Kronos.