

CALIDAD PERCIBIDA POR EL ALUMNO EN EL SERVICIO DOCENTE UNIVERSITARIO: DESARROLLO DE UNA ESCALA DE MEDICIÓN

Cristóbal Casanueva Rocha; Rafael Periañez Cristóbal

José Ignacio Rufino Rus

Universidad de Sevilla.

RESUMEN

El presente trabajo sintetiza la metodología y resultados de la segunda fase de la investigación que sobre la calidad percibida por los alumnos con respecto a la labor docente del profesor viene desarrollándose en la Universidad de Sevilla. Para ello se ha comprobado la idoneidad de las variables recogidas en el cuestionario y su poder discriminante para marcar los distintos grados de satisfacción del alumno con el profesor de la asignatura que le ha sido asignado y se ha buscado la depuración del cuestionario y la identificación de dimensiones clave de la satisfacción del alumno medida por éste (que se han considerado como áreas de mejora en la calidad del servicio ofrecido) y el estudio de la relación de éstas con la Satisfacción Global. Las dimensiones identificadas son las actitudes personales del profesor (amable, respetuoso, ameno, abierto, accesible...), su competencia expositiva en clase (preparación, orden, claridad, ritmo...), los elementos de preparación y evaluación de la asignatura (casos, exámenes, temario...), el cumplimiento de los deberes formales por parte del profesor (asistencia, puntualidad, horas de consulta...) y la carga de trabajo para el alumno (en clase y en casa).

INTRODUCCION: ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

El presente trabajo sintetiza la metodología y resultados de la segunda fase de la investigación que sobre la calidad percibida por los alumnos con respecto a la labor docente del profesor viene desarrollándose dentro de un marco de análisis concreto (Periañez y Rufino, 1996). Tres son los presupuestos teóricos que han inspirado el estudio. En primer lugar, consideramos la satisfacción del receptor del servicio como la medida última de la calidad del mismo (sobre este particular, ver Cravens et al., 1988; Parasuraman et al., 1990 y Lloréns y Fuentes, 1996), considerando que ambos constructos están íntimamente relacionados de forma que los "incidentes de satisfacción continuados a lo largo del tiempo [en consonancia con el proceso enseñanza-aprendizaje] derivan en percepción de calidad de servicio" (Parasuraman et al., 1988, p.16). En segundo lugar, seguimos los planteamientos de Hayes (1995) sobre la adecuación de las mediciones blandas o subjetivas -basadas en percepciones y actitudes- frente a las duras u objetivas a la hora de valorar la satisfacción y calidad percibida del que denominamos "servicio docente". En tercer lugar, optamos por el desarrollo de un cuestionario como instrumento de medición, a partir de la metodología del enfoque de dimensiones de calidad (ver Parasuraman et al., 1988; Grönroos, 1988; Hayes, 1995 y Periañez y Rufino, 1996).

La investigación viene desarrollándose en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Sevilla, entre los alumnos de la asignatura Administración y Organización de Empresas, de segundo curso de la diplomatura. La obtención de un cuestionario *ad hoc* que permita, de una parte, evaluar el nivel de satisfacción de los alumnos con respecto a la labor del profesor y, de otra, la detección de áreas de mejora en el ejercicio de dicha labor, ha conocido dos fases diferenciadas. Una primera fase exploratoria que posibilitó la construcción de una escala de 32 afirmaciones referidas a diferentes criterios o dimensiones de evaluación, a partir del análisis de 954 afirmaciones específicas y precisas recabadas de más de 120 alumnos, relativas a aspectos particularmente positivos y negativos percibidos en su profesor en aspectos diversos referentes a la docencia. En la segunda fase, de la que damos cuenta en el presente artículo, hemos pretendido validar y afinar el cuestionario, utilizando una metodología en la línea de Churchill (1979) y Parasuraman et al. (1988). En ese sentido, el objetivo que nos propusimos era doble. Primero, describir el proceso de desarrollo de un cuestionario o escala de medición que fuera capaz de medir -a partir de un número determinado de elementos o items- la calidad de la docencia tal como la percibe el receptor directo del servicio: el alumno. Posteriormente, someter a análisis exhaustivo las propiedades del cuestionario, desde un punto de vista tanto cualitativo como cuantitativo.

Por último, otro factor que nos ha impulsado a acometer esta investigación ha sido la evaluación periódica que los alumnos vienen haciendo de los profesores. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades tiene como objetivo prioritario "promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades españolas, tanto en el ámbito de la enseñanza como..." (BOE nº 51 de 28-2-96, p.7780). Estimamos que ofrecer alternativas a la forma dispersa en la que viene llevándose a cabo esta evaluación contribuirá a enriquecer y forzar la exigencia científica de los métodos de evaluación de la Universidad, más concretamente la evaluación del profesorado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio ha sido realizado tomando como base los datos obtenidos a partir de un sondeo en el que se obtuvo un total de 358 cuestionarios correctamente cumplimentados por alumnos de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, matriculados en la asignatura de Organización y Administración de Empresas perteneciente al segundo curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales que se imparte en dicho centro. Durante los meses de Abril y Mayo del pasado curso 1995-1996, seis de los profesores que imparten docencia en la mencionada asignatura solicitaron -cada uno de ellos de manera independiente- de un grupo de alumnos elegidos al azar de entre los que formaban su grupo, que cumplimentaran de manera anónima el cuestionario del que parte esta investigación. El número total de cuestionarios válidos obtenidos nos permite extrapolar a la población completa las conclusiones del estudio con un intervalo de confianza del 95,5% y con un margen de error de $\pm 3,25\%$.

La elección del momento en que se pasaría el cuestionario fue realizada en la creencia de que, para que el alumno pudiera emitir juicios relativos a temas tan diversos como los que contiene el cuestionario, era necesario que el curso estuviera ya bien avanzado, de tal forma que hubiera tenido tiempo suficiente de formarse una opinión sólida en relación a todos ellos. En las fechas seleccionadas, los alumnos podían tener ya un conocimiento suficiente sobre todas las cuestiones implicadas en el estudio: actividad docente del profesor, tutorías, exámenes, bibliografía, demanda de esfuerzos, criterios de evaluación, etc.

Asimismo, entendimos que era conveniente seleccionar a los alumnos encuestados de entre aquellos que asistían a clase ya que, en otro caso, no podrían emitir un juicio válido sobre muchos de los aspectos que contempla el cuestionario.

Dos son los objetivos perseguidos con nuestro análisis. El primero de ellos se concreta en la comprobación de la idoneidad de las variables recogidas en el cuestionario y de su poder discriminante para marcar los distintos grados de satisfacción del alumno con el profesor de la asignatura que le ha sido asignado. El segundo busca la depuración del cuestionario y la identificación de dimensiones clave de la satisfacción del alumno medida por el cuestionario y el estudio de la relación de éstas con la Satisfacción Global (SG).

El tratamiento estadístico de los datos fue realizado utilizando las técnicas de análisis de la varianza (ANOVA) y del análisis factorial, empleando para ello el programa SPSS.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En relación al primero de los objetivos mencionados, estudiamos la consistencia y la validez interna del instrumento utilizado. Respecto al análisis de la consistencia del cuestionario, nos remitimos a los comentarios que posteriormente efectuaremos en relación a los valores obtenidos para el coeficiente alpha de Cronbach. Para la validación interna del cuestionario nos propusimos hacer indagaciones más específicas en relación a su validez de contenido (los ítems finalmente recogidos constituyen una muestra representativa del más amplio conjunto de aspectos que en último extremo podrían haberse utilizado) y a su validez concurrente (el instrumento discrimina suficientemente entre individuos que resultan ser diferentes en cuanto a la característica o características estudiadas). Asimismo hemos considerado impropio adentrarnos en otros posibles ámbitos de estudio relacionados también con la validez (la de constructo o la predictiva, por ejemplo) en el entendimiento de que el mismo proceso de confección del cuestionario, así como la descripción de los objetivos que con él se pretenden cubrir, lo hacen innecesario.

Respecto al análisis de la validez de contenido, el cuestionario recogía una variable 33 en la que se le solicitaba al encuestado que dejara constancia, si lo estimaba oportuno, de aquellos aspectos relacionados con el servicio docente que le prestaba el profesor, que teniendo, a su criterio, gran relevancia para la evaluación de la calidad del mismo, no habían sido incluidos en alguna de las 32 variables anteriores del cuestionario. Analizados los resultados del sondeo, sólo un 6% de los encuestados reseñó algún comentario al respecto, debiendo tenerse en cuenta además que en la práctica totalidad de los casos las variables por cuya inclusión se abogaba guardaban relación con otros aspectos de la vida universitaria totalmente ajenos a la labor docente de los profesores e incluso a la propia asignatura (disponibilidad de espacios en salas de estudio, problemas asociados al sistema de préstamo de libros en biblioteca, etc.).

Nº VARIABLE	α^*
1	0,0000
2	0,0074
3	0,0000
4	0,0000
5	0,0000
6	0,0027
7	0,0002
8	0,0042
9	0,0126
10	0,0000
11	0,0000
12	0,0000
13	0,0000
14	0,0000
15	0,0000
16	0,0000
17	0,0004
18	0,0000
19	0,0000
20	0,0009
21	0,0000
22	0,0000
23	0,0000
24	***0,7229***
25	***0,1561***
26	***0,0670***
27	0,0013
28	0,0000
29	***0,0417***
30	0,0001
31	0,0121
32	0,0000
MEDIA	0,0000

TABLA I

Para determinar la validez concurrente del cuestionario y de su modo de aplicación, se realizaron diferentes análisis de la varianza con un factor (ANOVA-Oneway) tomando siempre como variable independiente el profesor asignado al grupo del que se había extraído la información y como sucesivas variables dependientes para describir las distintas poblaciones (grupos) los resultados de cada uno de los ítems contemplados en el cuestionario así como la puntuación promedio de todos ellos. Teniendo en cuenta que los tamaños muestrales por grupos habían sido convenientemente balanceados y que, en todos los casos, el número de encuestas válidas de cada grupo era más que suficiente para poder afirmar el carácter normal de las distribuciones, los valores del α crítico obtenidos en cada uno de los análisis son los recogidos en la Tabla I.

Las conclusiones que pueden extraerse de los datos anteriores son relevantes en la medida en que sugieren una dirección única tanto para los ítems que por su contenido textual expresan claramente un rasgo de la labor docente del profesor (en los que como puede observarse se rechaza casi de manera sistemática la hipótesis nula de igualdad de medias), como para aquellos otros que reflejan rasgos de la docencia no directamente asociados a la figura del profesor (marcados en la tabla con ***) en los que los niveles de α no permiten, como cabría esperar, el rechazo de la hipótesis nula. También puede observarse que si utilizamos el valor de la variable 32 o el valor promedio de las puntuaciones otorgadas por el encuestado como estimaciones del nivel de satisfacción global que el encuestado otorga a la labor docente, las conclusiones que se obtienen son idénticas ya que también en base a ellas se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias. En consecuencia, los rasgos contenidos en el cuestionario se muestran eficaces para diferenciar significativamente la labor docente de los

diferentes profesores, incluso cuando entre ellos se incluyen aspectos cuya relación con esa variable es prácticamente nula.

Para cumplir el segundo objetivo propuesto hemos seguido el estudio de Parasuraman et al. (1988), con el fin de depurar y refinar el cuestionario propuesto e identificar las dimensiones que conforman la calidad del servicio docente estudiado y la fiabilidad de sus componentes. Se ha realizado un análisis factorial de los datos de la encuesta y se ha utilizado el coeficiente alpha de Cronbach (Cronbach, 1951).

Para empezar debíamos comprobar la idoneidad de los datos para realizar el análisis factorial. Se comprobaron para ello dos de los indicadores más habitualmente utilizados: el test de esfericidad de Barlett y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin. Para nuestros datos el primero ofrecía un valor de 1728,1252 y un nivel de significación nulo, con lo que se rechaza la hipótesis nula y se comprueba la relación entre los ítems o variables analizadas. El índice de Kaiser-Meyer-Olkin con un valor 0,81947, también indicó la idoneidad de nuestra muestra para realizar el análisis factorial.

Así, realizamos un análisis factorial exploratorio considerando los 31 ítems que el cuestionario, elaborado como anteriormente se indicó, establecía. La extracción inicial de factores se realizó utilizando el método de los Componentes Principales. Diez factores obtenían autovalores superiores a 1. Se realizaron distintas rotaciones (por los métodos Varimax, Quartimax y Oblimin) para clarificar el significado de estas dimensiones, pero en todos ellos obtuvimos bajos coeficientes de fiabilidad dentro de las variables asociadas a cada dimensión, dimensiones difíciles de etiquetar y niveles bajos de correlación entre algunas variables y los distintos factores.

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
Variable 7	76				
Variable 8	72				
Variable 16	68				
Variable 6	63				
Variable 17	57				
Variable 9	56				
Variable 18	51				
Variable 11	49				
Variable 1		76			
Variable 4		69			
Variable 2		59			
Variable 3		58			
Variable 30		50			
Variable 19		45			
Variable 10		43			
Variable 22			65		
Variable 21			64		
Variable 26			60		
Variable 27			58		
Variable 25			56		
Variable 29			49		
Variable 28			45		
Variable 14				75	
Variable 12				74	
Variable 13				72	
Variable 31				52	
Variable 15					81
Variable 23					74
% Varianza	26,9	8,7	7,9	6,6	5,6
% Acuml. Var.	26,9	35,6	43,6	50,1	55,7
Coef. Alpha	0,83	0,74	0,69	0,76	0,57

TABLA 2

Por ello pasamos, dentro de un proceso iterativo de refinamiento del modelo, a la eliminación de ítems con baja correlación y que producían interferencias en la identificación de las dimensiones. El resultado de la eliminación de tres de ellos fue una progresiva aclaración de las dimensiones que intentábamos identificar, una mayor adecuación de las variables en cada dimensión y un aumento de la fiabilidad del conjunto del modelo y de cada uno de sus componentes o dimensiones medidos por sus coeficientes alpha.

Todo este proceso iterativo culminó, mediante una rotación ortogonal Varimax, con la clara identificación de cinco dimensiones o componentes de la satisfacción con el servicio docente en la asignatura de

Organización y Administración, que explicaban el 55,7 % de la varianza. Los datos derivados de todo este análisis se resume en la Tabla 2. Las dimensiones identificadas son las actitudes personales del profesor (amable, respetuoso, ameno, abierto, accesible...), su competencia expositiva en clase (preparación, orden, claridad, ritmo...), los elementos de preparación y evaluación de la asignatura (casos, exámenes, temario...), el cumplimiento de los deberes formales por parte del profesor (asistencia, puntualidad, horas de consulta...) y la carga de trabajo para el alumno (en clase y en casa). La fiabilidad y consistencia de los ítems seleccionados es bastante alta, el valor del coeficiente alpha es de 0,8828 con lo que comprobamos la correlación de las variables incluidas en nuestra escala de medición de la satisfacción de los alumnos con el servicio prestado. Comprobamos también la fiabilidad de las variables incluidas en cada una de las dimensiones y de nuevo nos encontramos con una alta validez y consistencia interna en cada dimensión (siendo los coeficientes alpha de cada una de las dimensiones mencionadas de 0,83; 0,74; 0,69; 0,76 y 0,57). El valor más bajo corresponde a la última dimensión, 'Demandas de esfuerzo', debido a que sólo consideramos dos variables asociadas a ella y con significados en principio distantes, como el tiempo real de duración de las clases y la cantidad de trabajo en casa, que pensamos que están relacionadas, sobre todo, por la incidencia que la carga de trabajo de nuestra asignatura tiene sobre las demás que está cursando el alumno y sobre su rendimiento global. Por otra parte, ambas variables ofrecen una alta correlación con esta dimensión. Las correlaciones de cada ítem o variable con el factor al que está asociado aparecen multiplicadas por 100 en la Tabla 2.

Pero nuestro análisis no se quiso limitar a comprobar la fiabilidad y la consistencia interna del elemento de medida de la satisfacción que estábamos construyendo, sino que quisimos comprobar empíricamente, siguiendo a Parasuraman et al. (1988), su validez convergente con otras posibles medidas de dicha satisfacción. Con esta finalidad, se incluyó en el cuestionario una variable en la que los alumnos tenían que puntuar en una escala de 1 a 5 su satisfacción global (SG) con el servicio docente. La siguiente cuestión era analizar los resultados de las dimensiones identificadas en nuestro modelo de análisis y del índice global que los 28 ítems que habíamos retenido tenían con esta medida de SG. Para ello utilizamos un análisis de la varianza (ANOVA-Oneway) en el que tomamos la variable de la SG como factor y la media de las puntuaciones en la escala diseñada y los valores de los cinco factores que identificaban las dimensiones como variables dependientes. Un esquema de los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 3. Las principales conclusiones de este análisis y de su profundización mediante el uso del test de Duncan indican que altas puntuaciones en la medida de la SG se correspondían con altos valores en el conjunto del cuestionario y en cada una de las cinco dimensiones y, en sentido inverso, para bajas puntuaciones de una y de otras. De los resultados del estudio puede concluirse que las dimensiones 1 y 2 ('Actitudes personales' y 'Competencia expositiva') son las que mejor discriminan entre los diferentes valores de la variable representativa de la SG.

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5	Media
Ratio F	13,8258	15,0369	3,7842	4,5533	3,5749	76,1097
F Probabl.	0,0000	0,0000	0,0120	0,0045	0,0157	0,0000

TABLA 3

El factor 1 se muestra especialmente válido para marcar las diferencias entre las distintas puntuaciones de SG, salvo para los valores centrales de la escala que diferencian entre una SG 'aceptable' y otra 'moderadamente buena'. Asimismo el factor 2 aparece también como de fuerte incidencia sobre la evaluación de la SG, excepto para diferenciar entre niveles 'moderadamente bajo' y 'aceptable'.

Interpretando estos resultados, podría concluirse que las características de personalidad del profesor marcan fuertemente las evaluaciones muy altas o muy bajas de SG, mientras que los aspectos relativos a la 'Competencia expositiva' del profesor se vuelven irrelevantes para distinguir entre calificaciones 'moderadamente bajas' y 'aceptables', entre las cuales parece poderse concluir que los encuestados optan por valores extremos.

Por su parte, los factores 4 y 5 ('Formalidad' y 'Demandas de esfuerzo') parecen no tener una fuerte incidencia sobre las asignaciones de todos los niveles de SG, menos en el nivel más alto. La interpretación de estos resultados, podría sugerir que el alumno sólo considera importante el cumplimiento de las obligaciones formales por parte del profesor para asignar a su satisfacción un calificativo de 'excelente', dejando a un lado estas cuestiones para diferenciar entre las valoraciones más bajas.

El factor menos discriminante de la SG resultó ser el tercero ('Aspectos objetivos de preparación y evaluación'). Lo difuso de su influencia sugiere que los elementos asociados a la preparación y evaluación de la asignatura (distintos a la labor docente estrictamente expositiva del profesor), son interpretados por el alumnado en base a factores actualmente desconocidos. Podemos pensar que la influencia de ese factor sobre la SG viene inducida por elementos tales como el efecto halo del profesor, las circunstancias personales y de carga de trabajo del propio alumno... En cualquier caso, estas u otras hipótesis podrían ser el punto de partida de nuevas investigaciones.

Una última cuestión referida a la identificación de las dimensiones de nuestro modelo es aproximarse a la importancia relativa que tiene cada una de ellas en la percepción de la satisfacción general con el servicio docente del alumno. Para estudiarla hemos realizado un análisis de regresión de las cinco dimensiones y la variable SG que incluimos en el cuestionario, cuyos resultados se muestran en la Tabla 4. Podemos comprobar un alto valor del R2 ajustado y un nivel de significación próximo a cero. Vemos que las dimensiones 'Actitudes personales del profesor' y 'Competencia expositiva' son las dos dimensiones más importantes, seguidas de 'Formalidad' y 'Demandas de esfuerzo'. Por último, la dimensión 'Aspectos objetivos de preparación y evaluación' de la asignatura es la de menor importancia.

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
Coefficiente de Correlación	0,416	0,491	0,121	0,271	0,234
Nivel Significación	0,000	0,000	0,074	0,000	0,002

TABLA 4

CONCLUSIONES.-

Con la investigación realizada hemos podido comprobar que el cuestionario, obtenido a partir de las afirmaciones iniciales de los alumnos, es útil para discriminar la satisfacción percibida por cada uno de ellos en virtud de la labor docente realizada por cada profesor. En consecuencia, tomando como punto de partida los ítems recogidos en el cuestionario, podrían elaborarse indicadores que sirvieran para evaluar el nivel de calidad ofrecido por cada profesor y por la asignatura en su conjunto.

El estudio ha permitido también depurar y contrastar la validez y fiabilidad del cuestionario utilizado, haciendo posible la identificación de cinco dimensiones que explican parcialmente la satisfacción de los alumnos con el servicio docente que le suministran los profesores de la asignatura. La primera de ellas, a la que hemos denominado 'ACTITUDES PERSONALES', recoge rasgos de personalidad y comportamientos exhibidos por el profesor en el ejercicio de su labor docente, como su amabilidad, respeto, accesibilidad, etc. La segunda dimensión, 'COMPETENCIA EXPOSITIVA', se refiere a las habilidades y aptitudes que se observan en el profesor, fundamentalmente en la utilización de la lección magistral: claridad, orden y ritmo de la exposición, apoyo de la explicación con ejemplos... En tercer lugar aparece la dimensión denominada 'ASPECTOS OBJETIVOS DE PREPARACIÓN Y EVALUACIÓN'. Dentro de ella se incluyen variables relativas al conjunto de los profesores (o al conjunto de la asignatura) y que ponen de relieve ciertos elementos directamente implicados en la disminución de la incertidumbre para el alumno ante la preparación de la asignatura cara a los exámenes: número de casos, tiempo disponible para su resolución, amplitud del temario, precisión al redactar los exámenes, etc. La dimensión 'FORMALIDAD' engloba aspectos relacionados con la asistencia a clase, puntualidad, cumplimiento del horario y atención en horas de consulta. La última de las dimensiones identificadas, 'DEMANDAS DE ESFUERZO' alude a la carga de trabajo que la formación en la asignatura obliga a asumir al alumno. Estas dimensiones de la satisfacción del alumno permiten identificar las posibles áreas de mejora en la calidad del servicio docente, que ha sido una de las finalidades principales que han guiado este estudio.

ACTITUDES PERSONALES	
Item 7	El profesor es amable con los alumnos
Item 8	El profesor es educado y respetuoso con los alumnos
Item 16	El profesor intenta motivar a los alumnos por la asignatura
Item 6	El profesor se muestra accesible para el alumno
Item 17	El profesor muestra interés en que los alumnos comprendan las explicaciones
Item 9	El profesor está abierto a las sugerencias de los alumnos
Item 18	El profesor fomenta la participación en clase
Item 11	Las clases son amenas
COMPETENCIA EXPOSITIVA	
Item 1	El profesor es claro en sus explicaciones
Item 4	El profesor es ordenado en sus explicaciones
Item 2	El ritmo que se sigue en las explicaciones se adecua al ritmo de comprensión del alumno
Item 3	El profesor contesta adecuadamente las dudas que se le plantean
Item 30	El profesor se prepara bien sus clases
Item 19	El profesor facilita la toma de apuntes

Item 10	El profesor utiliza con frecuencia ejemplos extraídos de la realidad para conseguir una mejor comprensión de los conceptos
ASPECTOS OBJETIVOS DE PREPARACIÓN Y EVALUACIÓN	
Item 22	Se dedica a la resolución de cada caso el tiempo que efectivamente requiere
Item 21	Durante el curso realizamos el número suficiente de casos prácticos
Item 26	Los exámenes se adecuan a los contenidos de la asignatura explicados en clase
Item 27	Los exámenes están redactados de forma precisa
Item 25	El profesor da antes de cada examen suficiente información sobre las características del mismo
Item 29	La amplitud del temario de la asignatura es acorde con la duración del curso
Item 28	El profesor utiliza correctamente los medios audiovisuales disponibles como herramientas de apoyo a la docencia
FORMALIDAD	
Item 14	El profesor cumple su horario de clases
Item 12	El profesor es puntual
Item 13	El profesor asiste regularmente a sus clases
Item 31	El profesor atiende las tutorías correctamente
DEMANDAS DE ESFUERZO	
Item 15	El tiempo de duración real de las clases es el adecuado para no causar excesiva fatiga en los alumnos
Item 23	La cantidad de trabajo que el profesor manda para realizar en casa es asumible

TABLA 5

El factor 'Competencia expositiva' resulta ser el más correlacionado con los valores de la variable que mide la Satisfacción Global (SG), lo cual era previsible teniendo en cuenta las cuestiones que han resultado incluidas en dicho factor. Más sorprendente resulta, sin embargo, la consecuencia que puede extraerse de la también relativamente alta correlación entre el factor 'Actitudes personales' y la variable SG. A la hora de asignar un valor a esta última, el alumno parece conceder una gran importancia a los aspectos de relaciones humanas que surgen en el grupo docente durante el periodo de aprendizaje.

Aunque el estudio pone también de manifiesto correlaciones entre los otros tres factores y la variable SG, los valores son bastante más discretos. El cumplimiento formal de las obligaciones por parte del profesor parece ser, de los tres, el factor que muestra una mayor correlación, aunque a una distancia considerable de los dos primeros. Respecto de las 'Demandas de esfuerzo' y de los 'Aspectos objetivos de preparación y evaluación' cabría resaltar que, aunque su influencia no parece ser decisiva, las cuestiones directamente relacionadas con la programación global (o del conjunto de profesores) y con la situación personal de carga de trabajo con la que el alumno se incorpora al aprendizaje de la asignatura, inciden de forma directa sobre la evaluación global. Resulta hasta cierto punto lógico e incluso inevitable que el alumno personalice en su profesor las cuestiones que en realidad responden más a planteamientos departamentales que al trabajo personalizado de éste último; sin embargo, llama la atención que también las circunstancias estrictamente personales del alumno influyan en la asignación de una calificación global a la labor del profesor. Abundando más en ello cabría afirmar incluso que los alumnos que se ven sometidos a una menor demanda de esfuerzo (ya sea por su mayor potencial intelectual, o por circunstancias tales como un menor número o dificultad de las asignaturas en las que se encuentren matriculados) desarrollarán una mayor propensión a realizar evaluaciones más positivas de la labor docente de sus profesores.

La metodología seguida en la investigación se ajusta con bastante exactitud al estudio de Parasuraman et al. (1988), aunque las dimensiones identificadas finalmente en este estudio presentan a la vez similitudes y discrepancias con las que ellos proponen para el conjunto de los servicios. Circunscribiéndonos a la labor docente del profesor, el factor 'Actitudes personales' podría asociarse a los de 'Empatía' y 'Servicialidad', mientras que la 'Competencia expositiva' y la 'Formalidad' se asimilarían, respectivamente, a los de 'Seguridad' y 'Fiabilidad'. No hemos podido encontrar, sin embargo, argumentos que reafirmen la incidencia de los denominados 'Aspectos tangibles' del servicio. Quizás como consecuencia de lo personalizado y directo del trabajo docente del profesor, el alumno no parece darle a estas cuestiones una excesiva importancia, sobre todo cuando percibe que otros factores como los identificados en el estudio poseen una importancia relativa mucho mayor. A pesar de ello, podría también entenderse que dichos elementos tangibles constituyen sólo aspectos esperados o de higiene del servicio, cuya relevancia sólo se detecta al descubrir su no presencia entre los atributos del mismo.

Por último, se debe recordar que todo el estudio se ha realizado en un ámbito concreto, la asignatura de Economía de la Empresa II (Administración y Organización) de la Escuela Universitaria de Estudios

Empresariales de la Universidad de Sevilla. Sin embargo, pensamos que el proceso y la metodología seguida son aplicables -con ligeras modificaciones- a otras asignaturas o a un conjunto de ellas dentro del marco de una determinada Facultad o Escuela Universitaria. En este sentido, se abre la posibilidad de extender esta línea de investigación a otros ámbitos y, más concretamente, a las demás asignaturas del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de nuestra Universidad. En cualquier caso, nuestro trabajo concluirá con una tercera fase de estudio en el que buscaremos un indicador de la satisfacción del alumno con la labor docente del profesor en nuestra asignatura, basado en el cuestionario y con una precisión clara de la importancia relativa de cada dimensión o de cada variable con el fin de establecer su ponderación en la construcción del indicador antes mencionado.

BIBLIOGRAFÍA.-

- CHURCHILL, G.A. (1979): "A PARADIGM FOR DEVELOPING BETTER MEASURES OF MARKETING CONSTRUCTS". *JOURNAL OF MARKET RESEARCH*, VOL.16.
- CRAVENS, HOLLANDS, LAMB Y MONCRIEF (1988) "MARKETING'S ROLE IN PRODUCT AND SERVICE QUALITY". *INDUSTRIAL MARKETING MANAGEMENT*, VOL. 17.
- CRONBACH, L.J. (1951): "COEFFICIENT ALPHA AND THE INTERNAL STRUCTURE OF TESTS". *PSYCHOMETRIKA*, VOL. 16.
- GRÖNROOS, C. (1988): "SERVICE QUALITY: THE SIX CRITERIA OF GOOD SERVICE QUALITY". *ST. JOHN'S UNIVERSITY PRESS*.
- HAYES, B.E. (1995): "CÓMO MEDIR LA SATISFACCIÓN DEL CLIENTE. DESARROLLO Y UTILIZACIÓN DE CUESTIONARIOS". *EDS. GESTIÓN 2000, S.A./ASQC*
- LLORÉNS, F.J. Y FUENTES, M.M. (1996) "CALIDAD VS SATISFACCIÓN: UNA EVALUACIÓN DE INDEPENDENCIA MEDIANTE UN ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO". EN "LA EMPRESA EN UNA ECONOMÍA GLOBALIZADA: RETOS Y CAMBIOS" *AEDEM GRANADA, VOL.II B, PP. 407-421.*
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. Y BERRY, L. (1988): "SERVQUAL: A MULTIPLE-ITEM SCALE FOR MEASURING CONSUMER PERCEPTIONS OF SERVICE QUALITY". *JOURNAL OF RETAILING*, VOL.64, NUM.1.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. Y BERRY, L. (1990) "DELIVERING QUALITY SERVICE". *THE FREE PRESS, N.Y.*
- PERIAÑEZ, R. Y RUFINO, J.I. (1996) "HACIA LA IDENTIFICACIÓN DE DIMENSIONES PARA LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD DEL SERVICIO DOCENTE UNIVERSITARIO". EN "LA EMPRESA EN UNA ECONOMÍA GLOBALIZADA: RETOS Y CAMBIOS" *AEDEM GRANADA, VOL.II A, PP. 371-379.*
- RUFINO RUS, J.I. (1995) "GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LAS EMPRESAS DE SERVICIOS". *CAJA SAN FERNANDO DE SEVILLA Y JEREZ.*