

---

**CAPÍTULO 4:**

**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:  
HIPÓTESIS Y MÉTODOS**

---

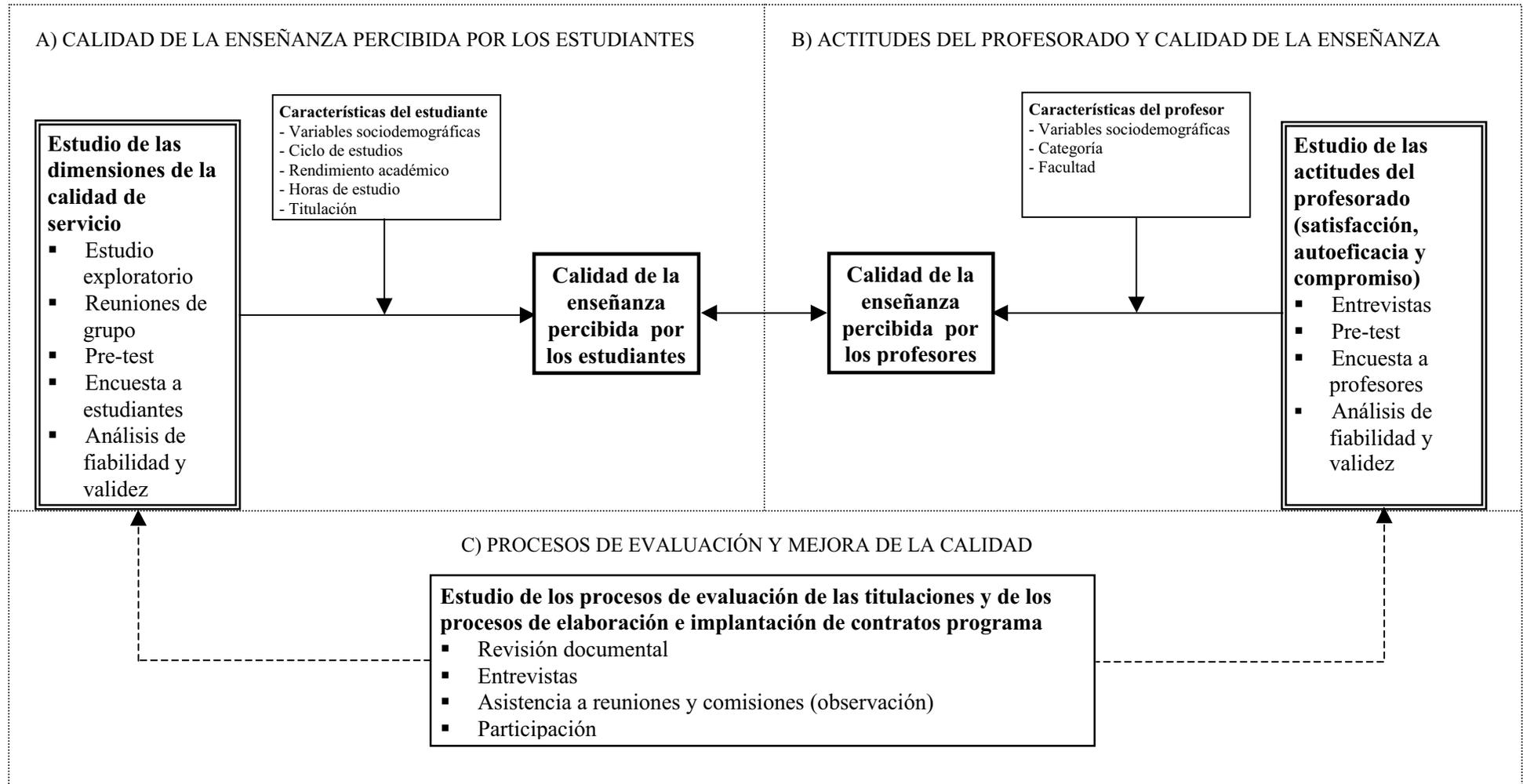
#### **4.1. DISEÑO Y NIVELES DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

El diseño que se ha seguido en esta investigación es el que se presenta en las figuras 4.1 y 4.2, que tienen su base en los marcos conceptuales revisados en los capítulos 2 y 3. Por tanto, los cuatro niveles o ámbitos de que consta la investigación son los siguientes:

- A) Estudio de la calidad de servicio percibida por los estudiantes en el ámbito de la enseñanza universitaria, de las dimensiones que la conforman y de la influencia que tienen las características de los alumnos.
  
- B) Estudio de las actitudes del profesorado universitario (satisfacción laboral, autoeficacia y compromiso organizativo), de su relación con la calidad de la enseñanza percibida y de la influencia que tienen las características de los profesores.
  
- C) Estudio de los procesos de evaluación de las titulaciones y de los procesos de elaboración e implantación de contratos programa internos en la universidad, así como de las acciones que se llevan a cabo para la mejora de la calidad.
  
- D) Estudio de las dimensiones que conforman la calidad total y de sus efectos en las actitudes de los participantes en grupos de mejora, así como de los elementos clave en la implantación de los mismos en la universidad.

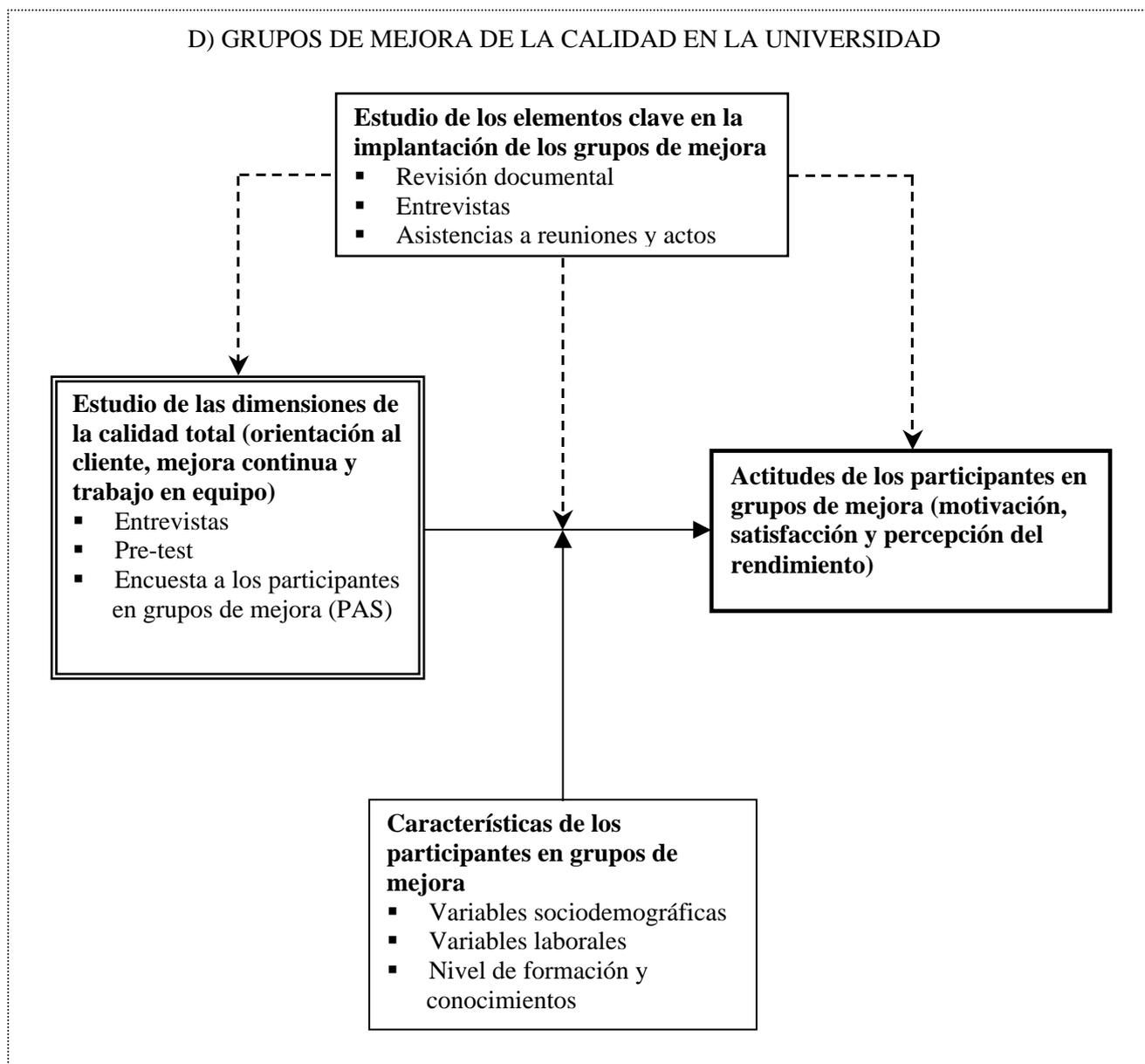
Cabe decir que el proceso de investigación empezó a mediados del año 1998 con el nivel de estudio que trata básicamente la introducción de grupos de mejora de la calidad en la universidad. A principios de 1999 se iniciaron los ámbitos de estudio A, B y C, directamente relacionados con la medición, evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, prologándose el proceso hasta el verano del presente año 2001.

FIGURA 4.1. Diseño de la investigación empírica: niveles A, B y C



—▶ Análisis estadístico-cuantitativo de la relación  
 - - -▶ Análisis cualitativo de la relación

FIGURA 4.2. Diseño de la investigación empírica: nivel D



La investigación empírica se ha realizado en el contexto de una institución universitaria, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que aglutina los centros y titulaciones en los que se ha recogido básicamente la información y los datos. Las titulaciones seleccionadas en los ámbitos de estudio A, B y C, así como los centros en que se inscriben, son las siguientes: las licenciaturas de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y de Economía que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, la licenciatura de Derecho y la diplomatura de Relaciones

Laborales impartidas dentro de la Facultad de Derecho, la licenciatura de Geografía en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras y la licenciatura de Biología impartida en la Facultad de Ciencias.

Previamente a la descripción detallada de cada uno de los niveles de la investigación, presentamos sintéticamente algunos aspectos relevantes de la UAB, una institución creada en el año 1968. En el curso 2000/01 cuenta con 40.447 alumnos de primer y segundo ciclo y con 10.319 de tercer ciclo. Se imparten 68 titulaciones en los campos de las Ciencias Humanas, Sociales, de la Salud, Experimentales y Tecnologías. Está compuesta por 48 departamentos, 12 facultades y escuelas técnicas superiores y 2 escuelas universitarias. Un total de 2.876 personas componen el personal académico e investigador, mientras que el personal de administración y servicios asciende a 1.286 personas. En los últimos años, las líneas básicas de actuación muestran una marcada orientación hacia la calidad. En el año 1993 fue elaborado el Plan Estratégico en el que se formulaba la misión de la institución. En el año 1994 inició su participación en el programa de cohesión europea “Gestión de la calidad en la administración universitaria” de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) y, a finales del mismo año, se inició el proyecto de los grupos de mejora. En el año 1996, la UAB fue evaluada dentro del Programa de Evaluación Institucional de la CRE. La creación ese mismo año de un vicerectorado de calidad universitaria ha ido configurando una política de actuaciones transversales en el apartado de la calidad. También es de destacar la decidida implicación en los procesos de evaluación de las titulaciones en el marco del PNECU. En el año 1998 la UAB firmó un contrato programa con la *Generalitat de Catalunya* bajo el título de “Un compromiso para la mejora de la calidad de la universidad pública”. Los ocho ámbitos estratégicos del mismo son los siguientes: docencia, investigación, universidad de campus, autónoma abierta y solidaria, calidad lingüística, internacionalización, gestión y autónoma interactiva. Los objetivos generales fijados son un total de diecinueve, cuya importancia relativa se describe a través de un conjunto de indicadores (74) que permiten analizar las prioridades estratégicas a tener en cuenta<sup>1</sup>.

A continuación, presentamos los objetivos, las hipótesis y la metodología, incluyendo los datos, las variables y las técnicas usadas, correspondientes a cada uno de los niveles de la investigación.

## 4.2. CALIDAD DE SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### *Objetivos*

1. Desarrollar 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.
2. Analizar las percepciones los estudiantes y determinar cómo influyen sus características en la importancia atribuida a las dimensiones que integran la calidad de la enseñanza.

### *Hipótesis*

Con relación al primero de estos objetivos y para analizar la validez de la escala de medida que se desarrolla en esta investigación, las hipótesis que se formulan son las siguientes:

H1a: *Las valoraciones de la escala son significativamente diferentes entre los estudiantes con valoraciones superiores, intermedias e inferiores de la calidad global del servicio (validez de construcción).*

H1b: *Las valoraciones de la escala son significativamente diferentes entre los estudiantes con un nivel de satisfacción superior, intermedio e inferior (validez de construcción).*

H2: *La correlación entre la calidad global y la escala es positiva y significativa (validez concurrente).*

Por otra parte, el análisis de los efectos de las dimensiones que integran la calidad de la enseñanza sobre la calidad global del servicio se realiza a través de la siguiente hipótesis:

---

<sup>1</sup> El texto completo del contrato programa puede consultarse en la página web de la UAB.

*H3: Cada una de las dimensiones de la escala tiene un efecto positivo y significativo en la valoración de la calidad global del servicio por parte de los estudiantes.*

Como se ha destacado anteriormente, los estudiantes no son sólo clientes o usuarios del servicio sino que también participan de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de recientes investigaciones parecen indicar que determinados aspectos relacionados con los estudiantes influyen en sus valoraciones de la calidad y/o en la importancia relativa que otorgan a las dimensiones que la conforman.

En un estudio exploratorio de carácter longitudinal, Hill (1995) analiza las variaciones a lo largo del tiempo de las expectativas y percepciones de un grupo de estudiantes. Los resultados que obtiene muestran la existencia de diferencias significativas en la puntuaciones de diversos factores de la calidad percibida, tales como el contenido del curso o los métodos de enseñanza, no siendo así en cuanto a las expectativas. Joseph y Joseph (1997) también encuentran diferencias significativas en los valores medios de tres de las siete dimensiones de su modelo de calidad de servicio, en este caso dependiendo del sexo del alumno. González et al. (1997) llegan a la conclusión que a medida que el alumno avanza en su carrera académica sus percepciones sobre los aspectos universitarios empeoran. Oldfield y Baron (2000) comparan las percepciones de calidad de servicio entre alumnos de primer y último año y observan que determinados aspectos de la misma cambian como consecuencia de la experiencia del estudiante y/o del contenido del curso. Por su parte, los resultados obtenidos por Camisón et al. (1999) muestran que las valoraciones en diversos componentes de la calidad de servicio en la universidad pública varían en función de los años de permanencia en el centro y de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes<sup>2</sup>.

Así, con objeto de determinar la influencia de ciertas características de los estudiantes en la importancia atribuida a cada una de las dimensiones que integran la calidad de la enseñanza (segundo objetivo del trabajo) se formulan las siguientes hipótesis:

---

<sup>2</sup> En concreto, llegan a la conclusión que los alumnos con más años de experiencia, por una parte, y los que obtienen mejores resultados, por otra, valoran en mayor medida aspectos como los conocimientos del profesorado y su capacidad para transmitirlos (Camisón *et al.*, 1999).

H4a: *La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función del ciclo de estudios del estudiante.*

H4b: *La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función del rendimiento académico del estudiante.*

H4c: *La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función de las horas dedicadas al estudio por parte del estudiante.*

H4d: *La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función de si el estudiante trabaja o no.*

H4e: *La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función del sexo del estudiante.*

### *Metodología*

En este trabajo se ha optado por adecuar la escala de medida al servicio concreto que tratamos. Aunque instrumentos de medida como la escala SERVQUAL y la posterior SERVPERF fueron concebidas como medidas genéricas de la calidad de servicio percibida por los clientes, es decir, aplicables a todo tipo de servicios, en las investigaciones más recientes parece haberse generalizado la opinión que distintos negocios de servicios tienen diferentes factores críticos o determinantes de la calidad y que, por lo tanto, resulta necesario adaptar la escala al ámbito objeto de estudio.

Los propios autores de la escala SERVQUAL sugieren la conveniencia de la adaptación de la escala para ajustarse a la idiosincrasia específica de un determinado negocio (Parasuraman *et al.*, 1988:6). Este parece ser el caso de los servicios educativos ya que además de compartir las características específicas de los servicios tienen otras especiales. Las universidades públicas presentan las características propias de los servicios públicos administrativos, como el interés público, la finalidad no lucrativa y la independencia relativa frente al mercado (Camisón *et al.*, 1999:72). La sensibilidad al precio por parte de los usuarios es menor que en otros servicios, a causa de la existencia

de financiación pública. Asimismo, el núcleo operativo de la organización, formado por el personal académico de la institución, suele ejercer un considerable control sobre el contenido y el proceso del servicio.

Por otra parte, la evaluación de la calidad de la enseñanza se realiza únicamente a través de las percepciones de los estudiantes. Cabe tener presente que en el momento de realización del trabajo de campo parte de los encuestados había permanecido en la universidad por un tiempo mínimo de seis meses, lo que dificultaba la comparación entre expectativas y percepciones<sup>3</sup>. Además, la elección de un enfoque basado sólo en las percepciones también presenta la ventaja que reduce la amplitud del cuestionario.

El proceso de investigación se desarrolló en dos grandes etapas. La *primera fase* tuvo como objetivo la identificación de los atributos clave de la calidad de servicio en la enseñanza universitaria. En este sentido, la generación de los ítems que componen el cuestionario se basó en tres fuentes distintas de información:

- a) La revisión de la literatura sobre calidad de servicio y calidad de la enseñanza.
- b) La realización de un estudio exploratorio previo sobre las formas de mejorar la calidad de la enseñanza desde el punto de vista del estudiante (Veciana y Capelleras, 2000).
- c) La realización de dos reuniones de grupo con estudiantes.

En el reciente estudio de Veciana y Capelleras (2000) se analizan las diferentes formas de mejorar la calidad de la docencia y, por ende, el rendimiento académico, a partir de los resultados de una encuesta a más de 1.600 estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Barcelona. En concreto, se obtuvieron cerca de 2.200 acciones de mejora propuestas por los estudiantes, las cuales fueron agrupadas en siete factores diferentes que integraban aquellas afirmaciones más directamente relacionadas entre sí, a fin de facilitar el análisis de los

---

<sup>3</sup> Cuando un servicio se ofrece de forma continuada durante un período de tiempo prolongado, las expectativas de los consumidores tienden a ser pasivas, con lo que se reduce la efectividad del enfoque basado en la diferencia entre percepciones y expectativas (Oliver, 1989). Este es el caso de la enseñanza universitaria.

datos y su comprensión. Las medidas propuestas tenían relación con los siguientes aspectos: a) las actitudes del profesor hacia los alumnos, así como su nivel de conocimientos y la capacidad para transmitirlos, b) la dedicación del propio estudiante, c) el interés y la dificultad de la materia, d) los sistemas de evaluación y exámenes, e) los medios técnicos y servicios de apoyo al estudio, f) el número de alumnos por grupo y los horarios, y g) otras medidas generales.

Los resultados cuantitativos de dicho estudio mostraron que, entre todos los factores obtenidos, la mayor parte de las medidas apuntadas para la mejora de la docencia, en concreto un 58 por 100, hacían referencia a aspectos vinculados con el papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Veciana y Capelleras, 2000). La comparación de estos resultados con los obtenidos en la investigación llevada a cabo a finales de los años setenta por Veciana (1979) mostró que los aspectos básicos para la mejora de la enseñanza continúan siendo hoy en día básicamente los mismos que entonces: por una parte, la importancia del profesor como prestador del servicio docente para facilitar el proceso de aprendizaje y, por otra parte, la involucración del estudiante no sólo como destinatario sino especialmente como corresponsable del mismo.

Se realizaron posteriormente dos reuniones de grupo con objeto de aclarar los aspectos clave que, desde el punto de vista del usuario del servicio, delimitan la calidad de la enseñanza universitaria a nivel de la titulación y centro a los que pertenece el mismo. El primer grupo estaba compuesto por cinco alumnos de primer curso, mientras que el segundo consistió en un grupo de cuatro estudiantes de cursos posteriores. Fruto de dichas reuniones quedó claro, por ejemplo, que los estudiantes perciben una clara distinción entre el personal académico y el administrativo y el papel de cada uno de los colectivos. Las discusiones facilitaron asimismo la especificación y redacción comprensible de ciertos ítems.

Esta primera etapa culminó con la entrega del cuestionario a una serie de estudiantes para contrastar que, tanto en los términos en los que estaba redactada el mismo como el significado de cada una de las preguntas, no diese lugar a ninguna confusión o mala interpretación. También se entregó el cuestionario a varios colegas. El resultado de estas pruebas condujo a la eliminación de determinados ítems que resultaban ambiguos o no

poseían suficiente información para su evaluación, así como a la modificación de algunos de ellos.

La *segunda etapa* de la investigación consistió en aplicar el cuestionario finalmente elaborado a una muestra de estudiantes pertenecientes a las seis titulaciones seleccionadas (ver Anexo 1<sup>4</sup>). Tras un proceso de validación, los cuestionarios finalmente utilizados fueron 811. Esta fase de obtención de los datos se realizó según se muestra en la ficha técnica de la tabla 4.1.

TABLA 4.1. Ficha técnica de la encuesta a los estudiantes

Universo	N = 8.026 estudiantes matriculados en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas, Economía, Derecho, Relaciones Laborales, Biología y Geografía.
Ámbito	Universidad Autónoma de Barcelona
Tamaño muestral	n = 811 personas
Error muestral	+/- 3,26%
Nivel de confianza	95% Z=1,96 p=q=0,5
Diseño muestral	Muestreo aleatorio estratificado según una afijación proporcional por titulaciones
Tratamiento de los datos	SPSS v9, AMOS v4

Para que el alumno pudiera emitir juicios relativos a temas diversos como los que contenía el cuestionario, se escogió un momento avanzado del curso de tal forma que el estudiante hubiera tenido tiempo suficiente de formarse una opinión sólida en relación a todos ellos.

El cuestionario aplicado incluyó el instrumento de medida de la calidad de servicio en el ámbito de la enseñanza universitaria (a nivel de titulación), compuesto por una batería de ítems en una escala tipo Likert con cinco posiciones, que se muestra en la tabla 4.2.

<sup>4</sup> Cabe señalar que el catalán fue el idioma utilizado en los cuestionarios, al igual que en las encuestas de evaluación de la actuación docente del profesorado que se llevan a cabo periódicamente en la UAB.

TABLA 4.2. Ítems para medir la calidad de servicio en la enseñanza universitaria<sup>5</sup>

V1.	Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia
V2.	El equipamiento (laboratorios, ordenadores, etc.) es moderno
V3.	Los fondos bibliográficos disponibles son suficientes
V4.	Las instalaciones físicas son cómodas y acogedoras
V5.	El profesorado se preocupa por el aprendizaje de los alumnos
V6.	El profesorado motiva a los estudiantes por la materia
V7.	El profesorado fomenta la participación de los estudiantes
V8.	El profesorado está disponible para orientar al alumno cuando es necesario
V9.	Existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes
V10.	Los sistemas de evaluación son adecuados para conocer lo que han aprendido los estudiantes
V11.	El material docente utilizado es útil para los estudiantes
V12.	El profesorado tiene un nivel suficiente de conocimientos teóricos
V13.	El profesorado tiene un nivel suficiente de conocimientos prácticos
V14.	El profesorado está al día en sus conocimientos
V15.	El profesorado es capaz de transmitir adecuadamente sus conocimientos
V16.	El profesorado explica los conceptos con claridad suficiente
V17.	En esta titulación existe una combinación adecuada entre asignaturas obligatorias y optativas
V18.	En esta titulación existe una oferta amplia e interesante de asignaturas optativas
V19.	En esta titulación existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos
V20.	En esta titulación se estimula el desarrollo de capacidades de los estudiantes
V21.	Los horarios de clase son adecuados a las necesidades de los estudiantes
V22.	El número de estudiantes por clase es adecuado para la docencia

En el cuestionario también se incluyeron ítems sobre la valoración de la calidad global del servicio, sobre el nivel de satisfacción con el servicio y sobre el prestigio de la Universidad en una escala de 1 a 10. Se introdujeron igualmente preguntas sobre la importancia y la valoración de los aspectos clave para la mejora de la calidad de la enseñanza identificados en el estudio de Veciana y Capelleras (2000)<sup>6</sup>

Las variables seleccionadas para definir las características de los estudiantes fueron las siguientes: edad, sexo; titulación, año de inicio de los estudios, curso, ciclo, turno; horas de clase semanales, horas de estudio semanales; autovaloración del rendimiento académico en los estudios; si trabaja o no, año desde que trabaja y horas de trabajo

<sup>5</sup> Variables que finalmente componen el modelo tras el proceso de depuración y refinamiento.

<sup>6</sup> Estas variables son las siguientes: a) instalaciones y equipamientos; b) actitudes del profesorado hacia los estudiantes; c) nivel de conocimientos del profesorado; d) capacidad del profesorado para transmitir sus conocimientos; e) sistemas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes; y f) contenido de los estudios.

semanales. Cabe destacar que el ciclo de estudios en el que los estudiantes realizan más asignaturas (créditos) se interpreta como una variable indicativa de la experiencia que tienen con el servicio. La implicación en el servicio, en este caso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estaba concretada en el ítem en el que los propios alumnos valoraban su rendimiento académico obtenido hasta ese momento en la universidad y, de forma complementaria, también se utilizó la variable que mide las horas dedicadas al estudio.

Las técnicas de análisis de datos utilizadas fueron las siguientes:

- Un análisis factorial de componentes principales para identificar las dimensiones de la calidad de servicio y un análisis factorial confirmatorio para validar la solución obtenida. Se calculó el valor del coeficiente Alpha de Cronbach, así como la fiabilidad compuesta de cada variable latente.
- Un análisis cluster y un análisis de la varianza (ANOVA) para contrastar las hipótesis H1a y H1b.
- El cálculo de los coeficientes de correlación de Pearson para la contrastación de H2.
- El contraste de la hipótesis H3 se llevó a cabo mediante un análisis de regresión sobre la variable calidad global del servicio.
- Varios análisis de regresión segmentando la muestra de estudiantes para contrastar las hipótesis H4a, H4b, H4c, H4d y H4e, así como análisis de la varianza (ANOVA) y test *t de Student* de diferencia de medias.

### **4.3. ACTITUDES DEL PROFESORADO Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

#### *Objetivos*

3. Estudiar las actitudes del profesorado universitario y explorar posibles diferencias en función de sus características.
4. Analizar las percepciones del profesorado universitario en relación con la calidad de la enseñanza universitaria y explorar posibles diferencias en función de sus características.
5. Examinar la relación entre las actitudes del profesorado universitario y su valoración de la calidad de la enseñanza.
6. Comparar las valoraciones de estudiantes y profesores acerca de la calidad de la enseñanza.

#### *Hipótesis*

Las recompensas de carácter intrínseco que ofrece el puesto de trabajo del profesor universitario han constituido tradicionalmente un aspecto central en su satisfacción laboral y varios autores destacan la importancia de este tipo de incentivos en la profesión académica (Hill, 1986; Olsen, 1993; Adams, 1998). La evidencia empírica pone de relieve que el profesorado tiende a priorizar las recompensas de tipo intrínseco de su puesto de trabajo frente a las recompensas relacionadas con el salario, las oportunidades de promoción, el apoyo institucional u otros aspectos de carácter extrínseco (Olsen, 1993; Adams, 1998). Así pues, se formula la siguiente hipótesis:

*H5: La importancia relativa de los factores de carácter intrínseco sobre el nivel de satisfacción global del profesorado universitario es superior a la de los factores extrínsecos.*

Por otra parte, se ha constatado que las diversas facetas específicas que influyen sobre la satisfacción del profesorado universitario no son siempre consideradas igualmente importantes, de manera que diversas variables relacionadas con el individuo, su puesto de trabajo o su disciplina científica afectan a la importancia atribuida a las dimensiones de la satisfacción (Olsen, 1993; Oshagbemi, 2000). En este sentido, planteamos las siguientes hipótesis:

H6a: *La importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción del profesorado universitario sobre su nivel de satisfacción global varía en función de la edad.*

H6b: *La importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción del profesorado universitario sobre su nivel de satisfacción global varía en función del sexo.*

H6c: *La importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción del profesorado universitario sobre su nivel de satisfacción global varía en función de la categoría.*

H6d: *La importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción del profesorado universitario sobre su nivel de satisfacción global varía en función de la unidad académica (facultad).*

De forma similar, la evidencia empírica también indica que las valoraciones de la satisfacción del personal académico de las universidades, globalmente considerada o bien teniendo en cuenta sus distintas facetas, varían en función de múltiples aspectos. Se han observado diferencias significativas entre grupos de profesores según la disciplina científica, la unidad académica de pertenencia, la categoría, la antigüedad, la edad y el sexo (Sáenz y Lorenzo, 1993; Lacy y Sheehan, 1997; Oshagbemi, 1997; Adams, 1998; Busch et al., 1998; Oshagbemi, 2000). Por tanto, parece adecuado formular las siguientes hipótesis de trabajo:

H7a: *Los niveles de satisfacción laboral específica de los profesores universitarios son significativamente diferentes según la edad.*

H7b: *Los niveles de satisfacción laboral específica de los profesores universitarios son significativamente diferentes según el sexo.*

H7c: *Los niveles de satisfacción laboral específica de los profesores universitarios son significativamente diferentes según la categoría laboral.*

H7d: *Los niveles de satisfacción laboral específica de los profesores universitarios son significativamente diferentes según la unidad académica (facultad).*

La autoeficacia del empleado es una variable que ha sido ampliamente estudiada y relacionada de forma positiva y significativa con la motivación y el rendimiento (Barling y Beattie, 1983; Taylor et al., 1984; Shell et al., 1989; Brown et al., 1989; Bouffard-Bouchard, 1990). Algunos estudios han examinado la autoeficacia académica del personal docente, habiéndose considerado diferentes dimensiones, en especial la autoeficacia en la investigación y la autoeficacia en la docencia. La evidencia indica que existe una correlación positiva entre la autoeficacia y el rendimiento (Vasil, 1992). Además, algunos estudios han mostrado la existencia de diferencias significativas en la autoeficacia entre profesores de diferentes titulaciones (Busch et al., 1998). Por todo ello, se formulan a continuación las siguientes hipótesis:

H8a: *La autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador del profesorado universitario es significativamente diferente según la edad.*

H8b: *La autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador del profesorado universitario es significativamente diferente según el sexo.*

H8c: *La autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador del profesorado universitario es significativamente diferente según la categoría laboral.*

H8d: *La autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador del profesorado universitario es significativamente diferente según la unidad académica (facultad).*

De acuerdo con Mathieu y Zajac (1990) el grado de compromiso del empleado con la organización se ve determinado por una serie de variables relacionadas con las

características del propio individuo, del trabajo que desarrolla y del grupo u organización. Varios trabajos se han centrado en estudiar las variables que determinan que los miembros de una organización estén más o menos comprometidos con la misma (Bouzas y Castro, 1986; Motaz, 1988; Zaccaro y Dobbins, 1989; Cohen y Lowenberg, 1990; Mathieu y Zajac, 1990; Meyer y Allen, 1991; Morrow, 1993; Meyer y Allen, 1997). Las investigaciones realizadas indican que la edad y la antigüedad las variables más influyentes. Las características del trabajo desarrollado, especialmente la autonomía, la variedad y la participación parecen tener importancia para determinar el grado de compromiso de las personas. Otras variables como el clima de trabajo, la cohesión dentro del grupo de trabajo y el tamaño de la organización han presentado niveles de correlación moderados con el compromiso actitudinal. En el ámbito de las universidades, la evidencia, aunque escasa, indica que existen diferencias en el nivel de compromiso actitudinal del personal académico dependiendo de la disciplina científica (Busch et al., 1998). Otros trabajos destacan que variables tales como la autonomía, las oportunidades de promoción, el clima y la satisfacción son las que presentan valores más altos con el compromiso actitudinal. También se obtienen diferencias significativas de medias entre grupos según la edad y las habilidades investigadoras del profesorado (Bayona et al., 2000). Por todo ello, las hipótesis que se plantean con relación al compromiso organizativo son las siguientes:

*H9a: El compromiso organizativo de los profesores universitarios es significativamente diferente según la edad.*

*H9b: El compromiso organizativo de los profesores universitarios es significativamente diferente según el sexo.*

*H9c: El compromiso organizativo de los profesores universitarios es significativamente diferente según la categoría laboral.*

*H9d: El compromiso organizativo de los profesores universitarios es significativamente diferente según la unidad académica (facultad).*

Los trabajos que relacionan la satisfacción laboral con el compromiso organizativo han hallado una correlación positiva entre ambas (Meyer et al., 1989), incluidas

investigaciones realizadas entre el profesorado universitario (Busch et al., 1998). En base a la evidencia, planteamos la siguiente hipótesis que relaciona dos de las variables actitudinales del estudio:

*H10: La correlación entre la satisfacción global y específica y el nivel de compromiso organizativo de los profesores universitarios es positiva y significativa.*

La evidencia empírica indica que la satisfacción laboral está positivamente correlacionada con las percepciones de los empleados sobre la calidad de servicio (Schlesinger y Zornitsky, 1991) y con los *ratings* del servicio al cliente (Reynierse y Harker, 1991). También se ha comprobado que las actitudes del personal, como la motivación, la satisfacción y el compromiso organizativo, se relacionan significativamente con las percepciones de calidad de servicio de los propios empleados (Lloréns, 1998). Además se ha observado que la autoeficacia está positivamente correlacionada con el rendimiento de los empleados (Locke y Latham, 1990) y con la calidad de servicio al cliente (Parasuraman et al., 1990). Así pues, formulamos las siguientes hipótesis:

*H11a: La correlación entre la satisfacción (global y específica) del profesorado universitario y su valoración de la calidad de servicio en la enseñanza es positiva y significativa.*

*H11b: La correlación entre la autoeficacia (docente e investigadora) del profesorado universitario y su valoración de la calidad de servicio en la enseñanza es positiva y significativa.*

*H11c: La correlación entre el compromiso organizativo del profesorado universitario y su valoración de la calidad de servicio en la enseñanza es positiva y significativa.*

### Metodología

El proceso de investigación en este nivel también se desarrolló en dos fases. La *primera fase* consistió en la elaboración del cuestionario a partir de la revisión de la literatura y de las conclusiones de un estudio exploratorio previo (Veciana y Capelleras, 2000). Se realizó un *pretest* de forma que el cuestionario elaborado se entregó a una serie de profesores para comprobar que la redacción y el significado de las preguntas eran adecuadas. Esta prueba se realizó con personal académico de cada uno de los centros en los que se llevó a cabo el trabajo de campo. Asimismo, se entregó una versión del cuestionario a cada uno de los decanos, miembros del equipo decanal y/o directores de departamentos implicados.

La *segunda etapa* de la investigación consistió en el envío del cuestionario (ver Anexo 2) al conjunto de profesores de las cuatro facultades de la UAB seleccionadas en esta investigación: Ciencias, Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Filosofía y Letras<sup>7</sup>. Tras un proceso de validación, de los 395 cuestionarios recibidos los que finalmente se consideraron válidos fueron 388. La obtención de los datos se realizó según se muestra en la ficha técnica de la tabla 4.3.

TABLA 4.3. Ficha técnica de la encuesta al profesorado

Universo	N = 1.153 profesores de las Facultades de Ciencias, Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Filosofía y Letras
Ámbito	Universidad Autónoma de Barcelona
Método de recogida de datos	Cuestionario postal
Tamaño muestral	n = 388 personas
Porcentaje de respuesta	33,65 por 100
Tratamiento de los datos	SPSS v9, AMOS v4

De los 1.153 cuestionarios que se enviaron 388 fueron devueltos correctamente contestados por lo que el porcentaje de respuesta utilizable es del 33,65 por 100, superior al de otros estudios realizados en universidades españolas (Bayona et al., 2000; Sáenz y Lorenzo, 1993).

El 62,8 por 100 de las personas que contestaron a la encuesta son varones y, por tanto, hay un 37,2 por 100 de mujeres. La media de edad de la muestra es de 40,3 años (desviación típica de 9,89) y la antigüedad media en la organización es de 12,57 (desviación de 8,82). Respecto al puesto de trabajo que ocupan en la Universidad, un 24,2 por 100 son asociados (17,9 a tiempo parcial y 6,3 a tiempo completo), un 14,5 por 100 son ayudantes, un 39,3 son titulares de universidad (TU) y un 14,2 son catedráticos de universidad (CU). Un 70,6 por 100 del total de encuestados son doctores. Por centros, hay un 38,4 por 100 de profesores de la Facultad de Ciencias, un 31,2 de la de Filosofía y Letras, un 16,5 de la de Ciencias Económicas y Empresariales y un 14,0 de la de Derecho. La composición de la muestra es similar a la composición de la población, tal como se muestra en la tabla 4.4., lo que nos da una idea de la representatividad de la muestra analizada<sup>8</sup>.

TABLA 4.4. Composición de la población y de la muestra de profesores

VARIABLE	POBLACIÓN (%)	MUESTRA (%)
<i>Sexo</i>		
Hombre	66,9	62,8
Mujer	33,1	37,2
<i>Categoría laboral</i>		
Catedrático de Universidad	16,3	14,2
Titular de Universidad	31,8	39,3
Ayudante	12,1	14,5
Asociado	34,0	24,2
Otros	5,8	7,7
<i>Facultad</i>		
Ciencias	35,2	38,4
Ciencias Económicas y Empresariales	15,6	16,5
Derecho	16,6	13,9
Filosofía y Letras	32,5	31,2

Las variables empleadas para medir la *satisfacción laboral* fueron las siguientes:

- La satisfacción con las diversas facetas de la satisfacción laboral se realizó a partir de la escala desarrollada por Olsen (1993), en base al instrumento propuesto por Quinn y Staines (1979), que refleja las particularidades de la profesión académica y

<sup>7</sup> Los cuestionarios iban acompañados de una carta de presentación que fue redactada específicamente para cada facultad, en la que se explicaban los objetivos del estudio y se remarcaba el apoyo recibido por el decano de la facultad, ya que se contó con la gentil colaboración de cada uno de ellos.

<sup>8</sup> Como era de esperar, la principal diferencia entre población y muestra se produce con el colectivo de asociados ya que parte de ellos desarrollan su actividad profesional principal fuera de la universidad.

que también ha sido posteriormente utilizada por otros autores (Busch et al., 1998). Se añadió a la escala un ítem en que se preguntaba acerca del grado de satisfacción con las oportunidades de promoción.

- Un ítem específico para valorar cada uno de los siguientes aspectos: satisfacción con la actividad docente, satisfacción con la actividad investigadora, satisfacción con las actividades de gestión y satisfacción global con el puesto de trabajo. La escala de medida de todas estas variables es de 1 a 5.

La *autoeficacia* del profesorado universitario se midió a través del instrumento desarrollado por Busch et al. (1998) que fue ampliado con dos ítems adicionales que hacían referencia a la autoeficacia del encuestado para transmitir sus conocimientos a los estudiantes y para fomentar la comunicación con éstos, respectivamente. Cada ítem de esta escala se valora en una escala con cinco posiciones.

Para la medición del compromiso organizativo en su vertiente actitudinal se usó el *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ) desarrollado por Porter et al. (1979) y ampliamente utilizado en la literatura. Al igual que en otras investigaciones (p.ej., Bayona et al., 2000), en este trabajo hemos utilizado la versión reducida de nueve ítems de dicha escala en la que se omiten los seis ítems negativos. La escala de medida es de 1 a 5.

En el cuestionario se pedía, por una parte, ordenar de más a menos importante y, por la otra, valorar en una escala de 1 a 10 cada uno de los aspectos clave para la mejora de la calidad de la enseñanza identificados en el estudio de Veciana y Capelleras (2000). También se introdujeron ítems específicos sobre la valoración de la calidad global de la enseñanza y sobre el prestigio de la Universidad, así como un serie de preguntas sobre la titulación en la que el encuestado impartía más créditos.

Finalmente, las variables utilizadas que tienen relación con las características del individuo fueron las siguientes:

- Variables sociodemográficas: edad; sexo; y el nivel de estudios, que se midió distinguiendo entre los doctores, los que están realizando la tesis doctoral y los que no pertenecen a ninguna de las dos categorías anteriores.
- Variables relacionadas con el puesto de trabajo: departamento al que pertenece; facultad y titulación en la que imparte (más) docencia; año en que ingresó en la UAB (antigüedad en la organización); categoría laboral, distinguiendo entre catedrático de universidad (CU), titular de universidad (TU), ayudante, asociado con dedicación a tiempo completo en la universidad y asociado con dedicación a tiempo parcial.

Se recurrió a las siguientes técnicas para el análisis de los datos:

- Primeramente se realizó un análisis factorial de componentes principales. Se validó a continuación la solución obtenida mediante un análisis factorial confirmatorio. Se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach y la fiabilidad compuesta de las variables latentes.
- Se estimó un modelo de regresión múltiple sobre la variable dependiente satisfacción global para analizar el efecto y la importancia relativa de las dimensiones específicas de la satisfacción (hipótesis H5). Seguidamente se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión para contrastar las hipótesis H6a, H6b, H6c y H6d, segmentando la muestra según las variables no métricas especificadas en las hipótesis (edad, sexo, categoría, facultad).
- Para contrastar las hipótesis planteadas acerca de las variables actitudinales (en concreto H7a, H7b, H7c, H7d; H8a, H8b, H8c, H8d; H9a, H9b, H9c y H9d) se realizaron varios análisis de varianza (ANOVA) y diversas pruebas de la *t de Student* de diferencia de medias, en función de las variables de clasificación.
- También se analizaron las valoraciones del profesorado sobre diferentes aspectos vinculados a la calidad de la enseñanza según el estudio de Veciana y Capelleras (2000), así como el orden de importancia atribuido a los mismos.

- Se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables que miden la satisfacción global, así como las dimensiones de la satisfacción, y la variable relativa al compromiso organizativo, a fin de contrastar la hipótesis H10.
- El contraste de las hipótesis H11a, H11b y H11c se llevó a cabo mediante el cálculo de las correlaciones entre la valoración de la calidad de la enseñanza y cada una de las variables relacionadas con la satisfacción, la autoeficacia y el compromiso.
- Finalmente, se realizó a cabo un análisis cluster tomando las puntuaciones factoriales de las variables que miden la satisfacción específica a fin de establecer una tipología de profesores. La solución obtenida se validó mediante un análisis discriminante. Una vez obtenidos los grupos y validada la solución, se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVA) y test t para observar posibles diferencias significativas entre grupos en función de las características de los individuos.

Con objeto de comparar las valoraciones de estudiantes y profesores acerca de la calidad de la enseñanza (objetivo 6), se tomó, por una parte, la muestra de estudiantes y, por otra, la submuestra de profesores que indicaron que impartían (más) docencia en las seis titulaciones seleccionadas. Se realizaron una serie de pruebas t de diferencia de medias con diversas variables relacionadas con la calidad de la enseñanza.

#### **4.4. PROCESOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**

##### *Objetivo*

7. Analizar las características de los procesos de elaboración e implantación de objetivos para la mejora de la calidad, así como de los procesos de evaluación de la misma, que se llevan a cabo en varias titulaciones y centros universitarios.

##### *Metodología*

El análisis de los procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza se realizó en esta investigación tomando como unidad de análisis la titulación, considerándose de especial interés su contexto específico, esto es, la facultad donde se imparten. De acuerdo con Yin (1984), el estudio de casos es la estrategia de investigación más apropiada en aquellas situaciones en que se preguntan cuestiones del tipo *cómo* o *por qué* acerca de un conjunto de acontecimientos sobre los que el investigador no tiene un control directo. En este trabajo abordamos cómo se desarrollan los procesos para evaluar y mejorar la calidad de la docencia en una titulación. El proceso metodológico seguido en este nivel de estudio aparece reflejado en la tabla 4.5.

Cabe puntualizar que, aunque la intención inicial de la investigación consistió en comparar el proceso de elaboración e implantación de los acuerdos del contrato programa en las titulaciones, consideramos oportuno realizar también un análisis comparativo del proceso de evaluación en las mismas por varias razones:

- a) La demora en el tiempo en la elaboración de los acuerdos internos del contrato programa, que hizo difícil comparar directamente la implantación de las acciones contempladas en el mismo<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Actualmente una de las titulaciones seleccionadas aún tiene pendiente su contrato programa.

- b) La estrecha vinculación entre la evaluación de la titulación y el contrato programa que se está dando actualmente en la UAB.
- c) El hecho de participar directamente en una de las evaluaciones y tener posibilidad de actuar como observador en otras.

TABLA 4.5. Metodología del estudio sobre los procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza

FASE DEL PROCESO	DESCRIPCIÓN
Definición de la unidad de análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza desarrollados en seis titulaciones (evaluación de la titulación y contrato programa)</li> </ul>
Selección de los casos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Titulaciones impartidas en cuatro facultades distintas</li> <li>▪ Titulaciones en proceso de elaboración e implantación del contrato programa</li> <li>▪ Relativa facilidad de acceso a información relevante y de asistencia a reuniones</li> </ul>
Recopilación de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas en profundidad</li> <li>▪ Observación y participación en comisiones, reuniones y actos</li> <li>▪ Revisión documental</li> <li>▪ Encuestas a estudiantes y profesores sobre las titulaciones (niveles A y B)</li> </ul>
Análisis de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informes individualizados</li> <li>▪ Análisis conjunto de la información y extracción de conclusiones</li> </ul>

En cuanto a las fuentes de información, cabe destacar más concretamente las siguientes:

- Realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas a los cuatro decanos y un anterior decano, a cuatro vicedecanos, a los seis coordinadores de titulación, a cinco directores de departamento, a varios de los participantes en procesos de evaluación (miembros de los comités), así como a personas implicadas y responsables de los acuerdos del contrato programa. La duración de las mismas osciló entre 60 y 90 minutos.

- Observación directa, ya que se asistió a las reuniones de trabajo de los comités de calidad o comisiones del contrato programa de cuatro titulaciones y a las reuniones del comité interno de evaluación de dos titulaciones; así como participación en el comité de evaluación de una de ellas.
- Revisión y examen de múltiples fuentes secundarias: informes de evaluación, planes de estudio, reglamentos de las facultades y los departamentos, acuerdos internos del contrato programa, indicadores del contrato programa de las titulaciones, actas de reuniones, guías del estudiante y otros documentos e informes.

Por último, señalar que también se utilizaron los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes y los profesores (niveles A y B), en especial las preguntas sobre cada una de las titulaciones, para un mejor conocimiento de las características específicas de cada una de ellas.

#### **4.5. CALIDAD TOTAL Y GRUPOS DE MEJORA EN LA UNIVERSIDAD**

##### *Objetivos*

8. Analizar las percepciones de los participantes en grupos de mejora en la universidad acerca de los principios básicos de la calidad total, así como examinar la relación entre dichos principios y sus actitudes.
9. Determinar los elementos clave que en mayor medida condicionan el éxito de un proyecto de grupos de mejora o similar en la universidad.

##### *Hipótesis*

La literatura incorpora varias proposiciones que sugieren un impacto positivo y significativo de las dimensiones de la calidad total en ciertas actitudes laborales de los empleados. En primer lugar, la orientación al cliente está presente en los principios del rediseño del trabajo (Hackman y Oldham, 1975). Dichos principios establecen, entre otros, el desarrollo de relaciones estables y sistemas de retroinformación con los clientes. Además, están relacionados con altos niveles de satisfacción laboral y percepciones más favorables del ambiente laboral (Griffin, 1982). De forma similar, la mejora continua se relaciona con el establecimiento de objetivos y las consecuencias positivas del mismo en la satisfacción (Locke y Latham, 1984). En concreto, los objetivos estimulan la acción y son un factor de motivación, en especial para aquellas personas con una elevada necesidad de logro. Por último, el trabajo en equipo proporciona una oportunidad para satisfacer la necesidad de afiliación de sus miembros (Veciana, 1999:186). Diversas investigaciones han relacionado directamente el trabajo en equipo con la satisfacción laboral y el compromiso organizativo (Wall et al., 1986).

La evidencia empírica igualmente indica la existencia de efectos positivos a nivel actitudinal fruto de la implantación de círculos de calidad (Marks et al., 1986; Adam, 1991), grupos de mejora de la calidad (Mani, 1995; Kivimäki et al., 1997) o, en general, como consecuencia de la introducción de programas de participación de los empleados (Graham y Verna, 1991; Latona y LaVan, 1993). Los resultados de otras investigaciones también ponen de manifiesto la mejora de la satisfacción laboral como

consecuencia de la implantación de un programa de calidad total (Harber et al., 1991), así como la existencia de efectos positivos de cada uno de los tres principios en las percepciones que tienen los empleados del clima de trabajo y en diversos aspectos relacionados con su satisfacción laboral (Morrow, 1997). Por lo tanto, parece adecuado plantear las siguientes hipótesis que relacionan las dimensiones de la calidad total con ciertas variables actitudinales de los integrantes de los grupos de mejora:

*H12: La orientación al cliente, la adopción de la mejora continua y el trabajo en equipo de los participantes en los grupos de mejora tiene un efecto positivo y significativo en su motivación interna.*

*H13: La orientación al cliente, la adopción de la mejora continua y el trabajo en equipo de los participantes en los grupos de mejora tiene un efecto positivo y significativo en la percepción que tienen de su rendimiento.*

Dado que la satisfacción laboral constituye la respuesta emocional a una determinada situación laboral, la misma puede ser estudiada a nivel global (unidimensional), o bien como un concepto multidimensional que considere diferentes aspectos o facetas del trabajo. Así, planteamos las dos últimas hipótesis de la investigación, diferenciando entre satisfacción global y la satisfacción con ciertos aspectos específicos relacionados con la participación en el grupo de mejora:

*H14: La orientación al cliente, la adopción de la mejora continua y el trabajo en equipo de los participantes en los grupos de mejora tiene un efecto positivo y significativo en su satisfacción global.*

*H15: La orientación al cliente, la adopción de la mejora continua y el trabajo en equipo de los participantes en los grupos de mejora tiene un efecto positivo y significativo en su satisfacción a nivel profesional, personal, social y con el reconocimiento recibido durante su participación.*

### Metodología

Se recurrió a múltiples fuentes de datos en dos fases diferentes<sup>10</sup>. Una primera fase, de carácter básicamente cualitativo y exploratorio, se basó en la revisión y examen de múltiples fuentes secundarias (informes de los grupos y de los responsables del proyecto, documentos, actas y material diverso), así como en la realización de quince entrevistas en profundidad de una duración entre 60 y 90 minutos a personas vinculadas directamente con el proyecto: miembros y tutores de los grupos, responsables del proceso sujeto a mejora (directores de biblioteca, jefes de área o de servicio) y miembros del comité de dirección del proyecto. Asimismo, se asistió a la presentación pública de varios de los grupos y a reuniones de trabajo relacionadas con el proyecto.

Una segunda fase consistió en la realización y el análisis de una encuesta entre los integrantes de los grupos. Las características de esta parte del estudio se exponen en la ficha técnica de la tabla 4.6.

TABLA 4.6. Ficha técnica de la encuesta a los participantes en grupos de mejora

Universo	N = 101 participantes en grupos de mejora
Ámbito	Universidad Autónoma de Barcelona
Método de recogida de datos	Cuestionario postal
Tamaño de la muestra	n = 74 cuestionarios válidos
Porcentaje de respuesta	73,3 por 100
Tratamiento de los datos	SPSS v9, AMOS v4

Para la elaboración del cuestionario (ver Anexo 3) se utilizaron instrumentos de medida ya existentes y las conclusiones derivadas de la primera fase de la investigación. Las preguntas hacían referencia a características de los encuestados, así como a sus percepciones sobre diversos aspectos relacionados con su participación en el proyecto y con su puesto de trabajo actual. Se llevó a cabo un *pretest* con nueve de los participantes en grupos de mejora y, tras la realización de algunas modificaciones, se envió el cuestionario definitivo a todos los empleados de la UAB que tomaron parte en el

<sup>10</sup> Hay que destacar que el proceso se inició cuando el proyecto de los grupos de mejora en la UAB se encontraba en su fase final, por lo que el diseño de la investigación debió de adaptarse a esta circunstancia.

proyecto<sup>11</sup>. La muestra final de encuestados quedó compuesta por 74 participantes de un total de 101 personas integradas en grupos de mejora durante el período 1994-1998, lo que significa que la tasa de respuesta es del 73,3 por 100.

La tabla 4.7. recoge las características demográficas y laborales del conjunto de participantes en los grupos de mejora, así como de la muestra de encuestados, según datos correspondientes al momento de su incorporación al proyecto. Atendiendo a los datos secundarios que disponíamos sobre las características de los empleados que tomaron parte en los grupos de mejora, se observa que la composición de la muestra es similar a la composición de la población.

TABLA 4.7. Composición de la población y de la muestra de participantes en grupos de mejora

VARIABLE	POBLACIÓN (%)	MUESTRA (%)
<i>Sexo</i>		
Hombre	35,8	36,5
Mujer	64,2	63,5
<i>Edad</i>		
Menos de 25 años	9,4	3,7
De 25 a 34 años	49,1	53,4
De 35 a 44 años	32,6	35,1
De 45 a 65 años	8,9	7,8
<i>Antigüedad</i>		
Menos de 5 años	27,8	28,8
De 5 a 9 años	44,5	37,7
De 10 a 14 años	18,6	22,6
De 15 a 30 años	9,1	10,9
<i>Colectivo laboral</i>		
PAS funcionario	70,7	68,9
PAS laboral	27,4	28,4
Personal docente	1,9	2,7
<i>Área de trabajo</i>		
Administraciones de centro	71,7	66,2
Servicios de campus	13,2	17,6
Servicios centrales	15,1	16,2

La operacionalización de las tres dimensiones de la calidad total se realizó mediante escalas multi-ítem basadas en la propuesta de Dean y Bowen (1994) y en la aplicación realizada por Morrow (1997) en el caso de una organización pública estadounidense. No

<sup>11</sup> Se enviaron dos cartas junto con el cuestionario: una en la que se presentaba el estudio y sus objetivos y otra elaborada desde la Vicegerencia de Organización de la UAB en la cual se pedía la colaboración de todos los participantes en los grupos de mejora.

obstante, la redacción de los ítems se adaptó a las características específicas del proyecto de los grupos de mejora para una mejor comprensión por parte de los encuestados, los cuales debían responder a cada una de las afirmaciones según su grado de acuerdo en una escala de 1 a 5.

Las tres primeras variables dependientes que se utilizaron para el contraste de las hipótesis H12, H13 y H14 fueron la motivación interna, la percepción del rendimiento del trabajo y la satisfacción global de los miembros de los grupos con relación a su participación en el proyecto. Cada una de estas tres variables se midió a través de un ítem específico de 7 posiciones inspirado en el conocido modelo de las características del trabajo de Hackman y Oldham (1975).

A fin de contrastar la hipótesis H15, partiendo de las conclusiones derivadas del estudio exploratorio llevado a cabo inicialmente, se consideraron como variables dependientes aquellos aspectos de la satisfacción más directamente relacionados con la participación en el proyecto de los grupos de mejora. En conjunto, se utilizaron catorce ítems en una escala de siete posiciones, agrupados en las siguientes facetas<sup>12</sup>:

- a) la satisfacción profesional, en cuanto a la formación y el aprendizaje obtenidos fruto de la participación,
- b) la satisfacción personal, por el hecho de participar en un proyecto de estas características y la posibilidad de aportar nuevas ideas y de trabajar en un grupo con un cierto grado de autonomía,
- c) la satisfacción de tipo social, en referencia a la interacción y apoyo con los compañeros del grupo y otras personas que se relacionan con el equipo, y
- d) la satisfacción con el reconocimiento público recibido por el hecho de participar e implicarse en el proyecto<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Para cada una de las subescalas se llevó a cabo un análisis de fiabilidad mediante el cálculo del coeficientes Alpha de Cronbach. Los valores obtenidos fueron: satisfacción profesional, 0,84; satisfacción personal, 0,87; satisfacción de interacción social, 0,82; satisfacción con el reconocimiento, 0,81.

<sup>13</sup> En concreto, cada grupo realizó una presentación pública de su trabajo en la que recibía un reconocimiento público por parte de la Gerencia. También se llevó a cabo un encuentro anual de los

Por otra parte, como variable de control se recurrió a la valoración que realizaron los propios participantes de su grado de formación y conocimientos sobre la calidad total y los grupos de mejora. Su medición se llevó a cabo mediante una escala de tres ítems con cinco posiciones, adaptada de la propuesta por Morrow (1997), que recogía los siguientes aspectos: a) el nivel de conocimiento de la filosofía de los grupos de mejora; b) el grado de adecuación del seminario de formación sobre la metodología de los grupos de mejora que recibieron los participantes; y c) el nivel de aplicación de dicha formación en el puesto de trabajo actual<sup>14</sup>. Finalmente, se valoraron las actitudes de los participantes respecto a una posible participación en el futuro planteando dos cuestiones que hacían referencia a su deseo de volver a tomar parte en un proyecto similar al de los grupos de mejora y a su intención de recomendar a los compañeros de trabajo la participación en el mismo o en similar proyecto.

Para el análisis de datos fueron utilizadas las siguientes técnicas:

- Un análisis factorial de componentes principales para identificar las dimensiones de la calidad total y un análisis factorial confirmatorio para validar la solución obtenida; así como el cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach y la medida de la fiabilidad compuesta.
- Las valoraciones hechas por los participantes en los grupos de mejora acerca de las dimensiones de la calidad total y de las facetas de la satisfacción se analizaron para el total de la muestra y atendiendo a sus características demográficas y laborales a través de la aplicación del test *t de Student*.
- Por último, para el contraste de las hipótesis H12, H13, H14 y H15 se estimaron varios modelos de regresión tomando como variables dependientes las variables actitudinales de los miembros de los grupos y como variables independientes las dimensiones, obtenidas previamente, que recogen los principios de la calidad total.

---

grupos con la Gerencia de la Universidad durante el cual se entregaba un diploma acreditativo y se sorteaba un viaje.

<sup>14</sup> La fiabilidad de esta escala valorada con el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0,79.

---

**CAPÍTULO 5:**

**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

## 5.1. CALIDAD DE SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Este primer apartado de los resultados está dedicado al nivel A de la investigación sobre la calidad de servicio percibida por los estudiantes en la enseñanza universitaria, las dimensiones de la calidad en este ámbito y la influencia de las características de los estudiantes en la importancia y valoración de las mismas.

### 5.1.1. Fiabilidad y validez de contenido de la escala

La escala empleada en el estudio fue validada con objeto de analizar sus propiedades y comprobar su capacidad para medir la calidad de servicio percibida en el ámbito de la enseñanza universitaria. La *fiabilidad* de una medida analiza si ésta se halla libre de errores aleatorios y, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes (Sánchez y Sarabia, 1999:367). Esta es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la validez de dicha medida. Para valorar la fiabilidad (consistencia interna) de la escala se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para el total de la muestra. El valor mínimo aconsejable es 0,7 y el coeficiente resultante fue 0,8716, con lo que se puede afirmar que la escala es fiable.

La validez de una medida analiza si el instrumento utilizado mide lo que el investigador pretende medir, es decir, estudia el error sistemático: a menor error sistemático, mayor validez de la medida. La validez tiene tres aspectos: validez de contenido, validez de construcción y validez de criterio (Nunnally, 1987:100). La *validez de contenido* se refiere al grado en el que la medida recoge el dominio del concepto estudiado (Sánchez y Sarabia, 1999:382). Consideramos que la literatura existente sobre calidad de la enseñanza y el detallado proceso de elaboración del cuestionario dotan de validez de contenido a la escala propuesta en esta investigación. No obstante, el cuestionario recogía una pregunta en la que se solicitaba al encuestado que dejara constancia de aquellos aspectos relevantes en la calidad de la enseñanza que no habían sido incluidos en alguna de las variables del cuestionario. Analizando los resultados, sólo un 4% de los encuestados reseñó algún comentario al respecto y en la práctica totalidad de los casos las variables guardaban relación con aspectos ya contemplados en alguno de los ítems de la escala, o bien con otros no directamente relacionados con la calidad de servicio en la enseñanza.

### 5.1.2. Dimensiones de la calidad de servicio en la enseñanza universitaria

El estudio de las dimensiones que configuran la calidad de servicio en este ámbito se llevó a cabo mediante la aplicación de un *análisis factorial exploratorio* puesto que no se conocían *a priori* el número de componentes de la escala. Inicialmente se procedió a verificar la adecuación de los datos para la aplicación de dicho análisis. A continuación, se realizó la extracción de los factores necesarios para representar las datos originales, así como la rotación de estas variables. Posteriormente, se llevó a cabo la interpretación de los factores o dimensiones obtenidos.

El examen de la matriz de correlaciones entre todas las variables permitió comprobar que los atributos de partida estaban altamente correlacionados y que sus características eran adecuadas para realizar un análisis factorial. Este y otros indicadores del grado de asociación de las variables se recogen en la tabla 5.1. A la vista de los resultados, la aplicación de un análisis factorial queda justificada.

TABLA 5.1. Indicadores del grado de asociación entre las variables (calidad de servicio)

Indicador	Medida directa
Matriz de correlaciones	Variables correlacionadas
Determinante de la matriz de correlaciones	0,00007452
Test de esfericidad de Bartlett	7620,941, sig = 0,000
Índice de Kaiser-Meyer-Olkin	0,860

Los factores necesarios para representar los datos originales se extrajeron mediante la técnica de *análisis de componentes principales*. Se eligieron aquellos cuyo valor propio fuera superior a 1. Se realizaron distintas rotaciones para clarificar el significado de las dimensiones. El proceso culminó mediante una rotación ortogonal Varimax y, como se puede apreciar en la tabla 5.2., supuso una reducción considerable de variables con una pérdida aceptable de información, ya que se pasó de 22 atributos a 5 factores que explican el 63,21 por 100 de la variabilidad de la información<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En un proceso de refinamiento del modelo, se decidió eliminar dos ítems con cargas factoriales inferiores a 0,40 y que producían interferencias en la identificación de las dimensiones. Dichos ítems se referían a la relación de los exámenes con la materia impartida y a la adecuación de las asignaturas de la titulación a las necesidades futuras de los estudiantes.

TABLA 5.2. Matriz factorial rotada (calidad de servicio)

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
V6	<b>0,792</b>	0,147	0,091	0,140	0,043
V5	<b>0,746</b>	0,196	0,118	0,136	0,087
V10	<b>0,730</b>	0,018	0,070	0,213	0,022
V9	<b>0,709</b>	0,183	0,145	0,139	0,046
V8	<b>0,692</b>	0,173	0,218	0,061	0,084
V7	<b>0,629</b>	0,242	0,122	0,104	0,008
V16	0,134	<b>0,861</b>	0,072	0,068	0,041
V15	0,070	<b>0,840</b>	0,055	0,056	0,039
V13	0,164	<b>0,770</b>	0,095	0,060	0,020
V14	0,233	<b>0,731</b>	0,101	0,050	-0,006
V12	0,256	<b>0,588</b>	0,153	0,075	-0,028
V19	0,143	0,038	<b>0,868</b>	0,071	0,035
V20	0,108	0,018	<b>0,779</b>	0,003	0,021
V18	0,192	0,203	<b>0,762</b>	0,152	0,063
V17	0,134	0,299	<b>0,653</b>	0,173	-0,021
V11	0,146	0,033	<b>0,648</b>	0,032	0,383
V2	0,165	0,135	0,137	<b>0,792</b>	-0,002
V4	0,166	0,030	0,021	<b>0,759</b>	0,121
V3	0,154	0,013	0,066	<b>0,736</b>	0,118
V1	0,123	0,096	0,095	<b>0,702</b>	0,023
V22	0,045	0,028	0,116	0,070	<b>0,876</b>
V21	0,114	0,013	0,084	0,162	<b>0,851</b>
Valor propio	6,402	2,381	2,098	1,626	1,400
% Var. Explicada	29,099	10,820	9,535	7,390	6,365
% Var. Acumulada	29,099	39,919	49,454	56,845	63,210

Una vez determinado el número de factores a conservar, para interpretar su significado se estudió la composición de las saturaciones factoriales y, de acuerdo con ellas, se asignó un nombre a las dimensiones de la calidad de servicio identificadas. La denominación y el contenido específico de cada factor son los siguientes:

- FACTOR 1 (29,1% de la varianza total): *Actitudes y comportamientos del profesorado*. Recoge los aspectos del servicio relacionados con las actitudes y comportamientos del profesorado hacia el alumno, como preocuparse por su aprendizaje, fomentar su interés por la materia, estimular su participación, estar disponible para orientarle, evaluarle apropiadamente y fomentar la comunicación entre ambos.

- FACTOR 2 (10,8% de la varianza total): *Competencia del profesorado*. Este factor engloba aspectos relativos al nivel de conocimientos teóricos, prácticos y actualizados que posee el profesorado, a su capacidad para transmitirlos, así como la claridad con que lo hace.
- FACTOR 3 (9,5% de la varianza total): *Contenido del plan de estudios de la titulación*. Reúne elementos que hacen referencia al grado de orientación teórico-práctica de los estudios, al grado en que se potencia el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a la combinación entre asignaturas obligatorias y optativas, al interés que ofrecen éstas últimas y a la utilidad del material docente.
- FACTOR 4 (7,4% de la varianza total): *Instalaciones y equipamientos*. Este componente tiene relación con los elementos tangibles del servicio, ya que en él se incluyen las instalaciones físicas, las aulas, los equipamientos y los fondos bibliográficos disponibles.
- FACTOR 5 (6,4% de la varianza total): *Organización de la enseñanza*. Esta dimensión sólo considera dos variables asociadas, que son los horarios de clase y el tamaño de los grupos, que están vinculadas con la organización de la enseñanza u ordenación académica del centro. Ambas variables ofrecen una alta correlación con este factor.

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 factores identificados, tal como se muestra en la tabla 5.3. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que todas las dimensiones obtenidas no plantean ningún problema en cuanto a su consistencia interna.

TABLA 5.3. Número de ítems y fiabilidad de las dimensiones (calidad de servicio)

Factores	Número de ítems	Alpha de Cronbach
F1	6	0,8515
F2	5	0,8506
F3	5	0,8347
F4	4	0,7775
F5	2	0,7433

Dado que el análisis factorial de componentes principales constituye una técnica básicamente exploratoria, la solución obtenida de cinco factores se validó mediante la técnica del *análisis factorial confirmatorio*. A través de ella se tiene un control completo sobre la especificación de los indicadores de cada factor (variable latente). Además, permite un test estadístico de calidad del ajuste para la solución confirmatoria del factor propuesta, que no es posible con el análisis de componentes principales. Como afirman Hair *et al.* (1999:643), el análisis factorial confirmatorio es particularmente útil en la validación de escalas de medida.

En línea con otras investigaciones similares, se realizó el análisis factorial confirmatorio comparando diferentes modelos. En nuestro caso, se compararon dos modelos: el primero con todas las variables asociadas a un único factor global y el segundo con los cinco factores identificados anteriormente. Este último modelo considera que la calidad de servicio en la enseñanza universitaria se compone de cinco dimensiones (factores), que cada variable (ítem) tiene una única carga factorial en el factor que mide, que los factores están correlacionados y que los ítems de la escala no lo están.

Para la evaluación de la calidad de ajuste las medidas que se utilizan son de tres tipos: medidas de ajuste absoluto, de ajuste incremental y de ajuste de parsimonia. Como se muestra en la tabla 5.4., el modelo de un único factor presenta índices de bondad de ajuste claramente insatisfactorios en los diversos indicadores (Del Barrio y Luque, 2000; Hair *et al.*, 1999). En cambio, el modelo de 5 factores presenta en los índices valores que reflejan una aceptable calidad de ajuste: NFI, GFI, AGFI y CFI toman valores muy próximos o superiores a 0,90 mientras que el índice RMSEA es inferior a 0,08. Además, los indicadores AIC, CAIC y BIC de dicho modelo alcanzan valores muy inferiores al del modelo de un único factor. Cabe señalar que el estadístico chi-cuadrado no alcanza el nivel de significación deseable debido a que presenta inconvenientes de excesiva sensibilidad con muestras grandes, como en nuestro caso<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> La sensibilidad del índice chi-cuadrado se debe a que se define como N-1 veces el mínimo de la función especificada para el modelo. El tamaño recomendado para evitar este problema oscila en torno a 200, considerablemente menos que la muestra utilizada (811).

TABLA 5.4. Análisis factorial confirmatorio. Medidas de bondad de ajuste (calidad de servicio)

Indicadores de bondad del ajuste	Modelo con un factor general	Modelo con 5 factores correlacionados
Índices absolutos de ajuste		
Chi-cuadrado (g.l.)	3974,231 (209)	963,107 (199)
GFI	0,633	0,902
RMSEA	0,149	0,069
ECVI	5,015	1,322
Índices incrementales de ajuste		
AGFI	0,556	0,875
NFI	0,484	0,875
CFI	0,496	0,898
Índices de ajuste de parsimonia		
Chi-cuadrado normada	19,015	4,840
AIC	4062,231	1071,107
BIC	4404,961	1491,730
CAIC	4312,955	1378,814

GFI: Índice de bondad de ajuste, RMSEA: Error de aproximación cuadrático medio, ECVI: Índice de validación cruzada esperada, AGFI: Índice ajustado de bondad del ajuste, NFI: Índice del ajuste normal, CFI: Índice de ajuste comparado, AIC: Criterio de información de Akaike, CAIC: Transformación de Bozdogan.

Estos resultados indican que los datos de la muestra se ajustan bien al modelo propuesto de cinco factores. A continuación, se pueden evaluar por separado cada una de las variables latentes. Para determinar la *fiabilidad* o ausencia de errores aleatorios en la medición de las variables latentes, se calculó para cada uno de dichos factores el coeficiente de fiabilidad compuesto. Como se observa en la tabla 9, la fiabilidad compuesta para las cinco variables latentes es elevada, superando en todos los casos el límite de aceptación de 0,70 (Hair *et al.*, 1999). Esto viene a confirmar que los respectivos ítems utilizados para medir los factores son consistentes y adecuados.

La tabla 5.5. muestra también el coeficiente estandarizado que relaciona cada variable con su correspondiente factor, así como los valores de la t para cada variable. Se observa que todos los parámetros son significativos y alcanzan valores superiores a 0,5, el cual constituye el valor mínimo recomendado. Estos resultados obtenidos del análisis factorial confirmatorio son una forma de garantizar la *validez convergente*. Asimismo, puesto que los ítems sólo determinan el concepto al que van asociados y no a ningún otro, es decir, sólo forman parte de una de las variables latentes, se comprueba también la *validez discriminante*. Ambos tipos de validez conforman la validez de construcción de la escala, la cual se analiza con más detalle en el siguiente apartado.

TABLA 5.5. Análisis factorial confirmatorio. Estimadores estandarizados, valores de la t y fiabilidad compuesta (calidad de servicio)

Variable latente	Variable de medida	Estimador estandarizado	Valor t	Fiabilidad compuesta
F1 (Actitudes y comportamientos del profesorado)	V5	0,774	18,603	0,8544
	V6	0,789	18,877	
	V7	0,615	15,369	
	V8	0,682	16,785	
	V9	0,686	16,879	
	V10	0,665	-*	
F2 (Competencia del profesorado)	V12	0,554	16,282	0,8540
	V13	0,728	23,010	
	V14	0,723	22,782	
	V15	0,775	25,003	
	V16	0,872	-*	
F3 (Contenido del plan de estudios de la titulación)	V11	0,617	17,340	0,8423
	V17	0,672	19,073	
	V18	0,797	-*	
	V19	0,832	23,863	
	V20	0,663	18,794	
F4 (Instalaciones y equipamientos)	V1	0,608	14,496	0,7808
	V2	0,779	17,128	
	V3	0,664	15,571	
	V4	0,689	-*	
F5 (Organización de la enseñanza)	V21	0,873	8,042	0,7601
	V22	0,686	-*	

\* Valor no calculado ya que el parámetro se estableció en 1 para fijar la escala de la variable latente.

### 5.1.3. Validez de construcción de la escala

La *validez de construcción*, medida de forma convergente, significa que un mismo fenómeno medido de diversas formas independientes da lugar a resultados similares. La existencia de *validez convergente* significa que existe una corroboración por procedimientos independientes del concepto bajo estudio, los cuales pueden ser tanto un tipo diferente de escala como valoraciones procedentes de diferentes tipos de sujetos sobre el mismo concepto (Sánchez y Sarabia, 1999:385). Siguiendo a Bigné *et al.* (1997), este tipo de validez se comprobó a través de un *análisis de la varianza* (ANOVA) tomando como factores la calidad global percibida y el nivel de satisfacción con el servicio, lo que además permite observar si la escala es capaz de distinguir entre las respuestas a estas otras variables.

Se agruparon los valores de la calidad global y la satisfacción para formar tres grupos de encuestados (G1, G2 y G3) sobre los cuales se analizó la convergencia. Para la formación de estos grupos se realizó un *análisis cluster* utilizando una técnica de reasignación (k-medias). Cabe indicar que los niveles de calidad y satisfacción aumentan en función del grupo de pertenencia, es decir, el menor nivel de calidad y de satisfacción corresponde al grupo 1 (G1) y el mayor al grupo 3 (G3). Junto a esto en ambos casos el grupo con mayor número de individuos es el segundo. En la tabla 5.6. se muestran los resultados obtenidos en el análisis de la varianza.

TABLA 5.6. Valores medios por grupos en base a las variables calidad global y satisfacción (ANOVA)

Factores	Calidad global				Factores	Satisfacción			
	G1	G2	G3	Prueba F (sig)		G1	G2	G3	Prueba F (sig)
	n=118	n=554	n=131			n=176	n=355	n=279	
F1	2,42 <sup>a</sup>	2,94 <sup>b</sup>	3,36 <sup>c</sup>	79,618 (0,000)	F1	2,40 <sup>a</sup>	3,07 <sup>b</sup>	3,68 <sup>c</sup>	106,622 (0,000)
F2	2,89 <sup>a</sup>	3,37 <sup>b</sup>	3,78 <sup>c</sup>	54,187 (0,000)	F2	2,96 <sup>a</sup>	3,47 <sup>b</sup>	4,17 <sup>c</sup>	47,250 (0,000)
F3	2,39 <sup>a</sup>	2,86 <sup>b</sup>	3,14 <sup>c</sup>	37,041 (0,000)	F3	2,36 <sup>a</sup>	2,95 <sup>b</sup>	3,69 <sup>c</sup>	63,274 (0,000)
F4	2,59 <sup>a</sup>	3,16 <sup>b</sup>	3,47 <sup>c</sup>	38,769 (0,000)	F4	2,63 <sup>a</sup>	3,26 <sup>b</sup>	3,33 <sup>b</sup>	44,875 (0,000)
F5	2,54 <sup>a</sup>	2,88 <sup>b</sup>	3,05 <sup>b</sup>	7,706 (0,000)	F5	2,39 <sup>a</sup>	2,99 <sup>b</sup>	3,22 <sup>b</sup>	23,753 (0,000)
M.	2,56 <sup>a</sup>	3,06 <sup>b</sup>	3,40 <sup>c</sup>	111,410 (0,000)	M.	2,56 <sup>a</sup>	3,16 <sup>b</sup>	3,69 <sup>c</sup>	152,922 (0,000)

<sup>a,b,c</sup> Los valores medios con distinto superíndice indican diferencias significativas ( $\text{sig} < 0,05$ ) entre pares de grupos. Los valores con el mismo superíndice no son significativamente diferentes.

F1: Actitudes y comportamientos del profesorado; F2: Competencia del profesorado; F3: Contenido del plan de estudios de la titulación; F4: Instalaciones y equipamientos; F5: Organización de la enseñanza; M.: Media de los 22 ítems.

Los resultados indican que, tanto para la calidad global como para la satisfacción, a medida que aumenta su nivel (grupo) se incrementan las puntuaciones medias en cada uno de los cinco factores obtenidos y para la media de la escala. Se puede observar que para el valor medio de los 22 ítems que miden la calidad de la enseñanza universitaria siempre se producen diferencias significativas entre los tres grupos y para los dos factores considerados (calidad global y satisfacción). Para las cinco dimensiones, calculadas a partir de la media de los ítems que las conforman, también se cumple esta regla, aunque existen algunas excepciones: al tomar como referencia el factor satisfacción, en el caso de los grupos 2 y 3 para F4 y F5 la diferencia no es significativa;

tomando el factor calidad global, las diferencias tampoco son significativas para F5 en las comparaciones de los grupos 2 y 3. Ello confirma parcialmente las hipótesis H1a y H1b sobre la validez de construcción de la escala.

No obstante, de los resultados obtenidos se desprende que, en general, altas puntuaciones en la calidad global y en la satisfacción se corresponden con elevados valores en el conjunto de la escala y en cada una de las cinco dimensiones y, en sentido inverso, para bajas puntuaciones de una y de otras. Cabe destacar asimismo que las dimensiones Actitudes y comportamientos, Competencia y Contenido del plan de estudios son las que mejor discriminan entre diferentes valores de las variables calidad global y satisfacción.

Por otra parte, se calcularon también los coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones y los dos factores del ANOVA (tabla 5.7.). Los resultados indican que la correlación entre las cinco dimensiones y la calidad global y la satisfacción es positiva y significativamente distinta de cero, tomando valores comprendidos entre 0,139 y 0,580.

TABLA 5.7. Coeficientes de correlación entre las dimensiones y la calidad global y satisfacción

Coeficiente de correlación de Pearson	Calidad global	Satisfacción
F1	0,580*	0,470*
F2	0,399*	0,400*
F3	0,419*	0,319*
F4	0,395*	0,348*
F5	0,301*	0,139*

\*sig=0,000

#### 5.1.4. Validez de criterio de la escala

La *validez de criterio* se refiere al grado de eficacia con el que se puede pronosticar una variable a partir de la medición efectuada (Sánchez y Sarabia, 1999:386). Podemos distinguir entre: a) validez predictiva, si una medida permite anticipar valores de otra variable en el futuro; y b) validez concurrente, cuando hay correlación entre dos variables distintas del mismo fenómeno.

La *validez concurrente* fue medida a través de la correlación entre la media de los valores de los ítems de la escala con la valoración de la calidad global. Los resultados que se muestran en la tabla 5.8. indican que efectivamente existe una correlación positiva y significativa entre ambas medidas. Por tanto, se confirma la hipótesis H2 sobre la validez de criterio, en este caso concurrente, del instrumento de medida.

TABLA 5.8. Correlación entre la escala y la calidad global

Coeficiente de correlación de Pearson	Calidad global
Escala de medida	0,650*

\* sig=0,000

Se calculó también la correlación con el nivel de satisfacción y con el prestigio de la Universidad (tabla 5.9.). Se observa que la correlación en estos casos es inferior aunque igualmente significativa.

TABLA 5.9. Coeficientes de correlación entre la escala y la satisfacción y el prestigio de la Universidad

Coeficiente de correlación de Pearson	Satisfacción	Prestigio
Escala de medida	0,533*	0,320*

\* sig=0,000

### 5.1.5. Efectos e importancia relativa de las dimensiones de la calidad de servicio

Con objeto de analizar la capacidad de explicación de la escala de medida se decidió realizar un *análisis de regresión* sobre la variable calidad global percibida, que nos mostrara igualmente la importancia relativa que tiene cada una de las dimensiones identificadas. La tabla 5.10. muestra los resultados de dicho análisis tomando las cinco dimensiones obtenidas en el análisis factorial como variables independientes y la calidad global como variable dependiente.

TABLA 5.10. Análisis de regresión (calidad de servicio)

Factores	Calidad global			
	B	$\beta$	%	<i>t</i>
F1	0,391	0,456	32,20	17,268*
F2	0,225	0,262	18,49	9,917*
F3	0,219	0,255	18,02	9,665*
F4	0,215	0,250	17,67	9,477*
F5	0,165	0,192	13,61	7,295*

F=126,599\*, R<sup>2</sup>=0,440

\* sig=0,000

Los valores de la *t de Student* de todas las variables independientes y los niveles de significación obtenidos, así como los coeficientes de la regresión positivos, indican que el modelo de regresión es estadísticamente significativo y que las cinco dimensiones influyen de forma positiva y significativa en la valoración de la calidad global del servicio, con lo cual se confirma la hipótesis H3 sobre el efecto de estos factores.

Los coeficientes  $\beta$  de las cinco variables independientes y su correspondiente peso porcentual indican la *importancia relativa* de cada uno de los cinco aspectos para predecir la variable calidad global. El factor que tiene una mayor importancia relativa es el de las Actitudes y comportamientos del profesorado, en concreto un 32,2 por 100. A continuación, se sitúan el resto de factores con el siguiente orden de importancia: el nivel de Competencia del profesorado, el Contenido del plan de estudios, las Instalaciones y equipamientos, y, por último, la dimensión Organización de la enseñanza. En términos porcentuales, se observa que las dos dimensiones relacionadas con el personal docente recogen el 50,7 por 100 de la explicación de la calidad global.

### 5.1.6. Valoración de la calidad de servicio según las características de los estudiantes

Para cubrir el segundo de los objetivos de la investigación y contrastar las hipótesis asociadas, se realizaron diversos análisis a fin de estudiar si las características de los clientes o usuarios, en nuestro caso los estudiantes, influyen en la importancia atribuida a cada una de las dimensiones de la calidad del servicio que se presta. En concreto, se estimaron diversos modelos de regresión segmentando la muestra total en función de las

variables especificadas en las hipótesis y se compararon las variaciones en el peso relativo de cada factor<sup>3</sup>.

*Ciclo de estudios*

Con objeto de analizar cómo la experiencia con el servicio influye en la percepción de la calidad de la enseñanza, se realizó un análisis de regresión sobre la variable dependiente calidad global percibida, segmentando la muestra en alumnos de primer ciclo y de segundo ciclo. En la tabla 5.11. se pueden apreciar las distintas contribuciones de los factores a la calidad global según pertenezcan a uno u otro ciclo de estudios, así como también las correspondientes contribuciones porcentuales.

TABLA 5.11. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del ciclo de estudios

Factores	Primer ciclo			Segundo ciclo		
	$\beta$	%	<i>t</i>	$\beta$	%	<i>t</i>
F1	0,508	38,23	15,149*	0,393	25,91	9,279*
F2	0,306	23,04	9,146*	0,205	13,54	4,865*
F3	0,183	13,78	5,474*	0,355	23,43	8,447*
F4	0,194	14,59	5,783*	0,291	19,21	6,862*
F5	0,138	10,36	4,112*	0,271	17,91	6,443*
	F=66,083*, R <sup>2</sup> =0,457			F=41,014*, R <sup>2</sup> =0,449		

\*sig=0,000

Los estudiantes de primer ciclo valoran en primer lugar las Actitudes y comportamientos, seguido de la Competencia, las Instalaciones y equipamientos, el Contenido del plan de estudios y, por último, la Organización de la enseñanza. En cambio, los alumnos con más años de permanencia valoran por orden de importancia: Actitudes y comportamientos, Contenido, Instalaciones y equipamientos, Organización de la enseñanza y Competencia.

Al igual que ocurre con el total de la muestra, las cinco dimensiones son significativas en la explicación de la calidad global del servicio en ambos casos. No obstante, se observa que los estudiantes de primer ciclo encuentran relativamente más importante las Actitudes y Comportamientos de los profesores ya que, aún siendo el factor más

<sup>3</sup> Se llevó a cabo un procedimiento adicional: Se calculó el valor de la *t de Student* con los coeficientes no estandarizados y los errores típicos obtenidos en los modelos correspondientes a cada segmento de

valorado en ambos casos, existe una diferencia de 12,32 puntos porcentuales con los de segundo ciclo. Asimismo, la dimensión del nivel de Competencia del profesorado también se valora de forma superior en los de primer ciclo, 9,50 puntos más que en los de segundo, para los que éste constituye el aspecto con menor importancia relativa. En el caso de estos alumnos que poseen un mayor nivel de experiencia con el servicio las dimensiones del Contenido del plan de estudios, la Organización de la enseñanza así como las Instalaciones y equipamientos, obtienen una mayor contribución en la explicación de la calidad de la enseñanza, en especial la primera de ellas. Los resultados, pues, confirman la hipótesis H4a<sup>4</sup>.

La tabla 5.12. muestra las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones de la calidad de la enseñanza y del conjunto de la escala diferenciando según el ciclo de estudios al que pertenecen los encuestados, así como los niveles de significación obtenidos al aplicar la prueba *t de Student*.

TABLA 5.12. Valoraciones medias según el ciclo de estudios

Factores	Primer ciclo	Segundo ciclo	Sig
F1	2,97	2,88	0,070
F2	3,46	3,24	0,000
F3	2,90	2,74	0,004
F4	3,25	2,93	0,000
F5	2,81	2,95	0,065
M.	3,10	2,95	0,000

Los resultados indican que las valoraciones de la calidad son superiores en los alumnos de primer ciclo, excepto para la dimensión Organización de la enseñanza, quizás porque la misma hace referencia al número de alumnos por clase y a los horarios. Asimismo, se producen diferencias significativas ( $\text{sig} < 0,05$ ) en las dimensiones F2, F3, F4 y en la puntuación media de la escala.

encuestados.

<sup>4</sup> Los resultados obtenidos indican diferencias significativas en todos los casos al calcular el valor de la *t* ( $\text{sig} < 0,05$ ).

*Rendimiento académico*

Para estudiar cómo afecta la variable rendimiento académico a la percepción de la calidad de la enseñanza se procedió a realizar el mismo análisis de regresión pero esta vez la muestra se dividió en base al rendimiento académico bajo (aquellos estudiantes que contestaron con un 1 ó 2), medio (quiénes respondieron con un 3) y alto (contestaciones señaladas con 4 ó 5) de los encuestados. Los resultados de la regresión lineal quedan reflejados en la tabla 5.13.

TABLA 5.13. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del rendimiento académico

Factores	Bajo			Medio			Alto		
	$\beta$	%	$t$	$\beta$	%	$t$	$\beta$	%	$t$
F1	0,429	28,32	6,589*	0,425	31,34	11,903*	0,474	33,42	8,626*
F2	0,225	14,87	3,498*	0,272	20,08	7,615*	0,258	18,20	4,670*
F3	0,313	20,66	4,854*	0,246	18,10	6,868*	0,263	18,51	4,747*
F4	0,328	21,64	5,084*	0,256	18,84	7,161*	0,177	12,48	3,232*
F5	0,220	14,51	3,369*	0,158	11,65	4,431*	0,247	17,39	4,511*
	F=24,403*, R <sup>2</sup> =0,496			F=61,249*, R <sup>2</sup> =0,390			F=30,498*, R <sup>2</sup> =0,449		

\*sig=0,000

En los tres diferentes segmentos de encuestados se observa que cada uno de los cinco factores tiene, por separado, un efecto positivo y significativo, en la variable calidad global. Los resultados indican que la importancia relativa de la dimensión referida a las Actitudes y Comportamientos del personal docente experimenta un aumento moderado a medida que crece el rendimiento académico, siendo además en todos los casos la dimensión que obtiene el primer lugar en este ranking de contribución a la valoración de la calidad de la enseñanza universitaria.

Por otra parte, el nivel de conocimientos que poseen los profesores así como su capacidad para transmitirlos, aspectos recogidos en el segundo de los factores (Competencia del profesorado) son relativamente más importantes para los estudiantes de rendimiento medio y alto que para los de bajo rendimiento. El Contenido de los estudios no posee una mayor importancia relativa para los estudiantes de superior rendimiento respecto al resto de encuestados, aunque para aquéllos ocupa el segundo lugar entre las cinco dimensiones. En cuanto a las Instalaciones y equipamientos, se

observa que su peso relativo decrece cuanto mayor es el nivel de rendimiento. A partir de las diferencias observadas, la hipótesis H4b queda confirmada<sup>5</sup>.

En la tabla 5.14. se pueden apreciar las valoraciones medias de dichas dimensiones y de la media global distinguiendo los tres grupos en función del rendimiento académico.

TABLA 5.14. Valoraciones medias según el rendimiento académico (ANOVA)

Factores	Rendimiento académico			
	Bajo	Medio	Alto	F (sig)
F1	2,67 <sup>a</sup>	2,93 <sup>b</sup>	3,12 <sup>c</sup>	20,870 (0,000)
F2	3,22 <sup>a</sup>	3,39 <sup>a,b</sup>	3,43 <sup>b</sup>	3,989 (0,019)
F3	2,70 <sup>a</sup>	2,87 <sup>a</sup>	2,85 <sup>a</sup>	2,948 (0,053)
F4	2,88 <sup>a</sup>	3,17 <sup>b</sup>	3,20 <sup>b</sup>	7,258 (0,001)
F5	2,63 <sup>a</sup>	2,87 <sup>a,b</sup>	3,00 <sup>b</sup>	4,794 (0,009)
M.	2,83 <sup>a</sup>	3,06 <sup>b</sup>	3,13 <sup>b</sup>	15,441 (0,000)

<sup>a,b,c</sup> Los valores medios con distinto superíndice indican diferencias significativas (sig<0,05) entre pares de grupos. Los valores con el mismo superíndice no son significativamente diferentes.

Los resultados del análisis de la varianza indican que las puntuaciones en cuanto a las Actitudes y comportamientos presentan diferencias significativas (sig<0,05) entre los tres grupos. Tanto para la dimensión F4 como para la media de todos los ítems de la escala se observan diferencias significativas entre los segmentos de bajo y medio rendimiento así como entre los de bajo y alto rendimiento. En las dimensiones F2 y F5 sólo existen diferencias significativas entre el primer y tercer grupos. En lo que se refiere al Contenido del plan de estudios las valoraciones medias no son significativamente diferentes en ningún caso.

#### *Horas dedicadas al estudio*

El análisis de la importancia de las cinco dimensiones también se llevó a cabo mediante una regresión segmentando la muestra en función de las horas dedicadas al estudio por parte del estudiante (tabla 5.15.). Las dos submuestras utilizadas fueron: estudiantes que dedican menos de 10 horas semanales al estudio y alumnos con una dedicación igual o superior a 10 horas por semana (el valor medio de las horas de estudio para el total de la muestra es de 9,25 horas).

<sup>5</sup> Los valores de la t indican que todas las diferencias son significativas (sig<0,05).

TABLA 5.15. Análisis de regresión segmentando la muestra en función de las horas de estudio

Factores	Horas de estudio < 10			Horas de estudio >= 10		
	$\beta$	%	<i>t</i>	$\beta$	%	<i>t</i>
F1	0,462	32,77	13,212*	0,450	31,45	11,049*
F2	0,284	20,13	8,118*	0,233	16,26	5,710*
F3	0,276	19,61	7,906*	0,225	15,70	5,511*
F4	0,189	13,41	5,411*	0,335	23,40	8,229*
F5	0,198	14,08	5,675*	0,189	13,19	4,627*
	F=73,490*, R <sup>2</sup> =0,448			F=54,380*, R <sup>2</sup> =0,450		

\* sig=0,000

Los estudiantes que dedican más horas al estudio priorizan las cinco dimensiones según el siguiente orden: Actitudes y comportamientos, Instalaciones y equipamientos, Competencia, Contenido del plan de estudios y Organización de la enseñanza. En cambio, los estudiantes con una dedicación semanal inferior a las 10 horas valoran por orden de importancia: Actitudes y comportamientos, Competencia, Contenido del plan de estudios, Organización de la enseñanza e Instalaciones y equipamientos. Ésta dimensión es la que presenta una mayor diferencia en términos porcentuales entre ambos grupos de encuestados. Aunque las diferencias son inferiores en el resto de factores, siempre son significativas (sig<0,05). Por todo ello, se confirma la hipótesis H4c.

El análisis de las puntuaciones medias obtenidas al aplicar la prueba *t de Student* según los dos grupos de encuestados muestra que se producen valoraciones superiores y significativamente diferentes en las dos dimensiones asociadas al profesorado y en el conjunto de la escala por parte de los que dedican más horas al estudio.

#### Trabajo

En la tabla 5.16. se presentan los resultados del análisis de regresión segmentando la muestra de estudiantes según si el encuestado trabaja o no, los cuales reflejan diferencias en cuanto a las contribuciones porcentuales de cada uno de los factores.

TABLA 5.16. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del trabajo

Factores	Trabaja			No trabaja		
	$\beta$	%	$t$	$\beta$	%	$t$
F1	0,510	36,32	13,082*	0,411	28,70	11,455*
F2	0,193	13,77	4,976*	0,318	22,17	8,864*
F3	0,245	17,46	6,279*	0,257	17,92	7,139*
F4	0,256	18,22	6,547*	0,256	17,89	7,125*
F5	0,200	14,22	5,130*	0,191	13,32	5,318*
	F=62,291*, R <sup>2</sup> =0,469			F=66,932*, R <sup>2</sup> =0,429		

\* sig=0,000

Los estudiantes que trabajan priorizan especialmente, respecto al resto de alumnos, las Actitudes y comportamientos del profesorado. También consideran relativamente más importante los horarios de clase y el número de estudiantes por grupo, aspectos recogidos en la dimensión de la Organización de la enseñanza, así como las Instalaciones y equipamientos. Sin embargo, las diferencias en el resto de dimensiones son mucho menores y no significativas en los factores Contenido del plan de estudios y Organización de la enseñanza. Ello sólo confirma parcialmente la hipótesis H4d. Finalmente, atendiendo igualmente a si el encuestado trabaja (o no), no se detectan diferencias significativas para ninguna de las variables consideradas tras realizar una prueba *t de Student*.

#### Sexo

En la tabla 5.17. se pueden observar los resultados del análisis de regresión sobre la calidad global en función del sexo del encuestado. Se observa que las principales diferencias en esta ocasión hacen referencia a la dimensiones Contenido del plan de estudios e Instalaciones y equipamientos. La primera de ellas es valorada por encima por parte de las mujeres, mientras que la segunda es considerada más importante por parte de los hombres. La primera de las dimensiones (Actitudes y comportamientos) es la única en la que las diferencias no son significativas. Así pues, la hipótesis H4e queda parcialmente confirmada.

TABLA 5.17. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del sexo

Factores	Hombre			Mujer		
	$\beta$	%	$t$	$\beta$	%	$t$
F1	0,462	31,84	10,869*	0,450	32,19	13,287*
F2	0,281	19,33	6,597*	0,252	18,06	7,454*
F3	0,230	15,85	5,420*	0,270	19,29	7,969*
F4	0,278	19,15	6,539*	0,236	16,92	6,987*
F5	0,201	13,82	4,720*	0,189	13,53	5,587*
	F=20,946*, R <sup>2</sup> =0,486			F=72,516*, R <sup>2</sup> =0,415		

\* sig=0,000

En cuanto a las diferencias en las valoraciones medias distinguiendo según el sexo del encuestado, las puntuaciones obtenidas en las dimensiones F2, F3 y en el conjunto de la escala son superiores para las mujeres, siendo en estos casos significativamente diferentes (sig<0,05) respecto a las de los hombres.

### Titulación

En las tablas 5.18., 5.19. y 5.20. se recogen los análisis de regresión segmentando la muestra en función de las seis titulaciones del estudio.

TABLA 5.18. Análisis de regresión en función de la titulación. ADE y Economía.

Factores	ADE			ECO		
	$\beta$	%	$t$	$\beta$	%	$t$
F1	0,428	32,399	6,589*	0,399	24,130	6,089*
F2	0,245	18,549	3,780*	0,308	18,596	4,695*
F3	0,245	18,559	3,773*	0,320	19,346	4,902*
F4	0,205	15,551	3,156*	0,306	18,508	4,594*
F5	0,197	14,942	3,046*	0,321	19,420	4,831*
	F=16,670*, R <sup>2</sup> =0,347			F=24,167*, R <sup>2</sup> =0,504		

\*sig<0,01, \*\*sig<0,05

TABLA 5.19. Análisis de regresión en función de la titulación. Derecho y Relaciones Laborales

Factores	Derecho			RRL		
	$\beta$	%	$t$	$\beta$	%	$T$
F1	0,507	39,375	8,878*	0,454	34,844	6,616*
F2	0,241	18,750	4,207*	0,257	19,693	3,781*
F3	0,198	15,365	3,476*	0,383	29,406	5,724*
F4	0,222	17,293	3,907*	0,113	8,668	1,648
F5	0,119	9,216	2,091**	0,096	7,388	1,425
	F=26,557*, R <sup>2</sup> =0,426			F=17,873*, R <sup>2</sup> =0,398		

\*sig<0,01, \*\*sig<0,05

TABLA 5.20. Análisis de regresión en función de la titulación. Biología y Geografía.

Factores	Biología			Geografía		
	$\beta$	%	<i>t</i>	$\beta$	%	<i>T</i>
F1	0,405	28,031	6,633*	0,394	26,925	3,746*
F2	0,222	15,409	3,499*	0,400	27,305	3,994*
F3	0,156	10,803	2,544**	0,347	23,668	3,615*
F4	0,365	25,275	5,896*	0,212	14,457	2,130**
F5	0,296	20,482	4,606*	0,112	7,646	1,152
	F=28,430*, R <sup>2</sup> =0,526			F=11,285*, R <sup>2</sup> =0,502		

\*sig<0,01, \*\*sig<0,05

Los resultados indican que la dimensión de las Actitudes y Comportamientos constituye el factor con mayor importancia relativa en cinco de ellas. No obstante, se detecta la existencia de variaciones considerables en la importancia relativa otorgada por los estudiantes de cada una de las enseñanzas. Así, los estudiantes de ADE valoran en primer lugar las Actitudes y Comportamientos y, a continuación, la Competencia y el Contenido del plan de estudios. Los de Economía sitúan en un plano de igualdad cuatro de las cinco dimensiones (Competencia, Contenido de los estudios, Instalaciones y equipamientos y Organización). Por su parte, los estudiantes de Derecho priorizan especialmente las Actitudes y Comportamientos del profesorado y otorgan la menor importancia a la Organización de la enseñanza. En cuanto a los de Relaciones Laborales, el factor relacionado con el Contenido de los estudios alcanza una importancia comparativamente superior a la del resto de titulaciones. Entre los estudiantes de Biología destaca el importante peso relativo que se concede a la dimensión de las Instalaciones y equipamientos, que se sitúa en el segundo lugar del ranking. Como rasgo diferenciador en el caso de Geografía se observa que el nivel de conocimientos del profesorado, así como su habilidad y claridad para transmitirlos (dimensión de la Competencia del profesorado) constituyen el aspecto que se considera más importante en términos relativos. Por todo ello, la hipótesis H4f queda confirmada.

Las puntuaciones medias de cada una de estas dimensiones de la calidad de servicio en la enseñanza según la titulación, así como los valores de la F tras realizar un análisis de la varianza, se muestran en la tabla 5.21.

TABLA 5.21. Valoraciones medias según la titulación (ANOVA)

Factores	ADE	ECO	Derecho	RLL	Biología	Geografía	F
F1	2,92	2,65	2,96	3,14	2,85	3,20	10,904*
F2	3,25	2,93	3,40	3,44	3,70	3,60	19,994*
F3	2,84	2,59	2,80	2,93	2,90	3,09	5,189*
F4	2,86	2,82	3,39	3,45	2,96	3,30	17,837*
F5	3,04	2,83	2,85	2,85	2,62	3,07	2,823**
M.	2,98	2,75	3,09	3,19	3,06	3,27	16,121*

\*sig<0,01, \*\*sig<0,05

Los resultados ponen de relieve la existencia de diferencias significativas entre los grupos, en especial en los factores relativos al nivel de Competencia del profesorado y a las Instalaciones y equipamientos. En cambio, las diferencias son menos fuertes en la dimensión de la Organización de la enseñanza. Se observa además que los estudiantes de Geografía tienden a una superior valoración de la mayor parte de las dimensiones, mientras que los de Economía puntúan de forma inferior las diversos factores contemplados.

## 5.2. ACTITUDES DEL PROFESORADO Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el nivel B de la investigación sobre la satisfacción laboral, la autoeficacia y el compromiso organizativo del profesorado universitario, así como sobre la relación entre estas variables y las valoraciones que realiza el profesorado acerca de la calidad de la enseñanza.

### 5.2.1. Satisfacción laboral

#### *Valores medios*

Los resultados obtenidos indican que la satisfacción global con el puesto de trabajo de los encuestados obtiene una puntuación de 3,29 en la escala de cinco puntos, con una desviación típica de 0,95. Como se aprecia en la tabla 5.22., la satisfacción con la actividad docente y con la actividad investigadora presentan valores medios casi idénticos al de la satisfacción global. En cambio, cabe destacar que la satisfacción con las actividades de gestión se sitúa a un nivel bastante inferior.

TABLA 5.22. Media y desviación típica de la satisfacción global, la satisfacción con la docencia, con la investigación y con la gestión

Variable	Media	Desviación típica
Satisfacción global	3,29	0,95
Satisfacción con la docencia	3,25	0,86
Satisfacción con la investigación	3,21	0,92
Satisfacción con la gestión	2,47	0,91

En el análisis de los ámbitos específicos del puesto de trabajo aparecen valoraciones claramente distintas. La tabla 5.23. muestra las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables utilizadas para medir los múltiples aspectos de la satisfacción laboral del personal académico. Se observa que la autonomía, el sentimiento de realización en el trabajo y las relaciones con los compañeros de trabajo constituyen los aspectos más satisfactorios del puesto, mientras que los beneficios extrasalariales, las becas para la investigación, las oportunidades de promoción y el salario son las variables en las que se manifiesta una insatisfacción por parte de los encuestados. Estos resultados parecen corroborar que los aspectos intrínsecos de su trabajo constituyen las principales fuentes

de satisfacción entre el profesorado universitario, tal como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones (Olsen, 1993; Adams, 1998; Busch et al., 1998).

TABLA 5.23. Media y desviación típica de las variables relativas a la satisfacción laboral

	Variable	Media	Desv. típ.
V1s	Grado de autonomía	4,05	1,02
V2s	Impacto significativo en otras personas	3,38	0,90
V3s	Sentimiento de realizarse en el trabajo	3,73	0,94
V4s	Oportunidades para el aprendizaje continuo	3,49	1,09
V5s	Oportunidad para utilizar las propias capacidades	3,57	1,10
V6s	Salario actual	2,13	1,08
V7s	Beneficios extrasalariales	2,00	1,07
V8s	Becas para la investigación	2,04	0,99
V9s	Seguridad del puesto de trabajo	2,99	1,43
V10s	Tiempo suficiente para investigar	2,41	1,08
V11s	Equilibrio entre actividades de docencia, de investigación y de gestión	2,32	1,04
V12s	Tiempo dedicado a la docencia	3,13	0,98
V13s	Relaciones con los compañeros de trabajo	3,67	1,00
V14s	Apoyo de la dirección del departamento	3,20	1,23
V15s	Reconocimiento de su trabajo en su disciplina científica	3,43	1,14
V16s	Oportunidades de promoción	2,09	1,06

#### *Dimensiones de la satisfacción laboral*

El estudio de las dimensiones que configuran la satisfacción laboral del personal académico universitario se llevó a cabo mediante la aplicación de un *análisis factorial exploratorio*. El examen de la matriz de correlaciones entre todas las variables permitió comprobar que los atributos de partida estaban altamente correlacionados y que sus características eran adecuadas para realizar un análisis factorial. Los factores necesarios para representar los datos originales se extrajeron mediante la técnica de *análisis de componentes principales*. Se eligieron aquellos cuyo valor propio fuera superior a 1. La realización de una rotación Varimax supuso una reducción considerable de variables con una pérdida aceptable de información, ya que se pasó de 18 atributos a 4 factores que explican el 59,73 por 100 de la variabilidad de la información. Por lo que se refiere a la fiabilidad de la escala, el coeficiente Alpha de Cronbach obtenido es de 0,85. Con las dimensiones ya determinadas fue posible calcularlo para cada uno de ellas, obteniéndose valores igualmente satisfactorios y dentro de los límites generalmente aceptados. Todos estos resultados se muestran en la tabla 5.24.

TABLA 5.24. Matriz factorial rotada y coeficientes Alpha de Cronbach (Satisfacción laboral)

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
V3s	<b>0,775</b>	0,151	0,126	0,165
V4s	<b>0,744</b>	0,265	0,051	0,034
V5s	<b>0,731</b>	0,319	0,048	0,082
V1s	<b>0,721</b>	0,034	0,179	0,163
V2s	<b>0,643</b>	0,055	0,024	0,240
V6s	0,092	<b>0,751</b>	0,147	0,062
V16s	0,125	<b>0,707</b>	0,106	0,198
V8s	0,134	<b>0,629</b>	0,115	0,112
V9s	0,099	<b>0,613</b>	0,096	0,057
V7s	0,232	<b>0,591</b>	0,131	0,024
V11s	0,072	0,203	<b>0,871</b>	0,049
V10s	0,148	0,252	<b>0,823</b>	-0,054
V12s	0,111	0,092	<b>0,652</b>	0,307
V14s	0,129	0,237	0,117	<b>0,791</b>
V13s	0,172	-0,047	0,130	<b>0,790</b>
V15s	0,262	0,253	-0,019	<b>0,643</b>
Valor propio	5,023	1,776	1,386	1,276
% Var. Explicada	31,395	11,099	8,663	7,972
% Var. Acumulada	31,395	42,494	51,157	59,129
Alpha de Cronbach	0,8175	0,7221	0,7600	0,7092
Determinante de la matriz de correlaciones = 0,004257 Test de esfericidad de Bartlett = 2079,041, sig = 0,000 Índice de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,822 Alpha de Cronbach (total) = 0,8489				

La denominación y el contenido específico de cada factor son los siguientes:

- FACTOR 1 (30,9% de la varianza total): *Recompensas intrínsecas*. Recoge la autonomía, el impacto en otras personas, el sentimiento de autorrealización, la oportunidad para el aprendizaje continuo, así como la oportunidad de utilizar las propias habilidades en el puesto de trabajo.
- FACTOR 2 (11,5% de la varianza total): *Compensación económica y seguridad*. Dicho factor describe aspectos básicamente relacionados con la satisfacción extrínseca, incluyendo el salario actual, los beneficios extrasalariales, las becas para la investigación, las oportunidades de promoción y la seguridad del puesto de trabajo.

- FACTOR 3 (8,8% de la varianza total): *Conflicto de rol y equilibrio*. Bajo esta dimensión se incluyen los ítems sobre el equilibrio entre las actividades docente, investigadora y de gestión, el tiempo dedicado a la docencia y el tiempo (suficiente) para investigar.
- FACTOR 4 (8,5% de la varianza total): *Apoyo y reconocimiento*. Este componente refleja la satisfacción fruto de las relaciones con los compañeros de trabajo, del apoyo recibido de la dirección de departamento y del reconocimiento del trabajo del académico en su disciplina científica.

Con objeto de validar la solución factorial obtenida, se recurrió a la técnica del *análisis factorial confirmatorio*. Como se muestra en la tabla 5.25, el modelo de cuatro factores presenta índices de bondad de ajuste satisfactorios en los diversos indicadores. Estos resultados indican que los datos de la muestra se ajustan bien al modelo propuesto.

TABLA 5.25. Análisis factorial confirmatorio. Medidas de bondad de ajuste (Satisfacción laboral)

Indicadores de bondad del ajuste	Modelo con cuatro factores
Chi-cuadrado (g.l.)	241,821 (97)
Chi-cuadrado normada	2,493
GFI	0,929
AGFI	0,901
NFI	0,886
CFI	0,927
RMSEA	0,062

A continuación, se evaluaron por separado cada una de las variables latentes. Se calculó para cada uno de estos factores el coeficiente de fiabilidad compuesto. Teniendo en cuenta que valores superiores a 0,7 se consideran apropiados, se verifica la fiabilidad de la escala. Por lo que se refiere a la validez de las escalas se examinó para cada variable de medida el parámetro estandarizado que relaciona esa variable con el correspondiente factor especificado. Todos los parámetros obtenidos son sustanciales, es decir, son significativos y alcanzan valores superiores a 0,5, con la única excepción de la variable V9s que, no obstante, se sitúa justo en este límite. También se comprueba que todos los ítems sólo determinan el concepto al que van asociados y no a ningún otro, es decir,

sólo forman parte de una de las variables latentes. En la tabla 5.26. se observan estos resultados del análisis factorial confirmatorio.

TABLA 5.26. Análisis factorial confirmatorio. Estimadores estandarizados, valores de la t y fiabilidad compuesta (Satisfacción laboral)

Variable latente	Variable de medida	Estimador estandarizado	Valor t	Fiabilidad compuesta
Satf1 (Recompensas intrínsecas)	V1s	0,677	10,930	0,83
	V2s	0,586	9,717	
	V3s	0,791	12,014	
	V4s	0,639	14,382	
	V5s	0,675	-*	
Satf2 (Compensación económica y seguridad)	V6s	0,679	0,127	0,73
	V7s	0,587	7,588	
	V8s	0,562	7,407	
	V9s	0,496	-*	
	V16s	0,681	8,143	
Satf3 (Conflicto de rol y equilibrio)	V10s	0,817	9,369	0,77
	V11s	0,872	9,276	
	V12s	0,500	-*	
Satf4 (Apoyo y reconocimiento)	V13s	0,617	9,070	0,72
	V14s	0,787	9,712	
	V15s	0,628	-*	

\* Valor no calculado ya que el parámetro se estableció en 1 para fijar la escala de la variable latente.

Cabe señalar que la primera dimensión recoge la vertiente intrínseca del puesto de trabajo, mientras que la segunda recoge especialmente los aspectos extrínsecos. El factor relacionado con el equilibrio entre las actividades docente e investigadoras y el conflicto de rol a que está sujeto el profesorado universitario no encaja estrictamente con esta dicotomía intrínseco/extrínseco. Por último, la separación de las variables relacionadas con el apoyo y reconocimiento del resto de aspectos extrínsecos es análoga a los hallazgos en la literatura sobre motivación que distinguen entre recompensas de carácter monetario y otras vinculadas a la interacción social y el reconocimiento. En general, los cuatro factores son consistentes con los obtenidos en otras investigaciones similares (Olsen, 1993; Busch et al., 1998).

*Importancia relativa de las dimensiones de la satisfacción laboral*

A fin de contrastar las hipótesis acerca de la importancia relativa de las cuatro dimensiones de la satisfacción laboral se realizaron una serie de análisis de regresión múltiple. En primer lugar, se realizó un *análisis de regresión* sobre la variable dependiente satisfacción global que nos mostrara la importancia relativa que tiene cada una de las facetas específicas de la satisfacción del profesorado universitario (variables independientes). Los resultados de dicho análisis se muestran en la tabla 5.27.

TABLA 5.27. Satisfacción laboral. Análisis de regresión

	B	Error típ.	$\beta$	%	<i>t</i>	Sig.
Constante	3,291	0,033			100,381	0,000
Satf1	0,395	0,033	0,418	29,80	12,043	0,000
Satf2	0,461	0,033	0,488	34,74	14,040	0,000
Satf3	0,249	0,033	0,264	18,76	7,583	0,000
Satf	0,221	0,033	0,234	16,70	6,747	0,000

F=111,293\*, R<sup>2</sup>=0,538

\*sig=0,000

El coeficiente de determinación alcanza un valor de 0,538 lo que significa que los cuatro factores explican un 53,8 por 100 de la varianza en la satisfacción global. Este resultado es superior al obtenido en investigaciones similares a ésta (Olsen, 1993). Los valores de la *t de Student* de todas las variables independientes y los niveles de significación obtenidos, así como los coeficientes de la regresión positivos, indican que el modelo de regresión es estadísticamente significativo y que las cuatro facetas influyen de forma positiva y significativa en la satisfacción global.

Los coeficientes  $\beta$  de las cinco variables independientes y su correspondiente peso porcentual indican la *importancia relativa* de cada uno de los cinco aspectos para predecir la variable satisfacción global. El factor con una mayor importancia relativa, en concreto un 34,7 por 100, es el de la Compensación económica y seguridad, mientras que en segundo lugar se sitúan las Recompensas intrínsecas, que explican un 29,8 de la varianza total. Estos resultados nos llevan a rechazar la hipótesis H5 que planteaba un peso relativo superior de la dimensión que recoge los aspectos de satisfacción intrínseca respecto al factor que describe básicamente la satisfacción de carácter extrínseco. Por su parte, las dos dimensiones restantes, la denominada Conflicto de rol y equilibrio y la

que hemos llamado Apoyo y reconocimiento, alcanzan porcentajes del 18,8 y del 16,7 por 100, respectivamente, de la explicación de la satisfacción global del personal académico.

Para contrastar el resto de las hipótesis sobre la importancia relativa de las dimensiones se realizaron diversos análisis a fin de estudiar si las características de los profesores influyen en la importancia atribuída a cada una de las dimensiones de la de la satisfacción laboral. En concreto, se estimaron diversos modelos de regresión segmentando la muestra total en función de las variables especificadas en las hipótesis y se compararon las variaciones en el peso relativo de cada factor.

*Edad*

Los resultados de los modelos de regresión segmentando la muestra según cuatro tramos de edad se muestran en la tabla 5.28. Mientras que en los segmentos de profesores de edades inferiores a 45 años todos los factores son significativos, la dimensión del conflicto de rol y equilibrio no lo es en el resto ni tampoco la satisfacción con el apoyo y reconocimiento para los encuestados de más de 54 años. Mientras que el profesorado más joven otorga mayor importancia relativa a la compensación económica y la seguridad del puesto, el personal de más edad prioriza las recompensas intrínsecas del puesto. Estos hallazgos ponen de relieve las diferencias existentes entre segmentos de edad por lo que se confirma la hipótesis H6a.

TABLA 5.28. Análisis de regresión segmentando la muestra en función de la edad

	Menos de 35 años		Entre 35 y 44 años		Entre 45 y 54 años		Más de 54 años	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Satf1	0,489	8,468*	0,384	6,371*	0,509	5,636*	0,461	3,053*
Satf2	0,561	9,678*	0,472	7,834*	0,303	3,329*	0,364	2,722*
Satf3	0,235	4,037*	0,368	6,116*	0,167	1,816	0,100	0,667
Satf4	0,231	3,991*	0,255	4,232*	0,244	2,673*	0,181	1,255
	F=48,912* R <sup>2</sup> =0,627		F=36,544* R <sup>2</sup> =0,515		F=14,519* R <sup>2</sup> =0,464		F=6,085* R <sup>2</sup> =0,424	

\* sig<0,01

*Sexo*

La tabla 5.29. recoge las dos regresiones realizadas sobre la satisfacción global considerando el sexo de los encuestados. Se aprecian diferencias considerables diferencias porcentuales en todas las facetas de la satisfacción y un orden de importancia relativa diferente que permiten aceptar la hipótesis H6b. Así, en el grupo de las mujeres consideran importantes las diversas dimensiones respecto a su contribución a la satisfacción global según el siguiente orden: las recompensas intrínsecas en primer lugar, a continuación la Compensación económica y seguridad, el Apoyo y reconocimiento y, por último, el Conflicto de rol y equilibrio. Los hombres, en cambio, priorizan la Compensación económica y seguridad, seguida de las Recompensas intrínsecas, en tercer lugar se sitúa el Apoyo y reconocimiento y, finalmente, el Conflicto de rol y equilibrio.

TABLA 5.29. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del sexo

	Hombres			Mujeres		
	$\beta$	%	<i>t</i>	$\beta$	%	<i>t</i>
Satf1	0,418	28,01	9,794*	0,469	35,00	7,689*
Satf2	0,556	37,21	13,024*	0,382	28,54	6,269*
Satf3	0,319	21,33	7,466*	0,193	14,42	3,164*
Satf4	0,201	13,45	4,717*	0,295	22,05	4,842*
	F=80,127*, R <sup>2</sup> =0,579			F=33,684*, R <sup>2</sup> =0,498		

\* sig<0,01

*Categoría*

Para estudiar cómo influye la variable categoría laboral en la satisfacción del profesorado se procedió a realizar el mismo análisis de regresión pero esta vez la muestra se dividió en catedráticos (CU), titulares (TU), ayudantes y asociados. Los resultados de la regresión lineal quedan reflejados en la tabla 5.30. El colectivo de catedráticos prioriza especialmente la dimensión de la Compensación económica y seguridad, así como la referida a las Recompensas intrínsecas. Por su parte, los profesores titulares y los asociados conceden la mayor importancia relativa a este último factor. Los titulares también consideran relativamente más importante que el resto el apoyo y reconocimiento, mientras que los ayudantes priorizan la compensación

económica y seguridad y consideran algo más importante que el resto de grupos la satisfacción derivada del Conflicto de rol y el equilibrio.

TABLA 5.30. Análisis de regresión segmentando la muestra en función de la categoría

	Catedrático		Titular		Ayudante		Asociado	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Satf1	0,428	4,193*	0,475	7,602*	0,383	3,715*	0,511	7,953*
Satf2	0,482	4,874*	0,359	5,786*	0,444	4,408*	0,456	6,996*
Satf3	0,209	2,025**	0,222	3,594*	0,289	2,825*	0,317	4,956*
Satf4	0,225	2,202**	0,345	5,563*	0,213	2,131**	0,247	3,788*
	F=13,592* R <sup>2</sup> =0,526		F=29,894* R <sup>2</sup> =0,454		F=14,625* R <sup>2</sup> =0,539		F=40,265* R <sup>2</sup> =0,649	

\* sig<0,01, \*\* sig<0,05

Sin embargo, decidimos realizar un análisis complementario segmentando la muestra en dos grupos, según el régimen laboral del personal (tabla 5.31.). En este caso se aprecia que el profesorado numerario otorga la mayor importancia relativa a las Recompensas intrínsecas del puesto de trabajo, mientras que el personal contratado prioriza la Compensación económica y la seguridad. Las principales diferencias en términos porcentuales se producen en la dimensión del Apoyo y reconocimiento, la cual es valorada de forma superior por el personal funcionario.

TABLA 5.31. Análisis de regresión segmentando la muestra en función del régimen laboral

	Personal funcionario (CU y TU)			Personal no funcionario (ayudantes y asociados)		
	$\beta$	%	$t$	$\beta$	%	$t$
Satf1	0,452	32,740	8,859*	0,436	30,723	8,689*
Satf2	0,394	28,540	7,717*	0,495	34,901	9,819*
Satf3	0,221	16,014	4,333*	0,298	21,014	5,927*
Satf4	0,314	22,706	6,136*	0,190	13,361	3,801*
	F=46,854*, R <sup>2</sup> =0,486			F=57,947*, R <sup>2</sup> =0,575		

\* sig<0,01

Por tanto, se acepta la hipótesis H6c en el sentido de que la importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción varía teniendo en cuenta la categoría laboral.

*Facultad*

En la tabla 5.32. se pueden apreciar las distintas contribuciones de los factores a la satisfacción global según la facultad de pertenencia del personal docente. Cabe decir que la capacidad explicativa de los cuatro modelos de regresión estimados también varía según el centro, situándose en el 75 por 100 en Derecho, el 62,7 por 100 en Económicas y en el 48 por 100 en Ciencias y Letras. Se observa que la dimensión de las recompensas intrínsecas es la que tiene una mayor importancia relativa en las facultades de Económicas y Derecho, mientras que en Ciencias y Letras se prioriza el factor denominado Compensación económica y seguridad. El apoyo y reconocimiento es el aspecto con menor importancia relativa en tres facultades (Derecho, Ciencias y Letras). La dimensión del conflicto de rol y equilibrio no es significativa en la explicación de la satisfacción global en el caso de Económicas.

En suma, se confirma que existen diferencias en la importancia atribuida a la satisfacción en ámbitos específicos atendiendo al centro, aceptándose por tanto la hipótesis H6d.

TABLA 5.32. Análisis de regresión segmentando la muestra en función de la facultad

	Económicas		Derecho		Ciencias		Letras	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$T$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Satf1	0,423	6,847*	0,618	8,610*	0,301	4,985*	0,387	5,795*
Satf2	0,395	5,644*	0,292	3,851*	0,561	9,264*	0,488	7,315*
Satf3	0,064	0,965	0,294	3,901*	0,310	5,097*	0,365	3,904*
Satf4	0,243	3,843*	0,237	3,282*	0,224	3,693*	0,207	3,039*
	F=24,822* R <sup>2</sup> =0,627		F=36,779* R <sup>2</sup> =0,750		F=33,483* R <sup>2</sup> =0,482		F=27,351* R <sup>2</sup> =0,485	

\* sig<0,01

*Diferencias de medias*

El siguiente paso en la investigación, al igual que en otros trabajos (Busch et al., 1998; Trespacios et al., 1999), consistió en promediar cada una de las dimensiones que conforman la satisfacción laboral del profesorado universitario y, posteriormente, explorar diferencias entre distintos segmentos de encuestados.

En la tabla 5.33. se puede apreciar los valores medios que se obtienen en cada una estas facetas específicas de la satisfacción. Así, las recompensas intrínsecas son el factor con el que el grado de satisfacción es mayor, seguido del apoyo y reconocimiento recibido. En cambio, la compensación económica y la seguridad constituye el factor con un mayor grado de insatisfacción. También hay un cierto grado de insatisfacción con los aspectos relacionados con el conflicto de rol y equilibrio.

TABLA 5.33. Media y desviación típica de las dimensiones de la satisfacción

	Media	Desviación típica
Recompensas intrínsecas	3,64	0,77
Compensación económica y seguridad	2,25	0,78
Conflicto de rol y equilibrio	2,62	0,85
Apoyo y reconocimiento	3,43	0,90

*Edad*

Atendiendo a la edad del profesorado, las diferencias significativas entre grupos se producen únicamente en la dimensión que considera aspectos de la compensación económica y la seguridad del puesto de trabajo, mejor valorada cuanto mayor es el encuestado. Así, se confirma de forma parcial la hipótesis H7a. De los resultados obtenidos en el resto de dimensiones cabe destacar que se observa que la satisfacción de carácter intrínseco aumenta de nivel con la edad.

TABLA 5.34. Dimensiones de la satisfacción. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la edad (ANOVA)

	Edad				Prueba F (sig)
	Menos de 35	Entre 35 y 44	Entre 45 y 54	Más de 54	
Recompensas intrínsecas	3,48	3,68	3,69	3,87	2,854 (0,037)
Compensación económica y seguridad	1,86	2,30	2,54	2,73	20,568 (0,000)
Conflicto de rol y equilibrio	2,65	2,59	2,57	2,78	0,589 (0,622)
Apoyo y reconocimiento	3,41	3,44	3,37	3,68	1,067 (0,363)

*Sexo*

La satisfacción en cada una de las dimensiones de la satisfacción es superior en los hombres. Las diferencias son significativas al 95 por 100 de confianza en las recompensas intrínsecas, la compensación económica y seguridad así como en el conflicto de rol y equilibrio. Se puede por tanto aceptar la hipótesis H7b, aunque sólo parcialmente porque, en lo que refiere a la satisfacción con el apoyo y reconocimiento, ésta es prácticamente idéntica entre mujeres y hombres.

TABLA 5.35. Dimensiones de la satisfacción. Valores medios, desviaciones típicas y niveles de significación según el sexo

	Hombres	Mujeres	Sig
Recompensas intrínsecas	3,72 (0,72)	3,52 (0,81)	0,018
Compensación económica y seguridad	2,32 (0,79)	2,14 (0,75)	0,026
Conflicto de rol y equilibrio	2,70 (0,86)	2,50 (0,83)	0,021
Apoyo y reconocimiento	3,44 (0,91)	3,43 (0,89)	0,934

*Categoría*

Los niveles de satisfacción específica en las cuatro facetas consideradas son siempre superiores en el colectivo de catedráticos respecto al resto de categorías. Además, las diferencias son significativas en tres de las cuatro facetas: las recompensas intrínsecas, la compensación económica y seguridad, así como el apoyo y reconocimiento. Por otra parte, cabe destacar que sólo se producen diferencias significativas entre titulares y ayudantes en la compensación económica y seguridad. Esta dimensión, junto con el conflicto de rol y equilibrio, son en las que los ayudantes obtienen las menores puntuaciones en comparación con el resto de grupos. Estos resultados nos conducen de nuevo a la confirmación parcial de la hipótesis H7c.

TABLA 5.36. Dimensiones de la satisfacción. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la categoría (ANOVA)

	Facultad				Prueba F (sig)
	Catedrático	Titular	Ayudante	Asociado	
Recompensas intrínsecas	4,06 (0,66)	3,69 (0,75)	3,60 (0,77)	3,41 (0,75)	8,886 (0,000)
Compensación económica y seguridad	2,94 (0,81)	2,52 (0,62)	1,76 (0,61)	1,78 (0,63)	54,987 (0,000)
Conflicto de rol y equilibrio	2,73 (0,79)	2,63 (0,81)	2,54 (0,96)	2,57 (0,84)	0,584 (0,626)
Apoyo y reconocimiento	3,84 (0,79)	3,36 (0,88)	3,48 (0,94)	3,33 (0,90)	4,509 (0,004)

*Facultad*

Cabe destacar que el profesorado de Económicas tiene puntuaciones significativamente superiores en cuanto a las recompensas intrínsecas, así como el conflicto de rol y equilibrio. El profesorado de Derecho es el que muestra unos niveles inferiores de satisfacción con las recompensas intrínsecas y con el apoyo y reconocimiento. La compensación económica y seguridad, así como el apoyo y reconocimiento, constituyen los factores en que no se producen diferencias significativas entre los profesores de las diferentes disciplinas científicas. Por tanto, la hipótesis H7d sólo queda parcialmente confirmada.

TABLA 5.37. Dimensiones de la satisfacción. Valores medios, valores de la F y niveles de significación según la facultad (ANOVA)

	Facultad				Prueba F (sig)
	Ciencias	Derecho	Económicas	Letras	
Recompensas intrínsecas	3,61 (0,70)	3,45 (0,91)	3,96 (0,79)	3,60 (0,74)	5,082 (0,002)
Compensación económica y seguridad	2,18 (0,77)	2,20 (0,80)	2,50 (0,73)	2,23 (0,80)	2,685 (0,046)
Conflicto de rol y equilibrio	2,53 (0,88)	2,69 (0,87)	2,92 (0,83)	2,53 (0,78)	3,816 (0,010)
Apoyo y reconocimiento	3,39 (0,81)	3,27 (0,97)	3,72 (0,92)	3,41 (0,94)	2,959 (0,032)

### 5.2.2. Autoeficacia del empleado

#### *Valores medios*

Los resultados obtenidos en la puntuación media de las variables que componen la autoeficacia del profesorado universitario quedan recogidos en la tabla 5.38. La variable que obtiene una menor puntuación hace referencia a la utilización de métodos de investigación estadísticos-cuantitativos. A nivel docente los encuestados se sienten especialmente seguros para impartir clase, especialmente si el grupo de alumnos es reducido, y para transmitir sus conocimientos.

TABLA 5.38. Media y desviación típica de las variables relativas a la autoeficacia

	Variable	Media	Desv. tip.
V1a	Escribir un artículo para una revista internacional	3,731	1,11
V2a	Utilizar métodos de investigación estadísticos-cuantitativos	3,152	1,17
V3a	Utilizar métodos de investigación cualitativos	3,843	0,90
V4a	Presentar una ponencia en un congreso de carácter científico	3,979	0,95
V5a	Elaborar un artículo de investigación	4,136	0,82
V6a	Impartir clase a un grupo muy numeroso de alumnos	4,095	0,87
V7a	Impartir clase a un grupo reducido de alumnos	4,451	0,70
V8a	Transmitir sus conocimientos a los estudiantes	4,093	0,74
V9a	Fomentar la comunicación con los estudiantes	3,769	0,82
V10a	Orientar a los estudiantes en la realización de ejercicios, trabajos, etc.	3,854	0,79
V11a	Resolver conflictos que surgen con los estudiantes	3,625	0,82

#### *Dimensiones de la autoeficacia*

El análisis de las dimensiones que conforman la autoeficacia del personal académico de la universidad se realizó mediante un análisis factorial. Una vez comprobada la idoneidad de los datos para su realización a través de los indicadores de asociación entre variables, se llevó cabo un análisis de componentes principales con rotación Varimax. Los resultados del mismo indicaron la existencia de dos factores que explican el 58,95 por 100 de la varianza, tal como se muestra en la tabla 5.39. El coeficiente de fiabilidad obtenido en ambos casos (superior a 0,80) indica una elevada consistencia interna.

TABLA 5.39. Matriz factorial rotada y coeficientes Alpha de Cronbach (Autoeficacia del empleado)

Variable	Factor 1	Factor 2
V10a	<b>0,774</b>	0,140
V8a	<b>0,772</b>	0,194
V9a	<b>0,744</b>	0,035
V7a	<b>0,693</b>	0,313
V6a	<b>0,678</b>	0,221
V11a	<b>0,630</b>	0,052
V1a	0,221	<b>0,846</b>
V4a	0,202	<b>0,822</b>
V5a	0,273	<b>0,818</b>
V3a	0,037	<b>0,718</b>
V2a	0,089	<b>0,665</b>
Valor propio	4,588	1,897
% Var. Explicada	41,708	17,246
% Var. Acumulada	41,708	58,954
Alpha de Cronbach	0,825	0,844
Determinante de la matriz de correlaciones = 0,0065 Test de esfericidad de Bartlett = 1925,935 Índice de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,845, sig = 0,000 Alpha de Cronbach (total) = 0,850		

Los dos factores identificados son los siguientes:

1. FACTOR 1 (41,7% de la varianza total): *Autoeficacia docente*. La primera dimensión hace referencia a la autoeficacia en la docencia ya que considera hasta qué punto el profesorado se siente seguro de sí mismo para realizar las siguientes tareas: impartir clase a un grupo muy numeroso de alumnos, impartir clase a un número reducido de alumnos, transmitir sus conocimientos a los estudiantes, fomentar la comunicación con éstos, orientarles en la realización de ejercicios o trabajos, así como resolver posibles conflictos que puedan surgir.
2. FACTOR 2 (17,3% de la varianza total): *Autoeficacia investigadora*. El segundo factor está compuesto por las variables que guardan relación con la capacidad que el individuo considera que tiene para escribir un artículo para una revista internacional, utilizar métodos de investigación cuantitativos, utilizar métodos cualitativos, presentar una ponencia en un congreso de carácter científico y elaborar un artículo de investigación.

La realización de un *análisis factorial confirmatorio* mostró que el modelo de los dos factores para explicar la autoeficacia del personal académico posee una aceptable calidad de ajuste, tal como se muestra en la tabla 5.40.

TABLA 5.40. Análisis factorial confirmatorio. Medidas de bondad de ajuste (Autoeficacia)

Indicadores de bondad del ajuste	Modelo con dos factores
Chi-cuadrado (g.l.)	166,752 (42)
Chi-cuadrado normada	3,970
GFI	0,926
AGFI	0,884
NFI	0,914
CFI	0,934
RMSEA	0,088

Por otra parte, el cálculo del coeficiente de fiabilidad compuesto de cada una de las variables latentes nos proporciona valores aceptables. Además, todos los parámetros del modelo son significativos y toman valores superiores a 0,5. Asimismo, se confirma que cada uno de los ítems de la escala se asocian a la variable latente especificada. En la tabla 5.41. se recogen estos resultados que confirman la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir la autoeficacia.

TABLA 5.41. Análisis factorial confirmatorio. Estimadores estandarizados, valores de la t y fiabilidad compuesta (Autoeficacia)

Variable latente	Variable de medida	Estimador estandarizado	Valor t	Fiabilidad compuesta
Autoeficacia investigadora	V1a	0,877	21,696	0,84
	V2a	0,527	10,822	
	V3a	0,563	11,734	
	V4a	0,815	19,587	
	V5a	0,870	-*	
Autoeficacia docente	V6a	0,568	6,651	0,86
	V7a	0,657	11,011	
	V8a	0,773	12,510	
	V9a	0,679	-*	
	V10a	0,758	12,345	
	V11a	0,504	8,724	

\* Valor no calculado ya que el parámetro se estableció en 1 para fijar la escala de la variable latente.

*Diferencias de medias*

Los valores medios de las dimensiones se muestran en la tabla 5.42. La puntuación promedio de la autoeficacia docente, obtenida a partir de los ítems que recoge, es ligeramente superior al que se obtiene en la autoeficacia investigadora, aunque se observa igualmente que es mayor la desviación típica de ésta última variable.

TABLA 5.42. Media y desviación típica de las dimensiones de la autoeficacia

	Media	Desviación típica
Autoeficacia docente	3,98	0,58
Autoeficacia investigadora	3,77	0,78

*Edad*

En la tabla 5.43. se observa que la autoeficacia docente aumenta con la edad de los encuestados, pero las diferencias entre grupos no son significativas en ningún caso. En lo que se refiere a la autoeficacia investigadora, existen diferencias significativas entre el grupo de profesores más jóvenes (menos de 35 años) y cada uno de los otros segmentos. Así pues, la hipótesis H8a queda confirmada de forma parcial.

TABLA 5.43. Dimensiones de la autoeficacia. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la edad (ANOVA)

	Edad				Prueba F (sig)
	Menos de 35	Entre 35 y 44	Entre 45 y 54	Más de 54	
Autoeficacia docente	3,87 (0,58)	4,01 (0,52)	4,04 (0,63)	4,13 (0,58)	2,722 (0,044)
Autoeficacia investigadora	3,46 (0,86)	3,85 (0,76)	4,02 (0,61)	3,90 (0,67)	9,601 (0,000)

*Sexo*

La hipótesis H8b sobre las diferencias por sexos se confirma de nuevo parcialmente puesto que la autoeficacia a nivel investigador de los hombres es superior y significativamente diferente a la que obtienen las mujeres, mientras que a nivel docente no se observan diferencias significativas. Estos resultados se muestran en la tabla 5.44.

TABLA 5.44. Dimensiones de la autoeficacia. Valores medios, desviaciones típicas y niveles de significación según el sexo

	Hombres	Mujeres	Sig
Autoeficacia docente	4,02 (0,57)	3,91 (0,60)	0,093
Autoeficacia investigadora	3,85 (0,78)	3,61 (0,77)	0,004

*Categoría*

Los resultados obtenidos atendiendo a la categoría del profesorado se aprecian en la tabla 5.45. Los resultados varían en las dos dimensiones. Por una parte, la autoeficacia investigadora es significativamente diferente entre los cuatro grupos con la excepción de los grupos de titulares y ayudantes donde no se observan diferencias significativas. Como era de esperar, los catedráticos poseen un nivel de auteficacia en la investigación significativamente superior al del resto de colectivos, a continuación se sitúan los titulares y los ayudantes y, por último, los asociados. Por otra, las diferencias significativas en el ámbito docente se observan entre los catedráticos y cada uno de los otros grupos de profesores. Así pues, se confirma la hipótesis H8c.

TABLA 5.45. Dimensiones de la autoeficacia. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la categoría (ANOVA)

	Categoría				Prueba F (sig)
	Catedrático	Titular	Ayudante	Asociado	
Autoeficacia docente	4,23 (0,50)	3,97 (0,58)	3,94 (0,59)	3,96 (0,56)	3,554 (0,015)
Autoeficacia investigadora	4,28 (0,53)	3,87 (0,68)	3,79 (0,81)	3,39 (0,86)	17,740 (0,000)

*Facultad*

Los análisis realizados para contrastar diferencias de medias en las dos dimensiones de la autoeficacia según el centro de pertenencia se muestran en la tabla 5.46. Los resultados permiten aceptar la hipótesis H8d puesto que se obtienen diferencias significativas entre las cuatro facultades consideradas. En concreto, la autoeficacia docente del profesorado de Letras es significativamente superior a la del de Ciencias, mientras que la autoeficacia investigadora de este colectivo (Ciencias) es significativamente superior a la del de Derecho. En este sentido, destaca el hecho de que

la autoeficacia a nivel investigador es mayor entre el personal académico de Ciencias y, por el contrario, la autoeficacia docente del mismo se sitúa por debajo de la media del resto de grupos.

TABLA 5.46. Dimensiones de la autoeficacia. Valores medios, desviaciones típicas, valores de la F y niveles de significación según la facultad (ANOVA)

	Facultad				Prueba F (sig)
	Ciencias	Derecho	Económicas	Letras	
Autoeficacia docente	3,88 (0,59)	3,93 (0,59)	4,04 (0,57)	4,10 (0,54)	3,338 (0,019)
Autoeficacia investigadora	3,92 (0,79)	3,42 (0,81)	3,66 (0,75)	3,78 (0,73)	5,978 (0,001)

### 5.2.3. Compromiso organizativo

La obtención del indicador del compromiso organizativo se realizó a través del cálculo de la media aritmética de los ítems que componen el instrumento utilizado. La consistencia interna de esta escala medida a través del coeficiente Alpha de Cronbach es elevada puesto que el mismo alcanza un valor de 0,84 superando ampliamente el límite habitualmente utilizado de 0,7.

#### *Edad*

En la tabla 5.47. se presentan las medias y desviaciones obtenidas en la escala del compromiso organizativo, así como el resultado del análisis de varianza para comprobar la significatividad de diferencias entre los grupos de edad. Los resultados muestran que el nivel de compromiso con la institución es creciente con la edad, no siendo sin embargo significativamente diferente entre los grupos de profesorado. Así, se rechaza, pues, la hipótesis H9a.

TABLA 5.47. Compromiso organizativo. Valores medios, desviaciones típicas, valor de la F y nivel de significación según la edad (ANOVA)

	Edad				Prueba F (sig)
	Menos de 35	Entre 35 y 44	Entre 45 y 54	Más de 54	
Compromiso organizativo	2,79 (0,69)	2,90 (0,76)	2,92 (0,64)	3,14 (0,75)	2,297 (0,077)

*Sexo*

En cuanto al sexo del encuestado, el nivel de compromiso es superior y significativamente diferente al 95 por 100 de confianza entre el profesorado masculino respecto al compromiso del colectivo femenino. Así, queda confirmada la hipótesis H9b en el sentido que el compromiso organizativo del profesorado universitario difiere de forma significativa según el sexo.

TABLA 5.48. Compromiso organizativo. Valores medios, desviaciones típicas y nivel de significación según el sexo

	Hombres	Mujeres	Sig
Compromiso organizativo	2,96 (0,71)	2,79 (0,70)	0,021

*Categoría*

En función de la categoría laboral del profesorado, las diferencias significativas se producen entre el grupo de catedráticos y el resto de grupos de profesores, confirmándose la hipótesis H9c. Cabe destacar además que el nivel de compromiso de los titulares de universidad no es superior ni al de los ayudantes ni al de los asociados.

TABLA 5.49. Compromiso organizativo. Valores medios, desviaciones típicas, valor de la F y nivel de significación según la categoría (ANOVA)

	Categoría				Prueba F (sig)
	Catedrático	Titular	Ayudante	Asociado	
Compromiso organizativo	3,27 (0,66)	2,83 (0,65)	2,89 (0,75)	2,87 (0,71)	5,719 (0,001)

*Facultad*

Como se aprecia en la tabla 5.50., los resultados del análisis de varianza indican la existencia de diferencias significativas en los niveles de compromiso entre el personal académico de las cuatro facultades por lo que se confirma la hipótesis H9d. En concreto, el mayor compromiso se observa en los profesores de Económicas, el cual es significativamente superior al nivel de compromiso del resto de facultades. La puntuación menor corresponde al profesorado de Ciencias.

TABLA 5.50. Valores medios, desviaciones típicas, valor de la F y nivel de significación según la facultad (ANOVA)

	Facultad				Prueba F (sig)
	Ciencias	Derecho	Económicas	Letras	
Compromiso organizativo	2,73 (0,68)	2,85 (0,70)	3,30 (0,63)	2,92 (0,70)	10,538 (0,000)

**5.2.4. Correlación entre satisfacción y compromiso**

Para contrastar la hipótesis H10 se calcularon los coeficientes de correlación entre las variables que miden las facetas de la satisfacción, la satisfacción global y el compromiso organizativo. Tal como queda reflejado en la tabla 5.51., existe una fuerte y significativa correlación al 99 por 100 de confianza entre las mencionadas variables, especialmente entre la satisfacción global con el puesto de trabajo y el nivel de compromiso con la organización, confirmándose así la hipótesis planteada al respecto.

TABLA 5.51. Coeficientes de correlación entre la satisfacción global y específica y el compromiso organizativo

Coeficiente de correlación de Pearson	Compromiso organizativo
Recompensas intrínsecas	0,439**
Compensación económica y seguridad	0,441**
Conflicto de rol y equilibrio	0,293**
Apoyo y reconocimiento	0,341**
Satisfacción global	0,521**

\*\*sig<0,01

### 5.2.5. Valoración de la calidad de la enseñanza

La tabla 5.52. muestra las puntuaciones medias de aspectos clave para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria identificados en el estudio de Veciana y Capelleras (2000), así como la valoración global de la calidad de la enseñanza y del prestigio de la Universidad. Los resultados indican que se valora notablemente el nivel de conocimientos del personal académico. La capacidad para transmitir dichos conocimientos y las actitudes hacia los alumnos obtienen puntuaciones intermedias y similares. Los sistemas de evaluación y, en especial, las instalaciones y equipamientos constituyen los puntos débiles.

TABLA 5.52. Valoración de aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza

Variable	Media	Desv. típ.
Nivel de conocimientos del profesorado	7,14	1,48
Prestigio de la Universidad	6,51	1,78
Calidad de la enseñanza	6,28	1,47
Actitudes del profesorado hacia los alumnos	6,15	1,69
Contenido de los estudios	6,15	1,65
Capacidad del profesorado para transmitir sus conocimientos	6,11	1,60
Sistemas de evaluación	5,36	1,75
Instalaciones y equipamientos	4,97	1,99

Estas valoraciones se analizaron atendiendo a la facultad de pertenencia, la categoría laboral, la edad y el sexo de los encuestados, recurriendo al análisis de varianza (ANOVA) y al test *t de Student*. Se pudo observar que no se producen diferencias significativas en este sentido. Es decir, el conjunto del profesorado parece tener una percepción bastante homogénea con relación a la calidad de la enseñanza y los diferentes aspectos clave considerados.

A los profesores encuestados se les pidió también que ordenaran estos aspectos según su importancia sobre el nivel de calidad global de la enseñanza<sup>6</sup>. Los resultados que se muestran en la tabla 5.53. expresan los porcentajes obtenidos por cada variable en el ranking de importancia.

<sup>6</sup> Cabe decir que se pidió que se ordenaran estos seis aspectos más otro/s que se pudieran considerar pertinentes.

La capacidad de transmisión de los conocimientos por parte del profesorado constituye el aspecto más ampliamente citado en el primer puesto del ranking de importancia, en concreto en un 43 por 100 de los casos. Los otros dos aspectos que fueron señalados en más ocasiones como más importantes son el nivel de conocimientos del profesorado y las actitudes que éste adopta frente a sus alumnos, con unos porcentajes de 27,8 y 15,3 por 100, respectivamente (del total de veces que se citan estos aspectos).

La dimensión del contenido de los estudios sólo aparece en el primer lugar en un 5,4 por 100 del total de casos. A continuación se sitúan los sistemas de evaluación (3,0 por 100) y, por último, las instalaciones y equipamientos (2,7 por 100). Analizando los aspectos considerados menos importantes, encontramos que se trata primeramente de los sistemas de evaluación (42,6 por 100) y, en segundo lugar, de las instalaciones y equipamientos (35,63 por 100), lo cual es coherente con el planteamiento anterior. En síntesis, la principal conclusión que se puede extraer de estos resultados es que los profesores consideran que la calidad global de la enseñanza depende en mayor medida de sus propios conocimientos, capacidades y actitudes, por encima del resto de factores.

TABLA 5.53. Ranking de importancia de aspectos clave en la calidad de la enseñanza (%)

Ranking	Capacidad para transmitir los conocimientos	Nivel de conocimientos del profesorado	Actitudes del profesorado hacia los alumnos	Contenido de los estudios	Sistemas de evaluación	Instalaciones y equipamientos
1	42,99	27,76	15,32	5,41	3,00	2,69
2	32,84	32,24	15,92	8,41	3,00	5,39
3	11,92	22,39	29,43	22,82	3,90	8,68
4	6,87	11,34	23,72	29,73	11,13	16,47
5	4,78	4,48	11,41	16,81	32,43	28,74
6	0,60	1,49	3,60	15,62	42,64	35,63
7	0,00	0,30	0,60	1,20	3,90	2,40

### 5.2.6. Correlaciones entre las actitudes del profesorado y su valoración de la calidad de la enseñanza

Una vez analizadas las actitudes del profesorado universitario por una parte y sus valoraciones de la calidad de la enseñanza por otra, procedimos a examinar la relación entre ambas. En la tabla 5.54 se observan los coeficientes de correlación entre las variables actitudinales y la valoración de la calidad de la enseñanza. Los resultados obtenidos indican que ésta última se correlaciona de forma positiva y significativa con cada una de las siguientes variables por separado: la satisfacción con las recompensas intrínsecas del puesto de trabajo, la satisfacción con el apoyo y reconocimiento recibido, la autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador y, finalmente, el compromiso organizativo.

A la vista de estos resultados se puede aceptar tanto la hipótesis H11b como la hipótesis H11c que postulaban una correlación de carácter significativo entre calidad de la enseñanza y autoeficacia, por una parte, y entre calidad y compromiso organizativo del profesorado, por otra. La hipótesis H11a sólo queda confirmada parcialmente puesto que en dos de las cuatro dimensiones de la satisfacción (compensación económica y seguridad, conflicto de rol y equilibrio) no se produce una correlación significativa.

TABLA 5.54. Coeficientes de correlación entre la calidad de la enseñanza y las dimensiones de la satisfacción, de la autoeficacia y el compromiso

Coeficiente de correlación de Pearson	Calidad de la enseñanza
Recompensas intrínsecas	0,197**
Compensación económica y seguridad	0,064
Conflicto de rol y equilibrio	0,069
Apoyo y reconocimiento	0,255**
Autoeficacia investigadora	0,162**
Autoeficacia docente	0,204**
Compromiso organizativo	0,237**

\*\*sig<0,01

### 5.2.7. Clasificación del profesorado universitario

La siguiente etapa en la investigación consistió en obtener una clasificación del profesorado universitario, en este caso teniendo en cuenta sus actitudes hacia el trabajo, las cuales se encuentran en su mayoría correlacionadas con las percepciones de la calidad de la enseñanza. La obtención de varios perfiles de individuos en función de estos criterios supone un enfoque alternativo a la habitual clasificación del profesorado según su categoría laboral, que tiene importantes implicaciones para la dirección de los recursos humanos de la institución.

Para la agrupación de los individuos que conforman la muestra se empleó la técnica del *análisis cluster*. Esta elección se justifica porque su finalidad es clasificar en grupos que sean homogéneos internamente y heterogéneos externamente, en función de su mayor o menor grado de semejanza, para extraer su estructura latente.

La aplicación del análisis cluster implica, en primer lugar, seleccionar las variables en función de las cuales se van a clasificar los individuos y, en segundo lugar, decidir el planteamiento estadístico del proceso de clasificación.

Las variables utilizadas para generar la taxonomía de profesores fueron las puntuaciones factoriales de cada encuestado respecto a las cuatro dimensiones de la satisfacción laboral. Para la realización del análisis cluster se aplicó como medida de semejanza la distancia cuadrática puesto que sus propiedades estadísticas proporcionan mejores resultados, especialmente cuando se utilizan métodos disjuntos de análisis cluster, siempre y cuando no haya correlaciones altas entre las variables empleadas para realizar la clasificación (Sneath y Sokal, 1973).

En cuanto al algoritmo cluster, de acuerdo con la propuesta de Punj y Stewart (1983) se combinó un método ascendente jerárquico con un método partitivo. En una primera fase se utilizó el método ascendente jerárquico del promedio entre grupos con el fin de realizar un análisis inicial de los datos. En una segunda etapa se aplicó una técnica de reasignación k-medias partiendo de la solución preliminar. De esta forma, se combinan los puntos fuertes de ambas técnicas y se evitan sus principales inconvenientes:

asignación una única vez de los individuos a los clusters y generación de soluciones que son subóptimos locales, respectivamente para las técnicas jerárquicas y de reasignación.

De este modo y como resultado del proceso la solución final óptima consta de 3 grupos, con un número de casos en cada conglomerado de 162, 109 y 117 individuos. Para constatar la variabilidad entre e intra cluster realizamos un análisis de la varianza (ANOVA), el cual se muestra en la tabla 5.55. y cuyo resultado permitió concluir que efectivamente existían diferencias significativas entre los grupos de profesores representados por cada uno de los conglomerados obtenidos.

TABLA 5.55. Análisis de la varianza (ANOVA) de los conglomerados obtenidos

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
satf1	4,597	2	0,981	385	4,684	0,010
satf2	97,348	2	0,499	385	194,894	0,000
satf3	37,317	2	0,811	385	45,994	0,000
satf4	73,683	2	,622	385	118,381	0,000

Para validar la solución generada y asegurar que reflejaba fielmente la estructura subyacente se llevó a cabo un *análisis discriminante*, el cual constituye el planteamiento más fiable y robusto desde la perspectiva estadística. Esta técnica nos permite clasificar y asignar cada individuo a un grupo a partir del conocimiento de sus características respecto de una serie de variables que se resumen en las funciones discriminantes y que son las fronteras entre los diversos grupos generados.

La tabla 5.56. muestra los resultados obtenidos al aplicar esta técnica. Por una parte, se observa que las funciones discriminantes son significativas a un nivel de confianza del 99 por 100 y, por otra, que ambas poseen una elevada capacidad explicativa.

TABLA 5.56. Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	1,441	58,1	58,1	0,768
2	1,041	41,9	100,0	0,714
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Grados de libertad	Significación
1 a la 2	0,201	615,938	8	0,000
2	0,490	273,663	3	0,000

La matriz de clasificación o de confusión, que se recoge en la tabla 5.57., resume los resultados de la bondad de la clasificación al cruzar la predicción de pertenencia a cada grupo en función de los valores de la función discriminante, con la pertenencia real a cada grupo, según los resultados generados por el análisis cluster. Éstos revelan que el porcentaje de clasificación coincidente es muy elevado, situándose en el 98,2 por 100 lo cual, junto con los resultados anteriores, indica que existe una clara correspondencia entre los resultados de ambas técnicas.

TABLA 5.57. Matriz de clasificación

Grupo actual		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		1	2	3	
Recuento	1	158	4	0	162
	2	0	108	1	109
	3	2	0	115	117
%	1	97,5	2,5	0,0	100,0
	2	0,0	99,1	0,9	100,0
	3	1,7	0,0	98,3	100,0
Proporción de casos correctamente clasificados: 98,2%					

En definitiva, los resultados en su conjunto nos permiten afirmar que la clasificación generada por el análisis cluster es válida y que los resultados de dicha validación son excelentes.

A continuación, se describen los rasgos característicos de cada uno de los tres grupos que configuran la clasificación obtenida, sintetizados en las tablas 5.58., 5.59. y 5.60.

TABLA 5.58. Descripción de los grupos de profesores. Variables actitudinales

	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	F (sig)
Tamaño	162 (41,7%)	109 (28,1%)	117 (30,2%)	
Satf1	-0,166	0,034	0,198	4,684 (0,010)
Satf2	-0,326	1,119	-0,591	194,894 (0,000)
Satf3	0,265	0,321	-0,667	45,994 (0,000)
Satf4	-0,716	0,364	0,653	118,381 (0,000)
Satisf. global	3,04	3,90	3,07	37,387 (0,000)
Satisf. docencia	3,14	3,54	3,15	8,596 (0,000)
Satisf. investig.	3,07	3,60	3,05	14,458 (0,000)
Satisf. gestión	2,35	2,91	2,23	20,429 (0,000)
Autoef. docente	3,90	4,08	4,00	3,230 (0,041)
Autoef. investig	3,58	3,94	3,87	8,393 (0,000)
Compromiso	2,57	3,10	2,56	17,984 (0,000)

TABLA 5.59. Descripción de los grupos de profesores. Variables demográficas y laborales

	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
<b>Edad (media)</b>	38,73 años	44,17 años	38,79 años
Hasta 34 años	38,2%	16,3%	38,4%
35 a 44 años	36,8%	41,3%	34,8%
45 a 54 años	18,1%	24,0%	18,8%
55 años en adelante	6,9%	18,3%	8,0%

<b>Sexo</b>			
Hombre	63,5%	70,4%	54,8%
Mujer	36,5%	29,6%	45,2%

<b>Facultad</b>			
Económicas	15,4%	20,2%	14,5%
Derecho	20,4%	11,0%	7,7%
Ciencias	35,8%	37,6%	42,7%
Letras	28,4%	31,2%	35,0%

<b>Categoría</b>			
CU	7,1%	30,1%	12,1%
TU	42,1%	54,4%	31,8%
Ayudante	19,3%	5,8%	20,6%
Asociado	31,4%	9,7%	35,5%

<b>Antigüedad (media)</b>			
	11,42 años	15,43 años	11,41 años

TABLA 5.60. Descripción de los grupos de profesores. Variables relacionadas con la calidad de la enseñanza

	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	F (sig)
Calidad de la enseñanza	5,82	6,68	6,54	7,307 (0,001)
Nivel de conocimientos del profesorado	6,79	7,42	7,36	9,276 (0,001)
Actitudes del profesorado hacia los alumnos	5,59	6,58	6,53	13,372 (0,000)
Capacidad del profesorado para transmitir sus conocimientos	5,70	6,34	6,45	15,001 (0,000)
Contenido de los estudios	5,87	6,51	6,19	8,428 (0,012)
Sistemas de evaluación	5,14	5,67	5,39	4,517 (0,062)
Instalaciones y equipamientos	4,88	5,55	4,55	2,800 (0,001)
Prestigio de la Universidad	6,11	7,09	6,53	7,189 (0,000)

Grupo 1: *Profesores insatisfechos con el puesto de trabajo*. Se trata de un grupo que se distingue, respecto a los otros dos segmentos, por la insatisfacción mostrada especialmente con el apoyo y reconocimiento y con las recompensas intrínsecas. También están poco satisfechos de los aspectos económicos del puesto de trabajo. El único factor que toma valor positivo es el relacionado con el conflicto de rol y equilibrio entre actividades. Es el grupo más numeroso (162 profesores).

Atendiendo a las características del grupo en cuanto a su autoeficacia y compromiso y de acuerdo con la categorización de Blau y Boal (1987)<sup>7</sup>, el mismo se puede denominar como el de los *empleados apáticos*. Así, está integrado por individuos que se caracterizan por tener los niveles inferiores de autoeficacia, tanto docente como investigadora, así como un bajo grado de compromiso con la institución.

Su perfil demográfico se caracteriza, en términos relativos, por el menor peso del segmento de mayor edad y, junto con el grupo 3, por el mayor peso del profesorado más

<sup>7</sup> La denominación de cada grupo que aquí presentamos está basada en la categorización de los empleados de la organización que realizan Blau y Boal (1987), la cual ha sido aplicada en otros estudios en el ámbito de la educación superior (Busch et al., 1998). Cabe decir que en esta investigación la autoeficacia ha sido interpretada como un aspecto clave en la implicación en el trabajo.

joven. Respecto a los otros dos grupos, no predominan relativamente más ni los hombres ni las mujeres. En cuanto a su perfil laboral, se observa que el profesorado de Derecho está más representado en este segmento que en los otros dos. Por categorías, se trata del grupo con menor presencia relativa de catedráticos.

Por lo que se refiere a los aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza, se trata del segmento que peor valora cada uno de las variables consideradas, con excepción de las instalaciones y equipamientos.

Grupo 2: *Profesores satisfechos en las diversas facetas del puesto*. Este grupo es el único en el que los cuatro factores alcanzan puntuaciones positivas (de ahí el nombre con que les designamos). Cabe remarcar además que están especialmente satisfechos con la compensación económica y la seguridad del puesto de trabajo, a diferencia de los profesores de los otros dos grupos.

Este segmento presenta también elevadas puntuaciones en las dos dimensiones de la autoeficacia y en el factor que recoge el compromiso organizativo. Es decir, se trata de profesorado con grandes habilidades para el desempeño de sus tareas docentes e investigadoras y que, además, muestra un alto nivel de identificación con la institución. De ahí que, siguiendo la terminología de Blau y Boal (1987), se puedan catalogar como las *estrellas institucionalizadas*, puesto que constituyen el personal más valioso para la organización.

En su perfil demográfico predominan los hombres y los niveles de edad superiores. Asimismo, está integrado mayoritariamente por profesores catedráticos y titulares. Por Facultades, es el segmento donde hay mayor presencia relativa del profesorado de Económicas.

Este grupo es el que mejor valora la calidad de la enseñanza, el prestigio de la Universidad y otros aspectos relacionados con la docencia, incluyendo los conocimientos y actitudes del profesorado, el contenido de los estudios, los sistemas de evaluación y las infraestructuras docentes.

Grupo 3: *Profesores satisfechos con los aspectos intrínsecos del puesto y con el apoyo externo recibido*. Este segmento está compuesto por profesores satisfechos con los aspectos de carácter intrínseco del puesto de trabajo, así como con el apoyo que reciben de sus compañeros, de la dirección de su departamento y del reconocimiento de su trabajo en su disciplina científica. Sin embargo, el aspecto que más les distingue del resto es su insatisfacción con el conflicto de rol y el equilibrio entre las actividades docentes e investigadoras; también están insatisfechos con la compensación económica y la seguridad del puesto de trabajo.

Este grupo se corresponde con las características de los llamados *lobos solitarios* (Blau y Boal, 1987) ya que está conformado por profesorado que destaca por una elevada autoeficacia (en especial en el apartado investigador) y a la vez por un bajo nivel de compromiso con la organización. Así, aunque la investigación y la docencia son importantes para este tipo de empleados ya que poseen habilidades especializadas en estos ámbitos, no se identifican con la institución en la que desarrollan su trabajo.

En lo relativo a su perfil demográfico, podemos destacar el hecho de que se trata del grupo con mayor proporción de mujeres y con un porcentaje superior de individuos con edad inferior a 35 años. Además, se caracteriza, en términos relativos, por el mayor peso de los profesores ayudantes y asociados, así como por el predominio del personal de Ciencias y de Letras.

En este grupo se observa la valoración media inferior por lo que respecta a las instalaciones y equipamientos disponibles mientras que se valora de forma superior que en el resto de segmentos la capacidad del profesorado para transmitir sus conocimientos.

### 5.3. COMPARACIÓN DE LAS VALORACIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES

En este apartado se presenta la comparación de las valoraciones de los profesores, por una parte, y de los estudiantes, por la otra, acerca de la calidad de la enseñanza a nivel de titulación.

Para ello, se tomaron los datos obtenidos de la muestra de estudiantes de las seis titulaciones del estudio y los datos de los profesores encuestados que imparten (más) docencia en estas titulaciones seleccionadas. Así, se realizaron una serie de pruebas *t de Student* de diferencia de medias con las variables relacionadas con la calidad de la enseñanza.

Los resultados obtenidos se recogen en las tablas 5.61., 5.62., 5.63., 5.64., 5.65. y 5.66., que se presentan a continuación.

TABLA 5.61. ADE. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza

Variable	Estudiantes		Profesores		Sig.
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
Instalaciones y equipamientos	5,47	2,06	5,33	2,02	0,757
Actitudes del profesorado	5,50	1,61	6,48	1,81	0,005
Conocimientos del profesorado	6,76	1,43	7,26	1,35	0,091
Capacidad para transmitir conocimientos	5,62	1,73	6,56	1,55	0,009
Sistemas de evaluación	4,80	1,91	5,75	1,60	0,014
Contenido de los estudios	5,62	1,73	6,59	1,22	0,005
Calidad global de la enseñanza	6,12	1,69	6,63	1,42	0,138
Prestigio de la universidad	7,11	1,75	7,78	0,97	0,006

TABLA 5.62. Economía. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza

Variable	Estudiantes		Profesores		Sig.
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
Instalaciones y equipamientos	5,57	2,05	6,08	1,16	0,208
Actitudes del profesorado	5,16	1,78	4,92	1,51	0,654
Conocimientos del profesorado	6,13	1,54	7,08	1,08	0,039
Capacidad para transmitir conocimientos	5,13	1,65	5,50	1,51	0,458
Sistemas de evaluación	4,17	1,98	5,00	1,48	0,163
Contenido de los estudios	5,03	1,75	6,00	1,13	0,066
Calidad global de la enseñanza	5,29	1,72	6,08	1,00	0,118
Prestigio de la universidad	6,58	1,74	7,20	1,03	0,271

TABLA 5.63. Derecho. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza

Variable	Estudiantes		Profesores		Sig.
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
Instalaciones y equipamientos	5,55	1,89	4,56	2,09	0,004
Actitudes del profesorado	5,17	1,94	6,00	1,59	0,015
Conocimientos del profesorado	6,81	1,78	6,82	1,63	0,992
Capacidad para transmitir conocimientos	5,52	1,90	5,97	1,53	0,121
Sistemas de evaluación	4,53	2,07	4,92	1,88	0,253
Contenido de los estudios	5,57	1,98	5,63	1,85	0,862
Calidad global de la enseñanza	5,90	1,74	6,24	1,60	0,246
Prestigio de la universidad	6,91	2,09	6,39	1,81	0,157

TABLA 5.64. Relaciones Laborales. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza

Variable	Estudiantes		Profesores		Sig.
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
Instalaciones y equipamientos	5,87	2,24	6,00	1,00	0,921
Actitudes del profesorado	5,49	1,82	5,00	2,65	0,645
Conocimientos del profesorado	6,83	1,82	7,00	0,00	0,871
Capacidad para transmitir conocimientos	5,68	2,04	5,00	1,73	0,569
Sistemas de evaluación	4,90	2,23	6,00	2,00	0,398
Contenido de los estudios	6,13	1,77	6,33	1,53	0,843
Calidad global de la enseñanza	6,61	1,45	5,67	1,53	0,268
Prestigio de la universidad	7,63	1,82	5,33	3,79	0,037

TABLA 5.65. Biología. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza

Variable	Estudiantes		Profesores		Sig.
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
Instalaciones y equipamientos	4,77	2,20	4,29	1,78	0,171
Actitudes del profesorado	5,48	1,66	6,42	1,13	0,000
Conocimientos del profesorado	7,35	1,49	7,42	1,00	0,798
Capacidad para transmitir conocimientos	5,53	1,65	6,18	1,25	0,027
Sistemas de evaluación	4,59	1,87	4,85	1,71	0,455
Contenido de los estudios	6,34	1,58	6,38	1,37	0,865
Calidad global de la enseñanza	5,91	1,75	6,24	1,02	0,149
Prestigio de la universidad	6,51	1,77	6,14	1,42	0,258

TABLA 5.66. Geografía. Valoración comparada de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza

Variable	Estudiantes		Profesores		Sig.
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
Instalaciones y equipamientos	5,62	1,92	5,47	1,46	0,769
Actitudes del profesorado	6,15	1,31	6,64	1,78	0,239
Conocimientos del profesorado	7,18	1,08	7,07	1,00	0,725
Capacidad para transmitir conocimientos	6,20	1,54	6,43	1,45	0,609
Sistemas de evaluación	5,44	1,57	5,71	1,20	0,545
Contenido de los estudios	6,00	1,88	6,29	0,99	0,584
Calidad global de la enseñanza	6,31	1,31	6,50	1,74	0,641
Prestigio de la universidad	6,65	1,98	6,53	1,46	0,831

En general, se observa que los estudiantes tienden a puntuar de forma más crítica los diversos aspectos contemplados. No obstante, hay pocas diferencias significativas entre ambos grupos. En este sentido, cabe destacar que la valoración de la calidad global de la enseñanza no es significativamente diferente entre los dos grupos.

Por otra parte, el nivel de conocimientos del profesorado es el aspecto mejor valorado tanto por los docentes como por los alumnos encuestados. En términos generales, uno de los puntos fuertes destacados en la mayor parte de las titulaciones y por ambos colectivos es el prestigio de la Universidad.

La variable que obtiene las puntuaciones más bajas en el caso del profesorado es la relativa a las instalaciones y equipamientos docentes, mientras que los estudiantes tienden a otorgar las peores valoraciones a los sistemas de evaluación de los aprendizajes.

## **5.4. PROCESOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**

En este apartado se detallan los aspectos más destacados que fueron detectados en el estudio centrado en las recientes experiencias sobre mejora de la calidad de la enseñanza que han sido llevadas a cabo en las titulaciones y facultades seleccionadas en este trabajo (nivel C de la investigación).

### **5.4.1. Análisis de los procesos de evaluación**

Los procesos de evaluación de las titulaciones en la UAB, al igual que en el resto de universidades españolas, se basan en la combinación de la autoevaluación y la evaluación externa. Los principales aspectos positivos detectados en estos procesos son los siguientes:

- El comité interno de evaluación constituye la clave para un buen proceso de autoevaluación. En este sentido, se observa que su composición, tanto por el tipo pero sobre todo por las personas que lo forman, es de la máxima importancia en todo el proceso de evaluación de la calidad. Los expertos externos también suelen ratificar este punto de vista y la importancia de la tarea realizada por los comités internos. Los comités de evaluación acostumbran a estar integrados, como está establecido, por responsables del gobierno de la unidad evaluada, profesorado, personal de administración y servicios y estudiantes. Esta composición, especialmente el hecho de incorporar responsables de los equipos de dirección, es claramente positiva, ya que facilita el proceso y asegura la viabilidad de las propuestas de mejora.
- En general, las opiniones recabadas coinciden en que el trabajo de cada comité en las titulaciones se ha desarrollado con mucha autonomía, la cual cosa se ha valorado positivamente. La actitud crítica y el afán de superación se han puesto de relieve en una gran parte de los comités internos de evaluación, sobre todo por lo que hace referencia al ámbito de la enseñanza.

- La valoración de la autoevaluación por parte de las personas que participaron en el proceso como miembros del comité interno (o bien que estuvieron vinculados de alguna forma al mismo) es positiva en su mayoría ya que las propuestas realizadas y su traducción en los planes de mejora tienen en común su concreción en acciones específicas de mejora de la calidad. El análisis evaluativo es de utilidad para suministrar información relacionada con la adopción de medidas especialmente relevantes: mejora de la formación de los estudiantes, reforma de plan de estudios, cambios organizativos en la facultad donde se imparte la titulación, acciones de política de recursos humanos.
  
- En el caso en que el proceso de evaluación ha coincidido en el tiempo con la revisión del plan de estudios se ha generado una mayor resonancia y expectativas sobre la evaluación. Además, algunas de las conclusiones de la evaluación han sido incorporadas a la propuesta del nuevo plan de estudios, generándose por tanto sinergias entre los dos procesos.
  
- La evaluación externa se ha considerado, en general, un punto fundamental de todo el proceso porque le proporciona credibilidad. Como características de la evaluación externa se ha destacado que induce a la participación de los colectivos implicados, aporta equilibrio al diagnóstico interno y pone de relieve algunos temas nuevos. Cabe destacar la implicación y el espíritu de colaboración de los evaluadores externos y el apoyo que las titulaciones han dado a éstos. En general, la composición y el perfil de los miembros del comité externo de evaluación, formado como mínimo por un académico, un experto en evaluación y un profesional de fuera del ámbito universitario, se han considerado equilibrados. La conexión y el clima existente entre los comités interno y externo ha sido importante en la mayoría de casos y, excepto en algún caso de discrepancia puntual, ambos se complementan adecuadamente.

Por otra parte, los aspectos negativos más destacados que se han observado en estos procesos son los siguientes:

- La separación entre el proceso de evaluación y la posterior toma de decisiones por parte de los responsables tiende a debilitar la legitimidad del mismo ya que las

evaluaciones son percibidas, de modo generalizado, como un proceso sin consecuencias. En este sentido, el proceso es visto como un ritual o como un expediente a cubrir más que como un momento del proceso de toma de decisiones de la facultad o departamento. Además, estos procesos de evaluación que actualmente se están llevando a cabo tienen el problema que promueven una revisión que lo abarca todo al mismo tiempo, lo que parece generar una situación en la que (casi) nadie se siente interpelado por los resultados. Existe asimismo un alto grado de escepticismo sobre la implantación de algunas de las medidas propuestas.

- Aunque todos los grupos implicados (estudiantes, profesorado, PAS) tienen posibilidad de aportar sus opiniones a lo largo del proceso de evaluación, no siempre se produce de hecho dicha participación. Existe coincidencia en las titulaciones en considerar que la comunidad universitaria vinculada a la titulación participó menos de lo que *a priori* se esperaba y que uno de los puntos débiles del proceso de evaluación interna ha sido la falta de participación de aquellos que no estaban directamente implicados en el proceso de evaluación, formando parte de los diferentes comités. En algunas titulaciones no ha funcionado de forma suficientemente correcta la línea de transmisión entre el comité interno y la comunidad universitaria involucrada en la titulación para informar de lo que se realizaba y para buscar una mayor implicación.
- La falta de participación se hace más acusada en lo que se refiere a los alumnos ya que la misma queda habitualmente limitada a sus representantes (Consejo de Estudiantes), que ya de por sí suelen ser los estudiantes más participativos, y a los que toman parte en las entrevistas programadas con el comité externo. Existe el problema añadido de disponer de una participación constante de los estudiantes a lo largo del proceso, en ocasiones por el hecho de trabajar o estar próximos a la finalización de sus estudios.
- El proceso tiene una duración un tanto excesiva, habiendo además dificultades para cumplir el calendario, con lo que se produce un cansancio de los participantes. Las experiencias y opiniones coinciden que, en la práctica, el proceso se dilata y se acelera poco antes de la presentación del informe interno.

- En cuanto a la evaluación externa, el informe que se deriva de la misma se considera, en la mayoría de los casos, un complemento del interno y, por tanto, presenta problemas similares a éste último, como por ejemplo una desatención a alguna de las tres dimensiones evaluadas (enseñanza, investigación y gestión) o una formulación de propuestas de mejora que, a veces, pueden ser difíciles de poner en práctica. Hay que apuntar además que en algún caso el programa de la visita externa ha sido considerado demasiado intenso y que la aportación del comité ha sido limitada, dependiendo en buena parte de su composición.

#### **5.4.2. Análisis de los procesos de mejora**

El análisis y seguimiento de los procesos de elaboración e implantación de contratos programa ponen de relieve varias cuestiones. Como aspectos positivos cabe destacar los siguientes:

- Las propuestas de mejora de las evaluaciones se suelen estructurar en diferentes niveles de decisión: departamentos, facultades e institución. A continuación se establecen acuerdos o compromisos recíprocos entre los distintos responsables para la creación y puesta en marcha de los planes de mejora. Aunque estos acuerdos parecen constituir una dificultad, la solución adoptada ante tal situación en algunas de las titulaciones del estudio ha sido el establecimiento de contratos programa entre la titulación y/o facultad en el ámbito de la enseñanza (departamentos en el caso de la investigación) y el equipo de gobierno de la Universidad. Este sistema que se ha adoptado en la UAB está dando buenos resultados por las sinergias entre el resultado de la evaluación de la titulación (plan de mejoras) y el contrato-programa, así como porque genera un compromiso de las partes y unas determinadas contraprestaciones económicas.
- La evidencia acerca de la implantación de los acuerdos internos del contrato programa en la UAB es escasa pero hasta al momento arroja resultados positivos. El balance de los acuerdos firmados hasta mayo de 2001 indicaba que se habían alcanzado unos porcentajes sobre el total de acuerdos previstos del 65 por 100 en el

caso de las titulaciones y de un 58 por 100 en el caso de los departamentos<sup>8</sup>. Los objetivos que con mayor frecuencia suelen formularse en los contratos ligados a las titulaciones son los siguientes:

- a) Mejorar la formación y el aprovechamiento académico de los estudiantes.
- b) Mejorar la eficacia de las titulaciones.
- c) Conseguir una mejor formación de los alumnos para su acceso al mercado laboral.
- d) Potenciar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza.

Las líneas de actuación para conseguir estos objetivos son diversas y se adecúan a las características de cada titulación.

Las principales problemáticas detectadas en estos procesos de implantación de objetivos de mejora de la calidad se analizan a continuación:

- La articulación del contrato programa de la UAB en acuerdos internos en las titulaciones, facultades y departamentos a través de la participación de los diversos responsables académicos y de los representantes de todos los estamentos ha sufrido un importante retraso. Un aspecto ampliamente comentado es la demora en la elaboración de los mismos teniendo en cuenta las previsiones hechas inicialmente. La aprobación del desarrollo interno del contrato programa en marzo de 1999 implicaba que el plazo aproximado entre la información a las facultades y departamentos y la firma del acuerdo no debería superar los seis meses. Si bien a finales del mismo año se aprobó una moratoria de seis meses más, el proceso continuó demorándose en el tiempo. Este comportamiento dilatorio refuerza el estilo

---

<sup>8</sup> En los próximos meses es de esperar que, una vez elaborados los planes de mejora de las titulaciones ya evaluadas, los acuerdos firmados se elevarán hasta el 80 por 100 del total de las titulaciones y el 67 por 100 del total de contratos previstos para los departamentos.

de dirección *laissez-faire* y desmotiva a aquéllos que se han tomado en serio el contrato programa.

- Aunque los procesos no están generando protestas o resistencias visibles, existe un limitado interés por la adopción de la fórmula del contrato programa. Por una parte, no parece existir una tradición de trabajar con objetivos en el seno de la universidad como instrumento de dirección. Los objetivos no suelen constituir una guía para la acción cotidiana ni la toma de decisiones. Por otra, estas iniciativas son percibidas por algunos profesores como procedimientos burocráticos, altamente costosos en tiempo y esfuerzo de elaboración, que hay que cumplir “porque toca” o por presiones externas. En cuanto a la contraprestación económica incluida en los contratos programa, la mayor parte de puntos de vista son coincidentes en que las cantidades económicas que se incluyen en los acuerdos internos son modestas. Incluso hay quien arguye que ésta es la razón por la que se considera poco incentivador.
  
- En cuanto a las dificultades observadas en la utilización de los indicadores del contrato programa, se trata básicamente de las siguientes: a) indicadores numéricos con gran variabilidad anual de los valores; b) indicadores que sólo valoran colateralmente las finalidades de los objetivos; c) indicadores numéricos muy aleatorios e influidos por numerosas variables, algunas de ellas ajenas a las finalidades de los objetivos; y d) indicadores en los cuales solo será posible una mejora a medio y/o largo plazo como resultado de cambios estructurales previos necesarios<sup>9</sup>. También se ha observado que, tanto el número de objetivos como especialmente el de indicadores establecidos en el acuerdo marco, son excesivos.

#### **5.4.3. Análisis de factores contextuales**

A lo largo del estudio se detectaron varios factores que afectan directamente a los procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza, los cuales son expuestos a continuación.

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, los indicadores que hacen referencia al fracaso escolar pueden generar efectos perversos en el momento que su mejora pueda ser debida a unos menores niveles de exigencia académica.

*Preocupación e interés por la docencia*

En la mayor parte de titulaciones y facultades analizadas se reconoce la importancia no sólo de la formación teórica sino también de la formación práctica de los estudiantes y, en este sentido, se han introducido experiencias de prácticas laborales. Asimismo, se ha comenzado a aprovechar la posibilidad de utilizar los títulos propios para proporcionar respuesta a nuevas demandas de formación.

Sin embargo, la mayoría de estudiantes y algunos profesores indican que se hace necesaria una mejora en la preparación docente del profesorado y que además existe un escaso reconocimiento de la calidad en este ámbito.

En este sentido, un aspecto coincidente en las titulaciones de estudio hace referencia al orden de importancia de las distintas funciones de la universidad. Está bastante generalizada la prioridad asignada a la investigación, quedando relegada la docencia a un segundo nivel. Un elemento que abunda en esta dirección es la constatación que en los sistemas de evaluación del profesorado en sus actividades de investigación (sexenios) y docencia (quinquenios), los primeros resultan más difíciles y restrictivos, mientras que los segundos se conceden prácticamente a todo el profesorado, con un carácter que buena parte de la comunidad universitaria considera automático.

El interés por la calidad de la docencia no es elevado entre los profesores, muchos de ellos jóvenes, en aquellos departamentos o áreas de conocimiento en las que los valores de una cultura de dedicación a la investigación predominan de forma excluyente. Para este profesorado la dedicación a la docencia y la innovación educativa no parecen tener mucho atractivo y son poco valoradas como fuente de prestigio y reconocimiento profesional. Al parecer, la innovación docente depende excesivamente de las iniciativas puntuales y (casi) individuales del profesorado preocupado por la calidad de las clases que imparte y por su relación con el alumnado.

Así, algunos factores que han generado esta situación son los criterios de promoción dentro de las áreas o departamentos, la concesión generalizada de los complementos docentes y el escaso desarrollo de programas de calidad de la enseñanza hasta hace poco tiempo. No obstante, aunque la atención a las actividades de investigación es

proclamada como un objetivo general, tampoco se desarrolla por igual por parte de todo el profesorado ni todos los departamentos, ya que coexisten áreas o departamentos implicados en una misma titulación con niveles de investigación claramente distintos.

Por último, un tema a destacar es el del fracaso escolar, que es en general significativo y en algunos casos elevado. Por ello constituye un factor de preocupación de los responsables académicos de las diferentes titulaciones y facultades. Los profesores, por su parte, manifiestan quejas sobre el nivel de formación de los estudiantes que acceden a la universidad.

#### *Liderazgo y estructura organizativa*

La estructura universitaria está basada en los departamentos como las principales unidades de funcionamiento de la docencia e investigación y en las facultades como las instancias de la gestión académica de los estudios universitarios. A medida que se han ido introduciendo nuevas titulaciones, se ha roto la estructura tradicional de las facultades ligadas a una sola disciplina académica.

Así, en el ámbito específico de la enseñanza cabe destacar la ambigüedad a la hora de concretar el responsable del servicio. Mientras que a nivel de aula la responsabilidad está claramente definida, dentro de la titulación ésta se diluye entre una serie de órganos y comisiones que se superponen en los procesos de toma de decisiones. En general, se observa que ello da lugar a que la enseñanza se considere una responsabilidad de todos que para muchos es casi como decir de nadie. Al respecto cabe añadir la estructura matricial de la universidad (facultades y departamentos) con lo que uno de los problemas principales en este ámbito está en la falta de un liderazgo.

Se producen solapamientos e interferencias de los departamentos universitarios y los órganos de gestión académica de las facultades. Los mecanismos de coordinación y de procesamiento de información compartida entre las unidades que se solapan, por ejemplo sobre contenidos de enseñanza y sobre conocimientos especializados en un determinado campo, no funcionan del todo adecuadamente.

Si bien existe en la UAB la figura del coordinador de titulación, éste se encuentra con grandes dificultades para mejorar la calidad de la enseñanza al tener que responsabilizarse de unos estudios que se llevan a cabo con los recursos que otros (los directores de departamentos) tienen, seleccionan, promocionan y forman. En el caso de las evaluaciones, el peso de las tareas relacionadas con la misma, e incluso la dirección del proceso, suele recaer en dicho coordinador de titulación, el cual responde habitualmente al perfil de un profesor titular relativamente joven.

Sin embargo, la eficacia del proceso de mejora se ve claramente reforzada cuando el liderazgo es asumido por un responsable académico de nivel superior (como el decano). Observamos que la dirección más efectiva se produce cuando éste último impulsa la adopción de importantes medidas para la mejora de la enseñanza, como por ejemplo las relacionadas con la formación pedagógica y la evaluación del rendimiento docente del profesorado, aún cuando ello requiera el compromiso y la implicación de varios responsables departamentales.

Por ello, los decanos y directores de departamento desempeñan un papel clave para el adecuado funcionamiento de la estructura matricial. Se observa que es decisiva su capacidad y voluntad de gestión del conflicto de forma constructiva y como parte del propio trabajo para que los objetivos de la facultad y departamento se logren de forma óptima.

No obstante, los decanos, directores de departamento y coordinadores de titulación no son siempre “verdaderos líderes” ya que, en algunos casos, consumen el tiempo en cuestiones administrativas. Un problema añadido es que los cargos académicos tienen un límite temporal, por lo que no siempre hay tiempo suficiente para abordar cambios en profundidad.

En este sentido, los profesores universitarios tienen la posibilidad de dedicar una parte de su tiempo a cuestiones organizativas y de funcionamiento internos. Esta dedicación de los especialistas, docentes e investigadores, a tareas de dirección y gestión de la organización, típica de las burocracias profesionales, va acompañada por incentivos de diverso tipo (económicos, reducción de obligaciones docentes, capacidad de influencia en las decisiones, reconocimiento social, etc.) que son mucho menores cuando se trata

de dichos cargos intermedios. La contrapartida es que buena parte de los profesores implicados en esas actividades no tienen verdadera formación como directivos o gestores y además no suelen poseer una visión de los objetivos conjuntos de la institución.

#### *Diferencias entre unidades académicas*

Cabe destacar que en una titulación se ha remarcado como un punto fuerte el hecho de contar con un departamento cohesionado en el que existe un agradable clima de trabajo y de convivencia entre áreas de conocimiento. En otro departamento se mantiene un espíritu asambleario que prioriza y antepone los intereses globales del departamento y de la titulación a los de las áreas. No existe en estos casos una identificación del profesorado con el área de conocimiento.

Ello contrasta con el peso de la misma como elemento de identidad grupal predominante para los profesores de otros departamentos. El hecho de que se haya organizado la competencia y la responsabilidad de determinar la promoción del profesorado por áreas de conocimiento ha creado un sentimiento de grupo en función de este criterio, que incluso ha sido corroborado por las opiniones recabadas entre jóvenes profesores. Dicha identidad parece tener aspectos negativos porque crea compartimentos estancos y hace difícil la coordinación entre diferentes departamentos o áreas de conocimiento para conseguir un plan de estudios y unas enseñanzas de titulación integradas.

En estos casos, los profesores están estrechamente vinculados a los departamentos y, en particular, atentos a los criterios y la cultura del área de conocimiento correspondiente, de la que depende su promoción y su reconocimiento profesional. La debilidad relativa de las facultades se deriva del insuficiente desarrollo de muchos de los requisitos de la estructura organizativa matricial y redundante sobre todo en la insuficiente relevancia que una parte importante del profesorado da a la docencia y su organización. También implica que las facultades tengan un papel limitado en el desarrollo de mecanismos de garantía de calidad de la formación ofrecida en las titulaciones que imparten. En definitiva, muchos profesores se identifican más con su departamento o área que con su facultad.

## **5.5. CALIDAD TOTAL Y GRUPOS DE MEJORA EN LA UNIVERSIDAD**

Este último apartado del capítulo se centra en el análisis de los efectos de la implantación de los grupos de mejora (nivel D de la investigación). Por una parte, se estudian las percepciones de los participantes de los grupos acerca de los principios básicos de la calidad total, así como la relación entre éstos y las actitudes de los integrantes de los equipos. Por otra parte, se presentan aquellos elementos que fueron clave para el éxito del proyecto de los grupos de mejora.

### **5.5.1. Medición y evaluación de las dimensiones de la calidad total**

Para valorar la consistencia interna de la escala de medida de los principios de la calidad total se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para el total de la muestra, resultando un valor de 0,84, por lo que se puede afirmar que es fiable. Con posterioridad a la generación de los ítems y para asegurar la validez de contenido de la escala, se llevó a cabo un proceso de depuración en el que se comprobó que la correlación entre la puntuación de cada ítem y la suma de puntuaciones del resto de ítems era alta y que las variaciones en la fiabilidad al eliminar atributos eran negativas, es decir, que el coeficiente Alpha disminuía.

El estudio de las dimensiones que configuran la calidad total se llevó a cabo mediante la aplicación de un análisis factorial de componentes principales de manera que, una vez justificada su realización en base a los indicadores habituales, se realizó la extracción de los factores necesarios para representar los datos originales, así como la rotación de estas variables, para proceder finalmente a la interpretación de las dimensiones obtenidas.

El examen de la matriz de correlaciones entre todas las variables permitió comprobar que los atributos de partida estaban altamente correlacionados y, por tanto, que sus características eran adecuadas para realizar un análisis factorial. Este y otros indicadores del grado de asociación de las variables se recogen en la tabla 5.67. A la vista de los resultados obtenidos, la aplicación de un análisis factorial queda justificada.

TABLA 5.67. Indicadores del grado de asociación entre variables (calidad total)

Matriz de correlaciones	Variables correlacionadas
Determinante de la matriz de correlaciones	0,0045
Prueba de esfericidad de Bartlett	369,503, significación 0,000
Índice de Kaiser-Meyer-Olkin	0,78

Los factores necesarios para representar los datos originales se extrajeron mediante la técnica de análisis de componentes principales. Se eligieron aquellos cuyo valor propio fuera superior a 1 y se aplicó, para facilitar la interpretación de los mismos, el método de rotación *Varimax*. Como se aprecia en la tabla 5.68, se pasó de once ítems a tres factores con una pérdida aceptable de información, ya que explican el 67,6 por 100 de la variabilidad de la información<sup>10</sup>. Asimismo, una vez determinados los tres factores fue posible completar el análisis de fiabilidad de la escala calculando el coeficiente Alpha de Cronbach para cada una de las dimensiones, obteniéndose valores aceptables para cada una de las subescalas utilizadas.

TABLA 5.68. Matriz factorial rotada y coeficientes Alpha de Cronbach (calidad total)

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Comprensión del concepto de la mejora continua	<b>0,785</b>	0,112	0,157
Compromiso personal con la mejora continua	<b>0,772</b>	0,067	0,184
Creencia en la mejora continua	<b>0,738</b>	0,167	0,198
Análisis en profundidad de los procesos objeto de mejora	<b>0,735</b>	0,214	0,179
Identificación de los clientes potenciales	0,098	<b>0,860</b>	0,106
Elaboración de las propuestas de mejora según las necesidades de los clientes	0,367	<b>0,761</b>	0,275
Trabajo personal orientado a los clientes	0,319	<b>0,691</b>	0,316
Recogida de información sobre los clientes	0,006	<b>0,677</b>	-0,200
Trabajo centrado en las propuestas de mejora	0,108	-0,129	<b>0,82</b>
Utilización del trabajo en equipo en el análisis y resolución de problemas	0,275	0,210	<b>0,79</b>
Valoración y participación de todos los miembros del grupo	0,371	0,234	<b>0,74</b>
Valor propio	4,67	1,68	1,08
% Varianza explicada	42,40	15,27	9,88
% Varianza acumulada	42,40	57,67	67,55
Coficiente Alpha de Cronbach	0,78	0,77	0,80

El contenido específico de cada factor y su interpretación son los siguientes:

1. FACTOR 1 (42,4% de la varianza total): *Mejora continua*. Esta dimensión reúne el análisis detallado de los problemas o procesos que el grupo pretende contribuir a mejorar; la comprensión de la idea de la mejora continua por parte de los componentes del grupo; así como el convencimiento de los mismos que es posible mejorar de forma continuada los procesos. También se tiene en cuenta hasta qué punto el empleado se considera comprometido personalmente con dicha filosofía en su puesto de trabajo actual.
  
2. FACTOR 2 (15,3% de la varianza total): *Orientación al cliente*. Incluye las siguientes fases en el marco de una estrategia enfocada al cliente: a) la identificación de los usuarios o clientes potenciales a quienes van destinadas las mejoras del grupo; b) la recopilación de información mediante encuestas, entrevistas o reuniones de grupo para determinar sus necesidades, inquietudes, sugerencias y/o quejas; y c) la formulación de las propuestas de mejora en función de esta información con objeto de cumplir sus expectativas. Un cuarto y último aspecto considera hasta qué punto el miembro del grupo trabaja con una orientación de servicio al cliente en su lugar de trabajo actual.
  
3. FACTOR 3 (9,88 de la varianza total): *Trabajo en equipo*. El tercer factor considera en qué medida se recurre al trabajo en equipo (frente al trabajo individual) para abordar y solucionar los problemas; evalúa el grado de orientación a la tarea durante el funcionamiento del grupo; y mide hasta qué punto los participantes han tenido la oportunidad de participar y contribuir al trabajo colectivo.

Con objeto de validar la solución factorial obtenida, se recurrió a la técnica del análisis factorial confirmatorio. El modelo de tres factores proporciona valores aceptables para los indicadores de bondad del ajuste (Chi-cuadrado=58,045, Chi-cuadrado normada=1,451; GFI=0,888; NFI=0,853; CFI=0,947; RMSEA=0,079).

---

<sup>10</sup> Se decidió eliminar un ítem con una carga factorial inferior a 0,40 que hacía referencia al grado de utilización del trabajo en equipo en el ámbito de trabajo actual.

Asimismo, la evaluación de cada una de las variables latentes proporciona resultados que verifican la fiabilidad y la validez de la escala, atendiendo a los valores del coeficiente de fiabilidad compuesta (Mejora continua: 0,81; Orientación al cliente: 0,80 y Trabajo en equipo: 0,82) y teniendo en cuenta que los parámetros obtenidos son sustanciales (son significativos a un nivel de confianza del 99 por 100 y alcanzan valores superiores a 0,5) y que todos los ítems sólo determinan el concepto al que van asociados.

Tras la identificación de las dimensiones de la calidad total, la etapa siguiente consistió en estudiar las percepciones de los miembros de los grupos de mejora a través de la valoración que realizaron tanto de los diversos ítems de la escala como de los factores. En la tabla 5.69 aparece el valor medio de las puntuaciones asignadas por los encuestados a cada uno de ellos.

TABLA 5.69. Valoración de los atributos de la calidad total

Atributos	Puntuación
<i>Mejora continua</i>	4,21
Comprensión del concepto de la mejora continua	4,11
Compromiso personal con la mejora continua	4,27
Creencia en la mejora continua	4,20
Análisis en profundidad de los procesos objeto de mejora	4,26
<i>Orientación al cliente</i>	4,36
Identificación de los clientes potenciales	4,42
Elaboración de las propuestas de mejora en función de las necesidades de los clientes	4,38
Trabajo personal orientado a los clientes	4,43
Recogida de información sobre los clientes	4,22
<i>Trabajo en equipo</i>	4,23
Trabajo centrado en las propuestas de mejora	3,99
Utilización del trabajo en equipo en el análisis y resolución de problemas	4,24
Valoración y participación de todos los miembros del grupo	4,45

A partir de esta información se puede observar que todas las percepciones son superiores al punto medio de la escala y, a la vez, están muy próximas entre sí.

Sin embargo, hay que destacar que la orientación al cliente obtiene la valoración superior ya que tres de los cuatro atributos que componen este principio están entre los ítems con una mayor puntuación del conjunto de once. Ello refleja el interés de los participantes por la mejora del servicio a los usuarios o destinatarios de las propuestas de mejora.

Las cuestiones relacionadas con la creencia y el nivel de comprensión del concepto de la mejora continua presentan una valoración inferior y, por ello, esta dimensión presenta la media inferior entre las tres. En lo que se refiere a las valoraciones relativas al trabajo en equipo, se detecta como punto débil un bajo grado de orientación a la tarea en el funcionamiento del grupo, ya que dicho ítem obtiene la menor puntuación entre todos de la escala. El aspecto que se valora más positivamente es el relativo al grado de integración y participación de los miembros del grupo.

Estas valoraciones de la calidad total también se analizaron atendiendo a las características de los individuos de la muestra. No se observaron diferencias significativas al aplicar la prueba *t de Student* según el sexo, edad, antigüedad, colectivo laboral o área de trabajo. En cambio, las puntuaciones de aquellos encuestados con un nivel mayor de formación y conocimientos resultaron superiores y significativamente diferentes que las del resto de encuestados, en el caso de la mejora continua (valores de 4,44 frente a 3,88, con sig=0,016) y de la orientación al cliente (puntuaciones medias de 4,52 y 4,13, con sig=0,0001).

### **5.5.2. Influencia de la calidad total en las actitudes de los participantes**

Para el contraste de las hipótesis formuladas se utilizó la técnica de análisis de regresión múltiple y se realizaron un total de siete estimaciones. La tabla 5.70 muestra los resultados obtenidos tomando como variables dependientes la motivación, el rendimiento y la satisfacción general, y como variables explicativas los tres factores obtenidos en el análisis factorial previo.

TABLA 5.70. Análisis de regresión sobre la motivación, rendimiento y satisfacción

	Motivación interna		Percepción del rendimiento		Satisfacción global	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Mejora continua	0,47	5,11*	0,43	4,66*	0,34	3,47*
Orientación al cliente	0,19	2,09**	0,17	1,81	0,26	2,74*
Trabajo en equipo	0,38	4,19*	0,41	4,38*	0,39	4,04*
	$R^2=0,41$		$R^2=0,38$		$R^2=0,33$	

\* sig < 0,01, \*\* sig < 0,05

En primer lugar, se observa que cada una de las tres dimensiones está relacionada positivamente con cada una de las variables dependientes. En segundo lugar, los resultados indican que, por separado, la orientación al cliente, la mejora continua y el trabajo en equipo son significativas en la explicación de la motivación interna y la satisfacción general. Dichos resultados confirman las hipótesis H12 y H14 sobre la influencia positiva y significativa de los tres principios de la calidad total en la motivación y satisfacción global de los participantes en los grupos de mejora.

No obstante, la hipótesis H13 sólo queda confirmada parcialmente ya que, a pesar de que la mejora continua y el trabajo en equipo explican de forma significativa la percepción del rendimiento, la orientación al cliente no tiene un efecto significativo sobre la misma.

Por otra parte, los tres modelos estimados muestran un considerable poder explicativo, en especial teniendo en cuenta la novedad de las escalas de medición de los principios de la calidad total y en comparación con los resultados obtenidos en estudios precedentes<sup>11</sup>. Así, las tres variables independientes explican el 33 por 100 de la variabilidad de la satisfacción global, el 38 por 100 de la percepción del rendimiento y el 41 por 100 de la motivación interna.

<sup>11</sup> En su investigación, Morrow (1997) consigue explicar entre un 26 y un 30 por 100 de la variabilidad de las variables de satisfacción, y entre un 21 y un 39 por 100 de las variables que miden aspectos del clima de trabajo, tomando como variables explicativas los principios de la calidad total, al igual que en nuestro caso.

En cuanto a los efectos sobre las cuatro dimensiones de la satisfacción, los resultados obtenidos en los análisis de regresión quedan recogidos en la tabla 5.71.

TABLA 5.71. Análisis de regresión sobre las dimensiones de la satisfacción

	Satisfacción profesional		Satisfacción personal		Satisfacción social		Satisfacción reconocimiento	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Mejora continua	0,39	4,00*	0,41	4,41*	0,30	3,23*	0,31	2,87*
Orientación al cliente	0,23	2,30**	0,32	3,39*	0,27	2,88*	0,17	1,63
Trabajo en equipo	0,33	3,31*	0,35	3,82*	0,49	5,33*	0,27	2,53**
	$R^2=0,32$		$R^2=0,39$		$R^2=0,40$		$R^2=0,19$	

\* sig < 0,01, \*\* sig < 0,05

A excepción de la relación entre la orientación al cliente y la satisfacción con las recompensas, existe una influencia positiva y significativa de las tres dimensiones de la calidad total sobre las dimensiones de la satisfacción. Se confirma, pues, la hipótesis H15 para tres de los cuatro aspectos considerados, la satisfacción profesional, la de carácter intrínseco o personal y la de tipo social. En estos casos, la proporción de la varianza explicada por el correspondiente modelo de regresión se puede considerar satisfactoria ya que alcanza un 32 por 100 en el primer caso, hasta un 39 y un 40 por 100 en la satisfacción personal y social, respectivamente. En cambio, el coeficiente de determinación obtenido para el caso de la satisfacción relacionada con el reconocimiento es tan solo del 0,19.

Los resultados obtenidos en los diversos análisis de regresión realizados parecen apuntar que la adopción de los principios de la calidad total tiene efectos positivos en las actitudes y comportamientos de los participantes, referidos a la participación en el proyecto. Este resultado confirma hallazgos anteriores relacionados con la implantación de programas de círculos de calidad, de grupos de mejora o de participación de los empleados (Steel et al., 1990; Kivimäki et al., 1997; Morrow, 1997).

Para las variables relacionadas con los niveles de la satisfacción también estudiamos las valoraciones realizadas por los integrantes de la muestra de participantes en los grupos. Las puntuaciones medias que obtienen tanto las cuatro dimensiones de la satisfacción, así como los atributos que las integran, se presentan en la tabla 5.72, valoradas en una escala de siete posiciones.

TABLA 5.72. Valoración de las dimensiones de la satisfacción por parte de los participantes en grupos de mejora

Variables	Puntuación
<i>Satisfacción profesional</i>	5,19
Formación técnica	4,81
Adquisición de nuevos conocimientos	5,24
Aprendizaje del trabajo en equipo	5,43
Aprendizaje de la presentación pública	5,31
<i>Satisfacción personal</i>	5,31
Desarrollo personal	5,22
Autonomía del grupo de mejora	5,35
Reto de participar en el grupo de mejora	5,30
Posibilidad de aportar nuevas ideas	5,66
<i>Satisfacción social</i>	5,46
Oportunidad de conocer a otras personas	5,28
Ocasión para trabajar con nuevos compañeros	5,64
Oportunidad de ayudar a otras personas	5,47
<i>Satisfacción con el reconocimiento</i>	4,50
Reconocimiento de la tarea del grupo	4,69
Agradecimiento público al trabajo realizado	4,31

Los resultados indican que los encuestados valoran, en primer término, las oportunidades de interacción social que les ofrece la integración en un grupo de mejora, es decir, la posibilidad de conocer, trabajar y ayudar a empleados de otras áreas o a usuarios. En segundo término, están satisfechos con el desarrollo personal que les proporciona su participación, especialmente con la ocasión que supone para aportar nuevas ideas o sugerencias que contribuyan a la mejora del servicio a los usuarios. De hecho, este atributo es el que obtiene una valoración más alta entre los diversos ítems de las escalas de la satisfacción. En el aspecto profesional, se puede observar que los encuestados están especialmente satisfechos con el aprendizaje de trabajar en equipo, y en menor medida con el aprendizaje de la presentación pública de sus propuestas, con los nuevos conocimientos adquiridos y, en último lugar, con la formación técnica recibida. Finalmente, hay que destacar que la dimensión de la satisfacción que presenta una puntuación inferior es la que está relacionada con las recompensas que reciben los miembros del grupo de mejora en forma de reconocimiento público.

El análisis de los niveles de la satisfacción muestra que no existen diferencias significativas si se consideran variables demográficas y laborales (sexo, edad, antigüedad, colectivo laboral y área de trabajo). En cambio, la valoración de los encuestados es significativamente distinta atendiendo al nivel de formación y conocimientos que poseen sobre la calidad total. Los participantes con un mayor grado de formación y conocimientos se sienten más satisfechos, a nivel personal (puntuación media de 5,68 frente a 4,80) y profesional (puntuación de 5,56 frente a 4,70)<sup>12</sup>.

La tabla 5.73 presenta el porcentaje de encuestados que estarían dispuestos a tomar parte de nuevo en un proyecto de grupos de mejora o similar, así como la proporción de encuestados que recomendarían la participación en el mismo a compañeros de trabajo.

TABLA 5.73.- Actitudes respecto a una futura participación

Variable	Nº de respuestas afirmativas	% sobre total de encuestados
Deseo de participar en un proyecto similar	45	63,4
Recomendación de participar a los compañeros	57	82,6

Un 63 por 100 de encuestados desearían integrarse de nuevo en un proyecto similar y cerca del 83 por 100 sugerirían la participación a otros empleados. Estos resultados reflejan una actitud favorable de la mayor parte de los miembros de los grupos hacia este tipo de iniciativas y parecen confirmar los resultados obtenidos sobre la satisfacción de los participantes. La evaluación de los principios de la calidad total fue más favorable para los encuestados que manifestaron su deseo de participar en futuros proyectos similares que para aquellos cuya posibilidad de tomar parte de nuevo era baja. Los niveles de significación obtenidos al aplicar la prueba *t de Student* para comparar las valoraciones de ambos grupos de encuestados permitieron rechazar la hipótesis de igualdad de medias en cada una de las tres dimensiones<sup>13</sup>. De forma análoga, la evaluación de los tres factores de la calidad total varía significativamente según sea alta o baja la posibilidad de recomendar la participación en un proyecto similar<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Satisfacción profesional, sig = 0,001; satisfacción personal, sig = 0,0001; satisfacción social, sig = 0,018; satisfacción con el reconocimiento, sig = 0,016.

<sup>13</sup> Las valoraciones otorgadas fueron de 4,37 frente 3,93 para la dimensión mejora continua (sig = 0,012), de 4,56 frente a 4,09 para la orientación al cliente (sig = 0,005), y de 4,43 frente a 3,83 para el trabajo en equipo (sig = 0,001), en una escala con cinco posiciones.

<sup>14</sup> Orientación al cliente: 4,51 frente a 3,85 (sig=0,001); mejora continua: 4,32 frente a 3,65 (sig=0,001); trabajo en equipo: 4,30 frente a 3,69 (sig=0,011).

### 5.5.3. Elementos clave en la implantación de los grupos de mejora

Desde finales de 1994 hasta finales de 1998 se crearon en la UAB un total de 26 grupos de mejora en la mayor parte de las áreas de trabajo: administraciones de centro, bibliotecas, conserjerías, departamentos, gestiones académicas, servicios centrales y servicios de campus. Se sugirieron y posteriormente implantaron más de un centenar de acciones que trataron múltiples temas, tales como clarificación u optimización de procesos, mejora de condiciones ambientales o de trabajo, mejora de la atención a los usuarios, mejora de los tipos y canales de información, reducción de plazos y simplificación de trámites. Los grupos implicaron directamente a 121 personas, contabilizando a los 101 miembros de grupos y a los tutores de cada uno de éstos, una cifra que representa un 10,4 por 100 del total del personal de administración y servicios.

El estudio de los resultados de la implantación de las acciones propuestas por los grupos, mediante un examen detallado de los datos incluidos en sus informes finales, muestra: a) un elevado grado de implantación de las acciones de mejora, con una proporción de medidas efectivamente puestas en práctica cercana al 85 por 100; y b) una mejora generalizada en los indicadores de resultados que utilizaban los equipos para medir y evaluar el impacto de las acciones implantadas. Ello parece confirmar que los grupos de mejora constituyen un instrumento útil para la mejora de la calidad de los servicios.

A partir del análisis y seguimiento del proceso de puesta en práctica de las mejoras se identificaron los siguientes elementos que contribuyeron positivamente en la consecución de estos resultados y en la implantación y sostenimiento del proyecto:

- a) La existencia de una cultura directiva basada en la participación y el trabajo en equipo, desarrollada en la Universidad a partir del proceso de cambio iniciado en los años ochenta con la introducción de nuevos sistemas y técnicas de gestión, enmarcados básicamente en el Plan de mejora de la calidad de la Administración.
- b) El liderazgo ejercido en la puesta en marcha del proyecto y el firme compromiso con los objetivos por parte de la Gerencia, un aspecto ampliamente destacado por la mayor parte de personas relacionadas con el mismo. Los miembros de los órganos

de dirección del proyecto también jugaron un papel importante en su progreso y consolidación. Asimismo, la implicación de la mayoría de los responsables últimos de los procesos sujetos a mejora (jefes de área o de servicio) fue clave para la implantación de un número considerable de acciones de mejora.

- c) El establecimiento de una estructura organizativa de apoyo, constituida básicamente por el Comité de Seguimiento, responsable máximo del proyecto e integrado por el gerente, jefes de diferentes niveles de la administración, un miembro del profesorado, un alumno y un consultor externo, el cual aportó una visión alejada de los condicionantes de la estructura interna de la organización, la experiencia de otros casos y la utilización de metodología probada; la Comisión Permanente, órgano encargado de las tareas ejecutivas y las cuestiones de atención inmediata; así como los tutores de los grupos.
- d) La participación e implicación de los mandos intermedios de la línea administrativa de la institución (gestores departamentales, jefes de biblioteca, jefes adjuntos de área, etc.), principalmente a raíz de la incorporación de algunos de ellos como tutores o facilitadores de los equipos. Su misión era velar por el correcto funcionamiento interno del grupo, buscar recursos y mantener un contacto periódico con el Comité de Seguimiento.
- e) La formación y entrenamiento de los participantes, tanto en los conceptos asociados a los grupos de mejora y la calidad total como en su metodología. Todos ellos asistieron a un seminario de formación durante el cual definieron el tema a tratar y aprendieron varias técnicas de creatividad y métodos de resolución de problemas (lluvia de ideas, diagrama de Pareto, diagrama causa-efecto, diagrama de flujo, hojas de verificación, etc.)
- f) El reconocimiento público a los participantes en el proyecto, que se producía generalmente durante la presentación que cada grupo realizaba al finalizar su trabajo, y a la que asistían sus responsables funcionales y orgánicos, jefes implicados en las propuestas, los propios clientes o usuarios del servicio, y algún miembro del equipo de gobierno de la Universidad.

- g) La aplicación de una fase experimental llevada a cabo en dos ámbitos concretos, las bibliotecas y las gestiones académicas (secretarías), bajo la tutela del Comité de Seguimiento. El éxito de esta prueba piloto contribuyó a la generalización del proyecto al resto de áreas de trabajo.

Por otra parte, es importante apuntar que el proyecto no estuvo exento de dificultades en su desarrollo. En primer lugar, varios entrevistados coincidieron en que el interés de los miembros por continuar las tareas del grupo disminuía una vez realizada la presentación pública de las propuestas, lo que dificultaba el seguimiento y evaluación de las acciones implantadas. Asimismo, la falta de tiempo para organizar reuniones y/o para desempeñar las actividades cotidianas provocó la pérdida de entusiasmo de algunos participantes. En segundo lugar, en un pequeño número de grupos no se llevó a cabo la implantación de las acciones propuestas a causa de la elección de temas que implicaban incrementos presupuestarios, o bien como consecuencia de la falta de dedicación y/o interés de los responsables que debían aprobar y poner en marcha las mejoras. En algunos grupos existió un largo retraso en la respuesta de los directores de los procesos sujetos a mejora a las sugerencias de los equipos. En tercer lugar, la participación del personal académico de la Universidad fue mínima, siendo los voluntarios mayoritariamente personal de administración y servicios.

Para finalizar este capítulo y a modo de síntesis, se presentan en la tabla 5.74. los resultados obtenidos en conjunto en el contraste de las hipótesis de la investigación.

TABLA 5.74. Resultados del contraste de las hipótesis

HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE SERVICIO PERCIBIDA POR LOS ESTUDIANTES		RESULTADOS
H1a	Las valoraciones de la escala son significativamente diferentes entre los estudiantes con valoraciones superiores, intermedias e inferiores de la calidad global del servicio (validez de construcción).	Confirmada parcialmente
H1b	Las valoraciones de la escala son significativamente diferentes entre los estudiantes con un nivel de satisfacción superior, intermedio e inferior (validez de construcción)	Confirmada parcialmente
H2	La correlación entre la calidad global y la escala es positiva y significativa (validez concurrente).	Confirmada
H3	Cada una de las dimensiones de la escala tiene un efecto positivo y significativo en la valoración de la calidad global del servicio por parte de los estudiantes	Confirmada
H4a	La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función del ciclo de estudios del estudiante	Confirmada
H4b	La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función del rendimiento académico del estudiante	Confirmada
H4c	La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función de las horas dedicadas al estudio por parte del estudiante	Confirmada
H4d	La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función de si el estudiante trabaja o no	Confirmada parcialmente
H4e	La importancia relativa de las dimensiones de la escala sobre el nivel de calidad global del servicio varía en función del sexo del estudiante.	Confirmada parcialmente

TABLA 5.74. Resultados del contraste de las hipótesis (continuación)

HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA		RESULTADOS
H5	La importancia relativa de los factores de carácter intrínseco sobre el nivel de satisfacción global del profesorado universitario es superior a la de los factores extrínsecos.	Rechazada
H6a	La importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción del profesorado universitario sobre su nivel de satisfacción global varía en función de la edad.	Confirmada
H6b	La importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción del profesorado universitario sobre su nivel de satisfacción global varía en función del sexo.	Confirmada
H6c	La importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción del profesorado universitario sobre su nivel de satisfacción global varía en función de la categoría.	Confirmada
H6d	La importancia relativa de los factores específicos de la satisfacción del profesorado universitario sobre su nivel de satisfacción global varía en función de la unidad académica (facultad).	Confirmada
H7a	Los niveles de satisfacción laboral específica de los profesores universitarios son significativamente diferentes según la edad.	Confirmada parcialmente
H7b	Los niveles de satisfacción laboral específica de los profesores universitarios son significativamente diferentes según el sexo	Confirmada parcialmente
H7c	Los niveles de satisfacción laboral específica de los profesores universitarios son significativamente diferentes según la categoría laboral	Confirmada parcialmente
H7d	Los niveles de satisfacción laboral específica de los profesores universitarios son significativamente diferentes según la unidad académica (facultad).	Confirmada parcialmente
H8a	La autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador del profesorado universitario es significativamente diferente según la edad.	Confirmada parcialmente
H8b	La autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador del profesorado universitario es significativamente diferente según el sexo	Confirmada parcialmente
H8c	La autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador del profesorado universitario es significativamente diferente según la categoría laboral	Confirmada
H8d	La autoeficacia a nivel docente y a nivel investigador del profesorado universitario es significativamente diferente según la unidad académica (facultad)	Confirmada

H9a	El compromiso organizativo de los profesores universitarios es significativamente diferente según la edad	Rechazada
H9b	El compromiso organizativo de los profesores universitarios es significativamente diferente según el sexo	Confirmada
H9c	El compromiso organizativo de los profesores universitarios es significativamente diferente según la categoría laboral	Confirmada
H9d	El compromiso organizativo de los profesores universitarios es significativamente diferente según la unidad académica (facultad)	Confirmada
H10	La correlación entre la satisfacción global y específica y el nivel de compromiso organizativo de los profesores universitarios es positiva y significativa	Confirmada
H11a	La correlación entre la satisfacción (global y específica) del profesorado universitario y su valoración de la calidad de servicio en la enseñanza es positiva y significativa	Confirmada parcialmente
H11b	La correlación entre la autoeficacia (docente e investigadora) del profesorado universitario y su valoración de la calidad de servicio en la enseñanza es positiva y significativa	Confirmada
H11c	La correlación entre el compromiso organizativo del profesorado universitario y su valoración de la calidad de servicio en la enseñanza es positiva y significativa	Confirmada

TABLA 5.74. Resultados del contraste de las hipótesis (continuación)

HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LOS GRUPOS DE MEJORA DE LA CALIDAD		RESULTADOS
H12	La orientación al cliente, la adopción de la mejora continua y el trabajo en equipo de los participantes en los grupos de mejora tiene un efecto positivo y significativo en su motivación interna	Confirmada
H13	La orientación al cliente, la adopción de la mejora continua y el trabajo en equipo de los participantes en los grupos de mejora tiene un efecto positivo y significativo en la percepción que tienen de su rendimiento	Confirmada parcialmente
H14	La orientación al cliente, la adopción de la mejora continua y el trabajo en equipo de los participantes en los grupos de mejora tiene un efecto positivo y significativo en su satisfacción global	Confirmada
H15	La orientación al cliente, la adopción de la mejora continua y el trabajo en equipo de los participantes en los grupos de mejora tiene un efecto positivo y significativo en su satisfacción a nivel profesional, personal, social y con el reconocimiento recibido durante su participación	Confirmada parcialmente

---

## **CAPÍTULO 6:**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

---

## 6.1. CONCLUSIONES

Debido al gran interés que actualmente despierta la temática de la calidad tanto a nivel académico como a nivel de la gestión universitaria, en este trabajo hemos estudiado y examinado factores que condicionan la calidad de la enseñanza y de los servicios universitarios, a partir de los puntos de vista de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, así como de los procesos que se llevan a cabo en el seno de las instituciones para su análisis y mejora. Las principales conclusiones del trabajo se presentan a continuación.

### **Conclusiones asociadas a la calidad de servicio percibida por los estudiantes en la enseñanza universitaria**

1. En esta investigación se desarrolla, evalúa y aplica una escala de medida de la calidad de servicio en la enseñanza universitaria, la cual consiste en una batería de 22 atributos basada en las percepciones de los estudiantes, principales clientes directos del servicio. Se han analizado las propiedades psicométricas de la escala, obteniéndose resultados satisfactorios tanto en lo que se refiere a la fiabilidad como a la validez de contenido, de construcción y de criterio de la misma.
2. El análisis de la multidimensionalidad de dicha escala muestra que la variable calidad en este ámbito está formada por cinco factores, cuya denominación y contenido son los siguientes:
  - *Actitudes y comportamientos del profesorado*, que hace referencia a la preocupación del mismo por el aprendizaje del estudiante, el estímulo de la participación del alumno y de su interés por la materia, la disponibilidad para orientarle, la evaluación apropiada de su aprendizaje y la fluidez en la comunicación entre profesores y estudiantes.
  - *Competencia del profesorado*, que engloba aspectos relativos al nivel de conocimientos teóricos, prácticos y actualizados del personal docente, así como a su capacidad y claridad para transmitirlos.

- *Contenido del plan de estudios de la titulación*, que reúne elementos tales como el grado en que los estudios potencian las capacidades de los estudiantes, la combinación de contenidos teóricos y prácticos, la combinación entre asignaturas obligatorias y optativas, la oferta e interés de las asignaturas optativas y la utilidad de los materiales docentes.
- *Instalaciones y equipamientos*, que guarda relación con los elementos tangibles del servicio, en concreto las condiciones de las aulas, la actualidad de los equipamientos, la disponibilidad de fondos bibliográficos y la comodidad de las instalaciones.
- *Organización de la enseñanza*, que considera la adecuación de los horarios y del tamaño de los grupos de clase.

Cada uno de ellos tiene un efecto positivo y significativo sobre la calidad global, siendo la dimensión de las Actitudes y comportamientos del profesorado la que tiene una mayor importancia relativa sobre el nivel de calidad global del servicio.

3. La importancia atribuida a las dimensiones de la calidad de la enseñanza por parte de los estudiantes varía especialmente en función de las siguientes variables:
  - El ciclo de estudios que realiza el estudiante, considerado como el nivel de experiencia con el servicio.
  - El rendimiento académico del alumno, interpretado como el grado de implicación en el servicio que recibe.
  - Las horas dedicadas al estudio por parte del estudiante.
  - El tipo de estudios (titulación) que realiza.

En este sentido, los estudiantes de segundo ciclo conceden mayor importancia relativa al Contenido de los estudios, las Instalaciones y equipamientos y la Organización de la enseñanza, respecto a los primer ciclo. Por otra parte, los

estudiantes de alto rendimiento académico priorizan, con relación al resto de alumnos, las Actitudes y comportamientos del profesorado. Además, la dimensión de las Instalaciones y equipamientos es relativamente más importante para aquellos alumnos que dedican más tiempo al estudio.

4. Los estudiantes de segundo ciclo, los que tienen un rendimiento académico inferior, así como los que dedican menos horas al estudio, tienden en general a realizar valoraciones inferiores de los factores asociados a la calidad de la enseñanza, si los comparamos con el resto de alumnos.

### **Conclusiones asociadas a las actitudes del profesorado universitario y su relación con la calidad de la enseñanza universitaria**

5. Los resultados obtenidos indican que la satisfacción laboral del profesorado universitario está integrada por cuatro facetas diferentes, cuya composición es la siguiente:

- La satisfacción con las *recompensas intrínsecas* que ofrece el puesto de trabajo, es decir, con el nivel de autonomía, el impacto en otras personas, el sentimiento de autorrealización, la oportunidad para el aprendizaje continuo y la oportunidad de utilizar las propias habilidades.
- La satisfacción con la *compensación económica y la seguridad*, básicamente el salario y beneficios extrasalariales, las becas para la investigación, las oportunidades de promoción y la seguridad del puesto de trabajo.
- La satisfacción derivada del *conflicto de rol y equilibrio*, incluyendo el tiempo dedicado a la docencia y a la investigación y el equilibrio entre las actividades docentes e investigadoras.
- La satisfacción con el *apoyo y reconocimiento*, esto es, la satisfacción fruto de las relaciones con los compañeros, del apoyo recibido de la dirección de departamento y del reconocimiento del trabajo en la disciplina académica.

Las dos dimensiones relativamente más importantes sobre el nivel de satisfacción global son, por este orden, la relativa a la compensación económica y seguridad y la de las recompensas intrínsecas.

6. La importancia relativa que tienen estas cuatro facetas específicas de la satisfacción varía atendiendo a la edad, el sexo, la facultad y la categoría laboral del profesorado. En concreto, la satisfacción de los profesores más jóvenes y la de los hombres depende en mayor medida de la compensación económica y seguridad. Por su parte, el personal docente funcionario otorga mayor importancia relativa a la satisfacción con las recompensas intrínsecas.

La satisfacción con la compensación económica y seguridad del puesto es superior entre los profesores de más edad, los profesores funcionarios y los hombres. La satisfacción con las recompensas intrínsecas es diferente en función de la edad, el sexo, la categoría y la facultad.

7. La autoeficacia del profesorado universitario comprende dos facetas distintas:
  - La *autoeficacia docente*, que considera hasta qué punto el individuo se siente seguro para impartir clase en grupos muy numerosos y en grupos reducidos, para transmitir sus conocimientos, comunicarse con los estudiantes, orientar a los alumnos y resolver posibles conflictos con éstos.
  - La *autoeficacia investigadora*, que tiene en cuenta el grado de confianza del individuo para escribir un artículo para una revista internacional, elaborar un trabajo de investigación, utilizar métodos de investigación cuantitativos y cualitativos y presentar una ponencia en un congreso científico.

Se ha corroborado que existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en las actividades investigadoras dependiendo de la edad, el sexo, la categoría y la facultad. El nivel de autoeficacia docente es significativamente distinto en función de la categoría y la facultad del profesor.

8. El compromiso organizativo, en su vertiente actitudinal, difiere de forma significativa según el sexo, la categoría y la facultad del personal docente. En concreto, es menor entre los profesores más jóvenes y alcanza niveles significativamente superiores entre los catedráticos, respecto al resto de categorías, y entre los hombres.

Además, el compromiso organizativo del profesorado está significativa y positivamente correlacionado con la satisfacción global y con la satisfacción con las facetas específicas del puesto.

9. No se producen diferencias significativas en las valoraciones del profesorado respecto a la calidad global de la enseñanza en la titulación, los conocimientos, actitudes y capacidades del mismo, el contenido de los estudios, las instalaciones y equipamientos, así como los sistemas de evaluación del aprendizaje, en función de su edad, sexo, categoría o facultad. Por otra parte, los aspectos relativos al profesorado son los que se consideran más importantes para la calidad de la enseñanza.
10. Se ha comprobado que existe una correlación positiva y significativa entre la valoración de la calidad de la enseñanza por parte del profesorado y las siguientes variables: a) la satisfacción con las recompensas intrínsecas; b) la satisfacción con el apoyo y reconocimiento; c) la autoeficacia docente; d) la autoeficacia investigadora; y e) el compromiso organizativo.
11. Se ha clasificado el profesorado universitario sobre la base de sus niveles de satisfacción específica y se han obtenido tres perfiles diferenciados:
  - a) Los más satisfechos constituyen un grupo de profesores valiosos para la organización por su alto grado de autoeficacia y su elevado compromiso con la organización, llamados *estrellas institucionalizadas*.
  - b) Aquellos que están satisfechos sólo con determinados aspectos del puesto de trabajo, con un alto grado de autoeficacia (investigadora) pero un bajo nivel de identificación con la institución, denominados *lobos solitarios*.

- c) Los más insatisfechos que además poseen un bajo nivel de autoeficacia y de compromiso organizativo, catalogados como *empleados apáticos*.

Se han encontrado diferencias significativas entre estos grupos en las citadas variables actitudinales y en sus valoraciones de la calidad global de la enseñanza, de los conocimientos, actitudes y capacidades del profesorado, del contenido de los estudios, de las instalaciones y equipamientos y del prestigio de la universidad.

### **Conclusiones asociadas a la comparación de las valoraciones de estudiantes y profesores**

12. Las valoraciones por parte de estudiantes y profesores de la calidad de la enseñanza a nivel de titulación, así como de los conocimientos, las actitudes y las capacidades del profesorado, del contenido de los estudios, de las instalaciones y equipamientos y de los sistemas de evaluación, no difieren excesivamente en las titulaciones estudiadas, aunque los estudiantes tienden en general a valoraciones inferiores de la mayor parte de estos aspectos.

Por una parte, el nivel de conocimientos del profesorado es el aspecto mejor valorado por ambos colectivos. Por otra parte, los estudiantes puntúan peor los sistemas de evaluación del aprendizaje, mientras que los profesores valoran más negativamente las instalaciones y equipamientos.

### **Conclusiones asociadas a los procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza**

13. Fruto del análisis y seguimiento de varios procesos de evaluación de titulaciones, podemos destacar como fortalezas de los mismos los siguientes aspectos:
- El interés y la implicación de los miembros que integran los comités internos.
  - La utilidad para proporcionar un diagnóstico de la situación así como información relevante para la toma de decisiones.

- La credibilidad que el comité externo concede al proceso de evaluación.

Las principales debilidades observadas son las siguientes:

- El proceso de evaluación es percibido de forma generalizada como un expediente a cubrir que tiene pocas repercusiones prácticas.
- La participación de la comunidad universitaria en el proceso es menor de lo que *a priori* esperan los comités de evaluación. En especial, los estudiantes suelen tomar parte de forma limitada.
- El proceso es largo y se produce cierto cansancio de los participantes.

14. Los procesos de mejora de la calidad a través de la adopción e implantación del contrato programa en el seno de la universidad tienen como puntos fuertes:

- El establecimiento de contratos programa internos es una forma adecuada de concretar los acuerdos y compromisos mutuos entre el equipo de gobierno de la unidad evaluada y el equipo de gobierno de la universidad.
- Los contratos programa internos implican unos objetivos, líneas de actuación e indicadores para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Los puntos débiles detectados al respecto son los siguientes:

- La elaboración e implantación de contratos programa internos ha ido retrasándose a lo largo del tiempo.
- Existe un escaso interés en adoptar la dirección por objetivos; estas iniciativas se perciben como procedimientos burocráticos y costosos en tiempo y esfuerzo de elaboración.

- Algunos de los indicadores utilizados en el contrato programa sólo valoran parcialmente los objetivos, están influidos por numerosas variables y su mejora depende de actuaciones a medio o largo plazo.

15. Se ha observado que existen dificultades para la mejora de la calidad de la enseñanza en las titulaciones, entre las que cabe destacar las siguientes:

- No existe un interés generalizado por la calidad de la docencia entre el profesorado debido a que los criterios utilizados en su promoción priman la investigación, a la concesión casi automática de los complementos docentes y al escaso desarrollo de programas de calidad de la enseñanza.
- Se producen interferencias entre los departamentos y las facultades y los mecanismos de coordinación no funcionan de forma suficientemente adecuada.
- Se echa en falta un liderazgo efectivo y transformador en el ámbito de la enseñanza debido al límite temporal de los cargos académicos, a la dedicación a tareas administrativas por parte de quienes los ocupan y a su insuficiente formación como directivos y gestores.
- Los coordinadores de titulación tienen dificultades para la mejora de la calidad de la enseñanza ya que se responsabilizan de unos estudios que se llevan a cabo con los recursos humanos que se seleccionan, promocionan y forman desde los departamentos.
- La coordinación entre departamentos se hace más difícil cuando predomina la identificación con el área de conocimiento y se limita la capacidad de las facultades para desarrollar iniciativas de mejora de la calidad de la enseñanza.

## **Conclusiones asociadas a la implantación de grupos de mejora de la calidad en la universidad**

16. En este trabajo se ha desarrollado y utilizado una escala de medida de los tres principios básicos de la calidad total, es decir, la orientación al cliente, la mejora continua y el trabajo en equipo, a partir de las percepciones de participantes en grupos de mejora en la universidad. Se ha comprobado la fiabilidad y la validez de la escala y se ha confirmando que la calidad total está formada por los tres factores.
17. La orientación al cliente es la dimensión que obtiene una mayor valoración por parte de los participantes en los grupos de mejora, lo que refleja un interés por la mejora del servicio a los destinatarios de las propuestas. También se observa que se muestran especialmente satisfechos con las oportunidades de interacción social que les ofrece la integración en un grupo de mejora y con la posibilidad de aportar nuevas ideas o sugerencias que contribuyan a la mejora de la calidad de servicio.
18. Los resultados muestran que, por separado, los tres componentes de la calidad total tienen un efecto positivo y significativo en la motivación y en la satisfacción de los participantes en grupos de mejora tanto a nivel global como a nivel personal, profesional y social.
19. Finalmente, los resultados indican que para el éxito en la implantación y sostenimiento de los equipos de mejora de la calidad son necesarios una serie de elementos clave, como el liderazgo y compromiso de la alta dirección (Gerencia), el establecimiento de una estructura de apoyo y la formación de los participantes.

## 6.2. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA GESTIÓN

A partir de la investigación realizada podemos destacar las siguientes implicaciones y recomendaciones:

1. En la evaluación de la calidad de servicio en cualquier centro o institución universitaria cabe tener en cuenta especialmente el papel clave de los aspectos relacionados con la calidad funcional, es decir, de la forma en que se presta el servicio y, por tanto, de la actuación del profesorado. Un análisis de este tipo debe hacerse no sólo a nivel individual, sino que es necesario que se realice desde los niveles de competencia de la titulación y la facultad.
2. Para que exista una preocupación e interés del conjunto del profesorado por la calidad de la enseñanza, deberán introducirse progresivamente incentivos en este ámbito que tengan en cuenta el rendimiento alcanzado en las actividades docentes.
3. La mejora de la calidad requiere, además, de un mejor conocimiento de las actitudes del profesorado respecto a su trabajo y a la institución y de la vinculación de las mismas con el proceso de mejora de la calidad. Con ello será posible saber si se considera necesario modificar las políticas de recursos humanos para conseguir un personal más capacitado, satisfecho y comprometido con la organización.
4. Las universidades deben adoptar estrategias en las que se tenga en cuenta y potencie no solamente el número de las personas que desarrollan las distintas tareas, sino también el adecuar sus perfiles en función de los puestos y tareas que deben cubrir. Para ello, habrá que adaptar las estrategias de recursos humanos a las diferencias entre áreas, departamentos y disciplinas científicas, así como a la existencia de distintos niveles de satisfacción laboral, autoeficacia y compromiso organizativo entre el profesorado.
5. La mejora de la calidad de la enseñanza requiere de una mayor y más activa participación de los estudiantes, no sólo en el contexto estricto del aula, sino que

puede canalizarse mediante comisiones de trabajo que analicen conjuntamente con los profesores los problemas y apunten las soluciones oportunas.

6. Para que los estudiantes trabajen con los profesores en mejorar la docencia que les concierne, es preciso que las diversas autoridades académicas asuman seriamente este objetivo y estén dispuestas a vencer las resistencias que puedan generarse.
7. A fin de optimizar los procesos formales que actualmente están en marcha para evaluar y mejorar de la calidad de la enseñanza es preciso que todas las partes implicadas en el seno de la institución comprendan y utilicen los conocimientos y técnicas disponibles. En este sentido, es importante que los diversos cargos académicos posean una formación específica en el campo de la gestión y desarrollen competencias directivas.
8. En el ámbito de la enseñanza se hace especialmente necesaria una dirección y coordinación eficaz de los distintos grupos de especialistas implicados en las titulaciones. Además, debe ponerse el mayor énfasis en la transformación de las propuestas de mejora en planes de actuación, así como en el establecimiento de acuerdos entre los diferentes niveles de responsabilidad.
9. En cuanto a los servicios administrativos y de apoyo, debe potenciarse el trabajo en equipo y la creación de equipos integrados por personas de diferentes niveles y ámbitos de trabajo (grupos de mejora de la calidad) a fin de superar las barreras jerárquicas y departamentales, así como para conseguir un cambio hacia un estilo de dirección más participativo en todos los niveles.
10. La introducción de los instrumentos de mejora y participación debe hacerse en el marco de una estrategia orientada a la calidad y con una perspectiva a largo plazo. En este sentido, la incorporación del enfoque y de la metodología de la calidad total debe llevarse a cabo en todos los ámbitos y para el conjunto de empleados. Asimismo, la realización de proyectos de mejora de la calidad deberán entenderse como un paso más en el desarrollo de una cultura compartida que esté basada en la mejora continua de las actividades de la institución.

### **6.3. LIMITACIONES Y ORIENTACIONES SOBRE FUTURAS INVESTIGACIONES**

La presente investigación está limitada en cuanto al carácter transversal de los datos obtenidos a partir de las encuestas realizadas a los estudiantes, los profesores y los participantes en grupos de mejora. Por ello sería de gran interés que en futuras investigaciones se llevase a cabo un estudio longitudinal que contemplara las posibles variaciones a lo largo del tiempo en las percepciones de distintos grupos de clientes o usuarios de la universidad, incluyendo además a los graduados y a los (potenciales o actuales) empleadores.

Por otra parte, es de esperar que próximas investigaciones evalúen la generalidad de las escalas de medida propuestas sobre la calidad de servicio percibida en la enseñanza universitaria y sobre los principios de la calidad total. También consideramos necesario realizar un estudio que relacione directamente las actitudes del profesorado con la calidad percibida por los estudiantes.

Futuras investigaciones deberían continuar el trabajo aquí iniciado sobre los procesos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza a través de la comparación de un mayor número de titulaciones impartidas en facultades o centros de diferentes instituciones universitarias. Por lo que se refiere al análisis de la implantación de los objetivos de los contratos programa, debería llevarse a cabo considerando un período de tiempo más amplio y utilizando los resultados obtenidos a partir de los indicadores establecidos.

En cuanto a la introducción de grupos de mejora en la universidad, en esta investigación no se comparan las percepciones de los participantes con las de otros empleados que no han tomado parte en los mismos. Por ello, futuras investigaciones deberían contrastar hasta qué punto los participantes muestran unos niveles de motivación, satisfacción y/o compromiso significativamente diferentes de los de otros empleados integrados en grupos de control.

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

- ADAM, E.E. Jr. (1991): "Quality circle performance", *Journal of Management*, 17(1), p. 25-39.
- ADAMS, D. (1998): "Examining the fabric of academic life: An analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles", *Higher Education*, 36, p. 421-435.
- ÁLAMO VERA, F.R. (1995): "La planificación estratégica de las universidades. Propuesta metodológica y evidencia empírica", *Tesis doctoral no publicada*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ALDRIDGE y J. ROWLEY (1998): "Measuring customer satisfaction in higher education", *Quality Assurance in Education*, 6(4), p. 197-204.
- ALCAIDE, M.; GANAZA, J. y M. ROMÁN (1990): "Aproximación al estudio de las características de los puestos de trabajo del profesorado universitario: el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Sevilla", *Revista de Economía y Empresa*, X (27/28), p. 41-49.
- ÁLVAREZ, M. y S. RODRÍGUEZ (1997): "La calidad total en la Universidad: ¿Podemos hablar de clientes?", *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII (161), p. 333-352.
- AMERICAN QUALITY FOUNDATION (AQF) y ERNST & YOUNG (1991): *International Quality Study: The Definitive Study of the Best International Quality Management Practices*. Ernst & Young, Cleveland.
- ANGLE, H.L. y J.L. PERRY (1981): "An empirical assesment of organizational commitment and oorganizational effectiveness", *Administrative Science Quarterly*, 26, p. 1-13.
- ANTHONY, R.N. y D.W. YOUNG (1988): *Management control in nonprofit organizations*, 4ª ed., Homewood, Irwin.
- ASKLING, B. y B. CHRISTENSEN (2000): "Towards "the learning organisation": Implications for institutional governance and leadership", *Higher Education Management*, 12(2), p. 17-41.
- ASTIN, A.W. (1985): *Achieving educational excellence*. Jossey-Bass, San Francisco.
- ASTLEY, W.G. y A.H. VAN DE VEN (1983): "Central perspectives and debates in organization theory", *Administrative Science Quarterly*, 28, p. 245-273.
- BABAKUS, E. y G.W. BOLLER (1992): "An Empirical Assessment of the SERVQUAL Scale", *Journal of Business Research*, 24, p. 235-268.
- BABAKUS, E. y W.G. MANGOLD (1992): "Adapting the SERVQUAL scale to hospital services: an empirical investigation", *Health Services Research*, 26, p. 767-786.
- BALDRIDGE, J.V. (1971): *Power and conflict in the university*. John Wiley & Sons.
- BALL, R., y J. HALWACHI (1987): "Performance indicators in higher education", *Higher Education*, 16, p. 393-405.
- BANDURA, A. (1977): "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84, p. 191-215.
- BANDURA, A. (1986): *Social Foundation of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- BANDURA A. y D.H. SCHUNK (1981): "Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through self-motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, p. 586-598.
- BARAK, R.J. y B.E. BREIER (1990): *Successful Program Review*. Jossey-Bass, San Francisco.
- BARLING, J. y R. BEATTIE (1983): "Self-efficacy beliefs and sales performance", *Journal of Organizational Behaviour Management*, 5, p. 41-51.

- BARNETT, R. (1992): *Improving Higher Education. Total Quality Care*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- BATENSON, J. (1977): "Do We Need Service Marketing", en P. EIGLIER, E. LANGEARD, C. LOVELOCK y J. BATENSON (eds.), *Marketing Services: New Insight*, Marketing Science Institute, Cambridge.
- BAYONA, C.; GOÑI, S. y C. MADORRÁN (2000): "Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 9(1), p.139-149.
- BENNIS, W.G. y B. NANUS (1985): *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- BERTALANFFY, L.W. (1976): *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- BIGNÉ, J.E.; MOLINER, M.A.; VALLET, T.M. y J. SÁNCHEZ (1997): "Un estudio comparativo de los instrumentos de medición de la calidad de los servicios públicos", *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, p. 33-52.
- BIRNBAUM, R. (1988): *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey Bass Publishers.
- BLAU, P.M. (1973): *The organization of academic work*. John Wiley & Sons.
- BLAU, P.M.; FALBE, C.M.; MCKINLEY, W. y P.K. TRACY (1976): "Technology and organization in manufactory", *Administrative Science Quarterly*, 21, p. 20-40.
- BLAU, G.J. y K.B. BOAL (1987): "Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism", *Academy of Management Review*, 12(2), p. 288-300.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1990): "Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task", *Journal of Social Psychology*, 130, p. 353-363.
- BOUZAS, B. y C. CASTRO (1986): "El compromiso organizacional", *Revista de Economía y Empresa*, 16(15-16), p. 157-173.
- BOYER, E.; ALTBACH, P. y M-J WHITELAW (1994): *The Academic Profession: An International Perspective*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- BRICALL, J.M. (2000): *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Barcelona.
- BRICKLEY, J.A.; SMITH, C.W. y J.L. ZIMMERMAN (1997): *Managerial Economics and Organizational Architecture*. Irwin, Chicago.
- BROOKE, P.; RUSSELL, D. y J. PRICE (1988): "Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment", *Journal of Applied Psychology*, 73(2), p. 139-145.
- BROWN, M.; HITCHCOCK, D. y M. WILLARD (1994): *Why TQM Fails and What to do about It?* Irwin, Chicago.
- BROWN, S.D.; LENT, R.W y K.C. LARKIN (1989): "Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships", *Journal of Vocational Behavior*, 35, p. 64-75.
- BROWN, S.W. y T.A. SWARTZ (1989): "A gap analysis of professional service quality", *Journal of Marketing*, 53, p. 92-98.

- BROWN, S.W.; CHURCHILL, G.A. y J.P. PETER (1993): "Improving the measurement of service quality", *Journal of Retailing*, 69(3), p. 127-139.
- BURNS, J.M. (1978): *Leadership*. Harper Business.
- BURNS, T. y G.M. STALKER (1961): *The Management of Innovation*. Tavistock, London.
- BUSCH, T., FALLAN, L. y A. PETERSEN (1998): "Disciplinary differences in job satisfaction, self-efficacy, goal commitment and organisational commitment in Norwegian Colleges: an empirical assessment of indicators of performance", *Quality in Higher Education*, 4(2), p. 137-157.
- BUTTLE, F. (1996): "SERVQUAL: Review, critique, research agenda", *European Journal of Marketing*, 30(1), p. 8-32.
- CAMERON, K.S. (1978): "Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education", *Administrative Science Quarterly*, 23, p. 604-632.
- CAMERON, K.S. (1981): "Domains of organizational effectiveness in colleges and universities", *Academy of Management Journal*, 24(1), p. 25-47.
- CAMISÓN, C., GIL, M<sup>a</sup>.T. y V. ROCA (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), pp. 69-92.
- CAMISÓN, C. y J.C. BOU (2000): "Calidad percibida de la empresa: desarrollo y validación de un instrumento de medida", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 9(1), p. 9-24.
- CARMAN, J.M. (1990): "Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions", *Journal of Retailing*, 66(1), p. 33-55.
- CARNEGIE COMMISSION (1973): *The Purposes and the Performance of Higher Education in the United States. Approaching the year 2000*. McGraw-Hill, New York.
- CASANUEVA, C., PERIÁÑEZ, R. y J.E. RUFINO (1997): "Calidad percibida por el alumno en el servicio docente universitario: Desarrollo de una escala de medida", en M. Ruiz (ed.), *XI Congreso Nacional AEDEM Lleida*, 2, p. 27-34.
- CAVE, M.; HANNEY, S.; HENKEL, M. y M. KOGAN (1997): *The use of performance indicators in higher education*. Jessica Kingsley, London.
- CERI (1982): *The University and the Community*. OCDE, Center for Educational Research and Innovation, París.
- CHAFEE, E.E. (1983): "The role of rationality in university budgeting", *Research in Higher Education*, 19, p. 387-406.
- CHANDLER, A.D. (1962): *Strategy and structure: Chapters in the history of American industrial enterprise*. The MIT Press, Cambridge.
- CHEVAILLIER, T. (1998): "Moving away from central planning: using contracts to steer higher education in France", *European Journal of Education*, 33(1), p. 65-76.
- CHURCHILL, G.A.JR.; FORD, N.M. y O.C. WALKER (1974): "Measuring the job satisfaction of industrial salesmen", *Journal of Marketing Research*, 11, p. 323-332.
- CIAMPA, D. (1991): *Total Quality: A user's guide for implementation*. Addison Wesley, Reading.
- CLARK, B. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. University of California Press, Berkeley.

- CLARK, B. (1995): "Complexity and differentiation: The deepening problem of integration", en D.D. DILL y B. SPORN (eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, Pergamon, Oxford, p. 159-169.
- CLARK, B. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities*. IAU, Oxford.
- CLAVER, E.; LLOPIS, J. y J.J. TARÍ (1999): *Calidad y dirección de empresas*. Civitas, Madrid.
- COBA E. y J. VIDAL (2000): "Desde la evaluación externa a la publicidad de los resultados", *Cuadernos IRC*, 6, octubre, p. 32-39.
- COHEN, S.G. y D.E. BAILEY (1996): "What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite", *Journal of Management*, 23(3), p. 239-290.
- COHEN A. y G. LOWENBERGER (1990): "A re-examination of the side-bet theory as applied to organizational commitment: A meta-analysis", *Human Relations*, 43(10), p. 1015-1050.
- COHEN, M.D.; MARSH, J.G. y J.P. OLSEN (1972): "Garbage can model of organizational choice", *Administrative Science Quarterly*, 17, p. 1-25.
- COHEN, M.D.; MARCH, J.G. y J.P. OLSEN (1976): "People, problems, solutions and the ambiguity of relevance", en MARCH, J.G. y J.P. OLSEN, *Ambiguity and choice in organizations*, Universitetsforlaget, Oslo, p. 24-37.
- COHEN, M.D. y J.G. MARSH (1986): *Leadership and ambiguity: The American college president*. McGraw-Hill.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación*. Madrid
- CRONIN, J.J. y S.A. TAYLOR (1992): "Measuring service quality: A reexamination and extension", *Journal of Marketing*, 56, p. 55-68.
- CRONIN, J.J. y S.A. TAYLOR (1994): "SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and performance-minus-expectations measurement of service quality", *Journal of Marketing*, 58, p. 25-31.
- CUENIN, S. (1987): "The use of performance indicators in universities: An international survey", *International Journal of Management in Higher Education*, 11(2), p.117-139.
- CUERVO, A. (1996): *Introducción a la administración de empresas*, Civitas, Madrid.
- CYERT, R.M. y J.G. MARCH (1963): *A behavioral theory of the firm*. Prentice Hall, New Jersey.
- DALE, B.G. y J.S. OAKLAND (1991): *Quality improvement through standards*. Stanley Thornes, Leckhamptom.
- DALE, B.G., BOADEN, R.J. y D.M. LASCELLES (1994): "Total Quality Management: An overview", en DALE, B.G. (ed.), *Managing quality*, 2ª ed., Prentice Hall, London.
- DAVIES S.W. y K.W. GLAISTER (1996): "Spurs to higher things? Mission statements of UK Universities", *Higher Education Quarterly*, 50(4), p. 261-294.
- DEAL, T.E. y A.A. KENNEDY (1982): *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley, Reading.
- DEAN, J.W. y D.E. BOWEN (1994): "Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development", *Academy of Management Review*, 19(3), p. 392-418.
- DEARING REPORT (1997): *Higher Education in the Learning Society*. HMSO, Norwich.

- DE LA FUENTE, J.M.; GARCÍA-TENORIO, J.; GUERRAS, L.A. y J. HERNANGÓMEZ (1997): *Diseño organizativo de la empresa*. Civitas, Madrid.
- DEL BARRIO, S. y T. LUQUE (2000): “Análisis de ecuaciones estructurales”, en LUQUE, T. (coord.), *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*, Pirámide, Madrid, p. 489-555.
- DE MIGUEL, M. (1991): “Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria”, en DE MIGUEL, M., MORA, J.G. y S. RODRÍGUEZ, *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid, p. 341-370.
- DE MIGUEL, M. (1999): “La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones”, en VIDAL, J. (coord.), *Indicadores en la universidad: información y decisiones*, Consejo de Universidades, Madrid, p. 413-430.
- DE MIGUEL, M., MORA, J.G. y S. RODRÍGUEZ (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid.
- DE MIGUEL, M.; ESCUDERO, T. y S. RODRÍGUEZ (1998): “Spanish universities’ quality: incentive of external evaluation”, *Quality in Higher Education*, 4(2), p. 199-206.
- DÍAZ J. y M<sup>a</sup> J. SAN SEGUNDO (2000): “La financiación de la enseñanza superior: Un análisis comparado de la situación española”, *Papeles de Economía Española*, 86, p. 249-264.
- DILL, D.D. (1997): “Higher education markets and public policy”, *Higher Education Policy*, 10(3/4), p. 167-185.
- DILL D.D. y B. SPORN (1995): “University 2001: What will the university of the twenty-first century look like?”, en D. DILL y B. SPORN (eds.), *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly*, Pergamon, Oxford, p. 212-236.
- DOCHY, F.; SEGERS, M. y W. WIJEN (1990): “Selecting performance indicators. A proposal as a result of research”, en GOEDEGEBUURE, F.; MAASEN, F. y D. WESTERHEIJDEN (eds.), *Peer review and performance indicators*, Lemma B.V., Utrecht, p. 135-153.
- DOCHY; SEGERS, M. y W. WIJEN (1991): “Selección de indicadores de rendimiento. Una propuesta como resultado de una investigación” en J.G. MORA, M. DE MIGUEL y S. RODRÍGUEZ (eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid.
- DONALDSON, L. (1995): *American Anti-management Theories of Organization*. Cambridge University Press, Cambridge.
- EDWARDS, P., M. COLLINSON y REES, C. (1998): “The determinants of employee responses to Total Quality Management: Six case studies”, *Organization Studies*, 19(3), p. 449-475.
- EL-KHAWAS, E. (1993): “Accreditation and Evaluation: Reciprocity and Exchange”, *Conference on Frameworks for European Quality Assessment of Higher Education*, Copenhagen.
- EL-KHAWAS, E. (2000): “The impetus for organisational change: An exploration”, *Tertiary Education and Management*, 6, p. 37-46.
- ESCRIG, A.B.; BOU, J.C. y C. CAMISÓN (2001): “Propuesta de un modelo de relaciones entre la Dirección de la Calidad Total (DCT) y resultados a través de la generación de competencias distintivas”, *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LVI (172), p. 37-56.
- ETZIONI, A. (1964): *Modern organizations*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM) (1995): *Self-Assessment. Guidelines for Public Sector: Education*. EFQM, Bruselas.
- FARRIS G. (1971): “A predictive study of turnover”, *Personnel Psychology*, 24, p. 311-328.

- FAVE-BONNET, M.F. (1999): "Editorial", *European Journal of Education*, 34(3), p. 261-266.
- FERNÁNDEZ, Z. (1986): "La estructura organizativa: Un análisis contingente", *Investigaciones Económicas*, vol. X(3), p. 467-482.
- FERNÁNDEZ, Z. (1999): "El estudio de las organizaciones (La jungla dominada)", *Papeles de Economía Española*, 78-79, p. 56-76.
- FERNÁNDEZ BARCALA, M.; JUNQUERA, B. y T. MUNIZ (1997): "La valoración de la calidad en los servicios públicos: Análisis de un caso", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 6(1), p. 7-20.
- FISHER, T.J. (1992): "The impact of quality management on productivity", *International Journal of Quality & Reliability Management*, 9, p. 44-52.
- FLYNN, B., SCHROEDER, R.G. y S. SAKAKIBARA (1994): "A framework for quality management research and an associated measurement instrument", *Journal of Operations Management*, 11, p. 339-366.
- FREDERICKS, M.M.H.; WESTERHEIJDEN, D.F. y P.J.M. WEUSTHOF (1994): "Effects of quality assessment in Dutch higher education", *European Journal of Education*, 29, p. 181-200.
- FRENCH Jr., J.R. y B. RAVEN (1959): "The bases of social power", en CARTWRIGHT, D. (ed.), *Studies in social power*, Ann Arbor, Institute for Social Research, University of Michigan.
- FUKAMI C.V. y E.W. LARSON (1984): "Commitment to company and union: parallel models", *Journal of Applied Psychology*, 69, p. 367-371.
- GALBRAITH, J. (1973): *Designing complex organizations*. Addison-Wesley, Reading.
- GARCÍA, P.; MORA, J-G.; RODRÍGUEZ, S. y J.J. PÉREZ (1995): "Experimenting Institutional Evaluation in Spain", *Higher Education Management*, 7(1), p. 101-118.
- GARVIN, D.A. (1983): "Quality on the line", *Harvard Business Review*, 61, p. 65-75.
- GARVIN, D.A. (1984): "What does "Product Quality" really mean?", *Sloan Management Review*, p.25-53.
- GARVIN, D.A. (1988): *Managing quality: The strategic and competitive edge*. John Wiley & Sons, New York.
- GLASSMAN, R.B. (1973): "Persistence and loose coupling in living systems", *Behavioral Science*, 18, p. 83-98.
- GONZÁLEZ ASTORGA, F.; GONZÁLEZ HERNANDO, S. y L.I. ÁLVAREZ (1997): "Evaluación de los planes de estudio: Evidencias empíricas", en M. Ruiz (ed.), *XI Congreso Nacional AEDEM Lleida*, vol. 2, p. 461-469.
- GOULDNER A. (1958): "Cosmopolitans and locals: Towards an analysis of latent social roles", *Administrative Science Quarterly*, 2, p. 281-306.
- GRAHAM, J.W. y A. VERNA (1991): "Predictors and moderators of employee responses to employee participation programs", *Human Relations*, 44(6), p. 551-568.
- GRIFFIN, R.W. (1982): *Task design: An integrative approach*. Scott, Glenview.
- GRIFFIN, R.W. (1988): "Consequences of quality circles in an industrial setting: A longitudinal assessment", *Academy of Management Journal*, 31(2), p. 338-358.

- GRÖNROOS, C. (1982): "An applied service marketing theory", *European Journal of Marketing*, 16(7), p. 30-41.
- GRÖNROOS, C. (1994): *Marketing y gestión de servicios. La gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios*. Díaz de Santos, Madrid.
- HACKMAN J.R. y G.R. OLDHAM (1975): "Development of the Job Diagnostic Survey", *Journal of Applied Psychology*, 60, p. 159-170.
- HACKMAN J.R. y G.R. OLDHAM (1980): *Work Redesign*. Addison-Wesley, Reading.
- HACKMAN, J.R. y R. WAGEMAN (1995): "Total Quality Management: Empirical, conceptual and practical issues", *Administrative Science Quarterly*, 40, p. 203-242.
- HAIR, J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L. y W.C. BLACK (1999): *Análisis multivariante*. 5ª ed. Prentice Hall, Madrid.
- HANNAN, M.T. y J.H. FREEMAN (1983): "The population ecology of organizations", *American Journal of Sociology*, 82, p. 929-964.
- HANSEN, W.L. y M. JACKSON (1996): "Total Quality Improvement in the classroom", *Quality in Higher Education*, 2(3), p. 211-218.
- HARBER, D.; MARRIOT, F. y N. INDRUS (1991): "Employee participation in TQC: The effect of job levels on participation and satisfaction", *International Journal of Quality & Reliability Management*, 8, p. 35-54.
- HARDY, C. (1990): "Strategy and context: Retrenchment in Canadian universities", *Organization Studies*, 11(2), p. 207-237.
- HARDY, C.; LANGLEY, A.; MINTZBERG, H. y J. ROSE (1988): "Strategy formation in the university context", en QUINN, J.B.; MINTZBERG, H. y R.M. JAMES (ed.), *The strategy process*. Prentice Hall, p. 649-660.
- HARVEY, L. y D. GREEN (1993): "Defining quality", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9-34.
- HERZBERG, F; MAUSER, B. y B. SNYDERMAN (1959): *The motivation to work*. John Wiley, New York.
- HESKETT, J.L. (1987): "Lessons in service sector", *Harvard Business Review*, 65.
- HICKSON, C. y OSHAGBEMI, T. (1999): "The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research", *International Journal of Social Economics*, 26(4), p.537-544.
- HILL, F.M. (1995): "Managing service quality in higher education: the role of student as primary consumer", *Quality Assurance in Education*, 3(3), p. 10-21.
- HILL, M.D. (1986): "A theoretical analysis of faculty job satisfaction/dissatisfaction", *Educational Research Quarterly*, 10, p. 36-44.
- HOLBROOK, M. (1994): "The nature of customer value: An axiology of services in the consumption experience", en R. RUST y R. OLIVER (eds), *Service quality: New Directions in Theory and Practice*, SAGE Publications, Thousand Oaks, p. 21-71.
- HOSTMARK-TARROU, A.L. (1999): "The evaluation of structures in European Universities", *European Journal of Education*, 34(3), p. 267-281.
- HOTTA, S. (1998): "The funding of universities in Finland: towards goal-oriented government steering", *European Journal of Education*, 33(1), p. 55-64.

- HURLEY, J. P. (1990): "Organisational development in universities", *Journal of Managerial Psychology*, 5(1), p. 17-22.
- IMAI, M. (1990): *Mejorando la calidad: kaizen*. Gestión y Control de Calidad, Valencia.
- JOSEPH, M. y B. JOSEPH (1997): "Service quality in education: a student perspective", *Quality Assurance in Education*, 5(1), p. 15-21.
- KAST, F.E. y J.R. ROSENZWEIG (1973): *Contingency views of organization and management*. Science Reseach Associates.
- KAST, K.E. y J.E. ROSENZWEIG (1987): *Administración en las organizaciones. Un enfoque de sistemas y de contingencias*, 2ª ed., McGraw Hill, México.
- KATZ, D. y R.L. KAHN (1978): *The social psychology of organizations*, 2ª ed., John Wiley & Sons.
- KATZENBACH, J.R. y D.K. SMITH (1993): *The wisdom of teams: Creating the high performance organization*. Harvard Business School Press, Boston.
- KELLER, G. (1999): "The new importance of strategic management at universities", en Comissionat per a Universitats i Recerca, *Universitat: Estratègies per avançar. Direcció Estratègica y Calidad en las Universidades*, UPC, Barcelona, p. 31-38.
- KELLS, H.R. (1993): *The Development of performance indicators for higher education. A compendium for twelve countries*, 2ª ed., O.C.D.E., París.
- KIVIMÄKI, M., MAKI, E y K. LINDSTROM (1997): "Does the implementation of TQM change the wellbeing and work-related attitudes of health care personnel?", *Journal of Organizational Change Management*, 10(6), p. 456-470.
- KOCH, J.L. y R.M. STEERS (1978): "Job attachment, satisfaction, and turnover among public sector employees", *Journal of Vocational Behavior*, 12, p. 119-128.
- KOELMAN J. (1998): "The funding of universities in the Netherlands: Developments and trends", *Higher Education*, 35, p.127-141.
- KOGAN, M. (1986): "The evaluation of higher education. An introductory review", *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10(2), p. 125-139.
- KOONTZ, M. (1961): "The Management Theory Jungle", *Journal of the Academy of Management*, 4(3), p. 174-188.
- KOONTZ, M. y WEIRICH (1994): *Administración. Una perspectiva global*. McGraw-Hill, México, 10ª ed.
- KUHN, T.S. (1962): *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.
- LACY, F.J. y B.A. SHEEHAN (1997): "Job satisfaction among academic staff: An international perspective", *Higher Education*, 34, p.305-322.
- LARSON, P.D. y A. SINHA (1995): "The TQM impact: a study of quality manager's perceptions", *Quality Management Journal*, p. 53-65.
- LATONA, J.C. y H. LaVAN (1993): "Implementation of an employee involvement programme in a small, emerging high-technology firm", *Journal of Organizational Change Management*, 6 (4), p. 17-29.
- LAWLER, E.E. y S.A. MORHMAN (1987): "Quality circles: After the honeymoon", *Organizational Dynamics*, 15(4), p. 42-54.

- LAWRENCE, P. y J. LORSCH (1967): *Organization and Environment*. Harvard University Press, Boston.
- LEAL, A. (1997): "Gestión de calidad total en empresas españolas: Un análisis cultural y de rendimiento", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 6(1), p.37-56.
- LEBLANC, G. y N. NGUYEN (1997): "Searching for excellence in business education: An exploratory study of customer impressions of service quality", *International Journal of Educational Management*, 11(2), pp. 72-79.
- LEDFORD, G.E, LAWLER, E.E. i S.A. MORHMAN (1988): "The quality circle and its variations", en J.P. CAMPBELL y R.J. CAMPBELL (eds.), *Productivity in organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.
- LEHTINEN, U. y J. R. LEHTINEN (1991): "Two approaches to service quality dimensions", *The Service Industries Journal*, 11(3), p. 287-303.
- LENGNICK-HALL, C.A. (1996): "Customer contribution to quality: A different view of customer-oriented firm", *Academy of Management Review*, 21(3), p. 791-824.
- LEWIS, R.G. y D.H. SMITH (1994): *Total Quality in Higher Education*. St. Lucie Press, Delray Beach.
- LI, R. y M. KAYE (1998): "A case study for comparing two service quality measurement approaches in the context of teaching in higher education", *Quality in Higher Education*, 4(2), p. 103-113.
- LLORENS, F.J. (1996): "Procesos, contenido y efectividad de la calidad total: Una aproximación desde la dirección de empresas", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 5(3), p. 163-180.
- LLORENS, F.J. (1998): *Calidad Total en la gestión de los servicios financieros*, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- LLORENS, F.J. y M<sup>a</sup>.M. FUENTES (2000): *Calidad total. Fundamentos e implantación*. Pirámide, Madrid.
- LOBKOWICZ, N. (1987): "The German University since World War II", en H. WASSER (ed.), *The History of European Ideas – Special Issue: The History of the European University in Society*, Pergamon Press, London.
- LOCKE, E.A. (1976): "The nature and causes of job satisfaction" en M.D. DUNNETTE, *Handbook of industrial and organizational psychology*, John Wiley & Sons, New York, p. 1297-1349.
- LOCKE, E.A. y G.P. LATHAM (1984): *Goal setting: A motivational technique that works*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- LOCKE, A.L. y G.P. LATHAM (1990): *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- LOZIER, G.G. y D.J. TEETER (1996): "Quality improvement pursuits in American Higher Education", *Total Quality Management*, 7(4), p.189-201.
- LUTZ, F.W. (1982): "Tightening up loose coupling in organizations of higher education", *Administrative Science Quarterly*, 27, p. 653-669.
- MACKAY, L.; SCOTT, P. y D. SMITH (1995): "Restructured and differentiated? Institutional responses to the changing environment of UK higher education", *Higher Education Management*, 8(2), p. 3-16.
- MANGOLD, W. G. y E. BABAKUS (1991). "Service quality: the front-stage versus the back-stage perspective", *Journal of Services Marketing*, 5, p. 59-70.

- MANI, B.G. (1995): "Old wine in new bottles tastes better: A case study of TQM implementation in the IRS", *Public Administration Review*, vol. 55, núm. 2, pp. 147-158.
- MARCH, J.G. y J.P. OLSEN (1976): *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsforlaget, Oslo.
- MARKS, M.L.; MIRVIS, P.H.; HACKETT, E.J. y J.F. GRADY (1986): "Employee participation in a quality circle program: Impact on quality of work life, productivity and absenteeism", *Journal of Applied Psychology*, 71, p. 61-69.
- MATHIEU, J. y D. ZAJAC (1990): "A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment", *Psychological Bulletin*, 108(2), p. 171-194.
- MAYNES, E.S. (1976): "The concept and measurement of product quality", *Household Production and Consumption*, 40(5), p. 529-559.
- McDONALD, T. y M. SIEGALL (1993): "The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviours", *The Journal of Psychology*, 126(5), p. 465-475.
- McGREGOR, D. (1960): *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill, New York.
- MEDINA, R.I. (1985): "Los fines formativos de la universidad en distintos pensadores y sistemas", *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, p. 345-370.
- MEYER, J. y N. ALLEN (1984): "Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: some methodological considerations", *Journal of Applied Psychology*, 69(3), p. 372-378.
- MEYER J. y N. ALLEN (1991): "A three-component conceptualization of organizational commitment", *Human Resource Management Review*, 1(1), p. 61-89.
- MEYER, J. y N. ALLEN (1997): *Commitment in the workplace. Theory research and application*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- MEYER J.; PAUNONEN, S.V.; GELLATLY, I.R.; GOFFIN, R.D. y D.N. JACKSON (1989): "Organizational commitment and job performance: it's the nature of the commitment that counts", *Journal of Applied Psychology*, 74(1), p. 152-156.
- MILLER, T.I. y M.A. MILLER (1991): "Standards of excellence: US residents' evaluations of local government service", *Public Administration Review*, 51(6), p. 503-514.
- MINTZBERG, H. (1984): *La estructuración de las organizaciones*. Ariel, Barcelona.
- MINTZBERG, H. (1988): "The professional bureaucracy", en QUINN, J.B.; MINTZBERG, H. y R.M. JAMES (ed.), *The strategy process*, Prentice Hall.
- MINTZBERG, H. (1989): *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. The Free Press, Nueva York.
- MINTZBERG, H. y J.A. WATERS (1985): "Of strategies, deliberate and emergent", *Strategic Management Journal*, 6, p. 257-272.
- MORA, J.G. (1991): *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid.
- MORA, J.G. (1998): "Financiación de la educación superior: perspectivas para la mejora de la calidad", *Hacienda Pública Española*, núm. especial sobre Economía de la Educación, p. 77-87.
- MORA, J.G. (1999): "Indicadores y decisiones en las universidades", en VIDAL, J. (coord.), *Indicadores en la universidad: información y decisiones*, Consejo de Universidades, Madrid, p. 19-29.

- MORA, J.G. (2000a): "El gobierno y la gestión de las universidades bajo criterios de eficacia y servicio a la sociedad", *Papeles de Economía Española*, 86, p. 213-224.
- MORA, J.G. (ed.) (2000b): *El Profesorado Universitario: La Situación en España y las Tendencias Internacionales*. Consejo de Universidades, Madrid.
- MORA, J.G. (2001): "The academic profession in Spain: Between the civil service and the market", *Higher Education*, 41, p.131-155.
- MORROW, P. (1993): *The theory and measurement of work commitment*, JAI Press, Greenwich.
- MORROW, P. (1997): "The measurement of TQM principles and work-related outcomes", *Journal of Organizational Behavior*, 18, p. 363-376.
- MOTTAZ, C. (1988): "Determinants of organizational commitment", *Human Relations*, 41(6), p. 467-482.
- MOWDAY, R.; STEERS, R. y L. PORTER (1979): "The measurement of organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior*, 14, p. 224-247.
- MOWDAY, R.; PORTER, L. y R. STEERS (1982): *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*, Academic Press, New York.
- NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY (NIST) (1995): *Education Pilot Criteria 1995. Malcolm Baldrige National Quality Award*. NIST, Gaithersburg.
- NEWBY, P. (1999): "Culture and quality in higher education", *Higher Education Policy*, 12, p. 261-275.
- NUNNALLY, J.C. (1987): *Teoría Psicométrica*. Trillas, México.
- NUTT, P.C. (1976): "Models for decision making in organizations and some contextual variables which stipulate optimal use", *Academy of Management Review*, 2, p. 84-98.
- OAKLAND, J.S. (1993): *Total quality management: The route to improving performance*, 2ª ed., Butterworth-heinemann, Oxford.
- OLDFIELD, B.M. y S. BARON (2000): "Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty", *Quality Assurance in Education*, 8(2), pp. 85-95.
- OLSEN, D. (1993): "Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment", *Journal of Higher Education*, 64(4), p.453-470.
- OLSHAVSKY, R. (1985): "Perceived quality in consumer decision making: An integrated theoretical perspective", en J. JACOBY y J. OLSON, *Perceived quality how consumers view stores and merchandise*, Lexington Books, Lexington MA, p. 3-29.
- OROVAL, E.; SUBIRATS, J. y J.M. VILALTA (2000): "Reptes i oportunitats de les institucions universitàries en un context de canvi", en Càtedra UNESCO de gestió de l'ensenyament superior (ed.), *L'educació superior en el segle XXI*, p. 11-28.
- OSHAGBEMI, T. (1997): "Job satisfaction profiles of university teachers", *Journal of Managerial Psychology*, 12(1), p. 27-39.
- OSHAGBEMI, T. (2000): "How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management?", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(2), p. 124-136.
- OWLIA, M.S. y E.M. ASPINWALL (1996): "Quality in higher education: A survey", *Total Quality Management*, 7(4), p.161-171.

- OWLIA, M.S. y E.M. ASPINWALL (1998): "A framework for measuring quality in engineering education", *Total Quality Management*, 9(6), p.501-518.
- PADRÓN, V. (1996): "Análisis comparativo de los distintos enfoques en la gestión la calidad total", *ESIC MARKET*, Julio-Septiembre, p. 147-158.
- PARASURAMAN, A.; BERRY, L.L y V.A. ZEITHAML (1990): "Perceived service quality as a customer-based performance measure: An empirical examination of organizational barriers using an extended service quality model", *Human Resource Management*, 30(3), p. 335-364.
- PARASURAMAN, A.; BERRY, L.L y V.A. ZEITHAML (1993): "More on improving service quality measurement", *Journal of Retailing*, 69(1), p. 140-147.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A y L.L. BERRY (1985): "A conceptual model of service quality an its implications for future research", *Journal of Marketing*, 49, p. 41-50.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A y L.L. BERRY (1988): "SERVQUAL a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality", *Journal of Retailing*, 64 (1), p. 12-40.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A y L.L. BERRY (1991): "Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale", *Journal of Retailing*, 67, p. 420-450.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A y L.L. BERRY (1994): "Reassessment of expectations as a comparision standard in measuring service quality: Implications for further research", *Journal of Marketing*, 58, p. 111-124.
- PEARSON, D.A. y R.E. SEILER (1983): "Environmental satisfiers in academe", *Higher Education*, 12, p. 35-47.
- PEEKE, G. (1994): *Mission an Change: Institutional mission and its application to the management of further and higher education*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- PEIRÓ, J.M y V. GONZÁLEZ ROMÁ, (1993): *Círculos de Calidad*. Eudema Universidad, Madrid.
- PEÑA, D. (1997): "La mejora de la calidad de la educación: Reflexiones y experiencias", *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII (161), p. 202-227.
- PEÑA, D. (1999): "Calidad Total de las universidades", en Comissionat per a Universitats i Recerca, *Universitat: Estratègies per avançar. Direcció Estratègica y Calidad en las Universidades*, UPC, Barcelona, p. 235-252.
- PÉREZ, C. y J. SALINAS (1998): "El uso de indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria", *Hacienda Pública Española*, núm. especial sobre Economía de la Educación, p. 157-167.
- PETERSON, M.W. (1995): "Images of university structure, governance, and leadership: Adaptive strategies for the new enviroment", en D. DILL y B. SPORN (eds.), *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly*, Pergamon, Oxford, p. 140-158.
- PFEFFER, J. (1987): *Organizaciones y Teoría de la Organización*. El Ateneo, Buenos Aires.
- PFEFFER, J. (1993): "Barriers to the advance of organizational science: Paradigm development as a dependent variable", *Academy of Management Review*, 18(4), p. 599-620.
- PFEFFER, J. y G.R. SALANCIK (1974): "Organizational decision making as a political process: The case of a university budget", *Administrative Science Quarterly*, 19, p. 131-151.
- POLLIT (1990): "Measuring university performance: Never mind the quality, never mind the width?", *Higher Education Quarterly*, 44, p. 60-81.

- PORTER, L.W., STEERS, R.M., MOWDAY, R.T y P.V. BOULIAN (1974): "Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians", *Journal of Applied Psychology*, 59, p.603-609.
- PORTER, L.W.; CRAMPOM, W.J. y F.J. SMITH (1976): "Organizational commitment and managerial turnover: a longitudinal study", *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, p. 87-98.
- POTOCKI-MALICET D.; HOLMESLAND, I.; ESTRELA, M.T. y A.M. VEIGA-SIMAO (1999): "The evaluation of teaching and learning", *European Journal of Education*, 34(3), p. 300-312.
- POWELL, T.C. (1995): "Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study", *Strategic Management Journal*, 16, p. 15-37.
- PREDDEY, G. (1996): *New Zealand model: public funds allocation to universities*, Ministry of Education, Wellington.
- PREMFORS, R. (1989): "Viability of basic units in universities", *Higher Education in Europe*, 14(3), p. 5-22.
- PRICE, J.L. y C.W. MUELLER (1983): "A causal model of turnover for nurses", *Academy of Management Journal*, 24, p. 543-565.
- PRICE, J.L. y C.W. MUELLER (1986): *Absenteeism and Turnover among Hospital Employees*. JAI Press, Greenwich.
- PUGH D.S.; HICKSON, D.J.; HININGS, C.R. y C. TURNER (1969): "The context of organizations", *Administrative Science Quarterly*, 14, p.91-114.
- PUNJ, G. y D.W. STEWART (1983): "Cluster analysis in marketing research: Review and suggestions for application", *Journal of Marketing Research*, 20, p. 134-148.
- QUINN, R.P. y G.L. STAINES (1979): *The 1977 quality of employment survey*, Ann Arbor, Institute for Social Research, University of Michigan Press.
- RAMSDEN, P.A. (1991): "A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire", *Studies in Higher Education*, 16, p. 129-150.
- RAMSDEN, P.A. y N.J. ENTWISTLE (1981): "Effects of academic department on students' approach to studying", *British Journal of Educational Psychology*, 51, p. 368-383.
- REGAN, W. (1963): "The service revolution", *Journal of Marketing*, 27(3).
- REED, R., LEMAK, D.J. y J.C. MONTGOMERY (1996): "Beyond process: TQM content and firm performance", *Academy of Management Review*, 21(1), p. 173-202.
- REEVES, C.A. y D.A. BEDNAR (1994): "Defining quality: Alternatives and implications", *Academy of Management Review*, 19 (3), p. 419-445.
- REPONEN, T. (1999): "Is leadership possible at loosely coupled organizations such as universities?", *Higher Education Policy*, 12, p. 237-244.
- REYNIERSE, J.H. y J.B. HARKER (1991): "Employee and customer perceptions of service in banks: Teller and customer service representative ratings", *Human Resource Planning*, 15(4), p. 31-46.
- RICHARD, M. D. y A.W. ALLAWAY (1993). "Service quality attributes and choice behavior", *Journal of Service Marketing*, 7(1), p. 59-68.
- RIGGS, M.L. y P.A. KNIGHT (1994): "The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: A causal model", *Journal of Applied Psychology*, 79(5), p. 755-766.

- ROBBINS REPORT (1963): *On Higher Education*. HMSO, London.
- ROBBINS, S. P. (1990): *Organization Theory. Structure, Design and Applications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- ROBBINS, S. P. (1994): *Comportamiento Organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*, 6ª ed., Prentice Hall, México.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991): "Calidad universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional", en DE MIGUEL, M., MORA, J.G. y S. RODRÍGUEZ, *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid, p. 39-71.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995): "La evaluación de la enseñanza universitaria", en E. OROVAL, *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*, Civitas, Madrid, p. 99-131.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): "La evaluación institucional universitaria", *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), p. 179-214.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1999): "La investigación en evaluación institucional", *Cuadernos IRC*, 3, octubre, p. 31-38.
- ROWLEY, J. (1996a): "Measuring quality in higher education", *Quality in Higher Education*, 2(3), p. 237-255.
- ROWLEY, J. (1996b): "Motivation and academic staff in higher education", *Quality Assurance in Education*, 4(3), p. 11-16.
- RUSHTON, A. y CARSON, D. (1989): "The marketing of services: managing the intangibles", *European Journal of Marketing*, 19(3).
- SÁENZ, O. y M. LORENZO (1993): *La Satisfacción del Profesorado Universitario*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SALANCIK, G.R. y J. PFEFFER (1974): "The bases and use of power in organizational decision making: The case of a university", *Administrative Science Quarterly*, 19, p. 453-473.
- SALLIS, E. y P. HINGLEY (1991): *College Quality Assurance Systems*. The Staff College, Bristol.
- SÁNCHEZ, M. y F.J. SARABIA (1999): "Validez y fiabilidad de escalas", en F.J. SARABIA (coord.), *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*, p. 363-392.
- SANTOS, F.; HEITOR, MV. y J. CARAÇA (1998): "Organisational challenges for the university", *Higher Education Management*, 10(3), p. 87-107.
- SARAPH, J.V., BENSON, P.G. y SCHROEDER, R.G. (1989): "An instrument for measuring the critical factors of quality management", *Decision Sciences*, 20, p. 810-829.
- SCHAFFER, R. y H. THOMPSON (1992): "Successful change programs begin with results", *Harvard Business Review*, January-February, p. 80-89.
- SCHARGEL, F.P. (1996): "Why we need Total Quality Management in education", *Total Quality Management*, 7(2), p. 213-217.
- SCHEIN, E. (1970): *Organizational psychology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- SCHNEIDER, B. y D.E. BOWEN (1993): "The service organization: Human resource management is crucial", *Organizational Dynamics*, 21, p. 39-52.
- SCHNEIDER, B., PARKINGTON, J.J. y V.M. BUXTON (1980): "Employee and customer perceptions of service in banks", *Administrative Science Quarterly*, 25, p. 252-267.

- SCHLESINGER, L.A. y J. ZORNITSKY (1991): "Job satisfaction, service capability, and customer satisfaction: An examination of linkages and management implications", *Human Resource Planning*, 14(2), p.141-149.
- SCOTT, D. y SHIEFF, D. (1993): "Service quality components and group criteria in local government", *International Journal of Service Industry Management*, 4(4), p. 42-53.
- SCOTT, W.R. (1987): *Organizations: Rational, Natural and Open systems*. 2ª ed., Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- SCOTT, W.R. (1992): *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. 3ª ed., Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- SHELL, D.F.; MURPHY, C.C. y R.H. BRUNING (1989): "Self-efficacy and outcome expectancy mechanism in reading and writing achievement", *Journal of Education Psychology*, 81, p. 91-100.
- SIZER J. (1991): "Comités de financiación e indicadores de rendimiento en la evaluación de la calidad en el Reino Unido", en J.G. MORA, M. DE MIGUEL y S. RODRÍGUEZ (eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid, p. 285-316.
- SMITH, P.C.; KENDALL, L.M y C.L. HULIN (1969): *The measurement of satisfaction in work and retirement*, Rand McNally, Chicago.
- SNEATH, P.A. y R. SOKAL (1973): *Numerical Taxonomy*. W.H. Freeman, San Francisco.
- SOLÀ, F. (1999): "El holding, nova fórmula de direcció estratègica de la universitat", *Barcelona Management Review*, p. 6-17.
- SOLÉ PARELLADA, F. y J. ROYO (1995): "L'estat de la formació a l'empresa a Catalunya", *Papers d'Economia Industrial*, 3.
- SOLÉ PARELLADA, F. y R. PUIGGERMANAL (1999): "La formació per a la tecnologia a la Universitat. Un futur desitjable", *Revista Econòmica de Catalunya*, 37, p. 100-118.
- SPENCER, B.A. (1994): "Models of organization and Total Quality Management: A comparison and critical evaluation", *Academy of Management Review*, 19 (3), p. 446-471.
- SPORN, B. (1999): "Current issues and future priorities for european higher education systems", en P.G. ALTBACH y P.M. PETERSON (eds), *Higher education in the 21<sup>st</sup> century: Global challenges and national responses*. MD: Institute of International Education, p. 67-77.
- SPORN, B. (2001): "Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and US universities", *Tertiary Education and Management*, 7, p. 121-134.
- STAHL, M. (1995): *Management-Total Quality in global environment*, Blackwell, Cambridge.
- STEEL, R.P.; JENNINGS, K.R. y J.T. LINDSEY (1990): "Quality circle problem solving and common sense", *Journal of Applied Behavioral Science*, 26, p. 365-381.
- STEARNS, J.M. y S. BORNA (1998): "Mission statements in business higher education: Issues and evidence", *Higher Education Management*, 10(1), p.89-104.
- STEENKAMP, J.B. (1990): "Conceptual model of the quality perception process", *Journal of Business Research*, 21, p. 309-333.
- STEERS, R.M. (1975): "Problems in the measurement of organizational effectiveness", *Administrative Science Quarterly*, 20, p. 546-558.
- STEERS, R.M. (1977): "Antecedents and outcomes of organizational commitment", *Administrative Science Quarterly*, 22, p. 46-56.

- TAN, D.L. (1991): "Evaluación de la calidad de la enseñanza superior: una revisión de la bibliografía y la investigación", en J.G. MORA, M. DE MIGUEL y S. RODRÍGUEZ (eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid, p.165-211.
- TAYLOR, M.S.; LOCKE, E.A.; LEE, C. y M.E. GIST (1984): "Type A behavior and faculty research productivity: what are the mechanisms?", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 34, p. 402-418.
- TAYLOR, W.H. (1983): "The nature of policy making in universities", *Canadian Journal of Higher Education*, 13, p. 17-32.
- TEAS, R.K. (1993): "Expectation, performance evaluation, and consumer's perceptions of quality", *Journal of Marketing*, 57, p.18-34.
- TEAS, R.K. (1994): "Expectations as comparison standard in measuring service quality: An assessment of a reassessment", *Journal of marketing*, 58, p.132-139.
- TEETER, D.J. y G.G. LOZIER (1993): *Pursuit of Quality in Higher Education: Case Studies in Total Quality Management*, New Directions for Institutional Research, Jossey-Bass, San Francisco.
- THOMPSON, J.D. (1967): *Organizations in action*. McGraw-Hill, Nueva York.
- TRESPALACIOS J.A.; FERNÁNDEZ, M. y A. M<sup>a</sup> DÍAZ (1999): "Calidad de la formación dirigida al comercio minorista: desarrollo y validación de una escala de medida", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 4, p. 301-324.
- TRINCKEZ, R. y A. WEST (1999): "Using statistics and indicators to evaluate universities in europe: aims, fields, problems and recommendations", *European Journal of Education*, 34(3), p. 343-356.
- U.S. G.A.O. (1991): *Management Practices: U.S. Companies Improve Performance through Quality Efforts*. Gaithersburg, MD.
- VANDAMME, R. y J. LEUNIS (1993): "Development of a multiple-item scale for measuring hospital service quality", *International Journal of Service Industry Management*, 4, p. 30-49.
- VAN VUGHT, F.A. (1995): "The new context for academic quality", en D. DILL y B. SPORN (eds.), *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly*, Pergamon, Oxford.
- VAN VUGHT, F.A. (1996): "The Humboldtian University under pressure", en P. MAASEN y F. VAN VUGHT (eds.), *Inside academia. New challenges for the academic profession*, De Tijdstroom, Utrecht.
- VAN VUGHT, F.A. y P. MAASEN (1992): "Strategic planning", en B. CLARK y G. NEAVE (eds.) *Encyclopaedia of Higher Education*, vol. 2, III, Pergamon Press, Oxford, p. 1483-1493.
- VAN VUGHT, F.A. y D.F. WESTERHEIJDEN (1993): *Gestión de la calidad y garantía de la calidad en la enseñanza superior. Métodos y mecanismos*. N° 1 Studies Series of the Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.
- VASIL, L. (1992): "Self-efficacy expectations and causal attributions for achievement among male and female university faculty", *Journal of Vocational Behaviour*, 41, p. 259-269.
- VECIANA, J.M<sup>a</sup>. (1973): "Causas de la resistencia a la formación permanente", en *Ponencias presentadas en el II Congreso de la Formación*, Tomo II, p. 42.
- VECIANA, J.M<sup>a</sup>. (1979): *Análisis de la importancia de los diferentes métodos para mejorar la enseñanza*. Documento interno, Departamento de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).

- VECIANA, J.M<sup>a</sup>. (1985): "La nueva estructura matricial de la Universidad", *La Vanguardia*, 26 de abril.
- VECIANA, J.M<sup>a</sup>. (1999): *Función directiva*. Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).
- VECIANA, J.M<sup>a</sup>. y CAPELLERAS, J.L. (2000): "La mejora de la docencia y del rendimiento académico", ponencia presentada en el *Ier. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*, 26-28 junio, Barcelona.
- VILALTA, J.M<sup>a</sup>. (1999): "Dirección y planificación estratégica en la Universidad Politécnica de Cataluña", en Comissionat per a Universitats i Recerca (1999), *Universitat: Estratègies per avançar. Direcció Estratègica y Calidad en las Universidades*, Càtedra Unesco de gestió de l'ensenyament superior, UPC, Barcelona.
- VILLAREAL, E. (2001): "Innovation, organisation and governance in Spanish universities", *Tertiary Education and Management*, 7, p.181-195.
- WALBRIDGE, S.W. y L.M. DELENE (1993): "Measuring physicians' attitudes of service quality", *Journal of Health Care Marketing*, 13, p. 6-15.
- WALDMAN (1994): "The contributions of total quality management to a theory of work performance", *Academy of Management Review*, 19(3), p. 510-536.
- WALKER, D.E. (1979): *The effective administrator: A practical approach to problem solving, decision making, and campus leadership*. Jossey-Bass.
- WALL, D.T.; KEMP, N.J.; JACKSON, P.R., y CLEGG, C.W. (1986): "Outcomes of autonomous workgroups: A long-term field experiment", *Academy of Management Journal*, vol. 29, pp. 280-304.
- WAUGH, R.F. (1997): "Managing faculty reviews at universities", *Higher Education Management*, 9(2), p. 79-97.
- WEBER, M. (1944): *Economía y sociedad*. BA, México.
- WEERT, E. de (1990): "A macro-analysis of quality assessment in higher education", *Higher Education*, 19, p. 57-72.
- WEICK, K.E. (1969): *The social psychology of organizing*. Addison-Wesley Publishing, Reading.
- WEICK, K.E. (1976): "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, 21(1), p. 1-19.
- WESTERHEIJDEN, D.F. (1990): "Peers, performance and power", en GOEDEGEBUURE, F.; MAASEN, P. y D. WESTERHEIJDEN (eds.), *Peer review and performance indicators*, Lemma B.V., Utrecht, p. 183-207.
- WESTERHEIJDEN, D.F. (1996): "Use of quality assessment in Dutch universities", en P. MAASEN y F. VAN VUGHT (eds.), *Inside academia. New challenges for the academic profession*, De Tijdstroom, Utrecht.
- WEUSTHOF, P.J.M. (1995): "Internal quality assurance in Dutch universities. An empirical analysis of characteristics and results of self-evaluation", *Quality in Higher Education*, 1, p. 235-249.
- WILKINSON, A., MARCHINGTON, M., y B. DALE (1993): "Enhancing the contributions of human resource function to quality improvement", *Quality Management Journal*, 1, p.35-46.
- WILLIAMS, G. (1995): "The "marketization" of higher education: reforms and potential reforms in higher education finance", en DILL, D. Y B. SPORN (eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, Pergamon, Oxford.

- WINN, B.A. y K.S. CAMERON (1998): "Organizational quality: An examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework", *Research in Higher Education*, 39(5), p. 491-512.
- WINTER, R.S. (1999a): "El viaje de la calidad: Lo que he visto, oído y aprendido", en Comissionat per a Universitats i Recerca, *Universitat: Estratègies per avançar. Direcció Estratègica y Calidad en las Universidades*, UPC, Barcelona, p. 203-218.
- WINTER, R.S. (1999b): "¿Puede adoptarse la gestión de la calidad en las universidades? Una perspectiva internacional", *Cuadernos IRC*, 2, agosto, p. 40-46.
- WISNIEWSKI, M. y M. DONNELLY (1996): "Measuring service quality in the public sector: the potencial for SERVQUAL", *Total Quality Management*, 7(4), p. 357-365.
- WOODWARD, J. (1965): *Industrial Organization: Theory and Practice*. Oxford University Press, London.
- WRUCK, K.H. y JENSEN, M. (1994): "Science, specific knowledge and total quality management", *Journal of Accounting and Economics*, 18, p. 247-287.
- YIN, R.K. (1984): *Case Study Research. Design and methods*. Sage, Beverly Hills.
- YONG, J. y A. WILKINSON (1999): "The state of total quality management: a review", *The International Journal of Human Resource Management*, 10(1), p. 137-161.
- ZACCARO, S. y G. DOBBINS (1989): "Contrasting group and organizational commitment: Evidence for differences among multinivel attachments", *Journal of Organizational Behavior*, 10, p. 267-273.
- ZEITHAML, V. (1988): "Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence", *Journal of Marketing*, 52, p.2-22.
- ZEITHAML, V.; PARASURAMAN, A. y L. BERRY (1985): "Problems and strategies in service marketing", *Journal of Marketing*, 49, p. 33-46.
- ZEITHAML, V.; PARASURAMAN, A. y L. BERRY (1993): *Calidad total en la gestión de servicios*. Díaz de Santos, Madrid.

---

## **ANEXOS**

---

## ANEXO 1: Cuestionario a los estudiantes

### A) Aspectes de la qualitat de l'ensenyament

**1.- Indica el teu grau d'acord amb les següents afirmacions sobre la teva titulació actual, encerclant un número de l'1 al 5:**

1	2	3	4	5
Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord

1. Les condicions de les aules són adequades per a la docència	1	2	3	4	5
2. L'equipament (laboratoris, ordinadors, etc.) és modern	1	2	3	4	5
3. Els fons bibliogràfics disponibles són suficients	1	2	3	4	5
4. Les instal·lacions físiques són còmodes i acollidores	1	2	3	4	5
5. El professorat es preocupa per l'aprenentatge de l'alumne	1	2	3	4	5
6. El professorat motiva els alumnes per la matèria	1	2	3	4	5
7. El professorat fomenta la participació dels estudiants	1	2	3	4	5
8. El professorat està disponible per orientar l'alumne quan és necessari	1	2	3	4	5
9. Existeix una comunicació fluida entre professors i estudiants	1	2	3	4	5
10. Els sistemes d'avaluació són adequats per a conèixer el que han après els estudiants	1	2	3	4	5
11. El material docent utilitzat és útil per als estudiants	1	2	3	4	5
12. El professorat té un nivell suficient de coneixements teòrics	1	2	3	4	5
13. El professorat té un nivell suficient de coneixements pràctics	1	2	3	4	5
14. El professorat està al dia en els seus coneixements	1	2	3	4	5
15. El professorat és capaç de transmetre adequadament els seus coneixements	1	2	3	4	5
16. El professorat explica els conceptes amb claredat suficient	1	2	3	4	5
17. En aquesta titulació existeix una combinació adequada entre assignatures obligatòries i optatives	1	2	3	4	5
18. En aquesta titulació existeix una oferta àmplia i interessant d'assignatures optatives	1	2	3	4	5
19. En aquesta titulació existeix ha una combinació adequada de continguts teòrics i pràctics	1	2	3	4	5
20. En aquesta titulació s'estimula el desenvolupament de capacitats dels estudiants	1	2	3	4	5
21. Els horaris de classe són adequats a les necessitats del estudiants	1	2	3	4	5
22. El nombre d'estudiants per classe és adequat per a la docència	1	2	3	4	5
23. Els exàmens estan relacionats amb la matèria impartida	1	2	3	4	5
24. Les assignatures del pla d'estudis són les adequades per als interessos futurs dels estudiants	1	2	3	4	5
25. En general, estic satisfet/a amb la qualitat de l'ensenyament de la meva titulació	1	2	3	4	5

<b>A) Aspectes de la qualitat de l'ensenyament (continuació)</b>
--

**2.- ORDENA segons la seva importància els següents aspectes sobre la qualitat de l'ensenyament (1 més important - 6 menys important):**

	Les instal·lacions i equipaments
	Les actituds del professorat cap els estudiants
	El nivell de coneixements del professorat
	La capacitat de transmetre els coneixements per part del professorat
	Els sistemes d'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants
	El contingut dels estudis

**3.- VALORA cadascun dels següents aspectes de la teva titulació en l'actualitat, posant un número de l'1 (negativament) al 10 (positivament):**

	Les instal·lacions i equipaments
	Les actituds del professorat cap els estudiants
	El nivell de coneixements del professorat
	La capacitat de transmetre els coneixements per part del professorat
	Els sistemes d'avaluació de l'aprenentatge del estudiants
	El contingut dels estudis
	La qualitat global de l'ensenyament de la titulació
	El prestigi de la UAB com a institució universitària

**4.- Espai per a comentaris, observacions i/o suggeriments:**

---



---



---



---



---



---



---

<b>B) Dades de classificació</b>
----------------------------------

**5.- Sexe**Home .....  0Dona .....  1**6.- Any de naixement:** \_\_\_\_\_**7.- Estudis que realitzes (escriu la titulació):** \_\_\_\_\_**8.- Any en què vas començar aquesta carrera:** \_\_\_\_\_**9.- Curs en què actualment realitzes més assignatures:**Primer curs .....  1Segon curs .....  2Tercer curs .....  3Quart curs .....  4**10.- Torn en què actualment realitzes més assignatures:**Matí .....  0Tarda .....  1**11.- A quantes hores de classe assisteixes per setmana?** \_\_\_\_\_ hores per setmana**12.- Quantes hores dediques a l'estudi per setmana (treballs, resolució d'exercicis, etc.), sense comptar l'assistència a classe?** \_\_\_\_\_ hores per setmana**13.- Valora el teu rendiment acadèmic des que vas començar aquesta carrera:**

Rendiment baix			Rendiment alt	
1	2	3	4	5

**14.- Treballes actualment?**Sí .....  1No .....  0**En cas d'haver contestat que sí:**

Des de quin any treballes? \_\_\_\_\_

Quantes hores treballes setmanalment? \_\_\_\_\_ hores per setmana

**Moltes gràcies per la teva col·laboració.**

## ANEXO 2: Cuestionario a los profesores

### *Aspectes del lloc de treball del professorat*

1.- Indiqui fins a quin punt està SATISFET/A amb els següents aspectes del seu lloc de treball en l'actualitat:

1	2	3	4	5
Molt insatisfet/a	Insatisfet/a	Ni satisfet/a ni insatisfet/a	Satisfet/a	Molt satisfet/a

1. Grau d'autonomia	1.....2.....3.....4.....5
2. Impacte significatiu en altres persones	1.....2.....3.....4.....5
3. Sentiment de realitzar-se en el treball	1.....2.....3.....4.....5
4. Oportunitats per a l'aprenentatge continuat	1.....2.....3.....4.....5
5. Oportunitat per utilitzar les pròpies capacitats	1.....2.....3.....4.....5
6. Salari actual	1.....2.....3.....4.....5
7. Beneficis extrasalarials	1.....2.....3.....4.....5
8. Beques per a la investigació	1.....2.....3.....4.....5
9. Seguretat del lloc de treball	1.....2.....3.....4.....5
10. Temps suficient per investigar	1.....2.....3.....4.....5
11. Equilibri entre activitats de docència, de recerca i de gestió	1.....2.....3.....4.....5
12. Temps dedicat a la docència	1.....2.....3.....4.....5
13. Relacions amb els companys de treball	1.....2.....3.....4.....5
14. Suport de la direcció del departament	1.....2.....3.....4.....5
15. Reconeixement del seu treball en la seva disciplina científica	1.....2.....3.....4.....5
16. Oportunitats de promoció	1.....2.....3.....4.....5
17. Activitat docent en general	1.....2.....3.....4.....5
18. Activitat investigadora en general	1.....2.....3.....4.....5
19. Activitats de gestió en general	1.....2.....3.....4.....5
20. En general, estic satisfet/a amb el meu lloc de treball actual	1.....2.....3.....4.....5

**Aspectes del lloc de treball del professorat (continuació)**

**2.- Indiqui fins a quin punt se sent SEGUR/A DE SÍ MATEIX per tal de realitzar cadascuna de les següents tasques en l'actualitat:**

1	2	3	4	5
Molt insegur/a	Insegur/a	Ni segur/a ni insegur/a	Segur/a	Molt segur/a

1. Escriure un article per a una revista internacional	1.....2.....3.....4.....5
2. Utilitzar mètodes d'investigació estadístics-quantitatius	1.....2.....3.....4.....5
3. Utilitzar mètodes d'investigació qualitatiu	1.....2.....3.....4.....5
4. Presentar una ponència en un congrés de caràcter científic	1.....2.....3.....4.....5
5. Elaborar un article d'investigació	1.....2.....3.....4.....5
6. Impartir classe a un grup molt nombrós d'alumnes	1.....2.....3.....4.....5
7. Impartir classe a un grup reduït d'alumnes	1.....2.....3.....4.....5
8. Transmetre els seus coneixements als estudiants	1.....2.....3.....4.....5
9. Fomentar la comunicació amb els seus estudiants	1.....2.....3.....4.....5
10. Orientar els estudiants en la realització d'exercicis, treballs, etc.	1.....2.....3.....4.....5
11. Resoldre conflictes que sorgeixen amb els estudiants	1.....2.....3.....4.....5

**3.- Indiqui el seu grau d'acord amb les següents afirmacions sobre la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB):**

1	2	3	4	5
Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord

1. Jo m'esforço per sobre del què normalment s'espera de mi per tal que la UAB vagi bé	1.....2.....3.....4.....5
2. Explico als meus amics que la UAB és una gran institució on treballar-hi	1.....2.....3.....4.....5
3. Jo acceptaria qualsevol lloc de treball per tal de continuar treballant a la UAB	1.....2.....3.....4.....5
4. Considero que els meus valors i els valors de la UAB són similars	1.....2.....3.....4.....5
5. Estic orgullós/a de dir a la gent que formo part de la UAB	1.....2.....3.....4.....5
6. La UAB m'inspira en el meu rendiment laboral	1.....2.....3.....4.....5
7. Estic molt content/a d'haver escollit per treballar la UAB quan m'hi vaig incorporar	1.....2.....3.....4.....5
8. Estic realment preocupat/da pel futur de la UAB	1.....2.....3.....4.....5
9. La UAB és la millor de les institucions per a treballar-hi	1.....2.....3.....4.....5

<b><i>Qualitat de l'ensenyament</i></b>
---

**4.- ORDENI els següents aspectes segons la seva importància sobre la qualitat de l'ensenyament (1 més important - 6 menys important):**

	Les instal·lacions i equipaments
	Les actituds del professorat cap els estudiants
	El nivell de coneixements del professorat
	La capacitat de transmetre els coneixements per part del professorat
	Els sistemes d'avaluació de l'aprenentatge del estudiants
	El contingut dels estudis
	Altres (especificar):

**5.- En quina titulació ha impartit més crèdits en els darrers cursos acadèmics?**

**6.- En el cas de la titulació de la pregunta anterior, VALORI de l'1 (negativament) al 10 (positivament) els següents aspectes en l'actualitat:**

	Les instal·lacions i equipaments
	Les actituds del professorat cap els estudiants
	El nivell de coneixements del professorat
	La capacitat de transmetre els coneixements per part del professorat
	Els sistemes d'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants
	El contingut dels estudis
	La qualitat global de l'ensenyament de la titulació
	El prestigi de la UAB com a institució universitària

### Avaluació de la titulació

7.- Per a la titulació on imparteix més docència (pregunta 5), indiqui el seu grau d'acord:

1	2	3	4	5
Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord

1. Existeix una bona definició del perfil de formació	1.....2.....3.....4.....5
2. El perfil de formació és adequat en relació a les necessitats del mercat de treball	1.....2.....3.....4.....5
3. Hi ha un alt grau d'actualització científica dels continguts	1.....2.....3.....4.....5
4. Els horaris són correctes	1.....2.....3.....4.....5
5. El pla d'estudis és massa exigent per als alumnes	1.....2.....3.....4.....5
6. El nombre d'alumnes per classe és excessiu	1.....2.....3.....4.....5
7. El perfil del alumnes admesos a la titulació és adequat	1.....2.....3.....4.....5
8. El nivell de participació dels estudiants en la vida institucional és satisfactori	1.....2.....3.....4.....5
9. El perfil del professorat implicat en la docència és adequat als objectius de la titulació	1.....2.....3.....4.....5
10. El nivell de participació del professorat en els òrgans de govern és satisfactori	1.....2.....3.....4.....5
11. La plantilla de PAS és adequada a les necessitats de la titulació	1.....2.....3.....4.....5
12. El PAS ofereix un servei adequat a la meva activitat de docència	1.....2.....3.....4.....5
13. El PAS ofereix un servei adequat a la meva activitat de recerca	1.....2.....3.....4.....5
14. La meva activitat docent es veu dificultada per mancances de la infraestructura disponible	1.....2.....3.....4.....5
15. La meva activitat de recerca es veu dificultada per mancances de la infraestructura disponible	1.....2.....3.....4.....5
16. Valori de l'1 (negativament) al 5 (positivament) la comunicació amb:	
- el deganat de la Facultat	1.....2.....3.....4.....5
- la direcció del departament	1.....2.....3.....4.....5
- l'administració de centre	1.....2.....3.....4.....5
- els estudiants	1.....2.....3.....4.....5

<b>Dades de classificació</b>
-------------------------------

**8.- Indiqui el seu sexe:**

- Home  0  
 Dona  1

**9.- Quin és l'any del seu naixement?** \_\_\_\_\_

**10.- Quin és l'any en què va començar a treballar a la UAB?** \_\_\_\_\_

**11.- Quin és el seu departament?** \_\_\_\_\_

**12.- Quina és la facultat on imparteix (més) docència?** \_\_\_\_\_

**13.- Quina és la seva categoria laboral?**

- Catedràtic d'Universitat  1  
 Titular d'Universitat  2  
 Ajudant  3  
 Associat, amb dedicació a temps complet a la UAB  4  
 Associat, amb dedicació a temps parcial a la UAB  5  
 Altra (especificar)  6

**14.- Quin és actualment el seu nivell d'estudis?**

- Doctor  1  
 No doctor, actualment realitzant la tesi doctoral  2  
 No doctor, sense realitzar actualment la tesi doctoral  3

**15.- Quants crèdits de docència imparteix durant el present curs?** \_\_\_\_\_

**16.- Investigació recent:**

En quants projectes d'investigació finançats ha participat? \_\_\_\_\_

Quants articles ha publicat els últims 3 anys? \_\_\_\_\_

Quants llibres ha publicat els últims 3 anys? \_\_\_\_\_

**17.- Comentaris, observacions i/o suggeriments:**


---



---



---



---



---

*Només en cas de què desitgi rebre un resum del resultats, indiqui el seu nom i adreça postal a la UAB:*

---

**Moltes gràcies pel seu interès i col·laboració.**

### ANEXO 3: Cuestionario a los participantes en grupos de mejora

#### A) Aspectes dels grups de millora

1. Indica el teu grau d'acord amb les següents afirmacions relacionades amb la teva participació en el grup de millora:

	Totalment en desacord	Totalment d'acord
1. En el grup de millora hem identificat els clients potencials a qui van destinades les millores	1.....2.....3.....4.....5	
2. En el grup de millora hem recollit informació (a través d'enquestes, entrevistes, etc.) sobre els clients a qui van destinades les millores	1.....2.....3.....4.....5	
3. Les necessitats del clients s'han tingut en compte per elaborar les propostes de millora	1.....2.....3.....4.....5	
4. Jo crec que actualment treballo amb una orientació als clients	1.....2.....3.....4.....5	
5. En el grup de millora hem analitzat en profunditat els processos que volem millorar	1.....2.....3.....4.....5	
6. En el grup de millora hem comprès el concepte de la millora contínua dels processos	1.....2.....3.....4.....5	
7. En el grup de millora pensem que és possible millorar de forma continuada els processos i la gestió	1.....2.....3.....4.....5	
8. Jo estic compromès personalment amb la millora contínua dels processos	1.....2.....3.....4.....5	
9. En el grup de millora s'ha utilitzat el treball en equip per analitzar els problemes i proposar les millores	1.....2.....3.....4.....5	
10. En el grup de millora el treball s'ha centrat en les propostes de millora	1.....2.....3.....4.....5	
11. En el grup de millora tots els membres hem tingut l'oportunitat de participar en les discussions i aportar les nostres opinions	1.....2.....3.....4.....5	
12. En el meu àmbit actual de treball s'utilitza el treball en equip per resoldre problemes	1.....2.....3.....4.....5	

2. Indica el teu grau d'acord amb les següents afirmacions relacionades amb la teva formació i coneixements sobre els grups de millora:

	Totalment en desacord	Totalment d'acord
1. Tinc un bon coneixement de la filosofia dels grups de millora	1.....2.....3.....4.....5	
2. He rebut una formació adequada en la metodologia dels grups de millora	1.....2.....3.....4.....5	
3. Actualment aplico la formació rebuda en el marc de la participació en els grups de millora	1.....2.....3.....4.....5	

### B) Aspectes de la satisfacció

**3. Indica fins a quin punt estàs SATISFET/A amb els següents aspectes de la teva participació en el grup de millora, marcant un número en l'escala:**

	Molt insatisfet/a	Molt satisfet/a
1. La formació tècnica rebuda	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2. El desenvolupament personal pel fet de participar en el projecte	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3. Les persones amb qui he pogut trobar-me i treballar	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4. El reconeixement de la tasca que ha fet el grup de millora	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5. L'aprenentatge de treballar en equip	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6. El sentiment d'executar un treball determinat	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7. L'oportunitat de conèixer altres persones	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8. L'agraïment públic al treball realitzat pel grup de millora	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9. L'aprenentatge de presentar un treball públicament	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10. La possibilitat de formar part d'un grup amb autonomia de treball	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11. L'oportunitat d'ajudar altres persones	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12. Els nous coneixements adquirits	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13. El repte de participar en el projecte dels grup de millora	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14. La possibilitat d'aportar noves idees	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

**4. Indica el teu grau d'acord amb les següents afirmacions, marcant un número en l'escala:**

	Totalment en desacord	Totalment d'acord
1. Quan el grup ha funcionat adequadament m'he sentit satisfet/a	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2. El meu rendiment en el grup de millora ha estat satisfactori	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3. En general, estic satisfet/a d'haver participat en el grup de millora	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

**5. T'agradaria participar en el futur en un projecte similar?**

Sí  No

**6. Recomanaries als teus companys/es la participació en un projecte similar?**

Sí  No

**C) Dades de classificació****7. Sexe:**Home .....  1Dona.....  2**8. Quin és l'any del teu naixement?** 19  **9. Quin és l'any en què vas començar a treballar a la UAB?** 19  **10. A quin tipus d'àmbit treballes?**Administracions de centre (gestió acadèmica, gestió econòmica, biblioteca, consergeria, departament, etc.) .....  1Serveis centrals (Àrees, Gabinet, Oficines, etc.) .....  2Serveis campus (SAF, SIM, SI, etc.) .....  3Altres .....  4**11. A quin col·lectiu pertanys?**PAS funcionari .....  1PAS laboral.....  2Personal docent.....  3**12. A quina campanya ha participat el teu grup de millora?**Fase Pilot 1994 (any 1995) .....  1Campanya 1995 (període 1996-97) .....  2Campanya 1997 (període 1998-99) .....  3**D) Comentaris, observacions i/o suggeriments**


---



---



---



---



---



---

Moltes gràcies pel teu interès i col·laboració.