

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y
EMPRESARIALES**

Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados



**MARKETING EN LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN:
MODELOS DE PERCEPCIÓN DE CALIDAD**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR**

Gonçalo Nuno Caetano Álvés

Bajo la dirección del Doctor:

Miguel Martín Dávila

Madrid, 2003

ISBN: 84-669-2249-0

ÍNDICE

Índice de Páginas

ÍNDICE	1
<i>Índice de Páginas</i>	<i>1</i>
<i>Índice de Figuras, Gráficos, Tablas y Cuadros</i>	<i>5</i>
CAPÍTULO I.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	7
<i>1.1 El Marketing de Servicios.....</i>	<i>7</i>
<i>1.2 Clasificación de los Servicios.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3. La Educación como un Servicio.....</i>	<i>13</i>
<i>1.4 La Educación y el Marketing de Servicios.....</i>	<i>15</i>
CAPÍTULO II	17
2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
<i>2.1. Introducción.....</i>	<i>17</i>
<i>2.2 Justificación del tema.....</i>	<i>21</i>
<i>2.3. Objetivos del estudio.....</i>	<i>24</i>
<i>2.4. Condicionantes.....</i>	<i>30</i>
<i>PRIMERA PARTE</i>	<i>35</i>
<i>ANÁLISIS CONCEPTUAL.....</i>	<i>35</i>
CAPÍTULO III.....	37
3. LA GESTIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ...	37
<i>3.1. El Servicio de Educar.....</i>	<i>37</i>
<i>3.2. La Intangibilidad de la Educación.....</i>	<i>39</i>
<i>3.3. El Marketing y los Servicios.....</i>	<i>42</i>
<i>3.4. La Gestión de Marketing en una Organización de Servicios.....</i>	<i>45</i>
<i>3.5. La utilización del Marketing de Servicios en las Instituciones Educativas.....</i>	<i>48</i>
<i>3.6. Las Preocupaciones de los Formadores y Educadores con el Marketing.....</i>	<i>54</i>
<i>3.7. Las Ventajas del Marketing de Servicios en la Educación.....</i>	<i>56</i>

CAPÍTULO IV	59
4. LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS	59
4.1. <i>Introducción</i>	59
4.2. <i>Calidad y Servicio</i>	62
4.3. <i>Concepto de Calidad de Servicio</i>	77
4.4. <i>Modelos de Calidad de Servicio</i>	82
4.5. <i>Calidad de Servicio Percibida</i>	96
4.6. <i>Calidad de Servicio y Satisfacción</i>	100
4.7. <i>Las Expectativas en la Calidad de Servicios</i>	104
4.8. <i>Las Percepciones en la Calidad de Servicios</i>	108
4.9. <i>El modelo de “GAPs” en la Calidad de Servicios</i>	111
4.10. <i>Servqual</i>	116
4.11. <i>Evolución cronológica del SERVQUAL</i>	124
4.12. <i>Extensiones del Modelo SERVQUAL en la Evaluación de la Calidad de Servicio</i>	131
CAPÍTULO V	135
5. MODELOS DE CALIDAD APLICABLES A LOS SERVICIOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR.....	135
5.1. <i>Introducción</i>	135
5.2. <i>La Calidad Académica</i>	139
5.3. <i>Calidad y Evaluación</i>	149
5.4. <i>La Satisfacción de los Estudiantes</i>	156
5.5. <i>El Caso Portugués</i>	162
CAPÍTULO VI	169
6. LA PERCEPCIÓN DE LOS FACTORES DE CALIDAD EN LA DISPONIBILIZACIÓN DEL SERVICIO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE MARKETING	169
6.1. <i>La Tangibilidad en la Producción del Servicio</i>	169
6.2. <i>La Interacción entre el Alumno y el Personal de Contacto</i>	174
6.3. <i>El Papel Central del Alumno en la Producción del Servicio</i>	178
6.4. <i>Las Expectativas de los Alumnos del Curso Superior de Marketing</i>	183
6.5. <i>La Satisfacción y la Calidad del Servicio en la enseñanza Superior de Marketing</i>	189
SEGUNDA PARTE	201

<i>Hipótesis, Metodología y Resultados</i>	201
CAPÍTULO VII	203
7. CONCEPTUALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	203
7.1. <i>Presentación del Problema</i>	203
7.2. <i>Organización de la Investigación</i>	208
7.3. <i>Marco Conceptual</i>	211
7.4. <i>Hipótesis</i>	213
7.5. <i>Población Estudiada y Fases Preliminares</i>	216
7.6. <i>El Método de Recogida de Datos</i>	225
CAPÍTULO VIII	229
8. METODOLOGÍA	229
8.1. <i>Introducción</i>	229
8.2. <i>El Instrumento de Evaluación</i>	238
8.3. <i>Encuesta por Cuestionario</i>	252
8.4. <i>Medida de las Variables</i>	255
8.5. <i>Pre-test de los Cuestionarios</i>	256
CAPÍTULO IX	259
9. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	259
9.1 <i>Introducción</i>	259
9.2. <i>Datos Demográficos</i>	260
9.3. <i>Análisis Factorial y de Componentes Principales</i>	267
9.4 <i>Análisis de Datos para Contraste de Hipótesis</i>	276
CAPÍTULO X	332
10. CONCLUSIONES	332
10.1. <i>Principales conclusiones</i>	333
10.2. <i>Aportaciones y límites de la investigación</i>	344
10.3. <i>Líneas de desarrollo en el futuro</i>	350
TERCERA PARTE	352
BIBLIOGRAFÍA	352
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	353

<i>CUARTA PARTE</i>	371
<i>ANEXOS</i>	371

Índice de Figuras, Gráficos, Tablas y Cuadros

<i>Figura 1: Continuidad entre productos y servicios</i>	<i>40</i>
<i>Figura 2: Las dimensiones de la calidad de los servicios</i>	<i>83</i>
<i>Figura 3: Calidad Total Percibida</i>	<i>97</i>
<i>Figura 4: Factores-clave que influyen en las expectativas.....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 5: Modelo Servqual: Análisis de las discrepancias.....</i>	<i>113</i>
<i>Figura 6: Modelo Servqual: Análisis de gaps</i>	<i>118</i>
<i>Tabla 1: Resumen de la Muestra Total, ISCAP y IPAM</i>	<i>261</i>
<i>Tabla 2: Perfil Demográfico de los encuestados para Muestra Total, ISCAP y IPAM.....</i>	<i>262</i>
<i>Tabla 3: Factor Loading del Nivel de Servicio Académico Deseado.....</i>	<i>270</i>
<i>Tabla 4: Factor Loading del Nivel de Servicio Académico Adecuado</i>	<i>272</i>
<i>Tabla 5: Factor Loading del Nivel de Servicio Académico Percibido.....</i>	<i>274</i>
<i>Cuadro 1: Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para la medida de servicio deseado</i>	<i>276</i>
<i>Cuadro 2: Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para la medida de servicio adecuado.....</i>	<i>277</i>
<i>Cuadro 3: Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para la medida de servicio percibido</i>	<i>277</i>
<i>Tabla 6. Análisis de Componentes Principales: Niveles Deseados.....</i>	<i>278</i>
<i>Tabla 7. Análisis de Componentes Principales: Varianza total Explicada por los 5 primeros componentes para los Niveles Deseados</i>	<i>279</i>
<i>Tabla 8 . Análisis de Componentes Principales: Niveles Adecuados</i>	<i>280</i>
<i>Tabla 9. Análisis de Componentes Principales: Varianza total Explicada por los 5 primeros componentes para los Niveles Adecuados</i>	<i>280</i>
<i>Tabla 10 . Análisis de Componentes Principales: Niveles Percibidos.....</i>	<i>281</i>
<i>Tabla 11. Análisis de Componentes Principales: Varianza total Explicada por los 5 primeros componentes para los Niveles Percibidos.....</i>	<i>281</i>
<i>Gráfico 1. Dendograma de agrupación de variables de Percepción de Calidad de Servicio.....</i>	<i>284</i>
<i>Tabla 12. Análisis Factorial rotado con extracción de 5 factores para los niveles de percepción de la Calidad de Servicio.</i>	<i>286</i>
<i>Tabla 13. Medias ordenadas de Niveles Deseados de servicio para la escuela IPAM.....</i>	<i>288</i>
<i>Tabla 14. Medias ordenadas de Niveles Deseados de servicio para la escuela ISCAP.....</i>	<i>289</i>
<i>Tabla 15. Medias ordenadas de Niveles Adecuados de servicio para la escuela IPAM.....</i>	<i>290</i>
<i>Tabla 16. Medias ordenadas de Niveles Adecuados de servicio para la escuela ISCAP.....</i>	<i>291</i>
<i>Tabla 17. Medias ordenadas de Niveles Percibidos de servicio para la escuela IPAM.....</i>	<i>292</i>
<i>Tabla 18. Medias ordenadas de Niveles Percibidos de servicio para la escuela ISCAP.....</i>	<i>293</i>
<i>Tabla 19. Prueba de Mann-Withney para las jerarquizaciones de los niveles de.....</i>	<i>294</i>
<i>Deseo, Adecuación y Percepción de servicio por dos Escuelas de Marketing.</i>	<i>294</i>
<i>Tabla 20. Estadísticos para la prueba de Mann-Withney anterior.....</i>	<i>294</i>
<i>Tabla 21. Análisis de la Varianza para las 31 medidas de MSS.....</i>	<i>296</i>
<i>Cuadro 20. Análisis de la Varianza para las 31 medidas de MSA.....</i>	<i>298</i>

<u>Tabla 23. Análisis de la Varianza para las variables de la Sección 4.....</u>	<u>300</u>
<u>Tabla 24. Análisis de la Varianza para factores Demográficos y Sociográficos</u>	<u>302</u>
<u>Tabla 25. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Deseados en función del tipo de institución de enseñanza.....</u>	<u>304</u>
<u>Tabla 26. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Adecuados en función del tipo de institución de enseñanza.....</u>	<u>307</u>
<u>Tabla 27. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Percibidos en función del tipo de institución de enseñanza.....</u>	<u>310</u>
<u>Tabla 28. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Deseados en función del horario de clases: Diurno o Nocturno</u>	<u>314</u>
<u>Tabla 29. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Adecuados en función del horario de clases: Diurno o Nocturno</u>	<u>316</u>
<u>Tabla 30. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Percibidos en función del horario de clases: Diurno o Nocturno</u>	<u>318</u>
<u>Tabla 31. Análisis de la Varianza para las dimensiones de la Medida de Adecuación de Servicio (MSA) en función del tipo de financiación de los estudios.....</u>	<u>321</u>
<u>Tabla 32. Análisis de la Varianza para las dimensiones de la calidad de servicio Percibida en función del número de años de enseñanza superior</u>	<u>324</u>
<u>Tabla 33. Correlaciones entre la Media de Niveles de Servicio Percibidos y el primer grupo de variables comportamentales de la sección 4 del cuestionario</u>	<u>327</u>
<u>Tabla 34. Correlaciones entre la Media de Niveles de Servicio Percibidos y el segundo grupo de variables comportamentales de la sección 4 del cuestionario</u>	<u>327</u>
<u>Tabla 35. Correlaciones entre la Media de Niveles de Servicio Percibidos y el tercer grupo de variables comportamentales de la sección 4 del cuestionario</u>	<u>328</u>

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

1.1 El Marketing de Servicios

Un área de investigación no aparece como por arte de magia de un día para otro. Los investigadores toman decisiones acerca de qué asunto estudiar. Las instituciones toman decisiones acerca de las áreas de investigación que van a respaldar el las conferencias a patrocinar. A partir de aquí las colaboraciones y las redes se

desarrollan y un campo de investigación comienza a tomar forma (Berry & Parasuraman, 1993).

La situación económica en los Estados Unidos en la década de los 70 se modificó desde una economía de producción a otra predominantemente de servicios (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1993; Zeithaml y otros, 1990). Este cambio originó mayor atención y desarrollo del campo de estudio del marketing de servicios. Académicos y empresarios han usado conceptos de marketing para diversas industrias de servicios, pero solamente sobre este nivel se creó un nuevo campo de estudio que trascendía de industrias de servicios específicos y que hizo destacar el marketing de servicios en general (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1993). Consecuencia inmediata fue el desarrollo del marketing de servicios como subdisciplina académica.

Existen varias razones que justifican el crecimiento del marketing de servicios (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1993). Estos autores clasifican estas razones en factores de demanda y factores de producción. Como factores de demanda se entiende el conjunto de influencias externas al mercado que crean la necesidad de un nuevo conocimiento acerca del marketing de servicios. Los factores de producción incluyen instituciones, como las sociedades profesionales y fuentes de financiamiento de investigación que facilitan una infraestructura esencial para la construcción de un área de estudio. Junto a los investigadores, académicos y profesores, tenemos los que efectivamente utilizan la infraestructura para conseguir el crecimiento de la subdisciplina.

En los años 70, cerca del 55% de los puestos de trabajo en los Estados Unidos eran en el área de servicios; en 1990 la estadística era del 75% (Roach, 1991, citado por Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1993). En los años 80, las industrias de servicios aumentaron una nueva tecnología que produjo un total de 800 billones de dólares de inversión (Nasar, 1992, citado por Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1993).

También en Europa se fue cambiando, en los últimos años, hacia una economía basada en los servicios. La explosión y el crecimiento verificados en esta área, acompañada por el declive de la industria productiva, contribuyeron a esta situación. Cuando la Unión Europea eliminó las fronteras entre sus países a finales de 1992, abrió todo un mercado de 320 millones de consumidores como un mercado único, donde la competencia adquirió nuevas dimensiones (Payne, 1993).

A pesar de que el periodo embrionario del marketing de servicios sea atribuido a los años 50, sólo después de 1970 se empezó a asistir a un conjunto de publicaciones periódicas en este área donde muchos de los autores de marketing de servicios actuales (John Bateson, Leonard Berry, Stephen Brown, Pierre Eiglier, William George, Christian Gronroos, Evert Gummesson, Eric Langeard, Christopher Lovelock y Lynn Shostack) comenzaron a escribir y a publicar, convirtiéndose en los grandes precursores y consecuentemente en los puntos de referencia en esta rama el especificidad de la investigación en marketing.

La desregulación de algunas industrias de servicios, como líneas aéreas, transportes ferroviarios de mercancías y pasajeros, sector bancario y

telecomunicaciones provocó un aumento de competencia. Paralelamente, el mercado asistió también a una nueva aceptación de la publicidad por parte de algunos profesionales de servicios, tales como abogados, médicos y contables. Con la competencia, se vio también la necesidad de distinguir entre unos proveedores de servicios de otros.

La primera investigación en marketing de servicios fue llevada a cabo por alumnos de Doctorado que se volvieron teóricos de vanguardia en esta nueva subdisciplina. Lynn Shostack, a finales de los años 70 publicó un artículo que se vería volver a un marco “Breaking free from product marketing” en el *Journal of Marketing* (Fisk, Brown & Bitner, 1993). Este artículo llegó a ser el punto de partida que sirvió de inspiración en numerosos estudios en marketing de servicios.

Otra contribución para la literatura y investigación proviene del profesor Christopher Lovelock que procuró clasificar los servicios a través de sus características comunes (Fisk y otros, 1993). Esta clasificación pretendía aclarar lo que los diferentes servicios tenían en común, permitiendo a los estudiosos emplear conceptos y estrategias específicos para cada servicio.

Toda la investigación requiere apoyo financiero y reconocimiento oficial. El estudio del marketing de servicios se ha sustentado gracias a la contribución meritoria de tres instituciones: el Marketing Science Institute, la American Marketing Association y el First Interstate Center for Services Marketing de la Universidad de Arizona. El marketing de servicios es actualmente una subdisciplina reconocida en el

área del marketing, como el desarrollo de un largo campo de estudio teórico y práctico como aplicación en la industria de servicios.

1.2 Clasificación de los Servicios

El marketing tiene una implicación fundamental en la gestión de los servicios que varía conforme a sus características. Aunque no sea pionero, Philip Kotler (1991) clasifica a éstas de forma genérica en 4 grupos:

a) Intangibilidad

Los servicios intangibles no pueden ser experimentados, sentidos, probados, oídos u olfateados, antes de ser comprados. Los consumidores buscan evidencias de la calidad del servicio y el proveedor del servicio tiene como tarea administrar la evidencia de forma que se vuelva lo más tangible posible. Los instrumentos más importantes para recurrir a una mayor tangibilidad son: el Local (soporte físico), las Personas (personal de contacto), los Equipamientos, el Material de Comunicación (folletos, fotografías), los Símbolos (la marca) y el Precio.

b) Inseparabilidad

Los servicios son producidos y consumidos al mismo tiempo. Esto mismo no ocurre en relación con los productos físicos que son producidos, almacenados, después vendidos y más tarde consumidos. Quien presta el servicio también es parte del servicio y si el cliente también está presente durante la ejecución del servicio, la interacción proveedor-cliente es un aspecto especial en marketing de servicios. De otro modo, éste es precisamente el caso del marketing de los servicios de educación. Tanto el cliente como quien presta el servicio afectan al resultado final.

c) Heterogeneidad

Los servicios son altamente variables, dado que dependen de quién los ejecuta, cómo los ejecuta y de cuándo y dónde son ejecutados. Un curso de marketing enseñado por el Dr. Philip Kotler es considerado de calidad superior que otro dado por un becario. Sus clases, además de estar bien preparadas, transmiten su experiencia y su capacidad de oratoria. Los consumidores y usuarios de estos servicios conocen esta variabilidad y frecuentemente hablan entre ellos antes de escoger el no a un proveedor de servicios determinado.

d) Caducidad (*Perishability*)

Los servicios no pueden ser embalados y guardados en stock. Razón por la cual en algunos países los médicos cobran a sus pacientes cuando éstos dejan de ir a la consulta fijada por el cliente. La caducidad del servicio no constituye problema cuando la demanda es estable, dado que es fácil organizar el trabajo con anterioridad. Sin embargo, cuando la demanda es inconstante, las empresas de servicios se enfrentan a problemas difíciles. Las instituciones de enseñanza no pueden dejar de recibir su "*plus*" por los alumnos que faltan a las clases. Los compromisos con el plan de un curso académico fueron asumidos al inicio, y las faltas del alumno en nada alteran ese plan, a no ser en ausencia de aprendizaje de éste que pueda tener otro tipo de consecuencias para la institución.

1.3. La Educación como un Servicio

Como consumidores, diariamente utilizamos servicios. Encender una lámpara, asistir a un espectáculo, hablar por teléfono, viajar en coche, consultar a un abogado, ir a la peluquería, extender un cheque, son ejemplos de consumo de servicios en un plano individual. La educación es también un servicio, buscado por múltiples consumidores, que requiere una gestión bastante cuidada y rigurosa.

A la luz de las características universales de los servicios, tampoco la educación puede ser saboreada, sentida el tocada. La inseparabilidad de la producción

y el consumo se vuelve evidente en el escenario de la sala del aula. Adicionalmente, los colegios y universidades son cada vez más partidarios a encontrarse en un ambiente que lleve a comprender el papel y la importancia de la calidad del servicio: este ambiente es terriblemente competitivo (Shank, Walker & Hayes, 1995). Existe una heterogeneidad evidente entre grupos de clase impartidas por profesores diferentes así como otros grupos de clase diferentes, aunque sea la misma materia, impartida por el mismo profesor. Paralelamente, no se pueden almacenar aulas para consumo posterior.

Se quisiéramos analizar la educación como un servicio, debemos procurar enfocar el modo en cómo ésta sirve a las necesidades y deseos de la sociedad. Perelman (1984) refiere que así como la base de la sociedad cambió de servicio agrícola al industrial, fue tarea y responsabilidad del sector de la educación el de entrenar y preparar a fuerza de trabajo. El papel de la enseñanza en la economía exige un sistema de aprendizaje adulto que esté repleto de iniciativa, competitividad y que utilice las tecnologías de información más modernas, eficientes y poderosas.

En este ambiente altamente competitivo, la educación post-secundaria está a la búsqueda del modelo que Rudder (1994) dice ser necesario para medir la calidad. Este modelo podrá ser encontrado, en el campo del marketing de servicios, en la base teórica conocida como instrumento Servqual. La investigación continua de Zeithaml y otros (1990) resultó en el perfeccionamiento de este instrumento que ha sido usado con buenos resultados en las industrias de servicios, desde el sector bancario hasta en la reparación y mantenimiento de productos. Aunque este instrumento fuera

desarrollado para uso del sector privado, su adaptación puede ser una contribución para el problema de la medida de la calidad en la educación, específicamente en la enseñanza superior.

1.4 La Educación y el Marketing de Servicios

Los clientes no siempre están satisfechos con la calidad y valor de los servicios que reciben. Esta situación, unida a una creciente competencia, provoca un frecuente conjunto de preocupaciones en los proveedores de servicios. El sector de los servicios de educación no está al margen de la competencia por los clientes, aumento de costes y críticas a la organización como un todo. Son necesarios métodos para diferenciar una institución, mejorar la calidad de los servicios prestados a los alumnos y aumentar la fidelidad. Hampton (1993) llamó la atención para el hecho de muchas escuelas y universidades estuvieran enfrentadas a desafíos dispares en las últimas décadas.

En relación con el consumidor – productor es el tema de la definición de Kotler y Fox (1985) de la orientación de marketing social y la base de sus recomendaciones en las universidades, una vez que estas instituciones aprenden a sobrevivir en la reciente atmósfera competitiva de la educación superior. Creemos que, a no ser que las instituciones se esfuercen en el sentido de responder a las necesidades de sus públicos, no serán capaces de responder eficazmente a la cuestión fundamental de la búsqueda de fondos. El esfuerzo de retención de alumnos a través del desarrollo de ventajas competitivas sólo será posible si las instituciones fueran

capaces de demostrar una buena preparación de los alumnos y una correcta preparación para llegar a ser elementos válidos de una sociedad.

La educación del nuevo siglo busca incesantemente nuevas respuestas para los desafíos que se le presentan. El cambio vertiginoso de la sociedad de nuestros días, hace que los servicios de educación busquen el sector privado de los servicios y asimismo busquen maneras para que lleguen a ser más competitivas. Las instituciones de enseñanza establecidas frecuentemente encuentran dificultades para mantener la lealtad de sus clientes frente a numerosos factores concurrentes como las características innovadoras de nuevos cursos, mejores instalaciones, introducción de sistemas de disponibilización más convenientes o alteraciones tecnológicas.

Independientemente de la aversión que muchos investigadores tienen al uso de teorías y terminología característica del sector de negocios (Chaffee & Sherr, 1992; Doherty, 1994; Kotler, 1982) lo cierto es que se defiende y se fomenta una mirada más atenta a los usos académicos de las herramientas y metodologías de marketing de las empresas.

CAPÍTULO II

2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Introducción

El marketing de servicios de educación se encuentra en varios estadios de operacionalización y investigación. Por un lado, la educación no siempre se asume como un servicio pragmático de definición objetiva, el que dificulta la acción de las técnicas de marketing, por otro, el marketing ha sido objeto de más interpretaciones por los propios educadores, que le atribuyen una carga negativa asociada a la comercialización con base en la venta de alta presión.

Conocemos la realidad de la educación con la perspectiva de identificar una acción capaz de transformarse en servicio. Acabamos por considerar el objeto de la educación como la transferencia de conocimiento o comportamientos entre de los elementos, donde el alumno adquiere una nueva capacidad, o se perfecciona, o incluso, desarrolla una capacidad ya existente, parcialmente dominada o en la perspectiva de llegar a serlo.

Caracterizado el servicio de educar, éste no puede ser ejecutado o prestado de forma desprendida. De otro modo, la única posibilidad es su producción, posible de ser comparada con metodología industrial. El servicio de educar resulta de una acción dinámica entre diferentes elementos: el alumno, cliente de este servicio, el personal de contacto y el soporte físico.

Así nace la servucción de las instituciones de enseñanza, que definiremos como la organización sistemática y coherente de todos los elementos físicos y humanos, incluidos en la *"interface"* alumno-institución educativa, necesaria en la realización de un servicio educacional, cuyas características de negocio y niveles de calidad fueran pre-determinados. Esta definición tiene por base el concepto de servucción extraído de la obra de Pierre Eiglier y Eric Langeard (1987) con el mismo nombre. Forman parte de este concepto:

a) El alumno, cuya participación en el proceso de producción de servicio en la educación se vuelve primordial, sin el cual no existe servicio.

b) el soporte físico, que está constituido por todo el material necesario en la producción del servicio, el cual será utilizado por el personal de contacto, por el alumno, o por ambos. Éste podrá ser dividido en dos: los instrumentos necesarios al servicio y el propio ambiente o localización de instalaciones escolares.

c) El personal de contacto, que es el conjunto de personas al servicio de la institución educacional cuyo trabajo presupone el contacto directo con los alumnos: Profesores, administrativos y educadores, entre otros.

d) El servicio de educar, que es el objeto del sistema de la servucción de la educación, es también su resultado. Digamos que el servicio de educar es el resultado de la interacción entre los tres elementos de base: el alumno, el soporte físico y el personal de contacto. Es el beneficio el que debe satisfacer la necesidad y las expectativas del alumno.

Recomendamos la concienciación de los educadores para la producción del servicio de educar y tan pronto como sea posible su conceptualización, de forma que podamos estudiar el grado de satisfacción de los alumnos, como clientes de este

servicio. Es en el análisis de las expectativas legítimas de los alumnos, en la determinación del intervalo entre la percepción de la calidad de los servicios ofrecidos y producidos y los servicios educativos esperados que el Marketing de Servicios de Educación puede y debe tener uno de sus papeles de importancia determinante.

La substitución del concepto de alumno por el de consumidor, obliga a una reflexión más exigente, pues si, por un lado, la satisfacción de los consumidores es el objeto de esta práctica de gestión, por otro lado, será preciso analizar la verdadera necesidad y voluntad de este consumidor especial - el alumno. Una verdad nos envuelve, el alumno jamás será un simple usuario del servicio de educar, siendo cada vez más un elemento activo en el proceso de educación. En su relación de dominio y de implicación en la producción del servicio puede llevar a plataformas de conflicto, las cuales afectarán el proceso de educar.

La percepción de los factores de calidad, especialmente en los servicios de educación universitaria, será determinante para su opción de institución de enseñanza, mas será también determinante, para su cambio de institución o curso. Bastará con que las expectativas generadas sobre sus percepciones no sean logradas.

2.2 Justificación del tema

Durante la década de los 90 la calidad del servicio ha sido utilizada como una de las estrategias de diferenciación con mayor potencial de éxito. La aparente relación entre la calidad del servicio con la reducción de costes, satisfacción de los clientes y lealtad hace que ésta se convierta en un arma estratégica para las organizaciones, así como un interesante tópico de investigación. La principal conclusión de las conferencias de marketing de servicios de la *American Marketing Association* en 1986 indicaba el desarrollo de la calidad de servicio como prioridad absoluta.

Rudder (1994) plantea de los cuestiones importantes relativas a la evaluación de la calidad en la educación: ¿qué componentes definen una educación de alta calidad? Y éstos, ¿cómo pueden ser medidos? Bogue y Saunders (1992) hacen una pregunta realmente importante: ¿por qué precisamos de información acerca de la calidad? En general, las instituciones ligadas a la enseñanza superior estuvieron desprevenidas con el decrecimiento de los últimos años del número de individuos en edad escolar. El fenómeno de la apertura a la iniciativa privada de enseñanza superior ocurrida en Portugal en los años 90 provocó una enorme expansión y crecimiento de instituciones pero no previó el indeseado declive. Los gastos excedieron a los ingresos y por ello el desastre provocó el cierre de muchas escuelas o la concentración de otras. Los cambios económicos destacaron en un examen más detallado de los gastos de todos los programas apoyados por los gobiernos. La educación no fue una excepción. La sociedad exigió que las instituciones justificasen sus gastos y el dinero recibido (Adams, 1993).

La ventaja competitiva de la calidad permitirá a las instituciones de enseñanza superior estabilizar el número de matrículas, mejorar instalaciones, contratar un cuerpo docente de alto nivel y mantener el deseado equilibrio financiero (Chaffee & Sherr, 1992). La percepción de alta calidad por parte de los alumnos hará que éstos se sientan inclinados a recomendar la institución a otros y volver a los alumnos leales que usarán todas las oportunidades para apoyar a sus escuelas. La gran duda está en determinar qué es la calidad educacional. Para Astin (1993) las características de una enseñanza con calidad son la excelencia de las instituciones, la satisfacción de los alumnos y la mejora de sus capacidades. Las mutaciones de la sociedad actual nos llevan a considerar un nuevo factor que puede acrecentar valor a las instituciones de enseñanza superior: la conveniencia. O sea, el local de disponibilidad del servicio de educación se ha revelado como un elemento de importancia creciente en la determinación de la calidad de una institución.

Nuestra dimensión del problema, la capacidad de aprender del alumno no depende de la edad, pero sí de sus necesidades específicas. Knowles (1984) defiende que en su mayor parte, los alumnos no aprenden por aprender; aprenden para ser capaces de desempeñar una tarea, resolver un problema, o vivir de un modo mucho más satisfactorio. Actualmente, el aprendizaje vive mucho de la focalización en problemas y en las posibles aplicaciones en el trabajo del día a día. La búsqueda del conocimiento por los alumnos se hace tanto en full-time como en *part-time*. El estatuto del alumno de full-time no significa necesariamente que él pueda dirigir todas sus energías para la enseñanza. La vida en sociedad se caracteriza por un gran falta de

tiempo donde empleos, familias, compromisos y otras responsabilidades causan una fastidiosa dificultad de gestión. Es en este contexto en el que la enseñanza nocturna ofrece grandes beneficios.

Son innumerables los estudios académicos sobre la calidad de los servicios, habiendo surgido diversos modelos, varias orientaciones y una permanente controversia. Entre todos, el más ampliamente difundido y sostenido, es el modelo propuesto por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988a), conocido como SERVQUAL. Este modelo, basado en el paradigma de las divergencias en el campo de la calidad del servicio, ha sido discutido y cuestionado por varios autores (Carman, 1990; Teas, 1993; Cronin y Taylor, 1994). El constante cuestionar del modelo creó un nuevo enfoque distinto en la medición de la calidad del servicio: SERVPERF (Cronin y Taylor) donde, analizados sus argumentos, se concluye la necesidad de investigar modelos de calidad que aborden la satisfacción del cliente, el valor del servicio así como la relación con las intenciones de compra y niveles de fidelidad. El modelo SERVQUAL, a pesar de las críticas, utiliza la interpretación de las expectativas y su multidimensionalidad para colocarse como un modelo válido para diferentes sectores de servicios.

Aquí se encuentra el punto de partida de nuestra investigación, cuya pretensión es adaptar el modelo SERVQUAL para evaluar la calidad de la enseñanza superior en

Portugal, verificando eventuales diferencias de interpretación entre alumnos de enseñanza superior politécnica pública y privada¹.

2.3. Objetivos del estudio

Diversos investigadores muestran la necesidad de investigación que utilice un instrumento válido y de confianza para definir y medir la calidad del servicio. El mundo académico precisa de pruebas sobre cómo se puede ofrecer una experiencia educacional de elevada calidad. Como dice Tercero (1999) en su obra “Ciencia y Marketing”, *no es infrecuente en marketing que lo que desee medir el investigador no sea objetivo, sino precisamente subjetivo. Un ejemplo típico de ello es la medida de la calidad de un producto, el servicio. Se habla de “calidad percibida” frente a “calidad objetiva”, y se dice que lo importante no es la calidad real, material, objetiva del producto, sino la calidad “aparente”, consagrando así, a modo de axioma, que las cosas no son lo que son, sino lo que parece que son. En estos casos pudiera parecer que las escalas de medida son adecuadas y válidas y no presentan problemas al pretender medir aspectos objetivos.*

Es objetivo prioritario de este estudio explorar los factores de calidad del servicio aplicado a la enseñanza superior de marketing en instituciones públicas y privadas. En concreto, el instrumento SERVQUAL fue adaptado para analizar cómo

¹ Pública en sentido de estatal. En realidad las instituciones privadas también prestan un servicio de utilidad pública. Utilizaremos siempre la denominación enseñanza pública por oposición a enseñanza privada y para mejor distinción en el lenguaje habitualmente utilizado.

la calidad de enseñanza superior de marketing puede ser afectado por las expectativas, percepciones y características de los alumnos. Esta investigación usa una definición operacional de calidad, con todos los componentes que le están asociados, ligados a las percepciones de los alumnos, a factores demográficos, económicos y de comportamiento.

Para todos los que procuran un instrumento que permita estudiar los conceptos de calidad aplicados a la educación y satisfacción del alumno, una adaptación de SERVQUAL puede ser la solución ideal. La información, tal como puede ser trabajada, puede responder a las objeciones de los críticos que sostienen que no existe un instrumento para medir estas ideas y que creen que varios grupos de clientes en la educación hacen una evaluación válida imposible. La multidimensionalidad del instrumento puede revelar los puntos fuertes y débiles de una institución, proporcionar información precisa que puede ser usada para cambiar y mejorar los programas de los cursos, reducir conflictos, incrementar la calidad académica, mejorar la prestación del servicio de educación junto a los alumnos y aumentar los beneficios de la organización. Dicho esto, las instituciones pueden utilizar este instrumento periódicamente para verificar su desempeño a lo largo del tiempo e introducir las necesarias correcciones (Ziethaml y otros, 1990).

La utilización del modelo de análisis de las discrepancias (GAP's) para evaluación de la calidad en la educación la define en cinco dimensiones: tangibilidad, capacidad de respuesta, fiabilidad, empatía y seguridad. El peso que cada alumno atribuye a estas dimensiones puede dar a las instituciones el cuadro exacto de las

expectativas y percepciones de cada uno. Esta reflexión podrá darnos la evidente necesidad del sector de educación de disponer de una herramienta específica, fiable, dinámica y flexible para medir la calidad del servicio prestado y, al mismo tiempo, analizar con detenimiento los aspectos que la componen y su relación con la satisfacción y fidelidad de los clientes.

Estos grandes objetivos generales, se concretan en una serie de objetivos específicos, verificados a través de las siguientes hipótesis:

Genéricas

- 1) La escala de valoración SERVQUAL se puede adaptar y validar en la valoración de la percepción del suministro de servicios relacionados con la enseñanza superior.
- 2) La Calidad de Servicio de la Educación es un *constructo* multidimensional, cuyo número de dimensiones depende del servicio que se esté valorando.
- 3) Las Dimensiones de la Calidad de Servicio defendidas por Parasunaman, Zeithaml y Berry, reflejadas en el modelo SERVQUAL (Capacidad de Respuesta, Fiabilidad, Empatía, Seguridad y Tangibilidad) no son necesariamente caracterizadoras de los factores perceptivos de la Calidad en los servicios de la Enseñanza Superior.

Específicas

- 4) Los alumnos inscritos en dos cursos de Marketing de enseñanza superior politécnica en Portugal, evalúan de forma diferente componentes específicos de calidad académica.

- 5) Cuando la valoración de la calidad de servicio implica dos comparaciones, la medida de la superioridad de servicio y la medida de adecuación de servicio, los alumnos matriculados en cursos de la Enseñanza Superior politécnica valoran la calidad académica y de servicio de sus instituciones de forma diferente.

- 6) El tipo de institución de enseñanza influye en las respuestas de los alumnos. La institución I (ISCAP) es una institución pública de la Enseñanza Superior politécnica que imparte una licenciatura de Marketing con una duración de 4 años. La institución II (IPAM) se diferencia de la anterior únicamente en que se trata de una institución de carácter privado.

- 7) Algunos factores demográficos y sociográficos influyen en las percepciones de los alumnos sobre una experiencia educativa de calidad. Estas informaciones se han estudiado previendo su eventual influencia en las percepciones de calidad académica de los alumnos.

- 8) Algunas de las dimensiones de las expectativas de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.
- 9) Algunas de las dimensiones de las adecuaciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.
- 10) Algunas de las dimensiones de las percepciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.
- 11) Existen diferencias con relación a las percepciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing en horario nocturno y diurno, mientras que estas diferencias no se presentan con relación a las expectativas ni con relación a los niveles de adecuación de servicio.
- 12) No existen diferencias con relación a las Medida de Servicio Adecuado en los servicios de enseñanza superior, en la mayoría de las 31 dimensiones de la calidad, entre los alumnos con diferentes tipos de financiación de los estudios.
- 13) La utilización del servicio o experiencia en la enseñanza superior influye en la percepción de la calidad académica por parte de los alumnos..

14) La calidad académica y de servicio influye en las intenciones de comportamiento de los alumnos matriculados en los cursos de Marketing de la enseñanza superior politécnica.

2.4. Condicionantes

El concepto intangible de calidad del servicio es más difícil de evaluar que la calidad del producto (Ennew & Blinks, 1993; Zeithaml, 1990), pero puede ser efectuado y medido. Ésta es la primera condición de esta investigación. De hecho, se supone que la idea de calidad puede ser efectuada en términos de calidad percibida. Según Parasuraman et al. (1985) la calidad percibida será el juicio del consumidor acerca de la excelencia o superioridad total de una entidad. Defiende que es una forma de actitud, relacionada pero no equivalente a satisfacción y resulta de una comparación entre expectativas y percepciones. La segunda condición es que la calidad del servicio puede ser evaluada por los alumnos de cursos de enseñanza superior politécnica. El alumno, y sólo él, podrá determinar y juzgar a la institución de enseñanza que frecuenta. A partir de esta evaluación los gestores de enseñanza politécnico podrán ser capaces de comprender mejor qué criterios utilizan los alumnos en su proceso de evaluación de la calidad. La tercera condición de esta investigación es que los factores demográficos y de comportamiento moderarán las percepciones de los alumnos sobre la experiencia educacional, pero no serán las principales variables.

De importancia fundamental se reviste la adaptación del modelo SERVQUAL a la realidad que se pretende analizar. Para clarificar los indicadores de calidad para la enseñanza superior politécnica, las preguntas constantes del instrumento SERVQUAL fueron reescritas, adaptadas, eliminadas y acrecentadas. Sobre la base de 22 preguntas de base constantes en el instrumento SERVQUAL se llegó a un total de 31 preguntas para la evaluación de la enseñanza superior politécnica. Este instrumento fue usado

para medir la calidad, concebido para las instituciones estudiadas, de acuerdo con las cinco dimensiones de calidad según diseñado por Zeithaml, Berry y Parasuraman (1990). La distribución de las preguntas por las dimensiones fue efectuada de la siguiente forma:

- Seguridad: cuestiones 3, 6, 13, 20 y 29 de la encuesta
- Fiabilidad: cuestiones 2, 4, 22, 23, 24 y 30 de la encuesta
- Empatía: cuestiones 5, 9, 11, 12, 18, 21, 27 y 28 de la encuesta
- Tangibilidad: cuestiones 8, 14, 16, 17, 18 y 31 de la encuesta
- Capacidad de Respuesta: cuestiones 1, 7, 10, 15, 25 y 26 de la encuesta

Brown, Churchill y Peter (1993) cuestionan el uso de la cuenta de diferencia entre expectativas y percepciones y la cantidad de adaptaciones necesarias para la utilización del instrumento en servicios de características diferentes. Teas (1993) también se muestra crítico en cuanto al proceso de cuenta de diferencia y de la definición operacional de calidad del servicio. Para responder a estas críticas, Parasuraman, Berry y Zeithaml (1993) desarrollarán tres formatos diferentes de cuestionario para medir la calidad del servicio: el formato en tres columnas que utiliza tres escalas de parte a parte; el formato en dos columnas que usa dos escalas de parte a parte y el formato de una columna que divide el cuestionario en dos partes y respecto a las columnas con los resultados de los ítems como el SERVQUAL original. En términos de diagnóstico la clasificación del cuestionario en tres columnas supera a los otros (Parasuraman y otros, 1993) además de ofrecer una mayor voluntad y confianza

de respuesta de los encuestados. Es decir, este formato tiene mayor capacidad de apuntar percepciones relativas a zonas de tolerancia del consumidor y definir con mayor precisión áreas de mejora.

La encuesta examinó las percepciones de los consumidores en tres niveles: (a) mi nivel de servicio deseado, (b) el nivel adecuado para mí, o sea, el mínimo aceptable por el alumno, y (c) mi percepción del desempeño de mi institución. Este análisis, estaría completado con la evaluación de las intenciones de comportamiento ante la calidad del servicio percibida. Porque la investigación en este área ha sido un poco limitada, Parasuraman, Berry y Zeithaml (1994) decidieron desarrollar una escala de intenciones de comportamiento para ser incluidas en nuestra investigación. Este esfuerzo para examinar la asociación entre la calidad de servicio y las intenciones de comportamiento revela que existe una conexión bastante significativa entre estos elementos. Si provee un servicio superior desarrolla la lealtad del cliente y la predisposición de éste en pagar un precio más elevado, bajando su tendencia para divulgar la comunicación boca a boca negativa y para cambiar a la competencia (Parasuraman y otros, 1994). Para una institución de enseñanza superior las intenciones de comportamiento se traducen en la fidelidad de los alumnos y en la buena voluntad de ésta en animar a otros a frecuentarlos, teniendo esta situación reflejos obvios en la estabilidad organizacional y consecuente administrativa y financiera de una institución.

Las instituciones de enseñanza superior hace mucho que desean un modelo que les permita cuantificar con validez la calidad de la experiencia educativa (Chaffee &

Sherr, 1992; Rudder, 1994). Nuestra investigación utilizó el formato de tres columnas del SERVQUAL porque este formato tiene mejores resultados en la identificación de áreas con necesidad de mejora en organizaciones (Parasuraman, 1994). En fin, para evaluar el instrumento utilizado, incluimos cuatro cuestiones que se refieren a la facilidad de respuesta de la encuesta y concluimos con la perspectiva comportamental ante las intenciones de cada encuestado en relación con la fidelidad a la institución que frecuenta.

Primera Parte

Análisis Conceptual

CAPÍTULO III

3. LA GESTIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN

3.1. El Servicio de Educar

Un análisis de varias definiciones de educación nos conducen a algunas conclusiones. La educación es acción. Ésta consiste en un proceso de cambio, de transformación del individuo . Se espera que el individuo, al final de una unidad de aprendizaje , sea diferente del que era inicialmente, que haya adquirido una más alta cualificación. Esta adquisición no es, por tanto, un producto del azar y no es tampoco

un fenómeno natural de crecimiento o madurez, sino de la acción, del propio aprendizaje. El objeto de la educación expresa así una intención y describe un cambio en el educando que consiste, por un lado, en la adquisición de una nueva capacidad, y por otro, en el perfeccionamiento o no desarrollo de una capacidad ya existente, parcialmente dominada o en la perspectiva de llegar a serlo.

Este servicio se produce sobre el educando y no sobre las materias o el educador, existe por tanto algo que una parte puede ofrecer a la otra, a través de un acto. Los elementos, tales como: las instalaciones, el transporte, los espacios de convivencia, la biblioteca, los materiales utilizados, las publicaciones, los docentes, los funcionarios de los establecimientos y otros, son determinantes para el ejercicio de un buen servicio, donde la intangibilidad es reinante.

Analizar la calidad en términos de recursos significa que los recursos humanos, financieros, físicos y técnicos son también evaluados. El criterio de resultado implica que la calidad depende del éxito de los docentes, de los alumnos después de la formación y la satisfacción de los empresarios con los licenciados de esa institución (Conrad & Wilson, 1995). Astin defiende que el concepto de valor acrecentado está basado en que la formación ha aumentado los conocimientos y desarrollo personal del educando (Astin, 1993). En el contexto del servicio de educar, las instituciones de enseñanza superior no deben renunciar a la tarea de la instrucción, pero sí procurar

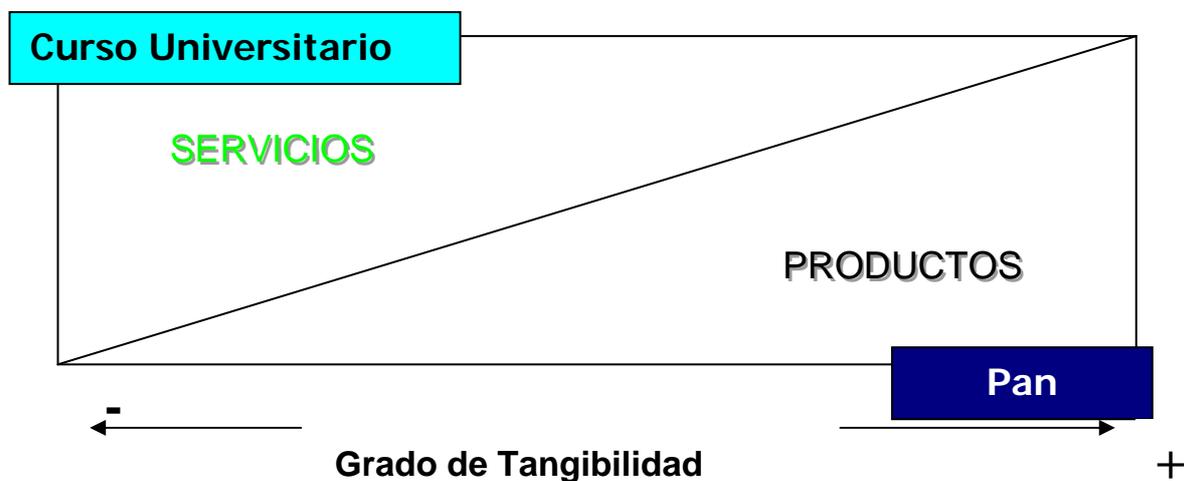
formas mejores de servir a la sociedad. Para eso, debe ir más allá de sus puertas y conocer las necesidades y expectativas de sus clientes.

3.2. La Intangibilidad de la Educación

Si, por un lado, se sostiene la educación como un servicio, éste ya de por sí intangible, como dice Gummesson (1987) “ los servicios son algo que se puede comprar y vender pero que no se puede dejar caer en tu pie”², por otro, la intangibilidad es la realidad más difícil de trabajar. Los educandos no se pueden ver a sí mismos con las capacidades que irán adquiriendo, no pueden experimentar, trabajar con un curso, antes de frecuentarlo. Tienen que creer, en primer lugar, que la institución que les va a enseñar es capaz de darles una nueva capacidad, y en segundo, que estarán aptos para desarrollar dentro de sí el proceso de aprendizaje que les traerá una mayor valía educacional.

² CF. Gummesson, E.-Lip Services - A neglected Area in Services Marketing. *Journal of Services*, n°1 pág.22, refiriéndose a una fuente no identificada.

Figura 1: Continuidad entre productos y servicios



Para disminuir la inseguridad, los educandos tienden a buscar signos de calidad y eficacia en el servicio de educar. Esta calidad y eficacia puede ser contrastada a través del espacio físico, de las personas, de los equipamientos, del precio, de la simbología, así como de las opiniones vertidas por las personas que nos rodean. De hecho, aún antes de frecuentarse una institución, las informaciones de un amigo serán de una influencia extraordinaria para un potencial candidato. Esta influencia tanto podrá ser positiva como negativa, dependiendo de la experiencia relatada, razón por la cual las instituciones deben procurar administrar eficazmente la relación que tienen con sus clientes.

No se puede almacenar la educación para suministrar más tarde, ganando costes de productividad, o efectuar un control de calidad antes de estar ésta disponible para el consumidor. El proceso de educar presupone un conjunto de actividades en las

cuales está implícita una interacción entre el productor y el consumidor. Su producción y el consumo son por tanto inseparables. Los factores de credibilidad son por ello difíciles de tangibilizar, recorriendo el marketing en la educación la pruebas físicas tales como: Fichas de estudiante, documentación promocional diversa, donde se pueden ya hoy encontrar disquetes, vídeos o *cd-roms*, las publicaciones que traducen de una forma tangible el conocimiento generado dentro de una escuela y el propio vestuario o indumentaria, identificadora de la institución. La mayor tarea de quien presta el servicio es administrar las evidencias y los signos para transformar en tangible lo que es aparentemente intangible.

3.3. El Marketing y los Servicios

A pesar de que inicialmente el marketing tiene que desarrollarse en relación directa con la venta, y más tarde, con la generación de productos físicos, su extensión a los servicios ha sido inevitable. el sector terciario es actualmente el de mayor crecimiento en detrimento del secundario y primario. Los Estados Unidos se volvieron en la primera economía de servicio del mundo. Ya en 1983 según un estudio de la Secretaría de Estado del Gobierno Norteamericano, tres cuartos del valor acrecentado total del sector de los bienes fueron generado por actividades de servicios dentro de ese sector³. La prestación de servicios contaba al final de la década de los noventa con más del 77% del total de empleados y el 70% del PNB de este país (Kotler, 1991, p.539).

Las empresas de servicios son muy variadas y cada vez habrá más ramos de este sector. Ya no son sólo los bancos, hoteles, y empresas aéreas, sino todos aquellos que prestan servicios, como los abogados, los médicos, los contables, los profesores, cocineros y otros. Los gobiernos también prestan servicios, a través de los tribunales, hospitales, policía y seguridad, correos, escuelas y muchos otros. Las asociaciones cívicas y religiosas también prestan servicios aunque sin fines lucrativos y, a veces, de carácter privado.

³ CF.U.S. National Study on Trade and Services, 1983, pág. 24

Además de las formas de servicio explicitadas, hay también aquellas que están relacionadas con los productos. El caso de las empresas de productos informáticos y tal vez el ejemplo más concreto del binomio Producto/Servicio. Para adquirir un ordenador personal, no basta el equipamiento, sino que es necesario equiparlo con todo el *software*, indispensable para su funcionamiento. Estamos así en presencia de un producto que depende de un servicio asociado, el cual ha llegado a revelarse con una fuerza creciente de tal orden, que tenemos hoy dificultad en saber quién controla el mercado de la informática. ¿Serán los productores de servicios de software, como Microsoft, o los productores de ordenadores como IBM?

Las propias empresas industriales están condicionadas por la necesidad de los servicios. Podrán integrarlos verticalmente, o subcontratarlos. Es el caso de la marca de los productos, de la contabilidad, de la distribución, de recursos humanos entre otros. “Cualquiera que sea su negocio, los servicios tienen algo que enseñarle” dice Heskett(1987). Así, la economía de los servicios no es relevante sólo para las empresas llamadas de servicios, sino también para todos los agentes económicos que participan de una forma creciente en esta economía.

Sasser (1976) estudió varias estrategias para establecer un mejor equilibrio entre la demanda y la oferta de una empresa de servicios (Sasser, 1976, págs.133 – 140):

Demanda:

- Precios diferenciados (entre los picos y la ausencia de clientes);
- Baja demanda puede ser aumentada (diversificando con nuevos servicios);
- Servicios complementarios (por ejemplo de apoyo al cliente, cuando espera);
- Sistema de reserva;

Oferta:

- Empleados a tiempo parcial;
- Rutinas eficientes para horarios de pico;
- El aumento de la participación de los clientes (relacionar a los clientes);
- Servicios compartidos;
- Instalaciones para futura expansión;

3.4. La Gestión de Marketing en una Organización de Servicios

Tradicionalmente la gestión de marketing, estaba ligada a las empresas de bienes de gran consumo. Después de la orientación para la producción y para su consecuente clarificación que resultó en la óptica de las ventas, las empresas se orientaron hacia el mercado. La empresa como organización dejó de ser el centro del universo económico. El verdadero núcleo son ahora los consumidores. Así, las funciones del marketing en las empresas, también fueron alterando su posición en el organigrama, hasta llegar a un nivel de importancia determinante para el éxito de sus estrategias.

Incluso las definiciones de marketing han evolucionado. Éstas traducen ya el marketing como un estado de ánimo, como un conjunto de procesos que facilitan la transferencia de la propiedad de los bienes y de los servicios, un proceso de ajuste de la oferta en la demanda (Anglemar y Pinson, 1975, págs. 1–11), como un conjunto de los medios de que dispone una empresa para vender sus productos a sus clientes de un modo rentable (Lendrevie, Dionísio y Rodrigues, 1992, pág. 19). Esta definición se vuelve limitada, frente a las llamadas organizaciones no lucrativas, aquellas que no tienen productos para vender. No siempre podremos hablar de clientes, pero para suerte de usuarios, de pacientes, de alumnos, o a través de una expresión más generalizada de públicos. La expresión “vender productos” también es limitada frente a la disponibilización de servicios o a la promoción de comportamientos. La

rentabilidad también podrá ser ampliada a la realización de objetivos, no necesariamente financieros. De forma más amplia preferimos adoptar como definición, siempre que ésta se torne un imperativo, la siguiente : “marketing es el conjunto de los métodos y de los medios de que una organización dispone para promover, en los públicos por los cuales se interesa, los comportamientos favorables en la realización de sus propios objetivos” (Lendrevie, Dionísio y Rodrigues, 1992).

Con base en el concepto de marketing definido como filosofía, en el que la empresa deberá basar todas sus actividades en las necesidades y deseos de los clientes que integran los segmentos-objetivo seleccionados (Kotler, 1991), podemos admitir 5 etapas funcionales que se destacan en la gestión de marketing de las organizaciones de servicios:

1. El conocimiento de su público, utilizando las diversas técnicas de investigación y análisis.
2. La determinación de su mercado objetivo, adaptando las características de la organización a ese mercado.
3. Escoger el segmento pretendido, o el nicho de mercado en el que se pretende operar.
4. Elaborar planes e implementar acciones de marketing, con el respectivo control.

5. Preparar toda la organización, sobre todo respecto al público interno, para que la ejecución sea perfecta.

En el desempeño de estas funciones, el marketing se coloca en la intersección, teniendo por un lado la organización, productora de un servicio y sus clientes, utilizadores de ese mismo servicio. El marketing-mix es el concepto más conocido del marketing operacional en las organizaciones. El especialista en marketing es visto como un “mezclador de ingredientes”⁴, utilizando las cuatro P’s, *Product* (Producto), *Price* (Precio), *Place* (Distribución) y *Promotion* (Comunicación). Este paradigma del marketing-mix se tornó incontestable, a pesar de limitado, sigue gozando de una notoriedad envidiable por su simplicidad . “Este es un mecanismo fácil para alumnos, profesores y usuarios del marketing, convirtiéndose en un dogma de fe. Entre las consecuencias de esto está la falta de un estudio empírico de cuales son las variables del marketing y como las perciben y utilizan los directores de marketing”(Kent,1986, pág. 145).

Otras P’s ya fueron incluidas como *Public Relations* (Relaciones Públicas) y *Politics* (Política) en el contexto del megamarketing (Kotler,1986). Para las organizaciones de servicios de educación el marketing-mix presenta seis P’s: el Producto/Servicio, el Precio, el Local (Placement), la Comunicación (Promotion), las Personas y los Procesos. No es que toda la gestión de marketing de servicios se

simplifique y consubstancie en estas seis componentes, pero nos parece ser un punto de partida para la operatividad de la gestión del marketing en las organizaciones de servicios de educación.

3.5. La utilización del Marketing de Servicios en las Instituciones Educativas

A medida que la base de la pirámide de población va disminuyendo, en los países occidentales, el flujo de alumnos en las instituciones de enseñanza es gradualmente más escaso. El número de preocupaciones aumenta y es mayor cuanto más elevado es su grado de enseñanza. Portugal es una excepción debido a la explosión de oferta de la enseñanza superior desde 1989. Su crecimiento fue del 97,7% entre los años 1989 y 1994 (Arroteia, 1996, pág. 62). Las universidades e instituciones de enseñanza superior serán las primeras en sentir dificultades para conseguir adeptos. Se verán forzadas a volverse más activas en la consecución de alumnos. Hasta ahora, sólo después de que un estudiante busca una Facultad y rellena los impresos es cuando se inicia el proceso de matrícula. Este proceso de matrícula dejó de ser la primera etapa en el proceso. Las instituciones tienen que buscar a los candidatos, identificándolos, y constituir unas mínimas bases de datos para después poder establecer el diálogo con cada uno individualmente.

⁴ Expresión utilizada originariamente por James Culliton en un estudio de 1948 sobre los costes del marketing, indicado por Borden, N. en "The concept of the Marketing Mix", *Journal of Advertising Research*, Junio, 1964.

No es sólo la disminución del número de alumnos en edad de aprendizaje lo que justifica la intervención del marketing. El nivel de la calidad pedagógica de los alumnos es, afortunadamente, más importante, por eso, la atracción de los candidatos para ésta o aquella institución en detrimento de otra es fundamental, siendo éste de hecho un trabajo del marketing. Un buen proceso de acaparamiento, se refleja en el nivel de los alumnos, en el proceso de aprendizaje y, obviamente, en los profesionales que una institución forma. Sólo con una acción estratégica y dinámica de marketing se consigue la atracción de un nivel de candidatos elevado, que resulte en matrículas al precio ideal, y una atracción de contribuciones, donativos y otros recursos que soporten una institución para continuar su actividad en el proceso de educación y en el espacio que ocupa, el cual nos tomamos la libertad de llamar “mercado de la educación”⁵.

La utilización del marketing en las instituciones educativas se encuentra en varios estadios de operacionalización. Algunas universidades poseen ya departamentos de marketing, en cuanto otras empiezan a aplicar activamente ideas de marketing. Hay otras instituciones aún que faltan por concienciarse de lo que el marketing ofrece. En general, las escuelas públicas no han mostrado gran interés por el marketing, pero es curioso verificar que todas querrían tener mayor apoyo público.

⁵ La educación es un derecho constitucional. Representa un bien en sí al que todos deben tener acceso. Está también consagrado en la Constitución portuguesa el derecho a la libertad de enseñar y aprender. La diversidad de la oferta educativa es creciente y consecuentemente el Estado tiene que proporcionar otros elementos fundamentales en la definición y organización de los servicios educativos, tales como las familias, las comunidades locales y el sector privado. Se vuelve, de este modo, como objeto de más valía y se constituye en nuestra opinión, como un mercado.

Varias manifestaciones de interés divergen también según los países donde las instituciones operan. En relación con los Estados Unidos, un gran número de universidades aborda su mercado para conseguir adeptos o financiamiento con métodos y técnicas de marketing, en Europa del Este, y en los países del Sur de Europa, tal utilización puede constituir una ofensa a su cuerpo académico. Nada hay más ilustrativo para tomar conciencia de la necesidad del marketing como los cambios en los mercados. Esto fue lo que ocurrió precisamente en Estados Unidos (Kotler y Fox, 1985, pág. 18). Cuando los candidatos empezaron a escasear, o los fondos y otros recursos comenzaban a ser difíciles de obtener, todas las instituciones comenzaron a preocuparse (Kotler y Fox 1985). Paralelamente ocurre siempre otro fenómeno como es la aparición de la concurrencia. Ésta ya existía, sólo que como el mercado era vasto, no se hacía tan evidente. Todo esto comenzó a acontecer en las instituciones educativas en los años 80, y desde entonces la tendencia es de gran crecimiento.

Portugal está en este nivel al inicio de un nuevo ciclo, como tuvimos oportunidad de referir al comienzo de este capítulo, esta tendencia podrá ser proyectada para finales de este ciclo de crecimiento que se predice para 2005, o sea, cuando la relación de la base de la pirámide de población portuguesa, fue directa con las matrículas en la enseñanza superior. De cualquier modo habrá oscilaciones durante esta década (Gago, 1994, pág.45).

En Estados Unidos, las facultades, principalmente las privadas, con cursos de cuatro años, se han enfrentado a dificultades por tendencias poblacionales y económicas. El número de alumnos que concluyeron el primer grado fue de 3,2 millones en 1977 y bajó a 2,8 millones en 1983, una caída que continuará en los años 80. Una caída en la misma proporción de alumnos que concluyen el segundo grado y pretenden entrar en la facultad puede reducir aún más el número de candidatos. Los costes operacionales son ascendentes y estudiantes potenciales son crecientemente resistentes a las altas anualidades de las instituciones particulares (Gago, 1994, pág.21).

Para responder a este desafío, los autores de *Strategic Marketing for educational institutions*, Karen Fox y Philip Kotler, dicen que había en 1985 tres grupos de administradores universitarios. El primer grupo, hacía poco o nada. *Creían que no se enfrentaban a problemas de matrículas y, si tal cosa llegara a ocurrir, se trataría de algo temporal o reversible. Muchos concluyen que los métodos de marketing "no serían eficientes" y algunos dirían que incluso bajaría el nivel y la calidad de la educación universitaria.*

Un segundo grupo de administradores ha respondido con un aumento del presupuesto destinado al servicio de admisión, el "departamento de ventas" de la facultad. *Contratándose más acaparadores, preparándose catálogos mejor elaborados y anunciándose en medios de comunicación seleccionados. Algunas de*

esas universidades venían empleando nuevos métodos para aumentar el número de candidatos y matrículas, tales como: Distribuir discos promocionales a estudiantes de pre-universitario, durante el periodo de vacaciones, anuncios en revistas y programas de radio para teenagers, premios monetarios ofrecidos a alumnos, por cada candidato inscrito. E incluso había quien ofreciese una garantía de devolución del dinero pago en anualidades, a cualquier alumno que no recibiese una oferta de empleo en el plazo de 120 días posteriores a su graduación.

Universidades que confían en promoción concentrada pueden crear nuevos problemas. La promoción agresiva puede irritar al público universitario, principalmente profesores y ex-alumnos. Tales actividades promocionales pueden apartar a muchos alumnos potenciales, así como, a sus familias. La promoción agresiva puede atraer a estudiantes sin el perfil deseado por la institución - alumnos que se desligan cuando sus expectativas no son superadas o incluso atendidas. En fin, este choque puede crear la ilusión de que la facultad adoptó un esquema suficiente para compensar el declive de matrículas - una ilusión que puede subestimar el trabajo necesario para mejora del producto, base para cualquier buen esquema de marketing.

El Marketing vale además para el proceso de atraer candidaturas. Las facultades pueden comprobar que obtener alumnos en número suficiente constituye la solución de sus problemas. Todavía, pueden también necesitar atraer la buena voluntad y el apoyo financiero de ex-alumnos, fundaciones y otros donadores, tarea

que no puede ser realizada solo con la promoción. El tercer grupo de administradores trabajaba en un pequeño pero creciente número de universidades que habían adoptado un genuino trabajo de marketing. *Esas instituciones analizaban sus ambientes, mercados, concurrentes, evaluaban sus fuerzas y debilidades y desarrollaban un sentido claro de gestión, mercados-objetivo y posicionamiento de mercado.* Al hacer esto, esperaban desarrollar la capacidad de atraer alumnos y otros recursos que desearan para sus *targets*. Como acabamos de ver, en 1985 pocas instituciones incorporaban ampliamente el acceso de marketing.

En Portugal la utilización del marketing, empezó a ser cuestionada, sobre todo desde el punto de vista de la comunicación. Después de la democratización de la enseñanza superior, a finales de la década de los ochenta, muchas instituciones de enseñanza superior en especial las privadas, demuestran una atención redoblada hacia este área. Nótese en el tratamiento de su imagen, en la contratación de agencias de publicidad para ejecución de sus campañas de atracción de candidatos, donde de otro modo ya se presentan anuncios televisivos.

3.6. Las Preocupaciones de los Formadores y Educadores con el Marketing

Aún hoy el marketing tiene connotaciones negativas para muchas personas. De otro modo, este fenómeno tiene antecedentes históricos, se remonta a los tiempos de Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y otros filósofos que consideraban a los comerciantes improductivos y aprovechadores. La iglesia, sirviéndose del Tribunal del Santo Oficio, de la Inquisición, condenaba la especulación material que dispusiera mayores valías, considerándose usuaria. A los técnicos de marketing se les acusa de provocar que las personas compren bienes, productos, géneros y servicios que no precisan o desean, o incluso aquellos para los cuales no tienen medios financieros suficientes. Los consumidores son vistos como víctimas de la venta de alta presión y, a veces, engañosa. No sorprende, por tanto, que los formadores y educadores cuestionen la utilidad y la adecuación del marketing en la educación.

Muchos educadores y gestores de escuelas piensan que el marketing es sólo para empresas comerciales, estando las instituciones de educación en un escenario superior y distinto. Las técnicas y valores de la educación no son los mismos que los de una empresa, colocando también problemas de ética entre estos dos mundos. Para un gran número de educadores, la gestión de la educación es ofrecer conocimiento, y desarrollar capacidades y hábitos de reflexión y racionalidad, en cuanto gestión del marketing, así como la de los negocios en general, es crear riqueza, bajo forma de mayores valías, por tanto ésta desestima a las instituciones que lo utilizan.

No quiere decir esto que las instituciones de enseñanza, donde se encuentran estos educadores, no utilicen ya técnicas de marketing. Cuando divulgan sus programas, cuando se realizan actos académicos de entregas de diplomas, cuando organizan bases de datos de ex-alumnos, o crean sus revistas universitarias están aplicándolas. Todos comprenden que son necesarias estas acciones y que llegan a mercados diversos. Su actitud es la que vuelve la espalda al marketing.

La mayor parte de los directores de escuelas públicas protestan cuando hay recortes en sus presupuestos, y los donadores de contribuciones se alejan. Se sorprenden cuando las familias llevan a sus hijos a escuelas privadas, pagando por eso mucho más. Estamos hablando de mercados diferentes y de consumidores con actitudes diversas. Una institución que penetre en el mercado rápidamente percibirá que las actitudes y las preferencias de sus alumnos y público, en general, cambian. Es necesario crear una actitud de marketing, en este caso a través de un gabinete de estudios de mercado, para tener un conocimiento más actualizado y eficaz de sus *targets*. Es fundamental controlar la calidad ofrecida por la institución y la calidad percibida por el alumno. Se impone la creación de criterios de análisis de la satisfacción de los estudiantes de forma que éstos sean los primeros subscriptores, de los servicios de la institución.

3.7. Las Ventajas del Marketing de Servicios en la Educación

Recordamos que el gran desafío del marketing es ayudar a las instituciones a alcanzar sus objetivos. En una sociedad libre, la prestación del servicio de la educación sólo se consubstancia si existe una relación de transformación efectiva entre las partes, la cual tiene que generar satisfacción. No existe ciencia aplicada más interesada en esta relación que el marketing.

Vayamos una vez más a citar a Karen Fox y Philip Kotler(1985), por la clasificación de los cuatro beneficios principales del marketing aplicado a las instituciones de enseñanza:

1. Mayor resultado en la consideración de la gestión de la institución

El Marketing facilita las herramientas para comparar lo que la institución está realmente haciendo en relación con su gestión y las metas manifestadas. El análisis cuidadoso prepara la base para los programas dirigidos a los problemas reales. Por ejemplo, el análisis puede indicar que pocas personas son atraídas a una escuela en función de su gestión y que los cursos o programas ofrecidos son bastante limitados. Al conocer esto, los directores pueden decidir aumentar el interés público por la gestión de la concreción de las escuelas, o seguir atendiendo a un menor número de estudiantes que descubren que la gestión y los cursos actuales son atrayentes. El marketing

ayuda a identificar problemas y a planear respuestas que ayudarán a la institución a alcanzar el objetivo.

2. Mejorar la satisfacción del público de la institución

Para prosperar, las instituciones deben satisfacer las necesidades de los consumidores de alguna forma. Si fracasan en el desarrollo de programas que satisfagan al público (alumnos, educadores y otros) la mala repercusión, el no boca-a-boca, resultante y la rotación de alumnos, irán perjudicándolas. Las instituciones insensibles a las necesidades y deseos de los clientes pueden encontrar mayor apatía y moral más baja. El marketing al insistir en la importancia de medir y satisfacer las necesidades de los consumidores, tiende a producir un nivel mejor de servicios al cliente y de satisfacción.

3. Mejorar la atracción de recursos de marketing

Al esforzarse para satisfacer a sus clientes, las instituciones deben atraer diversos recursos, incluyendo estudiantes, funcionarios, voluntarios, donadores, subvenciones y otros apoyos. El marketing facilita un acceso disciplinado para mejorar la atracción de estos recursos necesarios.

4. Mejorar la eficiencia de las actividades de marketing

El marketing enfatiza la administración y coordinación racional del desarrollo de programas, precios, comunicaciones y distribución. Muchas instituciones educativas toman estas decisiones sin considerar sus inter-relaciones, resultando un mayor coste que el resultado obtenido. Las actividades de marketing descoordinadas pueden fallar completamente, o dispersar a muchos grupos que la institución pretendía atraer. Dado que pocas instituciones educativas pueden darse el lujo de desperdiciar recursos, los administradores deben alcanzar eficiencia y eficacia en las actividades de marketing. Un conocimiento de marketing puede ayudar en esta tarea.

CAPÍTULO IV

4. LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS

4.1. Introducción

Cuando hablamos de calidad de los servicios, nunca se puede alegar que se está creando una definición objetiva neutra sobre todo el que la desarrolla. La calidad, en su forma más simplificada, significa que antes de entregar un producto, el productor certifica que éste satisface ciertos requisitos. Cuando compramos comida, miramos, tocamos, olemos y, a veces, probamos los productos antes de adquirirlos. En relación con los servicios, eso mismo no es posible hacerlo. La literatura existente

sobre el tema de la calidad de bienes proviene de Estados Unidos y de Japón, denotándose una laguna enorme por parte de los investigadores europeos. A pesar de no haber libros japoneses sobre la calidad de los servicios, los norteamericanos se mantienen como los grandes investigadores de este área, esta vez, acompañados por los países nórdicos. Existe poco interés en la calidad de los servicios como tema de discusión en el comercio y en la sociedad antes de 1980.

En cuanto a calidad de bienes, ha sido objeto de conferencias internacionales desde los años 40, la primera conferencia sobre calidad de servicio sólo fue realizada en 1988 en la Universidad de Karlstad en Suecia. La literatura se encuentra aún dividida entre la calidad de bienes y la calidad de los servicios. La literatura sobre la gestión de la calidad de las industrias de manufacturación se caracteriza por un fuerte interés por la teoría estadística, desarrollo de técnicas y, más recientemente, administración de recursos humanos y satisfacción del consumidor. Los elementos teóricos en la administración de la calidad están ligados, fundamentalmente, a las técnicas estadísticas para alcanzar y medir la calidad. Todo gira alrededor de la administración de operaciones, siendo una investigación altamente empírica y aplicada.

Muchas veces se afirma en la literatura que la calidad recibida por el consumidor es un concepto puramente subjetivo, resultando de una mezcla de factores y de juicios, de conocimiento, pero también de ignorancia. A veces, se afirma que la administración de la calidad de servicios es más difícil cuando se trata de bienes mixtos (Shostack, 1981; Zeithaml et al., 1985; Parasuraman y Berry, 1990). Las

razones de este pensamiento se basan en el hecho de que los servicios sean intangibles por lo que, sus características no pueden ser medidas del mismo modo objetivo. Desde nuestro punto de vista, es poco interesante hablar sobre qué calidad –calidad de bienes o calidad de servicios– es más difícil de determinar ya que cada oferta específica como una combinación de bienes y servicios tiene sus características únicas. Lo esencial es comprender a totalidad del problema de calidad que el contenido de bienes y servicios levanta cuando se crea una oferta, más concretamente en los servicios de educación.

Como consumidores, la reducimos a una simple inspección, a menos que tengamos un conocimiento especial sobre un cierto tipo de bienes o servicios. El comprador evalúa a los proveedores y les coloca ciertas exigencias de calidad, no siendo del todo evidente que las reciba correctamente. Los consumidores pueden hacer sus propias evaluaciones pero, a veces, también confían en la evaluación facilitada por otros cuando no tienen capacidad para hacerlas ellos mismos.

La calidad del servicio no está solo relacionada con la satisfacción del consumidor (Reidenbach y Sandifer-Smallwood, 1990), sino que facilita además dos tipos de objetivos: (a) atraer y retener a los consumidores en un ambiente competitivo; y (b) Disponer una plataforma de niveles optimizados con los menores costes posibles. En relación con el primer objetivo, cuando un servicio está disponible por múltiples proveedores, por ejemplo un banco o una escuela, las ventajas competitivas se consiguen por el precio o por la calidad del servicio. La calidad del servicio ofrece una de las mejores oportunidades para diferenciar un servicio o un negocio en un

mercado competitivo (Congram y Friedman, 1991). En cuanto al segundo objetivo, Gronross (1990), defiende que la calidad no es un coste aumentado, sino que puede pasar a serlo si no la tuviéramos. Congram y Friedman (1991) apuntan que la calidad está íntimamente ligada a la eficiencia y a la productividad. Disponer los servicios bien la primera vez, evita la insatisfacción del consumidor así como los gastos financieros y humanos de recuperación de errores.

En este capítulo, vamos procurar entender cómo se procesa la administración de la calidad de servicios, los conceptos, los diversos modelos existentes, la gestión de expectativas y percepciones y los instrumentos disponibles para efectuar una medición eficaz.

4.2. Calidad y Servicio

Garvin describe calidad como “un concepto incierto, fácil de visualizar y exasperadamente difícil de definir.” (1988, pág. xi). Gumesson concluye que (Gumesson, 1991, pág. 3): la calidad se vuelve extremadamente difícil de definir en pocas palabras, una condición que está dividida por muchos fenómenos en los negocios y en las ciencias sociales. Es antes una materia para crear una más profunda introspección en muchas dimensiones que dan forma a una entidad complicada que, con el consenso social, está referida como calidad. Estas citas apuntan también la falta de claridad en las definiciones y conceptos en las ciencias sociales como un todo, que a su vez afectan a la aproximación en la investigación.

Garvin, escogió clasificar las definiciones de calidad en cinco grupos (1984; 1988, pág. 40). Ha estudiado exclusivamente la calidad de los productos, pero las definiciones están todas influidas por la percepción general de calidad como ocurre en el día-a-día de la vida y en la ficción. Los cinco grupos se presentan a continuación juntamente con nuestros comentarios.

1. Trascendente. “Yo conozco esto cuando yo veo esto”, es el título de un libro sobre la calidad el cual ilustra esta aproximación (Guaspari, 1985). Una buena obra de artesanía, un producto artístico, la diferencia entre la mediocridad y la perfección, una imitación comparada con el original son conceptos los cuales se refieren a este tipo de calidad. Es mucho más una cuestión de profesionalización pero también de buen gusto y de una sensibilidad para el que es bueno, desarrollar visiones subjetivas y personales, las cuales pueden ser difícil de especificar en términos cuantificables. Un libro releído es un ejemplo de este tipo de aproximación. Calidad en este sentido, es, sin embargo, extremadamente difícil de determinar. La buena varía de individuo a individuo y de tiempo en tiempo. (Hult, 1971).

2. Basada en el producto, características medibles. Este tipo de calidad puede ser descrita como ayuda de especificación. Para un coche, se pueden contar medidas exactas de la capacidad del motor y consumo de combustible,

para un taza de confitura la medida proporcional de fruta y azúcar. Las revistas del consumidor facilitan este tipo de calidad por la evaluación de la familia. La diferencia en la calidad entre dos productos puede ser después evaluada, examinando la presencia de un determinado componente en el producto, la proporción de este componente en relación con el total del producto, y una exacta descripción de sus características. Es una definición orientada a la especialización, desde que los peritos confían en su objetivo y está visto frecuentemente como calidad técnica. Transferido a los servicios, puede, por ejemplo, ser aplicado al tiempo: cómo de rápido viaja un tren, o esperando en la cola de un McDonald, o el tiempo que las autoridades de impuestos necesitan para tramitar un caso.

3. *Basada en la utilización.* Esto es lo más próximo a la definición que ahora se usa finalmente para determinar qué es la calidad: la calidad es aquello que da al cliente la satisfacción. Juran (1982) define la calidad con ayuda de la expresión “capacidad para ser usado“. Esta definición puede volverse conflictiva en alguna extensión del concepto "*product-based*". El cliente puede preferir el vestuario barato, el vestuario de moda, incluso técnicamente inferior, al vestuario que es más duradero y cómodo y que a largo plazo va a resultar más barato. Un cliente puede tener una buena experiencia con la calidad de un restaurante donde el lugar es desagradable y la comida de calidad dudosa pero que tiene buen ambiente y donde se encuentra a personas

determinadas. La belleza está en los ojos de quien mira, como se dice. Con esta definición, la calidad es individual y en parte subjetiva.

4. *Basada en la producción, características medibles.* Crosby (1979) usa el concepto “conforme con las exigencias” como la definición de calidad. Es decir que las exigencias efectivas para un producto y la falsa calidad se encuentran. Esto es primeramente la producción-orientada, necesidad interna, en cuanto “capacidad para uso” es mercado orientado y externo. La diferencia entre esto y la definición de *product-based* parece muy ligera, pero tiene mayor importancia en la industria. Las definiciones de *product-based* están ligadas a través de especificaciones y diseño, en cuanto unos *manufactured-based* están ligados con el resultado del producto es producido en términos de exigencias presentadas en las especificaciones y en el diseño . En este capítulo, en el epígrafe 4.4, los términos *calidad de diseño* y *calidad de producción* son usados como indicativo de esta distinción. La calidad en lo relativo a las características de *manufacture-based* está minimizando desvíos de especificaciones y de diseño en la producción.

5. *Value – Based.* El ejemplo siguiente puede ayudar a clarificar este tipo de definición. Existe una marca de alquiler de automóviles con el nombre de *Rent-a-Wreck*, cuyos automóviles se alquilan de forma económica sin ningún extra. Para algunos segmentos de clientes puede ser una alternativa

atractiva. Para el ejecutivo competitivo, cuyo automóvil alquilado está pagado, como empleado no está interesado en esta alternativa, excepto en situaciones de emergencia. Es una cuestión de opinión personal del consumidor de aquello que consigue en relación con el precio que puede o quiere pagar. Sin embargo, es difícil determinar un enlace entre precio y calidad.

Estas definiciones muestran que la calidad es un concepto complejo e indeterminado. A pesar de que Garvin haya sido muy escrupuloso en su búsqueda de definiciones, las que presenta no cubren todos los aspectos de calidad en sentido moderno. Lo que más criticamos, a pesar de que la versión más reciente de su material haya sido publicada en 1988, es el hecho de haber considerado la calidad de servicio como un fenómeno marginal y muy próximo al servicio de mantenimiento y reparación de maquinaria. Sin embargo, le falta material empírico y teórico de las operaciones de servicio. Mientras tanto las definiciones muestran que existen diversas maneras de percibir la calidad.

El “*Standard*” internacional ISO 9000 (1990, pág. 6), que es general e internacionalmente aceptado, define calidad del siguiente modo: “la totalidad de las características de un producto o servicio que se relacionan con su capacidad para satisfacer las necesidades implícitas”. Esta definición contiene algunos conceptos claves:

- “La totalidad de las características de un producto o servicio” indica un punto de vista holístico. El cliente no pretende comprar una serie de características técnicamente discretas, en las que cada una sea evaluada separadamente. Es la oferta total la que cuenta;

- “Capacidad para satisfacer ... necesidades” indica una actitud orientada hacia el cliente;

- “Necesidades implícitas” indica que los clientes pueden o no articular sus necesidades y que los proveedores deben intentar hacer sus interpretaciones y mejorar constantemente su conocimiento del cliente.

La literatura nos da información que puede ser utilizada en la comparación y contraste entre calidad de bienes y de servicio. Las más difundidas listas sobre las dimensiones de la calidad proceden de Garvin (1998) y respecto a la calidad de servicio provienen de Zeithaml, Parasuraman y Berry (1990).

Garvin escogió sus dimensiones de calidad de la literatura y de un caso sobre fabricantes americanos a japoneses de aire acondicionado. No indica cómo llegó a las dimensiones que seleccionó. Presenta sus dimensiones como si fueran generales (pág. 50) a pesar de basarlas enteramente en material empírico del sector industrial: “cada

categoría es reservada y distinta, porque un producto o servicio puede tener una clasificación alta en una dimensión y tener una clasificación baja en otra”. Encontró las siguientes dimensiones de calidad (pág. 49):

1. Nivel: Se refiere a las características primarias del producto tales como la reproducción de imagen y sonido en equipamiento de vídeo.
2. Características: Respecto a las características secundarias tales como cristales eléctricos en los automóviles. La frontera entre características primarias y secundarias, es, sin embargo, un poco vaga.
3. Confianza: Se refiere a la eficacia de funcionamiento del producto y a la concurrencia de errores.
4. Conformidad: Un automóvil puede acelerar de 0 a 100 km/h en 10,6 segundos, tal como se muestre en el folleto publicitario correspondiente, y cuál sea el tamaño de la capacidad conjuntamente con este valor marco.
5. Durabilidad: ¿Cuál es la duración de un producto, por ejemplo, una lámpara, que no pueda ser reparada? ¿Cuál es la vida útil de un avión, un producto que

puede ser reparado y cuándo volverá no económico y peligroso continuar reparándolo debido al desgaste material?.

6. Utilidad: Servicio aquí se refiere a la facilidad de la reparación y mantenimiento del producto, así como la rapidez y calidad de esa reparación.
7. Estética: Si una camisola está de moda, si el perfume huele bien, si el modelo de la moto es moderno, si la mesa del comedor es elegante, etc., en otras palabras, opiniones subjetivas y sensuales.
8. Calidad percibida: La percepción total y personal de la calidad del producto.

Zeitham, Parasuraman y Berry (1990, pág. 21) basan sus dimensiones en datos empíricos de operaciones de servicio. Primero encontraron 10 dimensiones que redujeron a cinco. La primera clasificación fue conseguida a través de grupos de presión y se basó en datos limitados. Se hicieron entrevistas a 12 grupos de 8 a 12 personas con igual distribución de edad y sexo, pero distribución geográfica diferente. La percepción de la calidad de servicio de los participantes estuvo relacionada con 4 empresas, 3 del mundo financiero y una de reparación y mantenimiento de productos. Los autores se dieron cuenta de que estas empresas representaban diversos aspectos de servicios con referencia a las clasificaciones de Lovelock (1984). Los

participantes del grupo de presión fueron escogidos por una compañía independiente. Más tarde se hicieron 14 entrevistas con los directores de las compañías relacionadas.

Esta muestra cuantitativa y teórica no satisfizo los requerimientos del análisis comparativo impuestos por Glaser y Strauss (1967, págs. 61-62), entre otros. Tampoco satisfizo la condición del azar estadístico, que no es, sin embargo, relevante en la generación de conceptos y categorías. El autor concluyó que las dimensiones derivadas del primer estudio son las siguientes (págs. 21-22).

1. Aspecto físico. Se refiere a todos los aspectos físicos de los servicios que pueden ser perceptibles a través de los 5 sentidos corporales. Se hace una alusión especial al equipamiento, bienes de consumo, personas y materiales de comunicación. Que las personas estuvieran incluídas, es algo aparte, pero, a mismo tiempo, las personas son las portadoras de las dimensiones de calidad abajo indicadas. La apariencia personal, vestuario, etc. son además, aspectos importantes en la percepción de la calidad.

2. Confianza: Es la capacidad del proveedor en realizar el servicio puntualmente con seguridad. La importancia de las promesas al cliente es tratada en detalle por Calonius (1980, 1987). Varios estudios sugieren que ésta podrá ser la dimensión más importante ya que está íntimamente ligada al servicio en sí.

3. **Comprensión:** Se refiere a la buena voluntad del proveedor en ayudar al cliente y realizar un servicio inmediato.

4. **Competencia:** El proveedor debe poseer la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar el servicio.

5. **Cortesía:** Es importante enfatizar la cortesía y la amabilidad respecto al contacto entre el personal y los clientes. Desgraciadamente, las empresas de servicios han confundido esto con la cortesía superficial –la rutina del “tenga un buen día”– esperando que el mal servicio se neutralice con una sonrisa. Los “cursos de sonrisa” acostumbran estar a la moda y los funcionarios frecuentaban estos cursos sin cualquier compromiso por parte de la administración para mejorar el sistema de servicio.

6. **Credibilidad:** La imagen del proveedor debe ser digna de confianza, creíble y honesta.

7. **Seguridad:** El cliente no debe sufrir peligro, riesgo de dudas.

8. Accesibilidad: ¿Es fácil contactar con el proveedor? Se trata del local, de las horas de atención y del número de líneas telefónicas de entrada.

9. Comunicación. Hablar en un lenguaje que los clientes comprendan, manteniéndolos informados y saber escucharlos.

10. Responsabilidad: Ser capaz de demostrar que la organización se preocupa realmente de las necesidades de sus clientes.

Los investigadores llevaron a cabo otros estudios sobre 5 diferentes tipos de negocio, 4 de los cuales eran los mismos del primer estudio y el quinto era sobre servicios telefónicos a larga distancia. Desde entonces, continúan con una serie de estudios cuantitativos usando muestras estadísticas (págs. 24 – 25) y se creó un instrumento SERVQUAL, para medir la percepción de la calidad de servicio del cliente. Los investigadores han descubierto que las 10 dimensiones originales contenían información que se superponían y que podían ser reducidas a 5.

La comparación entre las dimensiones de la calidad de bienes y de la calidad de servicio muestra que existen diferencias significativas. Es obvio que los resultados de Garvin solamente son generalizables referidos a servicios. A primera vista la confianza es la única dimensión común. La utilidad sólo se aplica a ciertos tipos de

bienes, y la tangibilidad es una calidad obvia en los bienes. La elección del tiempo para las diferentes dimensiones puede, mientras tanto, esconder diferencias y semejanzas que son difíciles de detectar sin un análisis profundo del material básico.

Estas dimensiones de calidad no consideran explícitamente el impacto ambiental de los bienes y servicios, la dimensión de la calidad verde. Somos todos conscientes de la contaminación provocada por los bienes industriales y por el uso de los bienes, tal como los automóviles. Puede ser que, en nuestro papel de consumidores individuales, nosotros no comprendamos esto como una dimensión de calidad. El ambiente también puede ser visto como un factor pequeño en la libertad del consumidor individual al usar cierto tipo de producto o como factor de aumento en el coste de la producción. Las cuestiones ambientales pueden ser consideradas un problema social y colectivo que debe ser dejado para los políticos, los gobiernos y los grupos verdes. El estudio sobre dimensiones de calidad se ha dirigido a las personas como consumidores o a las personas de negocio y no a las personas como ciudadanos.

Los problemas medioambientales están habitualmente asociados a la industrialización: chimeneas negras y depósitos de productos químicos altamente nocivos y de residuos nucleares. Por ello, las operaciones de servicio están igualmente relacionadas ecológicamente. Por ejemplo, los residuos de humo y químicos provienen de servicios de transporte, los productos vendidos a través de los vendedores al por menor llenan los contenedores de basura con productos domésticos

y los servicios de electricidad necesarios para el procesamiento de datos y las telecomunicaciones están alimentados por las centrales nucleares. Se presenta la noción de calidad verde de servicio en la conferencia QUIS 3 en 1992 (Gummesson, 1992 b) y estamos convencidos de que la calidad verde de servicio debe formar parte de la lista general de las dimensiones de calidad. El premio Malcolm Baldrige National Quality, y otros, consideran el impacto ambiental de las organizaciones como una dimensión de calidad, a pesar de no saber cómo ha sido aplicada a servicios.

Para una aplicación más práctica, las dimensiones generales deben traducirse en características específicas y cuantitativamente medibles. Todavía, esto no siempre es posible y los pensamientos cualitativos verbales también son importantes. Un método para determinar las dimensiones de calidad específicas -estrategia y organización para el servicio (SOS)- está descrito por Dale y Wooler (1991, págs. 191-204). El método impone el trabajo en grupos y el uso de computadores para construir “un árbol de calidad” una estructura jerárquica de dimensiones de calidad superiores e inferiores. Un método que no es característico de los servicios sino que va a adaptarse a ellos, es el Desarrollo de la Función de Calidad (C F D), también denominado “casa de calidad” (Hauser y Clausing, 1998). Otro nombre es el de plan de calidad centrado en el computador, una vez que se construyen las dimensiones de calidad con base en las necesidades y en los deseos del consumidor y después se combina con las dimensiones de calidad internas. (Bergman y Klefsjo, 1991, págs. 61-68).

Ejemplos sobre las dimensiones de calidad específicas se presentarán más adelante. Si las dimensiones, antes referidas, fueran realmente generales, será fácil clasificar las dimensiones específicas por debajo de éstas. Lindquist (1998, págs. 133-134), que ha estudiado la calidad en los cruceros (viajes marítimos entre Suecia y Finlandia), nos presenta una serie que él considera como generales y tres que son extremadamente específicas: calidad de la conferencia, calidad del desayuno y calidad del bar. En un estudio sobre las percepciones del consumidor sobre la calidad en la reparación de automóviles Thomasson (1989, págs. 63-68) concluye que tener confianza en el taller era la dimensión más dominante y que se basa en 5 sub-dimensiones: Honestidad, confianza, responsabilidad, oportunidad del contacto personal con el mecánico, la buena voluntad (prontitud) en recibir el coche del cliente, actitud y competencia del profesional. La firma de limpieza ASAB mide la calidad a través de un barómetro de calidad que puntúa los siguientes indicadores: hábitos de limpieza, personal, diligencia en el servicio, competencia, accesibilidad y confianza. (Kahn y Erikson, 1988, págs. 115-119). Los ferrocarriles suecos constataron que para los pasajeros de negocios, la puntualidad es crucial, pero la información, la duración del viaje, el horario fijo (salidas regulares, por ejemplo, 10 minutos después de la hora), y la habitual también son esenciales (Lindh y Widert, 1989). Las líneas aéreas británicas fijaron 4 dimensiones (Albrecht y Zemke, 1985, págs.158-159): cuidado y preocupación, resolución de problemas, espontaneidad o flexibilidad (los funcionarios demostraron capacidad de pensar por sí mismos y resolver problemas con tranquilidad) y recuperación (capacidad al enfrentarse con problemas imprevistos, incluyendo quejas de los clientes). Las 2 primeras dimensiones fueron reconocidas por

las líneas aéreas británicas, en cuanto las 2 últimas no constituían el foco de atención, aunque probasen ser las más importantes para los clientes.

En Suecia, en el sector público, una nueva ley ha estado en vigor desde 1987 (Departamento de Justicia, 1986). La ley ordenaba que las autoridades disminuyesen las dificultades, acortasen las horas de espera, y que facilitasen a todos la relación con las propias autoridades. Las autoridades deben proveer el servicio y cooperar entre sí para ayudar a los ciudadanos. El acceso ha sido determinado como un criterio de calidad crucial. Si los ciudadanos no tienen acceso a los servicios públicos, éstos no existen en términos reales. En otras palabras, el acceso implica horario de funcionamiento, servicio telefónico, visitas, confirmación escrita, inspección (modo de pedir información y complementaria posible), tiempo de procesamiento, lenguaje e información, etc. (SCB, 1987, págs.7-9). Además, se debe añadir la localización geográfica. Las dimensiones de calidad más generales y aquellas que son más concretas y específicas a una organización particular necesitan un estudio más profundo antes de volverse comprensibles y de ser traducidas en actividades, y hasta cierto punto, medidas.

4.3. Concepto de Calidad de Servicio

La calidad de servicio al cliente se fue perfilando como uno de los conceptos empresariales más importantes en la década de los 90. La creciente importancia de este concepto se debe a dos tipos de objetivos básicos. Por un lado, asegurar la supervivencia de las organizaciones, en un mercado cada vez más competitivo y con aumento progresivo de exigencia de los consumidores de servicios. Por otro, procurar el aumento de la rentabilidad. Está demostrado que la calidad de los servicios permite practicar precios más elevados que los ofrecidos por la competencia, lo cual tiene como resultado un aumento significativo de los pedidos. Simultáneamente, permite reducir costes, sean costes de pérdidas de clientes o costes de rectificación de errores. En este escenario, hace aproximadamente una década que las empresas proveedoras de servicios se orientaron, intencionada y explícitamente, a la prestación de servicios con calidad como vehículo para conseguir la satisfacción de los clientes y consolidar relaciones duraderas.

La segmentación de la estructura productiva de los países desarrollados trajo consigo un aumento de los niveles de competencia, el que llevó a los investigadores a buscar posibles áreas de diferenciación para este tipo de actividades. La aparente relación entre el concepto de calidad del servicio con la reducción de costes, los beneficios resultantes, la satisfacción de los clientes y la fidelidad de los consumidores se convirtió en un interesante tópico a investigar y un arma estratégica de gran valor

para las empresas. Hablar de calidad, más que una moda, es un concepto con tentativas de aplicación en todos los campos empresariales, tanto en empresas de bienes tangibles como en las de servicios, incluyendo incluso las no lucrativas.

Hace muchos años, Eiglier y Langeard (1987) establecían la escasez de publicaciones o investigaciones sobre el tema de la calidad aplicada a los servicios. Por el contrario, hoy día, el elevado número de estudios en este área dificulta un análisis objetivo de la calidad de los servicios. Para una correcta comprensión de este tema, se hace necesario clarificar los conceptos de calidad y de servicio. Con relación a la calidad, podemos avanzar el concepto descrito en los diccionarios como la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como tal, mejor o peor que las restantes de su especie.

Las primeras referencias a la calidad aparecen en la filosofía griega aristotélica, siendo descrita como algo que presenta más que sus iguales, cuando es buena. Esta identificación de la calidad de un objeto se transmitió a las culturas latinas y occidentales, manteniéndose hasta hoy. Posteriormente, el empirista Bacon (1620) distingue dos tipos de calidad (objetiva y subjetiva), ambas reales, pero más evidentes la primera que la segunda. El concepto de calidad subjetiva es ampliado por Hobbes (1655), siendo descrita como el conjunto de apreciaciones de los sujetos sobre cosas y personas. Este concepto de dos caras se mantiene a lo largo de los tiempos, implicando una connotación ética de lo bueno con la calidad, ya que existe una

dimensión subjetiva, variable de persona a persona, que determina las apreciaciones de los sujetos (Latzko, 1998, pág.7).

La calidad objetiva, intrínsecamente ligada a la calidad de los productos, generó, a partir de la década de los 60, un amplio desarrollo filosófico, conceptual, matemático y operativo en ambientes empresariales para controlar el desarrollo de los productos y procesos de producción. Sólo a partir de la década de los 80, en paralelo con el desarrollo explosivo del sector de los servicios en la economía mundial, se comenzó a estudiar el concepto de calidad subjetiva, siempre tratada en una dimensión individual, incluyendo aspectos culturales, sociales, personales y psicológicos del individuo .

De la misma forma, el término “servicio” se trata de forma equívoca, capaz de tener significados diversos. Según Larrea (1991) los más frecuentemente empleados son: (a) actividades económicas integradas en el sector terciario de un sistema económico; (b) recepción de pedidos y gestión de reclamaciones de los clientes; (c) propia del sector industrial, se refiere a las prestaciones complementarias de reparaciones, mantenimiento y gestión de reclamaciones; (d) bien económico, bajo la forma de una respuesta dada por un proveedor a las necesidades de un cliente; (e) determinada especie de bien económico, clase de bienes en que predominan los elementos intangibles.

Son diversos los conceptos de servicio. Por nuestra parte, cuando nos referimos en toda esta investigación a la calidad del servicio, estamos asumiendo este concepto como un conjunto de prestaciones básicas y complementarias, de naturaleza cualitativa y cuantitativa, que integran un servicio. Así, un servicio de educación, puede estar constituido por prestaciones básicas (aulas, evaluaciones,...) y un número creciente de servicios complementarios (carné de estudiante, biblioteca, sala de informática, clubes deportivos, cafetería,...).

La calidad no es la conjugación entre las propiedades de un bien o servicio y las exigencias de un cliente, pero sí un concepto subjetivo y relativo. La calidad de un servicio es así un elemento de naturaleza compleja, difusa y abstracta (Grönroos, 1982, pág.33; Zeithaml et al, 1988a, pág.2) como resultado de las características únicas que se aplican a los servicios. Zeithaml et al. (1988a) presenta la calidad como un nivel intermedio de abstracción, resultando la suma de las características intrínsecas y extrínsecas del servicio, necesitando que sean percibidas por los individuos de forma que les confieran valor. Se trata por tanto, de un concepto intermedio entre calidad física y el valor conferido por los usuarios de los servicios. La percepción de calidad, a través de un proceso de búsqueda de información sobre las características de los servicios, permite apreciarlos y emitir juicios. Estos juicios, se forman presuponiendo que el usuario hace una adecuación previa de los servicios en su utilización, circunstancia que define la calidad percibida.

El concepto de calidad, para la mayoría de los autores, es un concepto multidimensional (Hjorth-Andersen, 1984; Kamakura, Ratchford y Agraval, 1988; Zeithaml et al., 1988a), pero difieren en sus opiniones cuando se debaten los necesarios instrumentos de medida. Parasuraman, Zeithaml y Berry (1986, pág.15) defienden que se trata de un juicio global del consumidor que resulta de la comparación entre las expectativas sobre el servicio que va a recibir con las percepciones sobre la actuación de la empresa. No es extraño que la conceptualización sobre la calidad del servicio haya sufrido una evolución considerable. Inicialmente, se centraba en la calidad objetiva y técnica, próxima al concepto de calidad basado en la fabricación, para posteriormente aproximarse a la noción de calidad percibida, realizada desde la óptica del usuario, entendida como un concepto pluridimensional que engloba un conjunto abstracto de atributos y apreciaciones.

La evolución del concepto no se produce sin la introducción del concepto de percepción, caracterizado con la definición a ojos del cliente. De esta forma, se entienden los juicios del consumidor sobre la excelencia o superioridad global de un servicio (Zeithaml et al., 1988, pág. 3) como una aproximación clara al concepto de calidad percibida. Esta conceptualización, a su vez, podrá permitir la definición de la calidad del servicio como la percepción que un cliente tiene sobre la correspondencia entre el nivel de una institución y las expectativas creadas, relacionadas con el conjunto de elementos, principales y secundarios, cuantitativos y cualitativos, de un servicio.

4.4. Modelos de Calidad de Servicio

Aquí se describe la rapidez en surgir modelos conceptuales de la calidad de servicio. El trabajo en los modelos se guía por la noción de que los bienes y servicios viven en simbiosis, y juntos forman la oferta al cliente. Se analizarán y se compararán los modelos de calidad de servicio de Grönroos y de Gummesson's. Después, vamos a poder confrontar estos dos modelos con otros y ver, hasta qué punto estos últimos, podrán dar más valor a este estudio.

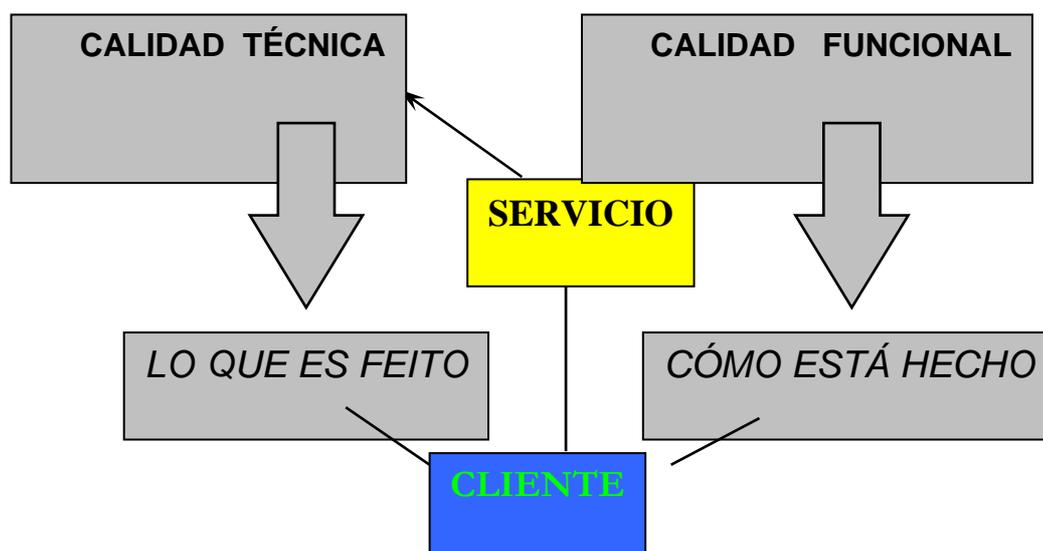
Grönroos, modelo de servicio de calidad.

Este modelo muestra la calidad como parte integrante del proceso de marketing. Así la administración externa de calidad está enfatizada aunque la gerencia interna de la calidad sea incluida. Diversas versiones del modelo acentúan aspectos diferentes. El modelo se concentra en la calidad total percibida y considera un resultado de correspondencia entre la calidad prevista y la calidad de la experiencia (la experiencia que el cliente consigue al utilizar el servicio).

La percepción de calidad por parte del cliente está dividida en dos dimensiones principales: la que es cuando el cliente obtiene el servicio –calidad técnica– y la que es cuando el cliente experimenta la eficacia del servicio –calidad funcional. Cuando, por ejemplo, un individuo es un potencial alumno de una universidad, espera obtener clases interesantes que le proporcionen conocimientos y herramientas para que sea capaz de actuar en determinada área. En efecto, esto es sólo una parte de la

experiencia de calidad. Además de las clases, el fondo del servicio consiste también en proveer la funcionalidad de las salas, trámites burocráticos, evaluaciones,... Para los servicios esenciales existen salas, mesas, sillas y material de apoyo. Además de estos servicios, el cliente toma conocimiento del nivel de los funcionarios de la universidad, tienen acceso a largos pasillos, cafetería, biblioteca, lavabos,... Ninguno de estos servicios de apoyo son necesarios para la producción del servicio principal, pero son importantes para intensificar la oferta y distinguirse así de lo que ofrece la competencia. Todos los componentes contribuyen a la calidad percibida por el cliente.

Figura 2: Las dimensiones de la calidad de los servicios



Fuente: Gronroos (1984), "A service quality model and its marketing implication", European Journal of Marketing, 18

La calidad técnica es condición fundamental para una percepción positiva de calidad pero la calidad funcional aumenta el atractivo y la competitividad del servicio.

Cuando varios competidores pueden producir la misma calidad técnica, es difícil alcanzar una ventaja competitiva únicamente a través de estos medios. La calidad funcional, entonces, proporciona una oportunidad para la diferenciación y soluciones individuales.

La imagen influye en la percepción de calidad del cliente, actuando como un filtro a través del cual él selecciona los factores que influyen en la calidad. Si la empresa tiene imagen positiva, el cliente probablemente interpretará los fallos del servicio como temporales o sin importancia. Lehtinen y Lehtinen (1982) hablan de calidad unida con la calidad de imagen de la empresa. Grönroos añadió a su modelo criterios para comprender mejor la calidad si servicio (dimensiones de calidad) las cuales forman la síntesis del periodo de investigación, los cuales son destinados a ser aplicados de una forma general a los servicios (1990, págs. 46-48). Estas dimensiones son: profesionalidad y destreza; comportamiento y compostura; flexibilidad y acceso; integridad y confianza; recuperación; reputación y credibilidad .

En relación con esto se deben hacer también referencias al modelo presentado por Berry, Parasuraman y Zeithaml (1985, pág.47). Contiene básicamente los conceptos incluidos del modelo de Grönroos pero define algunos de ellos de manera ligeramente diferente. Utilizan los términos “calidad de producción“ y “calidad de procesos“. El primero expone el resultado final “objetivo“ y los bienes permanentes del servicio, y el segundo la experiencia del cliente durante el proceso de producción del servicio. Estos dos términos son similares a calidad técnica y funcional de Grönroos. El modelo de Berry *et al.* definen tres niveles de satisfacción del cliente,

correspondiente a la calidad percibida. La calidad ideal ocurre cuando el proveedor excede de las expectativas del cliente. Ideas semejantes fueron sugeridas por los japoneses que hablan de calidad sensacional que significa dar al cliente una agradable sorpresa. Se plantea un problema: ¿Cómo se percibirá esta alta calidad en la próxima compra?. ¿Espera el cliente futuras sorpresas positivas? y ¿Durante cuánto tiempo podrá ser elevada?

Aunque el vacío entre expectativas y experiencias sea ampliamente usado para definir la calidad, no está claro cómo ocurre la evaluación de las expectativas y experiencias (Mattsson, 1992). Este asunto ha sido recientemente estudiado por Parasuraman, Berry y Zeithaml (1991, págs. 58-63). Éstos han descubierto que las expectativas del cliente pueden ser divididas en un Nivel de servicio Deseado (aquel que el cliente cree que va a ocurrir y está dispuesto a aceptar). Entre éstas, existe una zona de tolerancia con la cual el cliente considera el servicio como satisfactorio. El ejemplo siguiente presentado por Berry y Parasuraman (1991, págs. 58-59): “Para ilustrar consideremos un cliente del banco que desea que el cheque se le pague en tres minutos (Nivel de servicio Deseado). Sin embargo, basado en experiencias anteriores, el número de clientes a la espera de ser atendidos, la hora del día, y otros factores, el cliente está dispuesto a tolerar un total de tiempo de transacción de diez minutos (Nivel de servicio Adecuado). Así, si el total de tiempo de transacción está dentro del límite de tres a diez minutos (zona de tolerancia), el cliente quedará satisfecho con la rapidez de servicio del banco”. Posteriormente estudiarán lo que ocurre si el Nivel de servicio sobrepasa la zona de tolerancia, ambos respecto a factores que influyen en los

Niveles de expectativa, proceso de calidad, y resultado de calidad, y en cuanto a las posibilidades de gestión de las expectativas.

El Modelo 4 C de Gummesson en la calidad de bienes

Si el modelo de Grönroos se basa en datos empíricos de servicios, el modelo de Gummesson se apoya en los datos empíricos de Ericsson, una compañía de producción (Gummesson, 1987). En Suecia, la Ericsson, junto con la Telecom Sueca, dominan toda la industria de telecomunicaciones. El modelo de Gummesson adopta primeramente una perspectiva de producto aunque sea dado a los servicios una vasta competencia en el estudio que sirve de base al modelo. Los servicios son también discutidos en un capítulo separado del libro que refleja los resultados de la calidad del proyecto (Gummesson, 1987, págs.167-200). La finalidad del modelo era proporcionar una mejor visión de los factores que constituyen la calidad. Esa visión se refiere tanto a un mayor entendimiento y comprensión de la misma, como a las oportunidades para una eficiencia mejorada en la gestión de calidad.

La posición dominante es la misma que en el modelo de Grönroos, o sea, la calidad es comprendida por el cliente. En este modelo la calidad se compara con la satisfacción del cliente. Como en el modelo de Grönroos, se usan los términos expectativas, experiencias e imagen. Ciertos expertos han comparado calidad técnica con especificación técnica y de qué manera se han estructurado. En la práctica, esto era interpretado con la capacidad de diseñar software y adaptarse a los requisitos

impuestos por las fábricas y equipos de instalación. La calidad funcional era vista en parte como una cuestión del nivel de funciones del producto que el cliente solicitó.

Es importante destacar que, en la práctica, no es posible pedir a un empleado de una oficina o de una fábrica para tener la calidad percibida del cliente o imagen como línea de orientación en su trabajo. Los conceptos deben ser operativos y ligados con administración de calidad interna. Por eso, tenemos que recurrir a las fuentes de la calidad. En el proceso de planificación del modelo, Cuatro - 4 Cs - fueron sucesivamente identificadas las fuentes de calidad y satisfacción percibida del cliente. Éstas son: Calidad del proyecto, Calidad de producción, Calidad de entrega, y Calidad de relación. Todos los empleados de las empresas contribuyen a estas calidades en mayor o menor medida, y todos los buenos resultados en todos los Niveles llevan a una buena calidad externa.

- “Calidad de diseño”.- una elevada calidad de diseño significa que los productos (incluyendo equipamiento, sistema, etc.) son proyectados de tal manera que representan las funciones que el cliente necesita. Los productos tienen que ser de confianza, duraderos y fáciles de mantener de modo que satisfagan las dimensiones de calidad, y el proyecto debe producirse en masa en un ambiente de fábrica posible. La calidad que se construye en esta fase del proyecto es una medida preventiva siguiendo las estrategias “de la calidad de diseño” y hacerla correctamente la primera vez.

- “Calidad de producción”- Se refiere a resultado de la fabricación del producto conforme con los diseños del proyecto y especificaciones. No sólo es la fábrica la que es responsable de la calidad de producción sino también el departamento de Diseño participa también en su contribución (especificaciones y documentación completa), el departamento de compras (los componentes exactos se proporcionan en el momento exacto, en el lugar exacto), marketing y ventas (buenos diagnósticos proactivos, *feedback* del cliente, promesas realistas al cliente), unidades de servicio (*feedback* de las relaciones del cliente y problemas de servicio), y personal de oficina (contrataciones de personal Adecuado).

- “Calidad de entrega”. - Cubre los aspectos relacionados con el proceso de entregas: a tiempo, los bienes, devolución de bienes, documentación correcta y transporte de confianza, cargar y descargar. Las contribuciones para la calidad de entrega resultan de la resolución (manoseo competente de los bienes), diseño (teniendo en cuenta los problemas de diseño), marketing (los términos del contrato que constan en la entrega) y la fábrica (llegar a tiempo).

- “Calidad relacional”.- Es fácil para una empresa de producción aceptar las dos primeras Cs. Además, han formado parte a lo largo del tiempo de la calidad de raciocinio, aunque la terminología haya variado. La tercera C es también bastante conocida a pesar de no ser siempre considerada como una calidad de dimensión. En el contexto de servicio, un término similar fue

presentado por Lehtinen (1985), que habla de calidad interactiva, y la misma noción se encuentra en las calidades funcional y procesal. En una empresa de producción, por otro lado, estamos más preocupados por la situación donde los productos físicos son centrales y los servicios son periféricos. Teóricamente, el término calidad relacional está inicialmente inspirado por los desarrollos de servicios de marketing y servicio de administración y por la teoría de *cadena/interacción* del marketing industrial.

Síntesis de los modelos de Grönroos y Gummesson

Los dos modelos además presentan algunas semejanzas pero también algunas diferencias. El modelo de Grönroos se basa en los estudios de números de las empresas de servicios y otras organizaciones. El modelo de Gummesson 4 C se basa en la manufacturación de productos del complejo industrial primario, en que estos productos se venden a empresas y organizaciones y no a los consumidores. Dado que lo esencial del modelo 4 C es la manufactura del producto, los servicios pueden ser vistos como una contribución para los modelos 4 Cs. La instalación adecuada de los equipamientos contribuye en la producción de calidad puesto que la instalación es una extensión del proceso de manufactura pero se efectúa siguiendo las premisas de los clientes y en interacción con ellos. Una semejanza es que en ambos modelos la calidad se ve como la percepción de calidad del cliente, la cual está afectada por expectativas, experiencias e imágenes. En ambos casos, la calidad es el resultado total de toda la experiencia del cliente, que incluye ambos aspectos subjetivos y objetivos.

Ningún modelo hace la unión entre conceptos con funciones específicas en una estructura organizacional, pero ambos ponen énfasis en la contribución de todos los empleados. Existen también diferencias. El modelo de Grönroos distingue dos dimensiones en la percepción de calidad de los clientes: la que el cliente recibe, es decir, la utilidad para el cliente (calidad técnica), y cómo el proceso de producción del servicio fue realizado (calidad funcional). El modelo de Gummesson se basa en las 4 Cs, las cuatro calidades que están ligadas con las fuentes: diseño, producción, entrega y relacionamientos.

Dos Cs del modelo de calidad Gummesson parecen ser aplicables directamente a los servicios: calidad de diseño y calidad relacional, en cuanto que las otros dos, calidad de producción y calidad de entrega, deben ser modificadas para servir a aspectos específicos de los servicios. La calidad del diseño puede ser usada para diseñar la calidad del diseño-servicio. La cantidad relacional sirve a la producción del servicio muy bien desde que existe una parte de interactividad con su naturaleza. Efectivamente, este término se inspiró en el desarrollo de los servicios de marketing y es semejante a calidad funcional, proceso de calidad y calidad interactiva .

Las calidades de producción y entrega necesitan ser adaptadas a las características específicas de los servicios. Ya que los productos, son en parte, consumidos simultáneamente, frecuentemente es imposible hacer una distinción clara entre producción y entrega. Cuando, por ejemplo, alguien viaja de un lugar a otro, se produce un servicio (una empresa de aviación) y una entrega (el transporte del

pasajero) al mismo tiempo y por el mismo proceso. Existen también funciones de apoyo, y algunos servicios se realizan con interacción limitada o completamente sin interacción con los clientes externos. Cuando, por ejemplo, un cheque es procesado en un banco, existen muchas etapas que no son visibles al cliente y que no forman parte del servicio de entrega. Las funciones detrás de la ventanilla, que no son visibles a ojos del cliente, se tratan de partes del proceso de producción del servicio. Consecuentemente, podemos hacer la distinción entre producción del servicio detrás de la ventanilla y en la ventanilla. Por último la compañía interactúa directamente con el cliente de tal forma que el primero sea invisible al cliente.

La manufactura de los productos es frecuentemente invisible para el cliente y por tanto está por detrás de la línea, pero existen también elementos de interacción directa, y por consiguiente de visibilidad, en la producción. Un ejemplo es el trabajo de la obtención del certificado de calidad, en el cual el proveedor procura demostrar su credibilidad, por ejemplo, en recibir al cliente para una inspección visual a la empresa, produciendo folletos detallados de calidad que el cliente puede examinar, y también mostrando que los manuales son de hecho usados en el trabajo diario. Incluso, las empresas industriales facilitan servicios. Instalación, reparación, mantenimiento y preparación del cliente son ejemplo del tipo de servicio, cuya producción es parcialmente visible a los clientes. Cuanto mejor se traten estas actividades, mejor será la calidad percibida por el cliente. Podemos, pues, en una extensión limitada, hablar también de un servicio de encuentro entre el productor de bienes y su cliente.

En el lado visible de la línea, el encuentro del servicio⁶ ocurre cuando la producción y la entrega son directamente experimentados por el cliente. Él interactúa muchas veces, con la parte visible de la producción y de la entrega y consecuentemente participa en el proceso. La producción invisible es generalmente no interactiva pero el cliente también participa con el proveedor de sistemas y máquinas, por ejemplo, una caja registradora. Normalmente, el cliente no sabe lo que ocurre tras la línea de la visibilidad en una máquina o sistema pero además tiene que responder a ésta. Para crear un mejor entendimiento en cómo la calidad de producción surge en un contexto de servicio, introduciremos los términos “producción interactiva “ y “producción no interactiva”.

La distribución del producto o servicio puede ser tratada por la empresa productora en su totalidad o parte por una empresa externa, una empresa subcontratada u otro socio en la cadena de abastecimiento. Los hoteles pueden cooperar con agencias de viajes y reservas de habitaciones, almacenes pueden usar empresas de transportes y ambos pueden usar agencias para realizar servicios de transporte que ya lo conocen.

⁶ Término utilizado para la traducción de “ Service encounter”. Shostack (1985) definió este concepto como el periodo de tiempo, mediante el cual, el cliente está en contacto directo con el servicio. Literalmente, esta definición implica la inclusión de cualquier componente relacionado con la oferta del servicio: el personal de contacto, el soporte físico entre otros.

Cuando el principio de un proceso es un bien, producción y distribución pueden generalmente ser separadas. Éste es un caso con muchas fragilidades. Algunos productos, sin embargo, tienen que ser instalados, como por ejemplo una lavadora o un teléfono, y la instalación muchas veces la hace el propio cliente, otras veces el proveedor, y también una empresa subcontratada. La instalación es una extensión de la manufactura para hacerla de acuerdo con las premisas del cliente, pero se ve como un servicio.

Las actividades de encuentro del servicio y la propia distribución o disponibilización son fuentes de calidad. Incluso la distribución por empresas subcontratadas pueden ser vistas como fuentes de calidad, y generalmente el cliente no siempre puede o no se preocupa por distinguir entre el productor original, el vendedor, y la empresa de subcontratación. Por ello la producción invisible, producción en la retaguardia en una empresa de servicios y producción de fábrica en una empresa de manufactura, debe ser también vista como una fuente de calidad desde que las actividades de la producción invisible crean una plataforma para la manufactura visible y la producción de servicio en el encuentro de servicios también son clientes internos para el equipo de retaguardia o para los obreros de una fábrica.

Modelo de calidad de Grönroos – Gummesson

Los dos modelos de calidad se basan en parte, en diferentes condiciones con el propósito de clarificar cómo se alcanza la calidad y ser también un instrumento en la gestión de la calidad. Ambos modelos usan la calidad percibida por el cliente como la

principal definición de calidad indica medios diferentes de alcanzarla. El modelo de Gummesson está basado en la contribución de toda la gente para las 4 Cs – las fuentes de calidad – en cuanto el modelo de Grönroos se establece con dos diferentes resultados: la experiencia inmediata durante producción/entrega (calidad funcional) y la futura utilidad, el resultado final (calidad técnica). Los últimos conceptos provoca, por ello, poner atención en las fuentes.

El modelo de Grönroos se basa en datos empíricos de varias empresas de servicios mientras que el modelo de Gummesson está basado en datos empíricos de empresas de manufactura. El modelo 4 C está también influido por el paradigma del servicio, teniendo en cuenta que el marketing industrial se relaciona en numerosos servicios. Los conceptos de modelos originales se adaptaron para producir un modelo de calidad.

La calidad del modelo de Grönroos es entonces, una tentativa de integrar dos aproximaciones diferentes. Esta integración es esencial porque pueden beneficiar a otro, especialmente si todas las empresas venden o usan ambos productos y servicios. Para el cliente, es la calidad de oferta total – calidad de oferta que es más esencial que la calidad de los bienes o de los servicios. La percepción de la calidad para el cliente se describe con base en los dos sentidos, calidad funcional y calidad técnica, y cuatro fuentes de calidad: calidad de diseño, calidad de producción, calidad de entrega y calidad relacional.

Debe ser obvio que la integración de los dos modelos presenta problemas. Por un lado, los términos calidad funcional y calidad relacional están parcialmente superpuestos. Existió, mientras, la necesidad de proceder a una investigación acertada de los conceptos y a una clarificación de la importancia de las fuentes y de los resultados y de los principios por parte de los consumidores. También llamó la atención para las diferencias entre calidad de servicio y calidad de los artículos (mercaderías). La tarea de encontrar un modelo para ofrecer calidad está obviamente por completar.

El primer modelo de calidad de Zeithaml, Parasuraman y Berry (1990, pág. 46) se volvió muy conocido. Los autores lo denominan modelo conceptual de calidad de servicio pero se le conoce comúnmente como el modelo de las discrepancias (GAP's). Su mayor nivel está en la identificación de lagunas entre un número de fenómenos en la gestión de calidad. A pesar de usar otros términos, éstos corresponden a calidad de diseño (especificaciones de calidad de servicio) y calidad de producción (disponibilización del servicio). El modelo se basa, por tanto, en datos empíricos de las operaciones de servicios. Emergió durante los años 80 y se expandió con éxito con el apoyo de otros estudios empíricos.

El modelo vale además para los modelos de Grönroos y de Gummesson pues indica las relaciones entre los elementos de un servicio. En una versión extendida (1990, pág.131) los autores aumentan sus dimensiones de calidad anteriormente mencionadas a modelo. Inicialmente se basaba en la gestión de calidad extrema pero en el comentario consecuente al modelo, los aspectos relacionados con la gestión de

la calidad interna ya son tratadas. Esto se consigue a través del listado de los factores que producen las lagunas y de las medidas propuestas para alcanzarlas. El objetivo del modelo de las discrepancias es primeramente instrumental: para ayudar a las empresas a volverse más eficientes.

Otro modelo de calidad fue desarrollado por Brogowicz, Delene y Lyth (1990, págs. 39 y 41). Tal como los autores lo muestran (pág. 27), es “u modelo de calidad de servicio sintetizado“ de la “Escuelas Nórdica“ y de la “Escuela Norteamericana”. El modelo ve los conceptos de calidad técnica y de calidad funcional como centrales que, juntamente con las discrepancias, las dimensiones de calidad y factores, influyen en la percepción de calidad. El modelo es una tentativa de hacer una síntesis de la investigación realizada por dos escuelas diferentes, y dentro de ellas, por varios investigadores diferentes. Mientras el modelo de las discrepancias es inicialmente inducido, el modelo desarrollado por Brogowicz et al. se sigue de modelos ya existentes. La dificultad de tal modelo está en que requiere una síntesis extensiva sobre asuntos lógicos sin datos empíricos generados específicamente para la síntesis.

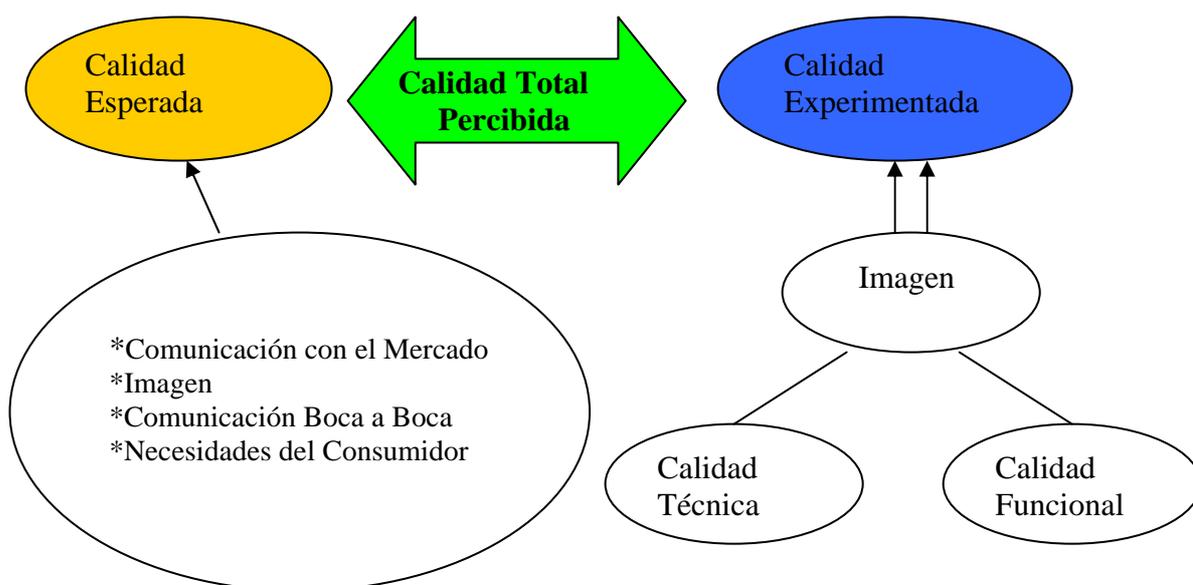
4.5. Calidad de Servicio Percibida

Como vimos anteriormente, Grönroos (1982) definió dos tipos de calidad de servicio: técnica y funcional. De acuerdo con este modelo de calidad de servicio, la combinación de las calidades técnica y funcional crea la estructura de la imagen. Grönroos (1984) sugiere que la imagen puede ser una dimensión de calidad con

influencia en las expectativas y en la calidad de servicio percibida, dependiendo de la calidad técnica y funcional presentada. Más tarde en 1988 desarrolló su modelo para la “*calidad total percibida*”, como podemos observar en la figura 3. Parasuraman et al. (1985) derivaron del modelo de Grönroos, un modelo de calidad de servicio percibida, basado en las discrepancias entre las expectativas y percepciones de los consumidores.

En este modelo, las percepciones de la calidad del servicio están en función de las expectativas creadas por el consumidor que éste observa que deben ocurrir, bien como opinión del consumidor sobre su último encuentro de servicio. Estas percepciones son las que van a determinar futuras intenciones de comportamiento del consumidor en relación con la organización. Oliver (1981) descubrió que la satisfacción está generada por el grado de sorpresa sentida por el consumidor durante un encuentro de servicio.

Figura 3: Calidad Total Percibida



Fuente: Gronroos, C (1988), “A Service Quality: The six Criteria of Good Service Quality”, *Review of Business* 3; New York: St. John’s University Press, pág. 12

En los puntos anteriores fue posible ver que, para la mayoría de los autores, la calidad asume un carácter multidimensional, que podía presentar tantas dimensiones como atributos relevantes, pero que se diferenciaban en cuanto al método de medida. Si revisamos la literatura al respecto se identifican, al menos, dos aspectos de discusión: por un lado, el modelo ya referido de evaluación de las diferencias entre expectativas y percepciones y, por otro, el referido carácter multidimensional de la estructura de la calidad de servicio percibida.

Algunos autores como Maynes (1976, págs. 529-560) consideran que la calidad representa una magnitud escalar, cuantificable en un sólo número. Curry y Faulds (1986, págs. 134-135) y Teas (1993), también admiten el carácter multidimensional de la calidad, pero estiman la posibilidad de construir índices de calidad como resultado de las medidas ponderadas de los diferentes atributos de los *productos/servicios*. A su vez, Cronin y Taylor (1992) cuestionan la validez de las cinco dimensiones de Parasuraman, Berry y Zeithaml, defendiendo la existencia de solo una dimensión.

Otros autores como Brown, Churchill y Peter (1993) al comprobar que en el Servqual las expectativas alcanzan puntuaciones muy altas y poco discriminantes entre los ítems, señalan que la medición traduce poca información, siendo por ello redundante. A su vez, Gil y Molla (1996, págs. 62-63) resumen las limitaciones del uso del instrumento Servqual en dos campos: las limitaciones psicométricas y las limitaciones metodológicas. Las primeras, se centran en los aspectos relativos a la

validez de la estructura y de los criterios. La validez del contenido y la fiabilidad de la escala no parecen suscitar argumentos críticos entre los diferentes autores, pero la adaptación necesaria del instrumento para cualquier tipo de servicio, (ajuste y cambio de los pedidos) hace que éste acabe perdiendo su capacidad de medida. La adaptación del instrumento Servqual a todos los tipos de servicios pasa por formular los diversos ítems como lenguaje positivo, modificar e incluir nuevas variables, enunciar nuevas formas de solicitar las puntuaciones de las expectativas e incorporar puntuaciones de importancia.

En resumen, de toda la bibliografía existente, se entiende la existencia de dos paradigmas igualmente válidos para medir la calidad del servicio: *Servqual* de Parasuraman, Berry y Zeithaml y *Servperf* de Cronin y Taylor. Ambos representan una gran contribución de la investigación sobre la calidad del servicio. Se concluye también en la necesidad de investigar modelos de calidad que integren calidad, satisfacción del cliente y valor del servicio, así como su relación con las intenciones de compra.

4.6. Calidad de Servicio y Satisfacción

Los conceptos de calidad y satisfacción así como sus relaciones, respecto al marketing de servicios, han sido objeto de numerosas investigaciones. Para Rust y Oliver (1994), la interacción entre calidad, satisfacción y valor, es decir, la investigación entre los mecanismos que originan estas tres estructuras, es necesaria. Repetidamente se ha verificado que, mientras en el estudio de la satisfacción (Roth y Bozinoff, 1989) como en el estudio de la calidad (Zeithaml, Parasuraman y Berry, 1993) se ha prestado menor atención a los servicios que a los productos. El análisis de la bibliografía existente, muestra un aparente consenso entre calidad del servicio y satisfacción del consumidor, incluso aunque se reconozcan dificultades en su diferenciación práctica (Bitner y Hubbert, 1994). La argumentación utilizada por Parasuraman, Berry y Zeithaml (1988), con base en el carácter global de la calidad, no parece ser adecuada, dado que ambos conceptos tienen Niveles distintos de agregación (Teas, 1993), como posteriormente reconocieron los tres autores.

Siguiendo a Cronin y Taylor (1994) las percepciones de calidad de servicio reflejan las apreciaciones del consumidor en un momento específico de tiempo. Contrariamente, los juicios de satisfacción del consumidor tienen su origen en la experiencia, siendo reflejo final de un proceso lleno de elementos emocionales y cognitivos (Oliver, 1993; Rust y Oliver, 1994). La literatura científica tradicional de este área de estudio cree que la satisfacción está relacionada con el tamaño y el sentido de la confirmación de las expectativas iniciales en relación con la experiencia con un producto o un servicio (Oliver, 1980). Por otro lado, la definición más utilizada de calidad de servicio, basada en el concepto de calidad percibida, se describe como el

grado y la dirección de las discrepancias entre las percepciones del nivel y las expectativas del consumidor respecto a servicio (Oliver, 1980; Parasuraman et al., 1994).

Actualmente la discusión se centra en saber si la satisfacción es un antecedente de la calidad o viceversa. Entre los estudios que defienden que la satisfacción es antecedente de la calidad, destacan los de Bitner (1990), Bolton y Dew (1991), Anderson, Fornell y Lehmann (1994). En sentido inverso, los estudios que defienden que la satisfacción es consecuencia de la calidad, se encuentran los trabajos de Parasuraman, Berry y Zeithaml (1994), Cronin y Taylor (1994), Llorens (1996), Fornell (1996) y Bigné (1997). Se confirma pues que, a pesar de encontrarnos definiciones semejantes entre calidad y satisfacción, no se trata de un concepto único, siendo que el concepto de satisfacción es más abarcador en el espacio y en el tiempo.

La relación entre la calidad de servicio e intenciones de comportamiento, la probabilidad subjetiva de que un individuo hará una acción particular" (Fishbein & Ajzen, 1975 citado en Gotlieb, Grewal & Brown, 1994), sólo llamó la atención hace poco tiempo. La relación es muy complicada y requiere evaluación cuantitativa y cualitativa (Oliva, Oliver, & Macmillan, 1992; Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 1996).

Los datos muestran que la retención de clientes existentes es más lucrativa que reclutar nuevos clientes (Ruchheld & Sasser, 1990; Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 1996). Ciertamente, las universidades y colegios universitarios dan mucha

importancia y disponen de recursos financieros para la retención de alumnos. Sesiones de orientación para alumnos de primer curso y alumnos que proceden de otras facultades, programas de asesoría académica, bien como explicaciones, programas sociales, y una variedad de esfuerzos específicos de departamentos tienen como objetivo mejorar la retención. Las instituciones reconocen que los alumnos satisfechos no sólo continúan hasta finalizar su formación sino también actúan como embajadores de buena voluntad y actúan como personal de reclutamiento (Boulding, Staeling, Kalra, & Zeithaml, 1992). Por otra parte, el análisis final, basado en los recursos financieros, se vuelve más estable si los alumnos están satisfechos.

Reconociendo que la calidad de servicio es un determinante crítico de las intenciones de comportamiento, Allen y Davis (1991) sugieren que la calidad de servicio influye "en el comportamiento resultante de los alumnos, que afecta a la capacidad de las instituciones de enseñanza de atraer fondos públicos y privados, cuerpo docente y alumnos de mayor aptitud" (pág. 49). Usando la zona de tolerancia como la línea de base y el Nivel Deseado de servicio como límite de cima, Parasuraman et al. (1991) debaten que las empresas dentro de esta zona tienen que trabajar para mejorar el servicio incluso cuando exceden el Nivel Deseado de servicio. Sólo entonces se desarrollará una lealtad constante. Éstos ven la relación entre calidad de servicio e intenciones de comportamiento como ascendente y no horizontal como Coyne la define.

Por otro lado, la recuperación del servicio, definido como "aquellas actividades en que la empresa se dedica a tratar de una reclamación de cliente referida

a un servicio considerado mal hecho y un fracaso," (Grönroos, 1988, citado en Spreng, Harrel, & Mackoy, 1995) tiene un impacto significativo en la satisfacción y en las intenciones (Spreng et al., 1995). Tratar las reclamaciones y problemas de clientes de modo satisfactorio tiene una relación fuerte y directa con la satisfacción global y un efecto fuerte e indirecto en las intenciones de repetición de compra y comentarios boca a boca (Spreng et al., 1995, pág. 19).

En suma, los esfuerzos de teóricos e investigación están frecuentemente en conflicto cuando intentan unir la calidad de servicio percibida a intenciones de comportamiento, pero parece tener una conexión importante. Para instituciones de enseñanza de post-secundaria más buscada es necesaria para confirmar los resultados preliminares que reportan intenciones de comportamiento favorables acompañan a las percepciones positivas de calidad de servicio (Boulding et al., 1993; Gwinner & Beltramini, 1995).

Observando que hasta 1986 las medidas de calidad de servicio eran cualitativas, Webster (1989) denomina el SERVQUAL un momento crítico en el área de investigación cuantitativa. Usó el SERVQUAL para centrar el efecto que las categorías demográficas tienen sobre el juicio de un individuo en relación con la calidad de servicio de servicios profesionales y servicios disponibles por empresas. Servicios financieros/bancarios, de lavanderías, y servicios relacionados con automóviles fueron diseñados como si fueran servicios disponibles por empresas en cuanto servicios profesionales incluían médicos, abogados, y dentistas. Se extrajeron diferencias en varias categorías de edad, sexo, estado civil, raza, profesión, enseñanza

y salario. En general, las categorías demográficas tuvieron "un efecto significativo en ...la calidad de las expectativas para servicios profesionales, pero no tuvieron para los servicios disponibles por empresas... , significando que resulta una relación inversa entre expectativas de calidad y enseñanza" (pág.39).

La cuestión de una enseñanza de elevada calidad ha confundido a educadores de muchos países. La inclusión del concepto satisfacción del alumno como parte de esta definición complica el asunto. Muchos educadores creen que es imposible cuantificar este concepto. Por el contrario, otros buscan y buscan un instrumento apropiado para desempeñar esta tarea.

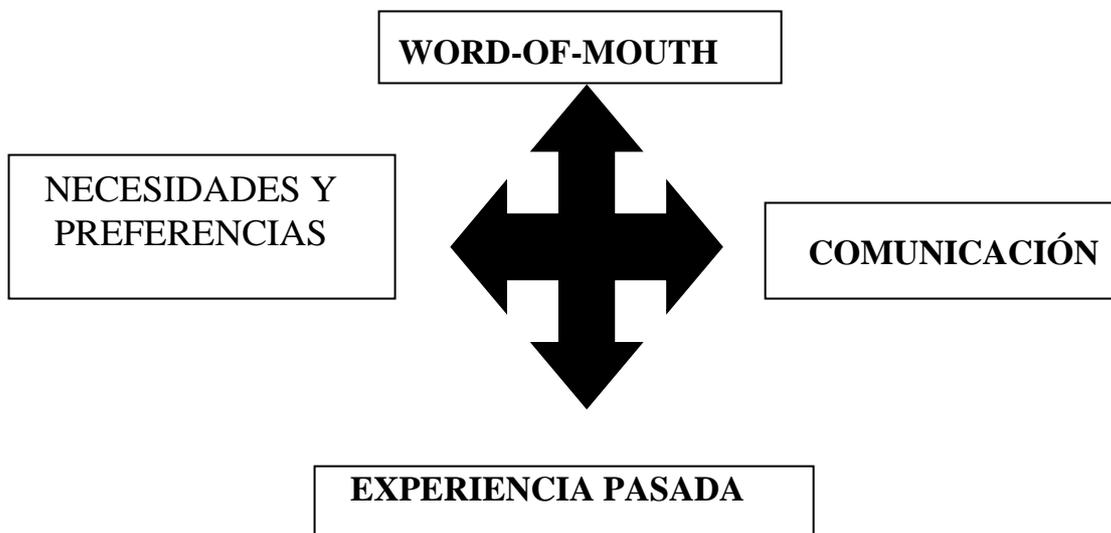
4.7. Las Expectativas en la Calidad de Servicios

El concepto de expectativa ha sido ampliamente empleada en estudios sobre comportamiento del consumidor. Las personas hacen determinadas exigencias sobre servicios con base en sus propias normas, valores, deseos y necesidades, haciendo con que este proceso sea bastante individualista. Por esta razón, las expectativas serán siempre específicas, pudiendo ser alteradas a lo largo de los tiempos, durante nuevas situaciones. Por otro lado, las expectativas son determinadas, no sólo por los individuos aisladamente, sino también por grupos de referencia, ambiente externo, valores éticos, tiempos, así como por el proveedor de servicio. Las expectativas se definen, básicamente, como los deseos de los consumidores (Parasuraman, Berry y Zeithaml, 1988). Las expectativas no representan previsiones sobre la prestación de un

servicio, pero sí la forma en cómo los consumidores entienden que el servicio deba ser prestado.

Cuando los clientes evalúan la calidad de un servicio, lo hacen en función de algún modelo interno que se formó antes de la experiencia de ese servicio. Las expectativas de las personas sobre los servicios están más influidas por sus propias experiencias pasadas como clientes, sea con un determinado proveedor de servicio, con la competencia del mismo ramo o con servicios afines de ramos diferentes. Si los clientes no aportaran experiencia personal relevante, van a basar sus expectativas en factores como la comunicación boca a boca o por la comunicación del proveedor de servicio.

Figura 4: Factores-clave que influyen en las expectativas



Fuente: Gronroos (1984), “A service quality model and its marketing implication”, European Journal of Marketing, 18

Con el paso del tiempo y, la consecuente acumulación de experiencias, se desarrollaron ciertas normas para aquello que los clientes pueden esperar de diversos proveedores de servicio en un determinado sector de actividad . Estas normas son reforzadas, tanto por la experiencia del cliente, como por factores de control de la organización como: comunicación, precios practicados, apariencia del soporte físico y personal de contacto.

Gronroos (1984) ya presentaba el modelo de los cuatro factores que influyen en las expectativas, desde la comunicación que el cliente recibe, pasando por sus necesidades, la relación adquirida por su experiencia en el contacto con el servicio y, por último, el tradicional boca a boca.

Los diferentes ramos de actividad también pueden poseer normas propias para la calidad que afectan a las expectativas de los clientes. Por ejemplo, en muchos países, las personas acaban prefiriendo utilizar más servicios de empresas privadas, debido a la lentitud y excesiva burocracia de los servicios públicos.

Las expectativas del cliente implican a diversos factores, donde se destacan cuatro conceptos que le están asociados:

- *Servicio Deseado*: es el tipo de servicio que los clientes esperan recibir. Es un Nivel pretendido para el nivel del servicio, es decir, una combinación entre lo que los clientes creen que pueda y deba ser recibido para sus necesidades

personales. Aunque prefieran recibir un servicio ideal, los clientes, normalmente, no poseen expectativas extravagantes o absurdas.

- *Servicio Adecuado*: es el Nivel mínimo de servicio que los clientes aceptarán recibir sin quedar insatisfechos. Entre los factores que ayudan a establecer esa expectativa están el nivel anticipado de las alternativas de servicio percibidas y factores situacionales relativos al uso del servicio en una ocasión específica.
- *Servicio previsto*: es el Nivel de servicio que los clientes, efectivamente, esperan recibir del proveedor de servicio durante un encuentro de servicio. Estas estimaciones de Niveles de nivel anticipado afectan al Nivel de servicio Adecuado de los clientes. Si está previsto un buen servicio, el Nivel Adecuado será más alto del que cuando se prevé un servicio menos bueno.
- *Zona de tolerancia*: es el grado en el que los clientes están dispuestos a aceptar la variación de la entrega del servicio. Sí el servicio se encuentra por debajo de este Nivel, provocará frustración y descontento, mientras que al colocarse por encima del Nivel, agradará y sorprenderá a los clientes. Otra forma de entender la zona de tolerancia es pensar en ella como la zona de servicio en la cual los clientes no prestarán atención al nivel del servicio. Cuando el servicio sobrepasa los límites de esta zona, los clientes ciertamente reaccionarán de una forma positiva o negativa.

4.8. Las Percepciones en la Calidad de Servicios

El proceso de percepción de la calidad es bastante complejo, ni se limitan casi a las experiencias de las dimensiones de calidad determinaron si ésta es buena, neutra o mala. Cuando consideramos, además de las empresas de servicios, los fabricantes de bienes que proveen servicios como parte de sus ofertas, es más apropiado hablar de calidad percibida. Una buena calidad percibida se obtiene cuando la calidad experimentada alcanza a las expectativas del cliente, es decir, a la calidad deseada. Si las expectativas no son realistas, la calidad percibida será baja, incluso aunque la calidad experimentada, medida de forma objetiva, sea buena.

Cuando se implementan programas de calidad en las organizaciones, la calidad percibida del servicio puede ser baja si, por ejemplo, la organización coloca simultáneamente campañas publicitarias que prometan de más o que sean inadecuadas en algún otro aspecto. El Nivel de calidad percibida, no está determinado por el Nivel de las dimensiones técnica y funcional, sino por la diferencia entre la calidad esperada y la calidad experimentada (Grönroos, 1984). La imagen desempeña un papel central en la percepción del cliente sobre la calidad del servicio y es tan importante para una empresa de servicios como para cualquier otra organización.

Las situaciones en que el cliente se depara con los recursos y con las formas de operar del proveedor de servicios son determinantes para la experiencia de calidad. Durante los años 80, se fueron desarrollados numerosos estudios sobre los factores que influyen en las percepciones de los clientes de servicios. En el estudio

desarrollado por Parasuraman, Berry y Zeithaml (1985) es interesante observar la relación entre las percepciones de los consumidores y la calidad funcional de los servicios. En otro estudio (Albtecht y Zemke, 1985) cuatro factores resaltaron como determinantes en la formación de las percepciones de los consumidores. En primer lugar, el cuidado y atención, es decir, si el cliente siente que la empresa y sus empleados están dedicados a solucionar sus problemas. En segundo lugar, la espontaneidad, o mejor, la disponibilidad demostrada por los funcionarios para abordar activamente a los clientes y resolver sus problemas. En tercer lugar, la solución de problemas que pasa por la sensación del consumidor de que el personal de contacto está habilitado y capacitado para el cargo que desempeña. Finalmente, la recuperación, es decir, cuando algo de inesperado ocurre, si existe alguien capaz de hacer un esfuerzo especial para afrontar la situación.

Lindqvist (1988) estudió también la calidad percibida de los servicios. En sus análisis, se incluyen las dimensiones precio y comunicación como factores decisivos en la formación de las percepciones de los consumidores de servicios. Parece haber un efecto de imagen que ejerce un impacto sobre la percepción de calidad, siendo este efecto en función de las campañas de comunicación con el mercado y del Nivel y de las ofertas de precio.

Un aspecto de la percepción de servicios claramente relacionado con la calidad percibida de un servicio es el control Percibido. Este concepto fue introducido en la literatura de los servicios por Bateson (1985) para explicar el comportamiento del consumidor en situaciones de compra y consumo. Si los clientes pierden el control de

la situación de consumo, podrán comenzar a sentirse incómodos. Por ejemplo, una situación de aglomeración de personas o de espera, que de otra forma sería aceptable, se vuelve en un malestar y una sensación enervante, si la empresa retira del cliente el sentido del control. Los consumidores desean sentir control durante el contacto directo con el servicio y, cualquier cosa que interfiera con ese control, irá reduciendo la satisfacción del consumidor.

Existe una gama de estudios menos significativos provenientes de varios autores que parecen corroborar los conceptos señalados en este punto. Podemos, resumidamente, identificar algunos criterios decisivos en la formación de las percepciones sobre un servicio. La profesionalidad estará relacionada con los resultados y con la capacidad de la organización en prestar debidamente el servicio Deseado. Las actitudes y el comportamiento del personal de contacto influirán, decisivamente, en las impresiones sobre la forma en cómo la organización se preocupa por resolver los problemas de sus clientes. La flexibilidad y la facilidad de acceso, resultan de la forma en cómo la organización dispone su servicio a los potenciales clientes. La honestidad resulta de una serie de factores que si se tratan bien, rápidamente se transformarán en buenos indicadores de reputación y credibilidad .

En diversos estudios de investigación sobre las percepciones de la calidad de un servicio, el precio no es muy discutido, a excepción del estudio de Lindqvist (1988). El precio de un servicio puede ser visto en relación con las expectativas de calidad de los clientes o su percepción anticipada de la calidad de los servicios.

Especialmente cuando el servicio es altamente intangible, un Nivel más elevado de precio puede significar mejor calidad en la percepción de los clientes.

4.9. El modelo de “GAPs”⁷ en la Calidad de Servicios

El uso de *gap's* de *expectativa/experiencia* como una medida de calidad de servicio fue puesto en práctica con el trabajo de Grönroos (1988) y Lewis y Booms (1983) a principios de los años 80, y Parasuraman et al. (1985; 1988b; 1991) a mediados de los años 80. El modelo de Grönroos estaba basado en la noción de que los clientes evalúan la calidad del servicio comparando el servicio que ellos esperaban con el servicio que reciben. Grönroos también propuso la existencia de dos tipos de calidad de servicio, la calidad técnica y la funcional. La calidad técnica fue definida como lo que el cliente en la realidad recibe y la calidad funcional es el modo en cómo el servicio fue producido. Lewis y Booms sugirieron comparar la disponibilidad del servicio de acuerdo con las expectativas del cliente como una medida de la calidad del servicio. La disponibilidad del servicio de calidad en el modelo de calidad de servicio de Lewis y Booms significaba ir al encuentro de las expectativas del cliente en una base consistente. El concepto de medir la diferencia entre las expectativas y las experiencias del cliente (*gap's* de servicio) han sido la base para algunas de las más recientes investigaciones en la calidad de servicio. (Schwartz, 1996).

⁷ La traducción al castellano del término GAP es brecha o discrepancia, o incluso laguna. En el texto utilizaremos el término GAP, debido al hecho de estar generalizado en la investigación sobre la calidad percibida en los servicios.

El desarrollo del instrumento Servqual pasó por varias fases. Inicialmente, los autores examinaron toda la literatura existente sobre calidad de servicio, y exploraron las numerosas conceptualizaciones de la calidad de servicio. Este estudio se centró en las características y en la evaluación de la calidad de servicio. Para investigar estos conceptos, se hizo una investigación cualitativa, bajo la forma de “*focus groups*” y entrevistas en profundidad realizadas en cuatro empresas de ramos diferentes (banca, tarjetas de crédito, seguridad y mantenimiento y reparación de productos).

Las entrevistas resultaron un análisis de *gap's* en las percepciones de los proveedores de servicios, en la *performance* de la entrega del servicio, y en la clarificación de cómo estas discrepancias afectan a los consumidores. Se propuso un modelo de calidad de servicio, que defendía que la calidad percibida por el consumidor se forma en función de la magnitud y de la dirección del *gap* entre el servicio esperado y el servicio Percibido (Parasuraman et al., 1985, pág.46). La apreciación del consumidor sobre la calidad global de un servicio, depende de las discrepancias entre expectativas y percepciones de la *performance* actual de la organización. Esta discrepancia está influida por cuatro *gap's* primarios que ocurren en la organización de servicios. Parasuraman et al. (1985) describe estos cuatro *gap's* de la siguiente forma:

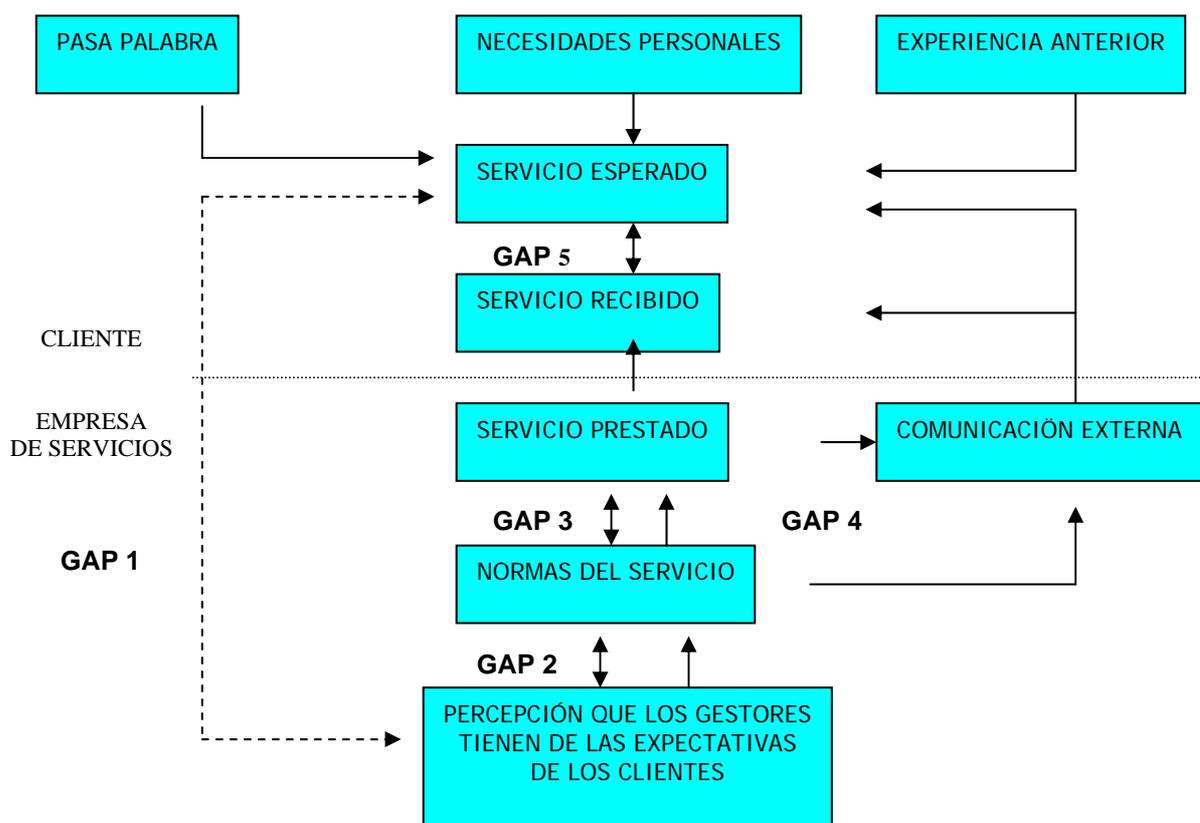
- Gap 1: la diferencia entre las expectativas de calidad de servicio del consumidor y la percepción del proveedor sobre las expectativas del consumidor.

- Gap 2: la diferencia entre el entendimiento del proveedor sobre las expectativas del consumidor y las especificaciones de calidad del servicio.

- Gap 3: la diferencia entre las especificaciones de calidad del servicio y el servicio efectivamente disponible.

- Gap 4: la diferencia entre el nivel actual del servicio y las promesas de servicio hechas al consumidor.

Figura 5: Modelo Servqual: Análisis de las discrepancias



Fuente: Zeithaml Parasuraman, V. A., & Berry, L. L. (1990). Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations. New York: The Free Press

El Gap 1 puede ser asociado a la proliferación de Niveles de gestión. Las organizaciones podrían mejorar su calidad de servicio si disminuyesen la estructura organizacional, con la consecuente mejoría comunicacional que de ella resultaría. En muchos casos, el que el personal de contacto sepa las necesidades del consumidor no está debidamente comunicado a los ejecutivos de una empresa. Por otro lado, una comunicación deficiente entre los órganos de gestión y el personal de contacto puede resultar en un pobre conocimiento sobre los objetivos y las ventajas del servicio.

El Gap 2 indica la incapacidad de la gestión de una organización de servicios transformar las expectativas de los consumidores en especificaciones operacionales del servicio. El compromiso con la calidad de servicio la capacidad de definir objetivos y estandarizar tareas pueden determinar la forma en cómo el servicio está disponible.

El *gap* entre las especificaciones del servicio y su *performance* real, Gap 3, está afectado directamente por el trabajo de equipo, habilidad de los empleados, tecnología, y autonomía del personal de contacto. La gestión de una organización de servicios debería invertir tiempo y energía en reclutar empleados correctos y en facilitar herramientas necesarias y flexibilidad de trabajo para el desarrollo de una verdad orientada al cliente.

El Gap 4 está íntimamente relacionado con la falta de comunicación entre varios departamentos de una organización, normalmente, con consecuencias en la

aparición de promesas por un departamento que puede no estar disponible por otro departamento, o incluso no ser conocido por ese departamento.

Cada uno de los *gap's* está relacionado con aspectos de la organización de una empresa de servicios que contribuye decisivamente para la aparición de estos mismos *gap's*. Estos factores impiden a una organización identificar características organizacionales o funciones que tenían impacto en la *performance* de entrega de un servicio. Parasuraman, Berry y Zeithaml proponen que las organizaciones con problemas en las áreas como las descritas en los *gap's*, 1, 2, 3 y 4, intenten identificar cuales son verdaderamente sus problemas de calidad, que hacen que los clientes reciban un servicio más pobre de lo que inicialmente esperan recibir.

Todos estos *gap's* contribuyen a una apreciación global de la experiencia de servicios. Basado en este análisis, Parasuraman et al. (1985) desarrollaron el Gap 5: la diferencia entre el servicio esperado y el servicio Percibido. Evaluaciones de alta o baja calidad de servicio dependen de cómo los consumidores perciben la experiencia actual de servicio en contra de lo que ellos esperaban. Recordamos que la calidad de servicio está únicamente determinada por el consumidor, dado que se basa en las percepciones individuales del consumidor.

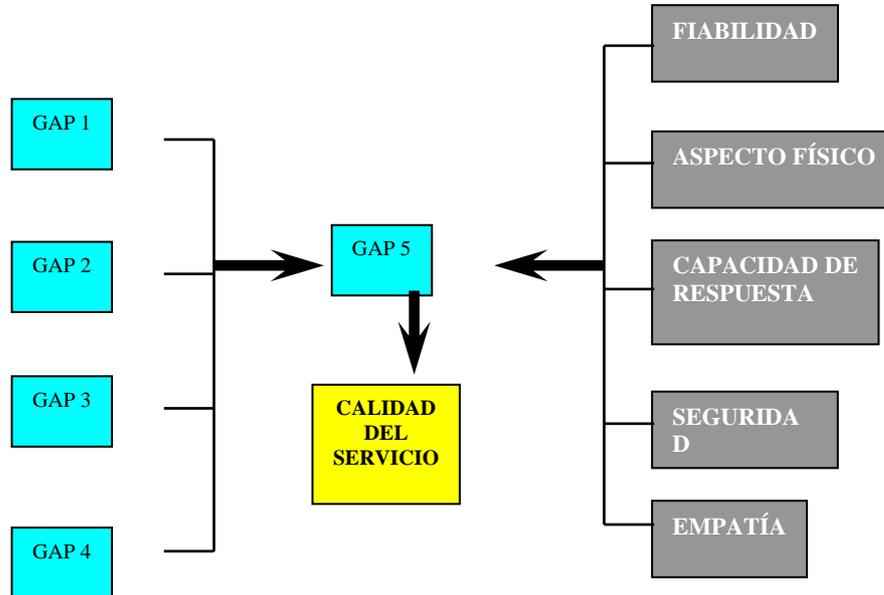
4.10. Servqual

El SERVQUAL es una escala de ítems múltiples para medir las percepciones del cliente de la calidad del servicio (Parasuraman et al., 1985; 1988; 1991). El instrumento es un cuestionario con dos partes, compuesto por 22 ítems que miden las expectativas de los clientes y 22 ítems con palabras semejantes para medir las percepciones o experiencias de los clientes. Evaluar la calidad del servicio implica computar la diferencia entre las puntuaciones que los clientes dieran a los pares de afirmaciones de *expectativa/percepción*. El SERVQUAL se creó como un instrumento diagnóstico para identificar áreas de fuerza y flaqueza en la disponibilización de los servicios.

El desarrollo del instrumento final es el resultado de varios estudios realizados durante un periodo largo de años. El proceso comenzó con entrevistas de grupo centralizadas, guiadas por Parasuraman et al. (1985). Estas primeras entrevistas apoyaban la hipótesis de que la calidad del servicio, percibida por los consumidores, deriva de una comparación de sus expectativas con sus experiencias con organizaciones que provean un servicio. En la literatura sobre calidad de servicio, las “expectativas” se perciben como deseos, o voluntades de los consumidores, en otras palabras, lo que ellos sienten acerca de lo que un proveedor de un servicio debería ofrecer en vez del que acostumbra ofrecer. Parasuraman et al. también observan que los criterios usados por los consumidores para evaluar la calidad del servicio se encajan en diez dimensiones que se superponen (tangibilidad, confianza, capacidad de respuesta, comunicación, credibilidad, seguridad, competencia, cortesía, comprensión

y acceso). Una investigación posterior llevada a cabo por estos mismos autores llevó al desarrollo del instrumento SERVQUAL para medir la calidad del servicio. El instrumento original de SERVQUAL era una escala de ítems múltiples basada en las diez dimensiones de calidad creadas en la primera investigación. Cada ítem en la escala contenía dos afirmaciones, una para medir las expectativas y la otra para medir percepciones acerca de la calidad del servicio. El instrumento final SERVQUAL más tarde se condensó en una escala de 22 ítems y solo cinco dimensiones (Parasuraman et al., 1988). Las cinco dimensiones son:

- (a) Tangibilidad - Facilidades físicas, equipamiento y la apariencia del personal;
- (b) Fiabilidad - Capacidad de desarrollar el servicio prometido seguramente y con precisión;
- (c) Capacidad de Respuesta - Prontitud en ayudar a los clientes y proveer un servicio rápido;
- (d) Confianza - Conocimiento y cortesía de los empleados y su capacidad en inspirar confianza y certeza;
- (e) Empatía - Preocuparse por la atención individualizada que la firma facilita a sus clientes.

Figura 6: Modelo Servqual: Análisis de gaps

Fuente: Zeithaml Parasuraman, V. A., & Berry, L. L. (1990). Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations. New York: The Free Press

Cada dimensión está representada en la escala SERVQUAL de 22 ítems. Tres de las dimensiones, tangibilidad, capacidad de respuesta y fiabilidad, tienen cuatro ítems cada, y las otras dos dimensiones, seguridad y Empatía tienen cinco ítems cada. El instrumento también contiene una sección destinada a evaluar la importancia relativa de las cinco dimensiones. El estudio inicial de Parasuraman et al. (1988a) de las dimensiones del SERVQUAL descubrió que las cinco dimensiones eran consideradas importantes por los usuarios de los servicios que eran analizados. Una investigación posterior llevada a cabo por Parasuraman et al. (1988a) descubrió que la fiabilidad era la dimensión más crítica, independientemente del servicio estudiado.

El SERVQUAL ha sido usado por Parasuraman et al. (1988a;1991) para estudiar la calidad de los servicios en una variedad de compañías de servicios, incluyendo el sector bancario, tarjetas de crédito, reparaciones de producto, seguridad, y compañías de comunicación. Otros investigadores usaron el instrumento SERVQUAL para estudiar la calidad del servicio en una variedad de ambientes, tales como corredores de seguros, oficinas de médicos hospitalarios, clínicas dentales, centro de colocación de escuelas de negocios, almacenes de neumáticos, cuidados intensivos en hospitales, programas de ocio público, corredores del sector inmobiliario (Brown, Churchill, & Peter, 1993).

Parasuraman et al. (1991) hicieron seguir su estudio de SERVQUAL desde un perfeccionamiento del estudio anterior con cinco muestras de diferentes clientes (una compañía de reparación de teléfonos, dos bancos de mayoristas, y dos compañías de seguros). En el estudio que se siguió, Parasuraman et al. reexaminaron la seguridad y la validez de su instrumento, discutieron otros estudios de SERVQUAL idénticos, y facilitaron nuevas ideas para una posible investigación futura. Para su estudio de 1991, Parasuraman et al. enviaron cuestionarios a cerca de 1800 clientes escogidos al azar de cada una de las cinco compañías. El porcentaje de respuesta varió de 17 al 25% con un porcentaje Medio del 21%. El SERVQUAL revisado contenía dos ítems nuevos, cada un bajo el nombre de tangibilidad y seguridad. Para determinar la importancia relativa de las cinco dimensiones del estudio, Parasuraman et al. pidieron a los encuestados que dieran un total de 100 puntos a las dimensiones de acuerdo con la importancia que consideraban que ellas tenían.

Un análisis factorial fue llevada a cabo en el porcentaje del *gap* de la percepción menos las expectativas para verificar la dimensión de los 22 ítems en la escala revisada de SERVQUAL. Como resultado de este análisis factorial, Parasuraman et al. comprobaron que la estructura de factor en el estudio posterior difería en dos modos del obtenido en el estudio original. En primer lugar, los cuatro ítems con el diseño de tangibilidad se dividían consistentemente en dos dimensiones, con dos de las cuestiones formando una dimensión, y las dos cuestiones que restaban en la dimensión de la tangibilidad original formaban otra dimensión. En segundo lugar, la dimensión de capacidad de respuesta y seguridad mostró una superposición considerable y dependía del mismo factor. Como resultado de su análisis intensivo del seguimiento del estudio SERVQUAL, Parasuraman et al. (1991) concluyeron que aunque la superposición inter-dimensional en la escala SERVQUAL sea algo mayor de lo que en la escala original solamente con una excepción, la división de la tangibilidad en dos sub-dimensiones. Adicionalmente, los tests de la *t de Student* para parejas de muestras, comparando los puntos respecto a la capacidad de respuesta y seguridad, las dos dimensiones que mostraban la mayor superposición en el análisis factorial, mostraban una diferencia estadísticamente significativa en todos los casos.

A pesar de su uso alargado y en numerosas citas respecto a la literatura relacionada con el servicio de calidad, el SERVQUAL fue criticado por algunos investigadores en el campo. Algunos de los críticos, tales como Carman (1990), argumentaron que el SERVQUAL precisaba de ser adaptado al cliente del servicio en cuestión. Cronin y Taylor (1992) criticaron el SERVQUAL basado en cuestiones conceptuales, metodológicas, analíticas y prácticas, que fueron demostradas usando

una encuesta a clientes de las industrias bancarias, control de higiene, limpieza en seco, y *fast-food*. Ellos cuestionaron la necesidad de medir las expectativas de los clientes en la investigación de la calidad del servicio.

Brown et al. (1993) criticaron el uso de niveles de diferencia (expectativas menos experiencias) para crear una variable separada, que a su vez sirve como la medida total de medida de la calidad del servicio. Brown et al. estudiaron respuestas de alumnos universitarios inscritos en cursos comerciales en una única universidad. Dos encuestas con un cuestionario sobre niveles de diferencia y otro sobre niveles de no diferencia, fueron aplicados, con aproximadamente la mitad de los sujetos asignados a cada una de las encuestas. Brown et al. describieron tres situaciones (confianza, validez discriminante, y errores inducidos por restricciones en la variable) en los que el uso de niveles de diferencia para medir la calidad del servicio puede conducir a problemas psicométricos. Los autores se encontraron por ello, a causa de una correlación positiva entre los niveles de la componente, con que la confiabilidad del nivel de diferencia resultante se redujo. Brown et al. también afirmaron que “una medida con poca confiabilidad puede parecer tener validez discriminante simplemente porque no es confiable” (pág.130). Según Brown et al., otro problema potencial con los niveles de diferencia es la restricción de la variable. Esta restricción de variable ocurre cuando uno de los niveles de la componente de expectativas, empleado para calcular el nivel de diferencia, es consistentemente más elevado que el correspondiente a la otra componente relativa a las experiencias. La restricción de la variable puede crear un problema en aquellos análisis estadísticos que requieren la igualdad de variables.

Otro problema identificado en el estudio de Brown et al.(1993) fue que las cinco dimensiones del instrumento SERVQUAL no se mantienen. Los investigadores observaron que el instrumento tenía menos de cinco dimensiones y de hecho podía representar una construcción unidimensional. Brown et al. concluyeron que una versión de nivel de no-diferencia de la escala del SERVQUAL podía servir como un punto de partida útil para la medición de la calidad del servicio.

Parasuraman et al. (1993; 1994) publicaron dos respuestas a las críticas de su modelo de SERVQUAL. El artículo de 1993 respondía específicamente a las cuestiones que Brown et al. plantearon respecto a la adecuación del instrumento, y el artículo de 1994 respondía a las críticas realizadas en el artículo de Carman de 1990 y en el estudio hecho en 1992 por Cronin y Taylor al instrumento SERVQUAL. Parasuraman et al. (1993) vieron que no eran dignas de preocupación las alegaciones de Brown et al. respecto a la elevada correlación y poca confiabilidad del instrumento SERVQUAL cuando la construcción para ser manipulada tiene un nivel de diferencia de una expectativa menos la percepción. Parasuraman et al. refirieron sólo una correlación moderada entre el experimento SERVQUAL y las escalas de percepción. De hecho, Brown et al. refirieron una correlación relativamente moderada de .34 entre las dos medidas de su estudio. Cuando discutían la confiabilidad de su instrumento, Parasuraman et al. revelaron que el estudio de Brown et al. mostraba una elevada confiabilidad para los dos componentes del SERVQUAL (.94 para las expectativas y .96 para las percepciones). Porque la confiabilidad del instrumento SERVQUAL se mostró como consistentemente elevada, Parasuraman et al. afirmaron que el problema

levantado de una validez discriminante aumentada como resultado de la baja confiabilidad no era una cuestión importante.

Parasuraman et al. admitieron que la restricción de la variable es una preocupación legítima dado el elevado valor medio y bajo nivel de desvío de la componente correspondiente a las expectativas del SERVQUAL en relación a la componente de las percepciones. A pesar de todo, esta preocupación no es importante si los niveles de diferencia se usaran sólo para fines de diagnóstico. En respuesta a estudio de Cronin y Taylor (1992), Parasuraman et al. (1994) destacaron que su estudio previo (e.g., 1985; 1988; 1990) daba un soporte muy fuerte para definir la calidad del servicio como el *gap* entre las expectativas y percepciones de los clientes. Bolton y Drew (1991) corroboraron las manifestaciones de Parasuraman et al. respecto a la importancia del *gap* entre la performance y las expectativas para determinar la calidad de servicio global. Parasuraman et al. llegaron a la conclusión de que sus ideas acerca de la relación entre la satisfacción del cliente y la calidad del servicio habían sido reevaluadas a la luz de una investigación reciente que modelaba la percepción de la calidad del servicio como un antecedente de la satisfacción del cliente. Parasuraman et al. rechazaron la afirmación de Cronin y Taylor que establecía que el modelo SERVQUAL tiene fallos y que una medida basada en la *performance* es superior a la medida SERVQUAL.

En respuesta a la crítica de Carman (1990) al SERVQUAL, que cuestionaba la aplicación universal del instrumento, Parasuraman et al. (1994) argumentaron que los ítems del SERVQUAL representan, de hecho, criterios de evaluación centrales para la

medición de la calidad del servicio. Pero, a pesar de todo, aceptaron que los ítems individuales de SERVQUAL deberían ser vistos como un “esqueleto” básico que debería ser suplementado por ítems de contenido específico cuando fuera necesario .

4.11. Evolución cronológica del SERVQUAL

Durante casi dos décadas, la influencia de Berry, Zeithaml y Parasuraman en la investigación de la calidad de servicios es indiscutible, aunque su trabajo sea también largamente criticado. La evolución del instrumento Servqual se puede resumir en varias etapas:

1983-1985: En este periodo, los autores del Servqual iniciaron su investigación a través de la definición de la estructura de la calidad de servicio con una serie de reuniones de grupo, donde los participantes eran seleccionados para representar un largo espectro de servicios y de contextos geográficos distintos. Ellos variaron la composición de los grupos de presión para acrecentar la credibilidad en la generalización de las dos conclusiones. De la información del trabajo cualitativo, los autores formularon un modelo conceptual de calidad de servicio llamado modelo de *gap's* de la calidad de servicio.

Originalmente, los autores identificaron 10 dimensiones que formaban la estructura de la calidad del servicio: acceso, comunicación, competencia,

cortesía, credibilidad, fiabilidad, responsabilidad, seguridad, tangibilidad y comprensión (Parasuraman, 1987). La comunicación boca a boca, las necesidades personales, las experiencias pasadas y la comunicación externa son los cuatro factores que forman las expectativas de servicio en la mente de los consumidores. La expectativa del servicio se confirma o desmiente con la percepción del servicio, siendo observada la calidad del servicio como la diferencia entre las expectativas y las percepciones, formuladas en el *gap* 5. Grönroos (1984) hace una distinción entre calidad técnica y funcional. La primera respecto al servicio que se presta. La calidad técnica corresponde a la *performance* instrumental del servicio, pudiendo normalmente ser medida de una forma objetiva. En contraste, la calidad funcional se relaciona con la forma en cómo el servicio se presta. La calidad funcional, como una dimensión efectiva, es juzgada siguiendo criterios subjetivos. Es esencial considerar las dos calidades, técnica y funcional, en la búsqueda de la percepción de la calidad de servicio global de una organización. Si los consumidores tienen una buena imagen de la organización, éstos podrán quedar satisfechos con solo una *performance* de servicio aceptable. A pesar de ello, si el consumidor tiene una mala imagen de la organización, incluso una *performance* superior de servicio puede no ser percibida como tal.

En el modelo de *gap's*, los autores dan relevancia a la teoría de calidad de servicio de Lehtinen y Lehtinen (1982), que consiste en tres dimensiones: calidad física, calidad de imagen y calidad interactiva. Este modelo sugiere que

la calidad de servicio es la resultante de las transacciones entre los consumidores y el personal de contacto.

1985-1988: En este periodo, Parasuraman, Berry y Zeithaml crearon verdaderamente el instrumento de investigación Servqual. El desarrollo del Servqual surgió como consecuencia del test de las 10 dimensiones, presentadas bajo la forma de un esquema de 97 ítems. Se construyeron pares de sentencias para cada ítem, una midiendo las expectativas genéricas sobre el servicio estudiado y la otra midiendo las percepciones concretas sobre el servicio de una determinada organización. Aproximadamente la mitad de las declaraciones tenían un lenguaje afirmativo, mientras que la otra mitad presentaba lenguaje negativo.

A través de un análisis factorial que permitió evaluar la validez de la estructura de las 10 dimensiones originales, los investigadores redujeron el número de éstas a solo 5. Tangibilidad, fiabilidad y responsabilidad se mantuvieron como dimensiones. Competencia, cortesía, credibilidad y seguridad se agruparon como una única dimensión: seguridad. Acceso, comunicación y comprensión se agruparon en la dimensión empatía. Los encuestados, cuando se les aplicó la investigación, eran cuestionados sobre las puntuaciones a dar a cada una de las 22 preguntas Servqual en sentido doble: primero en relación con el nivel de *performance* esperado y, luego, en relación con el nivel de servicio percibido.

1988-1990: En esta fase se desarrolló el modelo de *gap's* de la calidad de servicio. Los autores identificaron barreras organizacionales de la calidad de servicio en el gap 1, mala comunicación descendente; gap 2, percepción de inviabilidad a causa de la gestión; gap 3, poca aplicación en la realización de las funciones a llevara cabo y; gap 4, mala comunicación horizontal. Los *gap's* 1 a 4 contribuyen a la existencia del gap 5, es decir, la observación de la calidad de servicio, resultado, desde el punto de vista del consumidor, como la diferencia entre las expectativas y las percepciones. La calidad de servicio estaba ahora definida por las cinco dimensiones comprobadas en el Servqual.

1990-1994: A principios de la década de los 90, los investigadores siguieron desarrollando y estudiando la naturaleza de las expectativas de servicio. Descubrieron que existía una dualidad en las expectativas, que podía ser considerada en términos de niveles deseados de servicio (el nivel que los consumidores creen que debería estar disponible) y el nivel de servicio adecuado (el nivel mínimo de servicio que os consumidores estarían dispuestos a aceptar). Entre el nivel deseado y el nivel adecuado, habría una franja que se denominaría "zona de tolerancia". Parasuraman (2000) señaló los factores que afectaban a los niveles de expectativa y la zona de tolerancia: Necesidades personales, experiencia pasada, comunicación boca a boca, promesas implícitas y explícitas del servicio, percepción propia sobre el papel del servicio, percepción de alternativas de servicio y factores situacionales.

1994-1995: Basado en la expansión del modelo teórico presentado, en este periodo, se hicieron solo algunos pequeños ajustes. En 1991, la práctica de incluir afirmaciones con lenguaje negativo en el cuestionario se abandonó, a medida que las puntuaciones obtenidas producían coeficientes de menor confianza. Simultáneamente, el equipo de investigación intentó estimar la importancia relativa de cada una de las dimensiones, a través de la introducción de una medida de evaluación del “peso” de las dimensiones. Los encuestados eran invitados a distribuir 100 puntos entre la descripción de cada una de las dimensiones, proporcionalmente a la importancia dada.

Los tres investigadores incorporaron además una estructura doble de expectativas en el instrumento Servqual. Así consideraron el establecimiento y medición del nivel mínimo aceptable del servicio y del nivel deseado del servicio. Los encuestados debían responder a cada uno de los 22 ítems en tres escalas: Nivel de servicio mínimo, percibido y deseado. En este contexto, el Servqual era presentado bajo el formato de 3 columnas, una al lado de la otra. Tanto la medida de superioridad del servicio (MSS), considerada como la diferencia entre el nivel percibido y el nivel deseado del servicio; y la medida de adecuabilidad del servicio (MSA), considerada como la diferencia entre el nivel de servicio percibido y el nivel de servicio adecuado, podían ser calculadas. Idealmente, las puntuaciones percibidas deberían concentrarse en la zona de tolerancia entre los niveles mínimo y deseado de servicio.

Para facilitar una amplia gama de posibilidades de respuesta, la escala de 7 puntos se cambió por una escala aumentada a 9 puntos.

1994-1996: Los creadores del Servqual centraron su atención en el estudio del impacto de la calidad del servicio en las intenciones de comportamiento. Se añadió una sección a la encuesta original de intenciones de comportamiento que permitía cruzar los análisis de la calidad percibida del servicio con los indicadores de comportamiento, dentro del contexto de las expectativas mínimas y deseadas. Con esta versión del instrumento, las respuestas de los encuestados sobre la calidad del servicio podían ser relacionadas con comportamientos tales como la lealtad a la organización, la disponibilidad para pagar más, la propensión para facilitar comunicaciones negativas sobre la organización o la voluntad de cambiar hacia una organización competitiva.

1996-1997: En este periodo, los investigadores estudiaron el papel del instrumento Servqual englobado en un sistema de información de calidad de servicio, llamado método de análisis múltiple. Parasuraman (2000) señaló 11 métodos que pueden ser utilizados para analizar a los consumidores sobre su visión sobre calidad de servicio: investigación de transacciones, método del cliente misterioso (o pseudocompra), investigación en consumidores nuevos, en declive y perdidos, entrevistas de grupo, paneles de consumidores, revisiones de servicio, reclamaciones de los consumidores, sugerencias y recomendaciones, investigaciones de mercado, investigaciones de campo,

investigación a los empleados y obtención de datos sobre las operaciones de servicio. Un instrumento como el Servqual es particularmente útil para dos métodos de análisis: las investigaciones sobre transacciones y las investigaciones de mercado.

1997-2000: Esta fase significó el esfuerzo de los autores en la investigación de un área vital y de interés inmediato para los servicios de educación: el papel de la tecnología en la disponibilización de un servicio. Se propuso un modelo piramidal de marketing de servicios, que sitúa a la tecnología como el centro de la pirámide como reconocimiento de su papel en la interacción de marketing entre el personal de contacto y los consumidores, marketing interno entre los empleados y la organización, y marketing externo entre la organización y los consumidores.

4.12. Extensiones del Modelo SERVQUAL en la Evaluación de la Calidad de Servicio

Casi toda la discusión de este estudio se ha centrado en la utilización del Servqual como instrumento más eficaz de medición de la evaluación de calidad. Una extensión de este instrumento fue el SERVPERF. Joseph y Steven (1994), citados por Parasuraman, et al. (1994) utilizaron el modelo de Parasuraman, Berry y Zeithaml para estudiar la eficacia relativa de la *performance* basada en el concepto percepción menos expectativas. La investigación sugirió que la calidad del servicio global tiene un efecto estadístico significativo en intenciones de compra futuras. Este estudio, sorprendentemente, reveló aún que los consumidores no siempre buscan comprar calidad.

Masoud y Kelly (1994) demostraron que la evaluación de la calidad del servicio a través del análisis de la importancia de la *performance*, sería más eficiente que el modelo de *gap's* utilizado por Parasuraman, Berry y Zeithaml. Los resultados del estudio, sugieren que la metodología SERVQUAL no parece ser un concepto apropiado en la construcción de la estructura de la calidad. Investigaciones sobre las *performances* de precio y valor de servicio deberán, según estos autores, llevar a un mejor entendimiento sobre la problemática de la calidad de servicio.

Dean y Stephen (1993) estudiaron la relación entre la calidad de servicio y el futuro comportamiento del consumidor. Adaptaron la escala Servqual (22 ítems) a preguntas orientadas a los procesos para medir la calidad percibida. A través de la

medición de las expectativas pre-encuentro y de las percepciones post-encuentro en momentos separados, permitieron análisis pregunta a pregunta e un entendimiento global sobre la calidad de servicio. Se constató una relación significativa entre calidad de servicio percibida y repetición de compra del servicio y comportamiento del consumidor.

Johns, Tyas (1996) examinaron la utilidad de la teoría de los *gap's* aplicada a servicios ligados a la alimentación. El instrumento SERVQUAL se utilizó para contrastar la *performance* de calidad de una empresa de *catering* en comparación con sus competidoras. Entre otras consideraciones, la elevada importancia de factores como la comida y el comportamiento del personal de contacto, se superpusieron a todas las otras variables.

Walbridge y Delene (1993) estudiaron la calidad de servicio en el sector médico. Exploraron la aplicabilidad del instrumento SERVQUAL, y de sus dimensiones, en el proceso de medición de las percepciones de calidad de servicios de diversos médicos. Determinantes como a fiabilidad, seguridad y Empatía, asumieron una importancia mayor que cualquier otro de los factores implicados en este proceso. Esta investigación sugiere que los determinantes de un servicio de calidad en prácticas médicas no son coincidentes con los determinantes en otros sectores de actividad .

Parasuraman et al. (1994) estudiaron con mayor profundidad la formación de las expectativas, la creación de una medida de calidad *standard* y las respectivas implicaciones en futuras investigaciones. De esta forma, respondieron a las peticiones

de Cronin y Taylor (1992) y Teas (1993) sobre el instrumento SERVQUAL, basado en el concepto percepción menos expectativas. Asumieron que la validez del instrumento SERVQUAL podía ser cuestionada. Al mismo tiempo presentaron un conjunto de orientaciones que ayudasen a clarificar algunos puntos menos válidos del modelo, para percibir mejor el proceso de evaluación de calidad.

Richard y Allaway (1993) estudiaron la evaluación de la calidad de servicio en el mercado de la entrega de pizzas a domicilio, a través de la comparación de Pizza Hut con Domino's. Utilizaron el instrumento SERVQUAL, original para medir la diferencia entre las expectativas y percepciones sobre la calidad de servicio de las dos empresas, a través de la aplicación de una escala de cinco puntos (uno = totalmente disconforme; hasta cinco = totalmente conforme). Sus resultados no mostraron diferencias significativas entre la calidad de servicio de las dos empresas.

En su estudio de evaluación de calidad de programas de enseñanza a distancia Judd (1998) concluyó que la calidad de servicio es una estructura definida de acuerdo con cada industria. Esto puede influir en la elección del instrumento de investigación pudiendo indicar que el instrumento Servqual puede no ser aplicable a todas las industrias como era defendido por Berry, Parasuraman y Zeithaml. Características que pueden ser importantes en una determinada industria, pueden no tener cualquier tipo de relevancia en otras industrias. En la enseñanza a distancia, Judd (1998), el ejemplo proviene de la no existencia de instalaciones físicas para los alumnos al contrario de toda la restante enseñanza tradicional donde el soporte físico es altamente valorizado.

Existen algunas características que son percibidas como importantes por los estudiantes, sin embargo, éstas están relacionadas con la calidad de la institución.

Kerlin (2000) en su investigación sobre la medición de la satisfacción de estudiantes descubrió que la utilización del Servqual ofrece una oportunidad única para que los gestores de servicios de educación comprendieran y relacionaran la satisfacción de los estudiantes con la calidad de servicio. En futuras investigaciones Kerlin (2000) defiende la inclusión de un análisis sobre la relación entre la satisfacción de la calidad del servicio y la retención o disponibilidad de recomendar la institución a otros, así como el uso de métodos de investigación cualitativos que permitan explorar los resultados de instrumentos como el Servqual. La implementación de este instrumento por instituciones de educación diferentes podrá ser bastante útil en la construcción de una base de datos más abarcadora sobre satisfacción de los estudiantes y calidad de los servicios de educación.

CAPÍTULO V

5. MODELOS DE CALIDAD APLICABLES A LOS SERVICIOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

5.1. Introducción

La gran cuestión que se plantea, hoy día, a todos los elementos de la comunidad es saber: ¿Qué significa enseñanza de alta calidad? Se han hecho varias tentativas para buscar una única definición para este concepto; sin embargo, todavía existe controversia en relación con la medida que se debe utilizar (Adams,1993; Allen & Davis, 1991; Astin, 1993; Chaffee & Sherr, 1992; Chinn & Tang,1992; de Rudder, 1994; Naeve,1994; Rutherford 1982).

Esta discusión nos lleva a intentar percibir, directamente, cómo se procesa actualmente la enseñanza superior, como reaccionan sus consumidores, y cuáles van a ser las tendencias en un futuro próximo. Davis (1995) prevé la reestructuración total del ambiente académico durante este siglo. Observando el sector privado, define la reestructuración de la enseñanza post-secundaria como “cambio radical en la forma de instrucción para mejorar el aprendizaje y satisfacción mientras aumenta la calidad y los costes de la enseñanza bajan” (pág. 21). Prevé que los contenidos programáticos sean guiados para estructuras curriculares con mayor consideración con las necesidades percibidas por los alumnos y empleadores. Destaca también que la educación no será estrictamente “vocacional”, sino que los alumnos “procurarán experiencias que están directamente relacionadas con estas necesidades y dirigidas a resultados específicos” (pág. 19).

Tradicionalmente, cualquiera de los cuatro criterios de: Reputación, recursos, resultados o evaluación del valor añadido, han sido citados como elementos que definen la enseñanza de elevada calidad. Los que defienden la reputación afirman que la calidad está mejor definida por las opiniones de los expertos en el área de la educación. La evaluación de la calidad en términos de recursos significa que se evalúan los recursos humanos, financieros y físicos. El criterio del resultado implica que la calidad depende del éxito de los docentes, de los alumnos después de la formación y de la satisfacción de los empleadores con los licenciados de esa institución (Conrad & Wilson 1995, pág. 65). Astin defiende el concepto de valor añadido basado en que la formación ha aumentado los conocimientos y desarrollo personal del formando (Astin, 1993). Una crítica bastante común en relación con estos

criterios es que no consideran la "percepción del consumidor fundamental en el servicio": El formando (Allen & Davis, 1991 pág. 47).

Bernowski (1991) destaca la importancia de considerar el consumidor y pinta un cuadro muy oscuro del estado de la educación superior, apuntando que existen "fracturas que amenazan la fuerza y estabilidad de los pilares de la educación superior" (pág. 37). Refuerza los costes crecientes y la disminución de becas así como el interés decreciente del sector empresarial en dar formación a sus ejecutivos en instituciones de educación superior. De acuerdo con Bernowski grandes empresas como Motorola, General Electric y Westinghouse están procurando formar a sus ejecutivos *in-house* porque la formación dada por las instituciones tradicionales no va al encuentro de sus verdaderas necesidades. Las instituciones de educación superior no deben renunciar a la tarea de la instrucción, pero sí averiguar formas mejores de servir a la sociedad. Deben ir más allá de sus "campus" y conocer las necesidades y expectativas de sus clientes (pág. 37). Ésta considera que los alumnos y el sector público son los clientes. Incorporar la satisfacción del cliente en el marco de tasa de calidad asegurará que las instituciones puedan desempeñar las dos principales funciones de educación superior: Educar y generar conocimiento (pág. 37).

El reconocimiento de la necesidad de evaluar la satisfacción del alumno cuando se define calidad de enseñanza, ha llevado a algunos educadores a revisar los viejos criterios de evaluación (Allen & Davis, 1991; Chaffee & Sherr, 1992; Doherty, 1994; Hampton, 1993; Nunan & Calvert 1992). Estos investigadores creen que la parte más importante de cualquier organización es el grupo, es decir, las personas que

ésta sirve; que la organización debe percibir claramente las necesidades de estos grupos; y que debe procurar satisfacer estas necesidades para atraer nuevos alumnos y retener a los actuales (Chaffee & Sherr, 1992, pág. 21).

Sin embargo, existe una fuerte oposición en muchos círculos académicos a incluir la satisfacción del alumno como componente de la definición de calidad. Esos profesores dicen que las expectativas de los estudiantes "están mal desarrolladas, son variables e imprevisibles". (Mazelan et al.,1992, pág. 84). Además, exponen que hay más de un grupo cliente y que cada grupo tiene una idea diferente sobre la calidad. Estos críticos alegan que estos grupos diferentes hacen imposible una evaluación válida y en respuesta se argumenta que "medir las percepciones y las expectativas de los alumnos de forma válida no es una cuestión simple pero puede ser abordada de una forma sistemática para revelar información a los usuarios" (pág. 84).

Sin querer agotar la discusión sobre estos asuntos abordaremos en este capítulo: a) calidad académica; b) calidad y evaluación; c) satisfacción de los alumnos; y d) calidad en la enseñanza superior en Portugal. Aunque cada uno de estos tópicos sea investigado individualmente, el objetivo de este capítulo es ilustrar cómo se interrelacionan.

5.2. La Calidad Académica

Los principios de negocio basados en la mejora de la calidad tuvieron dificultad en instalarse en la educación superior. Incluso a finales de los años 80, sólo un reducido número de colegios y universidades norteamericanas usaban técnicas de mejora de calidad para mejorar la calidad de sus procesos en sus “campus”. No obstante, en el nivel en que la Asociación Americana para la Educación Superior realizó su primera conferencia relativa al tema Evaluación y Calidad en 1993, los seminarios sobre gestión de calidad funcionaron solamente con audiencias de base (Seymour 1994). La prueba de que el movimiento de la calidad ha llegado finalmente al “campus” en 1993, es que dos de las más prestigiosas revistas de educación superior, la “Educational Research” y “Change” dedicaron publicaciones enteras al tema de programas de mejora de calidad en la educación superior.

Cada año, la “Quality Progress” lleva a cabo una encuesta para determinar cuantas instituciones educativas van a implementar los principios y herramientas de la calidad total. El incremento de interés que supuso pasar de 92 participantes en 1991 a 312 en 1998, según consta en la historia de los últimos años (Johnson, 1996; Miller & Daniels, 1998). La encuesta de 1998 mostró que un número cada vez mayor de educadores va a conferencias frecuentemente sobre mejora de calidad, seminarios y *workshops*, lee libros de líderes cualificados, y se implica en iniciativas comunitarias acerca de la calidad. Los premios de calidad estatal, basados en el programa piloto de educación de Calidad Nacional de Malcolm Bridge, (1995), llevan también la calidad

a la educación (Klaus, 1996). En 1996, en Estados Unidos, 24 Estados tenían premios de calidad para instituciones educativas.

El interés público en la calidad de las instituciones de educación superior ha impulsado la publicación de una variedad de categorías y evaluaciones de los colegios y universidades en Estados Unidos en las publicaciones de noticias populares. Estas categorías relativas a calidad institucional son generalmente determinadas por uno de las tres aproximaciones siguientes: aproximación basada en la reputación, aproximación basada en los recursos, y aproximación basada en el valor añadido (Nodrvall & Braxton, 1996). La “U.S. News” y el “World Report” publican una guía muy leída y controvertida que anualmente establece el ranking de los colegios y universidades en Estados Unidos.

La revista “Money”, hasta hace poco tiempo, publicó un ranking parecido de colegios universitarios y universidades. Tanto “Time” como “Newsweek” tienen su propia versión de una guía de colegios. Todos estos *rankings* han sido criticados por ser arbitrarios y no dignos de confianza. La naturaleza subjetiva de la sección sobre reputación en la encuesta de los “U.S. News” y “World Report” se lleva la mayor parte de esas críticas.

Lindahl (1995) sugirió un conjunto de criterios para medir la calidad de los colegios universitarios y universidades. En vez de los criterios que vulgarmente se usan en el *ranking* popular, Lindahl propone que era más apropiado observar: (a) cómo los estudiantes clasifican la calidad de la educación; (b) la satisfacción global de

los estudiantes con la educación que van a recibir; (c) alcanzar los resultados del aprendizaje; (d) si recomendarían su universidad a otros; (e) el nivel de suficiencia en exámenes profesionales; (f) admisiones en escuelas superiores y profesionales; y (g) las opiniones de las encuestas de los alumnos.

Los colegios universitarios y las universidades muchas veces se enfrentan a causa de una definición de calidad para la educación superior. ¿Qué es y cómo debe ser medida? Bogue y Saunders (1992) reforzaron la importancia de diseñar un sistema de calidad y adoptar una filosofía de calidad que fuera capaz de afectar al corazón de la institución y que pudiera implicar activamente a la administración, los docentes, y el personal de la institución. Debido a la presión a la que las instituciones de educación superior están sujetas para suministrar una educación de alta calidad a precios razonables, parecería lógico que los colegios y universidades supiesen los resultados que están obteniendo en sus áreas fundamentales. La medición de las características procesales se acepta mucho como uno de los principios básicos para la mejora de la calidad. Son necesarias medidas relevantes, oportunas e informativas para controlar los procesos, prever el rendimiento, y planificar la mejora de los procesos existentes. No obstante, en la educación, a veces es difícil decidir qué medir (Freed & Klugman, 1997).

Durante la pasada década de los 90 la centralización en la evaluación de la enseñanza superior tuvo un crecimiento notable en el continente europeo. Una de las principales razones para esta tendencia se relaciona con la perspectiva del valor del dinero, tanto desde la perspectiva gubernamental como por la perspectiva de los

contribuyentes de cada Estado, es decir, por la calidad y eficacia del sector de enseñanza pública. El ambiente educacional así como las instituciones de enseñanza superior percibieron muy de cerca esta presión. Durante los últimos 25 años las condiciones en que se disponían los cursos de enseñanza superior cambiaron radicalmente.

En primer lugar, la enseñanza superior en Europa Occidental asistió a un cambio de la orientación de los sistemas mas elitistas para redirigirlos a las masas, con un aumento espectacular de la implicación de los estudiantes. Esta situación modificó el ambiente de aprendizaje y confrontó la forma en como la enseñanza superior estaba organizaba y ejecutada. Las instituciones de enseñanza superior, durante los últimos años, en la mayoría de los países occidentales europeos, experimentaron un proceso de descentralización, en el que los ministerios de educación transfirieron más decisiones centrales hacia las instituciones con el objetivo de mejorar el sistema educativo.

En este contexto, se estimuló el desarrollo de prácticas de evaluación de la enseñanza superior. A principios de los años 90, cuatro países (Dinamarca, Francia, Holanda y Reino Unido) establecieron procedimientos de evaluación sistemática a nivel nacional de la enseñanza superior de cada país. Otros estaban planificando el establecimiento de procedimientos de evaluación o realizando estudios-piloto para reunir experiencias sobre métodos de evaluación (Noruega, Finlandia y Portugal).

De esta forma, el Consejo de Ministros de Educación en Noviembre de 1991, durante la presidencia holandesa de la Unión Europea, introdujo la idea de desarrollar

una serie de estudios a un nivel europeo. La comisión elaboró primero un estudio que proporcionó una perspectiva sobre el nivel de desarrollo y varias experiencias de evaluación de calidad en países miembros de la Unión Europea. Este estudio llevó al inicio del Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad en la enseñanza Superior. El proyecto se inició en 1994 por la Comisión Europea implicando a 17 países (los quince miembros de la EU más Noruega e Islandia). En Diciembre de 1995 el proyecto fue oficialmente concluido. Dos de las más importantes conclusiones del proyecto fueron que el trabajo metodológico, bajo la forma de orientaciones para el proyecto, fue analizado y recibió un apoyo generalizado y, en segundo lugar, que la relevancia y la intensidad de las colaboraciones hicieron posible el proyecto y pusieron las bases del apoyo de diversas instituciones para una cooperación futura. La interpretación de diferentes elementos de la metodología debe, necesariamente, ser adaptados a las estructuras educativas de cada país, reflejando el contexto donde se insertan.

Durante los últimos cinco años, la gran mayoría de los países de la Unión Europea, concedieron una gran importancia a la evaluación y búsqueda de la calidad en la enseñanza superior. Esta prioridad se refleja en el número de países que constituyeron agencias de evaluación, que son responsables de la implementación de sistemas y procedimientos de evaluación de enseñanza superior. En países donde no fueron establecidas estas agencias, se desarrollarán estudios y algunas iniciativas han sido realizadas en la tentativa de definir los principios metodológicos para la evaluación de enseñanza superior.

En la mayoría de los países europeos los ministerios de educación constituyeron una agencia independiente, bajo la responsabilidad de un comité, para evaluar la enseñanza superior (Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia y Reino Unido). Estos comités normalmente están constituidos por representantes del ministerio, instituciones de enseñanza superior y representantes del mercado de trabajo. En otros países, el establecimiento de las agencias de evaluación fue substituido por los consejos de rectores (Bélgica, Holanda, Portugal y España). Ya uno u otro modelo, ambos han sido discutidos, es decir, el desarrollo de los sistemas de evaluación de enseñanza superior ha sido un tema inmensamente debatido.

Un número cada vez mayor de escuelas y universidades en los Estados Unidos, van a llevar a cabo planes de mejora de la calidad del servicio por las mismas razones que llevaron a la industria y el gobierno a escogerlos. Se vuelve claro que los sistemas de gestión existentes en la educación superior ya no pueden asegurar el éxito en un ambiente cada vez más competitivo (Freed & Klugman, 1997; Tuttle, 1994). Sin embargo, la puesta en práctica de un programa de calidad total en una escuela o universidad puede ser extremadamente difícil. Los esfuerzos con buenos resultados de mejora de la calidad requieren un cambio en la cultura de una organización y generalmente se dan a lo largo de un gran periodo de tiempo (de tres a cinco años). La estructura y cultura organizacionales de las escuelas y universidades hicieron difícil desarrollar a largo plazo una política de mejora continua focalizada que abarcara a toda la institución, sobre todo en áreas académicas (Lewis & Smith, 1994).

Hay varios factores determinantes que pueden forzar a las instituciones de educación superior a poner más atención al modo en cómo van a operar en el futuro. Las escuelas y universidades se van a enfrentar a un decrecimiento en las subvenciones y van también a experimentar un crecimiento lento de las matriculaciones. Al mismo tiempo, van al encuentro de un aumento de los costes y de la competencia, exigencias de más responsabilidad, y un sentido creciente de consumismo por parte de los alumnos y de los padres. Para satisfacer estas necesidades internas y externas de cambio, las instituciones de educación superior se orientan cada vez más hacia principios, técnicas y métodos de mejora de la calidad del servicio (Berry, 1995). Los beneficios de la aplicación de los principios y técnicas de mejora a los productos han sido muy documentados (Stamatis, 1996); sin embargo, métodos comprobados de mejora de la calidad del servicio aún están por surgir a medida que se realiza más investigación en esta materia.

Diversos estudios intentan aumentar la perspectiva hacia la cuestión de calidad académica y satisfacción del alumno. La investigación de Morstain estudió la satisfacción del alumno y su relación con el punto de vista educacional del cuerpo docente. El estudio intentó dar apoyo a la investigación del modelo persona -ambiente que evaluaba la satisfacción en relación con el ambiente "formado por las perspectivas del cuerpo docente" (pág.3). Éste señaló estudios anteriores que encontraron correspondencia entre alumno-ambiente influía en la satisfacción del alumno. No obstante, afirmaba que "las ideas individuales sobre la educación son precursoras para juzgar el ajuste relativo de los puntos de vista y preferencias de los alumnos y cuerpo docente"(pág. 3) y asimismo realizó su investigación para examinar la relación, si

existe alguna, entre estos dos conceptos. Reuniendo el cuestionario realizado por la institución con el formulario, *Student Orientation Survey Form D*, que evaluaba las ideas sobre educación y preferencias de los finalistas, los alumnos eran entrevistados durante el último semestre. En reconocimiento de la influencia de los profesores sobre la naturaleza del ambiente curricular, se le pidió al cuerpo docente de la institución que diesen orientaciones en la encuesta. Los resultados mostraron que los perfiles de orientación de los alumnos descontentos eran notablemente diferentes cuando se comparan con alumnos satisfechos y (2) los alumnos descontentos eran contradictorios con las orientaciones del cuerpo docente.(pág.11)

La definición de calidad de Seymour, basada en el usuario, reconoce la importancia de considerar la perspectiva del alumno. Este autor la describe como "*ligada a las preferencias del consumidor y consiste en la capacidad singular de satisfacer deseos. El acceso basado en el usuario es muy subjetivo e idiosincrático*" y (desde su punto de vista) *muy amenazadora para profesionales*". Afirma que la "*enseñanza superior tiene muchos consumidores y cada uno tiene su propia 'fitness for use' visión de calidad*" (pág. 27).

Doherty (1994) en su ensayo "A Unified Theory of Quality" reconoce la confusión de la empresa cuando intenta definir calidad en términos de satisfacción del alumno. Las teorías son abundantes pero falta consenso. Reconoce un aspecto de calidad, por ejemplo, aptitud/capacidad para un fin que define como "*algo que tiene la*

calidad en la medida en que desempeña su función bien" (pág. 242). La palabra calidad es usada cuando se sobreentiende calidad de bondad. Añade que bondad o capacidad para un fin es un valor subjetivo que depende en parte "*de las experiencias y del contexto social y cultural del individuo*" (pág. 242). Las experiencias de un individuo contribuyen a juzgar la calidad y las diversas opiniones de acuerdo con su grupo. La razón de que la calidad es tan difusa es el hecho de resultar de un estado psicológico con fuertes elementos subjetivos y emocionales así como elementos racionales: un estado producido de una experiencia que corresponde o incluso exceda algunas de las expectativas. Lo cual se traduce como algo valioso o valer la pena es una experiencia subjetiva de satisfacción.

Para aquellos teóricos que rápidamente ponen de su parte la idea de satisfacción del alumno como una componente de la definición de calidad de educación, Kotler (1982) y Kotler y Fox (1985) destacan que satisfacer determinados mercados no significa que una institución deba comprometer su misión y programas educativos para atraer un gran número de alumnos. Por el contrario, sugieren que las instituciones deben considerar las necesidades de los alumnos a largo plazo y las grandes necesidades de la sociedad que la institución sirve. Para este fin sugieren que las instituciones adopten una orientación de marketing para la sociedad que "*tienen como tarea principal de la institución determinar las necesidades, voluntades e interés de sus consumidores y adaptarse a dar satisfacción que mantiene y complementa el bienestar e interés a largo plazo de la sociedad.*" (pág. 11). En esta definición, Kotler y Fox reconocen que los alumnos de áreas de población tradicionales pueden no tener un verdadero sentido de sus necesidades a largo plazo y

es obligación de las escuelas establecer el currículo y modelos que preparen a los individuos a ser productivos y responsables miembros de la sociedad. Además, reconocen que la misión de la institución puede tener varios objetivos y "*debe considerar las necesidades y preferencias del alumno mientras mantiene la reputación académica, otros objetivos y compromisos de la institución*" (pág. 11).

La calidad, por lo que se ve, se volvió en tema clave para la educación superior y su desarrollo en los próximos años es crucial. En varios casos, los principales temas de discusión sobre la calidad en la enseñanza superior están relacionados con el mantenimiento y esfuerzos de perfeccionamiento de los Niveles de educación y aprendizaje. En este contexto, uno de los grandes problemas de planificación de la calidad en enseñanza superior es la omisión de la variable más importante en el proceso de producción: el ser humano. Es importante tener conciencia de que en una institución de enseñanza superior se administran complejos sistemas técnicos, científicos y sociales, que están representados en diversos comportamientos, planificaciones e interés de vida de los alumnos. El objetivo principal de la planificación de calidad es hacer que las personas, en una institución dada, estén aptas para tomar decisiones sobre la mejora de procesos de trabajo, preparación, responsabilidad y equipamientos objetivando las necesidades de corto, Medio y largo plazos.

La evaluación en la educación debe ser implementada como parte de un proceso de gestión para tener su eficacia asegurada. Es pues, necesario pensar en la calidad académica, como parte de un proyecto para la mejora de calidad global, para

garantizar y mantener un Nivel aceptable para obtener los resultados Deseados. La evaluación se refiere, por tanto, al juicio y análisis sistemático sobre el mérito o eficacia de un determinado curso, departamento o institución. Cualquier evaluación profunda no puede considerar solo los resultados, ya sea en relación con los objetivos deseados (salidas profesionales) o en relación con efectos más complejos (resultados o impactos). Es necesario considerar, todas las condiciones iniciales, implicantes y condicionantes de cada institución evaluada.

5.3. Calidad y Evaluación

Han sido diversas las discusiones sobre los puntos esenciales de los procedimientos de evaluación de enseñanza superior. Puede ser hecha una distinción entre cinco tópicos diferentes de focalización en la evaluación: contenidos, programa, institución, auditoria y acreditación. Las evaluaciones de los contenidos versan sobre la calidad de los contenidos específicos en todos los programas en que se trata el mismo contenido. Las evaluaciones de programa tratan las actividades dentro del programa de estudio en un contexto definido. Las evaluaciones institucionales examinan la calidad de todas las actividades de una institución, esto es, organización, gestión financiera, dirección, instalaciones, cuerpo docente e investigación. Las auditorías representan evaluaciones de las fuerzas y flaquezas de los mecanismos de calidad establecidos por una institución. Finalmente, el proceso de acreditación se construye en la misma base metodológica de los otros tipos de evaluación,

caracterizándose por el juicio de los *standards* predefinidos de la programación de cursos de enseñanza superior.

En algunos países el tipo de evaluación utilizado se negocia con las instituciones para satisfacer las necesidades de las instituciones evaluadas. En otros países, llevan a cabo la evaluación en una base cíclica, donde otros tipos de evaluación son desarrollados en actividades paralelas. En un pequeño número de países las agencias de evaluación adicionalmente tienen en las actividades de evaluación la posibilidad de procurar actividades de mejora de calidad a través de la colaboración o cooperación con otras instituciones.

Existen varias razones para la variedad de perspectivas de evaluación de enseñanza superior en Europa. Una de las principales es probablemente la existencia de diferencias en los sistemas nacionales de educación que llevan a diferentes tipos de evaluación. Las instituciones de enseñanza superior son organizaciones bastante complejas donde la función de gestión existe en diversos niveles de la estructura. Por esta razón, se demuestra la necesidad de que las evaluaciones sean dirigidas hacia diferentes actividades de una institución y a varios niveles de gestión.

Los proyectos-piloto europeos se basaron en elementos comunes de los métodos de evaluación utilizados en cuatro países, que en la cima, ya habían iniciado una evaluación sistemática de nivel nacional. La metodología profundizaba en los siguientes elementos:

- Autonomía e independencia en términos de procedimientos y metodologías de los gobiernos y de enseñanza superior;
- Auto-evaluación;
- Evaluación externa por un grupo de expertos con visitas a los locales;
- Publicación de un informe.

Los procedimientos de evaluación, o bien institucionales o bien de los programas educativos, que habían sido introducidos en algunos países y algunos principios metodológicos que iban a ser comprobados, eran construidos esencialmente en los principios antes mencionados. Uno de los más importantes resultados del estudio-piloto en relación con la metodología fue el entendimiento que ésta debe interpretar necesariamente respecto al ambiente académico. Por otro lado, la auto-evaluación es un elemento central en los procedimientos de evaluación que han sido establecidos por la ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education).

Cuando una formación de elevada calidad es definida, uno de los componentes de esa definición debe ser la evaluación. Braskamp (1991) dice que la evaluación tiene que ser afrontada como una “*actividad positiva, afirmativa y correctora*” (pág.423). Éste destaca la necesidad de un verdadero compromiso por el cuerpo docente, trabajadores y administración y dice que es una inversión que precisa ser juzgado por su recompensa. La recompensa será la mejora de la institución (pág. 424). La evaluación puede ser una herramienta directa para el desarrollo y renovación del cuerpo docente, la mayor satisfacción y mantenimiento de alumnos .

En la Ohio University, la evaluación se volvió una parte integrante del esfuerzo en todo el campus para mejorar la calidad (Wilford & Moden, 1993). El objetivo del programa de evaluación, emprendido en 1998 con un mandato del presidente de la universidad fue mejorar la calidad académica y calidad de servicio de la institución. El esfuerzo se conoció como Institutional Impact Study y los objetivos eran “*los clientes más importantes de la universidad*”: los alumnos. Este estudio fue realizado durante un periodo de 15 años (pág. 45). Incluía un examen del programa educacional general con la utilización del American College Testing College Outcome Measures Program (ACT-COMP); un examen de la implicación académica, compromiso, y satisfacción del alumno con la adaptación de instrumentos utilizados en la educación por el Center for Helping Organizations Improve Choice (Project CHOICE); una evaluación del sistema de datos de la universidad relativos a los éxitos del alumno en la facultad; y una medida de la satisfacción estudiantil.

Cuando las áreas de problemas eran identificadas, las soluciones eran después buscadas. Por ejemplo, los alumnos que aún no habían decidido su área de estudio consideraron el consejo complicado, ineficiente y no adecuado. Para solucionar este problema, la universidad realizó una serie de acciones de formación para los consejeros, redactó manuales con consejos, acaparó nuevos consejeros y destinó una anotación para comidas informales entre alumnos y consejeros. Para mejorar el ambiente para alumnos de las minorías, un programa de apoyo se inició en el centro de asesoría. El orientador de los estudiantes creó un gabinete de programas para alumnos de grupos minoritarios bajo su supervisión. La información sobre retención y

alumnos con quejas se usaban por los departamentos para identificar potenciales deserciones y establecer programas de asesoramiento e intervención.

Kosworm y Marienau (1993) tratan el frecuentemente ignorado y un tanto o cuanto papel diferente del alumno adulto en los procedimientos de evaluación y destacan que las instituciones deben examinar de nuevo sus prácticas y procedimientos para asegurar la evaluación correcta del ambiente del alumno-adulto. Éstos aconsejan a las instituciones con un número considerable de alumnos adultos a expandir su foco de evaluación e incluir la comunidad más amplia y reconocer los múltiples papeles y responsabilidades de estos alumnos. Los esfuerzos de la investigación cualitativa parecen tener resultados positivos con los alumnos adultos. La evaluación orientada hacia el adulto, incluyendo la evaluación de formación y resultados, métodos cualitativos de investigación permiten sugerencias de los alumnos, docentes, mentores, y fuentes exteriores como empleadores y expertos en el área de educación adulta. Este tipo de evaluación permite a las instituciones desarrollar programas basados en las necesidades del alumno adulto. De acuerdo con estos autores, la evaluación de resultados *“ha creado varias fuentes de información para contemplar y repensar la naturaleza de la experiencia de elevada calidad académica”* (pág. 34).

Muchas instituciones con grandes poblaciones adultas van a desarrollar herramientas de evaluación innovadoras que reconocen la posición única del alumno

adulto. Docentes y grupos externos de evaluación revisan los *portfolios* (grupo de actividades) de los alumnos en el Empire State College. Estos *portfolios* suministran la parte indispensable para la ejecución de los programas que usan múltiples medidas de evaluación (Black,1993). La Universidad de Pheonix, una institución dedicada a trabajadores que no tiene posibilidad de hacer seguimiento a su formación de forma tradicional, tiene procedimientos de evaluación que dan igual importancia a la evaluación de procesos y resultados. El Adult Learning Outcomes Assessment (ALOA) implica hacer exámenes en diversas épocas de sus carreras académicas, tener datos del progreso y éxito de los alumnos formados, opiniones de empleadores, evaluación de las necesidades de los alumnos y evaluación de grupo de estudio. Como parte de su evaluación de resultados, la Thomas A. Edison State College contrata a una empresa profesional de investigación para llevar a cabo una entrevista telefónica de 10 a 12 minutos de duración a sus alumnos (Kasworm & Marienau, 1993).

En definitiva, Astin (1993) afirma que “*la evaluación es una reflexión de los valores de la institución*” (pág. 3). Éste ve la evaluación como un proceso con dos componentes: obtener información y luego usar esa información para mejorar la institución y hacer progresar al alumno. Éste defiende el modelo de evaluación que incluye las opiniones de los estudiantes, el ambiente educacional al que el alumno está expuesto y los resultados. También define las opiniones de los alumnos como sus características personales, ambiente educacional como las experiencias en el proceso educativo y los resultados como las capacidades que las instituciones intentan desarrollar (pág. 18). De acuerdo con esto, afirma que “*los resultados de la evaluación*

son valiosos cuando clarifican los nexos entre prácticas educativas y resultados educativos” (pág. xii). Astin cree que frecuentemente no se le da énfasis suficiente a la satisfacción con la experiencia educacional. Asimismo reconoce que la percepción de valor del alumno debe ser considerada debido al tiempo y energía que el alumno invierte en la experiencia universitaria. Concluye además que la satisfacción de alumno es *"la singular área afectiva psicológica para la evaluación de los resultados"* (pág. 61).

La revisión de la literatura reveló tres estudios que hicieron uso del modelo SERVQUAL para medir la calidad del servicio en la educación superior. Boulding, Staeling, Kalra y Zeithaml (1993) usaron un instrumento de SERVQUAL modificado de 36 ítems para estudiar las expectativas y percepciones asociadas con la entrega de los servicios dentro de un ambiente educacional. La escala de expectativas del instrumento del investigador fue alterada para reflejar o bien que un alumno espera “poder” ocurrir o que un alumno espera “deber” ocurrir durante la disponibilización de servicios profesionales en el proceso educativo”. Cerca de la mitad de la muestra de 177 recibieron el Nivel “poder” y los restantes encuestados recibieron el Nivel “deber”. Boulding et al. también preguntaron a los alumnos cuál sería la probabilidad con que ellos recomendarían a sus escuelas o para contribuir con dinero en el futuro. Los autores concluyeron que cuanto mayor fuese la percepción de la calidad global del servicio de una universidad, mayor sería la probabilidad de que esos alumnos escogieran una o las dos actividades.

Cuando se contrasta aquello que el alumno piensa que una universidad facilita con lo que debería facilitar, Boulding et al. (1993) llegaron a la conclusión de que *“grandes expectativas por parte del cliente acerca de lo que una firma puede proveer durante encuentros futuros de servicios lleva a percepciones de calidad del cliente haber sido expuesto al servicio actual, todo el resto siendo igual”* (pág. 40). Boulding et al. también concluyeron que los alumnos con mayores percepciones de la calidad del servicio global de una universidad tenían más probabilidades de recomendar a su universidad a otros y para contribuir y a contribuir con dinero a la universidad.

5.4. La Satisfacción de los Estudiantes

La evaluación de calidad es el resultado de "uno de los dos desenlaces: satisfacción o insatisfacción" (Swartz & Brown, pág. 80) cuando la satisfacción es definida como el estado en que las necesidades, deseos y expectativas del consumidor son cumplidos o excedidos resultando en más ventas y lealtad (Goodman, 1989, pág. 37). En este contexto la insatisfacción es definida como "discrepancia negativa entre el resultado previsto por el consumidor y el resultado verificado" (Swartz & Brown, 1989, pág. 190). Churchill y Surprenant (1982) designan satisfacción como "el puente entre la compra y alteración de actitud, nueva compra y lealtad a una marca (pág. 491)

El tema de la satisfacción de cliente está tan difundido que Suecia fue el primer país en evaluarla a escala nacional. La “*Swedish Customer Satisfaction Barometer*” (CSB) se proyectó para funcionar con medidas de productividad para evaluar la calidad del producto o servicio de la perspectiva del consumidor. Algunos factores se diseñaron para que tuvieran un efecto sobre la satisfacción. Por ejemplo: la homogeneidad de suministro y heterogeneidad de demanda provocó unos niveles más bajos de satisfacción entre los consumidores, la dependencia de clientes habituales hace que muchas empresas se esforzaran para garantizar satisfacción del cliente; y los clientes descontentos pueden volverse fieles clientes si sus quejas fueran oídas y resueltas eficientemente y eficazmente. Los proveedores de servicios pueden cambiar las actitudes de los consumidores al hacer alteraciones al producto/servicio. Los consumidores entran en una situación de compra con ciertas expectativas en relación con el resultado de la interacción. Cuando el servicio cumple las expectativas del consumidor, las ideas preconcebidas son confirmadas. Cuando el servicio es desempeñado mejor de lo que se espera, las expectativas no son confirmadas pero tienen un sentido positivo. Cuando el consumidor queda desilusionado con el servicio la experiencia es una no-confirmación negativa (Churchill & Surprenant, 1982). Los proveedores de servicios tienen que estar atentos a las novedades y mejoras que pueden afectar a la evaluación de los consumidores y esfuerzos de expertos para mejora continua. Bolton & Drew (1991) estudiaron el impacto de alteraciones en el servicio sobre las actitudes de los consumidores. Los resultados mostraron, como se preveía, que una experiencia positiva tiene un efecto positivo; sin embargo el efecto más reciente de la *performance* de un servicio es el más determinante en las actitudes de los consumidores. Bolton & Drew también concluyeron que mientras la evaluación

de los consumidores individuales puede causar una alteración inmediata en la evaluación de calidad, sólo con el paso del tiempo la media global de la evaluación del servicio irá cambiando, dando pruebas, por tanto, de que es necesario paciencia y atención constante para mejorar la calidad de servicio. La recomendación de ellos para proveedores de servicios es desarrollar un "servicio de atención al consumidor que tenga potencial para fomentar continuamente mejoras en el servicio" (pág. 8)

Levitt observa que es más difícil evaluar satisfacción con servicios porque cuando se trata de evaluar satisfacción con productos intangibles, el consumidor "normalmente no sabe qué va a recibir hasta no recibirlo... la satisfacción es muda. Su existencia se afirma por su ausencia" (Levitt, 1981). Sin embargo, es ventajoso para el proveedor de servicio evaluar satisfacción correctamente porque el descontento del cliente desemboca en medidas drásticas del consumidor, tales como, cambiar de proveedor, hablar mal de él y no recomendarlo, o emprender una acción legal (Brown & Swartz, 1989; Day & Bodour, 1997).

Una institución educacional puede ser perjudicada por alumnos descontentos que podrán trasladar o contar su descontento a posibles futuros alumnos. Al percibir a los alumnos como consumidores de servicios educativos que tienen "necesidades y deseos específicos y que exigen niveles de satisfacción correspondientes" un número creciente de profesores intentan cuantificar las reacciones de los alumnos al ambiente académico. "Un consumidor de servicios educativos antiguo y satisfecho es la clave para atraer a nuevos alumnos y merece ser el foco de más investigación" (Hampton, 1983, pág. 169). Si la evaluación de calidad implica un nivel de satisfacción por parte

del consumidor y el alumno es considerado como el consumidor, ¿puede la satisfacción de alumno ser incorporada en la definición de experiencia de educación alta sin comprometer la misión educacional de una institución?

La satisfacción de los estudiantes ha sido identificada como uno de los factores que contribuyen significativamente a la retención y fidelización de los alumnos en las escuelas (Keraney, 1994; Spicuzza, 1992; Wince y Borden, 1995). En un ambiente competitivo, los alumnos insatisfechos desertan o se trasladan a otros cursos (Hayes, 1977). Si por alguna razón los alumnos insatisfechos no pudieran encontrar alternativas, serán seguramente portadores de una mala imagen de sus escuelas a otros potenciales estudiantes (Wince y Borden, 1995). Desde la perspectiva del clima competitivo de la actualidad, Stalnaker (1994) advierte a las escuelas a que desarrollen esfuerzos en el sentido de asegurar la satisfacción de los estudiantes para fidelizar a clientes.

La investigación sobre satisfacción de los estudiantes ha tomado direcciones diversas y utilizado numerosas fundamentaciones teóricas sustentadas en analogías como satisfacción de trabajo, integración, implicación o calidad de vida. Los estudiantes que tenían interacciones diversas con otros mercados donde se enfatiza la calidad de servicio, van a aplicar sus juicios *standard* a sus experiencias educativas. Chadwick y Ward (1987) entienden que la importancia de la satisfacción del consumidor fue ya reconocida por la mayoría de las industrias y servicios privados, pudiendo las escuelas y universidades encontrar conceptos paralelos para potencial aplicación en su realidad .

Upcraft y Schuh (1996) sugieren modelos específicos y estrategias diseñadas en el ámbito de la gestión de marketing que pueden ayudar a identificar aspectos específicos de satisfacción de los consumidores. Debido a la tradicional resistencia de los académicos en aceptar la noción de que el mundo empresarial y la enseñanza superior participan en diversos objetivos y valores, se hace necesario evidenciar algunos puntos en común. La satisfacción del cliente puede ser definida como el resultado de las actividades de marketing, sirviendo como unión entre los comportamientos del consumidor y los deseados fenómenos post-compra, tales como repetición de compra, asesoría y fidelidad. En general, este concepto defiende que si la satisfacción del cliente fuera alcanzada, los beneficios aparecerán más tarde o más temprano. Esta visión empresarial de este concepto, puede ser perfectamente aplicable al sector de la enseñanza superior. Incluso para el sector público, si la palabra “beneficios” fuera substituida por otros términos, la validez del concepto subsistiría.

La teoría de la satisfacción del consumidor se apoya ampliamente en el análisis de la expectativa del consumidor ante del encuentro de servicio, y de la consecuente percepción de la realidad por el consumidor. En el paradigma de la desconfirmación de las expectativas (Oliver, 1993 se piensa que los individuos crean determinadas previsiones y expectativas sobre el procesamiento y la disponibilización de un servicio. A medida que el proceso se desarrolla y que el resultado final se va volviendo claro, el individuo compara las expectativas con la calidad percibida. Si la realidad percibida excediera las expectativas, tiene lugar una desconfirmación positiva, pudiendo el consumidor ser descrito como satisfecho. Si, al contrario, la

realidad percibida fuera más pobre de lo que se esperaba, resulta una desconfirmación negativa. Si, ocasionalmente, las expectativas fueran iguales a la realidad percibida, poco impacto tendrá en el nivel de satisfacción.

Las instituciones de enseñanza superior pueden utilizar las implicaciones de este modelo para maximizar la satisfacción de los estudiantes. Por ejemplo, las instituciones pueden mejorar su programa de comunicación, en otras palabras, no prometer más de lo que le pueden entregar. Aparte de esto, las instituciones de enseñanza superior pueden educar al consumidor sobre su papel en el encuentro de servicio, así como ayudar a construir su nivel de conocimiento. Cuando este tipo de esfuerzos incluye formas de diferenciación a todos los públicos que una institución sirve, la capacidad de maximizar la satisfacción del consumidor mejorará significativamente.

Es consensual que la calidad de servicio es un aspecto crítico para la satisfacción del consumidor, mientras, existen interpretaciones distintas sobre la relación entre estos dos elementos. Bolton y Drew (1991), Parasuraman et al. (1994) y Cronin y Taylor (1994) presentan análisis diferentes sobre las posibilidades de dirección de esta relación. En concreto, ¿la calidad de servicio influye en la satisfacción del consumidor o será que es la satisfacción del consumidor la que influye en la calidad de servicio? Oliver (1993) defiende que esta relación podrá ser bidireccional, concluyendo que la calidad surge de un juicio de satisfacción y que la satisfacción refuerza las percepciones de calidad.

5.5. El Caso Portugués

Con relación a la cuestión de la evaluación de enseñanza superior, Portugal no escapa al enorme debate sobre cuál es la mejor forma de hacerla. La estructura de la enseñanza superior en Portugal se divide en cuatro grandes grupos: enseñanza universitaria (pública y privada) y enseñanza politécnica (pública y privada). En cuanto a las universidades públicas, al tratarse de personas colectivas públicas de naturaleza corporativa o asociativa, tienen el deber de definir el modo de tramitación de las atribuciones y la forma de afectar a los patrimonios y de gestión financiera. La formación, mediante la enseñanza y la investigación, sin objetivo lucrativo, implica la satisfacción de una necesidad colectiva. Además de las universidades públicas existen, desde la década de los 80, las universidades privadas que, aunque son entidades de iniciativa y naturaleza jurídica privada, son reguladas por el Estado y buscan la rentabilidad de sus servicios. Por otro lado, el principio orientador de la creación de la enseñanza politécnica, transcurría el año 1990, es el de estar asociado fuertemente al tejido económico y empresarial y al desarrollo regional. Dentro del sector de la enseñanza politécnica, existe también la división entre pública y privada, no habiendo en su génesis, diferencias particulares respecto a la enseñanza universitaria.

Una laguna incomprensible en el sistema de enseñanza superior es la inexistencia de una base de datos que mantenga actualizados no sólo los datos académicos, científicos, financieros y de impacto social de cada una y de la totalidad de las instituciones de enseñanza superior sino también permita elaborar medidas de

indicación de calidad, diseñadamente para las instituciones y los diversos cursos superiores. Esta base de datos es determinante para una información correcta en la comunidad académica y en la sociedad civil, para una evaluación rigurosa, con consecuencias, y para la formulación de juicios de valor sobre el nivel con la garantía de credibilidad . En un momento en el que la sociedad del conocimiento exige una medida de calidad, de productividad y de competitividad, en un marco comunitario sin fronteras, la situación actual no puede mantenerse.

Teniendo presentes estas preocupaciones sobre la calidad de la enseñanza superior en Portugal, no se pueden solo aceptar medidas como la contractualización de programas de formación del cuerpo docente o de mejora de instalaciones, pero deben éstas formar parte de planes globales de mejora de calidad de cada institución. La evaluación de calidad, imprescindible, debe obligatoriamente llevar a consecuencias a Nivel de las instituciones (públicas y privadas), preferentemente a través de la comparación con otros modelos internacionales que refuercen la credibilidad del sistema de evaluación. Para alcanzar objetivos estratégicos, es decisivo que las instituciones de enseñanza superior integren sistemas de evaluación de nivel.

La evaluación debe acompañar a la evolución de la sociedad, a través de sus indicadores académicos, sociales, económicos y financieros relativos a los cursos, a las actividades culturales y a las actividades específicas de servicio a la comunidad. La evaluación debe exigir el cumplimiento de un programa estratégico y reflejarse en los contratos de desarrollo entre el Estado y las instituciones, funcionando éstos como incentivos a la calidad y excelencia. En el sector público, el modelo contractualizado

de evaluación obliga al Estado a asumir responsabilidades para la financiación, obedeciendo a criterios rigurosos y a la adopción de medidas creíbles, incentivando la calidad y la excelencia. De igual modo, obliga a las instituciones de enseñanza a tomar medidas resultantes de las recomendaciones de las comisiones externas, incentivando la participación de profesores y estudiantes.

En Portugal, este proceso está asegurado por el Sistema Nacional de Evaluación, instituido por la Ley nº 38 / 94, de 21 de Noviembre, al cual incumbe la apreciación de la calidad del nivel y de los resultados del sistema de enseñanza superior, donde se incluyen cada uno de los establecimientos que lo integran y cada uno de los cursos proporcionados. En la realidad, se constata que esta relación sólo será viable si los establecimientos asumieran la práctica permanente de realización de procesos de auto-evaluación y, simultáneamente, fuera elaborada la base de datos nacional, a la que ya se hizo referencia.

En este contexto, son diversos los procesos de evaluación que pueden ser desarrollados, entre ellos la evaluación institucional, la evaluación de unidades funcionales y la evaluación de cursos. Hasta ahora, la incidencia mayor en Portugal, ha sido dada a la evaluación de cursos, mientras que, desde otras perspectivas deben ser consideradas en un futuro próximo. En los procesos de evaluación, se observan múltiples aspectos de apreciación, entre ellos:

- el respeto la misión institucional;
- la pertinencia de las actividades realizadas;

-
- las condiciones de vida institucional;
 - la validez de los procesos de concepción y organización curricular de los cursos impartidos;
 - la definición y aplicación de los requisitos de acceso a estos cursos;
 - los criterios de elección de las metodologías de aprendizaje ;
 - la dimensión del éxito educativo;
 - la inserción profesional de los diplomados;
 - las preocupaciones cualitativas ambientales;
 - la relación coste/beneficio,
 - la eficiencia de la organización y gestión.

Hasta ahora, la preocupación dominante fue la creación de una cultura de exigencia cualitativa a cada una de las instituciones, avanzándose poco en otros aspectos relacionados con el impacto de la institución en la sociedad y en el mercado de trabajo. En este sentido, la evaluación y la información oportuna del nivel institucional se imponen como elementos de regulación internos que, acabarán por tener reflejos evidentes en el posicionamiento que cada institución ocupa en el cada vez más competitivo mercado de la enseñanza superior en Portugal.

El Sistema Nacional de Evaluación de la enseñanza superior prevé tipos de acciones distintas. Por un lado, la posibilidad de refuerzo de financiación pública, en la secuencia de los resultados de la evaluación con vistas a cubrir deficiencias e implementar recomendaciones consecuentes de la evaluación. Por otro, la reducción o suspensión de la financiación pública, en función de resultados negativos de la

evaluación continuada, cuando las instituciones no aplicaron las recomendaciones contenidas en los informes de evaluación externa. Se constata por tanto, que, en la práctica, estas disposiciones no han sido aplicadas al surgir problemas, ya por el uso indebido de fondos públicos ya por la credibilidad del propio sistema de evaluación. La transparencia en todas as fases del proceso es un elemento esencial para la credibilidad del sistema de evaluación y para la preservación de la imagen de las instituciones. El proceso de evaluación en Portugal está necesariamente demorado, tiene costes apreciables, implica grandes recursos humanos y, por tanto, algunas veces despierta la impaciencia de instancias que esperan por el conocimiento de resultados (Moreira, 2000).

Estudios sobre la calidad y satisfacción de los alumnos fueron ya elaborados en Portugal, donde algunas universidades ponen atención a los comportamientos de satisfacción de sus alumnos. Alves y Raposo (1999) publicaron un trabajo elaborado en la Universidad de Beira Interior, analizando los aspectos que los alumnos consideran más y menos importantes y cuál es el nivel de la Universidad con relación a estos aspectos, permitiendo de esta forma una análisis de satisfacción del alumno con el servicio recibido.

El análisis de la Importancia – Nivel parece haber revelado que, en términos globales la calidad del servicio de la Universidad de Beira Interior, en una escala de 1 a 5, se sitúa, en términos Medios, entre valores de 2,29 y 3,58, siendo la calidad de los Servicios Académicos la que representa valores más preocupantes y la calidad de los aspectos generales la que se reveló más positiva.

A través del análisis de cuadrantes fue posible conocer algunos puntos fuertes que pudieran ser utilizados por la universidad en su promoción, por ejemplo, las infraestructuras, el contacto personalizado de los docentes con los alumnos y las actividades extracurriculares.

De la misma forma, resultaron como puntos débiles de la universidad el mal nivel de U B I en términos de prestación de los Servicios Académicos y además la excesiva burocracia en términos de Servicios Sociales.

Asimismo podemos admitir que son escasos los estudios o investigaciones que se dedican específicamente a la calidad y satisfacción. La calidad va a ser encaminada además a los aspectos más intrínsecos ligados a la producción del servicio y a los aspectos más relevantes de su disponibilización.

Frente a la competencia entre las instituciones privadas y a la perspectiva de alteraciones en la financiación de las instituciones públicas en la secuencia de los resultados de la evaluación en curso, así como la disminución de alumnos en el sistema, se adivina una creciente preocupación por la satisfacción de los alumnos y consecuentemente con sus expectativas y percepciones sobre el nivel de las instituciones de enseñanza superior.

Asimismo su encuadramiento en la Unión Europea, diversas universidades e instituciones de enseñanza superior integran grupos de investigación y reflexión sobre

la problemática de la calidad como en el caso del ENQA – European Network for Quality Assurance o INQAAHE - International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, ya que en los estudios publicados se da más importancia a la calidad y certificación que a otros de la evaluación de la calidad.

CAPÍTULO VI

6. LA PERCEPCIÓN DE LOS FACTORES DE CALIDAD EN LA DISPONIBILIZACIÓN DEL SERVICIO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE MARKETING

6.1. La Tangibilidad en la Producción del Servicio

Una de las diferencias clásicas entre productos físicos y servicios tiene que ver con la intangibilidad de los segundos. La intangibilidad es definida como la imposibilidad de los servicios de ser Percibidos mediante la intervención de cualquiera de los cinco sentidos. Son abundantes los estudios y trabajos publicados sobre este aspecto, razón por la cual no vamos a analizar este tema en detalle. Básicamente, vamos a intentar analizar ciertas actitudes del alumno de enseñanza

superior de marketing en Portugal ante esta característica de los servicios y la forma en cómo las instituciones intentan tangibilizar sus servicios.

En principio, cualquier intercambio de dinero por un producto (tangibile o intangible) implica un riesgo Percibido para el comprador. Este riesgo puede asumir varias interpretaciones: funcional, económica, social, física y moral. Podemos cuestionar el riesgo funcional de un curso superior de marketing. El curso que un alumno está dispuesto a frecuentar ¿cumplirá realmente las prestaciones que él espera de éste? En otras palabras, ¿el curso se traduce en Niveles de satisfacción Deseados por el alumno? el riesgo funcional en este contexto está íntimamente ligado a las expectativas del alumno en relación con la funcionalidad de un curso, tales como garantías, calidad del cuerpo docente, facilidades de estudio, entre otras. Si pensamos en el riesgo económico, el alumno puede cuestionarse si va a hacer una buena inversión en este servicio. ¿Habrán otros cursos alternativos más económicos? Este concepto está íntimamente ligado a la cuestión de la relación calidad/precio de los servicios. El curso y la institución que el alumno frecuenta ¿son o no aceptados por los diversos grupos de referencia? Mis familiares, amigos y colegas ¿están de acuerdo? Este riesgo, denominado social, está directamente relacionado con la imagen percibida del servicio. ¿Existe algún tipo de peligro para la salud del alumno al frecuentar determinada institución? El concepto de seguridad puede ser aplicado en una institución de enseñanza superior si pensamos en las instalaciones de las escuelas, en la localización en zonas de fácil acceso o caracterizadas por muchas sorpresas,... Finalmente, el riesgo moral, sólo se volverá un problema cuando se contraste con las

motivaciones de compra. Al frecuentar determinado curso, ¿el alumno irá contra alguno de sus principios orientadores éticos y morales?

Es cierto que esta clasificación de los riesgos Percibidos por el consumidor es eminentemente teórica, ya que en la práctica los diferentes riesgos se superponen e influyen unos sobre otros. Por ejemplo, en muchos casos, el riesgo físico está relacionado con la funcionalidad del servicio, el riesgo moral también se relaciona con la imagen, y de ahí en adelante. En las situaciones prácticas, es posible ver cómo en el sector de los servicios existen áreas que están más sujetas que otras a la influencia de estos riesgos. Si pensamos en los servicios de educación superior, los riesgos funcional, económico y social asumirán mayor importancia para sus clientes que cualesquiera otros.

Aunque los servicios muchas veces incluyen elementos tangibles –cómo un alumno se sienta en su silla del aula, beber un refresco en el bar de la escuela o fotocopiar un manual de una disciplina– la producción del servicio es básicamente intangible. Los beneficios de poseer o utilizar un producto fabricado depende de sus características físicas, aunque la imagen de marca también pueda transmitir beneficios. En los servicios, los beneficios provienen fundamentalmente de su producción. La noción de servicio como una producción que no puede ser tocada o empaquetada y transportada lleva a los proveedores a intentar tangibilizar el servicio por todos los medios posibles, para disminuir los riesgos Percibidos por los consumidores.

Algunos servicios, como la educación, incluyen objetos físicos ligados a la producción del servicio como libros o manuales. No obstante, la gestión de marketing de un servicio de educación es muy diferente de la tentativa de comercializar el libro o el manual en sí. En relación con la educación, los clientes se preocupan por elementos como el precio, localización, apariencia de las instalaciones, programa curricular, cuerpo docente, salidas profesionales, biblioteca, horarios de atención, bar o los manuales impuestos por los profesores (Alves,1995). En contraste, el beneficio central se deriva de si poseer un bien físico proviene específicamente de sus elementos tangibles, aunque él también pueda proporcionar beneficios intangibles.

La tangibilidad en la producción de un servicio de educación es deseable para que pueda ser posible proveer pistas e indicadores seguros para los consumidores de una institución. Los gestores de un servicio de educación deben seleccionar las características del servicio base y el paquete de elementos suplementarios que implican, en relación con los beneficios Deseados y el grado de nivel de sus competidoras. En la educación, tan importante como el programa curricular, es la disponibilidad de los profesores o una biblioteca que contenga la última literatura que se conozca. La disponibilización del servicio de educación para los alumnos implica decisiones sobre el lugar y el tiempo de entrega, pudiendo implicar canales de distribución física o electrónica. Las aulas serán, por ejemplo, apuntes en las instalaciones de la escuela, pero los manuales y el material de apoyo para varias disciplinas puede ser facilitado vía correo electrónico o por cualquier otra aplicación informática.

La disponibilización del servicio de educación exige el diseño y la implementación de procesos eficaces. Es probable que procesos mal concebidos disgusten a los alumnos de una institución. Errores o pérdidas de información, notas o trabajos perdidos o faltas mal atribuidas, son solo algunos ejemplos de situaciones que vuelve a cualquier alumno insatisfecho con el servicio que se le entrega. Por otro lado, muchos servicios dependen de la interacción directa entre los clientes y el personal de contacto de una organización. La naturaleza de estas interacciones influye en gran medida en las percepciones de calidad del servicio del consumidor. En los servicios de educación, los alumnos juzgarán la calidad del servicio que reciben, en gran parte, por la evaluación de las personas que les proveen los servicios tales como profesores, orientadores, administrativos o incluso los gestores de la institución.

La comunicación, por lo general, objetiva tres puntos fundamentales: proveer información y consejos, persuadir a los clientes-objetivo en cuanto a los atributos de un determinado servicio, e incentivar a los clientes a entrar en acción en momentos específicos. En los servicios de educación, gran parte de las comunicaciones, por naturaleza, educacional, particularmente para clientes nuevos. Es frecuente, en la enseñanza superior, que los alumnos de los primeros cursos reciban una guía, donde pueden encontrar toda la información necesaria para su integración, tales como: horarios, programas, servicios de apoyo, precios, cronogramas, entre otros. La apariencia de los edificios, jardines, mobiliario, sillas y mesas, retroproyector, fechashows, cuadros, uniformes del personal, señales y otras indicaciones visibles proporcionan evidencias tangibles de la calidad de servicio de una institución de enseñanza. Estas organizaciones deben administrar cuidadosamente las evidencias

físicas, pues éstas pueden ejercer impactos profundos sobre las percepciones de los alumnos. Por último, el precio y los otros costes corrientes de un servicio de educación, remiten a una gestión cuidada de estos costes incurridos por los clientes para obtener beneficios del servicio. Aquí, las responsabilidades no se limitan a las tareas tradicionales de fijación de precios de venta a los consumidores. Los gestores de los servicios de educación deben centrarse también en el reconocimiento y minimización de otros costes, entre ellos, tiempo, esfuerzo físico y mental y experiencias sensoriales negativas.

6.2. La Interacción entre el Alumno y el Personal de Contacto

Un elemento central en las teorías de marketing de servicios es la interacción entre el cliente y el personal de contacto de las organizaciones. Esta situación se debe, fundamentalmente, al hecho de que el personal de contacto sea una pieza importante de la percepción de calidad del consumidor sobre determinado servicio. En la producción de un servicio de educación, el alumno se relaciona con los empleados de la secretaría, profesores, auxiliares de limpieza, dirección de la escuela, bar y biblioteca, entre otros. Al mismo tiempo que establece este contacto, el alumno va a consumir el servicio (Alves,95). El alumno participa en la producción del servicio al desarrollar parte del trabajo, como por ejemplo, al matricularse para el curso académico, al aparcar el coche en el aparcamiento de la escuela o al efectuar una prueba de evaluación. Durante el encuentro de servicio y la producción del servicio, se

entiende que el alumno va haciendo, consciente o inconscientemente, evaluaciones sobre la calidad de servicio.

Podemos clasificar el conjunto de estas situaciones como los momentos de verdad. Este concepto, originario de Suecia, describe la interacción entre el consumidor y el proveedor de servicio, a Nivel del personal de contacto, pero también con otros tipos de interacciones (Normann, 1984; Carlzon, 1987). A pesar de los numerosos estudios en este área por la Escuela Nórdica, este concepto sueco fue el único término que, realmente, fue exportado y adoptado para Estados Unidos.

En este ámbito, la IBM Canadá examinó en qué momentos verdaderamente se expuso la compañía, en qué situaciones, porqué surgieron y cuáles fueron sus consecuencias. Descubrieron, entre otras cosas, que sus clientes realizaron cerca de 10 millones de llamadas telefónicas para la compañía durante un año y, que éstas, reflejaban diversas preocupaciones: ventas, programación, entregas, contabilidad, entre otras. Cada llamada telefónica significó un momento de verdad que determinó si la persona que la realizó quedó satisfecha o no. El interés de la empresa en investigar este tipo de situaciones se relaciona con el tema de las relaciones con los clientes y en que medida las oportunidades de venta y de crear satisfacción en el consumidor van a ser bien exploradas.

Una cuestión sustancial en este problema es saber lo que espera el proveedor del servicio y lo que espera el consumidor. Giarini y Stahel (1989) investigaron el significado del trabajo remunerado o no remunerado en la entrega de los servicios. En

cierta medida, el consumidor representa mano de obra gratis, estando preparado para hacer trabajo no remunerado, como por ejemplo en una fotocopidora de autoservicio. El beneficio para el consumidor en este caso, es que no precisa estar pendiente de un funcionario, dedicando menos tiempo con este servicio. El hecho de que el consumidor no reciba tanta atención del proveedor de servicio, puede crear una percepción de mayor calidad y, al mismo tiempo, provocar una reducción de costes.

Tofler (1980) indica que el consumidor es parte integrante del sistema de producción y que la delimitación entre el proveedor del servicio y el consumidor ha desaparecido. La manifestación del “hágalo usted mismo” es representativa del cambio de papeles ocurrida en los últimos años. La posición del alumno en relación con el personal de contacto de una institución se revela con mayor significado para la percepción de calidad del servicio.

En contraste con el consumidor, el personal de contacto es formalmente empleado por la organización de servicios, siendo remunerado por su trabajo. Desafortunadamente, esta situación no implica obligatoriamente que el servicio esté bien prestado. La mayor parte de las investigaciones sobre gestión de servicios y calidad de servicio identifican al cliente como el que tiene un papel central cuando abordamos los procesos de volver a las empresas más eficientes. La investigación sobre el papel del personal de contacto debe también ser central. Así, cuando discutimos la interacción entre el alumno y el personal de contacto de una institución de enseñanza, interesa no sólo la perspectiva del alumno sino también la del personal de contacto.

Los empleados de la línea principal de una organización están, también ellos, dependientes de las filas de espera, sujetos a la aparición de stress ante estas situaciones. Ellos pueden sentir que a los alumnos que atienden son muy lentos o plantean demasiadas preguntas. en lugares de mayor movimiento, los empleados de una secretaría, intentarán captar a los alumnos sin que eso les pueda desagradar. De la misma forma, un profesor puede sentir que un alumno con una compañía del aula más lento, puede perturbar e irritar al resto del grupo. Esta irritación puede ser aumentada dado que el profesor es responsable por el aula y, afronta estas situaciones a lo largo del día durante su semana de trabajo.

El personal de contacto simplifica una relación interna de cliente con el personal de soporte. En una institución de enseñanza, por ejemplo, el personal de soporte puede incluir elementos de contabilidad, limpieza, compradores o coordinadores de áreas. Éstos, raramente tendrán contacto directo con los alumnos y se encuentran, generalmente, detrás de la línea de visibilidad . La proximidad entre los gestores de una escuela y el personal de contacto facilitan el trabajo de la búsqueda de la mejora de la calidad. Igualmente, hace con que el trabajo de gestión se vuelve más fácil, dado que permite entender de manera más clara lo que pasa en la línea frontal del servicio.

6.3. El Papel Central del Alumno en la Producción del Servicio

Durante mucho tiempo los estudios se limitaron al comportamiento de compra, volviéndose, más tarde, evidente que el cliente de una empresa de servicios, posee muchas veces un comportamiento de productor. Vamos a intentar percibir, en el ámbito de los servicios de educación, la justificación de su participación, las formas que puede tomar, sus dimensiones significativas y, finalmente, la forma de actuar.

En numerosas actividades de servicios, los costes con personal representan más del 50% de los costes totales operacionales. Por esta razón, se han constatado numerosas tentativas de pasar determinadas actividades hacia la responsabilidad del cliente. No importa trabajar durante una situación de servicio, el cliente no sólo se apercibe de las economías que permite que la empresa realice, como ve normal el reparto de las ganancias de productividad . Por otro lado, en una vertiente de marketing, la participación del cliente en la producción del servicio puede aumentarle la autonomía y crear un mejor ambiente comercial. La actividad escolar de alumno de una institución de enseñanza superior implica una gran cantidad de investigación, recogida de información y lectura de libros y manuales. Cuanto mayor libertad tiene el alumno en esta actividad, más satisfecho quedará, pues no precisa estar dependiente de terceros. Por ejemplo, si los manuales de las disciplinas se colocan on-line, el alumno no tendrá que hacer cola en una reprografía para fotocopiar el documento, pudiendo efectuar el download del fichero respectivo, representando esta participación en la producción del servicio ganancias económicas y de productividad .

La aceptabilidad de un aumento de participación de un alumno en la producción del servicio de enseñanza puede variar con la cultura de la institución, como el contexto del servicio, en el que se encuentra implicado el alumno, con las características del alumno y con el tipo de relación de dominación que puede existir entre el alumno y la institución. La interacción entre personas está fuertemente influida por trazos culturales. El alumno, que acaba de ingresar en la enseñanza superior, puede afrontar, básicamente, dos metodologías distintas de procesamiento de aulas. Por un lado, el aula participativa, donde el profesor es un mero interlocutor, donde la discusión y la participación de los alumnos es impulsada y valorizada. Por otro lado, en muchas universidades, las aulas se basan en el papel transmisor de conocimiento del profesor, donde los alumnos son meros elementos pasivos en la producción de un aula. Estos hechos, pueden poner en juego reflejos de disciplina, de solidaridad o, por el contrario, de individualismo y agresividad, que influyen fuertemente en la forma de participación durante la realización del servicio.

Los servicios de gran frecuencia o de larga duración, como la enseñanza, crean oportunidades al crecimiento de la participación del cliente. Si esos mismos servicios poseen un ámbito de acción amplio, la participación se vuelve difícil de gestionar. Se prevé, en efecto, una gran diversidad de comportamientos entre los alumnos y el personal de contacto de una institución. Si pensamos en una diversidad de un grupo escolar, podemos fácilmente comprender la variedad de personalidades y consecuentes formas de participación en el servicio. Al esforzarse por comprender el comportamiento de sus alumnos durante las situaciones de servicio, una escuela podrá

sobrepasar una etapa suplementaria: transformar las situaciones existentes, adaptándolas a una actitud más favorable a la participación. Para que ocurra eso, este esfuerzo debe ir acompañado de la evolución del soporte físico y del personal de contacto.

Las características individuales de los alumnos son, ciertamente, elementos decisivos en la definición de la participación del alumno en la producción del servicio. Eilgier y Langeard (1987) reconocen la existencia de tres factores con impacto sobre la participación: la fidelidad, la tasa de utilización y la actitud en relación con la innovación del servicio. Se entiende que los clientes activamente fieles a una marca constituyen un buen indicador del valor de esa marca. Este concepto se aplica totalmente a los servicios de educación, no obstante desalienta, que a medida que el alumno va evolucionando en el curso, menor será la posibilidad de abandonar o trasladarse a otro curso. La elevada inversión temporal, personal, material y financiera desmotivan eventuales alteraciones a partir del 2º año habituales de un curso superior. La tasa de utilización de un servicio tiene un fuerte impacto en la participación. En el caso de los alumnos de un curso superior, grandes utilizadores, tienen un gran conocimiento del proceso del servicio y de sus más pequeños detalles, mostrándose a veces, más profesionales incluso que el propio personal de contacto. Finalmente, la actitud en relación con el cambio y la innovación interfieren decisivamente en la participación del alumno en el servicio. La informatización de determinados procedimientos, formas alternativas de pagos, inscripciones y matrículas on-line, realización y entrega de trabajos escolares vía correo electrónico, son algunas

de las realidades actuales que, dependiendo del carácter del alumno, provocarán mayor o menor éxito.

Existe siempre participación del cliente en la realización de un servicio, pudiendo ésta ser pasiva, esperando para ser atendido o someterse a las orientaciones del personal de contacto, o por el contrario, muy activa, participando activamente en las aulas, o inscribiéndose on-line para un examen. Además de las causas técnicas y objetivas de dominación, existen causas subjetivas relacionadas con el comportamiento del personal de contacto. Por ejemplo, La poca solicitud de algunos profesores en explicar algunas notas, la mala voluntad de los empleados de la secretaría en delimitar determinadas reglas y plazos.

Aún siguiendo a Eiglier y Langeard (1987) cuando el cliente participa en la producción del servicio, existen tres puntos posibles de aplicación: participación en la especificación de la prestación, participación en la acción propiamente dicha y participación en el control del nivel. Si la participación en la fase de acción es más evidente, tenemos igualmente una forma de participación que eclipsa a las otras, no porque sea la más importante, sino por ser más visible. Se trata de la participación física del cliente, la cual se substituye por el personal de contacto en la ejecución, por ejemplo, de tareas manuales simples, tales como la que consiste en la cumplimentación de un impreso. El recurso a la participación intelectual se une, normalmente, a la participación física. Cuando las instituciones de enseñanza buscan transferir a los alumnos un cierto número de tareas, previenen de cierta forma, una capacidad de aprendizaje rápido y adopción de un comportamiento profesional. La

tercera forma de participación, la participación afectiva del cliente en la vida de una organización no tiene efectos duraderos sobre el estado de ánimo y la disponibilidad del personal de contacto sobre el control de las operaciones.

Una institución de enseñanza debe estudiar el comportamiento de sus alumnos para adaptarse a ellos. Los objetivos a alcanzar son siempre los mismos: mejorar la productividad y la satisfacción, siendo indispensable relacionar estos dos objetivos, para cualquier organización que estuviera en contacto directo con sus clientes. Comprender y desarrollar la participación del cliente en la realización de un servicio es un factor determinante en el cruce de la producción del servicio con la planificación de marketing. La gestión de la participación de los clientes de una organización de servicios debe estar sujeta a una auditoría. El objetivo de una auditoría de este género es señalar los puntos de disfunción en los modos operativos entre el cliente, por un lado, y el personal de contacto, por el otro. Para una institución de enseñanza, es fundamental hacer un inventario de las situaciones de servicio donde la relación con los alumnos sufre más problemas. Por otro lado, puede también ser importante asignar las tareas repetitivas aseguradas por el personal de contacto y que pueden ser hechas por los alumnos, como por ejemplo, rellenar los impresos.

6.4. Las Expectativas de los Alumnos del Curso Superior de Marketing

Hoy día, las instituciones de enseñanza superior deben ver a sus alumnos como consumidores objetivando prioritariamente que éstos estuvieran satisfechos con sus experiencias escolares. Si la institución no fuera capaz de dar esta satisfacción a sus clientes, el alumno disconforme, podrá simplemente trasladarse a otra institución (Stalnaker, 1994). Este pensamiento fue confirmado por muchos otros autores. Uno de ellos defiende que los educadores deben pensar en su institución como minoristas de servicios de educación y tratar a sus alumnos como verdaderos consumidores donde, todos los empleados de la institución, deben estar orientados hacia la satisfacción del cliente (Edwards, 1993).

Casto (1995) hace un acceso diferente, pero describe a las instituciones de enseñanza superior como sistemas abiertos, donde el objetivo prioritario es satisfacer las necesidades de sus consumidores directos a través del establecimiento de procesos y servicios apropiados. En caso contrario, el cliente puede simplemente “despedir” a la organización y coger su dinero y llevarlo a otra institución. Glenn (1997) a través de su observación, establece un paralelo entre el mundo empresarial y la enseñanza superior. Esta analogía es fundamental para entender al alumno como un consumidor, y la forma en cómo las instituciones pueden desarrollar sus servicios en una era donde la calidad se asume como factor de diferenciación.

Feldman y Newcomb (1969) analizaron el impacto de las instituciones de enseñanza superior en los estudiantes. En su estudio, destacó que las diferentes características de cada institución afectan al desarrollo de los estudiantes y, más importante aún, el destino profesional de cada uno. Este tema es también abordado por Astin (1991) el cual defiende que los investigadores y las instituciones tienen diferentes *inputs* (estudiantes) y que existen numerosas variables en los estudiantes y en los ambientes de los campus que deben ser evaluados. Esta perspectiva es muy importante porque revela que cada uno de estos factores, juntamente con las respectivas estrategias, van a determinar el posicionamiento de cada institución.

Apuntada por numerosos autores, la implicación del alumno en el aprendizaje es considerada la más importante condición para la excelencia en la enseñanza superior. La implicación del alumno en el aprendizaje incrementa el conocimiento, la satisfacción, la persistencia y la continuidad del desarrollo personal. Boyer (1987) afirma que los estudiantes desean esta implicación, a través del siguiente pensamiento: nosotros no queremos que la universidad interfiera en nuestras vidas, pero queremos alguien de la universidad que se preocupe con nuestras vidas (pág.204).

La relación entre la calidad de servicio e intenciones de comportamiento, la probabilidad subjetiva que un individuo hará en una acción particular" (Fishbein & Ajzen, 1975 citado en Gotlieb, Grewal & Brown, 1994), sólo llamó la atención hace poco tiempo. La relación es muy complicada y requiere evaluación cuantitativa y cualitativa (Oliva, Oliver, & Macmillan, 1992; Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 1996). Los datos muestran que la retención de clientes existente es más lucrativo que

acaparar nuevos clientes (Reichheld & Sasser, 1990; Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 1996). Ciertamente, las universidades y colegios universitarios dan mucha importancia y disponen de recursos financieros para retener alumnos. Sesiones de orientación para alumnos de primer año y alumnos que proceden de otras facultades, programas de asesoría académica, así como explicaciones, programas sociales, y una variedad de esfuerzos específicos de departamentos tienen como objetivo mejorar la retención. Las instituciones van a reconocer que alumnos satisfechos no sólo continúan hasta finalizar su formación sino también actúan como embajadores de buena voluntad, personal de acaparación no oficial, y dan donativos (Boulding, Stailin, Kalra, & Zeithaml, 1992). En el análisis final, la base de recursos financieros se vuelve más estable si los alumnos están satisfechos.

Reconociendo que la calidad de servicio es un determinante crítico de las intenciones de comportamiento, Allen y Davis (1991) sugieren que la calidad de servicio influye en *"el comportamiento resultante de los alumnos, que afecta a la capacidad de las instituciones de enseñanza para atraer fondos públicos y privados, cuerpo docente y alumnos de mayor aptitud"* (pág.49. La recuperación de servicio, definida como *"aquellas actividades en que la empresa se dedica a tratar una reclamación de cliente referente a un servicio considerado mal hecho es un fracaso,"* (Gronroos, 1998, citado en Spreng, Harrel, & Mackoy, 1995) tiene un impacto significativo en la satisfacción e intenciones (Spreng et al., 1995). Tratar de reclamaciones y problemas de clientes de modo satisfactorio tiene una relación fuerte y directa con la satisfacción global y un efecto fuerte e indirecto en las intenciones de repetición de compra y comentarios boca a boca (Spreng et al., 1995, pág.19).

En resumen, los esfuerzos de teóricos e investigadores están frecuentemente en conflicto cuando intentan unir la calidad de servicio percibida a intenciones de comportamiento, pero parece haber un nexo importante. Para instituciones de post-secundaria es necesaria más investigación para confirmar los resultados preliminares que reportan intenciones de comportamiento favorables acompañando a las percepciones positivas de calidad de servicio (Boulding et al., 1993; Gwinner & Beltramini, 1995).

La cuestión de una enseñanza de alta calidad ha confundido a educadores de muchos países. La inclusión del concepto satisfacción del alumno como parte de esta definición complica el asunto. Muchos educadores creen que es imposible cuantificar este concepto. Por el contrario, otros investigan y buscan un instrumento apropiado para desempeñar esta tarea. Ante este escenario, pocas cosas se dan como ciertas. Una de ellas es la contribución fundamental de las expectativas para la formación de la opinión sobre la calidad de un servicio. Si pensamos en un curso superior de marketing, podemos pensar que el objetivo final del estudiante será estar preparado para ser un buen profesional de marketing. Es decir, reunir las competencias que le permitan desarrollar el proceso de planificación, concepción, determinación de precios, comunicación y distribución de productos o servicios que satisfagan necesidades individuales u organizacionales del mercado donde actúa. Este objetivo puede ser tangible a final del curso a través de una carrera en el área de marketing como gestor de producto, gestor de cuentas, relaciones públicas, técnico de estudios de mercado o el tan deseado director de marketing. No obstante, sabemos que las expectativas de un alumno de un curso superior de marketing no se quedan aquí.

De hecho, algunas organizaciones no prestan la debida atención a las expectativas de sus clientes. Así, es posible que las opiniones de los clientes también se vean afectadas por el hecho que los servicios, principalmente los intangibles, sean muy complejos de evaluar por los consumidores. Las consecuencias de si comete un error por escoger la escuela equivocada generalmente se notan más a Nivel personal, particularmente cuando los clientes están directamente implicados en la producción del servicio. En el caso de los productos, los clientes muchas veces tienen la posibilidad de arrepentirse de una elección insatisfactoria; pueden, por ejemplo, devolver un aparato de televisión con defecto o llevar el automóvil para el taller aún dentro del plazo de garantía. Estas opciones, normalmente no están disponibles en los servicios, sirviendo la educación como ejemplo claro de esta situación.

En los servicios de proceso mental, como la educación, las posibilidades de sustitución son muy reducidas si la calidad no fuera al encuentro de las expectativas de los clientes. Las instituciones de enseñanza superior, por ejemplo, no suelen compensar a los estudiantes por la mala calidad de las aulas. Aunque una escuela estuviera dispuesta a permitir que los alumnos asista gratuitamente a la repetición de las aulas con un profesor diferente, esta situación consumiría tiempo y tendría costes psicológicos significativos para el cliente.

La decisión de comprar y usar un servicio es tomada, normalmente, antes de poder experimentar el servicio Deseado. Las necesidades y expectativas personales son muy importantes en esta fase porque influyen en las alternativas que el cliente

puede considerar. En ciertos casos, el cliente puede rápidamente escoger y utilizar un proveedor de servicio específico, particularmente si la compra es rutinaria o de riesgo relativamente bajo. En otros caso, en los cuales existen más intereses en juego o en los cuales el cliente piensa utilizar un servicio por primera vez, puede ser emprendida una intensa búsqueda de informaciones. La matrícula en un curso superior es, normalmente, el resultado final de largos meses de análisis, comparaciones, recogida de información y decisiones por parte de los potenciales clientes.

En el caso de la enseñanza superior de marketing, cuando los potenciales alumnos se sienten incómodos por el riesgo de la elección, utilizan una serie de estrategias para reducir ese mismo riesgo. Es en esta fase cuando se forman las expectativas sobre determinada institución. Las estrategias podrán pasar por: procurar información a partir de fuentes personales respetadas (amigos y conocidos), confiar en la reputación de la institución, procurar garantías, procurar oportunidades para experimentar el servicio (normalmente visitando las instalaciones), preguntar a empleados bien informados sobre los cursos competitivos o examinar determinadas evidencias físicas fundamentales para la prestación del servicio.

6.5. La Satisfacción y la Calidad del Servicio en la enseñanza Superior de Marketing

Seymour (1992) escribió que la calidad del servicio se basa en una percepción, siendo que esa percepción se vuelve en la realidad del consumidor. Las instituciones de educación superior se enfrentan con las percepciones de los alumnos, personal, administradores, legisladores estatales, agencias reguladoras estatales, y agentes de acreditación. Por consiguiente, entender la calidad del servicio en términos de las percepciones de los diversos intervinientes es un problema particularmente difícil para los institutos superiores y universidades.

La satisfacción del consumidor es muchas veces usada como sinónimo de calidad del servicio y es probablemente el elemento más importante de un programa de mejora de la calidad de servicio. Consecuentemente, un paso crítico en la mejora de la calidad del servicio en una organización, es la evaluación de las expectativas y experiencias de los actuales y potenciales clientes. El olvido de este paso puede resultar esfuerzos perdidos y puede conducir a la falta de cualquier iniciativa de mejora de la calidad del servicio.

Reconociendo la necesidad de la información sobre satisfacción del alumno, educadores como Shauerman, Manno, and Peach (1994) apuntan la necesidad de métodos para hacer un levantamiento conjunto de alumnos, profesores y otras personas relacionadas de una forma continua. De acuerdo con estos investigadores, sólo cuando la información estuviera recogida de forma sistemática es cuando los

líderes de la institución pueden establecer metas y objetivos centrados en las necesidades de los constituyentes.

Uno de los primeros esfuerzos para medir la satisfacción del alumno utilizando técnicas de investigación aprobadas condujo al desarrollo de la encuesta conocida como College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ) (Betz, Klingensmith, and Meene, 1970). Ya en la década de los 70 del siglo pasado, el CSSQ fue usado para medir seis dimensiones de satisfacción del alumno universitario. Estas dimensiones se definieron por los investigadores como: (a) Políticas y procedimientos - aquellas políticas y procedimientos que afectan a las actividades del alumno, como la elección de sillas, uso de tiempos libres, oportunidades para influir en las decisiones que afectan al bienestar del alumno; (b) Condiciones de trabajo - las condiciones físicas de la vida universitaria del alumno, tales como el confort y limpieza de los dormitorios; (c) Compensación - la cuantía de esfuerzo necesario relativo a los resultados académicos y el efecto de las exigencias en la realización de sus otras necesidades y metas; (d) Calidad de enseñanza - diversas condiciones académicas relacionadas con el desarrollo intelectual y vocacional, como competencia del cuerpo docente incluyendo consejeros, y suficiencia de los requisitos curriculares, métodos de enseñanza y trabajos; (e) Vida social - oportunidades de llegar a metas socialmente relevantes como participar en actividades del campus; (f) Reconocimiento- actitudes y comportamiento del cuerpo docente y alumnos indicando la aceptación del alumno como un individuo respetable

El CSSQ fue una encuesta con 92 ítems que usó la escala Likert de 5 puntos con respuestas variando de "muy insatisfecho" a "muy satisfecho" (pág. 113). Se consideró *"una medida internamente consistente con varias dimensiones de satisfacción de alumno universitario"* (pág. 115). Usando el CSSQ como guía, Hampton (1983) estudió la satisfacción de alumnos inscritos en tres programas diferentes en la Seattle University. Su encuesta consistía en cinco atributos: calidad elevada de educación, reconocimiento, compensación, condiciones de trabajo y vida social. Sus resultados *"sugieren que los alumnos afrontan los cursos como productos diferentes ofrecidos en la misma universidad ... los productos sirven a diferentes mercados (alumnos) que tienen diferentes necesidades y deseos, y finalmente la relación de recursos y mejora... deben comenzar con enseñanza de calidad"* (pág. 170).

Cuesta mucho menos mantener estudiantes que atraer nuevos. Con la meta principal de mantener alumnos existentes, Netusil and Hallenbreck (1975) usó el CSSQ para analizar satisfacción reportada por consejeros académicos. Los profesionales de la universidad fueron instruídos para responder a la encuesta como si ellos pensarán que un alumno "típico" en la Iowa University respondería. El informe que mostró una evaluación más precisa, era similar al análisis de Gaps. Este estudio es otro ejemplo de la necesidad de un método válido y fiable para evaluar la satisfacción del alumno.

Polcyn (1986) adaptó el CSSQ para medir el Nivel de satisfacción de alumnos MBA en régimen post-laboral en la Pacific Lutheran University in Tucoma,

Washington. La encuesta se adaptó para reflejar la población adulta y ésta pidió a los encuestados que dieran un valor a la importancia de cada ítem. Usando el Modelo Importancia - Performance (Importance-Performance Model, Kotler & Fox, 1985; Martilla & James, 1997), la investigación puede dar una imagen de satisfacción e importancia en una escala doble-dimensional. De esta información los dirigentes de la universidad hicieron algunos cambios en áreas académicas y no académicas.

En Inglaterra la SSRU en la Birmingham Polytechnic realizó una investigación sobre las percepciones de los alumnos sobre la calidad de enseñanza y su satisfacción con la propia experiencia educativa. Éstos usan un método cualitativo de grupos de presión conocidos como "Group Feedback Strategy" (GFS). La información de estas sesiones se usa de dos maneras. Primera, se desarrolla una que se refiere a satisfacciones e insatisfacciones. Posteriormente, una vez analizados los datos, se desarrolla un cuestionario y se usa para hacer un informe conjunto de todos los alumnos. La información de ambos contribuye a ajustar los currículos. De acuerdo con Mazetlan et al., (1992) "*el feedback de los consumidores sobre la calidad de servicios de enseñanza es reconocido como algo crítico para comprender qué significa calidad, a pesar de restar aún mucho trabajo para desarrollar metodologías apropiadas y técnicas para medir y usar este feedback al máximo*" (pág. 89).

Debido a un aumento de la sensibilidad del consumidor, una intensificación de la competencia y un énfasis cada vez más creciente en la responsabilización por parte de los órganos dirigentes de los institutos superiores y universidades, la calidad del servicio profesional en la educación superior surgió como un asunto con necesidad de

investigación. A pesar de las dificultades en medir objetivamente la calidad del servicio académico, está claro que los alumnos realizan una evaluación de la calidad de los servicios profesionales prestados por sus instituciones (Brown & Swartz, 1989). El problema planteado en este estudio fue que las instituciones de enseñanza superior aún no establecieron una metodología aceptada por todos y comprobada para evaluar la calidad de los servicios que ellas facilitan. Consecuentemente, este estudio se elaboró para constatar la accesibilidad para medir la calidad de servicio de una universidad, midiendo los gaps entre las expectativas de los alumnos y sus experiencias.

La investigación de marketing demostró que cuesta más encontrar nuevos clientes que mantener a los antiguos. Si aumenta, los clientes que abandonan a un proveedor de servicios por otro proveedor, están generalmente insatisfechos y clientes insatisfechos cuentan a otros a cerca de su descontento (Spector & McCarthy, 1995). Desde el punto de vista de la retención del cliente, tiene mucho sentido para la dirección de una escuela mejorar las especificaciones de entrega y establecer Niveles de performance de los empleados bastante altos teniendo en cuenta la mejora de la calidad del servicio. Ciertamente, antes de iniciar cualesquiera nuevos programas diseñados con el objetivo de mejorar la calidad de los servicios prestados a los estudiantes, los administradores de institutos y universidades deben aprender más acerca de las expectativas y experiencias de sus alumnos.

El factor determinante que puede distinguir a los competidores en un ambiente de servicios es la calidad del servicio. La calidad ha sido siempre un factor importante

a considerar en la compra de productos y servicios. La calidad de los productos puede ser medida objetivamente usando indicadores como la durabilidad y los defectos. Debido a factores únicos a los servicios y a su entrega, la medida de la calidad del servicio ha sido más difícil (Falzon, 1990). En efecto, métodos comprobados de medición de calidad de servicios van a comenzar a aparecer a medida que se profundiza la investigación en este campo. Actualmente, está claro que los clientes evalúan los encuentros de servicios y el proceso de disponibilización del servicio para formar percepciones de la calidad del servicio (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1990).

La investigación original de calidad de servicios llevada a cabo por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985) basada en entrevistas de grupo, descubrió que los consumidores definían la calidad del servicio como si fueran al encuentro de o excediendo lo que los consumidores esperaban del servicio. En un libro publicado en 1990 los mismos tres autores escribieron: *“está claro para nosotros que juicios de alta y baja calidad de servicio dependen del modo en cómo los clientes comprenden a performance de servicio en el contexto real de lo que ellos esperaban. Por consiguiente, la calidad del servicio, vista por los clientes puede ser definida con base en la discrepancia entre las expectativas o deseos de los clientes y sus percepciones”*. (pág.19).

Brown y Swartz (1989) sugieren que un modelo simple es más apropiado cuando se mide la calidad del servicio educacional. Su modelo mide solamente las expectativas versus las experiencias. Hampton (1993) defiende que es apropiado

medir solamente el gap entre las expectativas y las experiencias de los alumnos porque se trata del gap más importante en el modelo de calidad de servicio. tales gaps o discrepancias, entre las expectativas del cliente y el que es en la realidad experimentado, es la base para la metodología del análisis de *gap's*. Conforme indicamos ya en el capítulo IV, en el punto 4,10, el modelo SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988) para medir las percepciones del consumidor de la calidad del servicio es generalmente reconocido como el trabajo predominante en este campo. Una investigación exploratoria llevada a cabo por Parasuraman et al. (1985) para su modelo de calidad de servicio SERVQUAL defiende la hipótesis de que la calidad del servicio es una evaluación global realizada por el consumidor.

Hampton (1993) adaptó el proceso de Análisis de Gap a la satisfacción del alumno. La base teórica para su investigación fue la distinción entre servicio de calidad y satisfacción, un juicio relacionado con una transacción específica. A lo largo del tiempo muchas experiencias con un servicio o producto varían de satisfacción a insatisfacción la percepción de la existencia o falta de calidad. Un análisis de la satisfacción de alumnos universitarios *"puede ser visto como una evaluación de calidad de servicio profesional, es decir, los alumnos asisten a las aulas a lo largo de varios años y acumulan numerosos incidentes o transacciones con el servicio profesional conocido como enseñanza superior"*(pág.117).

Usando el proceso pre-test, Hampton fue capaz de identificar 45 atributos que son similares a las dimensiones del SERVQUAL. El estudio se llevó a cabo en una universidad grande de la costa oeste de los EUA cuyo "alumno típico trabaja como

Media de 15 a 30 horas a la semana, tiene 22 años y viaja diariamente para ir a facultad" (pág.123). Los resultados mostraron que el factor "enseñanza de elevada calidad" fue el "mejor indicador de servicio de calidad o satisfacción del alumno" demostrando una cierta consistencia con otros estudios que encontraron que la calidad percibida de enseñanza de una institución está relacionada con la elección de una institución de enseñanza superior. Las calidades que estaban relacionadas con el cumplimiento de requisitos para una licenciatura y la preparación para la carrera tuvieron *"la más elevada importancia en la explicación global de la evaluación"*(pág.123). Este resultado está en armonía con las características de alumnos no tradicionales que muestran interés especial en la enseñanza para dar valor a la carrera.

¿Los profesores universitarios saben lo que los alumnos esperan de una experiencia educacional? Shank, Walker, y Hayes (1995) adaptaron el SERVQUAL al ambiente universitario y examinaron el Gap, es decir, "la diferencia entre lo que los clientes (estudiantes) esperan y lo que los gestores (profesores) perciben que esperan" (Zeithaml et al. pág. 51). En este estudio ellos, como Hampton (1993) veían las percepciones de los estudiantes como un indicador de satisfacción y determinante en la calidad de experiencia. El estudio se hizo para comprobar el Gap 1 de calidad de servicio: *"la diferencia entre lo que los clientes (estudiantes) esperan y lo que la gerencia (profesores) percibe que ellos esperam"* (Parasuraman et al, 1988, pág.51). Los alumnos que participaron eran alumnos del área de negocios en dos universidades privadas y en dos universidades públicas y el cuerpo docente eran profesores de marketing en cada una de estas instituciones. Los instructores fueron informados para

dar la encuesta al inicio de la primera clase del semestre. Esta investigación indicó que *"los alumnos esperan más de los profesores de lo que los profesores piensan"* (pág. 85). Las expectativas de los alumnos fueron más elevadas en los ítems referentes *"a seguridad en el campus, prontitud de los profesores en dar apoyo, y situaciones en que los profesores se dirigen a los alumnos de forma despreciativa. Paralelamente, las percepciones de los profesores de marketing sobre las expectativas de los alumnos, los ítems más elevados fueron los relacionados con la seguridad y la forma en cómo los profesores hablan a los alumnos"* (pág.81). Los resultados mostraron que las expectativas de los alumnos en relación con las funciones de sus profesores de marketing traspasaron las paredes del aula. Los alumnos señalan que los profesores tengan conocimiento de las políticas académicas y el ambiente donde vivan los alumnos. Los alumnos no ven que el trabajo del profesor de marketing termine cuando él sale del aula. Otra manifestación de este estudio fue que los alumnos esperan ser tratados con respeto y con cortesía como en cualquier otro tipo de servicio. Shank et al. (1995) afirma que los alumnos, especialmente los no tradicionales, se ven como consumidores y no cambian sus expectativas de consumidor en un ambiente universitario.

Consideramos el alumno de un curso de marketing de un instituto superior politécnico, como no tradicional frente a su preocupación pragmática y objetividad en cuanto al empleo. Éste busca, en términos generales, un servicio más profesional, donde la calidad pasa por su percepción de adquisición de conocimientos técnicos, en las condiciones de producción de servicio (aulas) ideales. Para ello será necesario que el personal de contacto y el soporte físico, como señalan Eiglier y Langeard (1987),

sean compatibles, es decir, un buen marco de docentes (técnicamente habilitados) y una estructura física compatible.

Una comparación cultural y un análisis de las perspectivas de los alumnos sobre calidad académica fueron los objetivos de la investigación llevada a cabo por Ford, Joseph, y Joseph (1993) que adaptaron las preguntas del SERVQUAL para reflejar el ambiente universitario. La encuesta de 19 ítems examinó las cinco dimensiones de servicio de calidad, tangibilidad, fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad, simpatía y los alumnos tenían que responder a dos conjuntos de ítems. El primer conjunto era relativo al ambiente ideal de universidad y el segundo conjunto de ítems referido a las percepciones que los alumnos tienen de las universidades que frecuentan. También se pidió a los alumnos que indicasen la importancia de cada dimensión dividiendo 100 puntos entre las cinco dimensiones. La comparación de las respuestas demostró la versatilidad del SERVQUAL en un ambiente académico multicultural. No obstante, los resultados del estudio indicaron baja performance por las universidades cuando se comparaban con las ideales instituciones de elevada calidad.

Segunda Parte

Hipótesis, Metodología y Resultados

CAPÍTULO VII

7. Conceptualización y Organización de la Investigación

7.1. Presentación del Problema

Los conceptos y principios de la medición de la calidad del servicio avanzaron mucho como resultado del trabajo de Parasuraman et al.(1985). Estos autores identificaron tres temas subyacentes a la calidad del servicio: (a) la calidad del servicio es más difícil de evaluar para el consumidor que la calidad de los productos; (b) las percepciones de la calidad del servicio resultan de una comparación de las expectativas del consumidor con las percepciones de nivel del servicio real; y (c) las evaluaciones de la calidad no se hacen únicamente con base en el resultado de un

servicio; también incluyen evaluaciones del proceso de la disponibilización del servicio. (pág.42) Parasuraman et.al. identificaron la calidad del servicio como un área que había sido asunto de poca investigación empírica y, consecuentemente, precisaba ser investigada.

Los clientes invierten tiempo, dinero, energía durante la transacción de un servicio y las organizaciones observarán que los clientes van a pedir un retorno mayor de esta inversión. El beneficio procurado por el cliente se consigue cuando el servicio es entregado por el proveedor del servicio con competencia, conveniencia, respeto, cuidado e integridad (Berry, 1995). Berry afirmó que las organizaciones debían establecer sus objetivos de calidad de servicio suficientemente elevados para alcanzar “*un excelente servicio*” y no se quedarán con un “*buen servicio*”. Éste defiende que el buen servicio no es suficientemente bueno para asegurar la diferenciación de las competidoras, para construir relaciones sólidas de clientes, para competir en el valor sin competir en el precio, para inspirar a los empleados a querer volverse aún mejores en su trabajo y en sus vidas, a entregar un inconfundible dividendo financiero.

Como hemos señalado en el capítulo IV, en el epígrafe 4.9, el uso de gaps de expectativa/experiencia como medida de calidad de servicio fue puesta en práctica con el trabajo de Grönroos (1988), Lewis y Booms (1983) y Parasuraman et al. (1985; 1988b; 1991) en los años 80. de este momento el concepto de medir la diferencia entre las expectativas y experiencias del cliente (gaps de servicio) han sido la base para algunas de las más recientes investigaciones en la calidad de servicio. (Schwartz, 1996).

En el capítulo IV, en los epígrafes 4.10, 4.11 y 4.12, presentamos un desarrollo desde la creación del SERVQUAL, su evolución cronológica y las extensiones que este modelo fue objeto, inclusive en la evaluación de la calidad en los servicios de educación.

La última investigación encontrada por nosotros es de Abdallah (2002) y utilizó el instrumento SERVQUAL para evaluar la calidad en los servicios de catalogación de la biblioteca de la Lebanese American University – LAU, concluyendo que dentro de las cinco dimensiones la tangibilidad es la que más se destaca en la evaluación de los usuarios de los servicios de la biblioteca.

La suposición de esta investigación es que, la construcción de la calidad de la enseñanza superior de marketing puede ser operacionalizada a través de las expectativas y percepciones de los alumnos matriculados en los cursos superiores de marketing. De acuerdo con Parsuraman et al (1988a), el instrumento SERVQUAL es suficientemente versátil para ser cruzado con varios servicios industriales. Pitt, Watson, y Kavan (1995) usaron el SERVQUAL para medir la efectividad del departamento del sistema de información de las tres organizaciones. Metropolitan, Life, e Insurance la usan en una base regular para monitorizar su calidad de servicio. Allen y Davis (1991), Ford (1993) Hampton (1993) y Shank (1995) aplicaron el instrumento SERVQUAL para el ambiente educacional. Headley y Miller (1993) midieron la calidad de servicio de una institución de salud. Pitt y Watson (1994) adaptaron el SERVQUAL para los departamentos de

sistemas de información. Judd (1998) utilizó y adaptó el SERVQUAL en la evaluación de la calidad de la enseñanza a distancia. Kerlim(2000) utilizó el instrumento para estudiar la relación entre la satisfacción de los estudiantes y la calidad del servicio. Con estas adaptaciones como precedentes se complicó el instrumento SERVQUAL.

La calidad de servicio no es un concepto estático, sino que se realiza con un escrutinio constante por los investigadores. Las experiencias de los consumidores cambian y las organizaciones amplían o minimizan sus servicios, métodos de medida que les dan un marco preciso de los consumidores, visión que mejorará los servicios de las organizaciones en relación con sus clientes. La investigación continúa y las revisiones en el campo del marketing de servicios beneficiarán al consumidor así como a las organizaciones del servicio individual.

Respondiendo a los cambios del ambiente del servicio y al desarrollo de la investigación actual, Parasuraman et al. (1994a) extendió su trabajo inicial hacia un examen próximo al concepto de expectativas. La nueva investigación reconoce que la evolución de los servicios puede implicar un abanico de expectativas que se marcan como zona de tolerancia y que se limitan por el deseo y por un Nivel de servicio Adecuado. El SERVQUAL iría entonces incorporando estos dos Niveles para “*generar una Medida de Servicio Superior rMSS (i.e., servicio Percibido relativo al servicio Deseado) y una medida de servicio Adecuado MSA (i. e., servicio Percibido relativo al servicio Adecuado)*”.

Este estudio se ha realizado para investigar si existían gaps entre las expectativas y experiencias actuales de los alumnos del curso superior de marketing como consumidores de servicios de enseñanza superior en institutos politécnicos en Portugal, en una entidad pública y otra privada y la relación de las características demográficas seleccionadas con cualquiera de estos gaps. La investigación requería que los alumnos comparasen sus experiencias con sus expectativas y sus experiencias con adecuación, dando por consiguiente una Medida de Servicio Superior (MSS) y una Medida de Servicio Adecuado (MSA) en la calidad de servicio académico en enseñanza superior politécnica de Marketing Público y Privado.

7.2. Organización de la Investigación

El propósito de este apartado es describir los procedimientos usados en la investigación para la enseñanza académica y la calidad de servicio en dos instituciones diferentes de enseñanza. Los participantes en el estudio eran alumnos matriculados en el curso de licenciatura de Marketing en el Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto (Institución I) y alumnos matriculados en el curso de licenciatura de Gestión de Marketing en el Instituto Portugués de Administración de Marketing (Institución II). La Institución I, perteneciente a la enseñanza superior politécnica del sector público, ofreciendo planes curriculares tanto para los grados de bachillerato como licenciatura en régimen diurno y nocturno. La Institución II pone a disposición también los grados de bachillerato y licenciatura en régimen diurno y nocturno, pero pertenece a la enseñanza superior politécnica, del sector privado.

El instrumento utilizado para reunir datos fue un cuestionario (Ver anexo 4) Este cuestionario estaba dividido en cuatro secciones. La sección inicial de este cuestionario estaba dedicada a los aspectos referidos a cuestiones demográficas, tales como: edad , sexo, estado civil, sub-sector frecuentado en la enseñanza secundaria, nota de acceso a la enseñanza superior, régimen frecuentado, años anteriores en la institución, situación profesional, fuente de financiación del curso y razones para la matrícula.

La sección 1 utilizó el formato de tres columnas del Nivel de servicio Deseado (expectativas), del Nivel de servicio Adecuado (Nivel mínimo de servicio que los encuestados aceptarían) y la percepción de nivel de la institución. Las respuestas se registraron en siete puntos en la escala de Likert (1 a 7, en el que 1 es bajo y 7 es elevado). Las preguntas planteadas se modificaron, muchas veces significativamente, del SERVQUAL original para reflejar la naturaleza académica de la enseñanza superior privada en Portugal. Los estudios de Allen y Davis (1991), Bitner et al.1994), Donalson (1991), y Hampton (1983) sirvieron como base para la formulación de las preguntas que resultaron en un total de 31 cuestiones.

La sección 2 fue diseñada para dar información acerca del cuestionario. A los encuestados se les pidió para evaluar la facilidad de cumplimiento, la facilidad de uso del formato de tres columnas, la claridad de las instrucciones dadas, y saber hasta qué punto la sección anterior (sección 1) permitía una expresión de opiniones acerca de la calidad de la institución. Para esta sección se utilizaron cinco puntos de la escala de Likert, en la que 1 es muy difícil y 5 muy fácil. Los alumnos también tuvieron la oportunidad de hacer comentarios adicionales en el espacio disponible tras la exposición, “Explique, por favor”.

La sección 3 centralizó el resultado en la importancia dada a los alumnos a los cinco componentes de la calidad de servicio: tangibilidad, confianza, responsabilidad, seguridad y Empatía. Se le pidió a los encuestados que distribuyeran un total de 100 puntos por cada una de las cinco dimensiones que definieron los componentes. Y

luego se les pedía que indicaran la dimensión más importante, la segunda más importante y la menos importante.

La sección 4 del cuestionario se diseñó para medir las intenciones de comportamiento. Las relaciones entre las intenciones y comportamiento y calidad de servicio y una de las cosas que la literatura sugiere y exige para una próxima investigación (Boulding et al., 1992; Parasuraman et al., 1994). Usando las intenciones de comportamiento de fidelidad para la institución de enseñanza superior propensión para transferir, buena voluntad para pagar más, respuesta interna a problema, respuesta externa al problema (Parasuraman et al., 1994). Se les pedía a los alumnos responder a 13 cuestiones usando siete puntos de la escala de Likert con la anotación de 1 para gran disconforme y 7 para gran acuerdo.

Para la aplicación de los cuestionarios, se hizo un contacto inicial, vía teléfono, con el Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto (Institución I) a través del Coordinador del curso superior de marketing. Este contacto inicial, fue seguido de una reunión personal, y consistió en la presentación del proyecto de estudio, donde se procuraba la cooperación de la escuela superior para la distribución y recogida de cuestionarios. El investigador entregó documentación con información detallada acerca del estudio, una copia del cuestionario, y un pedido de ayuda para distribución y recogida de los cuestionarios. El proyecto se llevó al Consejo Directivo de la Institución I que permitió, apoyó y solicitó la colaboración de los docentes del Curso Superior de Marketing en la aplicación de los cuestionarios. El proceso de recogida de cuestionarios estuvo siempre acompañado presencialmente por el equipo

de investigación y consistía en la aplicación del mismo al comienzo de las clases. Así, durante una semana, se cumplió un plan de trabajo que tuvo origen en un cronograma que permitió recoger encuestas de todos los cursos académicos del Curso, de los horarios diurno y nocturno. Al inicio de cada clase, el equipo de investigación explicaba a los alumnos el objetivo del estudio, siéndoles solicitada la colaboración a través de la cumplimentación la cual se preveía podría durar 20 minutos aproximadamente. Para el Instituto Portugués de Administración de Marketing – Oporto, institución II, el proceso fue en todo semejante, destacando el hecho de que el proceso de recogida haya ocurrido dos semanas antes debido a cuestiones operacionales y a hecho de ser una institución monocurso, es decir, el hecho de ser una institución especializada en un sólo área de conocimiento, el Marketing, proporcionó un mayor interés en la comunidad docente.

7.3. Marco Conceptual

La teoría fundamental que condujo a la creación del instrumento SERVQUAL es que la calidad de servicio está definida por cinco dimensiones. Todavía, hay algunos investigadores disconformes con esta teoría y mantienen que el número de dimensiones varían de una a siete. Para clarificar el número de los factores implicados en la enseñanza académica y calidad de servicio, el principal componente de análisis iba a transcurrir. Se señala que la voz de los estudiantes es una parte vital en la definición de calidad, siendo ésta el análisis racional para la

cuestión. En el cuestionario están delimitados los ítems que especifican el tema de la calidad académica y otros el tema de la calidad de servicio. Para responder a esta cuestión la Media y el Desvío marco de las respuestas de los alumnos en la columna A, Nivel Deseado de la calidad académica fueron procesados en ordenador. Las respuestas se ordenaron de la más alta hasta la más baja Media registrada. Este modelo es reconocido como modelo de investigación para conceptos de calidad como el servicio de calidad (Ennew et al., 1993).

La segunda cuestión tenía que ver con la definición de servicio y la calidad académica como una comparación entre el Nivel Deseado de los alumnos y la calidad académica y de servicio, los Niveles de aceptación de la calidad académica y de servicio, y los Niveles de calidad académica y de servicio que ellos percibían y que van a recibir de una institución. Diseñado por Parasuram et al. (1994) como MSS (Medida de Superioridad del Servicio) y MSA (Medida de Adecuabilidad del Servicio), las medidas se elaboraron para proveer un marco preciso de respuestas e impresiones de la calidad académica y de servicio. La Media y el Desvío marco se procesaron para cada ítem del cuestionario en cada una de las tres columnas de Deseo, Adecuado, y servicio Percibido. Al aumentar, la Media y el Desvío marco se calcularon para cada Institución y para toda la muestra. En el estudio de Parasuram et al. (1994) los ítems contenidos en las cinco dimensiones y las puntuaciones de la MSA y de la MSS se procesaron, utilizando estos factores de puntuación.

Un componente de la teoría de la calidad de servicio es la importancia que las personas colocan en cada una de las dimensiones. La sección del instrumento corriente se orientó para determinar el Nivel de importancia desde el punto de vista del alumno. Se señala que los factores demográficos influyen en la percepción de la calidad de servicio y, la extensión de este estudio, de la percepción de la calidad académica. Un aspecto importante de esta investigación no fue adecuar el modelo SERVQUAL al ambiente académico. Schauerman et al. (1994) subraya la ausencia de un método para cuestionar a los alumnos, de facultad, y otros públicos relacionados, en un esfuerzo por responder a un cambio de ambiente en función de una empresa. Estos métodos, de acuerdo con los autores, pueden servir para proveer una base para el establecimiento de las metas y de los objetivos para las instituciones.

7.4. Hipótesis

7.4.1. Genéricas

- 1) La escala de valoración SERVQUAL se puede adaptar y validar en la valoración de la percepción del suministro de servicios relacionados con la enseñanza superior.

- 2) La Calidad de Servicio de la Educación es un constructo multidimensional, cuyo número de dimensiones depende del servicio que se esté valorand.

- 3) Las Dimensiones de la Calidad de Servicio defendidas por Parasunaman, Zeithaml y Berry, reflejadas en el modelo SERVQUAL (Capacidad de Respuesta, Fiabilidad, Empatía, Seguridad y Tangibilidad) no son necesariamente caracterizadoras de los factores perceptivos de la Calidad en los servicios de la Enseñanza Superior.

7.4.2. Específicas

- 4) Los alumnos inscritos en dos cursos de Marketing de enseñanza superior politécnica en Portugal, evalúan de forma diferente componentes específicos de calidad académica.
- 5) Cuando la valoración de la calidad de servicio implica dos comparaciones, la Medida de la Superioridad de Servicio y la Medida de Adecuación de Servicio, los alumnos matriculados en cursos de la Enseñanza Superior politécnica valoran la calidad académica y de servicio de sus instituciones de forma diferente.
- 6) El tipo de institución de enseñanza influye las respuestas de los alumnos. La institución I (ISCAP) es una institución pública de la Enseñanza Superior politécnica que imparte una licenciatura de Marketing con una duración de 4 años. La institución II (IPAM) se diferencia de la anterior únicamente en que se trata de una institución de carácter privado

-
- 7) Algunos factores demográficos y sociográficos influyen las percepciones de los alumnos sobre una experiencia educacional de calidad. Estas informaciones se han estudiado previendo su eventual influencia en las percepciones de calidad académica de los alumnos.
 - 8) Algunas de las dimensiones de las expectativas de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.
 - 9) Algunas de las dimensiones de las adecuaciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.
 - 10) Algunas de las dimensiones de las percepciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.
 - 11) Existen diferencias en relación a las percepciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing en horario nocturno y diurno, mientras que estas diferencias no se presentan en relación a las expectativas ni en relación a los niveles de adecuación de servicio.

- 12) No existen diferencias en relación a las Medida de Servicio Adecuado en los servicios de enseñanza superior, en la mayoría de las 31 dimensiones de la calidad, entre los alumnos con diferentes tipos de financiación de los estudios.
- 13) La utilización del servicio o experiencia en la enseñanza superior influye en la percepción de la calidad académica por parte de los alumnos..
- 14) La calidad académica y de servicio influye en las intenciones de comportamiento de los alumnos matriculados en los cursos de Marketing de la enseñanza superior politécnica.

7.5. Población Estudiada y Fases Preliminares

7.5.1. Proceso de la muestra

Los estudiantes en análisis se inscribieron en un curso superior de Marketing (Institución I) o Gestión de Marketing (Institución II) que los guiaba a un grado de Bachillerato o de Licenciatura. El Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto (Institución I) y el Instituto Portugués de Administración de Marketing (Institución II) fueron las escuelas escogidas como población objetivo. El interés de la utilización de estas dos instituciones en el análisis deriva de algunos puntos fundamentales: ambas imparten un curso superior de marketing, una pertenece al sector público (Institución I) y otra al sector privado (Institución II), ambas imparten

el curso en régimen diurno y nocturno y, finalmente, forman parte de la misma área geográfica, no distando más de 15 kilómetros una de la otra.

No se hizo ningún trabajo para realizar muestras acaso dentro de las instituciones; anteriormente, las muestras propuestas se escogieron porque, en nuestra opinión, estos alumnos eran “*representantes de la población interesada*” (Churchill, 1987, pág. 436). Aunque la muestra simple no pueda dar la “*perfecta representación de la población ideal...*” (puede ser usada) cuando el fin básico del estudio de la investigación es producir algunos conocimientos iniciales en vez de hacer algunas generalizaciones” (Parasuraman, 1986, págs. 502-503).

La población deseada estaba constituida por los estudiantes, en el momento de la investigación, inscritos en los cursos anteriormente descritos. Como la investigación se desmenuzó solo en estas dos instituciones y en los dos cursos de Marketing, era intención clara obtener el mayor número posible de encuestados de todos los cursos académicos, ya que alumnos de cursos académicos diferentes tienen percepciones y comportamientos diferentes, así como la intención de obtener respuestas de los alumnos de los regímenes diurno y nocturno, también ellos con experiencias y vivencias distintas. Esta investigación no incluyó a alumnos de 5º curso académico, ya que estando en fase de conclusión del curso, donde se incluye la elaboración del proyecto final y, debido al método de recogida de los cuestionarios, no estaban prontamente accesibles.

7.5.2. Curso Superior de Marketing

Respecto al Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto (Institución I), la Licenciatura en Marketing comenzó en el curso académico 1998/99 y resultó de la reestructuración del curso de Bachillerato en Marketing. El curso de Bachillerato en Marketing, se inició en el curso académico 1996/97, de conformidad con la Portaria nº 256/96, de 16 de Julio, que reglamentó y definió sus respectivos planes de estudio (régimen diurno y nocturno).

Los propósitos de este curso son formar a licenciados especializados en las áreas de administración y de marketing. Así, además de una formación general en las vertientes de los métodos cuantitativos, derecho, contabilidad y gestión, se proporciona, en el último curso, una profundización de los diversos dominios y técnicas de marketing. De este modo los licenciados a través de curso disponen de un vasto mercado de trabajo que engloba, entre otros, los departamentos comerciales de instituciones financieras, de empresas aseguradoras y de empresas industriales. Las empresas de publicidad, de estudios de mercado, de merchandising, telemarketing y marketing directo, las grandes superficies (hipermercados y supermercados) y las empresas comerciales (mayoristas, importadoras, distribuidoras) son también potenciales interesados en la contratación de estos técnicos. (Ver anexo 7)

Respecto al Instituto Portugués de Administración de Marketing de Matosinhos (Institución II), está disponibilizado el curso superior en Gestión de Marketing. Considerándose el Marketing como un área multidisciplinar, obliga a que la interdisciplinariedad sea la esencia de este curso. Por otro lado, el Marketing es

también, por definición, un dominio de investigación operacional, innovación y creatividad . Para incrementar y sistematizar pedagógicamente las líneas de acción citadas anteriormente, se implementó un sistema de evaluación continua, integrando metodologías diferenciadas de evaluación que son aplicadas a lo largo de los semestres académicos.

Este sistema requiere de los docentes y discentes una considerable implicación en procesos participativos de exploración y construcción, para alcanzar los objetivos de aprendizaje trazados para el curso de Gestión de Marketing. La multidisciplinaridad del curso garantiza una formación extremadamente completa, confiriendo a los futuros Gestores de Marketing capacidad para actuar en diversas áreas y emplearlas en la realidad del Marketing, hecho materializado en la realización de un aprendizaje curricular por los alumnos finalistas. La culminación de todo este proceso de aprendizaje es la integración real en el mercado de trabajo en el área de Marketing. Además de facilitar un primer acceso a la realidad empresarial, el aprendizaje funciona simultáneamente como experiencia y reducción de los desajustes sentidos por los jóvenes recién licenciados al inicio de la carrera. Transmitir conocimientos y saber es una tarea de gran responsabilidad que hace que exista una exigencia por parte de las Escuelas en la formación de los mejores profesionales.

El Curso Superior de Gestión de Marketing (Licenciatura) pretende proporcionar una formación académica con una fuerte componente práctica, facilitando instrumentos susceptibles de reducir los desajustes sentidos por los jóvenes al inicio de la carrera. El currículum garantiza una formación extremadamente avanzada, preparando a los futuros Gestores de Marketing para actuar en diversas

áreas de las que serán responsables, inclusive para ser capaces de prever, anticipar e intervenir en cambios y oportunidades. El curso adquirió validez y razón de ser, cuando los primeros diplomados, correspondieron a las necesidades del mercado y fueron capaces de generar nuevos dinamismos empresariales. Previamente, el alumno finalista tiene la oportunidad de realizar un aprendizaje curricular a full-time.(Ver anexo 7)

7.5.3. Alumnos de la Institución I, Pública – ISCAP

El Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto (Institución I), como institución pública que es, tiene origen en el Decreto-Ley n.º 327/76 de 6 de Mayo, resultando de la reconversión del anterior Instituto Comercial de Oporto, precedido éste, a su vez, del antiguo Instituto Industrial y Comercial de Oporto, fundado en el ya lejano año de 1886. En este establecimiento de enseñanza, conjuntamente con varios cursos secundarios industriales y de comercio, existían cursos superiores en ambas áreas desde 1905, dándose cumplimiento a una Carta de Ley publicada el 5 de Junio de 1900.

En 1918 se constata la separación de las partes industrial y comercial del Instituto, así surge el Instituto Comercial a través del Decreto 5029, de 1 de Diciembre. No pasa mucho tiempo, pues, en procederse nuevamente a una fusión del Instituto Industrial con el Instituto Comercial, resurgiendo el Instituto Industrial y Comercial de Oporto. Esta situación, además, terminará en el año 1933 con el Decreto

22739, de 26 de Junio, así se vuelve a hablar del Instituto Comercial de Oporto que mantendrá tal designación hasta el año ya referido antes de 1976.

A partir de esta fecha, el Instituto en un periodo de cierta indefinición en cuanto a la exacta inserción en la enseñanza superior, situación naturalmente de la que participan los restantes Institutos congéneres del país, una vez que, siendo escuelas que conferían grados de Bachillerato, Licenciatura y Doctorado, se deberían integrar en la enseñanza superior universitaria, pero que disposiciones legales posteriores procuraban integrar en la enseñanza superior politécnica. Esta indefinición sólo terminó en 1988, con el Decreto-Ley n.º 70/88, de 3 de Marzo, que, considerando que existe similitud de objetivos e identidad de los planes de estudios entre la enseñanza impartida en los Institutos Superiores de Contabilidad y Administración y las escuelas de enseñanza superior politécnica, integra los diversos Institutos en la red de establecimientos de enseñanza superior politécnica, por lo que el ISCAP forma hoy parte del Instituto Politécnico de Oporto.

Actualmente, el Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto ocupa nuevas y funcionales instalaciones en la zona escolar definida como el Polo II universitario de la ciudad de Oporto. El Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto es el único entre los ISCA que, además de estudios en las áreas de Contabilidad y afines, imparte estudios en otras áreas de las Ciencias Empresariales como Comercio Internacional, Idiomas y Secretariado y Marketing.

Los grados académicos concedidos son los de Bacharel (1º ciclo) y Licenciado (2º ciclo) obtenidos a través de las licenciaturas bietápicas. En el curso académico 1998-99, con la entrada en funcionamiento del régimen de Licenciaturas Bietápicas, se realizó una reestructuración de los planes curriculares, destacándose: la organización semestral de los mismos, permitiendo una mayor flexibilidad para la enseñanza, y una mayor incidencia de disciplinas técnicas, y dar más valor a las áreas de formación del ISCAP.

Las instalaciones del ISCAP comprenden biblioteca, auditorio, centro de informática, servicios administrativos, gabinetes de los órganos de la escuela y numerosas salas de clase. Totalizan las instalaciones un área de 11.770 m², proporcionándose condiciones para una actividad académica regular y eficiente, en una escuela que cuenta ya con cerca de 4.000 alumnos en régimen habitual diurno y nocturno, siendo 500 de ellos pertenecientes al curso superior de Marketing, en régimen habitual diurno y nocturno.

7.5.4. Alumnos de la Institución II, Privada – IPAM

El Instituto Portugués de Administración de Marketing - Matosinhos (Institución II), la primera institución con vocación para la enseñanza del Marketing nació en 1984. Desde esa fecha, el IPAM ha venido desarrollándose en colaboración permanente con empresas y organizaciones públicas, motivado por el objetivo de proporcionar a tejido empresarial portugués una de las profesiones de futuro - la de Gestor de Marketing. Actualmente, el IPAM tiene escuelas superiores en las ciudades de Matosinhos(Oporto), Aveiro y Lisboa. Cada una de las tres escuelas goza de una autonomía propia, para encuadrarse y adaptarse de la mejor forma posible a las realidades sócio-económicas de la región donde se inserte.

A pesar de la juventud de sus 18 años, el IPAM dispone ya de un curriculum que prueba la capacidad inherente a una escuela dinámica. En 1984, un equipo de administradores de empresas y docentes de enseñanza superior se reunió en torno a un proyecto innovador y pionero en Portugal. Ese proyecto llegaba para preparar a los jóvenes para actuar en las áreas del Marketing y de la Gestão de forma competitiva y ética. Nació de esta forma el IPAM - Instituto Portugués de Administración de Marketing. En 1987, el concepto desarrollado en Oporto se extendía a Lisboa, proporcionando a un número mayor de personas la posibilidad de formarse en el área del Marketing. Se realizó en este mismo año de 1987 la 1ª entrega de Diplomas en Oporto, certificando los primeros profesionales de marketing en Portugal con el Curso de Gestión de Marketing.

En 1989, gracias al buen papel desempeñado por las escuelas de Oporto (actualmente en Matosinhos) y Lisboa, y al reconocimiento de la importancia del curso de Gestión de Marketing, fue lanzada una nueva escuela, esta vez en Aveiro. En 1990, el curso de Gestión de Marketing impartido en la ciudad de Oporto fue reconocido por el Ministerio de Educación (Portaria nº 1075/90 de 24 de Octubre) como Curso Superior de Gestión de Marketing, luego en Lisboa en 1991 y Aveiro en 1993. En 1995, se realizó el lanzamiento de la Revista Portuguesa de Marketing, la primera revista de carácter académico cuyo objetivo era el acceso científico del marketing, de la responsabilidad del IPAM.

Después de algunas iniciativas y programas ya en desarrollo el IPAM crea el Centro de Post-Graduaciones y cuenta en ese curso con más de 100 alumnos que frecuentan su Post-Graduación en Marketing. en Aveiro, en el año 2001 se inauguran las nuevas instalaciones de la Escuela. La ambición de crear un espacio que proporcione el conocimiento tuvo su primer paso en esta ciudad . La escuela de Matosinhos, objetivo de esta investigación dispone de numerosas salas, y servicios de apoyo para servicios administrativos, biblioteca, sala de informática, bar, salas de estudio, siendo utilizadas por un total de 900 alumnos en régimen habitual diurno y nocturno, siendo 660 del Curso Superior de Gestión de Marketing.

7.6. El Método de Recogida de Datos

El método de recogida de datos para este estudio fue dirigido a través de la aplicación de cuestionarios. Éste estaba compuesto por 4 secciones distintas donde, para cada una, se presentaban las respectivas instrucciones de cumplimentación, por lo que no había necesidad de administrar los cuestionarios. La encuesta tenía un total de ocho páginas, todas en enumeradas, presentando en el encabezado el título de la investigación así como el nombre del investigador. Se indicaba a los alumnos que la cumplimentación de la encuesta tendría una duración aproximada de 20 minutos. Esto se verificó en la mayoría de los casos, pero, hubo casos de alumnos que rellenaron el cuestionario rápidamente (10 minutos), mientras que otros lo hicieron con más lentitud (45 minutos).

La aplicación de los cuestionarios transcurrió en los meses de Mayo y Junio de 2002. Fue necesaria una autorización de cada una de las instituciones, para que el trabajo de campo, a través de la recogida de cuestionarios fuera permitido. Hubo mayor facilidad de contacto con el Instituto Portugués de Administración de Marketing (Institución II) por lo que fue el primero en ser estudiado, durante una semana en el mes de Mayo. Sólo luego, fue posible obtener la autorización del Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto (Institución I) para la aplicación del cuestionario durante una semana del mes de Junio (Ver anexos 1 y 2)

Como el cuestionario no necesitaba de una administración directa, y teniendo en cuenta la duración prevista del cumplimiento y el hecho de que el estudio

transcurra en pleno periodo lectivo, se entendió que el mejor método sería la aplicación del cuestionario al inicio de cada clase. Así, para cada una de las instituciones se elaboró un estudio pormenorizado sobre los horarios de los diversos cursos académicos de cada curso (del 1º al 4º curso) para que fuera posible, en el más corto espacio de tiempo, cerca de una semana, proceder a la recogida del mayor número de respuestas posibles.

Después de la elaboración del plan de recogida de cuestionarios, trabajo ejecutado en conjunto con las coordinaciones de los cursos de las dos instituciones, fue posible avanzar para el trabajo de campo. Así, en el horario previsto, un elemento del equipo de investigación se dirigía a la sala de clase, donde se encontraba al grupo de clase pretendido, y tras haber obtenido permiso del profesor (que ya tenía conocimiento del estudio) se presentaba a los alumnos, explicaba los objetivos y solicitaba su colaboración para el estudio. A continuación, eran distribuidos los cuestionarios por los diferentes alumnos que se encontraban en la sala de clase. Los alumnos reaccionaban bien a lo que se les pedía, no existiendo ningún rechazo de cumplimentación en las dos instituciones. El interés suscitado fue grande, llegando algunos alumnos a manifestar interés en conocer los resultados del cuestionario, particularmente respecto a la comparación entre las dos instituciones. Tras la cumplimentación, los cuestionarios se recogían por el equipo de investigación, que posteriormente, se despedía agradeciendo la disponibilidad presentada.

El método de recogida de datos resultó bastante eficaz, pues permitió al equipo de investigación la recogida de 318 cuestionarios rellenados entre las dos

instituciones. Como forma de reconocimiento, se envió una carta de agradecimiento a la coordinación del curso de Marketing (Institución I) y Gestión de Marketing (Institución II).

CAPÍTULO VIII

8. Metodología

8.1. Introducción

En los últimos años, los esfuerzos para conceptualizar y medir la calidad del servicio se han vuelto una prioridad teniendo en cuenta asegurar su supervivencia a largo plazo en este nuevo ambiente de negocios. Ir al encuentro de o exceder las expectativas del cliente en la entrega de servicios han demostrado aumentar las cuotas de mercado y puede ser un factor determinante en mantener una ventaja de negocio competitiva (Berry, 1995). Una larga lista de éxitos en el sector empresarial provocó que las instituciones de enseñanza superior imitaran el modelo de negocios de medición de calidad del servicio (Milakovich, 1995).

Hay numerosos estudios que ponen el instrumento SERVQUAL a disposición del interesado en la literatura. No obstante, casi todos los estudios existentes se han llevado a cabo en el sector empresarial. Sería deseable que se hiciera un estudio adicional para constatar las metodologías tipo SERVQUAL (análisis de gap) en un ambiente de educación. Una mayor inconsistencia en la manifestación de diversas réplicas de estudios del SERVQUAL está relacionado con el número de dimensiones en la escala. Algunos estudios mostraron únicamente una dimensión, mientras otros mostraron siete. El cuestionario adaptado, utilizado en este estudio mostraba cinco dimensiones. Por consiguiente, se recomienda que la dimensionalidad de la escala adaptada sea sometida a un estudio adicional analizando mejor este factor.

Del mismo modo, la investigación acerca de la naturaleza de las interrelaciones entre las dimensiones puede contribuir a una mejor comprensión de la calidad del servicio en la educación superior. Boulding et al. (1993) descubrieron que un aumento de las expectativas de los alumnos de las universidades también aumentaba la satisfacción. Por el contrario, Kearney & Kearney (1994) descubrieron que la reducción de las expectativas de los alumnos aumentaba la satisfacción global. Puede ser que el proceso de bajar de forma irreal las altas expectativas y aumentar considerablemente las bajas expectativas pueda tener el mismo efecto en la satisfacción global. Un estudio adicional respecto a la relación entre las expectativas y la satisfacción puede trazar bastantes aclaraciones a estas manifestaciones inconsistentes.

Hampton (1993) también utilizó un análisis de gap basado en el modelo de SERVQUAL para su búsqueda de satisfacción de alumnos de universidades respecto a la calidad del servicio profesional. En este estudio, Hampton aplicó la metodología de gaps (expectativas menos experiencias) para examinar las percepciones de los alumnos de la disponibilización del servicio. El autor llama la atención sobre el hecho de que muy poca investigación empírica, usando la metodología de análisis de gaps haya sido llevada a cabo en el estudio de la disponibilización de servicios profesionales. Cuando se discute la importancia de si estudiar la satisfacción de los alumnos con la disponibilización de servicios profesionales, Hampton escribió que “se debía prestar atención a los gaps entre las experiencias actuales y las expectativas de los clientes en la definición general de satisfacción del consumidor” y que “tal vez la educación universitaria sea uno de esos servicios en los que la satisfacción y la calidad del servicio sean una misma cosa” (págs.116-117). Hampton mejoró el cuestionario de 70 ítems al pedir a alumnos universitarios de primer curso y a los que habían finalizado una licenciatura que repasaran el instrumento con la finalidad de determinar cuales de las 70 afirmaciones eran relevantes para su experiencia educativa. La encuesta final, que contenía 45 afirmaciones, era parecida en formato a modelo SERVQUAL. Las 45 afirmaciones de la encuesta se agruparon en siete factores; (a) Calidad de Educación, (b) Enseñanza, (c) Vida Social-Personal, (d) Edificios y estructuras en el Campus Universitario, (e) Esfuerzo para Pasar los Cursos, (f) Vida Social en el Campus, y (g) Acompañamiento a Estudiantes. Cada ítem se midió en dos escalas separadas, expectativas y experiencias. Las expectativas se midieron a través de las respuestas de los alumnos a los ítems en una escala de 7 puntos de Likert, que va de muy importante a muy poco importante. Las experiencias se midieron en una

escala similar, que iban de muy satisfecho a muy descontento. La encuesta contenía un ítem adicional acerca de la satisfacción global. Los participantes en la encuesta eran alumnos de una única universidad. Cincuenta grupos de clase fueron seleccionados expresamente para el estudio. Este método de la muestra tuvo como resultado 1200 encuestas iniciales, teniendo 473 cuestionarios completos y usables siendo devueltos.

Los Niveles de gap se computaron al restar el Nivel de la experiencia del encuestado en cada uno de los ítems del Nivel de expectativa para ese mismo ítem. Cada Nivel de gap se comparó con la evaluación global del Nivel usando la correlación de Pearson producto-momento. Hampton (1993) encontró una correlación negativa ($p < 0.01$) entre los Niveles de gap y la satisfacción global. La opinión sustentó la hipótesis del autor de que a medida que el gap aumenta, la satisfacción global disminuye. Un análisis de regresión con los mismo pasos se llevó a cabo, usando los Niveles de gap de expectativa/experiencia resumidos de cada factor, para determinar cómo los gaps individuales tenían que ver con la satisfacción global.

Widdows y Hilton (1990) examinaron en qué medida las expectativas iniciales de los estudiantes son correspondidas respecto a la educación superior. Antes de la matrícula en una universidad de Midwestern, 1600 alumnos principiantes recibieron un cuestionario pidiéndoles que indicaran sus expectativas acerca de la universidad que estaban dispuestos a asistir. El cuestionario se basó en el planteamiento de 30 factores desarrollado por Chadwick y Ward. Se le pidió a los alumnos que

respondiesen a cuestiones usando una escala de Likert de 7 puntos (desde 1 = excelente a 7 = insatisfactorio). Un total de 913 estudiantes completaron el cuestionario, representando un Nivel de respuestas del 57%.

Ocho semanas más tarde comenzaron las clases, los alumnos que respondieron al cuestionario inicial, recibieron un segundo cuestionario y se les pidió que clasificasen la performance de la universidad respecto a sus expectativas. La misma escala fue usada para el segundo cuestionario. En suma, se preguntó a los alumnos a través de una pregunta de “sí” o “no”, si sus expectativas globales de la universidad habían sido realizadas. Un total de 463 alumnos rellenaron ambos cuestionarios. Para fines analíticos, el Nivel Medio para cada ítem en el cuestionario número uno fue restado de la Media del ítem correspondiente en el cuestionario número dos. Las diferencias entre las Medias fueron observadas como prueba del gap de expectativa. Una diferencia positiva en las Medias indicó que las expectativas de los alumnos habían sido sobrepasadas para ese ítem. Sólo fue observada una diferencia positiva en tres ítems, reputación académica, oportunidades religiosas, y tamaño de la escuela. En todas las demás áreas no hubo expectativas de los alumnos. El mayor gap de expectativa se encontró en las áreas de consejo académico y actividades sociales. Widdows y Hilton concluyeron que sus manifestaciones (un gap de expectativa de 23 en 26 ítems) debería tener relevancia para el reclutamiento y esfuerzo de retención de los alumnos por parte de la universidad .

Webb, Njoku y Allen (1966) estudiaron las percepciones que los alumnos en doctorado tienen de la calidad del programa y de la institución. Webb et al. estudiaron 80 alumnos de negocios en doctorado de 12 colegios y universidades privadas en Estados del nordeste americano y éstos respondieron a las siguientes preguntas:

1. ¿Hay relación entre el tipo de escuelas (pública o privada) y las percepciones de los alumnos de la calidad de la institución y del programa?
2. ¿Qué programas, equipamientos o servicios precisan ser mejorados para cambiar las percepciones que los alumnos tienen de calidad?
3. ¿Qué programas, instalaciones y equipamientos, o servicios consideran los alumnos Adecuados?

Cerca del 40% de los encuestados respondieron, resultando en una muestra de 392 alumnos. Webb et al. caracterizaron estudios anteriores acerca de calidad institucional como factores con demasiado énfasis, tales como publicaciones, tamaño de la biblioteca, reputación, número de programas de licenciatura, y graduaciones de facultades y costes de mediciones más relevantes. Con esta crítica en mente, los autores elaboraron una encuesta con 78 cuestiones para dirigirse a seis amplias categorías respecto a la calidad institucional y del programa. Las seis categorías (servicios de biblioteca, instalaciones, equipamientos y servicios de apoyo, ayuda financiera, becas y bolsas, orientación de la facultad y reputación académica,

currículum; y factores diversos) se crearon usando investigación literaria, un panel de expertos, y estudiantes de negocios en doctorado.

Cincuenta y ocho de las cuestiones del instrumento se formatearon en una escala de Likert de cinco puntos (1 = disconforme, 3 = ni conforme ni disconforme, y 5 = conforme). Además se incluyeron 20 cuestiones de fondo para pedir información demográfica y de carrera. Webb et al. encontraron cuatro áreas que tenían diferencias significativas entre el tipo de institución académica y las percepciones de calidad de los alumnos. Un mayor porcentaje de alumnos de escuelas privadas acordaron que los Estudios Internacionales/Globales eran una parte vital de sus currícula. En las otras tres instancias (información acerca de becas externas, calidad de las publicaciones de la biblioteca, y tiempo de circulación para los materiales de la biblioteca, un mayor porcentaje de alumnos de escuelas públicas acordaron que recibían un servicio Adecuado.

Los investigadores no encontraron ninguna diferencia significativa entre las percepciones de los alumnos de las escuelas públicas y privadas en otras ocho áreas investigadas (preparar a los estudiantes para cambios en el mercado del trabajo, Mejorar los programas, proveer más entrenamiento para los alumnos en cuanto al uso de internet y sistemas de e-mail, Preparar a los alumnos para análisis de datos, ofrecer cursos nocturnos, ayudar a los alumnos en la redacción de solicitudes de becas, proveer salas adecuadas para biblioteca/mesas para investigación e implicar a los alumnos en los cambios de política y currículo que estén directamente relacionados

con eles). No obstante, ambos grupos acordaron que las ocho áreas precisaban ser mejoradas.

La relación entre los Niveles de gap y la retención de los alumnos o el terminar con éxito los cursos de enseñanza superior está en un área con necesidad de estudio adicional. ¿Será que los alumnos que muestran Niveles de gap mayores tendrán menos probabilidades de terminar sus cursos? Análogamente, ¿será que los alumnos que tienen mayores Niveles de gap no tenderán a recomendar a su institución o curso a otros? Estas dos preguntas necesitan ser estudiadas porque cada una tiene el potencial para tener un impacto significativo en la inscripción y retención de alumnos.

El desarrollo, afinación y uso vasto de SERVQUAL demostraron que la calidad de servicios puede ser evaluada cuantitativamente. La Metropolitan Life Insurance Company of New York utiliza el SERVQUAL para conocer las expectativas de los clientes externos e internos. La información recogida con el SERVQUAL, encuestas a todos los empleados de firmas y entrevista a grupos de presión providenciaron la empresa con un estudio comprensivo de expectativas de consumidores. La Met Life verifica regularmente las expectativas y percepciones de sus clientes para asegurar servicios de elevada calidad (Zeithaml, et al.,1990).

El instrumento SERVQUAL ha sido usado con éxito en cuatro sectores de servicio, en la banca, tarjetas de crédito, corredores de comercio, y reparación y mantenimiento de productos que varían en los atributos clave diseñados por Lovelock (1980) para categorizar servicios. Por ejemplo, la banca y servicios de tarjetas de

crédito producen beneficios inmediatos a los clientes mientras que corredores y servicios de reparación y mantenimiento ofrecen beneficios a lo largo de un tiempo. Zeithaml, et al. Usaron servicios muy diferentes porque éste quería crear un instrumento adaptable para varias industrias de servicios. Los múltiples estudios que usan SERVQUAL dan cuenta de su uso difundido. Una ventaja fundamental de utilizar una encuesta como el SERVQUAL, es que "*éste envía un mensaje claro de que el servicio es importante*" (Pitt & Watson, 1994, pág. 424). Es cierto que esto requiere que el proveedor de servicio *sea* de la empresa o externo en contacto constante con el público.

Para ir al encuentro del objetivo de este estudio, se usa una terminología específica, que se define como sigue:

Análisis de Gap – un modelo de investigación destinado a medir la calidad del servicio. El análisis de Gap usa el gap entre las expectativas y las experiencias actuales de los consumidores de un servicio o de una serie de servicios (DiDomenico & Bonnici, 1996).

Expectativas – una medida en un análisis de gap de los deseos o necesidades de los consumidores, esto es, el Nivel de servicio que un proveedor de servicios debería ofrecer para satisfacer al consumidor (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988b).

Percepciones – una medida en un análisis de gap de la calidad percibida del gap de servicio, un Nivel de actitud, en un momento dado (Parasuraman et al., 1988b).

Satisfacción del consumidor – un juicio de valor basado en el gap entre las experiencias efectivas y las expectativas del consumidor (Zeithaml et. al, 1990).

Satisfacción global – un juicio global, percepción, o actitud relacionada con la superioridad del servicio (Zeithaml et al., 1990).

Calidad del servicio - Ir al encuentro de o exceder las expectativas de los clientes (Falzon, 1990).

Calidad percibida - el juicio del consumidor acerca de la excelencia o superioridad global de una entidad (Zeithaml et al., 1990)

8.2. El Instrumento de Evaluación

8.2.1. La utilización del Servqual

El SERVQUAL es una escala de ítems múltiples para medir las percepciones del cliente de la calidad del servicio (Parasuraman et al., 1985; 1988a; 1988b; 1991). Como ya vimos en el capítulo IV, epígrafe 4.10, el instrumento es un cuestionario con dos partes, por una parte, con 22 ítems midiendo las expectativas de los clientes y por otra parte, 22 ítems con conceptos semejantes para medir las percepciones o experiencias de los clientes. Evaluar la calidad del servicio implica computar la

diferencia entre los porcentajes que los clientes darán a los pares de afirmaciones de expectativa/percepción. El SERVQUAL se creó como un instrumento diagnóstico para identificar áreas de fuerza y flaqueza en la entrega de los servicios.

La investigación continua de Parasuraman et al. (1988,1994) puede proveer un instrumento que se adapta al ambiente académico. En la investigación inicial que condujo al desarrollo del instrumento SERVQUAL, Parasuraman (1988) operó la idea de la calidad en términos de calidad percibida que se definió como *"el juicio del consumidor sobre la excelencia y superioridad global de una entidad ... es una forma de actitud, relacionada pero no equivalente a satisfacción, así como los resultados de la comparación de expectativas con percepción de nivel"* (Zeithaml, 1987).

Un aspecto importante de calidad de servicio es la distinción entre calidad percibida de servicio y satisfacción. *"Calidad percibida de servicio es el juicio global, o actitud, relativo a superioridad del servicio, mientras que satisfacción está relacionada con una transacción específica... los dos componentes están relacionados, de forma que las incidencias de satisfacción a lo largo del tiempo resulta en percepciones de calidad de servicio"* (Parasuraman et al., 1998b, pág.16).

En la fase final de la conceptualización Parasuraman et al., (1998) afirman que *"servicio de calidad, como Percibido por los consumidores, viene de comparaciones de aquello que ellos sentem que las empresas de servicios deben ofrecer con sus percepciones de performance de las empresas que providencian los servicios. Calidad de servicio Percibido es portanto vista como el grado y dirección de la*

discrepancia entre percepciones y expectativas del consumidor" (pp. 16-17). Las expectativas están influidas por lo que los consumidores dicen, por las necesidades personales del consumidor, por las experiencias pasadas con el servicio y por las comunicaciones externas del proveedor del servicio (Zeithaml, 1990, pág. 19).

Según el SERVQUAL, los consumidores utilizan 5 criterios muy específicos para evaluar la calidad de servicio:

- a) Tangibilidad - apariencia física de las instalaciones, equipamientos, personal, medios de comunicación;
- b) Fiabilidad - capacidad para ejecutar un servicio prometido de forma precisa y fiable;
- c) Capacidad de Respuesta - voluntad para ayudar a los consumidores y prestar un servicio rápido;
- d) Seguridad - conocimiento y cortesía, capacidad de transmitir confianza;
- e) Empatía - atención cuidada e individualizada que la empresa da a sus clientes (Zeithaml et al., 1990, pág. 24)

Zeithaml et al. (1990) diseñan las deficiencias dentro de una empresa que causan problemas con la calidad de servicio como discrepancias (GAP's) y definen

cuatro discrepancias (GAP's) que según ellos influyen en la percepción de calidad de servicio⁸. La primera, Gap 1, resulta cuando una empresa no sabe lo que el cliente espera. Se define como "*la diferencia entre lo que el cliente espera y lo que la gestión percibe que ellos esperan*" (pág.51). Hay tres motivos para que ocurra esto: "(a) *falta o poco uso de investigación de marketing*; (b) *comunicación inadecuada en sentido ascendente de persona de contacto para la gestión*; (c) *demasiados Niveles de gestión que separan el personal de contacto y el topo de la gestión*(pág.52).

La investigación de mercado no sirve para nada si no se pone a funcionar. La investigación debe ser usada para establecer el marco de calidad de servicio para la organización. La segunda discrepancia, Gap 2, se define como "*la discrepancia entre la percepción de los gerentes y las expectativas del cliente y las especificidades que se establecen para la realización del servicio*" (pág.71). Hay tres motivos para que esta discrepancia ocurra: (a) *compromiso insuficiente con la calidad de servicio*; (b) *percepción de falta de viabilidad*; y (c) *ausencia de objetivos*" (pág. 72).

La tercera discrepancia, Gap 3, es la performance de servicio que resulta "*cuando los empleados no son capaces o no tienen voluntad de hacer el servicio con un Deseado Nivel de calidad*" (pág.89). El Gap 3 está causado por: (a) *ambigüedad de funciones*; (b) *conflicto de funciones*; (c) *bajo ajuste entre el empleado y el trabajo desempeñado*; (d) *débil ajuste entre tecnología y trabajo*; (e) *sistema de supervisión inadecuado que puede resultar de la no adecuada evaluación y compensación*; (f) *falta de control Percibido por parte de los empleados*; y (g) *falta de espíritu de equipo*

⁸ Para mejor comprensión ver la Figura 4, en la página 115.

(pág.90). El Gap 3 es común en organizaciones cuyos servicios son muy interactivos, el trabajo es intensivo, y se disponibiliza en varios locales.

La comunicación, o mejor, la falta de ella, es la base para esta última discrepancia, el Gap 4. Éste es el resultado de comunicación no precisa entre la organización y sus clientes. Estas imprecisiones ocurren cuando se hacen falsas promesas de publicidad. Los orígenes de este problema tienen lugar en: "(a) *comunicación horizontal inadecuada*; y b) *tendencia para prometer demasiado en las comunicaciones*" (pág.117).

Estas discrepancias o GAP's están medidas por una escala multidimensional conocida como SERVQUAL. Zeithaml et al. (1990) describe esta escala como una escala "*de buena fiabilidad y validez que las empresas pueden usar para comprender mejor las expectativas de servicios en las percepciones de sus clientes... el instrumento es aplicable en un variado abanico de servicios... proporciona un esqueleto básico para cada una de las cinco dimensiones calidad de servicio...El esqueleto, cuando sea necesario, puede ser adaptado o suplementado para ajustarse a las características o necesidades específicas de la investigación de una empresa*" (pág.175).

El instrumento SERVQUAL original está compuesto por dos secciones con 22 afirmaciones, donde una sección mide las expectativas del cliente y la otra mide las percepciones de los servicios efectuados por la organización. Los encuestados usan la escala de Likert de 7 puntos que varía de disconforme total y conforme plenamente.

Además, hay una sección de 5 frases que se usan para averiguar las cinco dimensiones de tangibilidad, fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad y Empatía. El Gap 5 resulta de la diferencia entre las clasificaciones que los clientes dan a las afirmaciones agrupadas sobre expectativas y percepciones. En este sentido, el GAP 5 sólo podrá ser eliminado si se corrigen los otros 4 gaps enunciados anteriormente.

Un análisis factorial del instrumento SERVQUAL resultó en una escala total de confianza de aproximadamente .90. La confianza del instrumento SERVQUAL fue enseguida soportada por una correlación relativamente baja en relación con el par de .35 entre cinco factores. El instrumento SERVQUAL se consideró como válido de contenido al examinar la medida en cómo los ítems representaban el dominio de la construcción. La validez convergente de la escala se examinó al comparar los resultados del SERVQUAL en relación con las respuestas a una pregunta acerca de valores de calidad globales (Parasuraman et al., 1991).

A pesar de tener tenido una gran aceptación del SERVQUAL como instrumento de medición de calidad, la teoría y el método resultante tienen bastantes críticas. Carman (1990) en su trabajo para criticar el estudio Parasuraman et al. Cuestionó el número de dimensiones, el valor genérico del levantamiento, y la cuantía de alteraciones necesarias en otros ambientes de servicios. Dice que hay mayor necesidad de ajustamientos de los que Parasuraman et al. indican, que podrá haber más de 5 dimensiones, las dimensiones no son genéricas, y que el instrumento de levantamiento no es necesariamente una medida buena sobre las industrias. Asimismo cuestionó el uso de las puntuaciones diferenciadas para definir calidad de servicio.

Con resultados parecidos con Carman, (1990), Babakus, and Boller (1992), creen que el número de dimensiones de servicio de calidad puede estar en función de un servicio relacionado con un sector en particular. Además, el dominio de calidad de servicio puede ser complejo en algunos sectores de actividad y muy simples y unidimensional en otros. Cronin y Taylor (1992) y Teas (1993) plantearon las definiciones operacionales y el formato que sirvió de base para el SERVQUAL así como el uso de puntuaciones diferenciadas en la definición de calidad de servicio.

Brown, Churchill y Peter (1993) cuestionaron el uso de las puntuaciones diferenciadas, el número de adaptaciones de ítems necesarios para usar el cuestionario en diversos sectores de actividad, y el número de las dimensiones. El número de dimensiones también fue examinado por McDougall y Levesque (1994). Con una institución financiera como foco de la investigación, estos investigadores intentaron duplicar el estudio Parasuraman et al. (1990). La encuesta estaba compuesta por una sección de 22 ítems sobre expectativa seguido por una sección de importancia. Pidieron a los encuestados que identificaran a su institución financiera y completaran a los 22 ítems de la escala de percepción. Sus resultados no apoyan la teoría de cinco dimensiones independientes. Como máximo encontraron 3 dimensiones, dos de las cuales estaban fuertemente ligadas. También fueron muy críticos en relación con la evaluación de las expectativas, creyendo que era la importancia la que iba a ser medida.

Para contrastar la solidez del concepto y afinar el instrumento, Parasuraman et al. (1994) comenzaron una nueva investigación que presentó dos marcos de servicio que los consumidores usan para evaluar calidad de servicio:

- a) *Servicio Deseado* - el Nivel de servicio de la combinación de aquello que los clientes creen que "puede ser" y "debe ser" dado.
- b) *Servicio Adecuado* - el Nivel mínimo de servicio que los consumidores están dispuestos a aceptar.

Otro nuevo concepto se presentó y sirvió para definir aún más calidad de servicio. Diseñado en la *zona de tolerancia*, es "*la variación de nivel que el cliente considera satisfactorio*" (1994, pág.2). La estructura del SERVQUAL fue modificada para "... *captar no sólo la discrepancia entre servicio Percibido y Deseado - diseñado como Medida de Superioridad de Servicio (MSS), sino también la discrepancia entre servicio Percibido y Adecuado - diseñado como Medida de Adecuación de Servicio (MSA)*" (Parasuraman et al.,1994b, pág.6)

Seguidamente, los investigadores examinaron los criterios psicométricos y diagnósticos que trataron en las cuestiones metodológicas aún no resueltas que plantearon controversia. Diseñaron tres formatos a considerar:

- a) Formato de tres Columnas - Este formato genera clasificaciones separadas de servicio Deseado, Adecuado y Percibido, con tres escalas idénticas lado a lado.

Requiere la computación de Deseado-Percibido y de las diferencias percibidas-ade cuadas para cuantificar MSS y MSA, respectivamente. Así la operacionalidad de calidad de servicio es parecido con SERVQUAL, a pesar de no repetir los ítems.

- b) Formato de dos Columnas - en contraste con el SERVQUAL original, este formato genera clasificaciones directas de superioridad de servicio lagunas de suficiencia de servicio (Gaps, i.e., puntuaciones MSS y MSA) con dos escalas idénticas lado a lado.

- c) Formato de una Columna - Este formato también genera clasificaciones directas de superioridad y suficiencia de servicio. No obstante, el cuestionario está dividido en dos partes, con un conjunto de escalas para MSS en la Parte I y el mismo conjunto de escalas para MSA en la Parte II. Así, este formato repite los ítems como en el (original) SERVQUAL (Parasuraman, et al., 1994b, pág.8).

Un área que no fue incluida en la investigación inicial SERVQUAL, pero que está destacada en la literatura de calidad de servicio es la influencia de calidad de servicio en las intenciones de comportamiento. Las intenciones de comportamiento se miden ahora por una escala compuesta de "*13 ítems agrupados en 5 categorías; lealtad a la organización, comunicación boca a boca, intenciones de compra, sensibilidad de precio, y quejas*" (Parasuraman et al., 1994b, pág.24).

8.2.2. La Adaptación del Servqual

En respuesta a la crítica de Carman (1990) al SERVQUAL que cuestionaba la aplicación universal del instrumento, Parasuraman et al. (1994) argumentaron que los ítems del SERVQUAL representan, de hecho, criterios de evaluación centrales para la medición de la calidad del servicio. Por tanto, éstos acordaron que los ítems individuales del SERVQUAL deberían ser vistos como un “esqueleto” básico que debería ser suplementado por ítems de contenido específico si fuera necesario .

La organización y el lenguaje de este cuestionario se adaptaron al cuestionario original para que pudiesen reflejar el ambiente de la enseñanza superior de marketing en Portugal y pudiesen servir a los objetivos de este estudio. El elemento-clave para la reunión de datos para esta investigación fue precisamente el cuestionario SERVQUAL adaptado. Este cuestionario se elaboró a partir de varios instrumentos SERVQUAL utilizados en otros estudios, que permitieron la construcción de un modelo válido y fiable para la evaluación de las percepciones de calidad de las dos instituciones de enseñanza superior de marketing en Portugal. Algunos ítems se añadieron, otros se eliminaron, otros se modificaron, siempre con la perspectiva de mantener la relevancia para la calidad de servicio de la enseñanza superior.

Las 31 cuestiones de este cuestionario se elaboraron a partir de algunos conceptos fundamentales para la prestación de servicios de educación, tales como: disponibilidad para ayudar, registros y documentación, servicios de la escuela superior, acceso y seguridad, conocimiento, horarios, instalaciones y equipamientos y

relaciones públicas. A partir de aquí, las 31 cuestiones se encuentran agrupadas por las cinco dimensiones, de la siguiente forma:

a) Seguridad

C-3 – La dirección de la Escuela Superior lleva a cabo una orientación adecuada para asegurar los requisitos necesarios en el cumplimiento de los programas;

C-6 – Las personas de la Escuela Superior son responsablemente sociables;

C-13 – Los profesores de la Escuela Superior y los funcionarios dan la respuesta adecuada a las cuestiones que les plantean los estudiantes sobre los cursos o los programas;

C-20 – El edificio donde la Escuela Superior está situada es seguro y accesible;

C- 29 - Los cursos se imparten por profesores altamente cualificados y capacitados pedagógicamente y científicamente;

b) Fiabilidad

C-2 – Los funcionarios de apoyo resuelven los problemas de los estudiantes de manera adecuada;

C-4 – Las personas de la Escuela Superior son creíbles, reales y honestas;

C-22 – Los servicios de infra-estructuras de soporte (librería, reprografía, secretaría, tesorería, snack-bar, etc.) prestan sus servicios de acuerdo a lo prometido;

C-23 – Los servicios de ayuda financiera (bolsas, etc.) se facilitan según se acordaron;

C-24 – Los registros y actas de la Escuela Superior no presentan errores;

C-30- Los alumnos son informados de cambios en los horarios;

c) Empatía

C-5 – Los profesores atienden individualmente a los estudiantes cuando es necesario ;

C-9 – Los funcionarios de la Escuelas Superior muestran un interés sincero por los estudiantes;

C-11 – Las personas de la Escuela Superior tratan a los estudiantes con atención;

C-12 – Los profesores de la Escuela Superior y los funcionarios tienen una implicación especial con los estudiantes;

C-18 – Los computadores de la Escuela Superior están disponibles y accesibles para que los estudiantes los utilicen en las horas que más les convengan;

C-21 – La biblioteca tiene horario de funcionamiento conveniente;

C- 27 - La atención administrativa está siempre disponible para ayudar a los alumnos;

C- 28 - Los profesores están siempre disponibles para los alumnos fuera de los periodos de clases;

d) Tangibilidad

C-8 – Los requisitos necesarios para la admisión se divulgan claramente en el folleto o en otros soportes de comunicación de los cursos;

C-14 – La Escuela Superior posee modernas y adecuadas instalaciones y equipamientos (edificios, salas, instalaciones);

C-16 – Los materiales respecto a la Escuela Superior (catálogos, encuadernaciones, impresos) son aplicativos;

C-17 – La Escuela Superior posee tecnología reciente (computadores, hardware y Software);

C-18 – Los computadores de la Escuela Superior están disponibles y accesibles para que los estudiantes los utilicen en las horas que más les convengan;

C- 31 - Las salas de clase proporcionan una experiencia confortable de aprendizaje;

e) Capacidad de Respuesta

C-1 – Los profesores y funcionarios de la Escuela Superior muestran disponibilidad para ayudar a los estudiantes;

C-7 – Los profesores y funcionarios responden adecuadamente a las preguntas y a las peticiones;

C-10 – El horario de la Escuela Superior y de los cursos refleja las necesidades de los estudiantes;

C-15 – La documentación que recorre diversos departamentos o jerarquas y que se entrega a los alumnos, es tramitada eficazmente y dentro de un tiempo razonable;

C-25 – Los servicios académicos asociados con el proceso de registro se realizan de forma eficiente;

C-26 – Los servicios asociados con el proceso de admisión de nuevos alumnos se realizan de forma atenta y eficiente.

8.3. Encuesta por Cuestionario

Entre otros, el objetivo de este estudio es aplicar un modelo de evaluación de la calidad de servicio para medir las percepciones de los alumnos, que frecuentan el curso superior de marketing en Portugal, de la calidad del servicio, en la educación superior en dos instituciones (pública y privada). Las dos instituciones que participaron en este estudio han sido: el Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto (Institución I) y el Instituto Portugués de Administración de Marketing de Matosinhos (Institución II). La investigación exigía que los alumnos comparasen sus experiencias con sus expectativas, resultando por consiguiente, una medida de gaps de la calidad del servicio académico en su institución.

El equipo de investigación reunió datos para el estudio durante un periodo de dos meses. Los datos se reunieron durante el 2º semestre del curso académico 2001/2002. Se recogieron un total de 318 cuestionarios respondidos, de una población accesible de cerca de 1.300 alumnos habituales, con un índice de retorno del 25% de las instituciones participantes.

El instrumento usado en este estudio fue un cuestionario compuesto por tres escalas, “Nivel Deseado”, “Nivel Adecuado” y “Nivel Percebido”, cada una con 31 cuestiones. El instrumento usado en este estudio constaba de cuatro secciones. La primera sección contenía ítems de respuesta acerca de las expectativas de los alumnos, de la calidad del servicio en sus instituciones de educación superior e ítems de

respuesta acerca de las experiencias actuales de los alumnos con os mismo servicios. Una escala de Likert (1 - bajo; 7 – elevado) se utilizó para generar respuestas para cada uno de los ítems de Nivel Deseado, Nivel Adecuado y Experiencia. La sección dos del instrumento contenía cuatro cuestiones acerca de la facilidad de comprensión y cumplimentación del cuestionario. La sección tres disponibilizaba las cinco dimensiones de la calidad de los servicios. Aquí, se solicitaba a los alumnos que distribuyesen 100 puntos por las cinco dimensiones según la importancia dada a cada una de ellas. Finalmente la sección cuatro se diseñó para verificar la relación entre la calidad de servicio percibida y las intenciones de comportamiento. Para ello se presentaron 13 preguntas sobre las intenciones futuras de los alumnos.

El instrumento se revisó por un plantel de individuos expertos en evaluación educacional. El plantel revisó los ítems iniciales y revisiones sugeridas y áreas de contenido que se omitieron. Se realizaron revisiones de ítems que reflejaban este contenido y fueron entonces aumentados. La versión final fue pues revisada y aprobada por el plantel de expertos.

El autor contactó también con Parasuraman, vía e-mail exponiéndole genéricamente su investigación y la encuesta utilizada con las adaptaciones del SERVQUAL original. Su respuesta fue de que la adaptación estaba bien. (Ver anexo 3)

El análisis de los datos se realizó usando la secuencia de las preguntas del instrumento de investigación. Un asunto recurrente en el análisis de datos de escalas

de Likert o de respuesta diferencial semántica es la apropiación de ciertas técnicas estadísticas. Debellis (1991) destacó que los datos interpretados por escalas tipo Likert pueden ser considerados ordinarios por algunos investigadores. Sin embargo, éste también indicó que *“una riqueza de experiencia acumulada apoya la aplicación de métodos analíticos basados en intervalos en las escalas de Likert”* (pág. 112). Nunnally (1978) dice que *“es permisible tratar la mayor parte de los instrumentos de medición en psicología y otras ciencias de comportamiento llevándolos a intervalos de escalas”*, y argumentó que *“ningún mal se hace en la mayor parte de los estudios en las ciencias de comportamiento por emplear métodos de análisis estadístico y matemático que lleven los intervalos muy en serio.”* (pág.17).

Por lo menos actualmente, la mayor parte de los investigadores de comportamiento parecen subscribir el punto de vista de Nunnally (Debellis, (1991). El consejo de Debellis a los investigadores en las ciencias sociales es *“monitorizar y adecuarse al sentimiento predominante, en el área de interés de cada uno”* cuando se trata de esta cuestión (pág.112). La visión que prevalece de investigadores recientemente publicados acerca de la calidad de servicio suelen indicar una concordancia con Nunnally respecto a la pertinencia de considerar los datos interpretados por cuestionario, usando una escala de Likert, para datos de intervalo (e.g., Brown & Swartz, 1989; Hampton, 1993; Parasuraman et al., 1988; Schwantz, 1996).

8.4. Medida de las Variables

El SERVQUAL ha sido usado por Parasuraman et al. (1988; 1991) para estudiar la calidad de los servicios en una variedad de organizaciones de servicios, incluyendo el sector bancario, tarjetas de crédito, reparaciones de producto, seguros, y compañías de comunicación. Otros investigadores usaron el instrumento SERVQUAL para estudiar la calidad del servicio en una variedad de ambientes, tales como corredores de seguros, médicos, hospitales, clínicas dentales, escuelas de negocios, almacenes de neumáticos, cuidados intensivos en hospitales, programas de recreo públicos o corredores del sector inmobiliario (Brown, Churchill, & Peter, 1993).

La variable de criterios debe ser evaluada a un Nivel de intervalo o de porcentaje de medida. La variable de previsión debe ser una variable de Nivel nominal que incluye sólo dos categorías. Una observación dada que aparece en una condición debe ser emparejada de algún modo significativo con una observación correspondiente que aparezca en la otra condición. Un Nivel dado de un sujeto en una condición no debe estar afectado por cualquier otro Nivel de otro sujeto en cualquiera de las dos condiciones. Las diferencias en Niveles a los pares deben ser normalmente distribuídas. Las poblaciones representadas por las dos condiciones deben tener variaciones iguales en los criterios (Hatcher & Stepanski, 1994, pág. 210).

Tres condiciones deben encontrarse si la correlación producto-momento de Pearson se usa para evaluar la naturaleza de la relación entre dos variables. En primer lugar, ambas variables deben ser evaluadas o bien en un intervalo o en una escala

porcentual de medida. En segundo lugar, las dos variables que estuvieran relacionadas deben observarse parecidas para el mismo conjunto de individuos. En tercer lugar, las variables de intervalo o de porcentaje deben tomar un gran número de valores o, en otras palabras, ser continuos (Hatcher & Stepanski, 1994). No obstante incluso cuando van al encuentro de estos criterios, la correlación de Pearson es únicamente adecuada si hubiera una relación lineal entre las dos variables, (Hatcher & Stepanski, 1994).

Esta investigación concuerda con la manifestación tanto de Parasuraman et al. (1993) como de Carman (1990) de que la formulación de las preguntas del instrumento SERVQUAL debe ser adaptada a las organizaciones de industria de servicios y sectores de actividad que presentan diferencias opcionales de las implicadas en el estudio original del SERVQUAL. La necesidad de preguntas de contenido específicas parece especialmente notable cuando se da el salto conceptual del negocio para la educación, más específicamente para la enseñanza superior, ya para no ir a por menor del área conceptual del Marketing. Afortunadamente aquí encontramos una mayor sensibilidad de los alumnos/clientes para el objeto del estudio y consecuentemente más ponderación en las respuestas.

8.5. Pre-test de los Cuestionarios

El cuestionario fue distribuido por el investigador a los alumnos matriculados en 4º año del Curso de Gestión de Marketing en el Instituto Portugués de Administración de Marketing (Instituição II), pero en la Escuela de Aveiro. Estos

estudiantes reflejaban el perfil tradicional de los alumnos matriculados en las instituciones de enseñanza superior de Marketing. A los alumnos se les pedía que facilitaran comentarios al investigador de acuerdo con sus opiniones sobre el cuestionario. Para evaluar de forma sistemática la reacción de los encuestados al estudio piloto se estudiaron una serie de factores. De particular interés era la duración del tiempo necesario para completar el cuestionario .

Los encuestados mostraron que su tiempo de respuesta era de 10 a 20 minutos sin interrupciones, mientras que algunos, aproximadamente el 6%, habían llegado a los 35 minutos. La revisión final de los comentarios confirmó que el instrumento y cada ítem parecía apropiado para este cuestionario. De los cambios sugeridos por el instrumento de investigación, una de ellos significaba aumentar cuestiones sobre la evaluación del docente en el transcurrir de las clases, es decir, los alumnos consideraban fundamental evaluar los momentos de producción/disponibilización de las clases para la evaluación global de la institución. Estos cambios se hicieron para la versión final del instrumento de investigación. El estudio piloto del instrumento se administró a 32 alumnos, en número perfectamente aleatorio dado que era el número de alumnos en clase, en el día de la aplicación del cuestionario, del 4º año del curso superior de Gestión de Marketing del Instituto Portugués de Administración de Marketing de la Escuela de Aveiro, los cuales fueron entonces excluidos del estudio.

CAPÍTULO IX

9. Análisis de los Resultados

9.1 Introducción

Este capítulo presenta los resultados del estudio, y se divide en tres secciones. La primera parte provee información demográfica sobre las poblaciones del estudio. La sección dos incluye el análisis sobre la fiabilidad de los datos así como los resultados del análisis factorial. La sección tres disponibiliza los resultados estadísticos relativos al estudio y constatación de las hipótesis de esta investigación.

Para el tratamiento estadístico de los datos se han utilizado programas de software conocidos: el SPHINNX LEXICA, versión 3.0b, copyrigh 1986-2000 dr “Le Sphinx Developement”, el de STATISTICA for Windows, Realease 4.5 A, copyrigh Statsoft, Inc. 1993 y el SPSS para Windows Versión 10.0. El primero fue fundamental en la introducción y tratamiento de los datos de la encuesta. El segundo y el tercero se han utilizado para el Análisis Factorial, nuevas y otros análisis más estadísticos.

9.2.Datos Demográficos

Entre las dos instituciones se consiguieron un total de 318 cuestionarios, siendo 132 relativos a Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Oporto y 186 al Instituto Portugués de Administración de Marketing. De éstos se anularon 8 cuestionarios, por observar que más del 10% de las respuestas o no habían sido rellenadas o contenían errores, Stevens (1994) y Tabachink y Field (1989) recomiendan eliminar del análisis las variables que representen cierta cantidad de datos perdidos.

Con relación a las preguntas con respuestas anuladas, se efectuó una Media ponderada , de su importancia en la muestra de cada institución y retirados los datos perdidos, para mayor fiabilidad en el análisis.

Tabla 1: Resumen de la Muestra Total, ISCAP y IPAM

	Total	IPAM	ISCAP
Cuestionarios Válidos	310	180	130
Cuestionarios Anulados	8	6	2
Respuestas Anuladas	65	50	15
Introducción			
P.nº5	37	29	8
Sección 2			
P.nº4	1	1	
Sección 3	27	20	7

Tabla 2: Perfil Demográfico de los encuestados para Muestra Total, ISCAP y IPAM

Características	Muestra		ISCAP		IPAM	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Edad						
-21	62	20%	33	25%	29	16%
21-25	187	60%	81	62%	106	59%
26 -30	39	13%	13	10%	26	14%
31- 40	22	7%	3	2%	19	11%
+ 40	0	0%	0	0%	0	0%
Sexo						
Masculino	153	49%	52	40%	101	56%
Femenino	157	51%	78	60%	79	44%
Estado Civil						
No responde	5	2%	2	2%	3	2%
Soltero	280	90%	123	95%	157	87%
Casado	23	7%	5	4%	18	10%
Otro	2	1%	0	0%	2	1%
Enseñanza Secundario						
Pública	245	79%	124	95%	121	67%
Privada	65	21%	6	5%	59	33%
Nota de Acceso						
No responde	43	14%	12	9%	31	17%
Menos de 10,50	18	6%	15	12%	1	1%
De 10,50 a 12,00	39	13%	28	22%	2	1%
De 12,00 a 13,50	116	37%	53	41%	11	6%
De 13,50 a 15,00	53	17%	10	8%	63	35%
De 15,00 a 16,50	34	11%	8	6%	43	24%
De 16,50 a 18,00	5	2%	2	2%	14	8%
Más de 18,00	2	1%	2	2%	15	8%
Enseñanza Superior						
Pública	130	42%	130	100%	0	0%
Privada	180	58%	0	0%	180	100%
Otra						
Régimen Habitual						
Diurno	173	56%	72	55%	101	56%
Nocturno	137	44%	58	45%	79	44%
Años de Enseñanza Superior						
Ninguno	85	27%	43	33%	42	23%
1	91	29%	44	34%	47	26%
2	63	20%	21	16%	42	23%
3	65	21%	22	17%	43	24%
4	2	1%	0	0%	2	1%
+4	4	1%	0	0%	4	2%
Trabaja						
No	154	50%	74	57%	80	44%
Media jornada	57	18%	25	19%	32	18%
Jornada entera	94	30%	30	23%	64	36%
Otra	5	2%	1	1%	4	2%
Financiamiento						
Salario	85	27%	33	25%	52	29%
Apoyo familiar	181	58%	80	62%	101	56%
Entidad patronal	9	3%	1	1%	8	4%
Bolsa Estudio	23	7%	9	7%	14	8%
Ahorro	8	3%	5	4%	3	2%
Préstamo Bancario	0	0%	0	0%	0	0%
Otro	4	1%	2	2%	2	1%
Razones de matrícula						
Vocación profesional	193	46%	80	62%	113	63%
Mantener empleo	8	2%	6	5%	2	1%
Avanzar en la profesión	121	29%	48	37%	73	41%
Satisfacción personal	98	23%	30	23%	68	38%
Otro	3	1%	0	0%	3	2%

Edad

La información demográfica de este estudio refleja que de los 310 encuestados de las dos instituciones, 20 % tenían menos de 21 años, 60% entre 21 y 25 años, 13% entre 26 y 30 años y a penas 7% tenían más de 40 años. No se verifican grandes diferencias en este capítulo entre las dos instituciones objeto de análisis.(Ver anexo 5)

Sexo

La población total analizada refleja en 153 respuestas que es masculina (49%) y en 157 respuestas que es femenina (51%). Por institución, en el ISCAP el 40% de los encuestados eran del sexo masculino y el 60% del sexo femenino. En el IPAM, la situación se invierte: el 56% del sexo masculino y el 44% del sexo femenino. (Ver anexo 5)

Estado Civil

Del total de la muestra, a penas el 7% de los encuestados estaban casados. La mayoría de los estudiantes de las dos instituciones estaban solteros (90%), siendo que el 2% de los encuestados no respondieron a esta pregunta y el 1% presentaba otra situación civil. En valores absolutos, 280 de los 310 encuestados estaban solteros, lo que revela un poco el perfil del estudiante de enseñanza superior en Portugal. (Ver anexo 5)

Enseñanza Secundaria

En el universo estudiado, 245 alumnos (79%) frecuentaron la enseñanza secundaria pública antes de ingresar en la enseñanza superior, al tiempo que, a penas 65 alumnos (21%) realizaron habitualmente la enseñanza secundaria en el sector privado. Curiosamente, en la institución de enseñanza superior pública (ISCAP) sus alumnos provienen mayoritariamente de la enseñanza secundaria pública (95%) contra el 5% de la enseñanza secundaria privada. En la segunda institución, de carácter privado, (IPAM) la situación es un poco diferente: 67% provienen de la enseñanza secundario pública y 33% de la enseñanza secundaria privada. (Ver anexo 5)

Nota de Acceso a la enseñanza Superior

Las notas de acceso a la enseñanza superior revelan una enorme amplitud en el total de la muestra y diferencias significativas entre las dos instituciones. Se señala que en esta pregunta se anularon 37 respuestas, siendo 29 del IPAM y 8 del ISCAP. Así, del total de los encuestados(273), 14% no supieron responder a esta cuestión, 6% obtuvieron una nota inferior a 10,5 puntos, 37% entre 10,5 y 12 puntos, 37% entre 12 y 13,5 puntos, 17% entre 13,5 y os 15 puntos, 11% entre 15 y 16,5 puntos, 2% entre 16,5 y 18 puntos y a penas 1% superior a 18 puntos. Curiosamente la diferencia entre las dos instituciones es significativa, es decir, en el ISCAP el 75% de los alumnos obtuvieron una nota de acceso inferior a 13,5 puntos mientras que en el IPAM la situación se invierte totalmente: el 75% de los alumnos obtuvieron una nota de acceso superior a 13,5 puntos. (Ver anexo 5)

Régimen Habitual

El régimen frecuentado por los alumnos encuestados de las dos instituciones se presenta de la siguiente forma: 56% frecuentan las aulas en régimen diurno y 44% en régimen nocturno. Esta división del régimen frecuentado tiene correspondencia total con la muestra estudiada en cada una de las instituciones. (Ver anexo 5)

Años de enseñanza Superior

Al haber sido estudiados todos los años de los cursos de marketing de las dos instituciones, es importante destacar el número de años que cada alumno tiene completos en enseñanza superior. Así, el 27% de los alumnos aún no completaron el primer año habitual en enseñanza superior, el 29% completaron uno, el 20% dos años, el 21% tres años, el 1% cuatro años y el 1% también completó más de cuatro años. Por institución, no se constatan grandes diferencias en el perfil de los alumnos encuestados respecto a esta cuestión. (Ver anexo 5)

Situación Profesional

Del total de la muestra, el 50% de los encuestados no ejerce cualquier actividad profesional. De la mitad que trabaja, el 18% ejerce sus actividades profesionales a media jornada y el 30% a tiempo completo, mientras que a penas el 2% ejerce su actividad de otra forma, no identificada. El IPAM posee un mayor porcentaje de alumnos trabajadores (56%) contra a penas el 43% del ISCAP. (Ver anexo 5)

Financiación

Respecto a la forma de financiación de los estudios en enseñanza superior, observamos dos grandes formas utilizadas por los alumnos: por el propio salario (27%) y a través de apoyo familiar (58%). Las otras formas de financiación se resumem en apoyo de entidad patronal (3%), bolsa de estudio (7%), ahorro (3%) y otras formas (1%). Un aspecto muy curioso resalta de esta cuestión: de los 310 encuestados ninguno recurre al préstamo bancario para financiar habitualmente la enseñanza superior. No se destacan grandes diferencias en la forma de financiación entre los alumnos de las dos instituciones. (Ver anexo 5)

Razones de la Matrícula

La elección de un curso superior de marketing se debe para 193 alumnos a una vocación profesional, 121 como forma de avanzar en la profesión, 98 como búsqueda de satisfacción personal, 8 para mantenimiento de sus empleos y 3 alumnos presentaron otras razones. Una vez más, no se verificaron diferencias significativas entre las motivaciones de los alumnos encuestados de las dos instituciones. (Ver anexo 5)

9.3. Análisis Factorial y de Componentes Principales

Tradicionalmente, Parasuraman et al. (1994) definen la calidad del servicio en función de cinco dimensiones: tangibilidad, fiabilidad, responsabilidad, seguridad y Empatía, como podemos observar en el Capítulo IV, epígrafe 4.10 y asimismo nos referimos también en el capítulo VIII, epígrafe 8.2. Sin embargo, varios estudios posteriores desarrollados por otros investigadores difieren de este punto de vista (Babakus & Boller, 1992; Carman, 1990; McDougall & Levesque, 1994) y señalan que el número de dimensiones varía entre una y ocho (Cronin & Taylor, 1992; Carman, 1990). Incluso Parasuraman et al. (1994) discuten la superposición de las dimensiones responsabilidad, seguridad y Empatía y la posibilidad de reunirse en una sola.

La encuesta SERVQUAL adaptada asume que varios ítems contienen las cinco dimensiones del SERVQUAL original. No obstante, debe notarse que nuestro instrumento se distingue del SERVQUAL original dado que se diseñó para evaluar organizaciones de servicios de educación, más específicamente instituciones de enseñanza superior, que imparten cursos de marketing. El lenguaje utilizado en cada ítem se alteró para reflejar mejor el ambiente de los cursos superiores de marketing en Portugal.

Los ítems estuvieron sujetos a una verificación de fiabilidad, tal como estudios previos que utilizaron el SERVQUAL. Se elaboraron correlaciones para los Niveles de servicio: Deseado, Adecuado y Percibido. Citando estudios previos como Babakus

y Mangold (1992) se utilizó el factor .35 como barrera para la eliminación de ítems individuales correlacionados con las puntuaciones totales. Las correlaciones de todos los ítems para cada categoría de este estudio fueron superiores a .35, donde las correlaciones ítem/total para la escala deseada variaron de .63 a .83, para la escala adecuada de .57 a .78 y para la escala percibida de .36 a .72. (ver tablas 6 a 11)

Para comprobar la consistencia interna del instrumento SERVQUAL, se utilizó el coeficiente de Cronbach. El coeficiente alfa para la escala de servicio Deseado fue de .97(ver anexo 6), para el servicio Adecuado .96 (ver anexo 6) y para el servicio Percibido .94. (ver anexo 6) Estas puntuaciones indican que el SERVQUAL adaptado es un instrumento fiable para la medición del Nivel académico de calidad del servicio (Churchill,1987)

Nivel de Servicio Académico Deseado

La base del análisis de gaps procede de la identificación de que la calidad del servicio se compone de cinco dimensiones: tangibilidad, fiabilidad, seguridad, responsabilidad y Empatía. La evaluación global de un cliente sobre la calidad de una organización es el resultado de las percepciones del cliente sobre las interrelaciones entre las cinco dimensiones. De este modo el SERVQUAL tiene valor a través de la metodología de medición cuantitativa de estas dimensiones. La utilización de Análisis Factoriales no permitió al autor comprender las posibles interrelaciones entre las tradicionales dimensiones.

Lo que nos permitió aún hacer el Análisis Factorial, fue agrupar características comunes en pequeños grupos de variables, los cuales nos permitirán a través de su utilización describir algunas situaciones.

Como podemos observar en la tabla 3, todos los 31 ítems se explican por un único factor, estando de este modo de acuerdo con la principal solución de componentes. Así, las respuestas de esta columna se ponderaron y presentan un resultado más bajo de .63 hasta el más elevado de .83. El Eigenvalue de este factor es 17.42, representando 56,18% de varianza.. Todos los 31 ítems demuestran una fuerte interdependencia entre sí y revelan que no existe separación entre factores (Churchil,1987).

El autor intentó un resultado multidimensional, de cara a la intensidad en la investigación basada en los estudios de Alen y Davis (1991), Hampton (1993), Pitt et al (1995), Parasuraman (1994) y Zeithaml (1990), pero tal cosa no ocurrió.

Asumimos que estos resultados son discutibles y con certeza problemáticos, dado que niegan la existencia de las cinco dimensiones de la calidad del servicio, tal como fueron definidas por Zeithaml et al. (1990). Al contrario estos resultados están más próximos al trabajo de Cronin y Taylor (1992) cuya investigación sugiere que estructura de la calidad del servicio es unidimensional.

Tabla 3:Factor Loading del Nivel de Servicio Académico Deseado

	Descriptivo	Factor Loading
15	círculo de la documentación A	0,83
21	horario de la biblioteca A	0,82
13	conocimientos s/ programas A	0,82
22	servicios de apoyo A	0,80
7	respuesta adecuada A	0,80
27	Atención administrativa A	0,80
30	Información sobre alteraciones de horariosA	0,79
8	requisitos de admisión A	0,78
25	servicios académicos A	0,78
20	seguridad A	0,78
28	Disponibilidad de los profesores A	0,77
17	tecnología A	0,77
3	orientaciones de la dirección A	0,77
5	acompañamiento individual A	0,77
26	servicio de admisiones A	0,75
18	disponib. de material informático A	0,75
29	Capacidad pedagógica y científica A	0,74
11	atención A	0,74
14	instalaciones A	0,74
16	materiales de divulgación A	0,73
9	interés de los funcionarios A	0,73
4	credibilidad A	0,72
24	registros y pautas A	0,71
12	implicación A	0,71
2	eficacia A	0,70
10	calidad de los horarios A	0,70
19	localización de la escuela A	0,70
31	Confort de las salas de clases A	0,70
6	sociabilidad A	0,70
23	ayuda financiera A	0,65
1	disponibilidad A	0,63
	Eigenvalue	17,42
	Varianza explicada	56,18%

Factor Loadings (Unrotated) (ca.sta)

Extraction: Principal components (Marked loadings are > .700000)

Nivel de Servicio Académico Adecuado

La segunda columna de la encuesta pedía a los estudiantes indicar su Nivel aceptable de servicio. Diseñado para Nivel de servicio académico Adecuado, se define como el Nivel mínimo de nivel que los estudiantes consideran como aceptable. Pero una vez las puntuaciones Medias de las respuestas indican la unidimensionalidad de la calidad del servicio, todos los 31 ítems se determinaron en un único factor, siendo el más bajo .57 y el más elevado .78. El Eigenvalue fue de 15.21 y la varianza de 49,06%, como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4:Factor Loading del Nivel de Servicio Académico Adecuado

	Descritivo	Factor Loading
13	conocimientos s/ programas B	0,78
15	circuito de la documentación B	0,78
21	horario de la biblioteca B	0,76
27	Atención administrativa B	0,76
17	tecnología B	0,75
28	Disponibilidad de los profesores B	0,74
22	Servicios de apoyo B	0,74
26	servicio de admisiones B	0,73
14	instalaciones B	0,73
8	requisitos de admisión B	0,72
7	respuesta adecuada B	0,72
9	interés de los funcionarios B	0,72
20	seguridad B	0,71
19	localización de la escuela B	0,70
11	atención B	0,70
5	acompañamiento individual B	0,70
25	servicios académicos B	0,70
18	disponib. de material informático B	0,70
31	Confort de las salas de clases B	0,69
29	Capacidad pedagógica y científica B	0,69
4	credibilidad B	0,68
30	Información sobre alteraciones de horariosB	0,68
24	registros y pautas B	0,68
12	implicación B	0,68
10	calidad de los horarios B	0,67
3	orientaciones de la dirección B	0,67
6	sociabilidad B	0,65
16	materiales de divulgación B	0,64
2	eficacia B	0,62
1	disponibilidad B	0,61
23	ayuda financiera B	0,57
	Eigenvalue	15,21
	Varianza explicada	49,06%

Factor Loadings (Unrotated) (ca.sta)

Extraction: Principal components (Marked loadings are > .700000)

Nivel de Servicio Académico Percibido

La última columna pedía a los estudiantes que puntuasen a su institución de acuerdo con su percepción de nivel, definida como la percepción de la actual performance de las escuelas respecto a sus necesidades de servicios académicos.

Igual que en las relaciones anteriores se hizo un análisis exploratorio de los componentes principales utilizando los 31 ítems de las percepciones del nivel de la institución. A través de este procedimiento se realizó una tentativa por identificar las cinco dimensiones diseñadas por Parasuraman et al (1994) de acuerdo con su concepto de calidad de servicio. De la misma forma que en las relaciones anteriores, solo un factor destacó de este análisis como podremos observar en la tabla 5. Este factor obtiene un Eigenvalue de 11.80, representando 38,06% de la varianza. Os ítems varían entre .36 el más bajo y .72 el más alto. En este factor tenemos un único valor además de la línea de corte .35. El ítem 14 – Instalaciones, cuyo valor permanece aislado en los .16, claramente por debajo de los .35.

Tabla 5: Factor Loading del Nivel de Servicio Académico Percibido

	Descriptivo	Factor Loading
27	Atención administrativa C	0,72
13	conocimientos s/ programas C	0,71
12	implicación C	0,71
7	respuesta adecuada C	0,70
9	interés de los funcionarios C	0,70
11	atención C	0,70
15	circuito de la documentación C	0,70
4	credibilidad C	0,70
26	servicio de admisiones C	0,67
25	servicios académicos C	0,67
16	materiales de divulgación C	0,66
29	Capacidad pedagógica y científica C	0,66
22	servicios de apoyo C	0,66
3	orientaciones de la dirección C	0,66
1	disponibilidad C	0,65
28	Disponibilidad de los profesores C	0,65
30	Información sobre alteraciones de horarios C	0,64
5	acompañamiento individual C	0,62
8	requisitos de admisión C	0,62
2	eficacia C	0,60
10	calidad de los horarios C	0,59
18	disponib. de material informático C	0,58
23	ayuda financiera C	0,58
21	horario de la biblioteca C	0,57
6	sociabilidad C	0,56
24	registros y pautas C	0,55
17	tecnología C	0,47
31	Confort de las salas de clases C	0,47
20	seguridad C	0,47
19	localización de las escuelas C	0,36
14	instalaciones C	0,16
	Eigenvalue	11,80
	Varianza explicada	38,06%

Factor Loadings (Unrotated) (ca.sta)

Extraction: Principal components (Marked loadings are > .700000)

Con base en los estudios ya efectuados que utilizaron el método de análisis de GAP's, nosotros presentamos que las respuestas a cada una de las columnas, Nivel de servicio Deseado, Nivel de servicio Adecuado y Nivel de servicio Percibido, estarían separadas por dos o más factores (Parasuraman et al (1994). Para que esto ocurra, cada factor deberá contribuir a un valor de varianza significativo y cada factor de Eigenvalue tendrá que ser por lo menos igual a 1. Ahora bien para las columnas calidad deseada y adecuada el primer factor representó cerca del 56% y 49% de la varianza, siendo que el segundo factor extraído representó cerca del 6% en cualquiera de las dos. En la columna de la calidad percibida el primer factor representó más del 38% de la varianza siendo el segundo cerca del 8%.

Este análisis demuestra que solo un factor se destacó o evidenció. Para confirmar esta premisa tenemos las escalas Factor Loadind (unrotated) (ver tablas 6 a 11). Todos los ítems fueron de por lo menos .36, a excepción de uno.

9.4 Análisis de Datos para Contraste de Hipótesis

A continuación indicaremos cada una de las hipótesis generales y específicas y presentaremos los análisis estadísticos que las corroboran.

HIPÓTESIS GENERALES:

1.- *La escala de valoración SERVQUAL se puede adaptar y validar en la valoración de la percepción del suministro de servicios relacionados con la enseñanza superior.*

En los tres cuadros siguientes se muestran los resultados de la consistencia de la escala de 31 items propuesta, medida mediante el coeficiente "Alpha" de Cronbach.

Aunque la hipótesis se formula específicamente para la medición de las percepciones hemos ampliado los cálculos del coeficiente Alpha para las mediciones de los niveles de servicio deseado y adecuado.

Los correspondientes resultados se muestran en los cuadros 1, 2 y 3.

Cuadro 1: Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para la medida de servicio deseado

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)	
Reliability Coefficients	
N of Cases =	310.0
	N of Items = 31
Alpha =	.9733

Cuadro 2: Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para la medida de servicio adecuado

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)	
Reliability Coefficients	
N of Cases = 310.0	N of Items = 31
Alpha = .9647	

Cuadro 3: Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para la medida de servicio percibido

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)	
Reliability Coefficients	
N of Cases = 310.0	N of Items = 31
Alpha = .9413	

Como puede observarse en los tres casos el valor del coeficiente se mantiene superior a 0,94, por lo que puede considerarse corroborada la hipótesis.

2.- La Calidad de Servicio de la Educación es un constructo multidimensional, cuyo número de dimensiones depende del servicio que se esté valorando.

Para verificar esta hipótesis se ha llevado a cabo en primer lugar un Análisis Factorial de Componentes Principales en cada uno de los tres conjuntos de variables que caracterizan la valoración de la calidad de servicio de la educación: Los niveles deseados, adecuados y percibidos.

Los resultados se muestran en los siguientes Tabla 6 a 11.

Tabla 6. Análisis de Componentes Principales: Niveles Deseados

Matriz de componentes ^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
circuito da documentação A	.830	-.150	2.272E-02	-7.86E-02	.150
horário da biblioteca A	.823	-.141	-.102	8.023E-03	2.164E-02
conhecimentos s/ programas A	.816	.120	-6.56E-02	-.159	1.520E-02
serviços de apoio A	.802	-4.23E-02	-.153	-5.29E-02	-1.60E-02
resposta atempada A	.800	.240	-2.47E-02	8.483E-02	.139
Atendimento administrativo A	.796	7.438E-02	-.155	1.890E-02	-.228
Informação sobre alterações de horários A	.792	-.222	9.206E-02	-3.25E-02	-.120
requisitos de admissão A	.782	.204	.112	-.105	-7.72E-02
serviços académicos A	.779	7.033E-03	-.292	.240	-6.46E-03
segurança A	.776	-.286	-.112	8.791E-02	.188
tecnologia A	.771	-.214	.268	-.179	6.794E-02
Disponibilidade dos professores A	.771	-8.99E-02	7.318E-02	-.133	-.282
orientações da direcção A	.768	.192	.225	.263	5.013E-02
acompanhamento individual A	.758	.279	.137	8.505E-02	-3.17E-02
serviço de admissões A	.748	-.161	-.355	8.923E-02	-9.32E-02
disponib. de material informático A	.746	-.372	.144	-.132	5.526E-02
atenção A	.742	.289	-8.41E-02	-.202	3.670E-02
Capacidade pedagógica e científica A	.741	-.108	.171	6.740E-02	-.425
instalações A	.738	-.401	.253	-2.72E-02	.124
materiais de divulgação A	.731	4.891E-02	1.240E-03	-9.73E-02	.186
interesse dos funcionários A	.728	.383	-.120	-.248	-1.12E-02
credibilidade A	.724	.173	.113	.426	-7.24E-02
registos e pautas A	.711	-.107	-.380	.163	-.147
envolvimento A	.707	.286	-.138	-.321	-1.08E-02
eficácia A	.705	.343	.159	.197	.140
localização da escola A	.703	-.359	7.260E-02	-.108	.366
Conforto das salas de aulas A	.702	-.373	.229	8.316E-02	-.220
qualidade dos horários A	.702	.181	7.980E-02	-.280	-.197
sociabilidade A	.698	.317	-5.01E-02	4.082E-02	.258
ajuda financeira A	.649	-.289	-.400	.123	9.920E-02
disponibilidade A	.634	.218	.303	.232	7.250E-02

Método de extracção: Análisis de componentes principales.
a. 5 componentes extraídos

Tabla 7. Análisis de Componentes Principales: Varianza total Explicada por los 5 primeros componentes para los Niveles Deseados

Varianza total explicada						
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	17.385	56.081	56.081	5.416	17.472	17.472
2	1.805	5.822	61.903	5.290	17.065	34.537
3	1.110	3.581	65.483	4.518	14.573	49.110
4	.905	2.920	68.404	4.358	14.058	63.168
5	.831	2.682	71.085	2.454	7.917	71.085

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como puede observarse, salvo la primera componente que recoge un porcentaje apreciable de la varianza, el resto de las primeras 5 componentes no recoge ya un porcentaje apreciable.

Este mismo resultado se refleja también para los análisis en relación a los niveles adecuados y percibidos, como se muestra en las tablas siguientes:

Tabla 8. Análisis de Componentes Principales: Niveles Adecuados

Matriz de componentes ^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
conhecimentos s/ programas B	.784	.125	-5.23E-02	5.442E-02	-.237
circuito da documentação B	.776	-2.47E-02	-.222	2.729E-02	-3.68E-02
horário da biblioteca B	.761	-.272	8.274E-02	-5.14E-02	.103
Atendimento administrativo B	.761	-.143	.207	5.283E-02	-8.59E-02
tecnologia B	.751	-7.47E-02	-.348	-7.85E-02	-6.20E-02
Disponibilidade dos professores B	.741	-9.43E-02	.128	6.836E-02	-.219
serviços de apoio B	.739	-.222	2.134E-02	-4.79E-02	.113
serviço de admissões B	.734	-.224	.303	.141	-9.93E-03
instalações B	.726	-7.30E-02	-.397	-7.47E-03	7.718E-02
requisitos de admissão B	.723	.162	-.117	-8.64E-02	-5.28E-02
resposta atempada B	.721	.296	-1.57E-02	-5.99E-03	2.855E-02
interesse dos funcionários B	.716	.321	-2.61E-03	.119	-.276
segurança B	.706	-.261	-6.62E-02	6.449E-02	.385
localização da escola B	.702	-.154	-.337	.160	.300
atenção B	.701	.299	4.577E-02	-5.66E-02	-.102
acompanhamento individual B	.700	.345	5.342E-02	-8.62E-02	.101
serviços académicos B	.697	-.250	.118	.242	5.889E-02
disponib. de material informático B	.696	-.114	-.394	-.189	-3.53E-02
Conforto das salas de aulas B	.695	-.369	-7.76E-02	-.221	2.546E-02
Capacidade pedagógica e científica B	.689	-.213	.258	-.291	-.163
credibilidade B	.678	.295	.125	-.221	.104
envolvimento B	.676	.196	2.360E-02	.385	-.260
registos e pautas B	.676	-.251	.179	-.139	-6.38E-02
qualidade dos horários B	.673	.257	-4.34E-02	-.214	-.112
Informação sobre alterações de horários B	.673	-.294	.110	-.287	-.214
orientações da direcção B	.667	.280	-1.74E-02	-.196	.102
sociabilidade B	.645	.318	.132	2.827E-02	.128
materiais de divulgação B	.642	-1.89E-02	-.241	.467	-.146
eficácia B	.620	.372	.183	.152	.240
disponibilidade B	.605	.247	.229	-7.23E-04	.372
ajuda financeira B	.569	-.380	.269	.281	4.913E-02

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a. 5 componentes extraídos

Tabla 9. Análisis de Componentes Principales: Varianza total Explicada por los 5 primeros componentes para los Niveles Adecuados

Varianza total explicada						
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15.181	48.973	48.973	5.774	18.626	18.626
2	1.869	6.028	55.001	4.193	13.525	32.151
3	1.164	3.755	58.756	4.109	13.254	45.405
4	1.036	3.343	62.099	3.296	10.634	56.039
5	.904	2.917	65.016	2.783	8.977	65.016

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 10 . Análisis de Componentes Principales: Niveles Percibidos

Matriz de componentes ^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
Atendimento administrativo C	.720	-.266	3.064E-02	-.332	-9.57E-02
conhecimentos s/ programas C	.714	-.128	-.129	-1.36E-02	-8.14E-03
envolvimento C	.705	-.100	-.157	-.181	-.138
resposta atempada C	.704	-.116	-6.09E-03	9.408E-02	-1.57E-02
interesse dos funcionários C	.701	-.197	-.135	-6.78E-02	-.166
atenção C	.699	-.197	5.225E-02	.164	-.148
círculo da documentação C	.694	.202	-9.67E-02	-.209	-1.20E-02
credibilidade C	.692	-7.89E-02	4.181E-02	.189	.194
serviço de admissões C	.668	-.204	.160	-.117	-3.03E-02
materiais de divulgação C	.665	9.675E-02	-.122	-.238	-8.67E-02
serviços académicos C	.663	-.130	.281	-.127	8.958E-02
Capacidade pedagógica e científica C	.660	4.956E-02	-.290	-9.94E-02	-.101
serviços de apoio C	.656	1.666E-02	.246	.127	4.421E-03
orientações da direcção C	.655	-.196	-.132	.129	.344
disponibilidade C	.655	-.298	-5.01E-02	.143	.414
Disponibilidade dos professores C	.649	-7.77E-02	-.407	-.115	-5.80E-02
Informação sobre alterações de horários C	.637	.157	-.210	-2.01E-02	-8.23E-02
acompanhamento individual C	.625	-.211	-.233	.424	7.186E-02
requisitos de admissão C	.622	-.118	4.419E-02	9.630E-02	-.341
eficácia C	.603	-.250	8.307E-02	-.118	.564
qualidade dos horários C	.589	-4.83E-02	.212	2.058E-02	-.279
disponib. de material informático C	.584	.240	-.106	-.236	1.693E-02
ajuda financeira C	.583	.151	.351	.121	-.125
horário da biblioteca C	.565	.245	.392	.153	-2.27E-02
sociabilidade C	.556	-7.36E-02	-5.21E-02	.494	-.218
registos e pautas C	.552	3.911E-02	.424	-.230	-1.64E-02
segurança C	.468	.424	.314	5.900E-02	.124
instalações C	.158	.760	-.182	.209	.103
localização da escola C	.356	.681	7.884E-02	-9.01E-02	.101
Conforto das salas de aulas C	.471	.549	-.169	.235	-3.72E-02
tecnologia C	.474	.490	-.161	-.218	.123

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a. 5 componentes extraídos

Tabla 11. Análisis de Componentes Principales: Varianza total Explicada por los 5 primeros componentes para los Niveles Percibidos

Varianza total explicada						
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11.759	37.932	37.932	5.412	17.457	17.457
2	2.497	8.056	45.988	3.745	12.079	29.536
3	1.339	4.320	50.307	3.169	10.222	39.759
4	1.178	3.800	54.107	3.037	9.798	49.557
5	1.078	3.477	57.584	2.489	8.028	57.584

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La formulación de la hipótesis refiere que, ya que, como se ha puesto de manifiesto en las referencias de investigaciones anteriores sobre las dimensiones de la calidad de servicio, que apuntan para 5 dimensiones básicas subyacentes, y debido a que de nuestra investigación sobre la calidad de servicio en la enseñanza superior no se sigue un número de dimensiones subyacentes de la calidad de servicio, podemos concluir pues que el número de dimensiones de la calidad de servicio dependería de las características de éste.

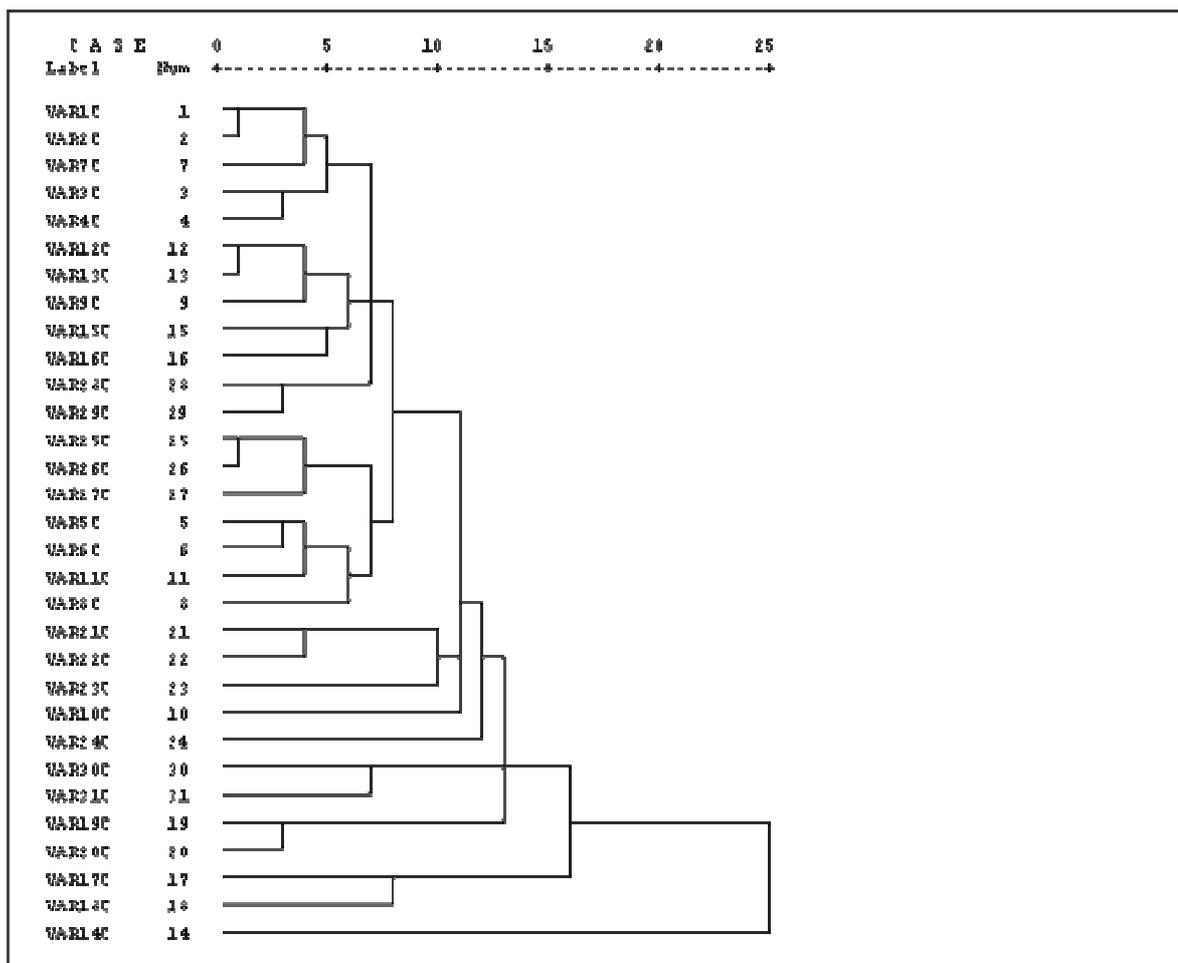
3.- Las Dimensiones de la Calidad de Servicio defendidas por Parasunaman, Zeithaml y Berry, reflejadas en el modelo SERVQUAL (Capacidad de Respuesta, Fiabilidad, Empatía, Seguridad y Tangibilidad) no son necesariamente caracterizadoras de los factores perceptivos de la Calidad en los servicios de la Enseñanza Superior.

La verificación de esta hipótesis la hemos llevado a cabo mediante la aplicación de dos análisis estadísticos a los datos recogidos de las percepciones de la calidad de servicio por la muestra total de alumnos considerada.

En primer lugar se ha llevado a cabo un Análisis Cluster sobre las 31 variables definidas de la percepción de la calidad de servicio. Este análisis se justifica porque las 31 variables se han medido sobre la misma escala. Los resultados se muestran en el gráfico 1.

Los resultados del dendograma anterior muestran que la agrupación de variables NO se corresponde con la agrupación que debería corresponder si estas se asociaran de acuerdo con las dimensiones subyacentes propuestas por Parasunaman, Zeithaml y Berry.

Gráfico 1. Dendograma de agrupación de variables de Percepción de Calidad de Servicio.



Si ello hubiera ocurrido en nuestro ejemplo la asociación debería haberse desarrollado de acuerdo con la asociación de nuestras variables a las 5 dimensiones básicas en nuestro caso, que sería la siguiente:

Tangibilidad: Variables 14, 16, 17, 18, 19, 20, 31.

Fiabilidad: Variables 10, 15, 22, 23, 24, 25 y 30.

Capacidad de Respuesta: Variables 3, 7, 8, 21, 27 y 28.

Seguridad: Variables 2, 4, 13, 26 y 29.

Empatía: Variables 1, 5, 6, 9, 11 y 12.

De cualquier forma, y para salvaguardar las posibles debilidades de la aproximación anterior en el sentido de tener en cuenta una versión de proximidad de las series de respuestas más simple que la más general inducida por las correlaciones hemos llevado a cabo un Análisis Factorial rotado extrayendo exactamente 5 factores de los datos recogidos, con los resultados que se muestran en el Tabla 12.

Tabla 12. Análisis Factorial rotado con extracción de 5 factores para los niveles de percepción de la Calidad de Servicio.

Matriz de componentes rotados ^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
Disponibilidade dos professores C	.686	-1.78E-02	.256	.131	.235
Atendimento administrativo C	.673	.408	.275	-.119	4.345E-02
envolvimento C	.667	.242	.204	6.572E-02	.187
Capacidade pedagógica e científica C	.629	9.906E-02	.180	.228	.227
materiais de divulgação C	.616	.256	.157	.236	7.185E-02
interesse dos funcionários C	.615	.249	.221	-2.03E-02	.301
circuito da documentação C	.571	.281	.200	.356	5.845E-02
conhecimentos s/ programas C	.535	.230	.343	8.447E-02	.283
Informação sobre alterações de horários C	.518	.151	.157	.324	.248
disponib. de material informático C	.507	.219	.162	.367	-1.64E-02
requisitos de admissão C	.442	.384	2.754E-02	-1.08E-02	.430
resposta atempada C	.416	.323	.336	8.651E-02	.349
registos e pautas C	.268	.652	.166	9.113E-02	-7.43E-02
horário da biblioteca C	7.077E-02	.607	.145	.333	.227
ajuda financeira C	.162	.598	9.522E-02	.232	.265
serviços académicos C	.338	.548	.374	1.830E-02	6.367E-02
serviços de apoio C	.228	.514	.283	.169	.287
qualidade dos horários C	.354	.510	2.732E-02	2.542E-02	.293
serviço de admissões C	.439	.465	.306	-5.56E-02	.149
eficácia C	.252	.260	.793	1.641E-02	-6.73E-02
disponibilidade C	.264	.173	.740	4.239E-03	.253
orientações da direcção C	.321	.122	.650	9.508E-02	.266
credibilidade C	.265	.314	.502	.164	.334
instalações C	-4.48E-02	-8.28E-02	-6.32E-02	.816	.109
localização da escola C	.123	.259	1.256E-03	.722	-.104
Conforto das salas de aulas C	.202	9.213E-02	2.388E-02	.676	.320
tecnologia C	.392	.110	.126	.600	-.106
segurança C	2.774E-02	.485	.160	.503	4.817E-02
sociabilidade C	.195	.214	.137	9.824E-02	.705
acompanhamento individual C	.284	4.237E-02	.452	6.531E-02	.619
atenção C	.400	.384	.255	-1.73E-02	.454

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Puede verificarse también en el cuadro anterior que la asociación de variables en los 5 factores subyacentes está lejos de la esperada si esta asociación se hubiera llevado a cabo en el sentido de las 5 dimensiones expuestas por los investigadores citados anteriormente.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:

***4.- Los alumnos inscritos en dos cursos de Marketing en la Enseñanza Superior
politécnica en Portugal valoran de forma diferente las componentes específicas de
la calidad académica.***

Los resultados obtenidos para cada una de las dos Escuelas: IPAM e ISCAP en relación a la jerarquización de la valoración de las componentes de la calidad se muestran a continuación.

En primer lugar se muestran los resultados comparados entre las dos escuelas en relación a los niveles deseados (A):

Tabla 13. Medias ordenadas de Niveles Deseados de servicio para la escuela IPAM

Estadísticos descriptivos ^a		
	N	Media
atenção A	180	6.32
Capacidade pedagógica e científica A	180	6.28
acompanhamento individual A	180	6.16
registos e pautas A	180	6.13
credibilidade A	180	6.13
Atendimento administrativo A	180	6.12
disponib. de material informático A	180	6.11
Informação sobre alterações de horários A	180	6.11
serviços de apoio A	180	6.10
serviço de admissões A	180	6.10
resposta atempada A	180	6.09
tecnologia A	180	6.08
qualidade dos horários A	180	6.08
Conforto das salas de aulas A	180	6.07
horário da biblioteca A	180	6.03
disponibilidade A	180	6.03
requisitos de admissão A	180	6.01
orientações da direcção A	180	6.01
interesse dos funcionários A	180	6.00
eficácia A	180	6.00
conhecimentos s/ programas A	180	5.99
segurança A	180	5.99
instalações A	180	5.97
localização da escola A	180	5.96
Disponibilidade dos professores A	180	5.92
sociabilidade A	180	5.88
serviços académicos A	180	5.86
circuito da documentação A	180	5.84
materiais de divulgação A	180	5.76
ajuda financeira A	180	5.74
envolvimento A	180	5.63
N válido (según lista)	180	

a. Escola de ensino = ipam

Tabla 14. Medias ordenadas de Niveles Deseados de servicio para la escuela ISCAP

Estadísticos descriptivos ^a		
	N	Media
registros e pautas A	130	6.58
Capacidade pedagógica e científica A	130	6.48
tecnologia A	130	6.46
credibilidade A	130	6.45
disponib. de material informático A	130	6.43
instalações A	130	6.42
serviços de apoio A	130	6.41
ajuda financeira A	130	6.38
orientações da direcção A	130	6.33
Atendimento administrativo A	130	6.32
acompanhamento individual A	130	6.32
Conforto das salas de aulas A	130	6.30
Informação sobre alterações de horários A	130	6.29
horário da biblioteca A	130	6.28
requisitos de admissão A	130	6.27
serviço de admissões A	130	6.27
localização da escola A	130	6.25
resposta atempada A	130	6.25
circuito da documentação A	130	6.25
Disponibilidade dos professores A	130	6.23
serviços académicos A	130	6.19
conhecimentos s/ programas A	130	6.18
atenção A	130	6.17
sociabilidade A	130	6.14
segurança A	130	6.13
qualidade dos horários A	130	6.12
disponibilidade A	130	6.10
interesse dos funcionários A	130	6.07
materiais de divulgação A	130	6.04
eficácia A	130	6.03
envolvimento A	130	5.72
N válido (según lista)	130	

a. Escola de ensino = iscap

En segundo lugar se muestran los resultados comparados entre las dos escuelas en relación a los niveles adecuados (B):

***Tabla 15. Medias ordenadas de Niveles Adecuados de servicio para la escuela
IPAM***

Estadísticos descriptivos ^a		
	N	Media
Capacidade pedagógica e científica B	180	5.84
atenção B	180	5.79
Informação sobre alterações de horários B	180	5.63
registos e pautas B	180	5.62
credibilidade B	180	5.58
serviço de admissões B	180	5.58
Atendimento administrativo B	180	5.56
qualidade dos horários B	180	5.49
Conforto das salas de aulas B	180	5.48
serviços de apoio B	180	5.46
horário da biblioteca B	180	5.46
acompanhamento individual B	180	5.46
segurança B	180	5.46
Disponibilidade dos professores B	180	5.40
requisitos de admissão B	180	5.39
disponib. de material informático B	180	5.39
serviços académicos B	180	5.35
conhecimentos s/ programas B	180	5.35
resposta atempada B	180	5.34
tecnologia B	180	5.32
ajuda financeira B	180	5.29
orientações da direcção B	180	5.28
localização da escola B	180	5.26
interesse dos funcionários B	180	5.20
sociabilidade B	180	5.17
circuito da documentação B	180	5.17
disponibilidade B	180	5.16
eficácia B	180	5.12
instalações B	180	5.10
materiais de divulgação B	180	5.06
envolvimento B	180	5.00
N válido (según lista)	180	

a. Escola de ensino = ipam

***Tabla 16. Medias ordenadas de Niveles Adecuados de servicio para la escuela
ISCAP***

Estadísticos descriptivos^a		
	N	Media
Capacidade pedagógica e científica B	130	5.65
registos e pautas B	130	5.63
instalações B	130	5.45
credibilidade B	130	5.45
Informação sobre alterações de horários B	130	5.43
Conforto das salas de aulas B	130	5.41
atenção B	130	5.36
Atendimento administrativo B	130	5.35
requisitos de admissão B	130	5.35
tecnologia B	130	5.35
localização da escola B	130	5.34
serviços de apoio B	130	5.33
acompanhamento individual B	130	5.32
disponib. de material informático B	130	5.32
serviço de admissões B	130	5.32
qualidade dos horários B	130	5.28
ajuda financeira B	130	5.27
serviços académicos B	130	5.26
orientações da direcção B	130	5.26
segurança B	130	5.24
circuito da documentação B	130	5.22
Disponibilidade dos professores B	130	5.22
horário da biblioteca B	130	5.18
resposta atempada B	130	5.08
interesse dos funcionários B	130	5.07
sociabilidade B	130	5.07
conhecimentos s/ programas B	130	5.06
materiais de divulgação B	130	5.03
eficácia B	130	4.89
disponibilidade B	130	4.88
envolvimento B	130	4.72
N válido (según lista)	130	

a. Escola de ensino = iscap

Y en tercer lugar se muestran los resultados comparados entre las dos escuelas en relación a los niveles percibidos (C):

Tabla 17. Medias ordenadas de Niveles Percibidos de servicio para la escuela IPAM

Estadísticos descriptivos ^a		
	N	Media
atenção C	180	5.71
serviço de admissões C	180	5.63
Atendimento administrativo C	180	5.40
requisitos de admissão C	180	5.31
acompanhamento individual C	180	5.24
serviços académicos C	180	5.24
credibilidade C	180	5.21
registos e pautas C	180	5.18
materiais de divulgação C	180	5.17
serviços de apoio C	180	5.16
qualidade dos horários C	180	5.16
sociabilidade C	180	5.11
horário da biblioteca C	180	5.09
Disponibilidade dos professores C	180	5.08
disponibilidade C	180	5.07
Capacidade pedagógica e científica C	180	5.03
interesse dos funcionários C	180	4.99
conhecimentos s/ programas C	180	4.97
ajuda financeira C	180	4.95
resposta atempada C	180	4.93
orientações da direcção C	180	4.93
Informação sobre alterações de horários C	180	4.92
envolvimento C	180	4.91
eficácia C	180	4.83
segurança C	180	4.80
circuito da documentação C	180	4.62
disponib. de material informático C	180	4.49
Conforto das salas de aulas C	180	4.33
localização da escola C	180	4.21
tecnologia C	180	3.99
instalações C	180	3.40
N válido (según lista)	180	

a. Escola de ensino = ipam

Tabla 18. Medias ordenadas de Niveles Percibidos de servicio para la escuela ISCAP

Estadísticos descriptivos^a		
	N	Media
instalações C	130	5.06
localização da escola C	130	4.87
Conforto das salas de aulas C	130	4.86
atenção C	130	4.84
horário da biblioteca C	130	4.80
sociabilidade C	130	4.67
requisitos de admissão C	130	4.65
registos e pautas C	130	4.60
segurança C	130	4.58
Informação sobre alterações de horários C	130	4.55
serviço de admissões C	130	4.55
credibilidade C	130	4.45
serviços académicos C	130	4.45
acompanhamento individual C	130	4.44
Capacidade pedagógica e científica C	130	4.43
ajuda financeira C	130	4.43
Disponibilidade dos professores C	130	4.37
qualidade dos horários C	130	4.25
resposta atempada C	130	4.24
materiais de divulgação C	130	4.22
tecnologia C	130	4.22
interesse dos funcionários C	130	4.22
serviços de apoio C	130	4.08
conhecimentos s/ programas C	130	4.08
disponibilidade C	130	4.07
circuito da documentação C	130	4.05
disponib. de material informático C	130	3.91
envolvimento C	130	3.88
orientações da direcção C	130	3.87
Atendimento administrativo C	130	3.85
eficácia C	130	3.65
N válido (según lista)	130	

a. Escola de ensino = iscap

La verificación de que las anteriores jerarquizaciones pueden considerarse realmente diferentes se ha llevado a cabo mediante un test no paramétrico de Mann-Withney en el conjunto combinado de ambas jerarquizaciones para cada uno de los tres tipos de niveles: Deseados, Adecuados y Percibidos.

Los resultados se muestran en las tabelas siguientes:

Tabla 19. Prueba de Mann-Withney para las jerarquizaciones de los niveles de Deseo, Adecuación y Percepción de servicio por dos Escuelas de Marketing.

Rangos				
	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
NIVELA	ipam	31	19.76	612.50
	iscap	31	43.24	1340.50
	Total	62		
NIVELB	ipam	31	36.66	1136.50
	iscap	31	26.34	816.50
	Total	62		
NIVELC	ipam	31	42.79	1326.50
	iscap	31	20.21	626.50
	Total	62		

Tabla 20. Estadísticos para la prueba de Mann-Withney anterior.

Estadísticos de contraste ^a			
	NIVELA	NIVELB	NIVELC
U de Mann-Whitney	116.500	320.500	130.500
W de Wilcoxon	612.500	816.500	626.500
Z	-5.126	-2.254	-4.928
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.024	.000

a. Variable de agrupación: GRUPO

De acuerdo con los resultados del cuadro anterior, en concreto los relativos a la significación asintótica (bilateral), se rechazaría la hipótesis nula (muestras de la misma población), por lo que podemos considerar las dos ordenaciones como realmente diferentes en los tres casos.

5.- Cuando la valoración de la calidad de servicio implica dos comparaciones, la medida de la superioridad de servicio y la medida de adecuación de servicio, los alumnos matriculados en cursos de la Enseñanza Superior politécnica valoran la calidad académica y de servicio de sus instituciones de forma diferente.

En primer lugar realizamos un Análisis de la Varianza Unifactorial sobre las 31 variables MSS (Medida de Servicio Superior), ya definida en nuestra exposición anterior. Como factor elegimos precisamente la variable "Escuela de Enseñanza" con las dos modalidades IPAM e ISCAP.

Los resultados se muestran en las tablas siguientes:

Tabla 21. Análisis de la Varianza para las 31 medidas de MSS

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidad	Inter-grupos	87.266	1	87.266	43.245	.000
	Intra-grupos	621.521	308	2.018		
	Total	708.787	309			
eficácia	Inter-grupos	109.550	1	109.550	47.779	.000
	Intra-grupos	706.192	308	2.293		
	Total	815.742	309			
orientações da direcção	Inter-grupos	143.378	1	143.378	58.719	.000
	Intra-grupos	752.058	308	2.442		
	Total	895.435	309			
credibilidade	Inter-grupos	88.589	1	88.589	48.920	.000
	Intra-grupos	557.750	308	1.811		
	Total	646.339	309			
acompanhamento individual	Inter-grupos	71.537	1	71.537	35.662	.000
	Intra-grupos	617.847	308	2.006		
	Total	689.384	309			
sociabilidade	Inter-grupos	36.672	1	36.672	21.472	.000
	Intra-grupos	526.038	308	1.708		
	Total	562.710	309			
resposta atempada	Inter-grupos	55.087	1	55.087	27.177	.000
	Intra-grupos	624.297	308	2.027		
	Total	679.384	309			
requisitos de admissão	Inter-grupos	62.485	1	62.485	30.933	.000
	Intra-grupos	622.164	308	2.020		
	Total	684.648	309			
interesse dos funcionários	Inter-grupos	53.609	1	53.609	22.674	.000
	Intra-grupos	728.201	308	2.364		
	Total	781.810	309			
qualidade dos horários	Inter-grupos	66.601	1	66.601	26.420	.000
	Intra-grupos	776.419	308	2.521		
	Total	843.019	309			
atenção	Inter-grupos	39.700	1	39.700	26.140	.000
	Intra-grupos	467.771	308	1.519		
	Total	507.471	309			
envolvimento	Inter-grupos	94.991	1	94.991	45.846	.000
	Intra-grupos	638.158	308	2.072		
	Total	733.148	309			
conhecimentos s/ programas	Inter-grupos	89.851	1	89.851	45.260	.000
	Intra-grupos	611.442	308	1.985		
	Total	701.294	309			
instalações	Inter-grupos	112.051	1	112.051	31.267	.000
	Intra-grupos	1103.784	308	3.584		
	Total	1215.835	309			
circuito da documentação	Inter-grupos	71.349	1	71.349	30.250	.000
	Intra-grupos	726.461	308	2.359		
	Total	797.810	309			
materiais de divulgação	Inter-grupos	113.550	1	113.550	51.648	.000
	Intra-grupos	677.147	308	2.199		
	Total	790.697	309			
tecnologia	Inter-grupos	1.689	1	1.689	.539	.463
	Intra-grupos	964.185	308	3.130		
	Total	965.874	309			
disponib. de material informático	Inter-grupos	62.016	1	62.016	19.197	.000
	Intra-grupos	994.981	308	3.230		
	Total	1056.997	309			
localização da escola	Inter-grupos	9.773	1	9.773	3.579	.059
	Intra-grupos	841.014	308	2.731		
	Total	850.787	309			
segurança	Inter-grupos	9.635	1	9.635	4.697	.031
	Intra-grupos	631.801	308	2.051		
	Total	641.435	309			
horário da biblioteca	Inter-grupos	22.480	1	22.480	10.023	.002
	Intra-grupos	690.797	308	2.243		
	Total	713.277	309			
serviços de apoio	Inter-grupos	144.625	1	144.625	60.625	.000
	Intra-grupos	734.759	308	2.386		
	Total	879.384	309			
ajuda financeira	Inter-grupos	101.093	1	101.093	37.487	.000
	Intra-grupos	830.601	308	2.697		
	Total	931.694	309			
registos e pautas	Inter-grupos	79.603	1	79.603	34.268	.000
	Intra-grupos	715.481	308	2.323		
	Total	795.084	309			
serviços académicos	Inter-grupos	94.991	1	94.991	54.214	.000
	Intra-grupos	539.658	308	1.752		
	Total	634.648	309			
serviço de admissões	Inter-grupos	117.702	1	117.702	77.252	.000
	Intra-grupos	469.269	308	1.524		
	Total	586.971	309			
Atendimento administrativo	Inter-grupos	232.413	1	232.413	113.526	.000
	Intra-grupos	630.542	308	2.047		
	Total	862.955	309			
Disponibilidade dos professores	Inter-grupos	78.087	1	78.087	32.894	.000
	Intra-grupos	731.152	308	2.374		
	Total	809.239	309			
Capacidade pedagógica e científica	Inter-grupos	48.775	1	48.775	18.223	.000
	Intra-grupos	824.373	308	2.677		
	Total	873.148	309			
Informação sobre alterações de horários	Inter-grupos	22.798	1	22.798	8.028	.005
	Intra-grupos	874.685	308	2.840		
	Total	897.484	309			
Conforto das salas de aulas	Inter-grupos	6.813	1	6.813	2.520	.113
	Intra-grupos	832.735	308	2.704		
	Total	839.548	309			

Como puede observarse de la información de los niveles de significación, salvo en los casos de las dimensiones: Tecnología y Confort de las aulas, el resto de las dimensiones presenta diferencias significativas entre las dos escuelas.

Por lo que se refiere a las comparaciones para las Medidas de Adecuación de Servicio (MSA) los Análisis de la Varianza Unifactoriales se muestran en el tabla siguiente:

Cuadro 20. Análisis de la Varianza para las 31 medidas de MSA

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade	Inter-grupos	40.452	1	40.452	21.732	.000
	Intra-grupos	573.319	308	1.861		
	Total	613.771	309			
eficácia	Inter-grupos	67.269	1	67.269	33.363	.000
	Intra-grupos	621.002	308	2.016		
	Total	688.271	309			
orientações da direcção	Inter-grupos	82.006	1	82.006	38.273	.000
	Intra-grupos	659.942	308	2.143		
	Total	741.948	309			
credibilidade	Inter-grupos	29.749	1	29.749	19.007	.000
	Intra-grupos	482.061	308	1.565		
	Total	511.810	309			
acompanhamento individual	Inter-grupos	34.240	1	34.240	19.271	.000
	Intra-grupos	547.247	308	1.777		
	Total	581.487	309			
sociabilidade	Inter-grupos	8.387	1	8.387	5.611	.018
	Intra-grupos	460.400	308	1.495		
	Total	468.787	309			
resposta atempada	Inter-grupos	13.429	1	13.429	6.088	.014
	Intra-grupos	679.358	308	2.206		
	Total	692.787	309			
requisitos de admissão	Inter-grupos	28.190	1	28.190	15.848	.000
	Intra-grupos	547.878	308	1.779		
	Total	576.068	309			
interesse dos funcionários	Inter-grupos	31.183	1	31.183	14.504	.000
	Intra-grupos	662.201	308	2.150		
	Total	693.384	309			
qualidade dos horários	Inter-grupos	35.911	1	35.911	15.690	.000
	Intra-grupos	704.931	308	2.289		
	Total	740.842	309			
atenção	Inter-grupos	14.597	1	14.597	11.068	.001
	Intra-grupos	406.181	308	1.319		
	Total	420.777	309			
envolvimento	Inter-grupos	41.545	1	41.545	24.854	.000
	Intra-grupos	514.855	308	1.672		
	Total	556.400	309			
conhecimentos s/ programas	Inter-grupos	27.797	1	27.797	15.615	.000
	Intra-grupos	548.280	308	1.780		
	Total	576.077	309			
instalações	Inter-grupos	129.082	1	129.082	40.536	.000
	Intra-grupos	980.792	308	3.184		
	Total	1109.874	309			
circuito da documentação	Inter-grupos	29.668	1	29.668	15.449	.000
	Intra-grupos	591.481	308	1.920		
	Total	621.148	309			
materiais de divulgação	Inter-grupos	63.723	1	63.723	29.829	.000
	Intra-grupos	657.970	308	2.136		
	Total	721.694	309			
tecnologia	Inter-grupos	3.337	1	3.337	1.127	.289
	Intra-grupos	912.031	308	2.961		
	Total	915.368	309			
disponib. de material informático	Inter-grupos	20.050	1	20.050	6.177	.013
	Intra-grupos	999.769	308	3.246		
	Total	1019.819	309			
localização da escola	Inter-grupos	25.460	1	25.460	10.198	.002
	Intra-grupos	768.927	308	2.497		
	Total	794.387	309			
segurança	Inter-grupos	.000	1	.000	.000	.991
	Intra-grupos	576.068	308	1.870		
	Total	576.068	309			
horário da biblioteca	Inter-grupos	.008	1	.008	.004	.952
	Intra-grupos	664.331	308	2.157		
	Total	664.339	309			
serviços de apoio	Inter-grupos	67.574	1	67.574	26.149	.000
	Intra-grupos	795.923	308	2.584		
	Total	863.497	309			
ajuda financeira	Inter-grupos	18.422	1	18.422	7.144	.008
	Intra-grupos	794.252	308	2.579		
	Total	812.674	309			
registos e pautas	Inter-grupos	26.444	1	26.444	11.904	.001
	Intra-grupos	684.205	308	2.221		
	Total	710.648	309			
serviços académicos	Inter-grupos	37.213	1	37.213	26.217	.000
	Intra-grupos	437.187	308	1.419		
	Total	474.400	309			
serviço de admissões	Inter-grupos	50.396	1	50.396	27.277	.000
	Intra-grupos	569.052	308	1.848		
	Total	619.448	309			
Atendimento administrativo	Inter-grupos	138.005	1	138.005	57.741	.000
	Intra-grupos	736.137	308	2.390		
	Total	874.142	309			
Disponibilidade dos professores	Inter-grupos	20.721	1	20.721	8.740	.003
	Intra-grupos	730.234	308	2.371		
	Total	750.955	309			
Capacidade pedagógica e científica	Inter-grupos	12.678	1	12.678	4.773	.030
	Intra-grupos	818.164	308	2.656		
	Total	830.842	309			
Informação sobre alterações de horários	Inter-grupos	1.939	1	1.939	.731	.393
	Intra-grupos	816.581	308	2.651		
	Total	818.519	309			
Conforto das salas de aulas	Inter-grupos	27.020	1	27.020	9.627	.002
	Intra-grupos	864.468	308	2.807		
	Total	891.487	309			

Como puede observarse en este segundo caso, de la información de los niveles de significación, salvo en los casos de las dimensiones: Tecnología, Seguridad y Horario de la Biblioteca, el resto de las dimensiones presenta diferencias significativas entre las dos escuelas.

6.- *El tipo de institución de enseñanza influncia las respuestas de los alumnos. La institución I (ISCAP) es una institución pública de la Enseñanza Superior politécnica que imparte una licenciatura de Marketing con una duración de 4 años. La institución II (IPAM) se diferencia de al anterior únicamente en que se trata de una institución de carácter privado.*

Para verificar esta hipótesis realizamos un Análisis de la Varianza Unifactorial sobre las variables de reacción y previsiones de comportamiento futuro de la sección 4 del cuestionario. Como factor elegimos de nuevo la variable "Escuela de Enseñanza" con las dos modalidades IPAM e ISCAP.

Los resultados se muestran en el Tabla siguiente:

Tabla 23. Análisis de la Varianza para las variables de la Sección 4

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Farei comentários positivos	Inter-grupos	5.896	1	5.896	4.518	.034
	Intra-grupos	401.923	308	1.305		
	Total	407.819	309			
Recomendarei o curso que frequento	Inter-grupos	12.891	1	12.891	11.775	.001
	Intra-grupos	337.187	308	1.095		
	Total	350.077	309			
Aconselharei matrículaçao a outros	Inter-grupos	1.438	1	1.438	1.113	.292
	Intra-grupos	398.059	308	1.292		
	Total	399.497	309			
Continuarei até terminar o curso	Inter-grupos	7.590	1	7.590	7.788	.006
	Intra-grupos	300.152	308	.975		
	Total	307.742	309			
Tenciono transferir-me para outro curso	Inter-grupos	109.007	1	109.007	40.152	.000
	Intra-grupos	836.168	308	2.715		
	Total	945.174	309			
Tenciono transferir-me para outra instituição	Inter-grupos	104.025	1	104.025	38.039	.000
	Intra-grupos	842.284	308	2.735		
	Total	946.310	309			
Pagarei aumento de propina, caso necessário	Inter-grupos	20.788	1	20.788	6.621	.011
	Intra-grupos	967.021	308	3.140		
	Total	987.810	309			
Mudarei de instituição se as propinas aumentem	Inter-grupos	7.127	1	7.127	2.336	.127
	Intra-grupos	939.651	308	3.051		
	Total	946.777	309			
Entrarei em contacto con os serviços académicos	Inter-grupos	20.822	1	20.822	12.713	.000
	Intra-grupos	504.471	308	1.638		
	Total	525.294	309			
Entrarei em contacto com o meu professor	Inter-grupos	27.252	1	27.252	16.890	.000
	Intra-grupos	496.942	308	1.613		
	Total	524.194	309			
Entrarei em contacto com o departamento apropriado	Inter-grupos	5.806	1	5.806	4.689	.031
	Intra-grupos	381.435	308	1.238		
	Total	387.242	309			
Queixo-me aos amigos e familiares	Inter-grupos	80.267	1	80.267	26.252	.000
	Intra-grupos	941.720	308	3.058		
	Total	1021.987	309			
Desisto do curso	Inter-grupos	66.298	1	66.298	22.074	.000
	Intra-grupos	925.073	308	3.003		
	Total	991.371	309			

De acuerdo con los resultados de los niveles de significación expuesto, salvo en los casos de las respuestas a pregunta : *¿Cuando yo hable sobre esta institución, yo?* "Aconsejaré la matrículaçao a otros" y en relación a la pregunta: *¿En el futuro, yo ?* "Cambiaré de institución si aumentan las tasas", el resto de las respuestas son significativas al nivel del 5%.

7.- Algunos factores demográficos y sociográficos influyen las percepciones de los alumnos sobre una experiencia educativa de calidad. Estas informaciones se han estudiado previendo su eventual influencia en las percepciones de calidad académica de los alumnos.

Para verificar esta hipótesis realizamos un Análisis de la Varianza Multifactorial, eligiendo como variable respuesta para cada alumno el "Nivel Medio de Calidad Percibida" calculado sobre las 31 dimensiones de la percepción de la Calidad. Como factores se han elegido un conjunto de variables demográficas, sociográficas y comportamentales incluidas en el cuestionario.

Los resultados se muestran en la Tabla siguiente:

Tabla 24. Análisis de la Varianza para factores Demográficos y Sociográficos

Pruebas de los efectos inter-sujetos					
Variable dependiente: Media de niveles percibidos C					
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	50.304 ^a	19	2.648	4.075	.000
Intersección	414.740	1	414.740	638.415	.000
IDADE	3.427	3	1.142	1.758	.155
SECTSEC	2.918	1	2.918	4.492	.035
REGIME	25.861	1	25.861	39.809	.000
ANOSFOR	1.974E-03	1	1.974E-03	.003	.956
REGTRAB	12.334	5	2.467	3.797	.002
FINANCIA	4.362	3	1.454	2.238	.084
MOTIVO	1.833	5	.367	.564	.727
Error	188.395	290	.650		
Total	7075.606	310			
Total corregida	238.700	309			

a. R cuadrado = .211 (R cuadrado corregida = .159)

De los resultados del tabla anterior se deduce que las variables: Sector de la Enseñanza Secundaria en el que estudió (SECTSEC), el turno de asistencia a las clases (REGIME) y su diferente situación laboral (REGTRAB) influyen su percepción de los diferentes niveles de calidad de servicio.

8.- *Algunas de las dimensiones de las expectativas de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.*

Para verificar esta hipótesis realizamos un Análisis de la Varianza Unifactorial, para cada una de las 31 dimensiones de los niveles de calidad de servicio deseado, eligiendo como Factor la variable "Escuela de Enseñanza" con las dos modalidades IPAM e ISCAP.

Los resultados se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 25. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Deseados en función del tipo de institución de enseñanza

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade A	Inter-grupos	.394	1	.394	.393	.531
	Intra-grupos	308.561	308	1.002		
	Total	308.955	309			
eficácia A	Inter-grupos	7.146E-02	1	7.146E-02	.063	.803
	Intra-grupos	351.877	308	1.142		
	Total	351.948	309			
orientações da direcção A	Inter-grupos	7.713	1	7.713	6.812	.009
	Intra-grupos	348.755	308	1.132		
	Total	356.468	309			
credibilidade A	Inter-grupos	8.025	1	8.025	6.861	.009
	Intra-grupos	360.284	308	1.170		
	Total	368.310	309			
acompanhamento individual A	Inter-grupos	2.118	1	2.118	1.763	.185
	Intra-grupos	370.075	308	1.202		
	Total	372.194	309			
sociabilidade A	Inter-grupos	5.130	1	5.130	4.063	.045
	Intra-grupos	388.819	308	1.262		
	Total	393.948	309			
resposta atempada A	Inter-grupos	2.054	1	2.054	1.982	.160
	Intra-grupos	319.201	308	1.036		
	Total	321.255	309			
requisitos de admissão A	Inter-grupos	5.029	1	5.029	4.431	.036
	Intra-grupos	349.555	308	1.135		
	Total	354.584	309			
interesse dos funcionários A	Inter-grupos	.362	1	.362	.307	.580
	Intra-grupos	362.377	308	1.177		
	Total	362.739	309			
qualidade dos horários A	Inter-grupos	.107	1	.107	.072	.788
	Intra-grupos	454.180	308	1.475		
	Total	454.287	309			
atenção A	Inter-grupos	1.641	1	1.641	1.759	.186
	Intra-grupos	287.227	308	.933		
	Total	288.868	309			
envolvimento A	Inter-grupos	.686	1	.686	.427	.514
	Intra-grupos	494.092	308	1.604		
	Total	494.777	309			
conhecimentos s/ programas A	Inter-grupos	2.892	1	2.892	2.196	.139
	Intra-grupos	405.547	308	1.317		
	Total	408.439	309			
instalações A	Inter-grupos	14.824	1	14.824	10.004	.002
	Intra-grupos	456.430	308	1.482		
	Total	471.255	309			
circuito da documentação A	Inter-grupos	12.181	1	12.181	8.980	.003
	Intra-grupos	417.768	308	1.356		
	Total	429.948	309			
materiais de divulgação A	Inter-grupos	6.041	1	6.041	5.139	.024
	Intra-grupos	362.052	308	1.175		
	Total	368.094	309			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tecnologia A	Inter-grupos	11.117	1	11.117	8.408	.004
	Intra-grupos	407.219	308	1.322		
	Total	418.335	309			
disponib. de material informático A	Inter-grupos	7.713	1	7.713	7.206	.008
	Intra-grupos	329.655	308	1.070		
	Total	337.368	309			
localização da escola A	Inter-grupos	6.716	1	6.716	5.710	.017
	Intra-grupos	362.268	308	1.176		
	Total	368.984	309			
segurança A	Inter-grupos	1.519	1	1.519	1.210	.272
	Intra-grupos	386.755	308	1.256		
	Total	388.274	309			
horário da biblioteca A	Inter-grupos	4.766	1	4.766	4.167	.042
	Intra-grupos	352.269	308	1.144		
	Total	357.035	309			
serviços de apoio A	Inter-grupos	7.146	1	7.146	7.396	.007
	Intra-grupos	297.592	308	.966		
	Total	304.739	309			
ajuda financeira A	Inter-grupos	30.729	1	30.729	19.748	.000
	Intra-grupos	479.259	308	1.556		
	Total	509.987	309			
registos e pautas A	Inter-grupos	15.227	1	15.227	12.683	.000
	Intra-grupos	369.792	308	1.201		
	Total	385.019	309			
serviços académicos A	Inter-grupos	8.280	1	8.280	7.050	.008
	Intra-grupos	361.720	308	1.174		
	Total	370.000	309			
serviço de admissões A	Inter-grupos	2.162	1	2.162	2.109	.147
	Intra-grupos	315.777	308	1.025		
	Total	317.939	309			
Atendimento administrativo A	Inter-grupos	3.045	1	3.045	3.068	.081
	Intra-grupos	305.742	308	.993		
	Total	308.787	309			
Disponibilidade dos professores A	Inter-grupos	7.186	1	7.186	5.982	.015
	Intra-grupos	369.988	308	1.201		
	Total	377.174	309			
Capacidade pedagógica e científica A	Inter-grupos	3.058	1	3.058	2.846	.093
	Intra-grupos	331.019	308	1.075		
	Total	334.077	309			
Informação sobre alterações de horários A	Inter-grupos	2.633	1	2.633	2.059	.152
	Intra-grupos	393.887	308	1.279		
	Total	396.519	309			
Conforto das salas de aulas A	Inter-grupos	3.916	1	3.916	2.904	.089
	Intra-grupos	415.361	308	1.349		
	Total	419.277	309			

De los resultados del cuadro anterior se deduce que en muchas de las dimensiones de calidad para los Niveles Deseados: Orientaciones de la Dirección, Credibilidad, Sociabilidad, ...etc, son propuestos estos niveles de forma diferente en función de la institución de enseñanza.

9.- Algunas de las dimensiones de las adecuaciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.

Igual que para verificar la hipótesis anterior realizamos un Análisis de la Varianza Unifactorial, para cada una de las 31 dimensiones de los niveles de calidad de servicio adecuado, eligiendo como Factor la variable "Escuela de Enseñanza" con las dos modalidades IPAM e ISCAP.

Los resultados se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 26. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Adecuados en función del tipo de institución de enseñanza

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade B	Inter-grupos	5.541	1	5.541	5.285	.022
	Intra-grupos	322.914	308	1.048		
	Total	328.455	309			
eficácia B	Inter-grupos	3.990	1	3.990	3.323	.069
	Intra-grupos	369.803	308	1.201		
	Total	373.794	309			
orientações da direcção B	Inter-grupos	1.991E-02	1	1.991E-02	.016	.898
	Intra-grupos	375.219	308	1.218		
	Total	375.239	309			
credibilidade B	Inter-grupos	1.266	1	1.266	.942	.333
	Intra-grupos	413.973	308	1.344		
	Total	415.239	309			
acompanhamento individual B	Inter-grupos	1.325	1	1.325	.893	.345
	Intra-grupos	457.075	308	1.484		
	Total	458.400	309			
sociabilidade B	Inter-grupos	.801	1	.801	.593	.442
	Intra-grupos	416.038	308	1.351		
	Total	416.839	309			
resposta atempada B	Inter-grupos	5.402	1	5.402	4.427	.036
	Intra-grupos	375.875	308	1.220		
	Total	381.277	309			
requisitos de admissão B	Inter-grupos	.124	1	.124	.081	.776
	Intra-grupos	470.718	308	1.528		
	Total	470.842	309			
interesse dos funcionários B	Inter-grupos	1.291	1	1.291	.889	.346
	Intra-grupos	447.177	308	1.452		
	Total	448.468	309			
qualidade dos horários B	Inter-grupos	3.391	1	3.391	2.154	.143
	Intra-grupos	485.009	308	1.575		
	Total	488.400	309			
atenção B	Inter-grupos	14.146	1	14.146	12.399	.000
	Intra-grupos	351.402	308	1.141		
	Total	365.548	309			
envolvimento B	Inter-grupos	6.115	1	6.115	3.675	.056
	Intra-grupos	512.469	308	1.664		
	Total	518.584	309			
conhecimentos s/ programas B	Inter-grupos	6.281	1	6.281	4.220	.041
	Intra-grupos	458.458	308	1.488		
	Total	464.739	309			
instalações B	Inter-grupos	9.451	1	9.451	5.427	.020
	Intra-grupos	536.423	308	1.742		
	Total	545.874	309			
circuito da documentação B	Inter-grupos	.240	1	.240	.176	.675
	Intra-grupos	419.531	308	1.362		
	Total	419.771	309			
materiais de divulgação B	Inter-grupos	4.637E-02	1	4.637E-02	.033	.857
	Intra-grupos	437.321	308	1.420		
	Total	437.368	309			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tecnologia B	Inter-grupos	4.323E-02	1	4.323E-02	.028	.867
	Intra-grupos	474.734	308	1.541		
	Total	474.777	309			
disponib. de material informático B	Inter-grupos	.384	1	.384	.295	.587
	Intra-grupos	401.425	308	1.303		
	Total	401.810	309			
localização da escola B	Inter-grupos	.452	1	.452	.308	.579
	Intra-grupos	451.835	308	1.467		
	Total	452.287	309			
segurança B	Inter-grupos	3.558	1	3.558	2.658	.104
	Intra-grupos	412.252	308	1.338		
	Total	415.810	309			
horário da biblioteca B	Inter-grupos	6.096	1	6.096	4.157	.042
	Intra-grupos	451.659	308	1.466		
	Total	457.755	309			
serviços de apoio B	Inter-grupos	1.282	1	1.282	.960	.328
	Intra-grupos	411.505	308	1.336		
	Total	412.787	309			
ajuda financeira B	Inter-grupos	4.799E-02	1	4.799E-02	.026	.873
	Intra-grupos	576.971	308	1.873		
	Total	577.019	309			
registos e pautas B	Inter-grupos	1.501E-02	1	1.501E-02	.009	.924
	Intra-grupos	506.827	308	1.646		
	Total	506.842	309			
serviços académicos B	Inter-grupos	.591	1	.591	.457	.500
	Intra-grupos	398.058	308	1.292		
	Total	398.648	309			
serviço de admissões B	Inter-grupos	5.197	1	5.197	3.830	.051
	Intra-grupos	417.980	308	1.357		
	Total	423.177	309			
Atendimento administrativo B	Inter-grupos	3.071	1	3.071	2.400	.122
	Intra-grupos	394.168	308	1.280		
	Total	397.239	309			
Disponibilidade dos professores B	Inter-grupos	2.573	1	2.573	1.890	.170
	Intra-grupos	419.169	308	1.361		
	Total	421.742	309			
Capacidade pedagógica e científica B	Inter-grupos	2.804	1	2.804	2.076	.151
	Intra-grupos	416.051	308	1.351		
	Total	418.855	309			
Informação sobre alterações de horários B	Inter-grupos	3.097	1	3.097	1.932	.166
	Intra-grupos	493.677	308	1.603		
	Total	496.774	309			
Conforto das salas de aulas B	Inter-grupos	.371	1	.371	.239	.625
	Intra-grupos	478.303	308	1.553		
	Total	478.674	309			

De los resultados del cuadro anterior se deduce que en muchas de las dimensiones de calidad para los Niveles Adecuados: Disponibilidad, Respuesta adecuada, Atención, ...etc, son propuestos estos niveles de forma diferente en función de la institución de enseñanza.

10.- Algunas de las dimensiones de las percepciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes.

Igual que para verificar las dos hipótesis anteriores realizamos un Análisis de la Varianza Unifactorial, para cada una de las 31 dimensiones de los niveles de calidad de servicio percibido, eligiendo como Factor la variable "Escuela de Enseñanza" con las dos modalidades IPAM e ISCAP.

Los resultados se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 27. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Percibidos en función del tipo de institución de enseñanza

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade C	Inter-grupos	75.936	1	75.936	50.358	.000
	Intra-grupos	464.438	308	1.508		
	Total	540.374	309			
eficácia C	Inter-grupos	104.025	1	104.025	57.308	.000
	Intra-grupos	559.084	308	1.815		
	Total	663.110	309			
orientações da direcção C	Inter-grupos	84.581	1	84.581	49.826	.000
	Intra-grupos	522.838	308	1.698		
	Total	607.419	309			
credibilidade C	Inter-grupos	43.286	1	43.286	25.928	.000
	Intra-grupos	514.201	308	1.669		
	Total	557.487	309			
acompanhamento individual C	Inter-grupos	49.035	1	49.035	27.102	.000
	Intra-grupos	557.252	308	1.809		
	Total	606.287	309			
sociabilidade C	Inter-grupos	14.371	1	14.371	9.929	.002
	Intra-grupos	445.771	308	1.447		
	Total	460.142	309			
resposta atempada C	Inter-grupos	35.867	1	35.867	21.340	.000
	Intra-grupos	517.669	308	1.681		
	Total	553.535	309			
requisitos de admissão C	Inter-grupos	32.060	1	32.060	15.634	.000
	Intra-grupos	631.618	308	2.051		
	Total	663.677	309			
interesse dos funcionários C	Inter-grupos	45.163	1	45.163	20.888	.000
	Intra-grupos	665.947	308	2.162		
	Total	711.110	309			
qualidade dos horários C	Inter-grupos	61.374	1	61.374	25.744	.000
	Intra-grupos	734.268	308	2.384		
	Total	795.642	309			
atenção C	Inter-grupos	57.482	1	57.482	42.296	.000
	Intra-grupos	418.585	308	1.359		
	Total	476.068	309			
envolvimento C	Inter-grupos	79.537	1	79.537	45.547	.000
	Intra-grupos	537.847	308	1.746		
	Total	617.384	309			
conhecimentos s/ programas C	Inter-grupos	60.505	1	60.505	34.633	.000
	Intra-grupos	538.092	308	1.747		
	Total	598.597	309			
instalações C	Inter-grupos	208.389	1	208.389	94.290	.000
	Intra-grupos	680.708	308	2.210		
	Total	889.097	309			
circuito da documentação C	Inter-grupos	24.569	1	24.569	13.458	.000
	Intra-grupos	562.273	308	1.826		
	Total	586.842	309			
materiais de divulgação C	Inter-grupos	67.208	1	67.208	34.643	.000
	Intra-grupos	597.531	308	1.940		
	Total	664.739	309			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tecnologia C	Inter-grupos	4.140	1	4.140	1.760	.186
	Intra-grupos	724.509	308	2.352		
	Total	728.648	309			
disponib. de material informático C	Inter-grupos	25.987	1	25.987	9.599	.002
	Intra-grupos	833.887	308	2.707		
	Total	859.874	309			
localização da escola C	Inter-grupos	32.694	1	32.694	15.964	.000
	Intra-grupos	630.755	308	2.048		
	Total	663.448	309			
segurança C	Inter-grupos	3.502	1	3.502	1.918	.167
	Intra-grupos	562.369	308	1.826		
	Total	565.871	309			
horário da biblioteca C	Inter-grupos	6.544	1	6.544	3.091	.080
	Intra-grupos	652.194	308	2.118		
	Total	658.739	309			
serviços de apoio C	Inter-grupos	87.474	1	87.474	37.819	.000
	Intra-grupos	712.397	308	2.313		
	Total	799.871	309			
ajuda financeira C	Inter-grupos	20.350	1	20.350	8.443	.004
	Intra-grupos	742.427	308	2.410		
	Total	762.777	309			
registos e pautas C	Inter-grupos	25.199	1	25.199	11.095	.001
	Intra-grupos	699.511	308	2.271		
	Total	724.710	309			
serviços académicos C	Inter-grupos	47.181	1	47.181	30.308	.000
	Intra-grupos	479.468	308	1.557		
	Total	526.648	309			
serviço de admissões C	Inter-grupos	87.961	1	87.961	56.451	.000
	Intra-grupos	479.923	308	1.558		
	Total	567.884	309			
Atendimento administrativo C	Inter-grupos	182.251	1	182.251	98.805	.000
	Intra-grupos	568.123	308	1.845		
	Total	750.374	309			
Disponibilidade dos professores C	Inter-grupos	37.896	1	37.896	17.390	.000
	Intra-grupos	671.188	308	2.179		
	Total	709.084	309			
Capacidade pedagógica e científica C	Inter-grupos	27.407	1	27.407	14.030	.000
	Intra-grupos	601.677	308	1.953		
	Total	629.084	309			
Informação sobre alterações de horários C	Inter-grupos	9.937	1	9.937	3.807	.052
	Intra-grupos	803.873	308	2.610		
	Total	813.810	309			
Conforto das salas de aulas C	Inter-grupos	21.060	1	21.060	9.518	.002
	Intra-grupos	681.508	308	2.213		
	Total	702.568	309			

En relación a las tablas correspondientes a las dos hipótesis anteriores en este caso se puede comprobar que la diferenciación entre las dos instituciones de enseñanza es mucho más acentuada. De hecho, salvo en las cuatro dimensiones: Tecnología, Seguridad, Horario de la Biblioteca e Información sobre alteraciones de horarios, en el resto se puede establecer que las percepciones de los dos grupos de alumnos son diferentes.

Es decir, de las 31 dimensiones en 27 las percepciones de los dos grupos de alumnos, los del IPAM y los del ISCAP, son diferentes.

11.- Existen diferencias en relación a las percepciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing en horario nocturno y diurno, mientras que estas diferencias no se presentan en relación a las expectativas ni en relación a los niveles de adecuación de servicio.

El análisis de esta hipótesis se lleva a cabo mediante Análisis Unifactoriales de la Varianza, eligiendo como factor el régimen de clases: Diurno o Nocturno, y como

variables de respuesta cada una de las 31 dimensiones de calidad de servicio propuestas agrupados en cada uno de los tres niveles: Deseado, Adecuado y Percibido.

El conjunto de Tablas de los Análisis de la Varianza se muestran a continuación:

Tabla 28. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Deseados en función del horario de clases: Diurno o Nocturno

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade A	Inter-grupos	.394	1	.394	.393	.531
	Intra-grupos	308.561	308	1.002		
	Total	308.955	309			
eficácia A	Inter-grupos	7.146E-02	1	7.146E-02	.063	.803
	Intra-grupos	351.877	308	1.142		
	Total	351.948	309			
orientações da direcção A	Inter-grupos	7.713	1	7.713	6.812	.009
	Intra-grupos	348.755	308	1.132		
	Total	356.468	309			
credibilidade A	Inter-grupos	8.025	1	8.025	6.861	.009
	Intra-grupos	360.284	308	1.170		
	Total	368.310	309			
acompanhamento individual A	Inter-grupos	2.118	1	2.118	1.763	.185
	Intra-grupos	370.075	308	1.202		
	Total	372.194	309			
sociabilidade A	Inter-grupos	5.130	1	5.130	4.063	.045
	Intra-grupos	388.819	308	1.262		
	Total	393.948	309			
resposta atempada A	Inter-grupos	2.054	1	2.054	1.982	.160
	Intra-grupos	319.201	308	1.036		
	Total	321.255	309			
requisitos de admissão A	Inter-grupos	5.029	1	5.029	4.431	.036
	Intra-grupos	349.555	308	1.135		
	Total	354.584	309			
interesse dos funcionários A	Inter-grupos	.362	1	.362	.307	.580
	Intra-grupos	362.377	308	1.177		
	Total	362.739	309			
qualidade dos horários A	Inter-grupos	.107	1	.107	.072	.788
	Intra-grupos	454.180	308	1.475		
	Total	454.287	309			
atenção A	Inter-grupos	1.641	1	1.641	1.759	.186
	Intra-grupos	287.227	308	.933		
	Total	288.868	309			
envolvimento A	Inter-grupos	.686	1	.686	.427	.514
	Intra-grupos	494.092	308	1.604		
	Total	494.777	309			
conhecimentos s/ programas A	Inter-grupos	2.892	1	2.892	2.196	.139
	Intra-grupos	405.547	308	1.317		
	Total	408.439	309			
instalações A	Inter-grupos	14.824	1	14.824	10.004	.002
	Intra-grupos	456.430	308	1.482		
	Total	471.255	309			
circuito da documentação A	Inter-grupos	12.181	1	12.181	8.980	.003
	Intra-grupos	417.768	308	1.356		
	Total	429.948	309			
materiais de divulgação A	Inter-grupos	6.041	1	6.041	5.139	.024
	Intra-grupos	362.052	308	1.175		
	Total	368.094	309			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tecnologia A	Inter-grupos	11.117	1	11.117	8.408	.004
	Intra-grupos	407.219	308	1.322		
	Total	418.335	309			
disponib. de material informático A	Inter-grupos	7.713	1	7.713	7.206	.008
	Intra-grupos	329.655	308	1.070		
	Total	337.368	309			
localização da escola A	Inter-grupos	6.716	1	6.716	5.710	.017
	Intra-grupos	362.268	308	1.176		
	Total	368.984	309			
segurança A	Inter-grupos	1.519	1	1.519	1.210	.272
	Intra-grupos	386.755	308	1.256		
	Total	388.274	309			
horário da biblioteca A	Inter-grupos	4.766	1	4.766	4.167	.042
	Intra-grupos	352.269	308	1.144		
	Total	357.035	309			
serviços de apoio A	Inter-grupos	7.146	1	7.146	7.396	.007
	Intra-grupos	297.592	308	.966		
	Total	304.739	309			
ajuda financeira A	Inter-grupos	30.729	1	30.729	19.748	.000
	Intra-grupos	479.259	308	1.556		
	Total	509.987	309			
registos e pautas A	Inter-grupos	15.227	1	15.227	12.683	.000
	Intra-grupos	369.792	308	1.201		
	Total	385.019	309			
serviços académicos A	Inter-grupos	8.280	1	8.280	7.050	.008
	Intra-grupos	361.720	308	1.174		
	Total	370.000	309			
serviço de admissões A	Inter-grupos	2.162	1	2.162	2.109	.147
	Intra-grupos	315.777	308	1.025		
	Total	317.939	309			
Atendimento administrativo A	Inter-grupos	3.045	1	3.045	3.068	.081
	Intra-grupos	305.742	308	.993		
	Total	308.787	309			
Disponibilidade dos professores A	Inter-grupos	7.186	1	7.186	5.982	.015
	Intra-grupos	369.988	308	1.201		
	Total	377.174	309			
Capacidade pedagógica e científica A	Inter-grupos	3.058	1	3.058	2.846	.093
	Intra-grupos	331.019	308	1.075		
	Total	334.077	309			
Informação sobre alterações de horários A	Inter-grupos	2.633	1	2.633	2.059	.152
	Intra-grupos	393.887	308	1.279		
	Total	396.519	309			
Conforto das salas de aulas A	Inter-grupos	3.916	1	3.916	2.904	.089
	Intra-grupos	415.361	308	1.349		
	Total	419.277	309			

Tabla 29. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Adecuados en función del horario de clases: Diurno o Nocturno

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade B	Inter-grupos	5.541	1	5.541	5.285	.022
	Intra-grupos	322.914	308	1.048		
	Total	328.455	309			
eficácia B	Inter-grupos	3.990	1	3.990	3.323	.069
	Intra-grupos	369.803	308	1.201		
	Total	373.794	309			
orientações da direcção B	Inter-grupos	1.991E-02	1	1.991E-02	.016	.898
	Intra-grupos	375.219	308	1.218		
	Total	375.239	309			
credibilidade B	Inter-grupos	1.266	1	1.266	.942	.333
	Intra-grupos	413.973	308	1.344		
	Total	415.239	309			
acompanhamento individual B	Inter-grupos	1.325	1	1.325	.893	.345
	Intra-grupos	457.075	308	1.484		
	Total	458.400	309			
sociabilidade B	Inter-grupos	.801	1	.801	.593	.442
	Intra-grupos	416.038	308	1.351		
	Total	416.839	309			
resposta atempada B	Inter-grupos	5.402	1	5.402	4.427	.036
	Intra-grupos	375.875	308	1.220		
	Total	381.277	309			
requisitos de admissão B	Inter-grupos	.124	1	.124	.081	.776
	Intra-grupos	470.718	308	1.528		
	Total	470.842	309			
interesse dos funcionários B	Inter-grupos	1.291	1	1.291	.889	.346
	Intra-grupos	447.177	308	1.452		
	Total	448.468	309			
qualidade dos horários B	Inter-grupos	3.391	1	3.391	2.154	.143
	Intra-grupos	485.009	308	1.575		
	Total	488.400	309			
atenção B	Inter-grupos	14.146	1	14.146	12.399	.000
	Intra-grupos	351.402	308	1.141		
	Total	365.548	309			
envolvimento B	Inter-grupos	6.115	1	6.115	3.675	.056
	Intra-grupos	512.469	308	1.664		
	Total	518.584	309			
conhecimentos s/ programas B	Inter-grupos	6.281	1	6.281	4.220	.041
	Intra-grupos	458.458	308	1.488		
	Total	464.739	309			
instalações B	Inter-grupos	9.451	1	9.451	5.427	.020
	Intra-grupos	536.423	308	1.742		
	Total	545.874	309			
circuito da documentação B	Inter-grupos	.240	1	.240	.176	.675
	Intra-grupos	419.531	308	1.362		
	Total	419.771	309			
materiais de divulgação B	Inter-grupos	4.637E-02	1	4.637E-02	.033	.857
	Intra-grupos	437.321	308	1.420		
	Total	437.368	309			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tecnologia B	Inter-grupos	4.323E-02	1	4.323E-02	.028	.867
	Intra-grupos	474.734	308	1.541		
	Total	474.777	309			
disponib. de material informático B	Inter-grupos	.384	1	.384	.295	.587
	Intra-grupos	401.425	308	1.303		
	Total	401.810	309			
localização da escola B	Inter-grupos	.452	1	.452	.308	.579
	Intra-grupos	451.835	308	1.467		
	Total	452.287	309			
segurança B	Inter-grupos	3.558	1	3.558	2.658	.104
	Intra-grupos	412.252	308	1.338		
	Total	415.810	309			
horário da biblioteca B	Inter-grupos	6.096	1	6.096	4.157	.042
	Intra-grupos	451.659	308	1.466		
	Total	457.755	309			
serviços de apoio B	Inter-grupos	1.282	1	1.282	.960	.328
	Intra-grupos	411.505	308	1.336		
	Total	412.787	309			
ajuda financeira B	Inter-grupos	4.799E-02	1	4.799E-02	.026	.873
	Intra-grupos	576.971	308	1.873		
	Total	577.019	309			
registos e pautas B	Inter-grupos	1.501E-02	1	1.501E-02	.009	.924
	Intra-grupos	506.827	308	1.646		
	Total	506.842	309			
serviços académicos B	Inter-grupos	.591	1	.591	.457	.500
	Intra-grupos	398.058	308	1.292		
	Total	398.648	309			
serviço de admissões B	Inter-grupos	5.197	1	5.197	3.830	.051
	Intra-grupos	417.980	308	1.357		
	Total	423.177	309			
Atendimento administrativo B	Inter-grupos	3.071	1	3.071	2.400	.122
	Intra-grupos	394.168	308	1.280		
	Total	397.239	309			
Disponibilidade dos professores B	Inter-grupos	2.573	1	2.573	1.890	.170
	Intra-grupos	419.169	308	1.361		
	Total	421.742	309			
Capacidade pedagógica e científica B	Inter-grupos	2.804	1	2.804	2.076	.151
	Intra-grupos	416.051	308	1.351		
	Total	418.855	309			
Informação sobre alterações de horários B	Inter-grupos	3.097	1	3.097	1.932	.166
	Intra-grupos	493.677	308	1.603		
	Total	496.774	309			
Conforto das salas de aulas B	Inter-grupos	.371	1	.371	.239	.625
	Intra-grupos	478.303	308	1.553		
	Total	478.674	309			

Tabla 30. Análisis de la Varianza para Niveles de Calidad Percibidos en función del horario de clases: Diurno o Nocturno

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade C	Inter-grupos	75.936	1	75.936	50.358	.000
	Intra-grupos	464.438	308	1.508		
	Total	540.374	309			
eficácia C	Inter-grupos	104.025	1	104.025	57.308	.000
	Intra-grupos	559.084	308	1.815		
	Total	663.110	309			
orientações da direcção C	Inter-grupos	84.581	1	84.581	49.826	.000
	Intra-grupos	522.838	308	1.698		
	Total	607.419	309			
credibilidade C	Inter-grupos	43.286	1	43.286	25.928	.000
	Intra-grupos	514.201	308	1.669		
	Total	557.487	309			
acompanhamento individual C	Inter-grupos	49.035	1	49.035	27.102	.000
	Intra-grupos	557.252	308	1.809		
	Total	606.287	309			
sociabilidade C	Inter-grupos	14.371	1	14.371	9.929	.002
	Intra-grupos	445.771	308	1.447		
	Total	460.142	309			
resposta atempada C	Inter-grupos	35.867	1	35.867	21.340	.000
	Intra-grupos	517.669	308	1.681		
	Total	553.535	309			
requisitos de admissão C	Inter-grupos	32.060	1	32.060	15.634	.000
	Intra-grupos	631.618	308	2.051		
	Total	663.677	309			
interesse dos funcionários C	Inter-grupos	45.163	1	45.163	20.888	.000
	Intra-grupos	665.947	308	2.162		
	Total	711.110	309			
qualidade dos horários C	Inter-grupos	61.374	1	61.374	25.744	.000
	Intra-grupos	734.268	308	2.384		
	Total	795.642	309			
atenção C	Inter-grupos	57.482	1	57.482	42.296	.000
	Intra-grupos	418.585	308	1.359		
	Total	476.068	309			
envolvimento C	Inter-grupos	79.537	1	79.537	45.547	.000
	Intra-grupos	537.847	308	1.746		
	Total	617.384	309			
conhecimentos s/ programas C	Inter-grupos	60.505	1	60.505	34.633	.000
	Intra-grupos	538.092	308	1.747		
	Total	598.597	309			
instalações C	Inter-grupos	208.389	1	208.389	94.290	.000
	Intra-grupos	680.708	308	2.210		
	Total	889.097	309			
circuito da documentação C	Inter-grupos	24.569	1	24.569	13.458	.000
	Intra-grupos	562.273	308	1.826		
	Total	586.842	309			
materiais de divulgação C	Inter-grupos	67.208	1	67.208	34.643	.000
	Intra-grupos	597.531	308	1.940		
	Total	664.739	309			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tecnologia C	Inter-grupos	4.140	1	4.140	1.760	.186
	Intra-grupos	724.509	308	2.352		
	Total	728.648	309			
disponib. de material informático C	Inter-grupos	25.987	1	25.987	9.599	.002
	Intra-grupos	833.887	308	2.707		
	Total	859.874	309			
localização da escola C	Inter-grupos	32.694	1	32.694	15.964	.000
	Intra-grupos	630.755	308	2.048		
	Total	663.448	309			
segurança C	Inter-grupos	3.502	1	3.502	1.918	.167
	Intra-grupos	562.369	308	1.826		
	Total	565.871	309			
horário da biblioteca C	Inter-grupos	6.544	1	6.544	3.091	.080
	Intra-grupos	652.194	308	2.118		
	Total	658.739	309			
serviços de apoio C	Inter-grupos	87.474	1	87.474	37.819	.000
	Intra-grupos	712.397	308	2.313		
	Total	799.871	309			
ajuda financeira C	Inter-grupos	20.350	1	20.350	8.443	.004
	Intra-grupos	742.427	308	2.410		
	Total	762.777	309			
registos e pautas C	Inter-grupos	25.199	1	25.199	11.095	.001
	Intra-grupos	699.511	308	2.271		
	Total	724.710	309			
serviços académicos C	Inter-grupos	47.181	1	47.181	30.308	.000
	Intra-grupos	479.468	308	1.557		
	Total	526.648	309			
serviço de admissões C	Inter-grupos	87.961	1	87.961	56.451	.000
	Intra-grupos	479.923	308	1.558		
	Total	567.884	309			
Atendimento administrativo C	Inter-grupos	182.251	1	182.251	98.805	.000
	Intra-grupos	568.123	308	1.845		
	Total	750.374	309			
Disponibilidade dos professores C	Inter-grupos	37.896	1	37.896	17.390	.000
	Intra-grupos	671.188	308	2.179		
	Total	709.084	309			
Capacidade pedagógica e científica C	Inter-grupos	27.407	1	27.407	14.030	.000
	Intra-grupos	601.677	308	1.953		
	Total	629.084	309			
Informação sobre alterações de horários C	Inter-grupos	9.937	1	9.937	3.807	.052
	Intra-grupos	803.873	308	2.610		
	Total	813.810	309			
Conforto das salas de aulas C	Inter-grupos	21.060	1	21.060	9.518	.002
	Intra-grupos	681.508	308	2.213		
	Total	702.568	309			

En relación a las tablas anteriores resaltamos que mientras que en las tablas correspondientes a los niveles de calidad Deseados y Adecuados los resultados significativos son la excepción, al contrario ocurre en el caso de la tabla correspondiente a los niveles percibidos en la que, salvo en el caso de 4 dimensiones, el resto presenta diferencias significativas para cada uno de los dos regímenes de asistencia a las clases.

Es decir, de las 31 dimensiones en 27 las percepciones de los dos grupos de alumnos, los del régimen nocturno y los del régimen diurno, son diferentes.

12.- No existen diferencias en relación a la Medida de Servicio Adecuado en los servicios de enseñanza superior, en la mayoría de las 31 dimensiones de la calidad, entre los alumnos con diferentes tipos de financiación de los estudios.

De la misma manera que en el caso de hipótesis anteriores verificamos esta hipótesis mediante un Análisis de la Varianza Unifactorial eligiendo como factor el tipo de financiación de los estudios, y como variables de respuesta cada una de las 31 dimensiones de la Medida de Adecuación de Servicio (MSA).

Los resultados se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 31. Análisis de la Varianza para las dimensiones de la Medida de Adecuación de Servicio (MSA) en función del tipo de financiación de los estudios

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade	Inter-grupos	1.842	5	.368	.183	.969
	Intra-grupos	611.929	304	2.013		
	Total	613.771	309			
eficácia	Inter-grupos	12.473	5	2.495	1.122	.348
	Intra-grupos	675.798	304	2.223		
	Total	688.271	309			
orientações da direcção	Inter-grupos	11.525	5	2.305	.959	.443
	Intra-grupos	730.423	304	2.403		
	Total	741.948	309			
credibilidade	Inter-grupos	9.268	5	1.854	1.121	.349
	Intra-grupos	502.542	304	1.653		
	Total	511.810	309			
acompanhamento individual	Inter-grupos	9.138	5	1.828	.971	.436
	Intra-grupos	572.349	304	1.883		
	Total	581.487	309			
sociabilidade	Inter-grupos	12.175	5	2.435	1.621	.154
	Intra-grupos	456.612	304	1.502		
	Total	468.787	309			
resposta atempada	Inter-grupos	59.740	5	11.948	5.738	.000
	Intra-grupos	633.047	304	2.082		
	Total	692.787	309			
requisitos de admissão	Inter-grupos	18.355	5	3.671	2.001	.078
	Intra-grupos	557.713	304	1.835		
	Total	576.068	309			
interesse dos funcionários	Inter-grupos	18.315	5	3.663	1.650	.147
	Intra-grupos	675.069	304	2.221		
	Total	693.384	309			
qualidade dos horários	Inter-grupos	6.283	5	1.257	.520	.761
	Intra-grupos	734.559	304	2.416		
	Total	740.842	309			
atenção	Inter-grupos	6.328	5	1.266	.928	.463
	Intra-grupos	414.450	304	1.363		
	Total	420.777	309			
envolvimento	Inter-grupos	8.637	5	1.727	.959	.443
	Intra-grupos	547.763	304	1.802		
	Total	556.400	309			
conhecimentos s/ programas	Inter-grupos	5.800	5	1.160	.618	.686
	Intra-grupos	570.277	304	1.876		
	Total	576.077	309			
instalações	Inter-grupos	23.193	5	4.639	1.298	.265
	Intra-grupos	1086.682	304	3.575		
	Total	1109.874	309			
circuito da documentação	Inter-grupos	3.562	5	.712	.351	.882
	Intra-grupos	617.586	304	2.032		
	Total	621.148	309			
materiais de divulgação	Inter-grupos	4.908	5	.982	.416	.837
	Intra-grupos	716.785	304	2.358		
	Total	721.694	309			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tecnologia	Inter-grupos	13.777	5	2.755	.929	.462
	Intra-grupos	901.591	304	2.966		
	Total	915.368	309			
disponib. de material informático	Inter-grupos	16.338	5	3.268	.990	.424
	Intra-grupos	1003.481	304	3.301		
	Total	1019.819	309			
localização da escola	Inter-grupos	8.238	5	1.648	.637	.672
	Intra-grupos	786.149	304	2.586		
	Total	794.387	309			
segurança	Inter-grupos	3.714	5	.743	.394	.852
	Intra-grupos	572.354	304	1.883		
	Total	576.068	309			
horário da biblioteca	Inter-grupos	9.949	5	1.990	.924	.465
	Intra-grupos	654.389	304	2.153		
	Total	664.339	309			
serviços de apoio	Inter-grupos	24.629	5	4.926	1.785	.116
	Intra-grupos	838.868	304	2.759		
	Total	863.497	309			
ajuda financeira	Inter-grupos	11.616	5	2.323	.882	.494
	Intra-grupos	801.058	304	2.635		
	Total	812.674	309			
registos e pautas	Inter-grupos	14.165	5	2.833	1.237	.292
	Intra-grupos	696.483	304	2.291		
	Total	710.648	309			
serviços académicos	Inter-grupos	2.947	5	.589	.380	.862
	Intra-grupos	471.453	304	1.551		
	Total	474.400	309			
serviço de admissões	Inter-grupos	8.928	5	1.786	.889	.489
	Intra-grupos	610.521	304	2.008		
	Total	619.448	309			
Atendimento administrativo	Inter-grupos	12.619	5	2.524	.891	.488
	Intra-grupos	861.523	304	2.834		
	Total	874.142	309			
Disponibilidade dos professores	Inter-grupos	10.392	5	2.078	.853	.513
	Intra-grupos	740.563	304	2.436		
	Total	750.955	309			
Capacidade pedagógica e científica	Inter-grupos	19.211	5	3.842	1.439	.210
	Intra-grupos	811.631	304	2.670		
	Total	830.842	309			
Informação sobre alterações de horários	Inter-grupos	13.748	5	2.750	1.039	.395
	Intra-grupos	804.771	304	2.647		
	Total	818.519	309			
Conforto das salas de aulas	Inter-grupos	6.128	5	1.226	.421	.834
	Intra-grupos	885.359	304	2.912		
	Total	891.487	309			

Como puede observarse, al contrario de lo que podría esperarse "a priori", no se observan diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la Medida de Adecuación de Servicio, en función de los diferentes tipos de financiación, con la única excepción de la dimensión: Respuesta diligente.

13.- La utilización del servicio o experiencia en la enseñanza superior influye en la percepción de la calidad académica por parte de los alumnos.

En este caso el Análisis de la Varianza Unifactorial se aplica considerando como factor la variable "Años de Formación Superior completos", y como variables respuesta las 31 dimensiones de los niveles de calidad de servicio Percibida.

Los resultados se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 32. Análisis de la Varianza para las dimensiones de la calidad de servicio Percibida en función del número de años de enseñanza superior

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
disponibilidade C	Inter-grupos	34.576	5	6.915	4.156	.001
	Intra-grupos	505.798	304	1.664		
	Total	540.374	309			
eficácia C	Inter-grupos	36.081	5	7.216	3.499	.004
	Intra-grupos	627.028	304	2.063		
	Total	663.110	309			
orientações da direcção C	Inter-grupos	32.330	5	6.466	3.418	.005
	Intra-grupos	575.089	304	1.892		
	Total	607.419	309			
credibilidade C	Inter-grupos	30.808	5	6.162	3.556	.004
	Intra-grupos	526.679	304	1.732		
	Total	557.487	309			
acompanhamento individual C	Inter-grupos	13.782	5	2.756	1.414	.219
	Intra-grupos	592.505	304	1.949		
	Total	606.287	309			
sociabilidade C	Inter-grupos	14.336	5	2.867	1.955	.085
	Intra-grupos	445.806	304	1.466		
	Total	460.142	309			
resposta atempada C	Inter-grupos	26.430	5	5.286	3.049	.011
	Intra-grupos	527.105	304	1.734		
	Total	553.535	309			
requisitos de admissão C	Inter-grupos	30.758	5	6.152	2.955	.013
	Intra-grupos	632.919	304	2.082		
	Total	663.677	309			
interesse dos funcionários C	Inter-grupos	14.498	5	2.900	1.265	.279
	Intra-grupos	696.612	304	2.291		
	Total	711.110	309			
qualidade dos horários C	Inter-grupos	24.829	5	4.966	1.958	.085
	Intra-grupos	770.813	304	2.536		
	Total	795.642	309			
atenção C	Inter-grupos	13.779	5	2.756	1.812	.110
	Intra-grupos	462.289	304	1.521		
	Total	476.068	309			
envolvimento C	Inter-grupos	24.657	5	4.931	2.529	.029
	Intra-grupos	592.727	304	1.950		
	Total	617.384	309			
conhecimentos s/ programas C	Inter-grupos	31.506	5	6.301	3.378	.006
	Intra-grupos	567.091	304	1.865		
	Total	598.597	309			
instalações C	Inter-grupos	18.712	5	3.742	1.307	.261
	Intra-grupos	870.384	304	2.863		
	Total	889.097	309			
circuito da documentação C	Inter-grupos	28.432	5	5.686	3.096	.010
	Intra-grupos	558.410	304	1.837		
	Total	586.842	309			
materiais de divulgação C	Inter-grupos	19.684	5	3.937	1.855	.102
	Intra-grupos	645.054	304	2.122		
	Total	664.739	309			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tecnologia C	Inter-grupos	40.419	5	8.084	3.571	.004
	Intra-grupos	688.229	304	2.264		
	Total	728.648	309			
disponib. de material informático C	Inter-grupos	41.559	5	8.312	3.088	.010
	Intra-grupos	818.315	304	2.692		
	Total	859.874	309			
localização da escola C	Inter-grupos	11.632	5	2.326	1.085	.369
	Intra-grupos	651.816	304	2.144		
	Total	663.448	309			
segurança C	Inter-grupos	9.548	5	1.910	1.043	.392
	Intra-grupos	556.323	304	1.830		
	Total	565.871	309			
horário da biblioteca C	Inter-grupos	17.867	5	3.573	1.695	.136
	Intra-grupos	640.872	304	2.108		
	Total	658.739	309			
serviços de apoio C	Inter-grupos	31.056	5	6.211	2.456	.033
	Intra-grupos	768.815	304	2.529		
	Total	799.871	309			
ajuda financeira C	Inter-grupos	15.216	5	3.043	1.238	.291
	Intra-grupos	747.561	304	2.459		
	Total	762.777	309			
registos e pautas C	Inter-grupos	42.994	5	8.599	3.834	.002
	Intra-grupos	681.716	304	2.242		
	Total	724.710	309			
serviços académicos C	Inter-grupos	15.161	5	3.032	1.802	.112
	Intra-grupos	511.487	304	1.683		
	Total	526.648	309			
serviço de admissões C	Inter-grupos	10.538	5	2.108	1.150	.334
	Intra-grupos	557.346	304	1.833		
	Total	567.884	309			
Atendimento administrativo C	Inter-grupos	17.986	5	3.597	1.493	.192
	Intra-grupos	732.388	304	2.409		
	Total	750.374	309			
Disponibilidade dos professores C	Inter-grupos	12.213	5	2.443	1.066	.380
	Intra-grupos	696.871	304	2.292		
	Total	709.084	309			
Capacidade pedagógica e científica C	Inter-grupos	10.183	5	2.037	1.000	.418
	Intra-grupos	618.901	304	2.036		
	Total	629.084	309			
Informação sobre alterações de horários C	Inter-grupos	29.043	5	5.809	2.250	.049
	Intra-grupos	784.767	304	2.581		
	Total	813.810	309			
Conforto das salas de aulas C	Inter-grupos	37.022	5	7.404	3.382	.005
	Intra-grupos	665.545	304	2.189		
	Total	702.568	309			

De la observación de los resultados de las tablas anteriores se deduce que los años ya concluidos de enseñanza superior influyen en algunas de las dimensiones de la calidad de servicio percibida, aunque no en todas.

Recordando los resultados de la hipótesis 7 verificamos que los años de formación no tienen influencia en la percepción media de la experiencia educacional de calidad, aunque a través de los resultados obtenidos en la verificación de esta hipótesis podríamos concluir que en algunas dimensiones en particular los años de experiencia educacional podrían influir. En concreto sobre: Disponibilidad, Eficacia, Orientaciones de la Dirección, Credibilidad, Respuesta diligente, Requisitos de admisión, Implicación de profesores y funcionarios, Conocimiento de los programas, Circuito de Documentación, Tecnología, Disponibilidad de material informático, Servicios de apoyo, Registros y Actas, Confort de las salas de clases.

14.- *La calidad académica y de servicio influye en las intenciones de comportamiento de los alumnos matriculados en los cursos de Marketing de la enseñanza superior politécnica.*

En este caso hemos planteado un teste sobre los coeficientes de correlación de la respuesta media a los niveles de calidad percibidos por cada alumno y las respuestas dadas a sus posibles intenciones de comportamiento, recogidas en las preguntas de la sección 4 del cuestionario.

Ya que las preguntas de la sección 4 se agrupan en tres bloques hemos considerado separadamente los coeficientes de correlación para los conjuntos de respuestas en cada uno de los tres bloques.

Los resultados se muestran en las tres tablas siguientes:

Tabla 33. Correlaciones entre la Media de Niveles de Servicio Percibidos y el primer grupo de variables comportamentales de la sección 4 del cuestionario

Correlaciones					
		Media de niveles percibidos C	Farei comentários positivos	Recomendarei o curso que frequento	Aconselharei matriculação a outros
Media de níveis percibidos C	Correlación de Pearson	1.000	.426**	.353**	.379**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000
	N	310	310	310	310
Farei comentários positivos	Correlación de Pearson	.426**	1.000	.570**	.550**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000
	N	310	310	310	310
Recomendarei o curso que frequento	Correlación de Pearson	.353**	.570**	1.000	.784**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000
	N	310	310	310	310
Aconselharei matriculação a outros	Correlación de Pearson	.379**	.550**	.784**	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.
	N	310	310	310	310

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 34. Correlaciones entre la Media de Niveles de Servicio Percibidos y el segundo grupo de variables comportamentales de la sección 4 del cuestionario

Correlaciones							
		Media de níveis percibidos C	Continuarei até terminar o curso	Tenciono transferir-me para outro curso	Tenciono transferir-me para outra instituição	Pagarei aumento de propina, caso necessário	Mudarei de instituição se as propinas aumentem
Media de níveis percibidos C	Correlación de Pearson	1.000	.174**	-.041	-.056	.245**	.036
	Sig. (bilateral)	.	.002	.468	.325	.000	.533
	N	310	310	310	310	310	310
Continuarei até terminar o curso	Correlación de Pearson	.174**	1.000	-.515**	-.520**	-.048	-.319**
	Sig. (bilateral)	.002	.	.000	.000	.400	.000
	N	310	310	310	310	310	310
Tenciono transferir-me para outro curso	Correlación de Pearson	-.041	-.515**	1.000	.836**	.256**	.442**
	Sig. (bilateral)	.468	.000	.	.000	.000	.000
	N	310	310	310	310	310	310
Tenciono transferir-me para outra instituição	Correlación de Pearson	-.056	-.520**	.836**	1.000	.206**	.439**
	Sig. (bilateral)	.325	.000	.000	.	.000	.000
	N	310	310	310	310	310	310
Pagarei aumento de propina, caso necessário	Correlación de Pearson	.245**	-.048	.256**	.206**	1.000	-.158**
	Sig. (bilateral)	.000	.400	.000	.000	.	.005
	N	310	310	310	310	310	310
Mudarei de instituição se as propinas aumentem	Correlación de Pearson	.036	-.319**	.442**	.439**	-.158**	1.000
	Sig. (bilateral)	.533	.000	.000	.000	.005	.
	N	310	310	310	310	310	310

** - La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 35. Correlaciones entre la Media de Niveles de Servicio Percibidos y el tercer grupo de variables comportamentales de la sección 4 del cuestionario

Correlaciones							
		Media de níveis percibidos C	Entrarei en contacto con os serviços académicos	Entrarei em contacto com o meu professor	Entrarei em contacto com o departamento apropriado	Queixo-me aos amigos e familiares	Desisto do curso
Media de níveis percibidos C	Correlación de Pearson	1.000	.351**	.337**	.313**	-.072	-.012
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.204	.839
	N	310	310	310	310	310	310
Entrarei en contacto con os serviços académicos	Correlación de Pearson	.351**	1.000	.518**	.477**	-.058	-.076
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.305	.182
	N	310	310	310	310	310	310
Entrarei em contacto com o meu professor	Correlación de Pearson	.337**	.518**	1.000	.416**	.091	.057
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.111	.314
	N	310	310	310	310	310	310
Entrarei em contacto com o departamento apropriado	Correlación de Pearson	.313**	.477**	.416**	1.000	-.093	-.159**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.103	.005
	N	310	310	310	310	310	310
Queixo-me aos amigos e familiares	Correlación de Pearson	-.072	-.058	.091	-.093	1.000	.355**
	Sig. (bilateral)	.204	.305	.111	.103	.	.000
	N	310	310	310	310	310	310
Desisto do curso	Correlación de Pearson	-.012	-.076	.057	-.159**	.355**	1.000
	Sig. (bilateral)	.839	.182	.314	.005	.000	.
	N	310	310	310	310	310	310

** - La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la observación de los resultados de los cuadros anteriores se deduce que, mientras que en el primer conjunto de respuestas hay una influencia de los niveles de percepción de calidad en el tipo de respuesta escogida, en los tres casos, ya que en todos ellos los coeficientes de correlación obtenidos son significativos, en los dos siguientes bloques de respuestas la influencia de los niveles de calidad percibidos solo se observa para algunas de las respuestas, pero no para todas.

Concretamente, en relación a los resultados de la tabla 33 se concluye que la percepción media de la calidad está correlacionada con las respuestas a la pregunta: *Cuando hable sobre esta institución, yo?*, correspondientes a los comportamientos: “Haré comentarios positivos”, “Recomendaré el curso a que asisto” y “Aconsejaré a otros que se matriculen en él”.

Por otra parte, en relación a los resultados de la tabla 34 se concluye que lo formulado en la hipótesis, se verifica solamente para las respuestas a la pregunta: *En el futuro, yo?*, correspondientes a los comportamientos: “Continuaré hasta terminar el curso” y “Aceptaré un aumento de la mensualidad en caso necesario”.

Finalmente, en relación a los resultados de la tabla 35 se concluye que lo formulado en la hipótesis se verifica solamente para las respuestas a la pregunta: *Si tuviera algun problema, yo?*, correspondiente a los comportamientos: “Entraré en

contacto con los servicios académicos”, “Entraré en contacto con mi profesor” y “Entraré en contacto con el departamento apropiado”.

CAPÍTULO X

10. Conclusiones

Este capítulo está dividido en tres partes. La primera incluye discusiones en relación con las conclusiones principales de este estudio y sus implicaciones. La segunda parte incluye la discusión de las limitaciones de este estudio. La última parte se refiere a las sugerencias para investigaciones futuras

10.1. Principales conclusiones

El objetivo inicial de este estudio ha sido investigar los factores de calidad del servicio aplicados a la enseñanza superior de marketing en instituciones públicas y privadas.

Para probar esta hipótesis se adaptó un instrumento, conocido como SERVQUAL, para el ámbito en el que se desarrolla la enseñanza superior de marketing. Se esperaba que este instrumento ayudase a determinar las características que los estudiantes consideran parte integrante de la educación de alta calidad. Adicionalmente, un segundo objetivo de este estudio era intentar entender si el SERVQUAL podía ser usado en programas de evaluación de enseñanza superior.

Los resultados del estudio sugieren que:

1. La educación superior de alta calidad es un concepto que puede incluir muchos factores de importancia semejante.
2. Las percepciones de los estudiantes sobre una experiencia educativa de alta calidad en la enseñanza superior son diferentes dependiendo de que provengan del sector público u privado.
3. Las percepciones de los estudiantes sobre una experiencia educativa de alta calidad pueden estar influida por factores como: el sector (público u privado) de la enseñanza secundaria en que él estudió, el turno de asistencia a las clases y su diferente situación laboral (No Trabaja, Part Time, A tiempo completo, ...).

4. Los ítems que definen calidad de servicio en la enseñanza superior presentan sólo un único factor subyacente.
5. Determinados ítems del SERVQUAL son claramente más importantes que otros para los estudiantes de enseñanza superior.
6. Determinados atributos que definen la calidad de servicio en la educación superior, tal como son percibidos por los estudiantes, parecen no alterarse a lo largo de los años de realización del curso.
7. Existe una relación positiva, entre calidad del servicio educativo percibido y las intenciones de comportamiento.
8. No se pudo verificar que el instrumento SERVQUAL y el análisis de *gaps*, con las dimensiones tradicionales, sean realmente eficaces en el estudio de la calidad de servicio en la enseñanza superior.

Estos resultados estarán relacionados con las hipótesis en los próximos párrafos.

En este estudio el autor intentó elaborar una definición de calidad en la educación superior por la percepción de los estudiantes. Tradicionalmente, los educadores definen calidad de cuatro maneras: reputación conforme es establecida por los expertos en la materia, recursos que incluyen humanos, financieros y físicos, resultados que dependen de los éxitos de la facultad, estudiantes y empleados (Conrad y Wilson, 1995); y plus-valías transmitidas donde se examina cómo la educación añade a los estudiantes conocimiento y desarrollo personal (Astin, 1993). Otros teóricos intentaron incluir la satisfacción del estudiante en su definición de calidad de servicios de educación (Doherty, 1994; Morstain, 1977; Seymour, 1992). El

instrumento SERVQUAL se adaptó al ambiente educativo en el ámbito de la revisión literaria sobre la satisfacción de los estudiantes y de sus juicios sobre la experiencia educativa.

Un estudio realizado por Hampton (1983, 1993) reveló que la alta calidad en la educación era el factor más importante para la satisfacción del estudiante. Identificando estas características, puede decirse que la definición de la calidad permite a una institución mejorar su *performance* ante los estudiantes. El instrumento SERVQUAL suministra información para responder a las diversas hipótesis.

En la hipótesis primera puede observarse que mediante de la utilización del coeficiente “Alpha” de Cronbach la escala de valorización SERVQUAL se puede adaptar en la valorización de la percepción del suministro de servicios relacionados con la enseñanza superior.

La formulación de la hipótesis segunda refiere que, ya que, como se ha puesto de manifiesto en las referencias de investigaciones anteriores sobre las dimensiones de la calidad de servicio, se apuntan 5 dimensiones básicas subyacentes, y debido a que de nuestra investigación sobre la calidad de servicio en la enseñanza superior no se sigue un número de dimensiones subyacentes de la calidad de servicio, podemos concluir pues que el número de dimensiones de la calidad de servicio dependería de las características de éste

Se intentó un resultado multidimensional, de cara a la intensidad en la investigación basada en los estudios de Alen y Davis (1991), Hampton (1993), Pitt et al (1995), Parasuraman (1994) y Zeithaml (1990), en la hipótesis tercera pero tal cosa no ocurrió.

Asumimos que estos resultados son discutibles y con certeza problemáticos, dado que niegan la existencia de las cinco dimensiones de la calidad del servicio, tal como fueron definidas por Zeithaml et al. (1990). Al contrario estos resultados están más próximos al trabajo de Cronin y Taylor (1992) cuya investigación sugiere que estructura de la calidad del servicio es unidimensional.

La hipótesis cuarta exploraba el hecho de alumnos inscritos en dos cursos de marketing de enseñanza superior politécnica, uno público y otro privado, evalúan de forma diferente componentes específicos de la calidad académica. Utilizando las respuestas en las columnas “Nivel Deseado”, “Nivel Adecuado” y “Nivel Percibido” como un indicador de las características que los estudiantes utilizarían para definir la alta calidad de servicio en la enseñanza superior de marketing se pudo verificar que las jerarquizaciones son realmente diferentes.

La quinta hipótesis asumía que: cuando la evaluación de la calidad del servicio implica dos comparaciones, la medida de superioridad de servicio y la medida de adecuabilidad del servicio, los alumnos implicados en dos cursos de enseñanza superior politécnica evaluaban la calidad académica y de servicio de sus instituciones de forma diferente. En este estudio puede observarse que utilizando un análisis de

variaza unifactorial sobre las 31 variables de la Medida Superior de Servicio (MSS) y salvo en los casos de las dimensiones: Tecnología actual y experiencia confortable de aprendizaje en las salas de clase, todas las restantes dimensiones presentan diferencias muy significativas en las dos escuelas publico y privado. Por lo que se refiere a las comparaciones para las Medidas de Adecuación de Servicio (MSA) se pudo observar que salvo en los casos de las dimensiones: Tecnología, Seguridad y Horario de la Biblioteca, el resto de las dimensiones presenta diferecas significativas entre la escuela pública y la escuela privada.

El tipo de institución de enseñanza influencia las respuestas de los alumnos. La institución I (ISCAP) es una institución pública de la Enseñanza Superior politécnica que imparte una licenciatura de Marketing con una duración de 4 años. La institución II (IPAM) se diferencia de la anterior únicamente en que se trata de una institución de carácter privado.

Observamos en la hipótesis sexta que de acuerdo con los resultados de los niveles de significación expuesto, salvo en los casos de las respuestas a pregunta: *¿Cuando yo hable sobre esta institución, yo? "Aconsejaré la matriculación a otros"* y con relación a la pregunta: *¿En el futuro, yo? "Cambiaré de institución si aumentan las tasas"*, el resto de las respuestas son significativas al nivel del comportamiento futuro.

Algunos factores demográficos y sociográficos influyen las percepciones de los alumnos sobre una experiencia educativa de calidad. Estas informaciones se han estudiado previendo su eventual influencia en las percepciones de calidad académica

de los alumnos. De los resultados en la hipótesis séptima se deduce que las variables: Sector de la Enseñanza Secundaria en el que estudió, el turno de asistencia a las clases y su diferente situación laboral, influyen su percepción de los diferentes niveles de calidad de servicio.

En la hipótesis 8 se deduce que en muchas de las dimensiones de las expectativas de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes. Como ejemplo tenemos: Orientaciones de la Dirección, Credibilidad, Sociabilidad, ...etc.

También se deduce en la hipótesis novena que en muchas de las dimensiones de la adecuación de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada son diferentes. Por ejemplo: Disponibilidad, Respuesta adecuada, Atención, ...etc, presentan niveles de forma diferente en función de la institución de enseñanza.

En relación a las dos hipótesis anteriores en el caso de las dimensiones de las percepciones de calidad de servicio entre los estudiantes de Marketing de una escuela politécnica pública y una escuela politécnica privada se pudo comprobar en la hipótesis décima que la diferenciación entre las dos instituciones de enseñanza es mucho más acentuada. De hecho, salvo en las cuatro dimensiones: Tecnología, Seguridad, Horario de la Biblioteca e Información sobre alteraciones de horarios, en el resto se puede establecer que las percepciones de los dos grupos de alumnos son diferentes.

Es decir, de las 31 dimensiones en 27 las percepciones de los dos grupos de alumnos, los del IPAM y los del ISCAP, son diferentes. Hablamos de 87% de las dimensiones percibidas de modo diferente.

En relación a la hipótesis undécima resaltamos que mientras que en lo correspondiente a los niveles de calidad Deseados y Adecuados no se presentan diferencias en relación a las expectativas ni en relación a los niveles de adecuación de servicio entre los estudiantes de Marketing en horario nocturno y diurno, al contrario ocurre en el caso correspondiente a los niveles percibidos de calidad de de servicio en el que, salvo en 4 dimensiones, el resto presenta diferencias significativas para cada uno de los dos regímenes de asistencia a las clases.

Es decir, de las 31 dimensiones en 27 las percepciones de los dos grupos de alumnos, los del regimen nocturno y los del regimen diurno, son diferentes.

Como puede observarse en la hipótesis duodécima, al contrario de lo que podría esperarse "a priori", no se observan diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la Medida de Adecuación de Servicio, en función de los diferentes tipos de financiación, con la única excepción de la dimensión: Respuesta diligente.

De la observación de los resultados en la hipótesis decimotercera se dedujo que los años ya concluidos de enseñanza superior influyen en algunas de las dimensiones de la calidad de servicio percibida, aunque no en todas.

Recordando los resultados de la hipótesis 7 verificamos que los años de formación no tienen influencia en la percepción media de la experiencia educativa de calidad, aunque a través de los resultados obtenidos en la verificación de esta hipótesis podríamos concluir que en algunas dimensiones en particular los años de experiencia educativa podrían influir. En concreto sobre: Disponibilidad, Eficacia, Orientaciones de la Dirección, Credibilidad, Respuesta diligente, Requisitos de admisión, Implicación de profesores y funcionarios, Conocimiento de los programas, Circuito de Documentación, Tecnología, Disponibilidad de material informático, Servicios de apoyo, Registros y Actas, Confort de las salas de clases.

Por último en la hipótesis decimocuarta se verificó que la calidad académica y de servicio influye en muchas de las intenciones de comportamiento de los alumnos matriculados en los cursos de Marketing de la enseñanza superior politécnica.

Concretamente, hay una correlación entre la percepción media de la calidad de servicio de enseñanza superior politécnica con las respuestas a la pregunta: ¿Cuando hable sobre esta institución, yo?, correspondientes a los comportamientos: “Haré comentarios positivos”, “Recomendaré el curso a que asisto” y “Aconsejaré a otros que se matriculen en él”.

Para las respuestas a la pregunta: ¿En el futuro, yo?, correspondientes a los comportamientos: “Continuaré hasta terminar el curso” y “Aceptaré un aumento de la mensualidad en caso necesario”.

Finalmente para las respuestas a la pregunta: ¿Si tuviera algun problema, yo?, correspondiente a los comportamientos: “Entraré en contacto con los servicios académicos”, “Entraré en contacto con mi profesor” y “Entraré en contacto con el departamento apropiado”.

En un estudio realizado por Brown et al. (1993), el análisis factorial de 22 ítems indicó una estructura unidimensional con el primer factor contribuyendo en más del 51% de la varianza total de los datos. Comentó que estos resultados eran sorprendentes y que creaban serias dudas sobre la correspondencia entre la medida SERVQUAL y la teoría que la sustenta. Parece que la teoría es incorrecta cuando especifica cinco componentes de la calidad de servicio o que la medida es incorrecta cuando capta solo una dimensión de la calidad del servicio cuando la teoría sugiere que son cinco.

Cronin y Taylor (1992) comprobaron la dimensionalidad del SERVQUAL y sus resultados no confirmaron el estudio de Parasuraman et al. (1988). Estudios posteriores, utilizando los análisis OB-LIMN y LISREL VII, sugirieron que las cinco dimensiones propuestas por el factor de rotación oblícuo constante en el SPSS-X revelaron que todos los ítems convergen a un único factor. Esta característica unidimensional fue igualmente aplicada en su medida de *performance* SERVPERF.

Dado el hecho de que el instrumento no dio los resultados esperados, ¿habrá alguna información que pueda ser utilizada por las instituciones para ayudar a mejorar su calidad académica y de servicio? Una evaluación de las puntuaciones de cada ítem,

individualmente analizado, revela algunos problemas en algunas áreas que exigen atención. El formato de 3 columnas del SERVQUAL permitió a los encuestados dar opiniones respecto al curso de enseñanza superior de marketing, permitiendo al investigador analizar los datos de una forma cuantitativa. La columna del “Deseado” pedía a los estudiantes describir lo que ellos pensasen que eran los aspectos más importantes de sus programas académicos. La columna “Adecuado” fue una tentativa de aprender lo que los estudiantes perciben aceptable y el “Percibido” pedía un juicio respecto a la institución de enseñanza a la que asisten.

La adaptación del SERVQUAL al ambiente académico requiere una especial adaptación de las palabras de cada ítem para que pudiese reflejar mejor la situación de la enseñanza superior de marketing. Este cambio puede haber tenido gran influencia en los resultados de la encuesta que eran en principio esperados. Simultáneamente la propia secuencia de los varios ítems podrá haber tenido influencias en las respuestas de los encuestados (Churchill, 1987), además de que las instituciones tengan objetivos diferentes. Especialmente porque una es pública y como consecuencia casi gratuita y la otra es privada en que el alumno paga efectivamente el servicio, o sea lo habitual del curso.

Después de la exposición con base en las hipótesis anteriores el autor presenta las siguientes conclusiones sintéticas como resultados de esta investigación:

Primera, existen ciertas características que los estudiantes, independientemente de su edad, tipo de institución, o formato de la encuesta, considera fundamental para

la definición de lo que es la calidad en la enseñanza superior. Estas características incluyen, pero no son limitadas a, la capacidad pedagógica y científica de los profesores, la atención para con los estudiantes, la credibilidad pública de la institución, los procesos de registros académicos la tecnología disponibilizada, la implicación de los funcionarios y de los profesores con los estudiantes.

Segunda, en este estudio las características de alta calidad de enseñanza parecen agruparse en un factor unidimensional. Nos parece natural que este factor sólo tiene una denominación posible: calidad.

Tercera, la calidad del servicio es una estructura que es definida de acuerdo con cada industria o sector. Esto puede influir en la elección del instrumento de investigación y puede indicar que un instrumento no es aplicable a todas las industrias tal como Zeithaml et al. (1990) sugirieron. Características que puedan ser importantes en una industria no tienen que ser necesariamente importantes para otras.

Cuarta, las evaluaciones de los alumnos son fundamentales para la mejora del nivel de la calidad de una institución. Los estudiantes se ven como si fueran consumidores y la enseñanza superior es un subsector de la industria de la educación, cada vez más competitivo y presentando ofertas más complejas en el mercado.

Quinta, la evaluación de calidad percibida de servicios de enseñanza superior con base en las 31 dimensiones de SERVQUAL utilizado, es diferente para los alumnos de una escuela pública y alumnos de una escuela privada.

Quinta, el instrumento SERVQUAL no se caracteriza por no tener valor. Los alumnos de las dos instituciones identificaron ciertas áreas que parecen ser objetivo de atención especial por los gestores educativos. Adicionalmente, los estudiantes del estudio piloto ocuparon el tiempo para completar toda la encuesta al menos durante 20 minutos. El instrumento demostró alta fiabilidad, facilidad de respuesta y facilidad en efectuar análisis.

10.2. Aportaciones y límites de la investigación

El uso de la *performance* menos las expectativas como con el SERVQUAL para medir la satisfacción del cliente puede ser problemático en ciertas condiciones (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1994; Tens, 1993; Cronin & Taylor, 1992). El instrumento SERVQUAL es un instrumento de amplia utilización que puede ser utilizado para evaluar la satisfacción global de una institución. Aunque en este estudio, fue usada para obtener datos sobre los factores de calidad del servicio y su evaluación, aplicados a la enseñanza superior de marketing en instituciones públicas y privadas y que es ciertamente la parte más importante de una institución de educación, pero no solo la única parte.

Los juicios de la calidad resultan de los efectos acumulativos en numerosos incidentes de satisfacción. Las percepciones de los alumnos de la calidad son altamente dependientes de las características y de las experiencias individuales de los estudiantes. Las poblaciones de estudiantes de la enseñanza superior politécnica pública y privada están constituídas por estudiantes no tradicionales de grupos socio-económicos diferentes que generalmente tienen expectativas deferentes. Usando la

performance menos las mediciones de las expectativas en estos tipos de estudiantes puede producir clasificaciones artificialmente más bajas o más elevadas dependientes de la expectativa que está condicionada por su estilo de vida.

Fue imposible controlar todas las variables que afectan a todos los Niveles de satisfacción de los estudiantes. Este estudio intentó controlar algunas de las variables que fueron consideradas importantes por otros investigadores respecto a la satisfacción de los estudiantes tales como el estado civil, la Media de los alumnos, la satisfacción global, y la situación sócio-económica. Nunca hubo ninguna tentativa en este estudio para controlar variables tales como la confianza intelectual de los estudiantes la percepción de la adaptación del estudiante a la enseñanza superior, o incluso la personalidad del estudiante.

Este estudio se dedicó solo a estudiantes de enseñanza superior politécnica de Marketing Público y Privado. Sin embargo, algunos ejemplos de la bibliografía citada en este estudio se refieren a otras áreas y servicios. Es preciso tener algún cuidado cuando se establecen comparaciones.

Asimismo este trabajo fue diseñado para proveer información sobre la calidad en la enseñanza superior politécnica y para comprobar la versatilidad del instrumento SERVQUAL. Hacer generalizaciones a partir de este estudio podrá ser, en cierta medida, algo limitado debido a una relativamente pequeña dimensión de la muestra – 310 personas – y la localización regional de las instituciones. Se hay registrado diferencias significativas en las respuestas entre las dos instituciones, en cuanto a la

satisfacción. Las respuestas de los estudiantes fueron equivalentes, independientemente del tipo de institución en relación a las expectativas sobre la calidad de servicios de enseñanza superior.

Las cinco dimensiones esperadas de la calidad del servicio no se hicieron evidentes en los resultados de esta investigación. La ausencia de estas dimensiones tiende a alinear este estudio con las investigaciones y comentarios de Brown et al (1993) y Teas (1996) con Parasuraman et al. (1994). Éste fue un resultado inesperado en este análisis. La unidimensionalidad de los datos concedió una importante importancia a las dimensiones y a la determinación de las zonas de tolerancia. El instrumento no proporcionó los resultados anticipados para el diagnóstico de datos.

Miller (1995) señala que una investigación es sensible a actitudes. Esta investigación se realizó en un momento concreto de la carrera académica de los alumnos. Sus actitudes y opiniones pueden estar influidas por un buen o mal resultado semestral y, si éstos rellenasen la encuesta en otro momento, ciertamente se observarían diferentes respuestas.

Este estudio se preocupó solo de reunir la información sobre la percepción o opinión de los alumnos. Las instituciones y respectivas direcciones debían también haber tenido la posibilidad de responder a un cuestionario de evaluación sobre sus propios cursos e instituciones. Es importante para todos los participantes que estén comprometidos en la mejora de la calidad académica y de servicio. Para ello, existe una versión del SERVQUAL diseñada para directores y funcionarios de las

organizaciones. Este formato puede ser adaptado para profesores y directores, pero dada su débil *performance* en los estudiantes, nos parece mejor utilizar otro instrumento.

Las opiniones de los estudiantes se vuelven más importantes a medida que el ambiente académico se torna cada vez más competitivo. Los educadores van a impulsar a sus instituciones a examinar la calidad académica y de servicio en la perspectiva del estudiante y a trabajar en el sentido de mejorar la *performance* en estas dos áreas. Este estudio es una tentativa de proveer un *benchmark* para la calidad académica y de servicio en programas de enseñanza superior.

Shanl et al. (1995) recomendó futuras investigaciones para percibir los Niveles de calidad de servicio de las instituciones académicas, a través de la identificación de las percepciones sobre la calidad de servicio deseada así como del Nivel de calidad de servicio Percibido. El investigador siguió esta investigación y utilizó el formato de 3 columnas: Deseado, Adecuado y Percibidos Niveles de servicio para desarrollar la definición da calidad del servicio a partir del punto de vista del estudiante. Se presentó la posibilidad de que los estudiantes implicados en cursos de enseñanza superior de marketing tuvieran, de cierta forma, diferentes expectativas de calidad en relación con los estudiantes implicados en otros cursos, dada su predisposición vocacional para la comprensión del curso como un *service encounter*. Adicionalmente, el investigador esperó que de 3 a 5 factores resaltaran como formando parte de la definición de la calidad de servicio en la enseñanza superior politécnica de marketing en Portugal. Nada de esto ocurrió.

Los alumnos de los cursos superiores de marketing definen alta calidad de servicio en la misma medida que los demás estudiantes. Edad, sexo y tipo de institución no tuvieron cualquier efecto en los resultados de este estudio y en comparación con otros estudios (Hampto, 1992; Shank et al. ,1995). La visión de los estudiantes sobre la calidad parece ser universal. Ciertamente, una cuestión que debe ser de interés.

El carácter unidimensional de este instrumento proporciona futuras evidencias de que la calidad de servicio no es una estructura que pueda ser definida de la misma forma para todas las industrias de servicios. Brown et al. (1993) y Cronin y Taylor (1992) constataron que solo una dimensión resultó de sus estudios. Los resultados presentados por Cronin y Taylor (1992) y Babakus y Boller (1992) revelaron una pobre coherencia entre la teoría y la estadística. McDougall y Levesque (1994) encontraron solo 3 dimensiones sobresalientes en su análisis. Allen y Davis (1991) realizaron una investigación dentro del ambiente académico y encontraron solo 4 dimensiones.

Este estudio demuestra que los conceptos utilizados en cada ítem no son universales para todos los servicios. Hampton (1993) adaptó las expresiones de cada ítem desde una investigación desarrollada por Betz et al. (1970) y usó el formato percepción / expectativa. Allen y Davis (1991) también alteraron las frases utilizadas en cada ítem. Aunque sea un servicio dirigido a personas, la educación no puede estar

caracterizada de la misma forma que un banco. Estas diferencias pueden influir en la dimensionalidad de la calidad de servicio.

Brown et al (1993), Cronin y Taylor (1992), McDougall y Levesque (1994) coinciden en la utilización de dos columnas sólo. Ellos creen que la medida directa de la *performance*, fuerza a los encuestados a comparar sus expectativas con las percepciones. Este tipo de investigación contiene menos ítems y consecuentemente, lleva menos tiempo el ser respondido. Simultáneamente, se presenta como más simple ante los encuestados.

Este estudio exploratorio intentó combinar las teorías y las técnicas de la disciplina de marketing de servicios con las teorías de educación y con esta especialización de la enseñanza superior. El campo del marketing de servicios es también nuevo, siendo un área emergente que enfatiza las necesidades y las preocupaciones del consumidor. Sin embargo, sin futuros desarrollos del instrumento y análisis de datos, parece que el SERVQUAL y el análisis de *gaps* no es eficaz y eficiente para evaluar la calidad académica y de servicio en la enseñanza superior.

10.3. Líneas de desarrollo en el futuro

Este estudio fue una tentativa de adaptar un método de la literatura de marketing de servicios para el ambiente de la enseñanza superior de Marketing. El instrumento SERVQUAL no demostró ser la herramienta versátil que se esperaba. No obstante, proporcionó la constitución de un forum donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones sobre su ambiente educativa; reveló algunas áreas con necesidades de mejora en las instituciones estudiadas y, permitió que la satisfacción del estudiante pasase a formar parte de la definición de la enseñanza de alta calidad.

En el campo del marketing de servicios, se desarrolla un debate entre varios investigadores respecto al uso de diferentes dimensiones que contribuyen a la definición de un concepto, como sería el de la calidad de servicio. Los resultados de esta investigación indican que, en educación, la no diferenciación de dimensiones probó ser una fórmula más acertada, efectiva y beneficiosa.

Cronin y Taylor (1992) desarrollaron un instrumento, conocido como SERVPERF, que los autores consideraron superior al SERVQUAL debido a la medición directa de la calidad del servicio. Un estudio que utilice estos dos instrumentos sobre determinada población, permitirá descubrir las grandes diferencias entre ambos. Sería concebible que, este estudio, pudiese estar dirigido o bien para una población de enseñanza superior de marketing o bien para una población de otros grados de enseñanza. Es de destacar la necesidad de, en cualquiera de los dos casos, alterar y adaptar la construcción de las frases al ambiente educativa en que se desarrolla la oferta del servicio

Aunque Zeithaml et al. (1990) defienden el SERVQUAL como instrumento posible de aplicación en todas las áreas de servicios, los ítems originales se revelaron inadecuados para la utilización en el ambiente de la enseñanza superior de marketing. La construcción de las frases se alteró y se adaptó, provocando porventura esta alteración la desaparición de las cinco dimensiones. Nuevas investigaciones utilizando el SERVQUAL podrán ayudar a resolver este problema. Es recomendable un análisis de los contenidos de los cuestionarios.

Estudios futuros deben preocuparse de la mejora de la tasa de respuestas al cuestionario. Zeithaml et al. (1990) elaboraron su estudio con base en una tasa de respuesta del 25%. Este estudio se realizó con base en una muestra superior, siendo del 26% para la institución I y 28% para la institución II. Admitiendo que se tratan de muestras representativas, no obstante deben ser consideradas realmente como bajas para evaluación de la calidad de un servicio de educación donde el alumno–cliente permanece en el lugar del “service encounter” varias horas al día.

Por último, las Instituciones de enseñanza Superior y sus equipos de dirección o gestión, deben ser incluidas en futuros estudios de evaluación de la calidad de los servicios de educación. Este proyecto se limitó en términos de tiempo y recursos, habiendo ignorado a propósito las experiencias de los profesores y directores implicados en las instituciones.

Tercera Parte

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah, Fawz S.**, (2002) *Service Quality in thereference services of the Lebanese American University (LAU) libraries: GAP Analysis*. Dissertation presented to the Simmons College
- Adams, D.** (1993). “Defining Educational Quality”. *Educational Planning*, 9. 3-18.
- Albrecht, K. & Zemke, R.** (1985) *Service America ! Doing business in the new economy*. Homewood: Dow Jones – Irwin
- Allen, J. & Davis, D.** (1991). “Searching for excellence in marketing education: The relationship between service quality and three outcome variables”. *Journal of Marketing Education*, 12. 47-55.
- Alves, G.** (1995). “Marketing de Serviços na Educação”, *Revista Portuguesa de Marketing*, nº 1, p. 55-65
- Alves,H. & Raposo,M.**, (1999). “O Marketing nas universidades: um estudo exploratório sobre a satisfação dos alunos como clientes no ensino superior”. *Revista Portuguesa de Marketing*, nº8, p.67-80
- Anglemar, R & Pinson, C.** (1975). *Reflexions épistémologiques sur les définitions du marketing*. Ed. Teschnique. Paris : p.1-11
- Arroteia, J.** (1996). *O ensino superior em Portugal*. Ed. Fund. João Jacinto de Magalhães. Aveiro: p.62.
- Astin, A** (1993). *What matters in college ? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Babakus, E. & Boller, G.** (1992). “An Empirical Assessment of the Servqual Scale”. *Journal of Business Research*, 24.
- Bateson, J.** (1989). *Managing Services Marketing*. Chicago: The Dryden Press.

- Bergman, B. & Klefsjö, B.** (1991). *Kvalitet – från behov till användning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berry, L. L.** (1995) *On great service: A framework for action*, New York: The Free Press.
- Berrowski, K.** (1991) *Restoring The Pillards of Higher Education*, Prague: Geddes
- Betz, E., Klingensmith, J. & Menne, J.** (1970). “The measurement and analysis of college student satisfaction”. *Measurement and Evaluation in Guidance*, (2).
- Bigné, E., Moliner, M.A., Sánchez, J.** (1997). “Calidad y Satisfacción en los servicios hospitalarios esenciales y periféricos”. *Investigación y Marketing*. AEDEMO. nº 57.
- Bitner, M.** (1990, April). “Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses”. *Journal of Marketing*.
- Bitner, M. & Hubbert, A.** (1994). “Encounter satisfaction versus overall satisfaction versus quality: the customer’s voice”. *Service Quality: new directions in theory and practice*, 76-77.
- Black, L.** (1993). *Making a difference: Outcomes of a decade of assessment in higher education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Bogue, E. G., & Saunders, K L.** (1992). *The evidence for quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolton, R. N., & Drew, J.H.** (1991, March). “A multistage model of customers’ assessments of service quality and value”. *Journal of Consumer Research* 17. 375-384.
- Boulding, W., Staeling, R. Kalra, A., & Zeithaml, A.** (1993, February). “A dynamic process model of, service quality: From

expectations to behavior intentions”, *Journal of Marketing Research*, 30 (2), 7-27.

Boyer, E. (1987). *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper & Row.

Braskamp, L. (1991). “Purposes, Issues and Principles of Assesment”. *NCA Quarterly*, 66, 2.

Brogowics, A, Delene, L. & Lyth, D. (1990). “A synthetised service quality model with managerial implications”. *Journal of Service Industry Management*, 1.

Brown, S. W. & Swartz. TA. (1989, April). “A gap analysis of professional service quality”. *Journal of Marketing*, 53 (2), 92-98.

Brown. T. J., Churchill, Jr., G. A., & Peter, J. P (1993. Spring). “Improving the measurement of service quality” *Journal of Retailing*, 69. 140-147.

Calonius, H. (1980). “Behövs begreppet löfte ?”. *Marknadsvetande*, 1

Calonius, H. (1987). *The promise concept*. Swedish School of Economics and Business Administration. Helsinki.

Carlzon, J. (1987). *Moments of truth*. Cambridge: Ballinger

Carman, J. M. (1990, Spring) “Consumer perceptions of service quality: An assessment of SERVQUAL dimensions”- *Journal of Retailing* 66. 33-35.

Casto, R. (1995). *Best predictors of student needs and expectations: Responding to the voice of the customer and orchestrating change in a two year college*. Lima: Lima Technical College.

Chadwick, K. & Ward, J. (1987). *Determinants of consumer satisfaction with education: Implications for college and university administrators*. College and University, 62

- Chaffee, E. & Sherr, L.** (1992). “Quality: Transforming Postsecondary Education”. *Higher Education Report*, 3. The George Washington University.
- Chin, Y. & Tang, T.** (1992). “Quality control in the educational service – a Singapore experience”. *The International Journal of Quality & Reliability Management*, 9.
- Churchill, G. & Suprenant, C.** (1982). “An investigation into the determinants of customer satisfaction”. *Journal of Marketing Research*, 19.
- Congram, C. & Friedman, M.** (1991). *The AMA handbook of marketing for the services industries*. New York: American Marketing Association.
- Conrad, C. & Wilson, R.** (1985). “Academic program reviews: Institutional approaches, expectations and controversies”, Report 5. Washington DC: *Higher Education Reports*.
- Crissey, M.** (1997. September 5). “Changes in annual college guides fail to quell criticisms on their validity”. *The Chronicle of Higher Education*. p. A67.
- Cronbach, L. J** (1960). *Essentials of psychological testing* (2.^a ed.) - New York: Harper-Collings.
- Cronin, Jr., J. J., & Taylor, S. A.** (1992, July). “Measuring service quality: A reexamination and extension”. *Journal of Marketing* 56. (3). 55-68.
- Cronin, Jr., J. J., & Taylor, S. A.** (1994). “Serperf vs Servqual: Reconciling performance-based and perceptions minus expectations measurement of service quality”. *Journal of Marketing*, 58.
- Crosby, P.** (1979). *Quality is free*. New York: McGraw-Hill.

- Curry, D.J. & Fauld, D.J.** (1986). “Yndexing Product Quality: Issues, Theory and Results”. *Journal of Consumer Research*, Jun.
- Dale, A & Wooler, S.** (1991). *Service quality: Multidisciplinary and multinational perspectives*. New York: Lexington Books.
- Davis, J.** (1995). “Reengineering teaching for 21st century learning”. *Educational Record*, 76.
- Day, R. & Bodur, M.** (1977). *Consumer satisfaction, dissatisfaction and complaining behaviour: papers from a marketing research symposium*. Bloomington: Indiana University.
- Derming, W. E.** (1986)- *Out of the crisis*. Cambridge. MÁ: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- DeVellis, R. F** (1991). *Scale development- theory and aplication* (Applied Social Science Research Methods Series. Vol. 26). Newbury Park California: Sage Publications.
- DiDomenico, E., & Bonnici J.** (1996, Spring). “Assessing quality’ within the education environment”, *Education*, 116. 353-359.
- Doherty, G.** (1994). “Can we have a unified theory of quality ?” *Higher Education Quarterly*, 49.
- Donalson, J.** (1991). “An examination of similarities and differences among adult’s perceptions of instructional excellence in off-campus credit course programming”. *Innovative Higher Education*, 16.
- Edwards, J.** (1993). “Student service quality assurance: a model that works”. *The Community Service Catalýst*, 23.
- Eiglier, P. & Langeard, E.** (1987). *Servuction*. Paris: McGraw-Hill.
- Ennew, C. & Blinks, M.** (1993). “Importance performance analysis and the measurement of service quality”. *European Journal of Marketing*, 27.

- Falzon, J.J.** (1990). “Meeting service expectations”. In E.L. Bailey (Ed.) *Creating customer satisfaction* (Conference Board Report No. 944. pp. 51-57). New York: the Conference Board.
- Feldman, K. & Newcomb, T.** (1969). *The impact of college on students: An analysis of four decades of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fisk, R., Brown, S. & Bitner, M.** (1993). “Tracking the evolution of the services marketing literature”. *Journal of Retailing*, 69.
- Ford, D.** (1993). “There are no products, only services”. *Newsweek*, p.22.
- Ford, J., Joseph, M. & Joseph, B.** (1993). *Service quality in higher education: A comparison of universities in the United States and New Zealand using Servqual*. American Marketing Association.
- Fornell, C.** (1996). “A national customer satisfaction barometer: The Swedish experience”. *Journal of Marketing*, 56.
- Fox, K. & Kotler, P.** (1985). *Strategic marketing for educational institutions*. Prentice-Hall
- Fram, E H., & Camp, R C.** (1995, February). “Finding and implementing best practices in higher education”. *Quality Progress*. 28. 69-73.
- Freed, J.E., & Klugman, M.R.** (1997). *Quality principles and practices in higher education*, Phoenix, AZ: Orxy Press
- Gago, M.** (1994). *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Ministério da Educação. Lisboa: p. 21-45.
- Garvin, D.** (1984). “What does product quality really mean?”. *Sloan Management Review*, 25-43.
- Garvin, D.** (1988). *Managing Quality*. New York: The Free Press.

- Gay, L.R.** (1992). *Educational research: Competencies for analysis and application*, (3.^a ed.). New York: Merrill
- Geraghty, . M.** (1997, July 18). “U.S. News” alters, methodology behind its college rankings”. *The Chronicle of Higher Education*. p. A34.
- Giarini, O. & Stahel, W.** (1989). *The Limits of Certainty – Facing Risks in the New Service Economy*. Dordrecht: Kluwer.
- Gil Saura,I. & Molla Descall,A.** (1996). “La evaluación de la calidad de servicio en distribución comercial minorista”. *Investigación y Marketing, AEDEMO* . nº 46
- Glaser, B. & Strauss, A.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldline.
- Glenn, R.** (1997). Starting from scratch. *Trusteeship*, 5.
- Gottlieb, J., Grewal, D., & Brown, S.** (1994). “Consumer satisfaction and perceived quality: complementary or divergent constructs ?” *Journal of Applied Psychology*, 79.
- Gronroos, C.** (1988). “Service quality. The six criteria of good perceived service quality”. *Review of Business*. 9(3), 10-13.
- Grönross, C.** (1990). *Service Management and Marketing*. New York: Lexington Books.
- Guaspari, J.** (1985). *I know it when I see it*. New York: Amacom.
- Gummesson, E.** (1987). “The new marketing: developing long term interactive relationships”. *Longe Range Planning*, 104.
- Gummesson, E.** (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Newbury Park: Sage Publications.

- Gummesson, E.** (1992). *Service productivity. Marketing, Operations and Human Resources Insight into Services.*
- Gummesson, E.** (1992 b). Green Service Quality . Paper presented at QUIS 3, Karstad, June, citado en Gummesson, E. (1993) *Quality Management in Service Organizations*, ISQA- International Service Quality Association, Sweden y The Business Reserch Institute, BRI, St. John’s University, New York
- Gwimmer, K. & Beltramini, R.** (1995). “Alumni satisfaction and behavioral interactions: University versus departmental measures”. *Journal of Marketing Education*, 17.
- Hampton. 3. M.** (1993). “Gap analysis a college student satisfaction as a measure of professional service of quality”, *Journal of Professional Services Marketing*, 9(I) 115—128.
- Hatcher L., & Stepanski, E. J.** (1994). *A step-by-step aproach to using SAS system for univariate and ,multivariate statistics.* Cary NC: SAS Institute.
- Hauser, J. & Clausing, D.** (1988, May-June). “The House of Quality”. *Harvard Business Review*, 3.
- Hayes, S.** (1997). “Dropouts dissatisfaction with the university”. *Australian Journal fo Education*, 21 (2).
- Headley, M. & Miller, S.** (1993). “Measuring service quality and its relationship to future consumer behaviour”. *Journal of Health Care Marketing*, 13.
- Heskett, J.** (1987, April). “Lessons in the service sector”. *Harvard Business Review.* Harvard: p.188.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs. S. G.** (1994). *Applied statistics for the behaviour sciences* Boston: Houghton Mifflin.
- Hult, G.** (1971). *God Smak. Vad är det ?.* Stockholm: Norsedts.

- Johns, N. & Tyas, P.** (1996). “Use of service quality gap theory to differentiate between food services outlets”. *The Service Industries Journal*, 16. 321-336.
- Johnson, H. H.** (1996. June). “And the award goes to”. *Quality Progress*, 29 (6). 83-87.
- Joiner, B. L** (1996. March). “Quality, innovation, and spontaneous democracy”. *Quality Progress* 29 (3). 51-53.
- Judd, Kathy S.** (1998). *Academic and Service Quality in Distance Education: Using GAP Analysis in program evaluation*. Dissertation presented to the College of Education, University of Denver.
- Juran, J.** (1982). *Upper Management and Quality*. New York: Juran Institute.
- Kahn, A. & Eriksoon, A.** (1988). *Management I Tjänstsamhället*. Malmö: Liber.
- Kamakura, Wagner A., Ratchford, B.T., Agraval, J.** (1988). “Measuring Market Efficiency and Welfare Loss”. *Journal of Consumer Research*. p.289
- Kearney, G. W., & Kearney, T.J.** (1994). “Transfer student expectations and satisfaction: Predictors for academic performance and persistence”. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, ERIC. Document Reproduction Service No.HE027801. (University Microfilms No. ED375717)*.
- Kent, R.** (1986). “Faith in four p’s: an alternative”. *Journal of Marketing Management*. New York: p.145
- Kerlim, C.A.** (2000). “Measuring student satisfaction with the service processes of selected student educational support services at Everett Community College”. *Dissertation Abstracts International*, 61 (2), 470 A. (University Microfilm N°

AAT9961458)

Klaus, L. A. (1996. August) “Sixth quality education listing”. *Quality Progress* 29 (7), 29-76.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Kotler, P. (1982). *Marketing for non-profit organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kotler, P. (1991). *Marketing Management*. (7^a ed.), New York: Prentice-Hall

Kotler, P. & Fox, K. (1985). *Strategic marketing for educacional institutions*. New York: Prentice Hall

Larrea, P. (1991). *Calidad de Servicio: Del Marketing a la Estrategia*. Madrid, Ed. Díaz de Santos.

Lehtinen, J. (1985). *Improving Service Quality by Analising the Service Production Process*. Stockholm University, Research Report.

Lehtinen, U. & Lehtinen, J. (1982). *Service Quality – A Study of Quality Dimensions..* Helsingfors: Service Management Institute.

Levitt, T. (1981). “Marketing intangible products and product intangibles”. *Harvard Business Review*, 59.

Lewis, R., & Booms, B. (1983). *The Marketing of aspect quality* Chicago: American Marketing Association

Lewis, R G. & Smith. D. H. (1994). *Total Quality in higher.education*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.

- Lindahl, C. W.** (1995, August 11) “Measuring the quality of universities. [Letter to the editor]”. *The Chronicle of higher Education*. p B3.
- Lindh, C. & Widlert, S.** (1989). *SJ – Resenärens Kvalitetsvärdering*. Stockholm: KTH.
- Lindqvist, L.** (1988). *Kvalitet och Tjänstekonsumtion*. Malmö: Liber.
- Llorens, F.J.** (1996). “Una evaluación de la relación entre calidad de servicio, satisfacción y actitudes del cliente”. *ESIC Market*, nº 93, Julio-Septiembre, p. 121-132.
- Lovelock, C.** (1984). *Services Marketing*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Magner D.K.** (1995a. October 27). “Ratings war in wake of ranking of Ph..D. programs”. *The Chronicle Higher Education* p. A19.
- Magner, D. K** (1995b, September 22) “Long-awaited survey ranks 3,634 doctoral programs nationwide”. *The Chronicle of Higher Education*.p.A20
- Malcolm Baldrige National Quality Award** (1995). *Education Pitot Program*. Gaithersburg, MD: National Institute of Standards and Technology.
- Martella, J. & James, J.** (1977). “Importance performance analysis”. *Journal of Marketing*, 41.
- Mattsson, L.** (1992). “A Service Quality Model Based on an Ideal Value Standard”. *International Journal of Service industry Management*, 3. p.18-33.
- Maynes** (1976). “The concept and measurement of product quality”. En Terleckyj.U.E (Eds), *Household Production and Consumption, Studies in income and wealth*, vol.40, National Bureau of Economic Research, New York

- Mazelan, P., Green, C., Brannigan, C. & Torney, P.** (1992). *Quality in education and training: aspects of educational and training technology*, Vol. XXVI. London.
- McDougall, G. & Levesques, T.** (1994). “A revised view of service quality dimensions: An emprirical investigation”. *Journal of Professional Services Marketing*, 11.
- Milakovich, M. E.** (1995) *Improve service quality: Achieving high performance in the public and private sectors*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.
- Miller, D., & Daniels. S. E.** (1998) “Quality Progress’ 8.º quality in education listing”. *Quality Progress*, 31.p.23-59.
- Moutinho.** (1992). “Customer Satisfaction Measurement: Prolonged Satisfaction with ATM’s”, *International Journal of Bank Marketing*, Vol. 10, nº7,p.30-37.
- Moreira, A.**(2000) *Ensino Superior e Competitividade – Actas do seminário – Vol. 1 – Conselho Nacional de Avaliação*. p.7-15.
- Neave, G.** (1994). “The politics of quality: Developments in higher education in Western Europe 1992-1994”. *European Journal of Education*, 29. 115-134.
- Netusil, A. & Hallenbeck, D.** (1975). “Assessing perceptions of college students satisfaction”. *NASPA Journal*, 12. 263-268.
- Nodrvall , R. C., & Braxton, J. M..** (1996, September-October). “An alternative definition of quality of undergraduate college education,: Toward usable knowledge for improvement” *Journal of Higher Education*_67, 483-497.
- Normann, R.** (1984). *Service Management*. Chichester: Wiley.

- Nunan, T, & Calvert, J.** (1992). *Quality and standards in distance education. Report to the National Distance Education Conference.* Victoria, Australia: Deakin University.
- Nunnally, J. C.** (1978). *Psychometric theory*, (2.^a ed.) New York: McGraw-Hill.
- Oliva, T, Oliver, R. & MacMillan, I.** (1992). “A catastrophe model for developing service satisfaction strategies”. *Journal of Marketing*, 56. 83-95.
- Oliver, R.** (1981). “A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decision”. *Journal of Marketing Research*, 17. 406-409.
- Oliver, R.** (1980). “Measurement and evaluation of satisfaction processes in retail setting”. *Journal of Business Research*, 24. 253-268.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L.** (1985. Fall). “A conceptual model of Service Quality: Its implications for future research”. *Journal of Marketing*. 28 (1) 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L.** (1988 a, January – February). “The service quality puzzle”. *Business Horizons*. 31 (5), 34-35
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L.** (1988b, Spring). “SERVQUAL: A multiple.item, scale for measuring consumer perceptions of service quality”. *Journal of Retailing*. 64, (1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L.** (1991, Spring). “Refinement and reassessment SERVQUAL. Scale”. *Journal of Retailing*_67, 420-449
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L.** (1993, Spring). “More on improving service quality measurement”. *Journal of Retailing*, 69 140-147.

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L.** (1994, January) “Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality”. *Journal of Retailing* 58 (1). 111-124.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L.**, (1994b) “Moving Forward in service quality: Measuring different customer-expectation levels, comparing alternative scales, and examining the performance-behavioral intentions link”. Cambridge: *Marketing Science Institute*. (Report Number 94-114)
- Payne, A.** (1993). *The Essence of Services Marketing*, Prentice - Hall
- Perelman, L.** (1984). *The learning enterprise: Adult learning, human capital and economic development*. Washington DC: The Council of State Planning Agencies.
- Pitt, L. & Watson, R.** (1994). “Longitudinal measurement of service quality in information systems: a case study”. *Proceedings of the fifteenth international conference on information systems*. British Columbia, 419-428.
- Pitt, L., Watson, R. & Kavan, B.** (1995). “Service quality: a measure of information systems effectiveness”. *MIS Quarterly*, 19. 173-185.
- Polcyn, L.** (1986). “A two instrument approach to student satisfaction measurement”, *College and University*, 62 (1), 18-24.
- Reidenbach, R. & Sandifer-Smalwood, B.** (1990). “Exploring perceptions of hospital operations by a modified Servqual approach”. *Journal of Health Care Marketing*, 10 (4), 47-55.
- Richard, M. & Allaway, A.** (1993). “Service quality attributes and choice behaviour”. *Journal of Service Marketing*, 7. 59-68.

- Roth, V. & Bozinott, L.** (1989). “Consumer Satisfaction with government services”. *The Service Industries Journal*, 9, nº 4, p. 29-43.
- Rothkopf, A. J.** (1996, September 27). “College rankings: Increasing accuracy improving accountability”, *The Chronicle of Higher Education*. p. B5.
- Ruchheld, F. & Sasser, W.** (1990). “Zero defections: quality comes to services”. *Harvard Business Review*, 105-111.
- Rudder, H.** (1994). “The quality issue in german higher education policy”. *European Journal of Higher Education*, 29. 201-219.
- Rust, R.T. & Oliver, R.L.** (1994). “Service quality: Insights and managerial implications from the frontier”. En *Service quality: New directions in Theorie and Praticce*. Rust, R.T. & Oliver, R.L. Eds. Sage Publications.
- Rutherford, R.** (1992). *Quality in education and training: aspects of educational and training technology*. London: ERIC.
- Sanoff, A. P.A.** (1998, September 4). “Rankings are here to stay; colleges can improve them”. *The Chronicle of Higher Education*. P. A96.
- Sasser, W.** (1976, December). “Match supply and demand in service industries”. *Harvard Business Review*. Harvard: p.133-140.
- Schauerman, S., Manno, D. & Peochy, B.** (1994). “Listening to the customer: Implementing quality function deployment”. *Community College Journal of Research and Praticce*, 18. 397-409,
- Shank, M., Walker, M. & Hayes, T.** (1995). “Understanding professional service expectations: do we know our students expect in a quality education?”, *Journal of Professional Services Marketing*, 13. 71-89.

- Schwartz, G.D.** (1996). *Service quality in higher education: Expectations and perceptions of traditional and non-traditional students*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Seymour, D. T.** (1992). *On Q: Causing quality in higher education*. New York: Macmillan.
- Seymour D.** (1994 Summer). “Editor’s notes”. In D Seymour (Ed.), *Total quality management on campus: is it worth doing?*, 86 (pp. 1-4). San Francisco: Jossey-Bass
- Sharples. K. A., Slusher, M., & Swaim, M** (1996, May). “How TQM can work in education”. *Quality Progress* 29 (5). 75-78.
- Sherr. L. A., & Lozier G.G.** (1991, Fall). “Total quality management in higher education”. In L. A. Sherr D. J. Teeter (Eds). *Total quality management in higher education*. 71 (pp 3-12) . San Francisco: Jossey-Bass.
- Shostack, L.** (1981). *How to Design a Service*. Marketing of Services. Chicago: American Marketing Association.
- Spector, R., & McCarthy, P. D.** (1995). *The Nordstrom wav: The inside story of America’ s customer service company*. New York: John Wiley & Sons.
- Spicuzza, F.** (1992). “A customer service approach to advising: theory and application”, *Nacada Journal*, 12 (2), 49-58
- Spreng, R., Harrell, G. & MacKoy, R.** (1995). “Service recovery: Impact on satisfaction and intentions”. *Journal of Services Marketing*, 9. 15-23.
- SPSS.** (1990). *SPSS/PC+4.0 Base Manual* Chicago: SPSS.
- Stamiatis. D. H.** (1996). *Total quality service principles, practices and implementation*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.

- Teas, R.** (1993). “Expectations, performance, evaluation and consumer’s perception of quality”. *Journal of Marketing*, 57, 18-34.
- Tercero, M.** (1999). *Ciencia y Marketing –Manual para investigadores y doctorandos en Ciencia Social*. Madrid: ESIC Editorial
- Thomasson, B.** (1989). *Bilverstadskunders Kvalitetstuppfattning*. Karlstad: Research Report.
- Toffler, A.** (1980). *The Third Wave*. New York: William Morrow.
- Tuttle, T. C.** (1994, Summer). “Is Total quality worth the effort?” In D. Seymour (Ed.) *Total quality management on campus: is it worth doing?*, 86 (pp. 21-32) - San Francisco: Jossey-Bass
- Upcraft, M. & Schuh, J.** (1996). *Assessment in student affairs: a guide for practitioners*. San Francisco: Jossey Bass.
- Walbridge, S. & Delene, L.** (1993). “Measuring physician attitudes of service quality”. *Marketing Health Services*, 13. 6-20
- Webb, M. S., Njokum B. P., & Allen, L. C.** (1996. Winter), “Doctoral students’ perceptions of institutional and program quality”. *College & University*. 71 (2). 11-17.
- Webster, C.** (1989). “Can consumers be segmented on the basis of their service quality expectations?” *Journal of Service Marketing*, 3. 35-53.
- Widdows R., & Hilton, P.J.** (1990, Winter). *Assessing the extent ‘o which students initial expectations of the higher experience are being met*, (2), 88-9&
- Williford, A. & Moden, G.** (1993). *Making a difference: outcomes of assessment in higher education*. San Francisco: Jossey Bass.

Wolverton, M (1995). "Q.GAP: A data analysis model for assessing program quality". AIR 1995 *Annual Forum Paper*, ERIC Document Reproduction Service. No. ED 386993. (University Microfilms No ED386993)

Zeithaml, Parasuraman, V. A., & Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations.* New York: The Free Press

Cuarta Parte

Anexos

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA PARA SOLICITAR LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

ANEXOS

Excmo. Señor Profesor Dr. Freitas Santos
ISCAP

Aveiro, 17 de Aveiro 2002

Excmo. Señor,

Estoy preparando mi Tesis Doctoral en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. El estudio es sobre " Los factores de Calidad en el Marketing de Servicios de Educación" y trata del estudio de la evaluación de la calidad preceptiva de los alumnos de enseñanza superior de marketing en Portugal. Este estudio se está realizando bajo la dirección del Profesor Dr. Miguel Martin Dávila, Catedrático de la citada Universidad.

Para el referido estudio se han seleccionado dos Instituciones de Enseñanza Politécnica en el Norte del país, siendo una el ISCAP y otra el IPAM, ambas con su curso de Marketing.

Mi proyecto de investigación no trata de comparar las instituciones ni los cursos, sino que procura determinar si la calidad del servicio en enseñanza superior puede ser medida a través del análisis de algunos "gaps" existentes entre las expectativas de los estudiantes de enseñanza superior politécnica de marketing y sus actuales experiencias con los servicios prestados por las instituciones.

De este modo solicito la colaboración de V.E. para que me autorice a aplicar mi cuestionario a los alumnos del curso superior de marketing, con la siguiente metodología:

- Un grupo de clase por año de curso (1º, 2º, 3º y 4º)
- En horario diurno y nocturno.
- La aplicación de los cuestionarios sería acompañada por mí.
- El plazo de aplicación sería de una semana.

ANEXOS

En caso de que sea del interés de vuestra institución, tendría mucho gusto en ofrecerle un ejemplar de los resultados y de las conclusiones de la investigación en curso.

Se adjunta una copia del cuestionario para análisis de V.E..

En espera de su colaboración, quedo a su disposición para cualquier cuestión o información adicional a través de los contactos abajo indicados.

Muchas gracias por su colaboración.

Atentamente,

Gonçalo Nuno Caetano Alves

Coordinador Área de Marketing

Instituto Português de Administração de Marketing – Aveiro

Email : caetano.alves@ensigest.pt

Teléfono: 234 400 183

ANEXOS

ANEXO 2

**CARTA PARA SOLICITAR A LOS DOCENTES LA APLICACIÓN
DE LOS CUESTIONARIOS EN EL ISCAP (Institución 1)**

ANEXOS

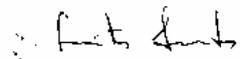
Caro Colega,

O Senhor Presidente do Conselho Directivo do ISCAP autorizou este nosso colega do IPAM a realizar um inquérito, sob a forma de questionário, aos alunos de todos os anos da licenciatura bietápica em Marketing, como parte empírica de uma dissertação de doutoramento a decorrer em Espanha.

Solicito, pois, ao colega a melhor compreensão para os transtornos que a administração do questionário na aula possa eventualmente causar, numa altura em que o período lectivo está prestes a terminar.

S. Mamede de Infesta, 27 de Maio de 2002

O responsável do curso



J. Freitas Santos
(Prof. Coord.)

ANEXOS

ANEXO 3

***E-MAIL y RESPUESTA PARA SOLICITAR A PARASURAMAN SU ANÁLISIS Y
AUTORIZACIÓN DE MODIFICACION DEL SERVQUAL***

ANEXOS

-----Mensaje original-----

De: Parasuraman, A [mailto:aparasur@exchange.sba.miami.edu]

Enviada: terça-feira, 14 de Janeiro de 2003 13:56

Para: 'caetano.alves@ensigest.pt'

Assunto: RE: Servqual

Dear Profesor Alves,

The adapted Section 1 looks fine to me. Best wishes for success with your research and thesis.

Regards,

Parasuraman

-----Original Message-----

From: Caetano Alves [mailto:caetano.alves@ensigest.pt]

Sent: Tuesday, January 14, 2003 5:57 AM

To: parsu@miami.edu

Subject: Servqual

Dear Profesor Parasuraman,

I´m a Portuguese Investigator and Profesor in Service Marketing who´s developing a Doctorial Thesis on education programs evaluation. My subject of study is a comparison between two portuguese universiti institutions - public and private - who present a four years degree in Marketing. This thesis is going to be presented in Spain at Universedad Complutense in Madrid.

The reason I´m contacting you is related to the aplicacion of Servqual´s instrument in this study. The research cuestionnaire consists in 4 sections (Servqual, Demographics, Future Intentions and Behaviours and Personality).

To perform the right academic environment I´ve adapted the ServéCuál cuestionnaire in Section 1.

In attache, you will find this section, expecting to have from you an opinion about it so that I could aplicate the cuestionnaire in my thesis.

Expecting your considerations, Best Regards

Caetano Alves

caetano.alves@ipam.pt

ANEXOS

ANEXO 4

CUESTIONARIO

ANEXOS**Evaluación de la enseñanza superior de Marketing**

Este cuestionario está elaborado para medir la variedad de atributos específicos relacionados con la evaluación de la calidad percibida de la enseñanza superior de Marketing. Este cuestionario está dividido en cinco secciones, poseyendo cada una de las instrucciones individuales. Se estima que la cumplimentación de este cuestionario requiere aproximadamente 20 minutos. Es preferible que complete este cuestionario en una única sesión, no obstante, si fuera necesario dividirlo en tiempos de duración más corto, por favor complételo por secciones, evitando saltar, hacia delante o hacia atrás, de sección en sección.

Antes de comenzar, responda por favor a las siguientes preguntas oscureciendo o marcando el círculo con el número que corresponde a su descripción personal. Esta información va a ser recogida apenas con fines demográficos y de análisis.

1. ¿Qué edad tiene?
①. Menos de 20 ②. Entre 21 y 25 ③. Entre 26 y 30 ④. Entre 31 y 40
⑤. Más de 40

2. ¿Sexo?
① . Masculino ②. Femenino

3. ¿Cuál es su estado civil?
① . Soltero ②. Casado ③. Otro

4. ¿En qué subsector de enseñanza secundaria estudió?
① . Público ②. Privado

5. ¿Cuál fue su nota de acceso a la enseñanza superior?

6. ¿En qué subsector de enseñanza superior estudia?
① . Público ②. Privado ③. Otro

7. ¿En qué horario frecuenta su curso?
① . Diurno ②. Nocturno

8. ¿Cuántos años de formación superior tiene completos?
① .Ninguno ②. Uno ③. Dos ④. Tres ⑤.Cuatro ⑥ Más de cuatro

9. Si está matriculado y va a estudiar, ¿en qué horario trabaja?
① No Trabaja ② Part Time. ③. A tiempo completo
④. Otro - ¿cuál? _____

10. ¿Cómo financia su enseñanza? (indique sólo uno)
① .Salario ②. Apoyo familiar ③.Entidad patronal
④. Bolsa de Estudio ⑤.Ahorros ⑥ Préstamo bancario
⑦ Otro – ¿cuál? _____

ANEXOS

11. ¿Por qué se matriculó en el curso y escuela que frecuenta?
(Marque los ítems que se aplican)
- ① Hacer un curso a causa de mi vocación profesional.
 - ② Hacer un curso para mantener mi puesto de trabajo.
 - ③ Hacer un curso para avanzar profesionalmente.
 - ④ Hacer un curso por satisfacción personal.
 - ⑤ Otro motivo – ¿cuál? _____

ANEXOS**Sección 1**

Esta sección de la investigación está diseñada para ayudarnos a conocer sus expectativas en relación con el Curso Superior de Marketing que frecuenta. Nos gustaría saber si en su opinión estas expectativas van a ser realizadas. Estamos interesados en conocer su opinión sobre calidad académica y calidad del curso y de la institución que frecuenta. Por favor, considere los dos siguientes niveles de expectativas:

Nivel Académico Deseado y Nivel de Servicio Deseado – el nivel de desempeño que juzga que una institución de enseñanza superior puede y debe Tener; y

Nivel Académico y Nivel de Servicio Adecuado – el nivel mínimo de desempeño que considera aceptable.

A continuación, queremos que considere la performance de la institución respondiendo a:

Percepción del Desempeño – la percepción del verdadero desempeño de la institución en relación con sus necesidades académicas y de servicio del curso que frecuenta.

Para cada uno de los siguientes atributos, por favor, indique en **(A)** su nivel deseado (ideal) marcando uno de los números del 1 al 7 en la primera columna; indique seguidamente en **(B)** su nivel adecuado (suficiente) marcando uno de los números del 1 al 7 en la segunda columna; y a continuación en **(C)** su percepción sobre el funcionamiento del curso y de la institución que frecuenta (efectivo) marcando uno de los números del 1 al 7 en la tercera columna. No hay respuestas ciertas ni equivocadas – apenas estoy interesado en su opinión y evaluación de cada atributo.

A	B	C
Mi nivel deseado	Nivel adecuado para mí (el mínimo aceptable)	Mi percepción del desempeño de mi institución
Bajo ①②③④⑤⑥⑦ Elevado	Bajo ①②③④⑤⑥⑦ Elevado	Bajo ①②③④⑤⑥⑦ Elevado

ANEXOS

		A	B	C
1	Los Profesores y funcionarios de la Escuela Superior muestran disponibilidad para ayudar a los estudiantes.	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
2	Los funcionarios de apoyo resuelven los problemas de los estudiantes de manera eficaz.	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
3	La Dirección de la Escuela Superior provee una orientación adecuada para asegurar los requisitos necesarios al cumplimiento de los programas	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
4	Las personas de la Escuela Superior son creíbles, verdaderas y honestas	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
5	Los profesores proporcionan atención individualizada a los estudiantes cuando es necesario	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
6	Las personas de la Escuela Superior son conscientemente sociables	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
7	Los profesores y funcionarios responden diligentemente a las preguntas y peticiones	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
8	Los requisitos necesarios para la admisión se divulgan claramente en catálogos u otros soportes de comunicación de los cursos.	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
9	Los funcionarios de la Escuela Superior muestran interés sincero por los estudiantes	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
10	Los horarios de la Escuela Superior y de los cursos reflejan las conveniencias de los estudiantes	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
11	Las personas de la Escuela Superior tratan a los estudiantes con atención y educación	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
12	Los profesores de la Escuela Superior y los funcionarios tienen una implicación especial con los estudiantes	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
13	Los profesores de la Escuela Superior y los funcionarios poseen conocimientos para dar respuesta cuando se les plantean cuestiones sobre los cursos o los programas por los estudiantes.	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
14	La Escuela Superior posee modernas y adecuadas instalaciones y equipamientos (edificios, salas, instalaciones)	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
15	La documentación que recorre diversos departamentos o jerarquías y es entregada a los alumnos, es tramitada eficazmente y dentro de un tiempo razonable.	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
16	Los materiales respecto a la Escuela Superior (catálogos, sobres, impresos) são nominativos	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
17	La Escuela Superior posee tecnología reciente (computadoras hardware y Software)	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
18	Las computadoras de la Escuela Superior están disponibles y accesibles para que los estudiantes las utilicen en las horas que más les convengan.	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
19	El local donde la Escuela Superior está situada está limpio, es agradable y atractivo	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
20	El local donde a Escuela Superior está	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦

ANEXOS

	situada es seguro y accesible			
21	La biblioteca tiene horas de funcionamiento convenientes.	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
22	Los servicios e infraestructuras de soporte (librería, reprografía, secretaría, tesorería, snack – bar, etc.) prestan servicios según lo previsto	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
23	Los servicios de ayuda financiera (bolsas, etc.) se facilitan según lo acordado	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
24	Los registros y actas de la Escuela Superior no presentan errores	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
25	Los servicios académicos asociados con el proceso de registro se efectúan de forma eficiente	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
26	Los servicios asociados con el proceso de admisión de nuevos alumnos se efectúan de forma atenta y eficiente	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
27	La atención administrativa está siempre disponible para ayudar a los alumnos	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
28	Los profesores están siempre disponibles para los alumnos fuera del horario de clase	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
29	Los cursos son impartidos por profesores altamente cualificados y capacitados pedagógica y científicamente	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
30	Los alumnos son informados de alteraciones en los horarios	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦
31	Las salas de clase proporcionan una experiencia confortable de aprendizaje	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦	①②③④⑤⑥⑦

ANEXOS**Sección 2**

Evalúe las siguientes características de la sección anterior (Sección 1):

Explicación de la escala para la Sección 2				
①	②	③	④	⑤
Muy Difícil	Difícil	Ni fácil Ni difícil	Fácil	Muy Fácil

1. Facilidad en completar los items de la Sección 1 ① ② ③ ④ ⑤

2. Facilidad del formato de 3 columnas ① ② ③ ④ ⑤

3. Claridad de las instrucciones ① ② ③ ④ ⑤

4. ¿Hasta qué punto la Sección 1 le permitió expresar sus ideas y opiniones en relación con la calidad de su curso y de su institución? ① ② ③ ④ ⑤

Explique, s.f.f.

ANEXOS**Sección 3**

En esta sección aparece una lista de 5 características relativas a una institución de enseñanza superior. Quisiéramos saber qué importancia concede a cada una de estas características en relación con la institución que frecuenta. Puede atribuir hasta 100 puntos por las características, de acuerdo con la importancia que ella tiene para Vd. Cuanto más importante sea una característica, más puntos debe atribuir a ese ítem.

	<u>Puntuación</u>
1. Estado del local; la funcionalidad del equipamiento; y la apariencia del material impreso.	_____
2. La capacidad de la institución para proveer servicio de confianza e informaciones correctas.	_____
3. La voluntad de la institución para ayudar a los alumnos de forma eficiente y rápida.	_____
4. El conocimiento y cortesía de todos los representantes de la institución (especialmente profesores y personal administrativo)	_____
5. La atención personalizada dispensada a sus alumnos	_____
TOTAL	100

¿Cuál de las 5 características es la más importante para Vd? (indique nº de la cuestión) _____

¿Cuál es la segunda característica más importante para Vd? _____

¿Cuál es la menos importante? _____

ANEXOS**Sección 4**

Nos gustaría conocer sus intenciones respecto al curso e institución superior que frecuenta. Responda a las siguientes frases utilizando la siguiente escala:

Explicación de la escala para la Sección 4						
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
Desacuerdo fuertemente	Desacuerdo bastante	Desacuerdo ligeramente	Ni Concuerdo Ni Desacuerdo	Concuerdo ligeramente	Concuerdo bastante	Concuerdo fuertemente

Cuando yo hable sobre esta institución, yo

1. Haré comentarios positivos ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Recomendaré el curso que frecuento ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Aconsejaré a otros a matricularse en este curso ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

En el futuro, yo

4. Continuaré hasta terminar el curso ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Pienso trasladarme a otro curso ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Pienso trasladarme a otra institución ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Pagaré aumento de tasas, en caso necesario ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Cambiaré de institución en caso de que las tasas aumentem ① ② ③ ④ ⑤
⑥ ⑦

Se tuviera algún problema, yo

9. Entraré en contacto con los servicios académicos ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Entraré en contacto con mi profesor ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
11. Entraré en contacto con el departamento correspondiente ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. Me quejo a los amigos y/o familiares ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
13. Desisto del curso ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

ANEXOS

ANEXO 5

DATOS DEMOGRÁFICOS

ANEXOS

Tabla 1: Resumen de la Muestra Total, ISCAP e IPAM

	Total	IPAM	ISCAP
Cuestionarios Válidos	310	180	130
Cuestionarios Anulados	8	6	2
Respuestas Anuladas	65	50	15
Introducción			
P.nº5	37	29	8
Sección 2			
P.nº4	1	1	
Sección 3	27	20	7

ANEXOS**Tabla 2: Perfil Demográfico de los encuestados para Muestra Total, ISCAP e IPAM**

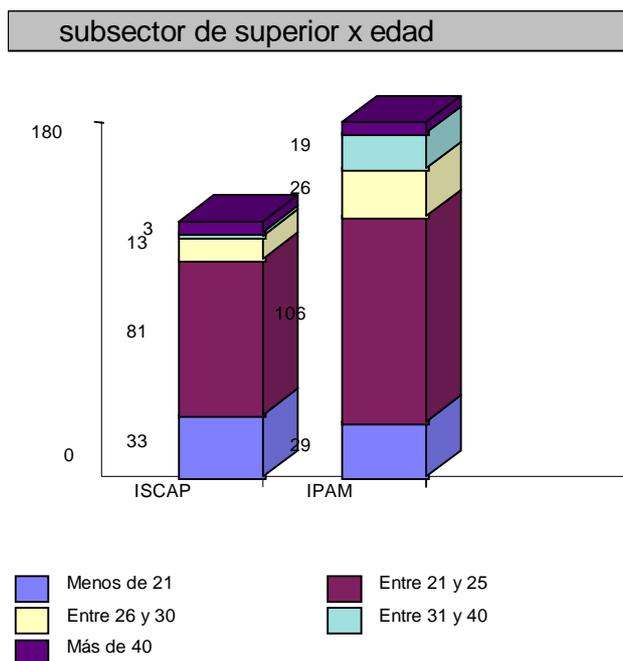
Características	Muestra		ISCAP		IPAM	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Edad						
-21	62	20%	33	25%	29	16%
21-25	187	60%	81	62%	106	59%
26 -30	39	13%	13	10%	26	14%
31- 40	22	7%	3	2%	19	11%
+ 40	0	0%	0	0%	0	0%
Sexo						
Masculino	153	49%	52	40%	101	56%
Femenino	157	51%	78	60%	79	44%
Estado Civil						
No responde	5	2%	2	2%	3	2%
Soltero	280	90%	123	95%	157	87%
Casado	23	7%	5	4%	18	10%
Otro	2	1%	0	0%	2	1%
Enseñanza Secundaria						
Pública	245	79%	124	95%	121	67%
Privada	65	21%	6	5%	59	33%
Nota de Acceso						
No responde	43	14%	12	9%	31	17%
Menos de 10,50	18	6%	15	12%	1	1%
De 10,50 a 12,00	39	13%	28	22%	2	1%
De 12,00 a 13,50	116	37%	53	41%	11	6%
De 13,50 a 15,00	53	17%	10	8%	63	35%
De 15,00 a 16,50	34	11%	8	6%	43	24%
De 16,50 a 18,00	5	2%	2	2%	14	8%
Más de 18,00	2	1%	2	2%	15	8%
Enseñanza Superior						
Pública	130	42%	130	100%	0	0%
Privada	180	58%	0	0%	180	100%
Otra						
Régimen Frecuencia						
Diurno	173	56%	72	55%	101	56%
Noturno	137	44%	58	45%	79	44%
Años de Enseñanza Superior						
Ninguna	85	27%	43	33%	42	23%
1	91	29%	44	34%	47	26%
2	63	20%	21	16%	42	23%
3	65	21%	22	17%	43	24%
4	2	1%	0	0%	2	1%
+4	4	1%	0	0%	4	2%
Trabaja						
No	154	50%	74	57%	80	44%
Mitad jornada	57	18%	25	19%	32	18%
Jornada completa	94	30%	30	23%	64	36%
Otra	5	2%	1	1%	4	2%
Financiamiento						
Salario	85	27%	33	25%	52	29%
Apoyo familiar	181	58%	80	62%	101	56%
Entidad patronal	9	3%	1	1%	8	4%
Bolsa Estudio	23	7%	9	7%	14	8%
Ahorros	8	3%	5	4%	3	2%
Empréstito Bancario	0	0%	0	0%	0	0%
Otro	4	1%	2	2%	2	1%
Razones de la matrícula						
Vocación profesional	193	46%	80	62%	113	63%
Mantener empleo	8	2%	6	5%	2	1%
Avanzar en la profesión	121	29%	48	37%	73	41%
Satisfacción personal	98	23%	30	23%	68	38%
Otra	3	1%	0	0%	3	2%

ANEXOS

Edad

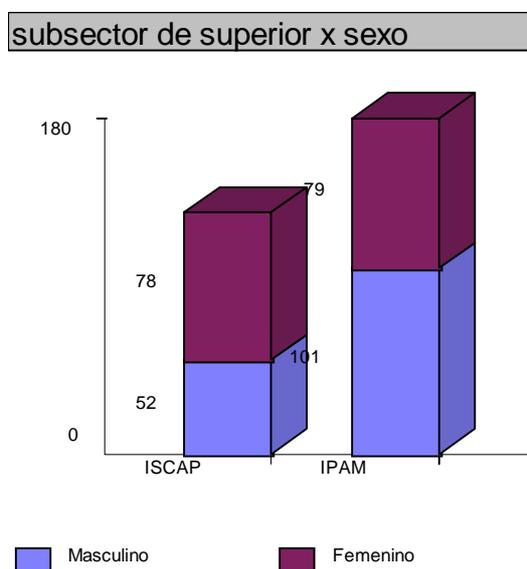
La información demográfica de este estudio nos refleja que de los 310 encuestados de las dos instituciones, 20% tenían menos de 21 años, 60% tenían entre 21 y 25 años, 13% tenían entre 26 y 30 años y apenas 7% tenían más de 40 años. No se verifican grandes diferencias en este capítulo entre las dos instituciones en análisis.

Grafico1 – Institución x Edad



ANEXOS**Sexo**

La población total analizada consistió en 153 respuestas masculinas (49%) y 157 respuestas femeninas (51%). Por institución, en ISCAP el 40% de los encuestados eran del sexo masculino y el 60% del sexo femenino. En IPAM, la situación se invierte, el 56% del sexo masculino y el 44% del sexo femenino.

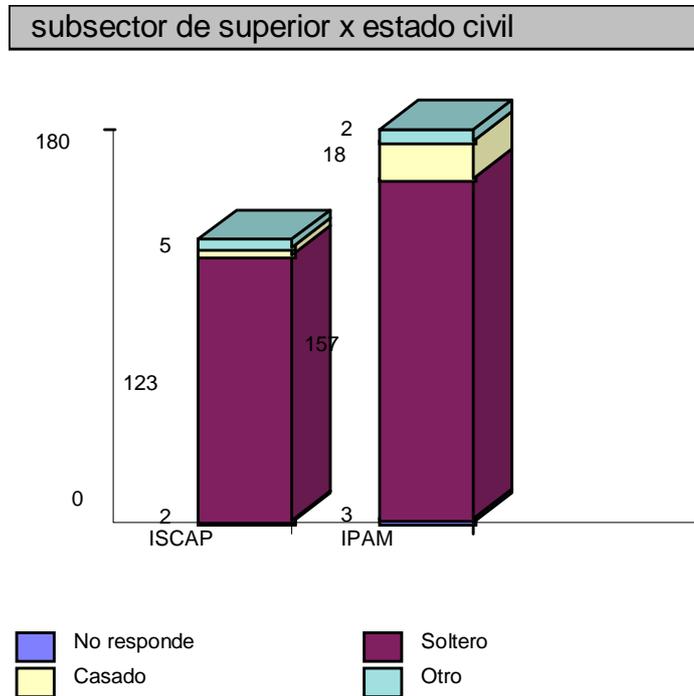
Gráfico 2- Institución x Sexo

ANEXOS

Estado Civil

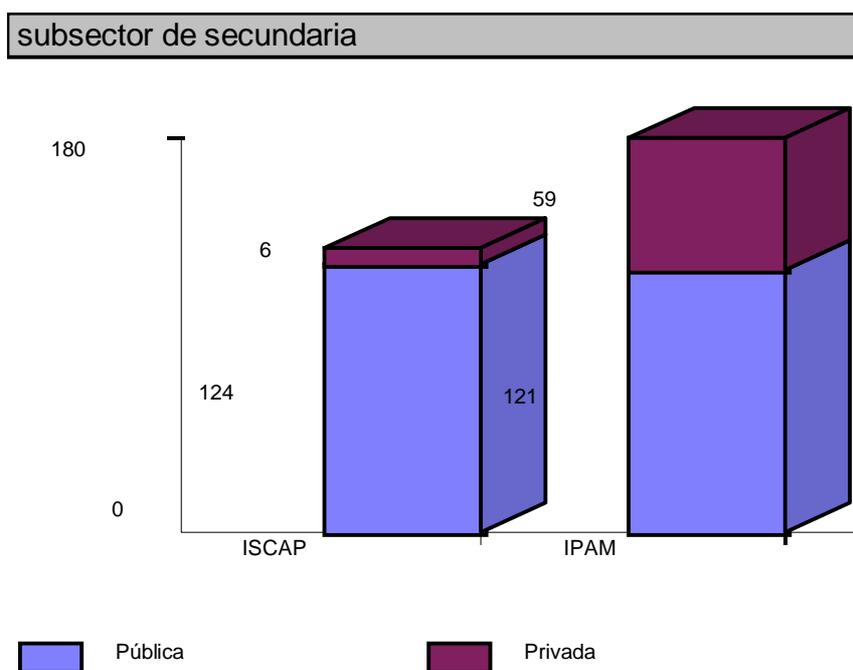
Del total de la muestra, apenas el 7% de los encuestados estaban casados. La mayoría de los estudiantes de las dos instituciones estaban solteros (90%), siendo que el 2% de los encuestados no respondieron a esta cuestión y el 1% presentaba otra situación civil. En valores absolutos, 280 de los 310 encuestados estaban solteros, lo que revela un poco del perfil del estudiante de enseñanza superior en Portugal.

Gráfico 3 – Institución X Estado civil



ANEXOS**Enseñanza Secundaria**

En el universo estudiado, 245 alumnos (79%) frecuentaron la enseñanza secundaria pública antes de ingresar en la enseñanza superior, al paso que, apenas 65 alumnos (21%) frecuentaron la enseñanza secundaria en el sector privado. Curiosamente, en la institución de enseñanza superior pública (ISCAP) sus alumnos provienen mayoritariamente de la enseñanza secundaria pública (95%) contra el 5% de enseñanza secundaria privada. En la segunda institución, de carácter privado, (IPAM) la situación es un poco diferente: 67% provienen de la enseñanza secundaria pública y el 33% de enseñanza secundaria privada.

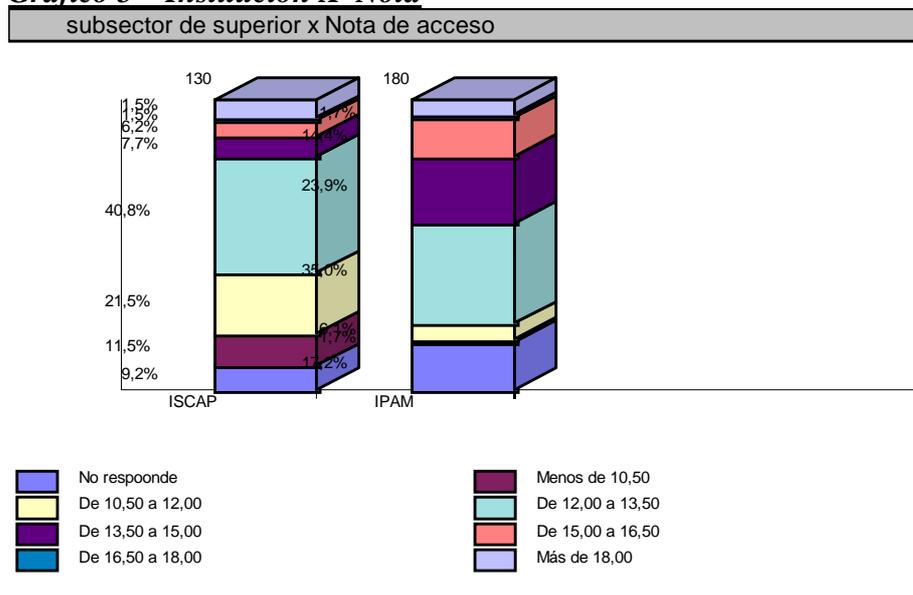
Gráfico 4 – Institución X Origen de la Enseñanza Secundaria

ANEXOS

Nota de Acceso a la Enseñanza Superior

Las notas de acceso a la enseñanza superior revelan una enorme amplitud en el total de la muestra y diferencias significativas entre las dos instituciones. Observamos que en esta pregunta se anularon 37 respuestas, siendo 29 del IPAM y 8 del ISCAP. Así, del total de los encuestados(273), 14% no supieron responder a esta cuestión, 6% obtuvieron una nota inferior a 10,5 valores, 37% obtuvieron una nota entre 10,5 y 12 valores, 37% una nota entre 12 y 13,5 valores, 17% entre 13,5 y 15 valores, 11% entre 15 y 16,5 valores, 2% entre 16,5 y 18 valores y apenas 1% obtuvieron una nota superior a 18 valores. Curiosamente la diferencia entre las dos instituciones es significativa, es decir, en el ISCAP el 75% de los alumnos obtuvieron una nota de acceso inferior a 13,5 valores mientras que en el IPAM la situación se invierte totalmente: el 75% de los alumnos obtuvieron una nota de acceso superior a 13,5 valores.

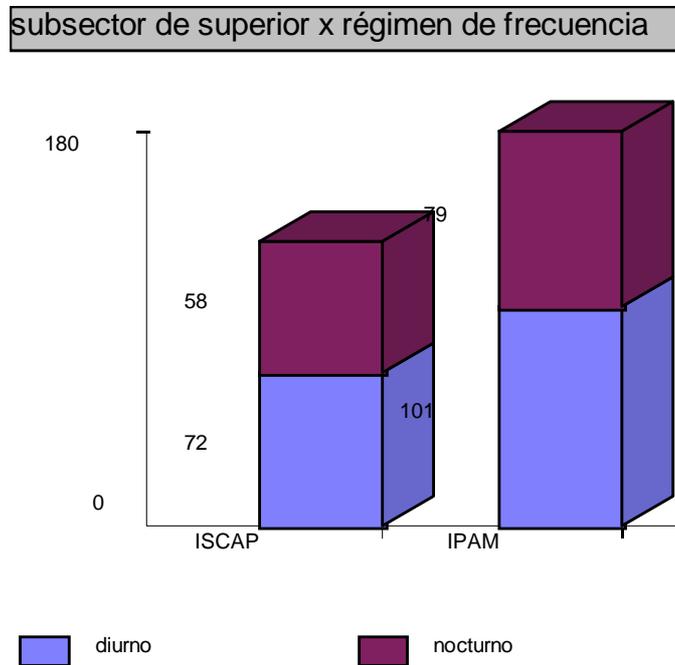
Gráfico 5 – Institución X Nota



Régimen de Frecuencia

El régimen frecuentado por los alumnos encuestados de las dos instituciones se presenta de la siguiente forma: 56% frecuentan las aulas en régimen diurno y 44% en régimen nocturno. Esta división del régimen frecuentado tiene correspondencia total con la muestra estudiada en cada una de las instituciones.

Gráfico 6 – Institución X Estado civil

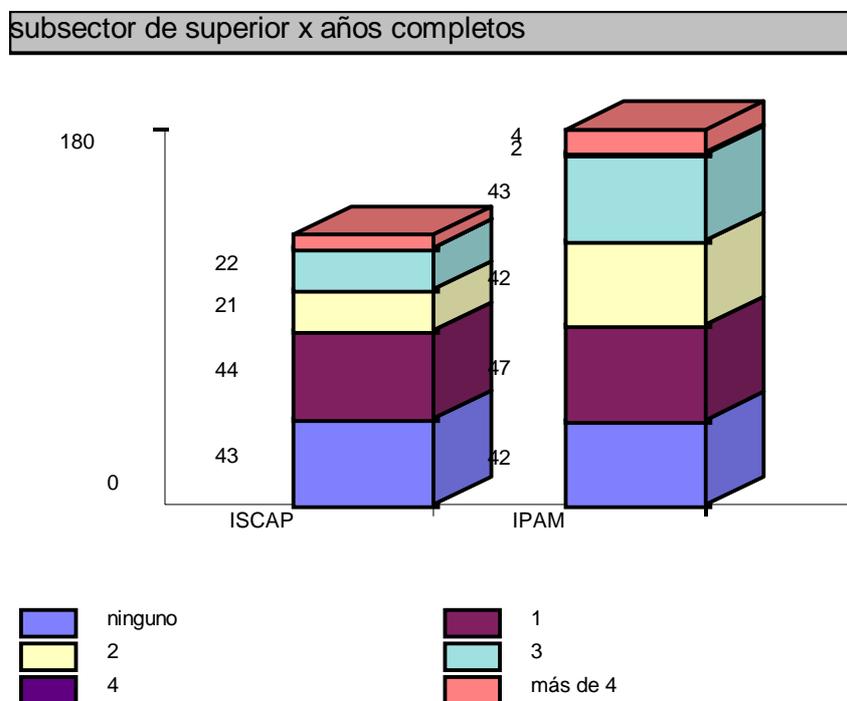


ANEXOS

Años de Frecuencia de Enseñanza Superior

Habiendo sido estudiados todos los años de los cursos de marketing de las dos instituciones, es importante destacar el número de años que cada alumno tiene completos en la enseñanza superior. Así, el 27% de los alumnos todavía no completaron el primer año de frecuencia en la enseñanza superior, el 29% completaron un año, el 20% completaron dos años, el 21% tres años, el 1% cuatro años y el 1% también completó más de cuatro años. Por institución, no se observan grandes diferencias en el perfil de los alumnos encuestados relativamente a esta cuestión.

Gráfico 7 - Institución X N° de años frecuentados

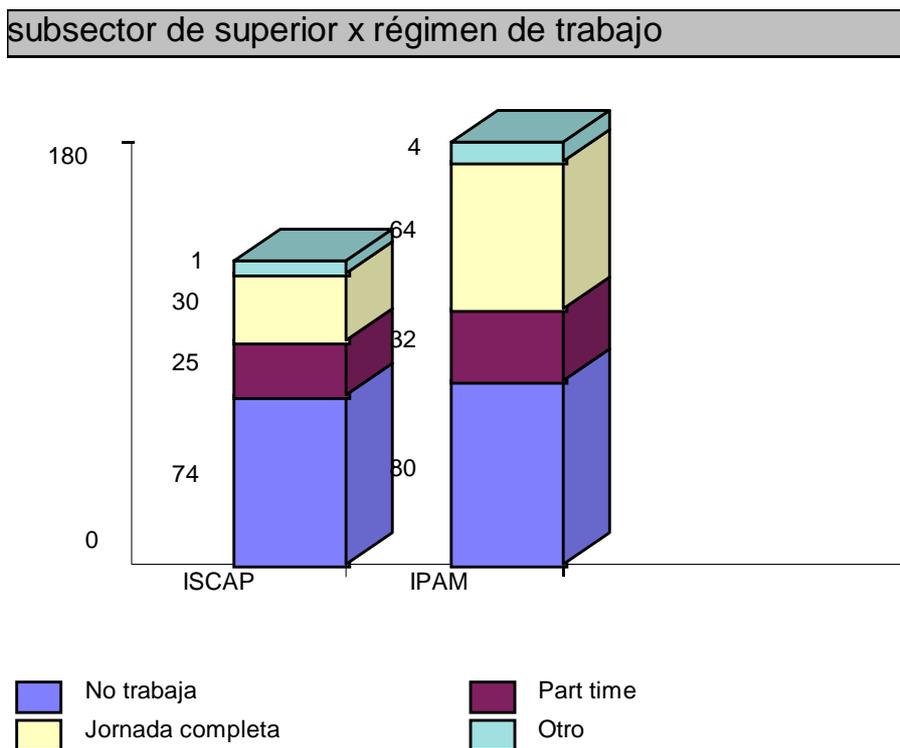


ANEXOS

Situación Profesional

Del total de la Muestra, el 50% de los encuestados no ejerce actividad profesional. De la mitad que trabaja, el 18% ejerce sus actividades profesionales a media jornada y el 30% a jornada completa, mientras que apenas el 2% ejerce su actividad de otra forma, no identificada. El IPAM posee un mayor porcentaje de alumnos trabajadores (56%) contra apenas el 43% del ISCAP.

Gráfico 8 – Institución X Régimen de trabajo

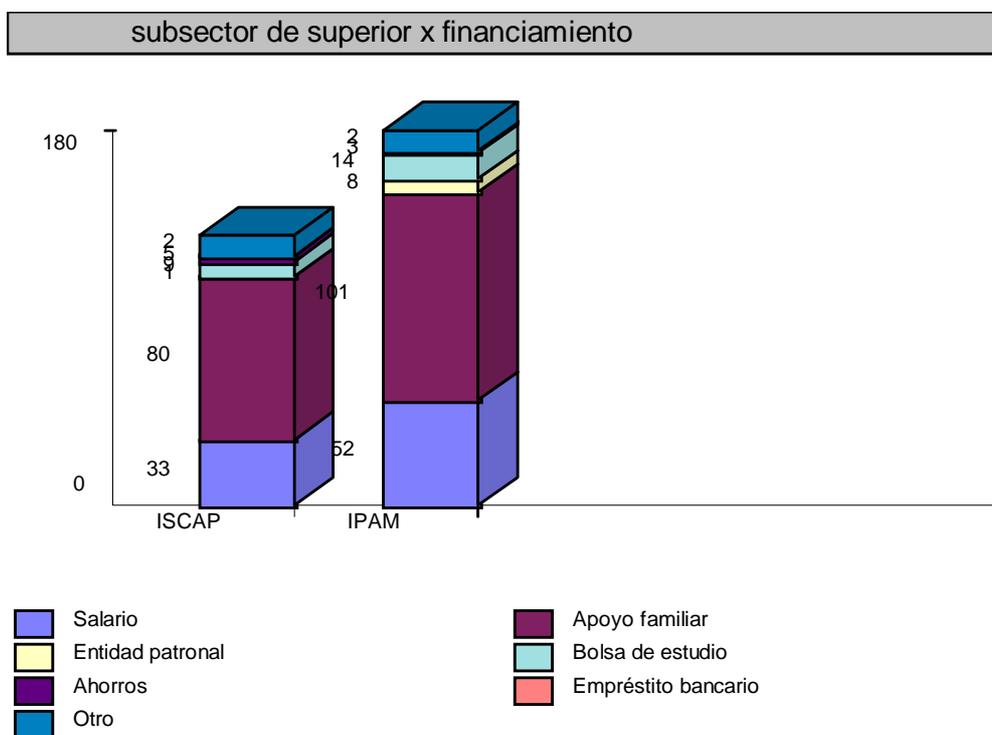


ANEXOS

Financiamiento

Respecto a la forma de financiamiento de los estudios en enseñanza superior, observamos dos grandes formas utilizadas por los alumnos: por el propio salario (27%) y a través de apoyo familiar (58%). Las otras formas de financiamiento se resumen al apoyo de la entidad patronal (3%), bolsa de estudio (7%), ahorros (3%) y otras formas (1%). Un aspecto muy curioso destaca de esta cuestión: de los 310 encuestados ninguno recurre al empréstito bancario para financiar su frecuencia de enseñanza superior. No se verifican grandes diferencias en la forma de financiamiento entre los alumnos de las dos instituciones.

Gráfico 9 – Institución X Financiamiento

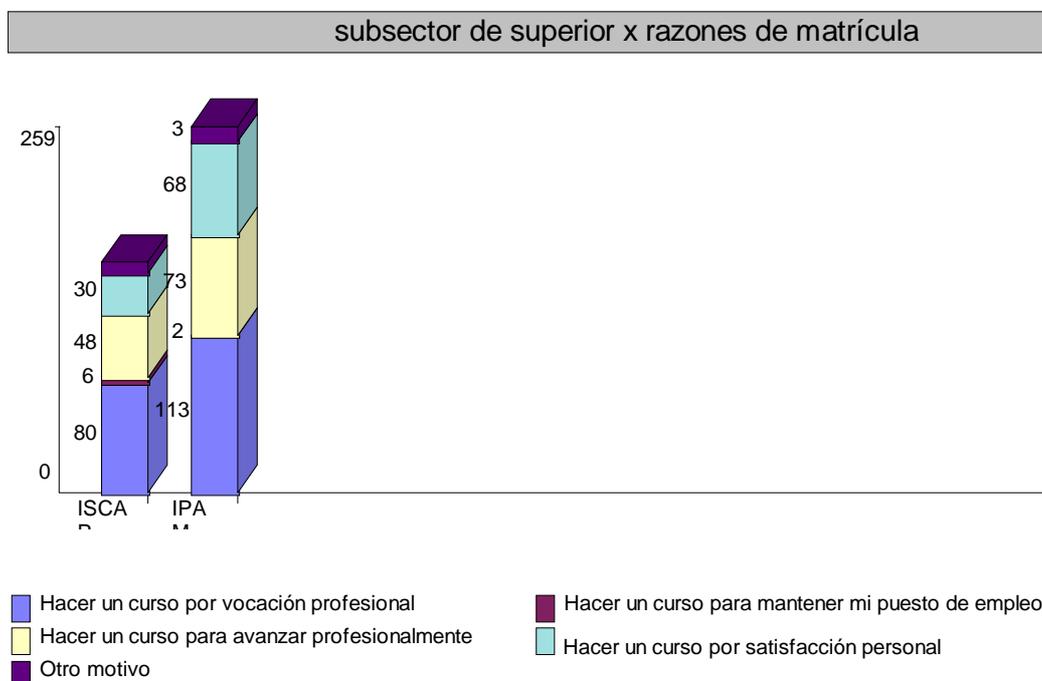


ANEXOS

Razones de la Matrícula

La elección de un curso superior de marketing se debe para 193 alumnos a una vocación profesional, 121 como forma de avanzar en la profesión, 98 como búsqueda de satisfacción personal, 8 para mantener sus empleos y 3 alumnos presentaron otras razones. Una vez más, no se observaron diferencias significativas entre las motivaciones de los alumnos encuestados de las dos instituciones.

Gráfico 10 – Institución X Razón de Matrícula



ANEXOS

ANEXO 6

DATOS ESTADÍSTICOS

ANEXOS

Análisis en componentes principales

VARIABLES: disponibilidad A, eficacia A, orientaciones de la dirección A, credibilidad A, acompañamiento individual A, sociabilidad A, respuesta atemperada A, requisitos de admisión A, interés de los funcionarios A, calidad de los horarios A, atención A, relación A, conocimientos s/ programas A, instalaciones A, circuito de la documentación A, materiales de divulgación A, tecnología A, disponib. de material informático A, localización de la Escuela A, seguridad A, horario de la biblioteca A, servicios de apoyo A, ayuda financiera A, registros y pautas A, servicios académicos A, servicio de admisiones A, Atención administrativa A, Disponibilidad de los profesores A, Capacidad pedagógica y científica A, Información sobre alteraciones de horarios A, Confortabilidad de las salas de clase A.

	disponibilidad A	eficacia A	Orient. Direcc. A	Credibilidad A	Acompañamiento Indiv. A	sociabilidad A	respuest. Atemp. A	requisit. Admis. A	interés Funcion. A	Calidad horarios A	Atenc. A	Relac. A	Conoc. s/progra. A	instalac. A	circuito docum. A	materia. Divulg. A	tecnol. A	disponib. mater. Infor. A	Localiz. escuela A	Seguid. A	horario Bibliot. A	servicio apoyo A	ayuda financ. A	registros pautas A	servicio académicos A	servicio admis. A	Atenc. admis. A	Disponib. profes. A	Capac. pedag. Cient. A	Inform. S/alterac. Hjar. A	Confort. salas de clase A			
disponibilidad A	1,00																																	
eficacia A	0,61	1,00																																
orientaciones dirección A	0,54	0,66	1,00																															
credibilidad A	0,53	0,58	0,69	1,00																														
acompañamiento individual A	0,49	0,59	0,69	0,64	1,00																													
sociabilidad A	0,43	0,56	0,60	0,56	0,67	1,00																												
Resp. atemperada A	0,56	0,61	0,64	0,63	0,65	0,65	1,00																											
requisitos de admisión A	0,52	0,62	0,61	0,56	0,64	0,54	0,65	1,00																										
interés de los funcionarios A	0,48	0,55	0,52	0,48	0,60	0,60	0,65	0,67	1,00																									
calidad de los horarios A	0,45	0,49	0,52	0,47	0,54	0,44	0,61	0,60	0,59	1,00																								
atención A	0,47	0,53	0,55	0,49	0,61	0,63	0,67	0,60	0,66	0,62	1,00																							
Relación A	0,43	0,54	0,49	0,46	0,53	0,56	0,54	0,59	0,68	0,54	0,60	1,00																						
conocimientos s/ programas A	0,47	0,59	0,61	0,57	0,61	0,57	0,65	0,64	0,67	0,60	0,65	0,64	1,00																					
instalac. A	0,43	0,44	0,57	0,46	0,47	0,38	0,50	0,50	0,39	0,49	0,44	0,40	0,56	1,00																				
circuito de la documentac. A	0,49	0,52	0,63	0,55	0,54	0,54	0,63	0,58	0,55	0,55	0,60	0,57	0,69	0,71	1,00																			
materiales de divulgación A	0,43	0,56	0,59	0,46	0,55	0,47	0,57	0,60	0,55	0,47	0,48	0,58	0,57	0,54	0,63	1,00																		
tecnología A	0,47	0,47	0,60	0,47	0,58	0,47	0,54	0,60	0,48	0,53	0,54	0,49	0,60	0,73	0,67	0,56	1,00																	
disponib. de material informático A	0,42	0,39	0,49	0,46	0,47	0,44	0,52	0,54	0,42	0,49	0,46	0,42	0,60	0,66	0,67	0,51	0,71	1,00																
localización de escuela A	0,40	0,41	0,44	0,44	0,40	0,44	0,53	0,47	0,40	0,40	0,45	0,41	0,53	0,67	0,66	0,53	0,64	0,69	1,00															
seguridad A	0,43	0,47	0,50	0,54	0,49	0,48	0,60	0,54	0,43	0,47	0,51	0,44	0,60	0,65	0,69	0,54	0,56	0,63	0,70	1,00														
horario de biblioteca A	0,49	0,54	0,56	0,56	0,58	0,55	0,62	0,59	0,53	0,57	0,57	0,51	0,65	0,61	0,66	0,55	0,63	0,65	0,59	0,72	1,00													
servicios de apoyo A	0,46	0,55	0,56	0,54	0,59	0,53	0,60	0,59	0,56	0,54	0,58	0,56	0,66	0,51	0,61	0,58	0,56	0,60	0,58	0,67	0,76	1,00												
ayuda financiera A	0,28	0,36	0,43	0,39	0,42	0,41	0,45	0,41	0,40	0,32	0,39	0,42	0,50	0,52	0,53	0,47	0,49	0,49	0,51	0,55	0,59	0,55	1,00											
registros y pautas A	0,38	0,38	0,49	0,54	0,45	0,43	0,56	0,50	0,48	0,51	0,53	0,45	0,59	0,46	0,59	0,44	0,48	0,57	0,43	0,59	0,58	0,57	0,60	1,00										
servicios académicos A	0,47	0,57	0,60	0,56	0,52	0,48	0,68	0,58	0,58	0,45	0,53	0,54	0,60	0,50	0,64	0,60	0,50	0,48	0,62	0,59	0,59	0,60	0,69	1,00										
servicio de admisiones A	0,37	0,46	0,49	0,49	0,51	0,50	0,52	0,52	0,49	0,47	0,51	0,49	0,55	0,52	0,60	0,53	0,51	0,53	0,52	0,63	0,69	0,63	0,62	0,62	0,66	1,00								
Atención administrativa A	0,49	0,53	0,56	0,59	0,57	0,52	0,62	0,59	0,59	0,53	0,60	0,60	0,65	0,47	0,66	0,55	0,56	0,50	0,51	0,59	0,64	0,65	0,46	0,58	0,69	0,65	1,00							
Disponibilidad de los profesores A	0,42	0,52	0,55	0,50	0,60	0,44	0,52	0,59	0,51	0,55	0,49	0,58	0,60	0,57	0,62	0,59	0,61	0,57	0,51	0,55	0,62	0,66	0,47	0,47	0,56	0,60	0,67	1,00						
Capacidad pedagógica y científica A	0,46	0,45	0,58	0,60	0,53	0,39	0,54	0,59	0,47	0,53	0,50	0,46	0,59	0,56	0,55	0,48	0,58	0,60	0,48	0,52	0,58	0,55	0,43	0,54	0,53	0,52	0,66	0,64	1,00					
Información s/alteraciones de horarios A	0,48	0,57	0,49	0,55	0,53	0,57	0,57	0,51	0,49	0,53	0,50	0,61	0,65	0,68	0,52	0,62	0,66	0,58	0,61	0,69	0,61	0,54	0,52	0,57	0,59	0,61	0,65	0,65	1,00					
Confort. de las salas de clase A	0,41	0,40	0,49	0,49	0,49	0,37	0,45	0,52	0,39	0,44	0,41	0,37	0,46	0,71	0,59	0,43	0,61	0,62	0,51	0,60	0,57	0,53	0,48	0,46	0,53	0,54	0,49	0,61	0,61	0,70	1,00			

Alpha de Cronbach: 0,97

ANEXOS

Los valores de la tabla son los coeficientes de correlación entre los criterios.

Análisis en componentes principales

VARIABLES: disponibilidad B, eficacia B, orientaciones de la dirección B, credibilidad B, acompañamiento individual B, sociabilidad B, respuesta atemperada B, requisitos de admisión B, interés de los funcionarios B, calidad de los horarios B, atención B, relación B, conocimientos s/ programas B, instalaciones B, circuito de la documentación B, materiales de divulgación B, tecnología B, disponib. de material informático B, localización de la Escuela B, seguridad B, horario de la biblioteca B, servicios de apoyo B, ayuda financiera B, registros y pautas B, servicios académicos B, servicio de admisiones B, Atención administrativa B, Disponibilidad de los profesores B, Capacidad pedagógica y científica B, Información sobre alteraciones de horarios B, Confortabilidad de las salas de clase B.

	Disponib B	eficacia B	orientac Direc. B	credibilid ade B	acompañamiento individual	sociabili dade B	resposta atemperada B	requisito s de adm issão B	interesse dos funci onários	qualdad e dos hor ários B	atenção B	envolvi mento B	conheci mientos s /progra	instalaçõ es B	circuito de docum entação	materiais de divulgaç ão B	tecnologi a B	disponib. de mater ial inform	localizaç ão da es cola B	seguranç a B	horário d a bibliote ca B	serviços de apoio B	ajuda fm anciera B	registros e pautas B	serviços acadêm icos B	serviço e admis ões B	Atendim ento adm inistrativo	Disponib lidade d os profes	Capacid ade ped agógica	Informaç ão sobre alteraçõe s de aula	Conforto das sala s de aula				
Disponibilidad B	1,00																																		
Eficacia B	0,56	1,00																																	
Orientac, Dirección B	0,50	0,53	1,00																																
credibilidad B	0,44	0,51	0,52	1,00																															
acompañamiento individual B	0,47	0,46	0,52	0,59	1,00																														
sociabilidad B	0,45	0,49	0,49	0,47	0,59	1,00																													
respuesta atemperada B	0,45	0,48	0,54	0,57	0,63	0,56	1,00																												
requisitos de admisión B	0,41	0,43	0,51	0,50	0,58	0,44	0,55	1,00																											
interés de los funcionarios B	0,41	0,49	0,46	0,55	0,57	0,51	0,56	0,56	1,00																										
calidad de los horarios B	0,44	0,44	0,47	0,52	0,53	0,42	0,48	0,54	0,54	1,00																									
atención B	0,42	0,47	0,46	0,53	0,56	0,52	0,59	0,55	0,61	0,57	1,00																								
relación B	0,42	0,49	0,44	0,40	0,46	0,47	0,46	0,48	0,61	0,48	0,47	1,00																							
conocimientos s/ programas B	0,40	0,51	0,51	0,54	0,53	0,49	0,57	0,59	0,63	0,52	0,61	0,60	1,00																						
Instalac.	0,36	0,39	0,50	0,45	0,48	0,39	0,48	0,52	0,48	0,47	0,45	0,45	0,56	1,00																					
circuito de la documentación B	0,44	0,45	0,47	0,47	0,49	0,47	0,55	0,54	0,53	0,50	0,52	0,52	0,61	0,67	1,00																				
materiales de divulgación B	0,34	0,36	0,41	0,32	0,39	0,34	0,46	0,44	0,51	0,33	0,41	0,55	0,51	0,50	0,54	1,00																			
tecnología B	0,37	0,38	0,50	0,46	0,48	0,44	0,51	0,53	0,49	0,51	0,47	0,46	0,58	0,63	0,61	0,51	1,00																		
disponib. de material informático B	0,34	0,32	0,47	0,39	0,41	0,38	0,47	0,52	0,46	0,51	0,40	0,39	0,54	0,57	0,54	0,44	0,69	1,00																	
localizac de la escuela B	0,38	0,40	0,36	0,42	0,41	0,43	0,47	0,49	0,41	0,39	0,43	0,43	0,49	0,59	0,59	0,52	0,58	0,58	1,00																
seguridad B	0,42	0,39	0,36	0,45	0,42	0,39	0,43	0,45	0,39	0,41	0,44	0,38	0,47	0,54	0,52	0,43	0,50	0,48	0,68	1,00															
horario de biblioteca B	0,45	0,40	0,49	0,44	0,44	0,39	0,44	0,48	0,44	0,47	0,44	0,44	0,57	0,52	0,52	0,46	0,54	0,53	0,53	0,64	1,00														
servicios de apoyo B	0,43	0,40	0,43	0,44	0,51	0,40	0,44	0,48	0,45	0,43	0,45	0,44	0,49	0,50	0,57	0,45	0,55	0,56	0,53	0,56	0,70	1,00													
ayuda financiera B	0,27	0,27	0,24	0,27	0,33	0,31	0,32	0,33	0,31	0,28	0,30	0,38	0,40	0,39	0,35	0,37	0,35	0,34	0,39	0,47	0,51	0,47	1,00												
registros y pautas B	0,35	0,28	0,40	0,47	0,38	0,39	0,41	0,48	0,41	0,41	0,42	0,38	0,52	0,46	0,54	0,35	0,46	0,47	0,38	0,49	0,54	0,51	0,49	1,00											
servicios académicos B	0,36	0,43	0,36	0,42	0,37	0,38	0,48	0,45	0,43	0,36	0,40	0,43	0,51	0,52	0,54	0,48	0,52	0,39	0,50	0,53	0,51	0,49	0,54	0,58	1,00										
servicio de admisiones B	0,42	0,38	0,39	0,42	0,47	0,45	0,48	0,52	0,48	0,39	0,49	0,47	0,51	0,39	0,50	0,46	0,48	0,42	0,50	0,55	0,61	0,57	0,55	0,62	1,00										
Atención administrativa B	0,45	0,44	0,46	0,49	0,48	0,44	0,48	0,49	0,47	0,44	0,47	0,53	0,58	0,52	0,56	0,46	0,53	0,48	0,47	0,52	0,58	0,55	0,46	0,54	0,58	0,65	1,00								
Disponibilidad de los profesores B	0,42	0,45	0,43	0,43	0,44	0,45	0,52	0,43	0,52	0,50	0,47	0,53	0,58	0,44	0,53	0,52	0,56	0,48	0,48	0,47	0,61	0,56	0,45	0,39	0,47	0,57	0,63	1,00							
Capacidad pedagógica y científica B	0,39	0,38	0,42	0,46	0,40	0,40	0,40	0,42	0,42	0,45	0,43	0,38	0,49	0,40	0,48	0,33	0,51	0,48	0,40	0,46	0,55	0,52	0,40	0,54	0,46	0,54	0,62	0,62	1,00						
Información sobre alteraciones de horarios B	0,34	0,28	0,42	0,40	0,35	0,34	0,40	0,44	0,42	0,39	0,41	0,37	0,51	0,46	0,56	0,34	0,47	0,45	0,41	0,44	0,57	0,54	0,39	0,53	0,48	0,52	0,51	0,55	0,61	1,00					
Confort. de las salas de clase B	0,32	0,27	0,42	0,36	0,42	0,36	0,42	0,47	0,38	0,38	0,41	0,33	0,47	0,58	0,53	0,39	0,54	0,52	0,52	0,57	0,59	0,55	0,46	0,49	0,50	0,52	0,53	0,53	0,56	0,63	1,00				

ANEXOS

Alpha de Cronbach: 0,96

Los valores de la tabla son los coeficientes de correlación entre los criterios.

Análisis en componentes principales

Variables: disponibilidad C, eficacia C, orientaciones de la dirección C, credibilidad C, acompañamiento individual C, sociabilidad C, respuesta atemperada C, requisitos de admisión C, interés de los funcionarios C, calidad de los horarios C, atención C, relación C, conocimientos s/ programas C, instalaciones C, circuito de la documentación C, materiales de divulgación C, tecnología C, disponib. de material informático C, localización de la Escuela C, seguridad C, horario de la biblioteca C, servicios de apoyo C, ayuda financiera C, registros y pautas C, servicios académicos C, servicio de admisiones C, Atención administrativa C, Disponibilidad de los profesores C, Capacidad pedagógica y científica C, Información sobre alteraciones de horariosC, Confortabilidad de las salas de clase C.

	disponibilidad C	eficacia C	orientaciones de la dirección C	credibilidad C	acompañamiento individual C	sociabilidad C	respuesta atemperada C	requisitos de admisión C	interés de los funcionarios C	calidad de los horarios C	atención C	envolvimiento C	conocimientos s/ programas C	instalaciones C	circuito de la documentación C	materiales de divulgación C	tecnología C	disponib. de material informático C	localización de la escuela C	seguridad C	horario de la biblioteca C	servicios de apoyo C	ayuda financiera C	registros y pautas C	servicios académicos C	servicio de admisiones C	Atención administrativa C	Disponibilidad de los profesores C	Capacidad pedagógica y científica C	Información sobre alteraciones de horarios C	Confort. de las salas de clase C	
disponibilidad C	1,00																															
eficacia C	0,65	1,00																														
orientaciones dirección C	0,52	0,54	1,00																													
credibilidad C	0,47	0,46	0,58	1,00																												
acompañamiento individual C	0,55	0,34	0,49	0,45	1,00																											
sociabilidad C	0,32	0,20	0,39	0,43	0,49	1,00																										
respuesta atemperada C	0,48	0,49	0,41	0,44	0,47	0,43	1,00																									
requisitos de admisión C	0,35	0,26	0,38	0,46	0,37	0,41	0,49	1,00																								
interés de los funcionarios C	0,48	0,44	0,41	0,41	0,44	0,38	0,50	0,49	1,00																							
calidad de los horarios C	0,33	0,28	0,33	0,36	0,35	0,28	0,40	0,43	0,45	1,00																						
atención C	0,47	0,41	0,43	0,51	0,46	0,45	0,52	0,47	0,56	0,50	1,00																					
Relación C	0,41	0,38	0,46	0,43	0,42	0,31	0,45	0,43	0,61	0,45	0,48	1,00																				
conocimientos s/ programas C	0,50	0,40	0,50	0,47	0,49	0,39	0,51	0,43	0,48	0,42	0,51	0,60	1,00																			
instalaciones C	-0,06	-0,04	0,04	0,10	0,05	0,11	0,04	0,05	0,02	-0,00	-0,03	0,05	0,05	1,00																		
circuito de la documentación C	0,36	0,38	0,41	0,43	0,30	0,31	0,43	0,35	0,46	0,36	0,45	0,50	0,46	0,24	1,00																	
materiales de divulgación C	0,34	0,34	0,40	0,39	0,32	0,32	0,40	0,38	0,44	0,34	0,40	0,46	0,51	0,12	0,52	1,00																
tecnología C	0,20	0,25	0,24	0,26	0,19	0,18	0,27	0,23	0,27	0,25	0,24	0,29	0,31	0,42	0,41	0,37	1,00															
disponib. de material informático C	0,28	0,27	0,39	0,32	0,28	0,23	0,37	0,32	0,34	0,32	0,33	0,39	0,37	0,16	0,47	0,39	0,51	1,00														
localización de la escuela C	0,06	0,11	0,11	0,24	0,06	0,12	0,23	0,17	0,12	0,18	0,09	0,22	0,17	0,51	0,35	0,32	0,42	0,30	1,00													
seguridad C	0,23	0,20	0,20	0,31	0,22	0,21	0,30	0,16	0,18	0,30	0,24	0,29	0,31	0,21	0,29	0,30	0,30	0,30	0,55	1,00												
horario de la biblioteca C	0,31	0,26	0,24	0,38	0,29	0,32	0,25	0,28	0,36	0,33	0,30	0,30	0,18	0,40	0,33	0,27	0,33	0,29	0,44	1,00												
servicios de apoyo C	0,44	0,37	0,40	0,43	0,40	0,34	0,46	0,33	0,39	0,41	0,43	0,44	0,40	0,10	0,45	0,37	0,20	0,43	0,19	0,34	0,59	1,00										
ayuda financiera C	0,30	0,29	0,32	0,35	0,27	0,34	0,40	0,40	0,35	0,35	0,39	0,34	0,35	0,17	0,36	0,37	0,26	0,32	0,25	0,35	0,40	0,46	1,00									
registros y pautas C	0,28	0,37	0,27	0,37	0,18	0,26	0,32	0,35	0,34	0,34	0,37	0,34	0,36	0,07	0,39	0,31	0,29	0,30	0,20	0,27	0,36	0,32	0,41	1,00								
servicios académicos C	0,42	0,46	0,40	0,48	0,37	0,31	0,44	0,39	0,42	0,33	0,43	0,38	0,44	0,01	0,39	0,41	0,23	0,27	0,16	0,28	0,36	0,38	0,43	0,56	1,00							
servicio de admisiones C	0,45	0,38	0,44	0,45	0,43	0,38	0,40	0,46	0,43	0,34	0,44	0,41	0,44	-0,06	0,42	0,46	0,20	0,33	0,16	0,26	0,40	0,37	0,35	0,40	0,57	1,00						
Atención administrativa C	0,44	0,49	0,42	0,42	0,38	0,31	0,53	0,43	0,56	0,43	0,49	0,55	0,46	-0,14	0,48	0,51	0,25	0,39	0,12	0,25	0,34	0,49	0,35	0,37	0,53	0,61	1,00					
Disponibilidad de los profesores C	0,42	0,30	0,40	0,42	0,49	0,34	0,41	0,29	0,48	0,27	0,37	0,51	0,47	0,08	0,44	0,49	0,29	0,38	0,13	0,19	0,29	0,36	0,24	0,24	0,40	0,41	0,55	1,00				
Capacidad pedagógica y científica C	0,37	0,32	0,36	0,44	0,40	0,35	0,47	0,37	0,43	0,30	0,35	0,48	0,44	0,11	0,46	0,44	0,26	0,38	0,30	0,29	0,30	0,41	0,30	0,26	0,36	0,42	0,53	0,58	1,00			
Información s/alteraciones de horarios C	0,38	0,32	0,37	0,36	0,34	0,31	0,41	0,40	0,39	0,29	0,42	0,44	0,16	0,49	0,41	0,35	0,40	0,20	0,26	0,34	0,29	0,38	0,35	0,41	0,34	0,37	0,42	0,53	1,00			
Confort. de las salas de clase C	0,20	0,14	0,22	0,26	0,27	0,25	0,25	0,21	0,27	0,25	0,29	0,21	0,20	0,51	0,40	0,34	0,38	0,32	0,36	0,37	0,28	0,33	0,20	0,25	0,16	0,16	0,30	0,34	0,52	1,00		

ANEXOS

Alpha de Cronbach: 0,94

Los valores de la tabla son los coeficientes de correlación entre los criterios.

ANEXOS

ANEXO 7

PLANES CURRICULARES

ANEXOS**El Plan Curricular IPAM:**

- **1º Año:**
 - Marketing I, Comunicación, Sociología, Estadística Aplicada, Métodos y Técnicas de Investigación, Psicología del Comportamiento, Economía de la Empresa y Macroeconomía;

- **2º Año:**
 - Marketing II, Integración Europea y Comercio Internacional, Informática, Inglés Técnico y Comercial I, Relaciones Públicas, Dinámica de Grupo, Elementos de Contabilidad, Publicidad, Análisis Transaccional y Estudios de Mercado;

- **3º Año:**
 - Análisis Económico y Financiero, Gestión de la Fuerza de Ventas, Marketing III, El Derecho y el Marketing, Inglés Técnico y Comercial II, Gestión de Recursos Humanos, Métodos de Previsión, Práctica de Marketing y Gestión Comercial;

- **4º Año:**
 - Marketing de Nuevas Dimensiones, Gestión Estratégica I y II, Métodos e Instrumentos de Evaluación Cuantitativa, Gestión Financiera, Sociología de la Empresa, Marketing de Servicios I y II, Marketing de Bienes de Gran Consumo I y II, Nuevos Modelos de Conducta Comunicacional, Auditoría, Marketing Internacional y Gestión de Vida:

ANEXOS

- 5º Año:
- Aprendizaje, Seminario y Opción.

El Plan curricular del ISCAP:

- 1º Año:
- Matemática I y II, Introducción a la Economía I y II, Inglés I y II, Informática I y II, Introducción al Derecho, Derecho Civil y Contabilidad General I y II;
- 2ª Año:
- Matemática Financiera, Contabilidad de Gestión I y II, Inglés de Negocios I y II, Derecho Comercial I y II, Elementos de Marketing I y II, Introducción a la Gestión, Introducción a la Estadística y Organización y Gestión de Empresas;
- 3ª Año:
- Derecho Fiscal, Inglés Aplicado al Marketing I y II, Comportamiento Organizacional I y II, Estadística Aplicada al Marketing, Administración y Técnica de Ventas, Comunicación Empresarial, Marketing Financiero, Derecho de la Publicidad y Competencia, Estudios de Mercado, Comportamiento del Consumidor, Modelos de Simulación de Marketing y Marketing de Distribución.
- 4º año:
- Análisis Financiero I y II, Derecho Comunitario, Promoción y Publicidad, Técnicas de Previsión I y II, Economía Portuguesa, Marketing de

ANEXOS

Servicios, Economía Europea, Marketing Industrial, Nuevas Técnicas de Marketing e Informática de Gestión.

- 5ª Año:
- Planificación y Control de Marketing, Marketing Internacional, Ética Comercial, Gestión de Productos, Marketing Estratégico, Marketing Turístico, Proyecto Profesional y Seminarios.