

## Student satisfaction in the University: a case study from Spain

Rafael Perriáñez Cristóbal and Luis Miguel Villar Angulo

*(University of Seville)*

Bryan Robinson

*(University of Granada)*

### Introduction

If learning is the home ground of the University, then the essential features that set it apart as an organisation, namely the results of that learning, are the key that motivates change, and the consequences what is taught (Allan, 1996). The mechanisms, rules and principles that have guided the evaluation of university teaching, and which are now applied to entire degree programmes, have yet to provide an adequate in-depth analysis of the processes involved in, and consequences of the complex task of triangulating beliefs, intentions and actions when we create and transmit knowledge. Evaluating teaching within the University is a process of filling in the gaps of content, context and perspective in a process of communication between the participants. It is a profound analysis of the architectural structure of well-organised knowledge; of professional responsibility; of the culture of feedback and openness; and of global relationships, whether vertical or horizontal. It transcends the study of discrete actions that can offer only a limited view of the mission and values established by the institution (Pratt, 1997).

The assessment of quality in universities represents an attempt to discover the opportunities available through teaching, research and management, to respond to the prescribed institutional objective of promoting the personal development of students. Its purpose is to identify those elements in an apparently diverse flow of organisations, developments and teaching meanings that are in or out of tune for the individual student (Rodríguez, 1998).

The present study of student satisfaction at the University of Seville (Spain) is the product of a scientific need – the emergence of a wealth of research into quality assurance (Harman, 1998) – and of an opportunity given by the quality assessment programmes welcomed and actively promoted by Spain's *Consejo de Universidades* (Jofre and Vilalta, 1998), the central government body that coordinates the universities.

However, the study of student satisfaction is not simply the result of a chance opportunity. Student satisfaction with the teaching received year on year in a degree programme is the language that expresses the organizational culture of the centre where that programme is taught. This is the catalyst in all of the questionnaires that evaluate a university lecturer. As such, it acts primarily as a lyrical element that manifests the sudden revelation of the significance of knowledge, and of the expanded horizons of the job market. Through their expression of satisfaction, students show their attitudes, motivation, commitments, involvement, and self-discipline in their learning. Student behaviour is determined and made patent, and the image of the institution as a collective entity is projected. (Harnash-Glezer y Meyer, 1991). When a university as an organisation wants to demonstrate its transparency without evading the unquestionable yet invisible backcloth of student expectations, that institution has set out on the path towards a learning organization model that faces up to uncertainty and accepts it as an opportunity for change and transformation. It finds itself face to face with bureaucratic organisations in which the participants (lecturers and students) have expectations that are determined by the roles and functions openly structured for them through regulations and statutes with which they are in conflict.

In order to study student satisfaction, as if we were studying attitudes (Grupo Helmántica, 1996) or self-concept and anxiety (Townsend and others, 1998), we need to characterize the construct, give examples, flesh out the details, and establish a vocabulary in the text of our research instrument that avoids any complex academic language and enables students to connect easily with their personal world. Consequently, the task of reviewing research in order to discover indicators of satisfaction; writing alternative versions of our test instrument; constructing indices of the terms and lexical items which define the concept; building a kind of implicit hypertext that embraces all of the references to curricular practice, and the cross-references to authoritative sources within the various social fields (business studies and education), demands highly meticulous observation. As a result, we can objectively say that this study gives details of the morphology of student satisfaction within the population of the University of Seville and describes the scope of a comprehensive research tool that has been empirically tested and refined.

### **Background to the study**

Quality, when it truly becomes part of the fabric of a human organization, in the form of experimentation and improvement, turns itself into the real text of the University context. Fine strands of

quality interweave in a process of development that is none other than that of a style of learning that solves problems, learns from past experience and from the experience of others, and transfers knowledge quickly and efficiently throughout the organisation (Meade, 1995).

Research into quality in the University does not seek to account for the current state of affairs or to fix the institution on a certain timescale. It does not count what may be lost minute by minute, nor is it a narrative of abandonment that leaves the lecturer alone in the face of change. Research into quality in the University is, principally, a line of thought about excellence, good teaching, and innovation. In a word, it is an interpretation of the world, a hymn to the future (Aylett y Gregory, 1996). It is no mere chance that the vocabulary we use to identify quality should include terms like 'excellence', 'high standards' or 'markers', or 'achievement of objectives'. Quality in the University must be judged by the solidity and consistency of achievements, and also by the need to differentiate the services on offer (Middlehurst, 1995).

There are enough educational and organizational reasons to support the belief that differences between individuals and their context interact. Moreover, it is convenient to distinguish between the variables involved – task, time spent studying, approaches to learning or academic results, among others – that explain models (Kember and others, 1996), or to identify the meanings behind the words students use when they clamour for what they want, or denounce regressive teaching methods and protest about them. In the University context we obtain data about students' motivations towards learning, their orientation towards the results of learning, their study strategies, their attitudes towards the subject. We are also able to compare the skills displayed by students at one centre with those of another (Archer and Scevak, 1998). Two of the features that these studies have in common are the fragmentation or discontinuous decomposition of variables, and the search for a mathematical theory based on models of regression.

It was in this vein that research into teaching via the evaluation of students began in the early 20<sup>th</sup> century (Marsh and Bailey, 1993). It may well appear as if, all in all, this line of research was flawed. It was centered on the instructional role of the teacher in the classroom, on the vast range of teaching methods, and on its well known multidimensionality, which meant that the stimuli selected varied greatly. This research was the product of daily classroom observation and of a markedly positivist culture.

The evaluation of satisfaction represents a step forward in the process that leads to the full development of a learning organization. It is a research process that can blend together different elements,

especially those that do not naturally go together. Through the choice of items to include in the questionnaire, we can cover aspects of teaching performance as well as other dimensions of quality concerned with non-educational facets of the institution. However, there is such a firm wish to go beyond the narrow limits of time that studies have been carried out which use a short term filter to look at the characteristics of centres and the experience of students in order to reach conclusions about the achievement of satisfaction in the long-term. There are studies that propose a long-term satisfaction for students, as if this was the motor for integration in their social and professional life, mixing past and present commitments, and a deep level of training (Knox, Lindsay and Kolb, 1992).

Since time immemorial, a good grade has served as the essential metaphor of student satisfaction. The students' position, as a means of protecting themselves in evaluation, may have contaminated those evaluative studies that have tried to determine levels of professional teaching excellence. Cases have been documented of lecturers who give higher grades while demanding fewer study tasks and who students perceive as "better" teachers (Brodie, 1998).

In this brief review of the research into evaluation, we refer to the different views that lecturers and students have about grades, and go further into the issue in order to demonstrate their differing perceptions. We emphasize the divergent views of the two groups as to the importance and impact of grades in the present and in the future, the processes by which grades are determined, and the basis on which the validity of grades can be questioned. (Goulden y Griffin, 1997). Student evaluation can, accordingly, develop the protected area of motivation towards learning. Here, we are talking about a matrix of concepts – performance, recognition, responsibility, supervision, and status, among others – where certain ideas and principles become bound up together in a web of hypothetical relationships (Elton, 1996).

At the moment, it seems necessary to call for reflection on the part of the lecturers, through which we can link evaluation with the creative freedom inherent to each subject. Teachers' craft knowledge, from which they construct texts, and research into putting the curriculum into practice, are stimulated from the inside by reason and emotion when lecturers turn to their knowledge of the makeup of the class, or when they commit themselves to carrying out innovations in order to optimize learning on the part of their students (Van Driel and others, 1997). Initially, this comes about through their newly acquired ability to observe indicators that remain hidden from the majority. Moreover, their expressive evaluation capacity can lead lecturers to adopt a

peer review model in order to further their training (Villar, 1999). Lecturers are able to rely on their personal insights into the apparently dead-end situations that others find themselves in, and on their intuitions about what actually indicates communication. This can enable them to pressure their colleagues to show them aspects of classroom life and to face up to the realities of their own classrooms in an atmosphere of mutual support.

### **Paradigm of research into learning organizations**

The definition of learning encompasses the quantitative increase in knowledge, memorization, the acquisition of facts or methods, the abstraction of meanings, and the interpretative process leading to the comprehension of reality. It is one of the many psychological constructs featured in the textbooks, and one that recently has become a metaphor for the modern vision of the University as an organization (Brockbank y McGill, 1998). The learning organization is a way of looking at processes in suspension, floating uninfluenced by the gravity of the short-term. It explains change in terms of statements of probability or modes of behaviour visible only when brief shafts of light – indicators – glance off them (Slappendel, 1996). One of the essential characteristics of a learning organization is that it should know about the strengths required and the internal tasks involved in constructing the ability to learn. This can be synthesized in the idea of integration that unites the mission and vision in the values expressed by the organization, the leadership, experimentation, transfer of knowledge, teamwork and cooperation. In a learning organization, no one shrinks from the task of collecting information about the gap that exists between present actions and desired performance. On the contrary, organizational curiosity keeps the door wide open, and is concerned to measure the key factors within the institution (including student satisfaction). The learning organization offers its end-users the key to keep the door permanently open through new means of communication, including the Internet. It puts into place a *modus operandi* of continuing education that manages change through a range of instruments; spreads sound judgements drawn from a range of sponsors and sources. The learning organization bears witness by the perseverance of a style of leadership that reveals learning initiatives, and recognises the systemic interdependence of the institution where the agents, their functions, and elements of the curriculum and materials are not diffuse but mutually interconnected (Senge, 1992). The professional lives of lecturers are not locked away in files in a personal department, reduced to mere bureaucratic data. In the modern vision of the professional university teacher we project the image of policy-maker of their personality,

of their interaction with the other agents – lecturers and students, administration and service staff, and social representatives – to whom they have moral commitments (Evans, 1997).

### **Methodology**

Whether they like it or not, private sector organisations are subject to market forces that permanently oblige them to keep their resources and their distinctive features up to date. They do not consider learning to be a mark of “super-excellence” but, rather, an essential guarantee of survival. In contrast, public institutions require leadership, vision and a commitment to the future, to show their concern to keep themselves facing up to the demands of today and of the days to come. If this leadership is absent – and, sadly, this is the case more often than any of us would wish – we run a serious risk of finding ourselves with a public sector anchored to the social demands of the past, and questioned by those of the present.

The University, as the public institution that it is, cannot ignore this philosophy of work. In fact, we would say that it should take the lead in the entire process. A critical spirit, innovation, creativity, change, dynamism, and other similar characteristics have historically always been present throughout the process of development of the universities. Precisely these are the characteristics that have since ancient times earned the universities respect and social standing as institutions capable of generating progress. We believe that nowadays this view of the universities can be maintained only if they adopt a learning perspective which explores the future imaginatively, internalises social demands, and adapts their own internal processes in order to respond fully.

The starting point for this concept of management must inevitably involve the creation of sophisticated mechanisms to obtain information from the setting. This must be fully analyzed, and transformed into managerial decisions that can immediately be converted into actions. This is the need that dominated our process of constructing both the questionnaire, on which we based the research presented here, and the model used to handle the information obtained from it.

In order to measure the degree of satisfaction expressed by university students, we divided the questionnaire into six sections, each of which focussed on a different area of interest:

1. The teaching performance of each university lecturer (TP)
2. Aspects of the program of each subject (Subject program design, SPD)

3. Characteristics of the teaching centre and of the degree programme that the students were following (CD)
4. Issues related to the University beyond the scope of a specific centre (supra-centre services, SCS)
5. Questions related to establishing the profile of the student respondent
6. The relative importance attached by students to each component of the teaching service, as part of obtaining an overall quality service

We selected the questions to include in each module out by transforming recommendations and proposals made by the European Foundation for Quality Management (EFQM) in order to adapt these to the specific characteristics of the higher educational institution and to the information available to the interviewees (EFQM, 1995). Finally, each question was cast affirmatively in order to measure it against a five point Likert scale.

The data was processed using the model described earlier, which we constructed in order to achieve three objectives:

1. Easy to apply. Throughout, we aimed to apply the model in such a way as to avoid an excessively complicated mathematical process. We wanted to ensure that anyone interested in using it would not be put off by the operational aspects.
2. Measurement and identification of areas for improvement. In line with TQM philosophy (Leal and Vázquez, 1996), quality management implies introducing into the organization systematic processes to measure the levels of excellence attained, and to identify those aspects of activities that need reformulation and improvement. Based on this belief, the model enabled us to obtain different indicators of quality of service (always seen from the viewpoint of student satisfaction and supported by an analysis of the raw data), at the same time as it provided information about the areas most in need of action to bring about immediate improvement.
3. Multi-output model. We believed it was necessary to give our model sufficient flexibility in order for it to be used at different levels of management. The specific formula of decentralization that operates within the University obliged us to create a mechanism that, through partial use, would be able to offer indicators of quality and information about

improvements that could be adjusted to the different levels of decision-making within the University hierarchy.

The model uses the primary information derived from the questionnaire modules and considers the importance that should be given to each of these through the introduction of two blocks of coefficients.

- Those that result from calculating the aggregate of student opinions about the importance that should be given to each topic in order to obtain a quality service, and
- Those obtained by introducing into the operational mechanism the factor “number of students” affected by the scenario which the indicator refers to, in each case.

A simple frequency analysis of the variables that represent the primary information offers data as to the areas of the service that require improvement. Moreover, the mix of variables and weightings, simplifies the process of calculating the service quality indicators adapted to the responsibilities of one specific lecturer, a group of lecturers (e.g. those teaching a particular subject), a department, a degree program, a centre, or even the entire University as an institution (Periáñez, 1999).

#### **Data collection and analysis**

To test the reliability and validity of the self-evaluation protocol, we carried out a pilot study that was limited in scope to students registered in the University of Seville School of Business Studies during academic year 1996-1997. Specifically, the fieldwork took place during May 1997, when we collected a total of 23,585 questionnaires, given that each module of the complete protocol was considered a separate questionnaire, with a total of 359,000 data items. The research brought us into contact with some 30% of the student population registered in the centre during the year in question (1,560 students from a population of 5,234). The scope of the sample involved was such that the results could be extrapolated to the total population with a margin of error in the order of  $\pm 2\%$ , and a confidence level of 99.73%, always taking into account the variable with the greatest degree of variance in the sample.

Prior to statistical analysis, the data was revised to ensure that the basic criteria on which it was to be judged could be met. Finally, data was recorded in a format compatible with the SPSS statistical software program and was then subjected to six analyses:

- 1) We projected the frequency distribution for each of the variables and calculated the measures of dispersion and central tendency.



2) Cronbach's  $\alpha$  was calculated in order to estimate the reliability of each of the modules that made up the full self-evaluation protocol.

3) Factor analysis of the sample data (module by module) was carried out in order to establish whether or not simplified mental schema existed in the minds of the interviewees. This was preceded by statistical validation to ensure that it was appropriate to apply factor analysis to our data. Similarly, Cronbach's  $\alpha$  was calculated for each of the factors we identified in order to establish their internal consistency.

4) Multiple regression was used to test the impact that each question had on the overall value of the "Global Satisfaction" (GS) variable included within each of the modules.

5) Correlations between GS and the simple aggregation of the other items in each module were calculated. Thus we ascertained the internal validity of the measures by establishing whether or not they did effectively refer to the construct we were studying.

6) Analysis of crossed tabulation of the various GS variables and those that represent the profile of the interviewee. By applying the  $\chi^2$  test and calculating the proportional reduction of the standard error of estimate, we aimed to verify the extent to which student satisfaction could be associated to elements that are external to the actual service offered and therefore beyond the remit of decision-makers within the University administration.

## Results

Frequency analysis enabled us to learn from many different angles (that of each lecturer, each subject, each centre) the aspects of university services that, in the opinion of the interviewees were most in need of urgent reform. Similarly, we were able to establish the relative values with which (in the case of the University of Seville's School of Business Studies) to weight the levels of importance to be given to each area with regard to the construction of the corresponding indicators of student satisfaction. In this respect, the interviewees indicated unambiguously the different degrees of importance they attached to lecturers' teaching performance in their perception of their level of satisfaction with the service they received (Figure 1).

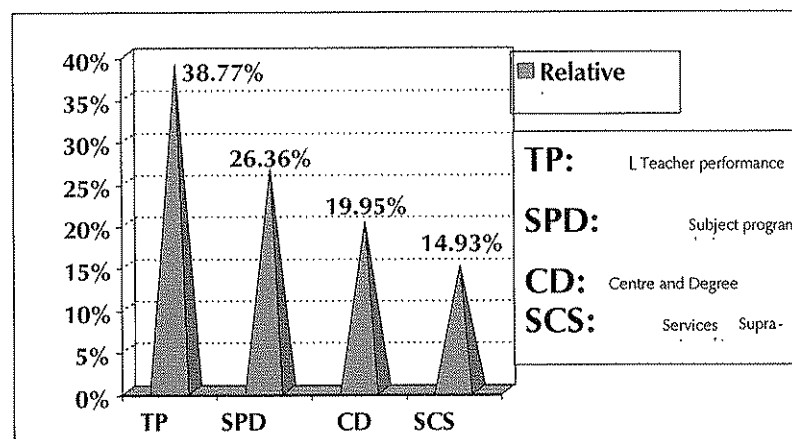
The  $\alpha$  coefficients were systematically higher and closer to the optimal value (1), which demonstrates the reliability of the instrument (Table 1).

Table 1. Alpha coefficients for all modules.

MODULE	COEFFICIENT $\alpha$
TP	0,96
SPD	0,83
CD	0,79
SSC	0,68

Figure 1. Students' perceptions of their level of satisfaction.

Factor analysis offered information about the underlying structure of the data provided by the



sample. By using the principal component method (with eigenvalues greater than 1). By varimax rotation, we identified in every case the factors of clusters of variables (though the potential number of these had not been specified in advance). Of special interest are the results obtained in relation to the TP and SPD modules, where there were significant clusters of items, to the point that only two factors could be distinguished in each case.

All of the questionnaire modules proved useful in constructing the indicators representative of the global level of student satisfaction. The correlations between the variables "Questionnaire total" and the corresponding GS, were sufficiently high, positive and close to the optimal value of 1 (Table 2)

Table 2. Correlation coefficients calculated from the sample data.

MODULE	COEFFICIENT $\rho$
TP	0,89
SPD	0,68
CD	0,58
SCS	0,64

We should not be deceived by the gradual reduction in the values of these correlations. Our evaluation model takes into account the possibility of just such an apparent loss of validity. This is resolved by including the information used to calculate the lower levels in the calculation of the indicators of the higher ones.

The multiple regression studies led us to identify the variables that most influenced global student satisfaction. The adjustment made in the TP module is of special importance here, as the coefficient of determination ( $R^2$ ) was 0.82 (maximum = 1).

Finally, by contrasting data from the student profile descriptors and student statements of satisfaction, we obtained evidence of the existence of certain associations. These were indicated by calculating Goodman and Kruskal's  $\lambda$  and  $\tau$ , which show the proportional reduction produced by the estimate of error whichever dependent variable was used. If we take the GS variable as such, the tests we carried out seem to show that prior knowledge of certain characteristics of the student profile will lead to a considerable reduction in the level of error if we want to predict the level of satisfaction students will express.

### Conclusions

Based on these results, we have reached six significant conclusions.

1. Our questionnaire has shown itself sufficiently reliable as a research tool in all respects. It is flexible enough to be fine-tuned in order to adapt it to the particular requirements for information that any specific user might have. Here, we should bear in mind the fact that the term reliability can be interpreted in two complementary manners: "test- retest" reliability – that is, when repeated use of the same instrument, in objectively similar contexts, leads us to obtain very similar results in all instances; and, reliability in the sense of "representativity" or "completeness": if we assume that exhaustive research into any social reality implies

considering an infinite number of items, we should be reasonably confident that the items we choose are a suitable, representative selection of those possible.

2. Factor analysis indicated that students followed very simple thought schema in order to decide on their statements of satisfaction. If we look at the TP module, the study shows that two major factors exist. The first encapsulates all of those items that are in some way linked to what we can call the apparent professional teaching skills of the lecturer (62.9% of variance). The second factor incorporates all of the variables related to the lecturer's apparent ability to generate a positive climate in terms of human relationships (7.4% of the variance).
3. Two major factors also appear in the SPD module, and together they account for 52.5% of the variance. The first includes all the variables related directly or indirectly with the systems of evaluation used in the subject. (11.3%). By a process of elimination, all of the remaining aspects of programming (those not connected with evaluation) are bound up in a second factor, which accounts for 41.2% of variance.
4. Our research tool instrument demonstrated itself internally valid in achieving our objective of measuring different levels of student expressions of satisfaction with the services offered.
5. Some variables had a greater influence than others when establishing the level of student satisfaction. If we limit ourselves to the TP module, the clarity of the lecturers' explanations and the extent to which they are able to lighten these and make them accessible to students, are most significant determinants of the overall level. Some way behind these, in terms of their influence on the GS variable, come issues such as how well prepared the classes are, a concern to resolve difficulties student might have, or the effort made to stimulate the students' level of motivation. Curiously, questions such as the extent to which the lecturer faithfully follows the subject program, or the effort made to encourage participation, are barely worth mentioning in this context.
- 1) Statistics for analysis of crossed tabulation and proportional reduction of estimate of error suggest that certain characteristics of students' personal profiles are closely linked to their expression of satisfaction. Specifically, the sample data show strong associations between

the GS variable and the degree to which students commit themselves to following the subject (measured in terms of attendance at class, frequency with which they attend tutorials, and day-to-day attention to the subject, among other things). Those who demonstrated greater involvement were consistently more satisfied. In contrast, GS was inversely associated with student age, and with the number of years they had been studying at the University. Older students, or those with longer experience of University life, if we can express it like that, were also those who showed greater levels of dissatisfaction with the characteristics of the centre where they were studying. Although we cannot really draw definitive conclusions as to the cause, it does seem possible to affirm our belief that at least part of student satisfaction is due to factors other than those involved in the services provided by the University.

### References

- Allan, J. (1996), "Learning Outcomes in Higher Education", *Studies in Higher Education*, Vol. 21 No.1, pp. 93-108.
- Archer, J. and Scevak, J. (1998), "Enhancing students motivation to learn: achievement goals in university classrooms", *Educational Psychology*, Vol. 18 No. 2, pp. 205-223.
- Aylett, R. and Gregory, K. (Eds.) (1996), *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*, London, The Falmer Press.
- Brockbank, A. and McGill, I. (1998), *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Brodie, D. A. (1998), "Do students report that easy professors are excellent teachers?", *The Canadian Journal of Higher Education. La revue canadienne d'enseignement supérieur*, Vol. 28 No. 1, pp. 1-20.
- EFQM (1995), *Autoevaluación. Directrices para el Sector Público: Educación*, Madrid, EFQM y Club Gestión de la Calidad.
- Elton, L. (1996), "Strategies to Enhance Student Motivation: a conceptual analysis", *Studies in Higher Education*, Vol. 21 No. 1, pp. 57-67.
- Evans, L. (1997), "Understanding Teacher Morale and Job Satisfaction", *Teaching and Teacher Education*, Vol.13 No. 8, pp. 831-845.

- Goulden, N. R. and Griffin, Ch. J. G. (1997), "Comparison of University Faculty and Student Beliefs about the meaning of grades", *Journal of Research and Development in Education*, Vol.31 No. 1, pp. 27-37.
- Grupo Helmántica (1996), "Evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores", *Revista Española de Pedagogía*, No. 205, pp. 461-.
- Harman, G. (1998), "The Management of Quality Assurance: A review of international practice", *Higher Education Quarterly*, Vol. 52 No. 4, pp. 345-364.
- Harnash-Glezer, M. and Meyer, J. (1991), "Dimensions of Satisfaction with Collegiate Education", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 16 No. 2, pp. 95-107.
- Jofre, L. and Vilalta, J. M. (1998), "El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar", *Revista de Educación*, No. 315, pp. 97-108.
- Kember, D. and others (1996), "An Examination of the Interrelationships between Workload, Study Time, Learning Approaches and Academic Outcomes", *Studies in Higher Education*, Vol. 21 No. 3, pp. 347-358.
- Knox, W. E., Lindsay, P. and Kolb, M. N. (1992), "Higher Education, College Characteristics, and Student Experiences", *Journal of Higher Education*, Vol. 63, No. 9, pp. 303-328.
- Leal, A and Vázquez, A. (1996), "Empresas en una economía globalizada: Las organizaciones del nuevo paradigma: Total Quality, Learning, World-Class", in Luque, T. (Ed.): *La empresa en una economía globalizada: Retos y Cambios*, Vol.3ª Granada, pp. 414-424.
- Marsh, H. W. and Bailey, M. (1993), "Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness", *Journal of Higher Education*, Vol. 64 No. 1, pp. 1-18.
- Meade, P. (1995), "Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement", *Quality in Higher Education*, Vol. 1 No. 2, pp. 111-121.
- Middlehurst, R. (1995), "Leadership, Quality and Institutional Effectiveness", *Higher Education Quarterly*, Vol. 49 No. 3, pp. 267-285.
- Periáñez, R. (1999), *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria*, Sevilla, I.C.E. (Universidad de Sevilla) and Grupo Editorial Atril 97, S.L.

- Pratt, D. D. (1997), "Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education", *Higher Education*, Vol. 34 No. 1, pp. 23-44.
- Rodríguez, S. (1998), "El proceso de evaluación institucional", *Revista de Educación*, No. 315, pp. 45-65.
- Slappendel, C. (1996), "Perspectives on Innovation in Organizations", *Organization Studies*, Vol. 17 No. 1, pp. 107-129.
- Senge, P. (1992), *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Granica.
- Townsend, M. A. R. and others (1998), "Self-concept and Anxiety in University Students Studying Social Science Statistics Within a Co-operative Learning Structure", *Educational Psychology*, Vol. 18 No. 1, pp. 41-54.
- Van Driel, J. H. and others (1997), "Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education", *Higher Education*, Vol. 34 No. 1, pp. 105-122.
- Villar, L. M. (1999), *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*, Barcelona, Oikos-Tau.

# LA UNIVERSIDAD HISPALENSE COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE: ESTUDIO DE CASO DE LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

Rafael Periañez Cristóbal y Luis Miguel Villar Angulo

*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

**1.1. Justificación del estudio.** Si el aprendizaje es el territorio natural de la Universidad, lo que la constituye y distingue como organización, los resultados de aprendizaje son la clave de ese cambio intencionado, las consecuencias de las capacidades enseñadas (Allan, 1996). Los mecanismos, reglas, principios que han guiado la evaluación de la enseñanza y ahora las titulaciones en la universidad no han hecho todavía una radiografía de los procesos y consecuencias de la compleja tarea de triangular creencias, intenciones y acciones al crear y transmitir conocimiento. La evaluación de la docencia universitaria es recorrer los intersticios de contenido, contexto y perspectivas de una comunicación entre agentes; es analizar las estructuras profundas de la arquitectura del conocimiento bien organizado, de la responsabilidad profesional, de la cultura de la retroacción y de la apertura, de las relaciones globales en cualquier dirección (verticales u horizontales), en lugar de discretas conductas que ofrezcan una visión reducida de la misión y valores postulados por la institución (Pratt, 1997). La evaluación de la calidad en las universidades intenta atisbar las posibilidades que la docencia, investigación y gestión tienen para responder al fin institucional prescrito de desarrollo personal de los estudiantes; es hallar armonías y desacordes en medio de un torrente aparentemente diverso de organizaciones, desarrollos y significados de enseñanza para el alumnado (Rodríguez, 1998). Este trabajo de investigación sobre la satisfacción del alumnado de la Universidad de Sevilla es fruto de una necesidad científica: eclosión de estudios sobre aseguramiento de la calidad (Harman, 1998), y de una oportunidad: planes de evaluación de la calidad acogidos y promovidos por el Consejo de Universidades (Jofre y Vilalta, 1998). Sin embargo, el estudio de la satisfacción estudiantil no se debe a un azar convenientemente dirigido. La satisfacción del alumnado con la enseñanza impartida desde los cursos de una titulación es la lengua de la cultura organizativa de un centro; es el alcaloide de todos los cuestionarios que valoran a un profesor y que actúa como un principio primordialmente lírico: la súbita revelación de la trascendencia de los saberes y del horizonte laboral expandido; a través de ella se



manifiestan las actitudes, las motivaciones, los compromisos, las implicaciones, las autorregulaciones en el aprendizaje, y por ella se determinan y manifiestan las conductas de los estudiantes y se proyecta la imagen de la institución como obra colectiva (Harnash-Glezer y Meyer, 1991). Cuando una universidad como organización tiene ansia de transparencia sin eludir, como fondo incuestionable e invisible, las expectativas del alumnado, esa institución se encamina hacia un modelo organizativo de aprendizaje que observa la incertidumbre y la acepta como una oportunidad de cambio y transformación. Se sitúa enfrente de organizaciones burocratizadas donde las expectativas de los agentes (profesores y estudiantes) están determinadas por roles y funciones abiertamente estructurados en reglamentos y documentos estatutarios con los cuales entran en conflicto. El estudio de la satisfacción estudiantil, como el de las actitudes (Grupo Helmántica, 1996) o el del autoconcepto y ansiedad (Townsend y otros, 1998), requiere caracterizar el constructo, ejemplificarlo, detallarlo, fijando un vocabulario en el instrumento de medida que remita al estudiante a su mundo personal reconocible, evitando un escolasticismo complejo. Por tanto, la tarea de revisar estudios para entresacar indicadores de satisfacción, realizar versiones instrumentales de medición, construir índices terminológicos y de voces que precisen el concepto, edificar una especie de hipertexto implícito que conforme todas las remisiones a la práctica curricular y las referencias cruzadas a las autoridades de distintos campos sociales (estudios empresariales y educativos) exige una prolija observación. Como resultado, y para hacer una caracterización aséptica, este estudio detalla la morfología de la satisfacción estudiantil en la población universitaria sevillana y refiere la sintaxis de las dimensiones de un instrumento comprensivo que se ha ajustado empíricamente.

**1.2. Revisión de la literatura.** La calidad, en la medida en que teje de experimentación y mejora una organización humana, se configura como el verdadero texto del contexto universitario. Es en su urdimbre donde se va creando el tejido del devenir, que no es otro que un estilo de aprendizaje que resuelve problemas, aprende de experiencias pasadas, y de las experiencias de los demás, y transfiere el conocimiento rápida y eficientemente a través de la organización (Meade, 1995). La investigación sobre calidad universitaria no es memorialística o temporalista, no cuenta lo que se pierde por instantes, no es una narración desasida, que deje al profesor sin apoyatura para el cambio; aspira a ser, y lo es, en mayor

medida, pensamiento sobre la excelencia, la buena enseñanza, la innovación, en definitiva, una interpretación del mundo, un canto a la proyección (Aylett y Gregory, 1996). No resulta casual que las palabras que identifican calidad sean excelencia, buenos estándares o indicadores, o ajuste a un propósito. La calidad en la universidad ha de juzgarse por la seguridad y consistencia de sus logros, y también por la necesidad de diferenciar sus servicios (Middlehurst, 1995). Hay suficientes razones educativas y organizativas para considerar que las diferencias entre los sujetos y sus contextos interactúan, y que es conveniente matizar las variables – tarea, tiempo de estudio, aproximaciones de aprendizaje o resultados académicos, entre otras - que explican modelos (Kember y otros, 1996), o los significados de las palabras del alumnado cuando reivindican un deseo, o denuncian una enseñanza regresiva y protestan contra ella. El contexto universitario aporta datos relevantes acerca de la motivación de aprendizaje del estudiante, su orientación hacia resultados de aprendizaje, las estrategias que utilizan en el estudio, la actitud hacia la materia o la habilidad de unos estudiantes de un centro universitario frente a otros (Archer y Scevak, 1998). Son estudios que tienen como características comunes la fragmentación o descomposición discontinua de variables, y la búsqueda de la teorización matemática por medio de modelos de regresión. Así se inició la investigación de la enseñanza a través de la evaluación de los estudiantes desde principios de siglo (Marsh y Bailey, 1993). Pudiera parecer que, en su conjunto, esa trayectoria estaba lastrada por un enfoque centrado en la acción instructiva del profesor en clase, una dispersión de conductas docentes, y una reconocida multidimensionalidad que hacía variados los estímulos que seleccionaba: un testimonialismo de la observación cotidiana de las aulas y un notable culturalismo positivista. La evaluación de la satisfacción supone un paso adelante en el proceso que va redondeando una organización de aprendizaje. Porque puede mezclar y de hecho hace acciones menos emparentables, y por los ítemes de los cuestionarios lo mismo andan conductas docentes que las notas de calidad de instituciones no educativas. Pero hay una voluntad tan firme de ir más allá de los límites temporales que hay estudios que pasan por el cedazo del tiempo próximo las características de los centros y las experiencias de los alumnos para desembocar en una satisfacción a largo plazo, como si ésta fuera el motor humano que permite al estudiante enjaretarse en la vida social y laboral con una afortunada mezcla de complacencia argumental (integración de pasados y presentes compromisos) y

profundidad temática (resultado último de la enseñanza superior) (Knox, Lindsay y Kolb, 1992). Una buena calificación ha sido la metáfora antigua de la satisfacción estudiantil. El sesgo del alumnado como forma de protección del sí mismo en las evaluaciones ha podido contaminar aquellos estudios valorativos que han tratado de determinar la excelencia profesional docente; ha habido casos en que profesores que asignaban altas calificaciones con menos tareas de estudio obtenían mejores valoraciones estudiantiles (Brodie, 1998). En este sucinto repaso al corpus evaluativo aludimos a la diferencia que profesores y alumnos tienen sobre las calificaciones, abundando en el tema aludido previamente, para comprobar su desigual percepción preponderando las divergencias que poseen ambos colectivos sobre la importancia e impacto de las calificaciones en el presente y en el futuro, los procesos a través de los cuales se determinan las calificaciones, y las bases para cuestionar la validez de las calificaciones (Goulden y Griffin, 1997). La evaluación estudiantil puede, asimismo, desarrollar el espacio protegido de la motivación de aprendizaje: se trata de una matriz de conceptos – rendimiento, reconocimiento, responsabilidad, crecimiento, supervisión, estatus, etc.- donde unas ideas y otros principios quedan fundidos por el sello de las relaciones hipotéticas (Elton, 1996). Es, pues, este un texto fragmentario de la intrahistoria de la evaluación por los estudiantes que ofrece una visión a retazos del rol y funciones profesionales del docente impregnados de psicologismo o cuando menos de mercantilismo, que se ha olvidado de su biografía, de otras palabras densas y monocromas que aluden a juego, misticismo, arte, comunidad, o emoción, y ante las cuales un estudiante puede percibir una invitación a nuevas posibilidades de convivencia (Bean, 1998). En este momento parece necesario reivindicar la reflexividad docente. Con ella se pretende corresponder evaluación con la libertad creativa de cada sujeto. El conocimiento artesanal de un profesor que construye textos e investigaciones sobre la práctica curricular se puede ver impulsado desde el interior de la razón y emoción cuando acude a conocer la anatomía de una clase, o cuando se compromete realizando innovaciones para optimizar el aprendizaje estudiantil (Van Driel y otro, 1997): en primer lugar, por su nueva capacidad para observar indicadores o sensores que pasan desapercibidos para la mayoría. Por otro lado, su capacidad expresiva evaluativa puede conducirlo a representar el modelo de revisión de compañeros con propósitos formativos (Villar, 1999). Apoyado el docente en la luz que arroja sobre situaciones aparentemente emboscadas de los demás y en su talento

sobre los indicadores de la comunicación pone al colega en la tesitura de mostrar los gestos de la vida en el aula y confrontarlos con la suya propia en un esfuerzo de recíproca ayuda. La evaluación colegial se convierte en la disección del docente en páginas transparentes para que pueda ser entendido al trasluz de la razón discursiva y consensuada (Cosser, 1998).

**1.3. Paradigma de investigación sobre organizaciones que aprenden.** Aumento cuantitativo de conocimiento, memorización, adquisición de hechos o métodos, abstracción de significados, proceso interpretativo encaminado a comprender la realidad, son notas que encierra la definición de aprendizaje, uno de tantos constructos psicológicos que luce en todos los manuales, y que recientemente metaforiza la visión moderna que se tiene de la universidad como organización (Brockbank y McGill, 1998). El aprendizaje organizativo es una forma de ver procesos en suspensión, ajenos a la gravedad del tiempo corto. Explica el cambio en términos de arreglos probabilísticos o de motas de conducta solo visibles gracias a venablos fugaces de luz – indicadores - (Slappendel, 1996). Una de las características esenciales de una organización de aprendizaje es tener conocimiento de las fuerzas y quehaceres internos que son necesarios para construir la capacidad de aprendizaje. Que se puede resumir en el integralismo que aúna la misión y visión de los valores expuestos desde la organización, el liderazgo, la experimentación, la transferencia del conocimiento, el trabajo en equipo y la cooperación. No se escamotea en una organización de aprendizaje la recogida de información para conocer la ruptura entre la actuación presente y la deseada; por el contrario, se despeja el umbral de la curiosidad organizativa, y se preocupa de la medición de los factores claves de la organización (entre ellos, la satisfacción estudiantil); ofrece a los usuarios la llave de la apertura continua por nuevos sistemas de comunicación, entre ellos, internet; conforma un *modus operandi* de educación continua que digita cambios con manos e instrumentos variados; difunde juicios certeros provenientes de múltiples patrocinios y advocaciones; se mantiene el testamento institucional por la perseverancia y tutela de un liderazgo que por concomitancia o antítesis revela las iniciativas de aprendizaje; y se reconoce la interdependencia sistémica de la institución en donde los agentes, las funciones, y los elementos curriculares y materiales no están diseminados, sino interconectados mutuamente (Senge, 1992). Las vidas profesionales de los docentes no quedan relegados al arcón de las hojas de servicios, esclavas del dato



burocrático; en la visión moderna del profesional universitario se proyecta la imagen de policía de su espíritu, de su personalidad, de su vibración ante los demás agentes – profesores y estudiantes, personal de administración y servicios, y representantes sociales – con los que adquiere compromisos morales (Evans, 1997).

## **2. METODOLOGÍA**

**2.1. Modelo utilizado en la investigación.** Las organizaciones pertenecientes al ámbito de lo privado se ven sometidas, lo quieran o no, a mecanismos de mercado que las obligan a mantener permanentemente al día sus recursos y capacidades distintivas. Para ellas el aprendizaje no es un rasgo de sobre-excelencia sino, bien al contrario, una necesidad para la supervivencia. Las instituciones públicas, en cambio, requieren de un liderazgo, de una visión y de un compromiso con el futuro que se preocupe por mantenerlas con una fisonomía ajustada a los tiempos presentes y a los que están por venir. Si así no fuera (como por desgracia sucede en más ocasiones de las que a todos nos gustaría), se correría el serio peligro de quedarnos con un sector público anclado en las demandas de una sociedad ya pasada y cuestionado por la presente.

La Universidad, como institución pública que es, no puede ser ajena a esta filosofía de trabajo. Más aún, nos atreveríamos a afirmar que debería ser la que abanderara todo el proceso. Espíritu crítico, innovación, creatividad, cambio, dinamismo y otros rasgos similares son los que han venido presidiendo el devenir histórico de las universidades. Son estas características, precisamente, las que le han granjeado desde antiguo el respeto y la consideración social como instituciones generadoras de progreso. Creemos que en los tiempos que corren sólo es posible mantener esta imagen adoptando una perspectiva de aprendizaje que explore con imaginación el futuro, interiorice las demandas sociales y adapte sus procesos internos para darles cumplida respuesta.

El punto de partida de esta concepción de la gestión pasa ineludiblemente por la creación de sofisticados dispositivos para captar la información del entorno, analizarla en todas sus vertientes y transformarla en decisiones de gestión que puedan ser inmediatamente convertidas en acciones. Esta necesidad es la que presidió la construcción del cuestionario que sirvió de base a la investigación que ahora presentamos y del modelo que permitiría tratar la información con él obtenida.

De cara a medir la satisfacción manifestada por el estudiante universitario, el cuestionario se estructuró en varios apartados:

1. Información de satisfacción con la labor docente de cada profesor
2. Información de satisfacción con los aspectos programáticos de cada asignatura
3. Información de satisfacción en torno a las características del centro docente y la titulación que el alumno había decidido cursar
4. Información de satisfacción con las cuestiones universitarias cuyo ámbito excede al del centro docente (aspectos supracentro)
5. Cuestiones relativas al establecimiento del perfil del alumno encuestado
6. Información sobre la importancia asignada por el estudiante a cada parcela del servicio docente para la obtención de un servicio de calidad.

La selección de las cuestiones a incluir dentro de cada módulo se realizó transformando las recomendaciones y propuestas de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) para adaptarlas a las peculiares características de las instituciones educativas de nivel superior y a la información accesible a las personas encuestadas (EFQM, 1995). Finalmente cada cuestión fue planteada en términos afirmativos para ser medida en base a una escala Likert de cinco etapas.

La información obtenida sería procesada a través del modelo ya reseñado, cuya construcción vino presidida por los siguientes objetivos:

1. Fácil aplicación. Se intentó en todo momento que la utilización de dicho modelo no implicara una excesiva complejidad matemática. Evitábamos así que los potencialmente interesados en su uso desistieran de ello por razones de índole operativa.
2. Medición e identificación de áreas de mejora. En consonancia con la filosofía TQM (Leal y Vázquez, 1996), la gestión de la calidad supone introducir en la organización procesos sistemáticos de medición de los niveles de excelencia alcanzados y la constatación de aquellas parcelas de actividad necesitadas de reformulación y mejora. Basándonos en esta creencia, el modelo permite la obtención de diferentes indicadores de calidad de servicio (siempre desde la óptica de la satisfacción del estudiante y fundamentados en la consideración de datos blandos o subjetivos), al tiempo que aporta información sobre las áreas más necesitadas de actuaciones inmediatas de mejora.

3. Modelo multioutput. Creíamos necesario dotar al modelo de la flexibilidad suficiente como para poder ser utilizado a diversos niveles de gestión. La peculiar fórmula de descentralización operante en la esfera universitaria, nos obligaba a crear un mecanismo que, mediante aplicaciones parciales, consiguiera ofrecer indicadores de calidad e información de mejora que se ajustaran a los niveles competenciales de decisión de los diferentes estamentos universitarios.

El modelo utiliza la información primaria proveniente de los módulos del cuestionario y pondera la importancia que debe darse a cada uno de ellos mediante la introducción de dos bloques de coeficientes:

- Los que resultan del cómputo agregado de las opiniones de los alumnos sobre la importancia que debe otorgársele a cada ámbito para la obtención de un servicio de calidad.
- Los que se obtienen al introducir en la mecánica operativa el factor “número de alumnos” a los que afecta el escenario al que alude el indicador que en cada caso esté elaborándose.

El simple análisis de frecuencias de las variables representativas de la información primaria ofrece datos sobre las parcelas del servicio que requieren de mejora. Asimismo, la mezcla de variables y ponderadores, permite calcular con facilidad indicadores de calidad de servicio ajustados a las competencias de un profesor específico, de un grupo de ellos (una asignatura, por ejemplo), de un departamento, de una titulación, de un centro e incluso de la propia institución universitaria entendida como un todo (Periáñez, 1999).

**2.2. Recogida y análisis de datos.** Para contrastar la fiabilidad y validez del protocolo de autoevaluación a emplear, se planteó la realización de una investigación exploratoria cuyo ámbito se circunscribiría a los estudiantes matriculados en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla durante el curso 1996-1997. En concreto, el trabajo de campo fue realizado a lo largo del mes de mayo del año 1997, aportando un total de 23.585 cuestionarios (si por tal entendemos cada uno de los módulos que componían el protocolo completo) que contenían algo más de 359.000 datos. La investigación permitió trabar contacto con, aproximadamente, un 30% de la población estudiantil matriculada en el centro dentro del mencionado curso (1.560 alumnos sobre un universo de 5.234). Debido a la amplitud de la muestra utilizada, los resultados del estudio



podieron ser extrapolados a la población total con un error máximo del  $\pm 2\%$ , para un nivel de confianza del 99,73%, y tomando siempre en consideración la variable de mayor varianza muestral.

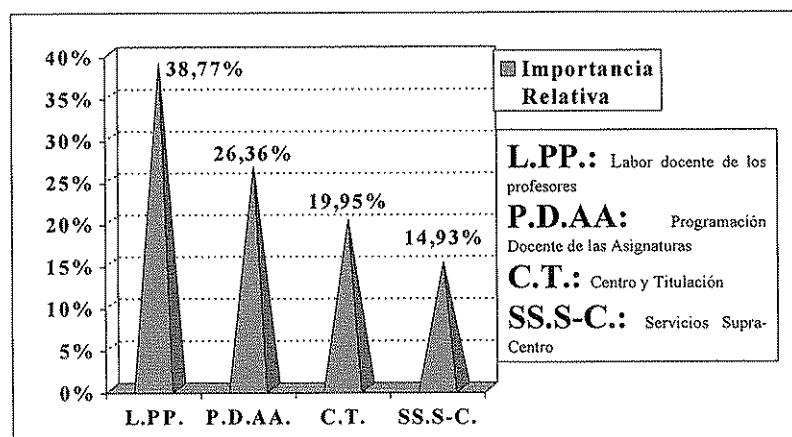
Antes de ser sometida a tratamiento estadístico, la información fue convenientemente depurada para asegurar el cumplimiento de las hipótesis básicas inherentes al empleo de las técnicas precisas. Finalmente, los datos fueron almacenados en el formato requerido por el programa estadístico SPSS y, sobre ellos, se aplicaron los siguientes procedimientos:

- 1) Análisis de la distribución de frecuencias de todas las variables y cálculo de las medidas de dispersión y tendencia central
- 2) Cálculo de los valores del estadístico  $\alpha$  de Cronbach, con la intención de contrastar la fiabilidad de cada uno de los módulos que conformaban el protocolo de autoevaluación.
- 3) Análisis factorial de los datos muestrales (uno por cada módulo) con el objeto de averiguar la posible existencia de esquemas mentales simplificados en los individuos encuestados. Previamente, fueron realizadas las validaciones estadísticas pertinentes para asegurar la posibilidad de aplicar a los datos muestrales la técnica factorial. Del mismo modo, cada factor de los identificados fue sometido al análisis de su consistencia interna mediante el cálculo, nuevamente, de los estadísticos  $\alpha$ .
- 4) Estudios de regresión múltiple para testar la incidencia que cada cuestión había ejercido a la hora de conformar los valores de la variable "Satisfacción Global" (S.G.) incluida al final de cada apartado.
- 5) Cálculo de correlaciones entre la mencionada variable S.G. y la obtenida por agregación simple de los restantes items de cada cuestionario. Se pretendía con ello asegurar la validez interna de las mediciones realizadas, en el sentido de comprobar que, efectivamente, estaban referidas al constructo objeto de estudio.
- 6) Análisis de tabulación cruzada entre las diversas variables S.G. y las representativas del perfil del encuestado. Mediante el empleo de los test  $\chi^2$  y el cálculo de los estadísticos que miden la reducción proporcional del error de estimación, se perseguía el objetivo de averiguar en qué medida la satisfacción del estudiante podría estar asociada con cuestiones externas al servicio mismo y, por tanto, fuera del alcance de las decisiones de los gestores universitarios.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Hallazgos.

Los análisis de frecuencia permitieron conocer a muy diversos niveles (cada profesor, cada asignatura, centro, etc.) los aspectos del servicio universitario que, en opinión de los encuestados estaban más necesitados de reformas inmediatas. De igual forma, pudieron establecerse los valores que (siempre para el caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla) debían tomar los ponderadores relativos a la importancia que había que otorgar a cada ámbito de cara a la construcción de los correspondientes indicadores de satisfacción estudiantil. Cabría decir al respecto que los alumnos encuestados marcaron sin ambigüedades la importancia diferencial que la actuación docente de los profesores posee de cara a la conformación de sus niveles de satisfacción con el servicio recibido. En una escala porcentual de 0-100, los valores asignados a cada esfera de actuación fueron los que se recogen en el gráfico siguiente:



Los estadísticos  $\alpha$  obtuvieron sistemáticamente valores altos y próximos al óptimo (valor 1), lo que aseguraba la fiabilidad del instrumento empleado. Sus valores exactos fueron los siguientes:

MÓDULO	$\alpha$
L.P.P.	0,96
P.D.AA.	0,83
C.T.	0,79
AA.S-C.	0,68

Los análisis factoriales aportaron información sobre las estructuras subyacentes en los datos muestrales. Al respecto, el empleo del método de componentes principales (con autovalores superiores a 1) y de la rotación VARIMAX, permitió identificar en todos los casos factores o agrupaciones de variables (sin que se hubiera especificado a priori el número de ellos). Resaltan de manera especial los resultados obtenidos con relación a los módulos L.PP. y P.D.AA., donde se produjeron fuertes agregaciones de items, hasta el punto de que, en ambos casos, fueron solo dos los factores identificados.

Todos los módulos del cuestionario demostraron ser útiles para la elaboración de indicadores representativos de los niveles de satisfacción global del estudiante. Las correlaciones entre las respectivas variables “suma del cuestionario” y la correspondiente S.G. ofrecieron valores suficientemente elevados, positivos y próximos a 1. En concreto, los índices de correlación obtenidos a partir de los datos muestrales fueron los que se reseñan a continuación:

MÓDULO	$\rho$
L.PP.	0,89
P.D.AA.	0,68
C.T.	0,58
AA.S-C.	0,64

El progresivo descenso en los valores del índice de correlación no debe inducirnos

a error, ya que el modelo de evaluación propuesto contempla ya la posibilidad de que se produzca esa aparente pérdida de validez. La misma queda solucionada al obligar a que, en el cálculo de los indicadores de niveles superiores, deba integrarse la información que sirvió para estimar los de los niveles inferiores.

Los estudios de regresión múltiple condujeron a la identificación de las variables que más habían incidido en la conformación de la satisfacción global del alumno. Merece ser destacado de manera especial el ajuste obtenido para el caso del módulo L.PP., donde el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) se situó en el valor 0,82 sobre un máximo posible de 1. Finalmente, el cruce de datos entre los descriptores del perfil del estudiante y sus manifestaciones de satisfacción aportaron evidencias sobre la existencia de ciertas asociaciones. Así lo manifestaban los valores de los estadísticos  $\lambda$  y  $\tau$  de Goodman y Kruskal, indicativos de la reducción proporcional que se producía en el error de estimación según cual fuera la variable dependiente utilizada. Tomando como tal la variable S.G., los

tests realizados vienen a demostrar que el conocimiento previo de ciertos rasgos del perfil del alumno provocaría reducciones de cierta consideración en el error que se cometería si se deseara estimar cuál iba a ser, previsiblemente, su posterior manifestación de satisfacción.

**3.2. Conclusiones.** Tomando como base los resultados anteriormente descritos, la investigación permitió extraer, entre otras, las conclusiones que de manera resumida se detallan a continuación:

- 1) El cuestionario empleado como instrumento de medición se demostró suficientemente fiable en todas sus facetas y susceptible de ser reajustado en cuanto a su configuración final para adaptarse a los peculiares deseos de información que pudiera tener el usuario. Téngase en cuenta al respecto, que el término fiabilidad puede estar asociado a una doble interpretación complementaria. De una lado, hablar de fiabilidad supone aludir al término “repetitividad” o, lo que es lo mismo, a la posibilidad de reafirmarse en la creencia de que repetidas utilizaciones del instrumento (aplicadas, lógicamente, sobre una misma realidad objetiva) conducirían a la obtención de resultados muy similares en todos los casos. Asimismo, la fiabilidad puede ser entendida también en el sentido de “suficiencia” o, si se quiere, de “cosa completa”: Si asumimos que la exhaustiva investigación de cualquier realidad social implicaría la consideración de un infinito número de ítems, debemos tener, por tanto, una cierta seguridad en torno a que los que hemos seleccionado representan una muestra lo suficientemente completa.
- 2) Respecto de los análisis factoriales, los resultados apuntaban en la línea de que el alumno utiliza esquemas de pensamiento muy simples para determinar sus manifestaciones de satisfacción. Si nos referimos al módulo L.PP., el estudio apuntaba la existencia de dos grandes factores. En el primero quedaban englobados todos los ítems cuyo nexos común era la referencia a la aparente destreza profesional del profesor como docente (62,9% de varianza explicada). Por otra parte, el segundo factor quedaba para dar cabida a todas las variables relacionadas con la aparente habilidad del profesor para generar en la clase un buen clima en cuanto a relaciones humanas (7,4% de varianza explicada).
- 3) Si nos referimos al módulo P.D.AA., también aparecieron dos grandes factores que en conjunto explicaban el 52,5% de la varianza de los datos. El primero de dichos factores

contenía todas las variables directa o indirectamente relacionadas con los sistemas de evaluación empleados en la asignatura (11,3%). Por eliminación, los restantes elementos programáticos (lo no relacionados con la evaluación) se aglutinaban en el segundo factor, y conseguían explicar el 41,2% de la varianza de los datos.

- 4) El instrumento de medición demostró ser internamente válido para cubrir la finalidad deseada: medir la satisfacción manifestada por el estudiante a diferentes niveles de la prestación del servicio.
- 5) Ciertas variables demostraron tener mayor efecto que otras de cara a configurar el nivel de satisfacción del alumno. Si nos circunscribimos al módulo L.PP., la claridad en las explicaciones del profesor y la amenidad que el docente era capaz de imprimir a las mismas, se configuraron como las más determinantes del nivel de satisfacción global del alumno. A cierta distancia en cuanto a su influencia sobre la variable S.G. aparecían, entre otras, cuestiones como la aparente preparación de las clases, la preocupación mostrada por solucionar al alumno las dificultades que le iban apareciendo, o los esfuerzos por suscitar en él la motivación necesaria. Curiosamente, cuestiones como la fidelidad del profesor en el seguimiento del programa de la asignatura o sus esfuerzos por fomentar la participación, no ejercieron una influencia digna de mención sobre la satisfacción global.
- 6) Los análisis de tabulación cruzada y los estadísticos de reducción proporcional del error de estimación sugirieron que ciertos rasgos personales del alumno estaban íntimamente conectados con sus manifestaciones de satisfacción. En concreto, los datos muestrales marcaban fuertes asociaciones entre la variable S.G. y el nivel de implicación del alumno en el seguimiento de la asignatura (medido éste a través de su asistencia a clase, su frecuencia en asistir a tutorías, el seguimiento al día de la asignatura, etc.): los alumnos que manifestaban mayor implicación eran también sistemáticamente los más satisfechos. En sentido contrario, la variable S.G. mostró altos niveles de asociación (ahora en sentido inverso) con la edad del alumno o con sus años de permanencia en la Universidad: Los alumnos mayores o los que acumulaban mayor experiencia (permítasenos la expresión) dentro de la Universidad, eran también los que mostraban mayores tasas de descontento con las características de su centro docente. Sin que de los hechos analizados puedan extraerse conclusiones definitivas en cuanto a causalidad,

sí resulta posible afirmar la creencia de que al menos una parte de la satisfacción del estudiante es ajena al servicio que se le presta en la Universidad.

## REFERENCIAS

- Allan, J. (1996). Learning Outcomes in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 93-108.
- Archer, J. y Scevak, J. (1998). Enhancing students motivation to learn: achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology*, 18 (2), 205-223.
- Aylett, R. y Gregory, K. (Eds.) (1996). *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London: The Falmer Press.
- Bean, P. J. (1998). Alternative models of professorial roles: new languages to reimagine faculty work. *The Journal of Higher Education*, 69 (5), 496-512.
- Brockbank, A. y McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Brodie, D. A. (1998). Do students report that easy professors are excellent teachers?. *The Canadian Journal of Higher Education. La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 28 (1), 1-20.
- Cosser, M. (1998). Towards the design of a system of peer review of teaching for the advancement of the individual within the university. *Higher Education*, 35 (2), 143-162.
- EFQM (1995). *Autoevaluación. Directrices para el Sector Público: Educación*. Madrid. EFQM y Club Gestión de la Calidad.
- Elton, L. (1996). Strategies to Enhance Student Motivation: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 57-67.
- Evans, L. (1997). Understanding Teacher Morale and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 831-845.
- Goulden, N. R. y Griffin, Ch. J. G. (1997). Comparison of University Faculty and Student Beliefs about the meaning of grades. *Journal of Research and Development in Education*, 31 (1), 27-37.
- Grupo Helmántica (1996). Evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 205, 461-.

- Harman, G. (1998). The Management of Quality Assurance: A review of international practice. *Higher Education Quarterly*, 52 (4), 345-364.
- Harnash-Glezer, M. y Meyer, J. (1991). Dimensions of Satisfaction with Collegiate Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 16 (2), 95-107.
- Jofre, L. y Vilalta, J. M. (1998). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar. *Revista de Educación*, 315, 97-108.
- Kember, D. y otros (1996). An Examination of the Interrelationships between Workload, Study Time, Learning Approaches and Academic Outcomes. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 347-358.
- Knox, W. E., Lindsay, P. y Kolb, M. N. (1992). Higher Education, College Characteristics, and Student Experiences. *Journal of Higher Education*, 63, (9), 303-328.
- Leal, A; Vázquez, A. (1996). Empresas en una economía globalizada: Las organizaciones del nuevo paradigma: Total Quality, Learning, World-Class. En Luque, T. (ed): *La empresa en una economía globalizada: Retos y Cambios. Vol.3ª*. Granada, 414-424
- Marsh, H. W. y Bailey, M. (1993). Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education*, 64 (1), 1-18.
- Meade, P. (1995). Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement. *Quality in Higher Education*, 1 (2), 111-121.
- Middlehurst, R. (1995). Leadership, Quality and Institutional Effectiveness. *Higher Education Quarterly*, 49 (3), 267-285.
- Periañez, R. (1999). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria*. Sevilla. I.C.E. (Universidad de Sevilla) y Grupo Editorial Atril 97, S.L.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34 (1), 23-44.
- Rodríguez, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- Slappendel, C. (1996). Perspectives on Innovation in Organizations. *Organization Studies*, 17 (1), 107-129.

- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Townsend, M. A. R. y otros (1998). Self-concept and Anxiety in University Students Studying Social Science Statistics Within a Co-operative Learning Structure. *Educational Psychology*, 18 (1), 41-54.
- Van Driel, J. H., y otros (1997). Teachers' craft knowlege and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34 (1), 105-122.
- Villar, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-Tau.