



departamento de comercialización
e investigación de mercados

Tesis Doctoral

Marketing y universidad: análisis desde la perspectiva del
egresado

Doctorando: Luis Doña Toledo

Director: Dr. D. Teodoro Luque Martínez



Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Luis Doña Toledo
D.L.: GR 2108-2014
ISBN: 978-84-9083-136-6

Marketing y universidad: análisis desde la perspectiva del egresado

TESIS DOCTORAL

Autor: Luis Doña Toledo

Dirigida por: Dr. D. Teodoro Luque Martínez

Granada, 2014



ugr

Universidad
de Granada

AGRADECIMIENTOS



Habiendo realizado una tesis acerca del proceso de evaluación de la etapa universitaria no puedo evitar encontrar ciertas similitudes entre el contenido de este trabajo y mi evaluación final sobre mi experiencia en la realización de esta tesis.

Tal como se especifica en el contenido, la imagen es una red de asociación entre elementos físicos y emocionales. Al expresar mis agradecimientos, encuentro numerosas conexiones entre las personas y las emociones que han participado en la realización de este trabajo:

El profesor Teodoro Luque Martínez ha sido la persona más relevante en la ejecución de esta tesis. Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento por su asesoramiento, su sabia dirección y por sus aportaciones tanto a nivel académico como personal. No sólo me ha aportado conocimientos y una valiosa tutela sino que ha conseguido transmitirme la importancia del trabajo científico minucioso, la rigurosidad y la paciencia en la obtención de resultados. No tengo palabras para agradecer la confianza depositada en mí y las oportunidades ofrecidas.

Gracias al profesor Salvador Del Barrio, por sus inestimables aportaciones, su amabilidad y su siempre predisposición a colaborar. Su ayuda ha aportado calidad a este trabajo.

Quisiera expresar mi agradecimiento a mi familia por su apoyo incondicional. A mis padres por su esfuerzo, su ejemplo y ser una de las principales fuentes de mis motivaciones de estudio. A mis hermanos por ser una parte tan importante en mi vida aunque estemos separados en la distancia. Agradecer el apoyo y la ayuda recibida de Javier. Su ilusión ha sido clave para la realización de esta tesis. Nacer con un hermano gemelo es una de las mayores suertes con las que te puede premiar la vida.

Gracias a mis amigos y compañeros/as que me han acompañado en mi formación universitaria y mi trayectoria laboral y vital y que de algún modo u otro han colaborado hasta el día de hoy. Vienen a mi memoria muchos momentos y conversaciones con amigos de la facultad, residencia, de estancias en otros países y de trabajo que de alguna manera tienen relación con esta experiencia académica y que recuerdo con afecto.

El valor ofrecido de la experiencia de esta tesis ha supuesto importantes sacrificios de tiempo y esfuerzo pero también positivos beneficios personales y de aprendizaje que tienen un mayor saldo a favor (aún en desconocimiento de los resultados a largo plazo). Con todo ello, gracias a la propia experiencia personal y las personas que me han apoyado, mi intención de repetir este proceso y mi satisfacción serían las más altas.

**Ni el pasado ha muerto
ni está el mañana,
ni el ayer escrito.**

Antonio Machado

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

Capítulo 0: Introducción	1
- Justificación de la investigación	3
- Objetivos de la tesis	6
- Estructura	7
Capítulo 1: Panorama actual del sector de la educación superior	11
1.1. El papel de la universidad en la sociedad	13
1.2. Situación actual de la universidad	18
1.3. Informes y publicaciones recientes en el ámbito universitario	26
1.3.1. Principales informes y declaraciones	26
1.3.1.1. Ámbito internacional	26
1.3.1.2. Ámbito nacional	31
1.3.1.3. Ámbito autonómico	39
1.3.1.4. Ámbito local	40
1.4. Retos de futuro de la universidad	49
1.5. Conclusiones del capítulo 1	52
Capítulo 2: Gestión y universidad	55
2.1. Importancia de la gestión en el sector de la educación superior	57
2.2. Óptica de marketing de las instituciones universitarias	60
2.2.1. Orientación al marketing en la educación superior	63
2.2.2. Debate acerca de la estrategia de marketing en las instituciones de educación superior	67
2.3. Los <i>stakeholders</i> en el proceso de intercambio	77
2.4. Conclusiones del capítulo 2	86

Capítulo 3: Factores de evaluación de la experiencia universitaria 89

3.1. El comportamiento del estudiante universitario	91
3.1.1. Modelos de decisión del estudiante universitario	92
3.2. Componentes del proceso de evaluación del estudiante universitario	99
3.2.1. Importancia de los motivos de elección universitaria	99
3.2.1.1. Tipología de motivaciones	101
3.2.1.2. Diferencias entre las motivaciones según área científica y variables sociodemográficas	120
3.2.2. Calidad universitaria	135
3.2.2.1. Calidad del servicio	135
3.2.2.2. La calidad en el contexto universitario	141
3.2.2.3. Componentes de la calidad universitaria	145
. Personas como componente de la calidad	164
. Tangibles como componente	166
. Procesos	167
. Resultados	170
3.2.3. Valor percibido	176
3.2.3.1. Aproximación al concepto de valor percibido	176
3.2.3.2. Dimensionalidad del valor percibido	180
3.2.3.3. Valor percibido en la educación superior	187
3.2.3.4. Proceso de creación de valor en la universidad	195
3.2.4. Satisfacción y educación superior	199
3.2.4.1. Concepto de satisfacción	199
3.2.4.2. Satisfacción y estudiantes universitarios	203
3.2.4.3. Satisfacción y calidad	210
3.2.4.4. Satisfacción y valor percibido	220

3.2.5. Imagen universitaria	222
3.2.5.1. Conceptualización de la imagen	222
3.2.5.2. La imagen en el ámbito universitario	228
3.2.5.3. Relación de la imagen con la calidad, valor percibido y satisfacción	243
3.3. El papel de la implicación en la experiencia universitaria	247
3.4. Conclusiones del capítulo 3	252

Capítulo 4: Metodología y análisis de datos 257

4.1. Aspectos generales	259
4.2. <i>Estudio 1: Análisis de la importancia de las motivaciones, el área científica y las variables sociodemográficas en la intención de repetir</i>	263
4.2.1. Objetivos	263
4.2.2. Planteamiento de hipótesis	263
4.2.3. Metodología	268
4.2.4. Análisis de datos	273
- Estadísticos descriptivos	273
- Contrastes de hipótesis	275
- Segmentación jerárquica	291
- Discusión de los resultados	310
4.3. <i>Estudio 2: Intención de repetir estudios y universidad en base a las dimensiones de calidad universitaria</i>	317
4.3.1. Objetivos	317
4.3.2. Formulación de hipótesis	317
4.3.3. Metodología	324
4.3.4. Análisis de datos	327
- Principales dimensiones de la calidad	327
- Intención de repetir estudios	329
- Intención de repetir universidad	335

4.4. Estudio 3: Antecedentes y consecuencias del valor percibido según el nivel de implicación en la educación superior	339
4.4.1. Objetivos	339
4.4.2. Formulación de hipótesis	340
4.4.3. Metodología	346
4.4.4. Análisis de datos	353
- Discusión de los resultados	360

Capítulo 5: Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación 367

5.1. Conclusiones de la revisión teórica	369
5.2. Conclusiones de la revisión empírica	375
5.2.1. Conclusiones del estudio 1	375
5.2.2. Conclusiones del estudio 2	378
5.2.3. Conclusiones del estudio 3	380
5.3. Implicaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación	384
5.3.1. Recomendaciones para la gestión del estudio 1	384
5.3.2. Implicaciones y recomendaciones del estudio 2	385
5.3.3. Implicaciones y recomendaciones del estudio 3	386
5.3.4. Limitaciones de la tesis doctoral	388
5.3.5. Futuras líneas de investigación	389

Referencias bibliográficas 393



ANEXOS 449

1. Gráfico de medias de los contrastes de hipótesis (Estudio 1)	451
2. Gráfico de medias de ganancias de nodos (Estudio 1)	454
3. Variables incluidas inicialmente en el análisis factorial (Estudio 2)	455
4. Resultados complementarios del análisis factorial (Estudio 2)	456
5. Resultados complementarios de análisis de regresión (intención de repetir los mismos estudios) (Estudio 2)	459
6. Resultados complementarios de análisis de regresión (intención de repetir la misma universidad) (Estudio 2)	463
7. Cuestionario CATI (Estudio 3)	467
8. Modelo estructural para el conjunto de la población (Estudio 3)	473
9. Componentes del proceso de evaluación. Estudios más relevantes	474

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 1

Tabla 1.1. Evolución de los estudiantes universitarios matriculados en 1 ^{er} y 2 ^o ciclo y grado por rama de enseñanza	19
Tabla 1.2 Número de grados impartidos y total de estudiantes matriculados en grado por rama de enseñanza. Curso 2012-13	20
Tabla 1.3. Evolución del número de universidades y estudiantes	21
Tabla 1.4. Variación de los precios públicos medios del crédito matriculado por primera vez en Grado por Comunidad Autónoma	24
Tabla 1.5. Actuaciones de la Estrategia Universidad 2015	33
Tabla 1.6. Estudios de Egresados en el ámbito español	37
Tabla 1.7. Principales informes y publicaciones recientes en el ámbito universitario	43

Capítulo 2

Tabla 2.1. Estudios versados en las prácticas de marketing en la educación superior	72
Tabla 2.2. Posibles públicos de la universidad en función de su actividad	81
Tabla 2.3. Grupos de interés de la educación superior según la literatura	83
Tabla 2.4. Competencias del marketing de universidades	87

Capítulo 3

Tabla 3.1. Tipos de motivos recogidos en la literatura	113
Tabla 3.2. Estudios comparativos entre motivaciones y áreas de conocimiento. Resultados de la literatura	125
Tabla 3.3. Cuadro-resumen de la literatura sobre la influencia del nivel de estudios de los padres	130
Tabla 3.4. Definiciones de calidad.....	138
Tabla 3.5. Estudios de calidad universitaria basados en SERVQUAL / SERVPERF	148
Tabla 3.6. Componentes de la calidad universitaria recogidos en la literatura	153
Tabla 3.7. Definiciones de valor percibido	178

Tabla 3.8. Estudios sobre valor percibido en otros ámbitos ajenos a la educación superior	184
Tabla 3.9. Estudios que miden el valor percibido en el contexto universitario	191
Tabla 3.10. Definiciones de satisfacción	201
Tabla 3.11. Investigaciones centradas en el estudio de la satisfacción universitaria	207
Tabla 3.12. Consecuencias / antecedentes y dimensiones de estudio en la satisfacción universitaria	215
Tabla 3.13. Definiciones de imagen	223
Tabla 3.14. Diferencias entre identidad, imagen y reputación	227
Tabla 3.15. <i>Stakeholders</i> considerados en el estudio de la imagen universitaria	230
Tabla 3.16. Estudios sobre la imagen en el contexto universitario	234
Tabla 3.17. Definiciones de implicación	247

Capítulo 4

Tabla 4.1. Hipótesis de investigación y literatura relacionada. Estudio I	267
Tabla 4.2. Principales indicadores de la Universidad de Granada	268
Tabla 4.3. Resumen de la muestra según promoción	270
Tabla 4.4. Descripción de la muestra. Estudio I	271
Tabla 4.5. Motivos de elección. Estadísticos descriptivos	274
Tabla 4.6. Nivel de estudios de los padres. Estadísticos descriptivos	274
Tabla 4.7. Nivel de intención de los egresados. Estadísticos descriptivos	275
Tabla 4.8. ANOVA. Motivos e intención de repetir estudios	277
Tabla 4.9. Tabla de contingencia. Motivos e intención de repetir estudios	278
Tabla 4.10. ANOVA. Motivos e intención de repetir universidad	279
Tabla 4.11. Tabla de contingencia. Motivos e intención de repetir estudios	279
Tabla 4.12. Tabla de contingencia. Motivos y áreas científicas	281
Tabla 4.13. ANOVA. Áreas científicas e intención de repetir estudios	282
Tabla 4.14. ANOVA. Áreas científicas e intención de repetir universidad	283
Tabla 4.15. Tabla de contingencia. Motivos de elección y sexo	284
Tabla 4.16. ANOVA. Sexo e intención de repetir estudios	285
Tabla 4.17. Tabla de contingencia. Sexo e intención de repetir estudios	285
Tabla 4.18. ANOVA. Sexo e intención de repetir universidad	285
Tabla 4.19. Tabla de contingencia. Sexo e intención de repetir universidad	286
Tabla 4.20. ANOVA. Nivel de estudios de los padres e intención de repetir estudios	286

Tabla 4.21. Tabla de contingencia. Nivel de estudios de los padres e intención repetir estudios	287
Tabla 4.22. ANOVA. Nivel de estudios de los padres e intención de repetir universidad	288
Tabla 4.23. Tabla de contingencia. Nivel de estudios de los padres e intención repetir universidad	288
Tabla 4.24. Nivel de intención de repetir estudios según medias de las variables independientes	289
Tabla 4.25. Nivel de intención de repetir universidad según medias de las variables independientes	290
Tabla 4.26. Resumen del modelo de segmentación intención-estudios	294
Tabla 4.27. Ganancia de nodos. Intención de repetir estudios	297
Tabla 4.28. Resumen del modelo de segmentación intención-universidad	304
Tabla 4.29. Ganancia de nodos. Intención de repetir estudios	307
Tabla 4.30. Hipótesis. Literatura de apoyo. Estudio 2.....	323
Tabla 4.31. Porcentaje de áreas de conocimiento. Estudio 2.....	320
Tabla 4.32. Técnicas estadísticas utilizadas en estudios de calidad universitaria	325
Tabla 4.33. Dimensiones del análisis factorial	328
Tabla 4.34. Análisis de regresión – intención de repetir los mismos estudios	331
Tabla 4.35. Análisis de regresión – intención de repetir la misma universidad	336
Tabla 4.36. Hipótesis y literatura de apoyo. Estudio 3	344
Tabla 4.37. Características de la muestra. Estudio 3	347
Tabla 4.38. Ficha técnica del estudio	348
Tabla 4.39. Medida de las variables y estudios de referencia	349
Tabla 4.40. Medidas de bondad de ajuste del modelo	351
Tabla 4.41. Medidas de ajuste del modelo de medida	352
Tabla 4.42. Media de los ítems en los clusters	353
Tabla 4.43. Estadísticos descriptivos de los dos cluster	354
Tabla 4.44. Resultados de ANOVA del análisis cluster	355
Tabla 4.45. Análisis de las propiedades psicométricas de las escalas.....	356
Tabla 4.46. Índices de bondad de ajuste	357
Tabla 4.47. Contraste de parámetros. Test de diferencias de chi-cuadrado entre grupos.....	358

Capítulo 5

Tabla 5.1. Resumen de la parte empírica (hipótesis)	382
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 1

Figura 1.1. Impacto de la universidad en el entorno económico y social	14
Figura 1.2. Ratio de estudiantes universitarios sobre la población de 20 a 29 años (en %)	20
Figura 1.3. Evolución de estudiantes matriculados en 1º y 2º ciclo y Grado	20
Figura 1.4. Evolución del número de Máster y de los estudiantes matriculados por tipo de universidad	22
Figura 1.5. Distribución de los estudiantes egresados de Máster por rama de enseñanza. Curso 2012-13	22
Figura 1.6. Evolución de movilidad de estudiantes en el programa Erasmus (España)	23
Figura 1.7. Evolución de la tasa de paro según el nivel de formación alcanzado (%)	24
Figura 1.8. Salarios medios brutos anuales por trabajador según nivel de estudios en 2010 (Euros)	24
Figura 1.9. Modelo EFQM	27
Figura 1.10. Impacto de la universidad en el territorio	40
Figura 1.11. Características de las universidades de referencia mundial	51

Capítulo 2

Figura 2.1. Esquema-resumen de la literatura de marketing y universidad	71
Figura 2.2. Múltiples <i>stakeholders</i> de la universidad	78
Figura 2.3. Públicos de las instituciones universitarias	79

Capítulo 3

Figura 3.1. Esquema general del comportamiento estudiantil.....	92
Figura 3.2. Modelo teórico general del comportamiento del estudiante universitario	96
Figura 3.3. Modelo de la acción razonada	97
Figura 3.4. Teoría del comportamiento planeado	98
Figura 3.5. Etapas de evaluación en el comportamiento del estudiante universitario	99
Figura 3.6. Modelo del comportamiento del estudiante según motivaciones e implicación	107
Figura 3.7. Modelo de elección universitaria desde la perspectiva del marketing	134
Figura 3.8. Habilidades y competencias requeridas para el futuro laboral	172

Figura 3.9. Modelo de calidad en el sector universitario	175
Figura 3.10. Modelo de valor empresarial	179
Figura 3.11. Proceso de creación de valor en el estudiante universitario	198
Figura 3.12. Modelo conceptual sobre la relación entre calidad, valor percibido satisfacción, imagen e intención	246
Figura 3.13. Modelo de índice de satisfacción europeo que se ha aplicado en la educación superior .	246
Figura 3.14. Esquema del proceso / etapas de evaluación universitaria	254

Capítulo 4

Figura 4.1. Procesos de la investigación a realizar	260
Figura 4.2. Gráfico de número de estudiantes por oleada (año de finalización de los estudios) por porcentajes de la muestra	272
Figura 4.3. Porcentaje de egresados de la muestra por áreas de conocimiento	272
Figura 4.4. Etapas de la segmentación en las instituciones universitarias	291
Figura 4.5. Árbol de segmentación intención-estudios. Parte I	302
Figura 4.6. Árbol de segmentación intención-estudios. Parte 2	303
Figura 4.7. Árbol de segmentación intención-universidad	309
Figura 4.8. Influencia del control percibido en la intención según la Teoría del Comportamiento Planeado	318
Figura 4.9. Modelo teórico propuesto	345
Figura 4.10. Gráfico de medias de los clusters	354
Figura 4.11. Modelo estructural (solución completa estandarizada)	359

Capítulo 5

Figura 5.1. Revisión teórica de las variables del proceso de evaluación del egresado	374
--	-----

Siglas empleadas:

AI	Alta implicación
AMA	Asociación Americana de Marketing
AMA	American Marketing Association
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANOVA	Análisis de la varianza
BBVA	Banco Bilbao Vizcaya Argentaria
CEI	Campus de Excelencia Internacional
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CIT	Técnica del incidente crítico
COG	Cognitiva
CYD	Conocimiento y Desarrollo (Fundación)
ECSI	Índice europeo de satisfacción
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFQM	European Foundation for Quality Management (Modelo de calidad)
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ES	Educación Superior
EU2015	Estrategia Universidad 2015
GUNI	Global University Network for Innovation
HEdPERF	Higher Education Performance
HEEACT	Higher Education: Evaluation & Accreditation Council of Taiwan
I+D	Investigación y desarrollo
I+D+i	Investigación, desarrollo e innovación
IES	Instituciones de educación superior
IMG	Imagen
IMP	Implicación
INE	Instituto Nacional de Estadística
IPA	Análisis importancia-rendimiento
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin (medida de adecuación muestral)
LOU	Ley Orgánica de Universidades
LRU	Ley de Reforma Universitaria
MANOVA	Multi-análisis de la varianza
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

MD	Moderada Implicación
MOOC	Cursos Masivos Online Abiertos
N.a.	No aplicable
N.d.	No disponible
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAS	Personal de administración y servicios
PCB	Control conductual percibido
PDI	Personal docente e investigador
PV	Valor percibido (perceived value)
PwC	PricewaterhouseCoopers
Q	Calidad (quality)
QP	Calidad percibida (perceived quality)
Q _t	Calidad percibida del servicio prestado por los profesores
Q _i	Calidad percibida de las infraestructuras universitarias
Q _a	Calidad percibida del servicio prestado por el personal de administración
Q _s	Calidad percibida de los servicios auxiliares
RAE	Real Academia Española
SAT	Satisfacción
SEM	Structural equation model (modelo de ecuaciones estructurales)
SERVPERF	Service Performance (modelo de calidad del servicio)
SERVQUAL	Service Quality (modelo de calidad)
SUE	Sistema Universitario Español
TIC	Tecnologías de información y la comunicación
UCM	Universidad de clase mundial
UGR	Universidad de Granada
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



CAPÍTULO 0

Introducción

“Las instituciones de educación superior deberían tratar de educar a las personas de tal manera que tengan la capacidad para dirigir, producir nuevos conocimientos y prever nuevas formas de enfocar los problemas” (Harvey, 1995)

O

Justificación de la investigación:

Las universidades poseen una larga historia de compromiso con el mundo y la sociedad. Las instituciones de educación superior son centros de formación, investigación y transmisión de conocimiento que además suponen un motor estratégico en el escenario productivo y económico de cualquier nación (Estudio GUNI, 2013). Las universidades deben transformarse y satisfacer a sus distintos públicos al ritmo de los tiempos debido a la gran influencia que ejercen en la sociedad y su potencial para contribuir al desarrollo humano y social.

Desde hace aproximadamente tres décadas, las universidades han desarrollado y establecido políticas de marketing¹ en su gestión (Litten, 1980; Naver y Slater, 1990; Qureshi, 1993; Taylor y Reed, 1995; Mazzarol, 1998; Siu y Wilson, 1998; Maringe y Foskett, 2002; Bok, 2003; Jongbloed, 2003; Arnett, German y Hunt, 2003; Cann y George, 2003; Flavián y Lozano, 2004; Ivy y Naude, 2004; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006; Hemsley-Brown y Oplatka, 2006; Voon, 2006; Hayes, 2007; Newman y Jahdi, 2009; Oplatka, 2009; Ross, Grace y Shao, 2012; Maringe y Mourad, 2012). Estas políticas han sido más complejas y

¹ Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) así como la última edición de la *Ortografía de la Lengua Española* (2010), publicadas por la Real Academia Española (RAE) se recomienda el empleo de la voz española "mercadotecnia" o del término "márquetin" como adaptación gráfica para la voz inglesa "marketing". Debido a su grado de difusión, se admite el uso del anglicismo adaptado no siendo recomendado el préstamo anglosajón "marketing". No obstante dada la extensión del término "marketing" y su utilización general en publicaciones científicas y no científicas, la redacción de esta tesis se continúa con la norma consuetudinaria utilizando el término de "marketing".

difíciles de asimilar por las instituciones universitarias de carácter público. La adopción de prácticas de marketing ha sido una respuesta a los múltiples cambios políticos, tecnológicos y sociales (así como un aumento de la competencia y la internacionalización) que afecta al mundo de la educación superior.

Por ello, en los últimos años se ha incrementado progresivamente la investigación académica sobre esta temática. Sin embargo, en los estudios que abordan problemáticas o asuntos relacionados con el marketing en la educación superior, el principal problema reside en el hecho de que la mayoría de los estudios han sido reflexiones o discusiones acerca de las políticas de estas instituciones obviando la importancia de estudios empíricos en la literatura académica que permitan comprender la relevancia de las dimensiones específicas de marketing en las universidades (Akonkwa, 2009).

Este contexto ha dado lugar a la preocupación de los gestores y académicos universitarios por analizar distintos factores que incrementen la mejora del servicio y permitan la correcta rendición de cuentas de la universidad al conjunto de la sociedad con los distintos públicos que la configuran.

Por un lado, algunos autores han analizado el proceso y las variables anteriores a la experiencias universitaria como son las **motivaciones** y la influencia del entorno en el proceso de decisión de asistir a la universidad y qué estudiar (Paolillo y Estes, 1982; Ahmed et al., 1997; Byrne y Flood, 2005; Gatica et al., 2012; Law y Yuen, 2012; Wardley et al., 2013).

Por otra parte, la mayoría de la investigación se ha dirigido a conocer cómo es la percepción de los estudiantes acerca de la principal variable durante el transcurso de su experiencia, es decir, la **calidad del servicio universitario** (Ford 1981; Harvey, 1995; Hill, 1995; Owlia y Aspinwall, 1996; Athiyaman, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1997; Oldfield y Baron, 2000; Warn y Tranter, 2001; Hennig-Thurau, Langer y Hansen, 2001; Zeithaml y Bitner, 2002; Bigné, Moliner y Sánchez, 2003; Sohail y Shaikh, 2004; Thomas y Galambos, 2004; Munteanu et al., 2010; Sumaedi et al., 2012; Sultan y Wong, 2012).

Así mismo se ha investigado los resultados del servicio universitario como son la **satisfacción** (Hartman y Schmidt, 1995; Elliot y Healy, 2001; Elliot y Shin, 2002; Biggs, 2003; Alves y Raposo, 2004; Marzo et al., 2005; Helgesen y Nettet, 2007; Kheiry et al., 2012); o el **comportamiento de intención de volver a utilizar el servicio universitario**

(recomendación a otras personas, probabilidad de repetir la institución) (Cohen y Hanno, 1993; Felton et al., 1995; Allen, 2004; Tan y Laswad, 2006; Tan y Laswad, 2009; Jackling y Keneley, 2009; Zellweger et al., 2011).

La **imagen** también ha sido centro de investigación por su importancia a la hora de configurar la percepción de la institución y lograr una actitud positiva de los públicos (Parameswaran y Glowacka; 1995; Grady et al., 1996; Kazoleas et al., 2001; Beerli et al., 2002; Luque y Del Barrio, 2008; Brown y Mazzarol, 2009). Sin embargo, dentro de la educación superior se ha obviado prácticamente la importancia del **valor percibido** (Nguyen y LeBlanc, 1999; Alves y Raposo, 2011) a pesar de ser un elemento esencial puesto que el estudiante realiza importantes sacrificios con la expectativa de que su formación le repercuta positivamente en su experiencia laboral o aportación personal.

En este sentido, la mayoría de los estudios realizados se han enfocado principalmente en la valoración de la calidad de ciertos aspectos, sobre todo acerca de la calidad de la docencia, habitualmente desde la perspectiva del estudiante que está cursando sus estudios. Pero resulta fundamental, analizar la perspectiva del egresado universitario pues es el único *stakeholder* que puede inferir el valor del servicio universitario en función de sus expectativas y los resultados o frutos derivados de su título universitario. Por otra parte, tampoco la literatura académica ha establecido las diferencias que existe entre la valoración de la institución universitaria por un lado, y los propios estudios realizados por otro.

En definitiva, la educación superior necesita de nuevos enfoques y analizar continuamente su rendimiento y la valoración de sus distintos públicos dada su importancia y número de personas que se benefician de su servicio.

Por lo tanto, la principal premisa de este estudio es colaborar en la comprensión de elementos del marketing en la educación superior, dado su importancia, demanda y la evolución actual de las nuevas políticas de gestión en la universidad.

Objetivos:

La principal pretensión de esta tesis doctoral es analizar los distintos factores o variables que afectan al comportamiento del estudiante universitario, en concreto del egresado, comprendiendo aspectos que engloben todo el proceso derivado de asistir a la universidad, es decir, tantos factores de la etapa-pre-universitaria, asistencia a la universidad y la etapa pos-universitaria. Todo ello para conocer la relevancia de los distintos componentes y mejorar la gestión y el desempeño del servicio universitario. De forma más específica se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar la situación actual del mundo universitario, revisar las principales políticas e informes sobre los aspectos a mejorar en este sector.
- Examinar la relevancia de la situación y evolución de las políticas y prácticas de marketing en el sector de la educación superior.
- Comprender las diferencias que existen en la valoración de la universidad como institución y la propia carrera universitaria.
- Evaluar los factores que afectan a la percepción universitaria desde la perspectiva de uno de sus principales *stakeholders*, los egresados. En este sentido, se plantean los siguientes aspectos:
 - Descubrir la importancia de los aspectos pre-universitarios que llevan a la decisión de realizar una carrera universitaria, es decir, la influencia de los motivos de elección y cómo estos afectan en la valoración.
 - Realizar un perfil demográfico que determine la intención de repetir los mismos estudios y universidad (en el caso hipotético de volver a tomar la misma decisión) en función de las variables de sexo, nivel de estudios de los padres y el área científica al que pertenezca el estudiar para poder segmentar adecuadamente los estudiantes.
 - Construir modelos que determinen la intención de repetir estudios y universidad en base a los criterios de calidad universitaria indagando en el impacto de la experiencia pos-universitaria.
 - Elaborar un modelo de formación de la imagen universitaria en base a la propia calidad universitaria, satisfacción y valor percibido.
 - Comprobar el papel de la implicación como efecto moderador.

Estructura de la investigación

Para el logro de los objetivos establecidos, la estructura de esta tesis se divide en los siguientes cinco capítulos:

En el **capítulo primero** se analiza la situación actual de la educación superior: cuáles son sus principales retos de futuro; qué cambios e influencias están afectando a su funcionamiento; qué políticas están direccionando la universidad tanto en el ámbito nacional, europeo e internacional; y en qué reside su importancia dentro de la sociedad y en el tejido económico-productivo. El objetivo es contextualizar el ámbito del estudio y detectar cuáles son los principales problemas a resolver.

En el **capítulo segundo** se revisa el estado de la cuestión acerca de la gestión del marketing en la universidad. Se examina la aparición y evolución de la orientación de marketing en la educación superior. El capítulo incluye el análisis de los distintos estudios que han abordado la aplicación del marketing en este sector y cuáles son las consecuencias de la misma. Así mismo, se comenta la problemática acerca de los distintos públicos a los que se dirige la universidad y cómo deben ser los aspectos a mejorar para la gestión.

El **capítulo tercero** contiene la revisión teórica y conceptual de los componentes que afectan a la evaluación de la experiencia universitaria y que forman parte de la percepción del servicio recibido por los estudiantes. El capítulo comienza con la revisión de modelos de comportamiento universitario como punto de partida de la revisión de la literatura. Más adelante, se examinan factores previos y posteriores a tal experiencia: motivos de elección, influencia del género, área científica y nivel económico de los padres, la calidad, satisfacción e imagen universitaria así como la importancia de la dimensión del valor percibido y el impacto de la experiencia laboral o pos-universitaria.

El **capítulo cuarto** se configura como la parte empírica de esta investigación. Para ello, se justifica inicialmente la metodología y el proceso de investigación llevado a cabo. Posteriormente, el capítulo se divide en tres estudios diferentes con el objetivo de examinar los distintos factores establecidos en los tres capítulos anteriores. En cada uno de los estudios se presenta el trabajo de campo, obtención de información y se discuten y analizan los resultados. Los tres análisis que se presentan y sus metodologías son los siguientes:

Estudio	Título	Técnica(s)
1	Análisis de la importancia de las motivaciones, el área científica y las variables sociodemográficas en la intención de repetir estudios y universidad	ANOVA Segmentación jerárquica
2	Intención de repetir estudios y universidad en base a las dimensiones de calidad universitaria	Análisis factorial Regresión lineal
3	Antecedentes y consecuencias del valor percibido según el nivel de implicación en la educación superior	Análisis cluster Ecuaciones estructurales

Finalmente, tras los resultados de estos análisis, se presenta el **capítulo quinto**, donde se recogen las distintas conclusiones, implicaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación de cada uno de los tres estudios así como las principales conclusiones generales de la revisión teórica y el resumen de los resultados empíricos obtenidos.

La estructura de esta investigación se presenta en la figura de la página siguiente:

Estructura de la tesis doctoral

1

Panorama actual del sector de la educación superior

Importancia del sector universitario
Cambios en su entorno y retos de futuro

2

Gestión y universidad

Gestión universitaria y papel del marketing
Análisis de los *stakeholders* de la educación superior

3

Factores de evaluación de la experiencia universitaria

Teorías del comportamiento de estudiante universitario
Factores: motivaciones, calidad, valor percibido, satisfacción, imagen.

4

Metodología y análisis de datos

Aspectos metodológicos
Análisis y resultados del estudio 1: Intención de repetir estudios y universidad en función de las motivaciones, variables sociodemográficas y área científica
Análisis y resultados del estudio 2: Intención de repetir en función de la calidad percibida y la experiencia pos-universitaria
Análisis y resultados del estudio 3: Antecedentes y consecuencias del valor percibido

5

Conclusiones, implicaciones y futuras líneas de investigación

Conclusiones derivadas del estudio 1
Conclusiones derivadas del estudio 2
Conclusiones derivadas del estudio 3
Conclusiones generales de la revisión teórica y los resultados empíricos
Limitaciones, implicaciones y futuras líneas de investigación



CAPÍTULO 1

Panorama actual del sector de la educación superior

“Existe una relación positiva entre el nivel de educación de la sociedad en general y aspectos como la salud, la calidad de vida o la felicidad de los integrantes de un país” (OCDE, 2001).

1

1.1. El papel de la universidad en la sociedad

Las universidades desempeñan un papel fundamental como motor de la sociedad dada su importancia e impacto en distintas esferas como la formación, la innovación, el desarrollo, el empleo o el bienestar social. Las instituciones de educación superior (IES) tienen un lugar destacado dentro de la actual sociedad basada en el conocimiento y goza de reconocimiento por parte de sus integrantes como pilar fundamental de generación de capital humano². Bajo esta óptica la universidad posee cuatro funciones destacadas como motor de conocimiento: transferencia, enseñanza, investigación y responsabilidad social (Luque y Del Barrio, 2009).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2011) existe una relación positiva entre el nivel de educación de la sociedad en general y aspectos como la salud, la calidad de vida, la felicidad o la satisfacción de los integrantes de un país. De este modo, el rol de las instituciones de educación superior en el mundo es enorme, complejo y vital (Taylor, 2008). Las instituciones de educación superior poseen una larga historia de compromiso con el mundo y de evolución como centros de formación, producción y transmisión de conocimientos, y referentes del motor económico y productivo. Aunque la función académica ha sido la función principal, en la actualidad se ha visto complementada con otras actividades sociales, económicas o de productividad.

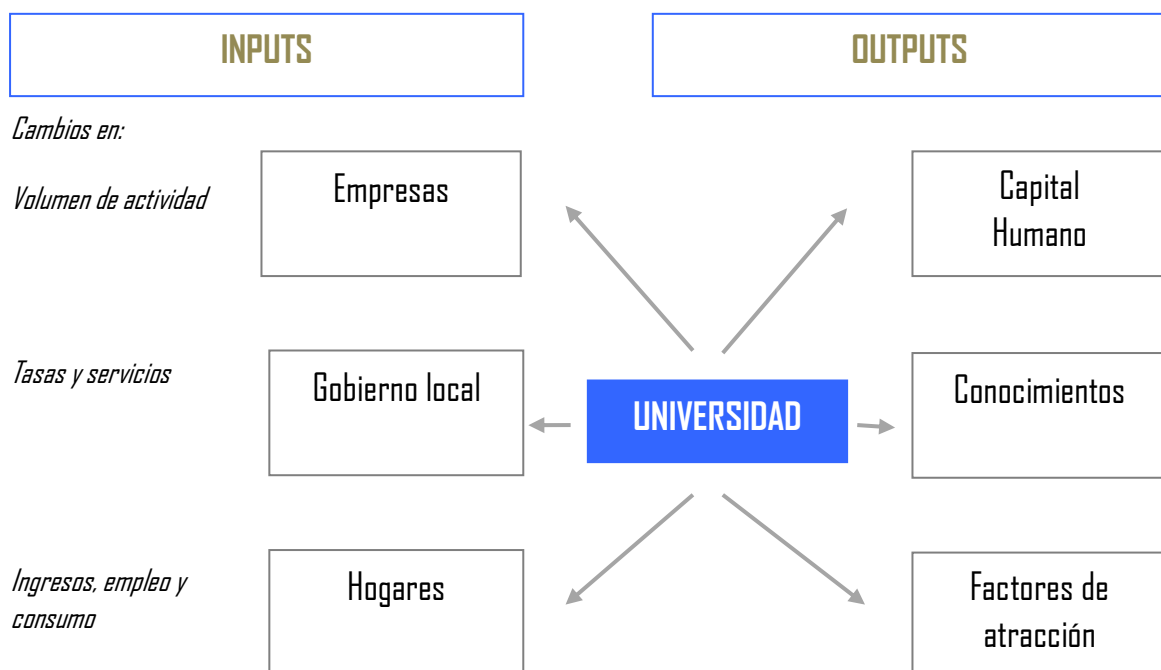
² Recordemos aquí las tres funciones de la enseñanza universitaria establecidas por Ortega y Gasset (1930) hace más de 80 años: (1) transmisión de la cultura, (2) enseñanza de las profesiones e (3) investigación científica y formación de nuevos hombres de la ciencia.

Una educación universitaria tiene importantes consecuencias tanto desde una perspectiva social, en términos de su efecto sobre la economía y la sociedad, así como desde una perspectiva individual, en la conformación de la trayectoria de la vida futura de una persona (Voos y Voos, 2000; Sursock y Smidt 2010; Grummon, 2012). De acuerdo con la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá (2011), la creciente demanda de educación universitaria ha reforzado y aumentado el valor de un título universitario, tanto para el graduado como para la sociedad en general. De hecho Roberts (2005) considera que la obtención de un título universitario es un “billete de primera clase para la vida” y que las IES son el motor fundamental de la sociedad del bienestar.

Para Molina (2002), la universidad es la institución responsable de administrar la educación en la emergente sociedad del conocimiento y está obligada a reinventarse para evolucionar al ritmo de los tiempos. La universidad está asociada a una amplia gama de públicos por lo que se pone en tela de juicio en diversas ocasiones su capacidad para transformarse con rapidez, su agilidad para comprender las nuevas demandas sociales así como para gestionar y administrar adecuadamente los recursos económicos, que actualmente están sufriendo un descenso.

Por otra parte Felsenstein (1996) identifica el rol de la universidad y sus complejas relaciones en la sociedad y la economía como se puede observar en la figura 1.1.

Figura 1.1. Impacto de la universidad en el entorno económico y social.



Fuente: Felsenstein (1996)

Mediante el anterior esquema podemos observar que la universidad sirve y tiene influencia en distintas esferas sociales que abarcan desde las empresas o los propios estudiantes como capital humano. Además sintetizando las funciones de la educación superior dentro de un sistema podemos destacar la generación de riqueza, la creación de empleo, herramienta de desarrollo educativo y motor de crecimiento económico.

Teniendo en cuenta los factores que afectan al sector de la educación superior, éste está inmerso en un importante proceso de cambio que exige su modernización y adaptación. Debe afrontar los retos planteados por el momento económico actual así como por otros factores académicos o sociales como es el proceso del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) o el ajuste adecuado de las titulaciones respecto a las auténticas exigencias del mundo laboral. Las universidades de todo el mundo ven cómo se les exige que desempeñen más funciones, en muchas ocasiones con menos recursos (Altbach, 2008). Ello ha provocado que la calidad educativa de la universidad pueda dispersarse y dificultar su concreción. Las universidades, por tanto, están obligadas a adaptarse a las exigencias sociales y realizar un mayor esfuerzo en ser competitivas, emprendedoras y tener una mayor relevancia en el mercado, así como un mayor enfoque estratégico y de gestión (Ben-David, 1977; Clark, 2004; Geiger, 2004).

Por otro lado, se están sucediendo cambios a nivel global que presionan a las universidades a continuar con su labor como motor económico de la sociedad del conocimiento a la vez que deben cumplir con ciertos objetivos culturales, colaboración privada, de progreso social, de sostenibilidad, competitivos y de servicio a la sociedad y a los individuos. A fin de cuentas una de las misiones supremas de la universidad es el servicio a la sociedad y la contribución a la resolución de los grandes problemas a los que se enfrenta (UNESCO, 1998).

Entre esos cambios cabe destacar los siguientes hechos acontecidos en el ámbito mundial:

- El desarrollo tecnológico ha posibilitado la mejora del sistema de aprendizaje y enseñanza mediante recursos de tecnologías de comunicación e información (TIC) que permiten ofrecer a los estudiantes nuevas posibilidades de formación no presencial (García Sanchís, 2012).
- Actualmente se ha desarrollado un nuevo escenario de internacionalización de las universidades que favorece la movilidad de estudiantes y profesorado. El conocimiento académico y la educación es más universal y global que nunca, promoviendo el libre

intercambio de ideas. En este sentido cabe destacar que la universidad ha sido una de las instituciones con una mayor internacionalización a lo largo de la historia, sin embargo, el intercambio y la colaboración es ahora más inmediato y generalizado debido a las transformaciones tecnológicas comentadas en el párrafo anterior.

- Las universidades se enfrentan a dificultades a la hora de obtener financiación (Parameswaran y Glowacka, 1995; Helgesen y Nettet, 2007; Kantanen, 2012). Ello ha dado lugar a una nueva situación de incertidumbre (Maringe, 2004) que lleva a una mayor preocupación por adoptar una orientación al marketing y desarrollar relaciones duraderas con los graduados y las empresas (Mora, 1997). Durante los últimos años, el sistema financiero para instituciones de educación superior se ha ajustado en muchos países (OCDE, 2008, 2013). La financiación gubernamental es cada vez más escasa por lo que las universidades buscan vías alternativas de financiación desarrollando estrategias de negocio en las instituciones educativas (DeShields et al., 2005; Arena, Arnaboldi y Azzone, 2010).
- En Europa, debido a las nuevas políticas internacionales universitarias, como la implantación del Plan Bolonia, se ha impulsado el paso de una universidad tradicional de carácter público ubicada en espacios urbanos y con escasa competencia a un modelo actual mucho más diversificado y con mayor presencia internacional y con un mayor número de instituciones de índole privado (García Sanchís, 2012; Neave y Veiga, 2013). Son muchos los países del ámbito europeo que han reforzado o modificado sustancialmente sus sistemas y políticas universitarias buscando una mayor eficiencia según el último informe del Banco Mundial (2012) (por ejemplo, Reino Unido, 1992; Países Bajos, 1997; Suiza, 2000; Austria, 2002; Alemania, 2002; Dinamarca, 2003; Francia, 2003; Portugal, 2007; Finlandia, 2009; o Grecia, 2011).
- En un contexto donde existen proveedores de conocimiento alternativos, las universidades deben reconocer esa competencia y están obligadas a crear redes y asociaciones de modo que se vean reforzadas pues las universidades ya no juegan un papel exclusivo y prioritario en el nuevo entorno de acceso a la información mediante internet, la sobrecarga de medios y los nuevos estilos de vida actuales (Neubauer y Ordóñez, 2008).

En el ámbito nacional, Luque y Del Barrio (2005) sintetizan los principales factores internos y externos que afectan al papel de la universidad en España:

- Cambios demográficos: en los últimos años se ha producido una reducción de la población joven en edad universitaria dada la baja natalidad registrada desde los años ochenta. Así mismo ha aumentado el porcentaje de la presencia femenina en las universidades y de alumnos mayores de 25 años.
- Cambios en la oferta y en la competencia: en España se ha producido una diversificación y aumento continuo de las titulaciones. Con todo ello, se ha originado un desajuste entre la oferta y la demanda y una mayor competitividad ante el aumento de las universidades públicas y privadas, reforzado por la incipiente internacionalización del entorno universitario. Además, tal como establecen Arquero, Byrne, Flood y González (2009) durante las tres últimas décadas, han abierto sus puertas más de 40 universidades nuevas en el territorio y ha aumentado en casi un millón el número de estudiantes universitarios desde 1980.
- Cambios institucionales: el proceso europeo de Bolonia ha modificado considerablemente la estructura organizativa y el funcionamiento de todas las universidades españolas. La creación del EEES ha tenido un impacto importante en los métodos docentes así como en la reestructuración de la oferta académica.
- Cambios económicos: en los últimos tiempos se ha producido un impulso de la denominada sociedad de conocimiento y la demanda por parte de la universidad como parte notable de la confección del tejido productivo y capital humano de la sociedad. Así mismo, se produjo un aumento del PIB destinado a la investigación y desarrollo (Subirats, 2001) aunque en los últimos años ha habido un descenso de financiación motivado por la crisis económica.

Según el último informe CYD (2012) los ingresos financieros de las universidades públicas presenciales españolas disminuyeron entre 2009 y 2011 un 7,8%.

- Cambios sociales: la universidad ha adquirido una mayor importancia social y de desarrollo personal. La educación superior se ha convertido en un espacio donde se llevan a cabo multitud de actividades deportivas o de tipo cultural. En ciertas ciudades, la institución universitaria es el motor principal de dinamización social.

Todos estos cambios han dado lugar a un debate y reflexión acerca del funcionamiento y papel de la universidad que conduce a la necesidad de plantear nuevas estrategias, análisis y gestión de las instituciones de educación superior.

1.2. Situación actual de la universidad

Como hemos comprobado, en los últimos años el sector de la educación superior (ES) ha sufrido una importante transformación en el ámbito mundial. A modo de síntesis en Europa, en las últimas décadas, se ha producido una mayor tasa de participación de la universidad en la economía, mayor internacionalización, la creciente importancia de las economías dirigidas por el conocimiento y el aumento de la competencia global. Estos cambios han dado lugar a dos grandes políticas europeas: el Proceso de Bolonia y la Estrategia 2020, así como el Programa de Modernización de la Educación Superior (Sursock y Smidt 2010).

En el ámbito nacional, la Constitución Española de 1978 puede considerarse como punto de partida de los significativos cambios y transformaciones sucedidos en el ámbito universitario español, pues se establecieron las bases del sistema educativo actual y se aprobaron aspectos importantes como la apertura de nuevas universidades, nuevo modelo de financiación, la oferta de titulaciones o el sistema de competencias autonómicas. Este último aspecto fue también impulsado mediante la Ley de Reforma Universitaria (LRU) (1983) donde también se consolidó el vínculo entre docencia e investigación pues la faceta investigadora no se encontraba entonces tan expandida en las IES de nuestro país. Esta ley fue derogada por la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (2001) en la cual se potenciaba aún más la autonomía de las universidades y la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario, articulando mejor la relación entre ellos. La LOU promueve en mayor medida la transmisión y desarrollo del conocimiento científico y tecnológico que repercuta en beneficios directos para la sociedad.

Así, la situación de la educación superior en España ha pasado por varios ciclos desde hace 35 años donde destaca el notable ascenso de la población universitaria en los años ochenta, su estabilización en los noventa, su pérdida progresiva durante los años 2000 para finalmente volver a tener un crecimiento acelerado en los últimos años propiciado por la crisis económica. Sin embargo, en el último curso del cual se tiene datos oficiales, en el año 2012-13 disminuyó la población universitaria estudiantil en un 0,3%, situándose el número total de estudiantes de grado en 1.450.036 personas. Desde el año 2008 se había producido un importante

crecimiento de la población estudiantil rompiendo esta tendencia en el curso 2012-13 (de hecho el curso anterior aumentó en un 3,1%), aunque como señala el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) se debe al hecho de que ha disminuido la población juvenil entre 18 y 24 años en más de un 3% por lo que se mantiene la proporción (e incluso se incrementa) en cuanto el número de estudiantes. Es de destacar el hecho de que, en general, en los últimos cinco años han aumentado los estudiantes de grado en un 7,1%.

Por rama de conocimiento, Ciencias de la Salud ha tenido un crecimiento relevante aumentando en los últimos 10 años un 88,6% el número de alumnos mientras que Ciencias³ ha tenido un descenso acusado de más del 25% a pesar de ser el área donde más tesis doctorales se defienden y ser un pilar básico para el incremento de la productividad y el crecimiento científico-tecnológico. Además, en España ha aumentado el número de egresados cerca de un 2% en el último decenio aunque ha descendido en gran medida el número de egresados en Ciencias y en Humanidades.

En las tablas que aparecen a continuación se muestran el número total de matriculados por ramas de conocimiento así como la evolución del número de alumnos matriculados en estudios de grado en los últimos años.

Tabla 1.1. Evolución de los estudiantes universitarios matriculados en 1er y 2º ciclo y grado por rama de enseñanza

	Curso Académico						Tasa de Variación		
	1992-93	2002-03	2011-12	Total	Univ. Públicas	Univ. Privadas	2011-12/ 2012-13	2012-13/ 2002-03	2011-12/ 1991-92
TOTAL	1.273.721	1.503.476	1.456.783	1.450.036	1.280.143	169.893	-0,5%	-3,6%	13,8%
Rama de enseñanza									
CC. Sociales y Jurídicas	666.272	724.117	701.616	690.939	594.873	96.066	2,9%	-4,6%	3,7%
Ingeniería y Arquitectura	258.913	410.378	332.247	314.600	298.040	25.560	-2,9%	-23,3%	21,5%
Artes y Humanidades	143.188	139.442	140.147	140.863	134.493	6.370	9,3%	1,0%	-1,6%
Ciencias de la Salud	103.184	115.963	197.137	218.750	178.974	39.776	11,4%	88,6%	112,0%
Ciencias	102.164	113.576	85.636	84.884	82.763	2.121	2,7%	-25,3%	-16,9%

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

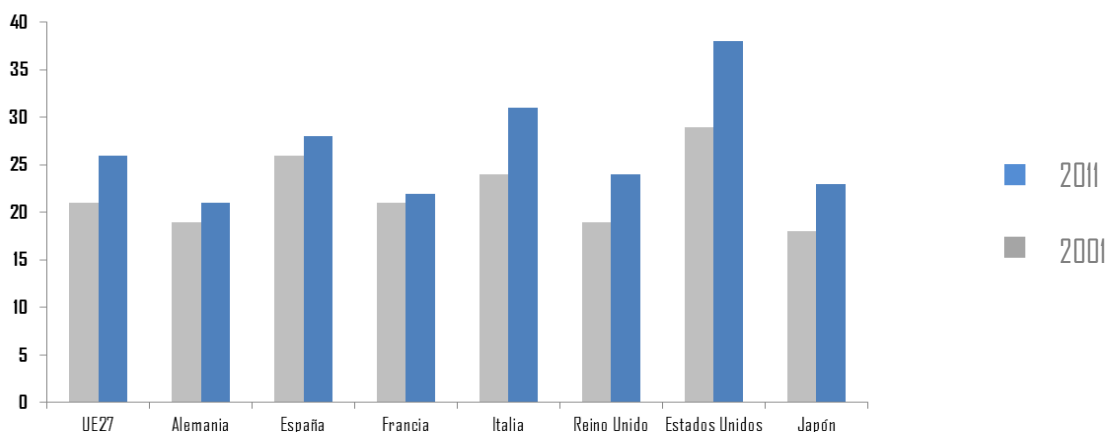
³ El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se refiere con "Ciencias" a aquellas titulaciones propias del área de Ciencias Experimentales.

Tabla 1.2 Número de grados impartidos y total de estudiantes matriculados en Grado por rama de enseñanza. Curso 2012-13

Rama de enseñanza	TOTAL		Universidades Públicas			Universidades Privadas		
	Nº Grados	Estudiantes	Nº Grados	Estudiantes	%	Nº Grados	Estudiantes	%
TOTAL	2.464	1.046.570	1.956	912.554	87,2	508	134.016	12,8
CC. Sociales y Jurídicas	845	497.615	620	421.587	84,7	225	76.028	15,3
Ingeniería y Arquitectura	666	191.583	556	175.874	91,8	110	15.709	8,2
Artes y Humanidades	392	108.207	335	103.106	95,3	57	5.101	4,7
Ciencias de la Salud	334	187.765	236	152.150	81,0	98	35.615	19,0
Ciencias	227	61.400	209	59.837	97,5	18	1.563	2,5

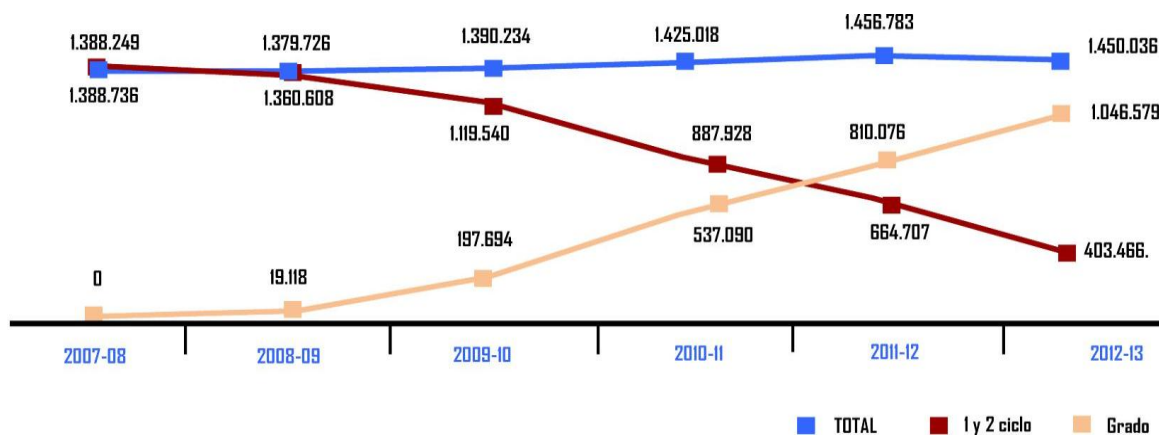
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

Figura 1.2. Ratio de estudiantes universitarios sobre la población de 20 a 29 años (en %)



Fuente: Informe CYD 2012

Figura 1.3. Evolución de estudiantes matriculados en 1º y 2º ciclo y Grado



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

Un hecho mencionado anteriormente sobre los cambios que afectan al sector universitario es el desajuste entre la oferta de titulaciones y la demanda de graduados de tales titulaciones en el ámbito nacional. Al igual que ha sucedido en general con el número de estudiantes también ha aumentado el número total de grados ofertados, aunque el problema que se presenta en este caso ha sido la proliferación de titulaciones en numerosas universidades, lo cual no se ajusta a las necesidades reales del mercado de trabajo de capital humano así como que se ha obviado la necesidad de especialización de las universidades (Mora, 1997). En este último aspecto, el último informe de la PwC (PricewaterhouseCoopers) (2013) insiste en el hecho de que “el sistema universitario español tiene demasiado de clónico y de repetitivo. Hay que favorecer la complementariedad entre las instituciones y el mayor grado de especialización de cada una de ellas en los temas en las que destaca”.

Según el informe de expertos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECYD) (2013) se debería estimar globalmente la oferta universitaria por áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Básicas, Ingenierías y Arquitectura, Ciencias Biomédicas, Humanidades y Arte) según su importancia en la estrategia de crecimiento. A partir del análisis del perfil de la población, la previsión para los próximos años y según las necesidades de profesionales de cada sector, se debería elaborar una estimación razonable de la oferta total para el sistema universitario español en su conjunto, universidades privadas incluidas, a medio y largo plazo.

Precisamente, la creación de universidades privadas ha sido uno de los principales factores que ha incrementado la competencia a nivel estatal. Las instituciones de carácter privado han proliferado ampliamente desde la LRU de 1983. En la siguiente tabla se puede corroborar como en un plazo de 20 años (de 1993 a 2013) han abierto sus puertas 21 universidades privadas mientras que en el caso de las públicas sólo han aumentado en cinco y la última fue inaugurada en el año 1998. Por lo tanto, en el espacio de 16 años no se ha instaurado ninguna universidad pública mientras que las privadas han aumentado considerablemente. Lo mismo ha sucedido respecto al número total de estudiantes en las privadas.

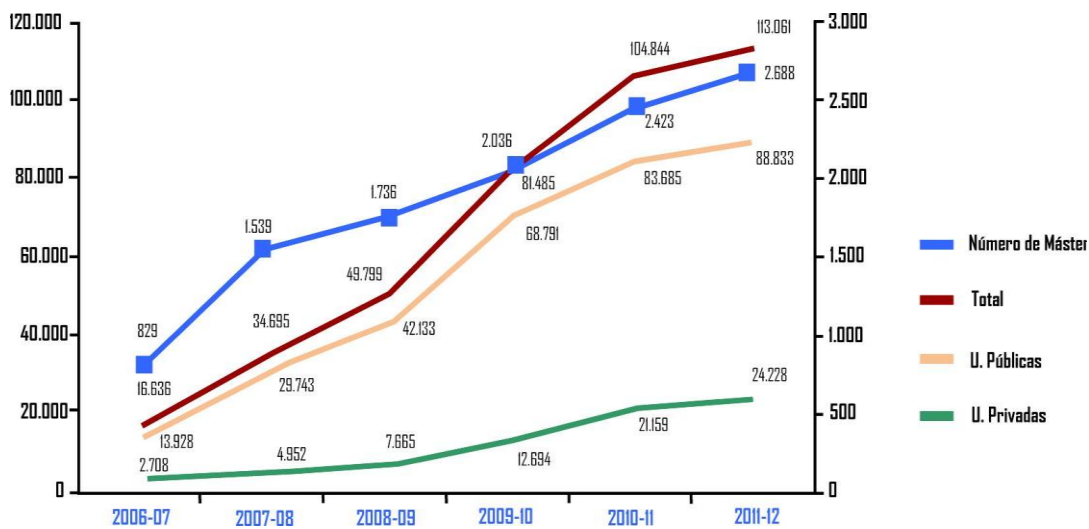
Tabla 1.3. Evolución del número de universidades y estudiantes

Universidad	1993	1998	2013
Nº universidades públicas	45	50	50
Nº universidades privadas	6	15	27
TOTAL	51	65	77
Nº estudiantes en u. públicas	1.253.805	1.482.375	1.435.582
Nº estudiantes en u. privadas	41.780	97.783	197.601
TOTAL	1.295.585	1.580.158	1.633.183

Fuente: Luque (2013)

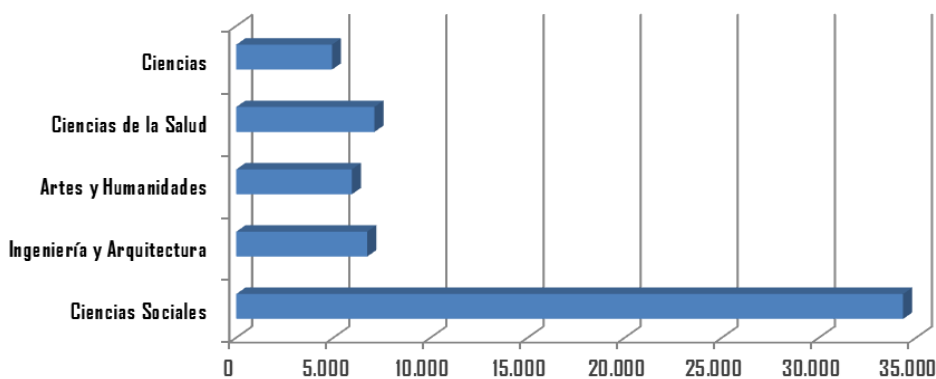
El asentamiento del EEES ha tenido un impacto notable en la matriculación e implantación de másteres pues antes del Plan de Bolonia no se ofertan este tipo de títulos de forma oficial y con precios públicos. La exigencia de adaptarse al modelo europeo ha propiciado la creación e impartición de formación de posgrado oficial en todas las universidades públicas. El crecimiento medio anual del número de máster ha sido de 29% mientras que el número de estudiantes se ha incrementado de media anual en un 50% (datos actualizados hasta el curso 2011-12). La oferta de máster ha permitido el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida (la población estudiante de alumnos de más de 30 años ha aumentado considerablemente pues suponen según el Instituto Nacional de Estadística (INE) el 32% de los estudiantes de máster del curso 2011-12, siendo el 11% mayores de 40 años), la profesionalización de los estudios así como mejor impartición de tareas de investigación y especialización.

Figura 1.4. Evolución del número de Máster y de los estudiantes matriculados por tipo de universidad



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013)

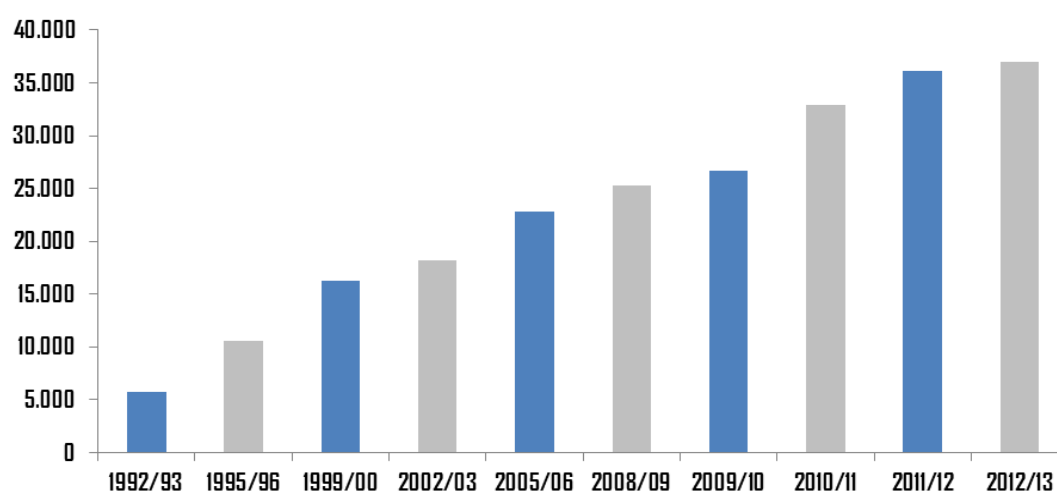
Figura 1.5. Distribución de los estudiantes egresados de Máster por rama de enseñanza. Curso 2012-13



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

Por otra parte, los últimos datos referentes a la internacionalización de la universidad española, han puesto de manifiesto el incremento de la importancia de una formación más plural y con mayor movilidad europea debido al aumento continuo de las becas Erasmus desde su creación en 1987. Progresivamente, un mayor número de estudiantes realizan estos intercambios que favorecen su formación en idiomas y que incluso permiten enriquecer el sistema universitario. Ross et al. (2013) incluso afirman que existe entre los estudiantes y la propia sociedad la percepción de la superioridad de que los estudiantes que han realizado estudios en el extranjero, aun considerando incluso una inferior calidad de la institución extranjera. Así mismo, hay una mayor presencia de estudiantes extranjeros, concretamente de alumnos procedentes de América Latina, Europa y Marruecos.

Figura 1.6. Evolución de movilidad de estudiantes en el programa Erasmus (España)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

Un importante aspecto que afecta al funcionamiento y gestión de las universidades españolas es la actual crisis económica que ha afectado al gasto público dirigido a la educación superior pues éste se ha visto reducido lo que ha obligado a aumentar las tasas públicas de matriculación (únicamente Asturias es la única comunidad autónoma en España que no ha subido los precios los dos últimos años, ver tabla 1.3), lo que evidencia de forma inequívoca la obligación de buscar alternativas de financiación y satisfacer la demanda de obtener los mismos o mejores resultados con menos recursos, aspecto tan exigido a la universidad durante los últimos años. Esto contrasta con otros países donde se ha producido un aumento de la financiación de las universidades como respuesta y apuesta de futuro ante la crisis (por ejemplo, Estados Unidos y Alemania).

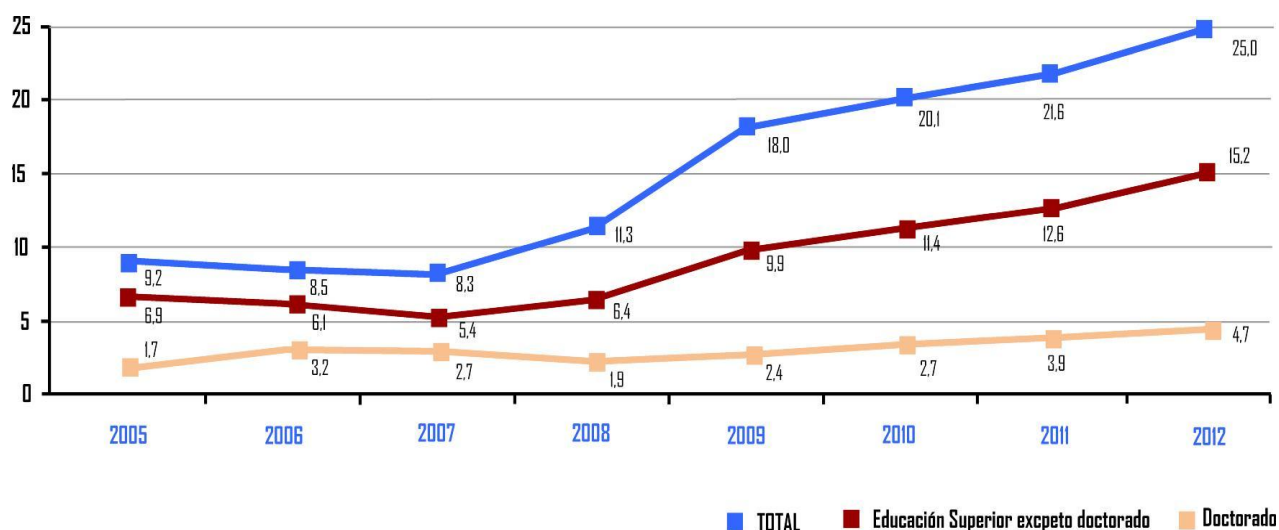
Sin embargo, la universidad sigue siendo una apuesta de futuro eficiente en la mayoría de los casos para los jóvenes pues cursar estudios superiores da lugar a menor tasa de paro así como mayores niveles de salario y estabilidad laboral tal como se pueden comprobar en las figuras 1.7 y 1.8. Según los datos de la OCDE (2010), el número de parados con estudios secundarios dobla a aquellos con titulaciones universitarias. Así, la educación superior conduce a salarios más altos, vidas laborales más largas, mejores condiciones de vida y mayor movilidad y ascenso en el mercado de trabajo (Vrontis, Thrassou, Melanthiou, 2007).

Tabla 1.4. Variación de los precios públicos medios del crédito matriculado por primera vez en Grado por Comunidad Autónoma

	Precios medios (€/Crédito)			Tasa de Variación	
	2013-14	2012-13	2011-12	Anual (2013-14/2012-2013)	Bienal (2013-15/2011-12)
PRECIO MEDIO	18,42	17,90	15,34	2,9%	20,1%
Andalucía	12,62	12,49	12,20	1,0%	3,4%
Aragón	19,75	19,07	18,41	3,6%	7,3%
Asturias	17,13	17,13	17,13	0,0%	0,0%
Baleares (Islas)	17,92	17,07	15,53	5,0%	14,7%
Canarias	15,21	15,21	10,71	0,0%	42,1%
Cantabria	13,50	13,06	12,61	3,3%	7,1%
Castilla y León	23,11	22,79	16,07	1,4%	43,8%
Castilla-La Mancha	15,24	15,52	12,90	-1,8%	18,1%
Cataluña	33,52	33,52	20,11	0,0%	66,7%
Comunidad Valenciana	20,39	20,19	15,14	1,0%	34,7%
Extremadura	14,74	14,39	14,12	2,4%	4,4%
Galicia	11,89	11,89	11,89	0,0%	0,0%
Madrid	30,33	25,22	18,26	20,3%	66,1%
Murcia	15,58	15,26	13,65	2,1%	14,1%
Navarra	19,22	18,97	18,26	1,3%	5,4%
País Vasco	16,81	16,41	16,09	2,4%	4,5%
Rioja (La)	18,37	18,09	17,72	1,5%	3,7%
UNED	16,18	15,91	15,20	1,7%	6,5%

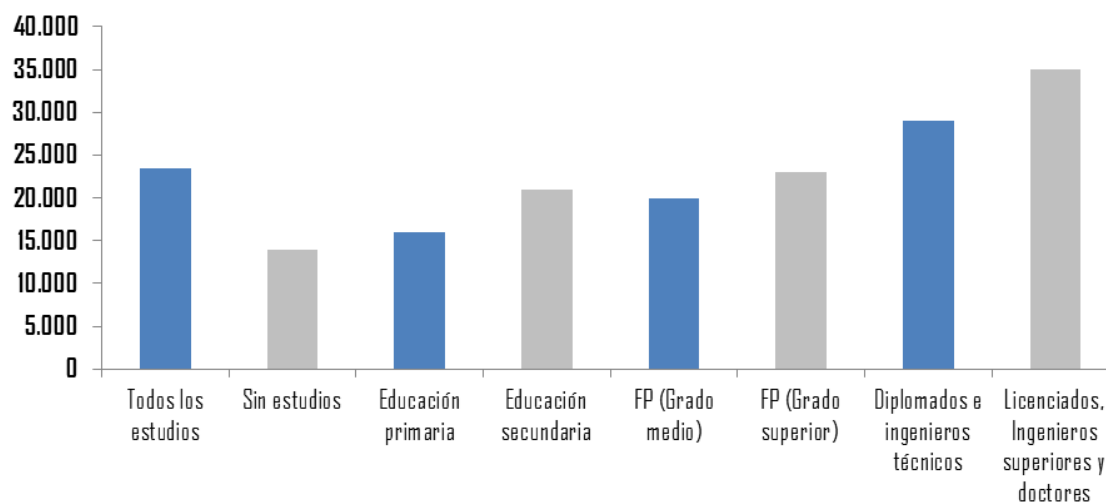
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

Figura 1.7. Evolución de la tasa de paro según el nivel de formación alcanzado (%)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

Figura 1.8. Salarios medios brutos anuales por trabajador según nivel de estudios en 2010 (Euros)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE)

Los datos expuestos en este apartado permiten conocer indicadores acerca de la evolución del sistema universitario español. De este modo se contextualiza el momento que atraviesa actualmente las universidades españolas y cuáles son los retos a los que se enfrenta (proceso de adaptación al EEES, crisis económica, subida de las tasas, etc.). Además, han permitido conocer cuáles son las consecuencias de realizar estudios superiores (menor tasa de paro, mejores ingresos, etc.).

1.3. Informes y publicaciones recientes en el ámbito universitario

1.3.1. Principales informes y declaraciones

En la actualidad han proliferado multitud de declaraciones o estrategias enmarcadas en el ámbito de la educación superior que responden a la necesidad de la universidad de adaptarse a las demandas sociales así como modernizar sus procesos de gestión y calidad universitaria (Sursock y Smidt 2010). Existen una gran variedad y número de estudios acerca del sector de la ES. No obstante, a continuación se revisan los más importantes informes y declaraciones con el objetivo de contextualizar y comprender el entorno actual de las universidades y el marco en que se desarrolla esta investigación. Se recogen distintos informes internacionales, nacionales, regionales y locales, concretando de lo general a lo específico.

1.3.1.1. Ámbito internacional:

Son varias las iniciativas supranacionales que se han manifestado en los últimos años con el objetivo de reflexionar y mejorar el sistema universitario. Destaca en este aspecto, las estrategias y procesos de modernización a nivel europeo.

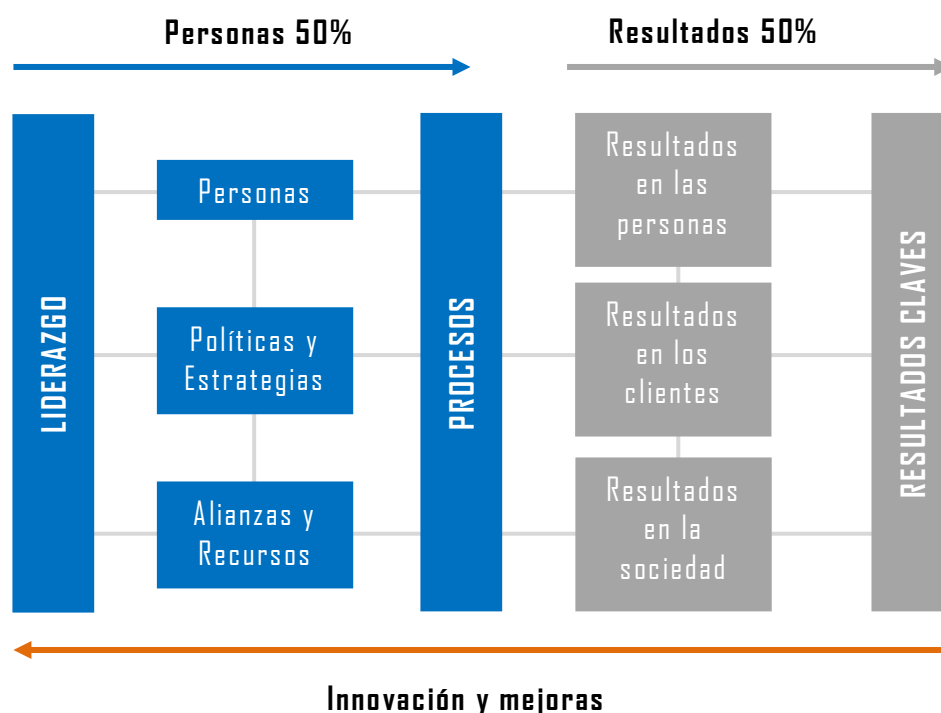
Una breve retrospectiva de la universidad en Europa hace que nos remontemos al año 1.088 cuando fue fundada la primera universidad Europa, la Universidad de Bolonia. Posteriormente aparecieron otras tantas en los restantes países europeos como la de París (año 1.150) o Cambridge (1.209). En España la primera universidad fue la de Palencia (1.212) seguida de Salamanca (1.219).

La creación de las universidades europeas supuso el inicio de un movimiento intelectual que, incluso, ha favorecido la creación y consolidación del bloque europeo actual. No obstante, en los últimos años, debido a los cambios comentados anteriormente (los problemas derivados de la empleabilidad de los egresados, la diversificación de la enseñanza superior y la rendición de cuentas a la sociedad), se ha producido cierto debate acerca del papel de la universidad. Estos tres factores tuvieron como consecuencia que se iniciará en 1999 el proceso de Bolonia que ha llevado a la consecución de profundos cambios en la estructura universitaria con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

El objetivo principal del Proceso de Bolonia es la creación de un sistema europeo universitario flexible y compatible entre los 29 países firmantes así como mejorar la movilidad de los estudiantes, la docencia universitaria o la experiencia curricular y laboral de los estudiantes. Actualmente el proceso de Bolonia parece disfrutar de la credibilidad política y social aunque no ha resuelto ciertas necesidades de modernización de la universidad (Ravinet, 2008; Informe PwC, 2013).

Una meta fundamental del EEES es la garantía y mejora de la calidad del servicio universitario. En pleno debate académico y social acerca de cuáles son las dimensiones que componen una adecuada calidad universitaria, es importante tener en cuenta que este plan establece diversas herramientas y modelos de eficiencia universitaria cómo son el modelo de excelencia EFQM de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad o el establecimiento del Registro Europeo de Agencias de Garantía de Calidad (ENQA). El modelo EFQM establece la cadena de valor y servicio que debe ofrecer cualquier organización a sus públicos, en nuestro caso, las universidades a sus distintos *stakeholders*.

Figura 1.9. Modelo EFQM



Fuente: ENQA

Respecto a la última agencia europea mencionada (ENQA), que se corresponde con las siglas en inglés de la European Association for Quality Assurance in Higher Education

establece importantes cuestiones sobre la temática de este trabajo: la mejora de la calidad universitaria y sistemas de evaluación por parte de los egresados y distintos *stakeholders* de la universidad.

A continuación se comentan las dos principales iniciativas e informes dentro de este contexto internacional:

1. Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior

Este informe resulta de gran importancia dado que establece los retos de futuro en torno al debate sobre la mejora de la universidad y su adaptación al EEES. El documento (realizado por la ENQA en 2005) constituye los criterios y directrices que se basan en principios tanto externos como internos, sobre la garantía de calidad en la educación superior. Entre esos principios se incluyen:

- Las instituciones de educación superior son las responsables fundamentales de la calidad de sus ofertas y de la garantía de su calidad;
- han de salvaguardarse los intereses de la sociedad respecto a la calidad y los criterios de la educación superior;
- es necesario que se desarrolle y mejore la calidad de los programas académicos destinados a los estudiantes y otros beneficiarios de la educación superior en todo el EEES;
- son necesarias estructuras organizativas eficaces y eficientes en las que se ofrezcan y desarrollen dichos programas académicos;
- la transparencia y la utilización de expertos externos son importantes en los procesos de garantía de calidad;
- debe promover una cultura de calidad dentro de las instituciones de educación superior;
- deben desarrollarse procesos en las que las instituciones de educación superior puedan demostrar su responsabilidad, incluida la rendición de cuentas por la inversión de fondos públicos y privados;
- la garantía de calidad enfocada a la rendición de cuentas es plenamente compatible con la garantía de calidad con finalidades de mejora;

- las instituciones deben ser capaces de demostrar su calidad tanto a nivel nacional como internacional;
- los procesos utilizados deben ser compatibles con la diversidad y la innovación.

Entre los distintos criterios y directrices establecidos se encuentran la evaluación del estudiante donde es importante la retroalimentación para conocer su experiencia y los puntos de mejora desde la visión de uno de sus principales públicos o la evaluación externa midiendo el valor añadido de la universidad al conjunto de la sociedad y crecimiento económico.

2. Estrategia 2020

Dentro de las distintas declaraciones o estrategias recientes destaca también la publicación de los objetivos “Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” por parte de la Comisión Europea en el año 2010.

Tal estrategia nace como respuesta al momento de transformación en el cual se sitúa Europa debido a la crisis económica y la necesidad de mejora del sistema de producción y tejido empresarial.

La Estrategia 2020 plantea Europa tres prioridades que se refuerzan mutuamente:

- **Crecimiento inteligente:** desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- **Crecimiento sostenible:** promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.
- **Crecimiento integrador:** fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.

Esta Estrategia otorga un papel fundamental a la educación y al papel de la universidad. Por ejemplo, entre sus principales retos se encuentran que al menos el 40 % de la generación más joven debería tener estudios superiores completos o que el 75% de la población adulta se encuentre en situación de empleo. El propio informe establece que Europa debe actuar en

vía de un crecimiento inteligente basado en la educación en la cual se señalan las principales debilidades del sistema europeo:

“Educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida: La cuarta parte de los alumnos leen con dificultad, uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y la formación prematuramente. Alrededor del 50 % alcanzan un nivel de cualificaciones medias, pero a menudo no adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40 % en Estados Unidos y más del 50 % en Japón. Según el índice de Shanghai, solo dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo.”

Por lo tanto los estados miembros de la Unión Europea deberán mejorar sus universidades a través de las siguientes actuaciones destacadas:

- Reformar sus sistemas nacionales (y regionales) de I+D+i para estimular la excelencia y una especialización inteligente; reforzar la cooperación entre universidad, investigación y empresa; aplicar una programación conjunta y reforzar la cooperación transfronteriza en ámbitos con valor añadido de la UE y ajustar en consecuencia sus procedimientos nacionales de financiación para garantizar la difusión de la tecnología en todo el territorio de la UE.
- Promover cooperaciones de conocimiento y reforzar los vínculos entre educación, empresa, investigación e innovación y promover el espíritu emprendedor apoyando a jóvenes empresas innovadoras.
- Contar con un número suficiente de licenciados en ciencias, matemáticas e ingeniería y centrar el currículo en la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor.
- Dar prioridad a los gastos en conocimiento, por ejemplo utilizando incentivos fiscales y otros instrumentos financieros para promover mayores inversiones privadas en I+D.
- Garantizar una inversión eficaz en los sistemas educativo y de formación a todos los niveles (desde el preescolar al universitario).

- Mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar.
- Reforzar la apertura y relevancia de los sistemas educativos estableciendo un marco de cualificaciones nacionales y acoplado mejor los resultados educativos con las necesidades del mercado laboral.
- Mejorar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo.
- Establecer la agenda de modernización de la educación superior (currículo, gobernanza y financiación) incluyendo la evaluación comparativa de los resultados de las universidades y de los sistemas educativos en un contexto general.

1.2.1.2. Ámbito nacional:

1. Estrategia Universidad 2015

La Estrategia Universidad 2015 (EU2015) se presentó y aprobó en el Consejo de Ministros de 30 de enero de 2009, estando dirigida principalmente a obtener cambios estructurales y culturales en las universidades españolas a medio y largo plazo con la mirada en el año 2015, con el objetivo de adecuar la universidad a las nuevas necesidades y demandas de las sociedades modernas.

Tal como señala el propio informe de la Estrategia 2015, ésta es una iniciativa del Gobierno de España encaminada a la modernización de las universidades españolas mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un moderno Sistema Universitario Español (SUE).

La EU2015 surge en pleno comienzo de la crisis económica por lo que el propio informe hace un mayor énfasis en la gestión eficiente de los recursos económicos y la financiación disponible y busca la mejora del proceso de aprendizaje. Los principales objetivos establecidos por la EU2015 son:

- Actualizar la misión y las funciones básicas de las universidades españolas en el contexto actual, así como el nuevo papel de las universidades como servicio público promotor de la educación superior y de la generación de conocimiento.
- Desarrollar plenamente la formación universitaria, atendiendo a los criterios de calidad y adecuación social, en el contexto del marco europeo y de la nueva sociedad del conocimiento.
- Incrementar la capacidad investigadora y el impacto de la misma en el progreso, el bienestar y la competitividad de España.
- Mejorar las capacidades de las universidades para que sirvan a las necesidades sociales y económicas del país, así como a la vitalidad cultural y el progreso humano.
- Mejorar la competitividad de las universidades españolas en Europa e incrementar su visibilidad y proyección internacional.
- Diseñar un nuevo modelo sostenible de financiación universitaria adecuado a las necesidades del Sistema Universitario Español, y mejorar la política de becas, ayudas y préstamos a los estudiantes.

La propia estrategia establece 4 ámbitos de actuación (ver tabla 1.5) con el objetivo de mejorar el sistema universitario acercándolo a sus necesidades sociales, territoriales y económicas además de situar a una parte de las universidades españolas como las 300 más competitivas del mundo y entre las 150 mejores universidades europeas.

El seguimiento de la EU2015 se prevé realizar mediante indicadores de excelencia como la docencia (notas de acceso, tasa de abandono, movilidad estudiantil, etc.); recursos humanos (personal docente e investigador y personal de administración y servicios); indicadores internacionales (gasto en comparación con el PIB); inserción laboral (nivel de renta, ocupación laboral...); I+D+i (entre otros indicadores, sobre tesis o la transferencia de conocimiento); e indicadores sociológicos (comparación entre hombres y mujeres o porcentaje de población activa con estudios superiores entre otros).

Tabla I.5. Actuaciones de la Estrategia Universidad 2015

MISIONES	
Formación	Adaptación de las enseñanzas al EEES
	Formación a lo largo de la vida
Investigación	Doctorado
	Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación
	Ley de Economía Sostenible
Tercera Misión	Transferencia de conocimiento y tecnología
	Responsabilidad Social Universitaria
PERSONAS	
Personal Docente e Investigador (PDI)	Estatuto PDI
Estudiantes	Estatuto Estudiante Universitario
	Observatorio de Becas y Ayudas
Personal de Administración y Servicio (PAS)	
FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES	
Financiación y Gobernanza	
Internacionalización	
Evaluación (individual y colectiva)	
ENTORNO	
Universidad-Ciudad-Territorio	
Contribución socioeconómica	
Entornos inclusivos, sostenibles y saludables	

Fuente: Informe Estrategia 2015

2. Informes de entidades privadas

En España son diversas las distintas empresas o fundaciones que realizan estudios de impacto o de valoración universitaria. Estos informes permiten conocer la situación del sistema universitario desde una perspectiva ajena a instituciones o centros de ES como hemos visto en el apartado anterior además de que analizan el impacto sobre la productividad o del desarrollo en la implantación de la sociedad del conocimiento.

Entre tales informes se pueden destacar los realizados por la Fundación BBVA, Fundación Universia u otras entidades bancarias o mercantiles. A continuación se destacan aquellos informes relevantes para el objeto de nuestra investigación y que permiten contextualizar la problemática y situación del estudio que se desarrolla.

– Informe Fundación BBVA

La Fundación BBVA publica cada año un informe donde se analiza el sistema universitario y la productividad del sector de la educación superior. Se trata de un informe donde se pone de relieve cuestiones de suma importancia como el ajuste de la educación universitaria a las exigencias laborales o la percepción de la sociedad sobre el papel de la universidad en el tejido productivo.

La última edición data del año 2012 y de la cual se pueden extraer las siguientes conclusiones acerca del valor percibido por la sociedad de la universidad y de las necesidades de gestión y política universitaria:

- En España existe una limitada diferenciación entre universidades por su especialización. En particular, no existe una estrategia de oferta de posgrado específica y única que es lo que diferencia a las universidades más prestigiosas del mundo. Así pues, no existe una calidad por diferenciación en cuanto a títulos universitarios.
- Durante la etapa de crecimiento de la población universitaria se obvió las políticas de calidad universitaria y de atracción de nuevos alumnos. Ello ha forzado a las instituciones a adaptar su oferta a la demanda existente así como que se ha producido un aumento por la apuesta de nuevas titulaciones dentro de las Ciencias de la Salud y del ámbito de la tecnología en las universidades.
- Prueba de la poca relevancia otorgada a la política de calidad de las universidades es la escasa recogida de información acerca de la opinión de la experiencia de los estudiantes pues la información se encuentra limitada en cuanto al tipo de variables y su precisión.
- Las motivaciones de estudio influyen de manera notable en la satisfacción del alumnado. Los estudiantes de Derecho, Ingeniería y Economía eligen por las salidas

laborales mientras que Humanidades, Experimentales y Ciencias de la Salud son más vocacionales.

- Los alumnos perciben una gran diferencia entre la formación recibida y las auténticas exigencias del mercado laboral.
- La proximidad al domicilio habitual sigue siendo el principal factor a la hora de elegir los estudios y la universidad a cursar. Ello, podemos concluir, que deriva en una escasa diferenciación en la mente de los estudiantes acerca de la excelencia y la calidad de las distintas universidades.
- La escasa diferenciación de las ofertas de las universidades en función de su calidad limita el papel de la competencia para captar talento y los mejores estudiantes. La elección de la universidad no supone un estímulo importante para el alumno, al contrario que en cuanto a los estudios elegidos en el que tienen una alta implicación.
- Los estudiantes, en general, se encuentran muy satisfechos con la universidad pero consideran que perciben demasiada formación teórica.
- La sociedad percibe y valora positivamente el papel de la universidad en la sociedad aunque demanda una mayor internacionalización y formación práctica así como mejor políticas de inserción laboral.
- A pesar del debate acerca del futuro de aquellos que pasan por la universidad, se comprueba que cuanto mayor es la titulación académica, mayor es el sueldo y la tasa de empleabilidad, especialmente en edades más maduras.

– Informe CYD

La Fundación Cooperación y Desarrollo (CYD) surgió en 2002 con la misión de analizar y promover la contribución de las universidades al desarrollo económico y social de España. Para ello elaboran un informe cada año donde ofrecen información sobre aquellos indicadores que permitan cuantificar la acción de las universidades como instrumentos de desarrollo y que sirven para detectar los puntos fuertes y débiles del SUE.

Como conclusiones destacan: (1) dotar a las universidades de mayor autonomía, sobretodo, en aspectos de financiación y gobernanza; (2) es necesario tener en cuenta el nuevo perfil de estudiante pues hay un aumento continuado de población activa que continua su formación; (3) los títulos universitarios permiten obtener mayores ingresos y una mejora calidad de vida; (4) es conveniente un replanteamiento estructural del papel universidad en el marco actual de la globalización y de creciente competencia.

– Informe de Expertos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En el año 2013, el MECD a través de una comisión de expertos, elaboró un informe donde se recogían propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español. Las recomendaciones giran en torno a la selección del personal docente e investigador en las universidades públicas, la evaluación de las universidades para lograr la excelencia y competitividad, el sistema de gobierno de las IES, la financiación y la mejora de los estudios y títulos universitarios.

El informe surge como respuesta al aumento de la importancia de la universidad pues cumple un papel crucial en la formación de las nuevas generaciones y en el desarrollo de ideas y del bienestar social.

Entre las principales conclusiones del informe se encuentran la exigencia de una mayor transparencia de la gestión universitaria, buscar alternativas de financiación, impulsar la diferenciación entre universidades así como la necesidad de realizar estudios de seguimiento y empleabilidad de egresados que se comentan a continuación.

3. Estudios de inserción laboral y seguimiento de egresados

Desde hace varios años, dada la necesidad de mejorar la empleabilidad y el servicio universitario se han realizado diversos estudios de egresados de distintas universidades españolas como la de la Universidad Autónoma de Madrid (2009), Pablo de Olavide (2008), Málaga (2009), Carlos III (2008), la Universidad de Granada (2009) o la de la Universidad de A Coruña (2009). Estos estudios sobre la inserción laboral de los egresados universitarios constituye un valor estratégico de suma importancia para las universidades, dada la creciente inquietud por valorar la calidad de la educación superior considerando los resultados alcanzados o por la correcta inversión de fondos públicos (Mora y Vidal, 1998; García Montalvo, 2005; García, 2007; Ayats, et. al, 2008).

Los estudios de egresados representan una valiosa herramienta para el seguimiento anual de la inserción laboral de los titulados y se configura como herramienta de análisis estratégico para orientar las decisiones de la universidad y mejorar tanto su funcionamiento interno como el servicio a la sociedad. En pleno debate de reformas económicas y estructurales en las universidades españolas, la opinión de los egresados es una excelente fuente de conocimiento a tener en cuenta para detectar los puntos débiles a mejorar.

Estos estudios se conforman como una herramienta imprescindible para entender la calidad del servicio y el impacto sobre el sistema económico dado que permite conectar la experiencia universitaria con la posterior etapa laboral.

A continuación se ofrece un cuadro resumen de los últimos estudios de egresados publicados en nuestro país:

Tabla I.6. Estudios de Egresados en el ámbito español

Universidad/Institución	Año Promoción	Muestra/ Población	Titulacio- nes	Contacto
Sistema Universitario Gallego	2007/2008	4.380 / 9.216	67	Entrevista telefónica
Carlos III	2009/2010	1.259/2.511	38	Correo electrónico
Autónoma de Madrid	2009/2010	1.665/4.323	47	Entrevista telefónica
Murcia	2000-2004	2.024	50	Entrevista telefónica
Pablo de Olavide	2007/2008	991	21	Entrevista telefónica
País Vasco	2007/2008	5.771/7.088	80	Entrevista telefónica
Granada	2008/2009	2.535	70	Correo electrónico
Valencia	2002-2006	7.616	57	Entrevista telefónica
Cardenal Herrera - CEU	2004-2005	607/1.493	24	Encuesta telefónica
Politécnica de Madrid	2002/2003	822	22	Encuesta autoadministrada y correo electrónico
Jaume I	2007-2008	404/1.600	48	Encuesta formalizada y postal
Miguel Hernández	1997-2001	629	19	Entrevista telefónica
Oviedo	2000/2001	3.138	34	Entrevista telefónica
Pompeu Fabra	2002-2006	2.436	19	Entrevista telefónica

Universidad/Institución	Año Promoción	Muestra/ Población	Titulacio- nes	Contacto
Politécnica Valencia	2007/2008	2.131	58	Encuesta autoadministrada
Málaga	2010/2011	5.800	57	Entrevista telefónica
A Coruña	2008/2009	1.703/2.855	47	Correo electrónico y postal
ANECA. Proyecto Reflex	1999/2000	5.474	142 (48 universidades españolas)	Entrevista telefónica. Correo electrónico, postal y autoadministrado
ANECA. Procesos de inserción laboral	2006			Grupos de discusión
Córdoba	2001-2004	1.500		
Castilla la Mancha	2001 y 2003	4.699		
Salamanca	1999-2001	807	83	
Alcalá de Henares	1994-2000	1685		
Universidad de Extremadura	2008-2009	1.497/3.896	84	Entrevista telefónica
Universidad de Burgos	2006/07	1.407/1.224	37	Entrevista telefónica
Universidad de Zaragoza	2008-2009	1.675/4.710	72	Entrevista telefónica
Universidad de Deusto	2004-2005	2.559	27	Entrevista telefónica
Universidades Catalanas (12)	2006/2007	16.182/28.616	127	Entrevista telefónica

Fuente: Estudio de Egresados de la Universidad de Granada 2009

4. Informes de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

La ANECA, en su compromiso con la propia misión de la institución, es decir, la mejora de la calidad del sistema universitario español realiza distintos informes y memorias tanto generales como específicos que permiten conocer el desempeño del personal universitario así como la calidad del servicio.

Entre sus distintos informes (planes de actuación, memoria de actividades, evaluación de titulaciones, etc.) anualmente la agencia presenta el “Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas”. En la última edición publicada en 2012, gracias a la evaluación y seguimiento de los distintos objetivos podemos conocer en qué situación se encuentra la universidad española según las directrices europeas internacionales y las políticas de mejora y calidad.

Es de destacar el hecho de que universidad en España se encuentra plenamente integrada e implementada el sistema de titulaciones y formación de posgrado según el “Espacio Europeo de la Educación Superior” así como la tarea de mejora del profesorado en su vertiente investigadora en función de los patrones de calidad de la ANECA. Esto último ha permitido mejorar los niveles de producción científica del personal docente e investigador a nivel nacional y una mejora de las tesis presentadas en los últimos años según los datos de la Agencia.

1.2.1.3. Ámbito autonómico

Dentro del ámbito nacional, el sistema universitario español se caracteriza por su estructura financiera y política ya que los gobiernos de las comunidades autónomas tienen la competencia de controlar los aspectos educativos en distintos niveles. Tal como se ha indicado anteriormente, desde la aprobación de la Constitución Española de 1978, el sistema educativo español ha experimentado un proceso de transformación por el que, paulatinamente, la Administración del Estado ha transferido funciones, servicios y recursos a las diferentes Comunidades Autónomas. Cataluña y el País Vasco fueron las primeras comunidades en recibir los recursos para controlar sus competencias en educación para posteriormente ir transfiriendo las competencias a todas las comunidades hasta el año 2000.

Por lo tanto, este modelo descentralizado de administración del sistema educativo tiene una gran importancia según las diferentes estrategias ejecutivo-administrativas en cada territorio en temas de financiación, concurso de oposiciones, establecimiento de precios públicos o número de titulaciones ofertadas en las universidades.

Todas las comunidades disponen de sus propios sistemas universitarios (por ejemplo, andaluz, canario, catalán, etc.) así que de su propia legislación se establecen los criterios de coordinación entre universidades, políticas presupuestarios (retribución del PDI y PAS, tasas, financiación...). De igual manera, cada comunidad publica distintos documentos donde informan específicamente de los indicadores de sus universidades así como de la planificación y futuro de las mismas.

1.2.1.4. *Ámbito local:*

El interés por conocer la contribución de la educación y la universidad sobre un determinado territorio exige una visión no únicamente global o a nivel europeo, sino también una mirada más específica y concreta que permita visualizar el papel e impacto de una universidad sobre su entorno más inmediato. Se han desarrollado diversos estudios en universidades de todo el mundo para comprender y determinar cuál es el impacto de una universidad en el entorno en que se ubica. En España se ha llevado diversos estudios en esta línea (como es el caso de universidades como Zaragoza, Granada, Autónoma de Barcelona, Castilla la Mancha o la de Extremadura). Ello permite cuantificar datos económicos y reales así como mejorar los aspectos negativos de la universidad (Araujo et al., 2009). Las políticas locales o regionales que se lleven a cabo en cada universidad tienen un fuerte impacto en el propio entorno socioeconómico de la misma (Goldstein et al., 1995; Branscomb, 1997). Araujo et al. (2007) elaboran un esquema del impacto de la universidad sobre un territorio que permite comprender la importancia de la universidad en un determinado entorno:

Figura 1.10. Impacto de la universidad en el territorio



Fuente: Araujo et al. (2007).

En concreto, en nuestra investigación tomamos como ejemplo a la Universidad de Granada para analizar la perspectiva a nivel local de la universidad y su impacto en el entorno.

En primer lugar, señalar que el “Plan Estratégico. Universidad de Granada. 2006-2010” se encuadra dentro de la necesidad de planificación y establecimiento de objetivos de acuerdo a las distintas necesidades económicas y sociales así como de los diferentes *stakeholders* a los que se dirige la universidad ya que se establecen las distintas bases para organizar los

recursos y capacidades, gestionar adecuadamente los retos y cambios así como transformar la organización según la situación del momento.

El plan supone un diagnóstico estratégico de la situación acerca de los factores que afectan a la universidad y saber aprovechar sus puntos fuertes y mejorar sus puntos débiles donde entre los aspectos a destacar supone la existente necesidad de profundizar en el compromiso de la universidad con el entorno y la comunicación con los distintos agentes sociales, en especial la empresa. Ello es debido, al hecho de que a pesar que la UGR es la universidad con un mayor impacto en su entorno y representa cerca del 4% de la producción científica nacional, éste no se traduce en similar productividad económica o de empleo lo que da lugar a la *paradoja granadina*. Esta circunstancia, no hace más que poner de relieve de nuevo el hecho de que la universidad debe adaptarse para cumplir las exigencias sociales y su papel como motor económico.

Respondiendo a las transformaciones el plan establece cinco ejes fundamentales para un adecuado rendimiento y afrontar los retos futuros:

1. Una universidad que innova y progresa en los procesos básicos (mejora en docencia y formación, adaptación de la oferta al nuevo entorno competitivo, etc.)
2. Una universidad comprometida socialmente, emprendedora, solidaria y respetuosa con las políticas de igualdad y con el medio ambiente. Este aspecto responde al compromiso económico (emprendimiento), social (solidaridad) e igualdad.
3. Una universidad abierta y conectada con su entorno que consolida su proyección internacional. Ello responde a la creciente globalización del sector de la educación superior.
4. Una universidad sostenible que se anticipe el futuro. Con el objetivo de garantizar los recursos y suficiente y la correcta gestión de los sistemas universitarios.
5. Una universidad participativa, con corresponsabilidad en las decisiones y capacidad de adaptación.

En segundo lugar, en relación con el vínculo de la universidad y su entorno, podemos tomar como ejemplo el informe “Estudio de impacto económico de la Universidad de Granada en su entorno” (Luque, Del Barrio y Aguayo, 2009). Se origina como respuesta al papel de la universidad en una sociedad con grandes transformaciones políticas y económicas intentando medir la contribución socioeconómica de la Universidad de Granada.



Entre las conclusiones más importantes destacan los siguientes aspectos:

- La principal financiación de la universidad procede de las transferencias corrientes de la administración pública. De cada 10 € ingresados, 8,4 van destinados al pago del personal, dado el alto número de doctores y la estabilidad del personal funcionario.
- Los gastos por estudiante en el 2008 se situaban alrededor de 5.000 € por año.
- La tasa de actividad laboral es mucho mayor entre los titulados universitarios que el de aquellos con nivel educativo inferior. Las universidades en general deben satisfacer su compromiso social mediante la eficacia y eficiencia en el cumplimiento de sus objetivos, alcanzarlos de una manera inteligente mediante una asignación racional de los recursos así como una orientación hacia los usuarios y diferentes públicos con los que se relaciona.

En tercer lugar, destaca el estudio de egresados de la Universidad de Granada, que permite conocer el servicio prestado y la opinión de uno de sus principales *stakeholders*, el cual se comentará más adelante.

Al margen de tales estudios específicos, la gran mayoría de las universidades españolas llevan a cabo diferentes informes sobre calidad o inserción laboral que permiten conocer el impacto de la educación universitario sobre un determinado entorno o región.

Recopilando toda la información aquí recogida, a continuación se ofrece un resumen (Tabla 1.7) de los principales informes o publicaciones que se han realizado en los últimos años incluyendo tanto los analizados como otros de importancia por su impacto en el desempeño y estratégica universitaria no comentados hasta ahora:

Tabla 1.7. Principales informes y publicaciones recientes en el ámbito universitario

ÁMBITO INTERNACIONAL		
DOCUMENTO/S	OBJETIVO	PRINCIPALES CONCLUSIONES
Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior	Establecer recomendaciones y principios sobre la calidad de la educación superior con el objetivo de lograr la aspiración europea de convertirse en la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo.	Es necesario impulsar la cultura de la calidad dentro de las universidades.
		Se debe garantizar la calidad del personal docente, de la evaluación del estudiante así como un control y revisión de los programas y títulos universitarios
		Las universidades deben recoger información sobre la experiencia y valoración de los graduados.
Estrategia 2020	Configurar una estrategia de crecimiento de la Unión Europea para superar la crisis y subsanar los defectos del modelo actual de crecimiento para lograr un desarrollo inteligente, sostenible e integrador.	Priorizar en los gastos derivados del conocimiento.
		Mejorar los resultados educativos que combata y reduzca el abandono escolar.
		Reforzar los vínculos entre educación, empresa, investigación e innovación.
		Modernizar la educación superior mediante la evaluación comparativa entre universidades.
Informe GUNI (2013): La educación superior en el mundo*	Analizar globalmente y regionalmente de la educación superior en el mundo analizando cómo la universidad está abordando el reto de la sostenibilidad y los retos de futuro ante una mayor internacionalización y competitividad.	El reto más importante para la educación superior en la actualidad es poner el conocimiento al servicio de la transformación social, un proceso que en este momento implica avanzar hacia la sostenibilidad.
		Las instituciones universitarias resultan esenciales para el desarrollo humano y social tanto en países desarrollados como en aquellos emergentes.
		Las IES tienen capacidad para influir en la transformación política, económica y social gracias a su ventaja comparativa y su posición en la sociedad del conocimiento.
Trends in Higher Education (Society for College and University Planning (SCUP)) (2013)	Informe anual de expertos y académicos universitarios donde se ofrecen una predicción de las tendencias de la educación superior en los siguientes ámbitos: económico, demográfico, tendencias del entorno, globalización, aprendizaje, política y tecnológica.	En la actualidad, el 37% de los jóvenes de 18 a 24 años se encuentran en situación de desempleo (el porcentaje más alto desde hace 50 años).
		Los cambios tecnológicos y políticos son los principales factores que determinarán el futuro de la educación superior.
		China tiene una creciente importancia en su papel en la universidad a nivel global aunque se mantiene la importancia investigadora de los países anglosajones.
Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE	Ofrecer un conjunto de indicadores comparables y actualizados sobre la educación a nivel internacional. Los indicadores proporcionan información	En promedio en los países de la OCDE, el 4.8% de las personas con un título universitario estaban desempleadas en 2011; mientras que el porcentaje de desempleo entre las personas sin educación media superior llegó al 12.6%

	sobre los recursos humanos y financieros invertidos en educación así como de la evolución del aprendizaje en la educación superior, secundaria y primaria.	<p>En los últimos años se ha producido un incremento de estudiantes que realizan la totalidad de sus estudios en el extranjero</p> <p>El informe evidencia que un título universitario tiene a la larga su compensación pues disponen de un mayor número de ingresos así como de mejores condiciones laborales.</p>
Rankings de universidades*	Anualmente se publican diversos rankings de universidades que establecen comparaciones entre las mismas en función de diferentes criterios (normalmente con metodología de tipo bibliométrico) Destacan, entre otros, el ranking de Shanghai, Scimago, Times Higher Education o HEEACT.	<p>Se establecen clasificaciones de las universidades en función de criterios como la enseñanza, la investigación, la transferencia de conocimiento, presencia en internet o proyección internacional.</p> <p>Actualmente se ha establecido un debate acerca de la utilidad, criterios y metodología acerca de los rankings universitarios. Además han aumentado la competitividad entre las universidades en el ámbito internacional.</p>
Trends 2010: A decade of change in European Higher Education (European University Association)	Analizar la implantación, el proceso y las consecuencias del Plan Bolonia en Europa. Así mismo analiza los principales factores que afectan al entorno de la educación superior además de al establecimiento de la futura agenda del EEES.	<p>El informe confirma el éxito de la implantación del Plan Bolonia en los diferentes contextos nacionales así como la mayor preocupación por la consecución de políticas de calidad.</p> <p>El principal reto de futuro de la universidad pasa por estrechar los vínculos entre innovación, investigación y educación.</p>
NMC Horizon Report > 2014 Higher Education Edition	Proyecto de investigación diseñado para identificar y describir las tecnologías emergentes que puedan tener un impacto en el aprendizaje, la enseñanza y la creatividad en la educación	<p>Existen diversos factores locales que afectan a la educación pero la globalización y las nuevas tecnologías plantean cuestiones que trascienden las fronteras regionales y que son comunes en la educación superior en todo el mundo.</p> <p>El informe identifica seis importantes retos de la educación, seis tendencias así como otras seis importantes tecnologías que afectan a la IES donde destacan el impacto de la educación en línea y la necesidad de equilibrar la educación mediante nuevas tecnologías y los medios tradicionales de enseñanza.</p>
Influencias claves en la satisfacción del estudiante en Europa (2013) (StudyPortals)	Analizar la satisfacción del estudiante internacional en relación a su estancia en el extranjero pues supone un valor estratégico dado el crecimiento de la movilidad estudiantil.	<p>Los tres factores con más influencia en la satisfacción del estudiante internacional son: (1) atmósfera de la ciudad (y su tamaño); (2) la calidad y la actitud de los profesores de la universidad de acogida, y (3) la cercanía y amabilidad de los habitantes de la ciudad durante su estancia.</p> <p>Las mayores fuentes de insatisfacción fueron la inadecuada calidad de los servicios y las dificultades de alojamiento.</p> <p>A medida que aumenta el nivel educativo (grado, máster o doctorado) aumenta la satisfacción la estancia y la universidad de acogida.</p> <p>Noruega, Eslovenia, Austria y Estonia son los países mejor valorados. España se sitúa en una posición intermedia</p>

ÁMBITO NACIONAL

DOCUMENTO/S	OBJETIVO	PRINCIPALES CONCLUSIONES
Estrategia Universidad 2015	Establecer cambios estructurales y culturales de las universidades españolas a medio y largo plazo para adecuar las universidades españolas a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad moderna. Coordinar los sistemas universitarios autonómicos y el SUE a nivel estatal.	<p>Poner al estudiante en el eje de las políticas universitarias mejorando su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Es imperativo mejora la competitividad de las universidades españolas, incrementar su visibilidad y proyección internacional.</p> <p>Desarrollo de los Campus de Excelencia Internacional (CEI) que pretenden promover agregaciones estratégicas entre universidades y otras instituciones ubicadas en los campus con el fin de crear "ecosistemas de conocimiento" que favorezcan el empleo, la cohesión social y el desarrollo económico territorial.</p>
Informe Fundación BBVA*	Analizar el sistema universitario en términos de productividad y el ajuste de la educación superior a las exigencias laborales así como de la sociedad en su conjunto.	<p>Las motivaciones de estudio influyen de manera notable en la satisfacción del alumnado.</p> <p>Los alumnos perciben una gran diferencia entre la formación recibida y las auténticas exigencias del mercado laboral.</p> <p>La escasa diferenciación de las ofertas de las universidades en función de su calidad limita el papel de la competencia para captar talento y los mejores estudiantes.</p> <p>La sociedad percibe y valora positivamente el papel de la universidad en la sociedad aunque demanda una mayor internacionalización y formación práctica.</p>
Estudios de inserción laboral y seguimiento de egresados*	Diversas universidades españolas han realizado estudios de egresados con la premisa de conocer la valoración del servicio, incrementar la calidad, mejorar la empleabilidad y orientar estratégicamente las decisiones de gestión.	<p>La mayoría de los estudios confirman que los egresados perciben un exceso de formación teórica y cierto distanciamiento de las realidades y exigencias laborales.</p> <p>En general, los estudiantes valoran positivamente su experiencia universitaria y se guían fundamentalmente por la vocación.</p> <p>En términos de calidad, la universidad es valorada de forma positiva excepto en aspectos de formación práctica.</p> <p>Estos estudios se conforman como una herramienta de gran utilidad para detectar los puntos fuertes y débiles del sistema universitario.</p>

<p>Informes de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*</p>	<p>Realizar distintos informes para cumplir con el compromiso de mejorar la calidad del SUE y evaluar el desempeño de las universidades españolas.</p>	<p>La mejora en la evaluación y acreditación del PDI ha supuesto la mejora de la producción científica.</p> <p>España ha integrado las políticas y directrices del EEES, lo que ha permitido mejorar su internacionalización y colaboración con otras universidades.</p> <p>Los planes de actuación de la ANECA suponen una línea de asesoramiento y apoyo a las universidades españolas en las distintas actividades de verificación, seguimiento y acreditación de planes de estudios, lo que incluye la mejora continua de los procedimientos utilizados.</p>
<p>Informe CYD 2012*</p>	<p>Informe anual sobre la contribución de las universidades españolas al desarrollo. Analiza la importancia de las universidades españolas en la economía y sociedad, tanto por su peso específico como por el papel que desempeñan en el desarrollo de la economía del conocimiento mediante la formación de capital humano.</p>	<p>Se hace imperativo revertir las reducciones presupuestarias que se están produciendo y garantizar un escenario de crecimiento sostenido y estable de los recursos públicos puestos a disposición de las universidades.</p> <p>Es imprescindible dotar a las universidades de más autonomía (que no de autogobierno) con instrumentos de gestión y gobernanza que les permita hacer frente a los retos de futuro de la sociedad española.</p> <p>Es conveniente un replanteamiento más estructural del papel de las universidades dado el actual marco de la globalización y la competencia creciente entre los países para atraer y generar conocimiento que está alterando el modelo tradicional universitario.</p> <p>En España un graduado universitario de entre 25 y 64 años obtenía por su trabajo unos ingresos unos 55% superiores a los de un graduado en educación postobligatoria no terciaria (bachillerato, ciclos formativos de grado medio).</p>
<p>Propuestas para la reforma y mejora de la calidad del sistema universitario español (Informe de expertos del MEDC)</p>	<p>Ofrecer soluciones a las debilidades del SUE: mejora de la financiación, selección de personal docente e investigador, gobernanza, formación y títulos universitarios, y mejora de la competitividad y excelencia del sistema.</p>	<p>Es necesario para obtener un sistema universitario de calidad internacional, mayor diferenciación y especialización de las universidades españolas.</p> <p>Existe una necesidad de una mejor concienciación del verdadero coste y valor de los servicios universitarios.</p> <p>Se insta a realizar estudios para conocer la valoración y empleabilidad de los egresados.</p> <p>Se debe mejorar la contratación del PDI mediante convocatorias internacionales y fomentar el profesorado no permanente así como la mejora del baremo según la ANECA.</p> <p>Es imprescindible exigir mayor transparencia de la gestión y de la gobernanza y una política más clara de rendición de cuentas.</p> <p>Es importante definir con claridad el papel y competencias de los estudios de grado y de máster.</p>

<p>La universidad española en cifras 2012 (CRUE)*</p>	<p>Proporcionar información objetiva de los principales indicadores de las universidades españolas, con el fin de facilitar el análisis y la reflexión sobre como optimizar los recursos y el funcionamiento de la universidad.</p>	<p>El principal desafío para la universidad españolas es el hecho de llevar a cabo mejor docencia y mejor producción investigadora con un menor número de recursos.</p> <p>Es necesaria una mayor orientación internacional de los estudios, a través de una mayor oferta bilingüe y en lenguas extranjeras, así como de una mayor flexibilidad para el acceso a los estudios universitarios en España desde otros sistemas educativos.</p> <p>Es necesario buscar el estímulo de la financiación privada en las actividades de investigación aplicada a través de mecanismos fiscales y de control más eficientes, por parte de las administraciones y de las instituciones educativas.</p>
<p>Datos y cifras del sistema universitario español (MECD)*</p>	<p>Aportar indicadores homogéneos, robustos, consistentes y de calidad que permitan la comparabilidad entre las universidades españolas tanto en el ámbito nacional como internacional. Otorgar una herramienta para evaluar los avances universitarios.</p>	<p>Se produce una tendencia creciente en los siguientes aspectos: tasa de matriculación universitaria, número de másters ofertados, movilidad internacional y tesis doctorales defendidas.</p> <p>La tasa de desempleo afecta en menor medida los estudiantes con estudios superiores (especialmente a aquellos con el título de doctor).</p> <p>Los datos ponen de manifiesto la plena implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el SUE.</p> <p>El ámbito con mayor restricción presupuestaria ha sido el gasto destinado a I+D aunque se han alcanzado resultados notables en la producción científica a pesar de la disminución de los recursos económicos.</p>
<p>Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades</p>	<p>Legislación que regula la vertebración y cohesión del sistema universitario español y establece las normativas en materia de enseñanza superior.</p>	<p>Se establecen las cuatro funciones básicas de la universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. - La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. - La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico. - La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. <p>Se determinan los criterios referidos a aspectos de: estructura universitaria, gobernanza, universidades privadas, regulación de títulos y garantía de calidad.</p>

ÁMBITO REGIONAL

DOCUMENTO/S	OBJETIVO	PRINCIPALES CONCLUSIONES
Leyes autonómicas de universidades	En cada uno de los distintos sistemas universitarios autonómicos se establecen propias leyes de universidades con el objetivo de regular sus instituciones en competencias de promoción y financiación.	<p>Se establecen los criterios y políticas en cuestiones de financiación, precios públicos, coordinación de las universidades, recursos destinados a investigación, títulos ofertados que afectan en gran medida al funcionamiento de las universidades difiriendo a nivel regional.</p> <p>Se publican diferentes dossiers y documentos acerca de los resultados y los indicadores de cada sistema universitario autonómico.</p>

ÁMBITO LOCAL

Planes estratégicos de universidades	La mayor parte de las universidades españolas han elaborado tales planes con la premisa de dirigir, organizar y gestionar el futuro de su institución.	<p>Surgen como respuesta a los cambios a nivel demográfico, económico, social, tecnológico y de competitividad nacional e internacional de la universidad los cuales, a su vez, son el principal problema a la hora de seguir y ajustarse a tales planes estratégicos.</p> <p>La gran mayoría de los planes presentan una gran similitud en cuanto a metodología y contenido y en cuanto a la necesidad de aumentar su competitividad internacional y aumentar su influencia en el entorno y mejorar los resultados de producción científica.</p>
Plan Estratégico. Universidad de Granada. 2006-2010	Establecer un diagnóstico estratégico y un proceso de dirección cuyo fin es compatibilizar la UGR con su entorno y que se cumplan los objetivos de la universidad.	Se establece la misión, valores, objetivos y ejes fundamentales para afrontar el futuro de la universidad. Para ello es necesario una universidad innovadora, comprometida socialmente, abierta y con capacidad de adaptación.
Estudio de impacto económico de la Universidad de Granada en su entorno	Analizar la influencia e importancia de la Universidad de Granada en términos económicos en su entorno.	Las universidades en general deben satisfacer su compromiso social mediante la eficacia y eficiencia en el cumplimiento de sus objetivos, alcanzarlos de una manera inteligente mediante una asignación racional de los recursos así como una orientación hacia los usuarios y diferentes públicos con los que se relaciona. Se observa un crecimiento generalizado de la cobertura financiera de las universidades públicas.

Fuente: elaboración propia

* Informes de carácter anual

1.4. Retos de futuro de la universidad

Las nuevas políticas universitarias plasmadas en gran medida en los informes previamente descritos ponen de manifiesto las necesidades de la gestión universitaria mediante mecanismos que permitan ofrecer un mejor valor del papel de la universidad en la sociedad. Abrile (1994) ya señalaba como principales objetivos de futuro de la Universidad:

1. La universidad ha de ser capaz de reclutar y preparar ciudadanos y ciudadanas capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y a la solidaridad. Los sistemas educativos deben distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula información socialmente necesaria y formar a las personas en los valores, principios éticos y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social.
2. La universidad ha de capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida. Los sistemas educativos deben desarrollar capacidades de anticipación al futuro y de actualización permanente para orientarse a los cambios y a la resolución de problemas.
3. La universidad ha de formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica. Para incrementar la competitividad, el mayor desafío es la transformación de la calidad educativa: individuos con buena formación, impulso de la autonomía individual, logro de un mayor acercamiento entre el mundo de las comunicaciones, la esfera de trabajo y de la educación y priorizar las necesidades del desarrollo económico así como desarrollar conocimientos adaptados al mercado laboral.

Destacar sin embargo, que aunque gran parte de las premisas y los retos de futuro establecidos por Abrile (1994) siguen vigentes pasados 20 años, desde una perspectiva más actual y en base a lo revisado anteriormente en este capítulo, podemos concluir que los principales desafíos del futuro escenario de la universidad serán los siguientes:

- Desafíos **tecnológicos**: el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la docencia, los métodos de enseñanza, investigación y

gestión. La aparición de nuevas formas alternativas de formación como son los MOOC (Cursos masivos online abiertos) ha modificado la forma de instruir y recibir conocimientos. El reciente informe “Horizon Report: 2014 Higher Education Edition” establece que la ES se enfrenta a seis principales retos respecto a su actuación en el ámbito tecnológico: **(1)** la formación del profesorado en habilidades y capacidades tecnológicas; **(2)** la falta de reconocimiento para los profesores cualificados en este ámbito; **(3)** la creciente competencia entre nuevos y antiguos modelos de aprendizaje donde destaca la importancia de los ya comentados MOOC; **(4)** adaptar las formas de estudio a las nuevas formas de enseñanza; **(5)** gestionar el tiempo y el esfuerzo que supone atender a un mayor número de estudiantes que facilitan las TIC, **(6)** mantener el valor de la universidad como lugar de aprendizaje reforzado por las nuevas comunicaciones sin convertirlos en modelos de negocio.

- **Desafíos económicos:** las universidades deben diversificar sus modos de financiación ante los actuales ajustes presupuestarios y ajustes a las necesidades de producción y crecimiento de la sociedad. Se demanda continuamente a la universidad su contribución al sistema productivo aún en disminución de los recursos disponibles.
- **Desafíos relativos a sus funciones y gobernanza:** es importante una reflexión acerca de la forma de afrontar su función docente, investigadora y de integración con la sociedad en su conjunto. Uno de los principales retos es rendir cuentas a los diferentes interesados o *stakeholders* para su exigencia en la construcción de una sociedad moderna, global y basada en el conocimiento. Además, las universidades deberán enfrentarse a nuevos modelos y estructuras de organización.
- **Desafíos relativos a la competencia:** la internacionalización de la universidad, el fenómeno del Open Learning (educación y aprendizaje abierto), y el aumento del número de universidades (especialmente de tipo privada) afectan al funcionamiento actual y futuro de la universidad. Este desafío supone entre otros, revisar la oferta universitaria o la necesidad de configurar redes o asociaciones entre las universidades. Además la creciente importancia de los rankings universitarios y su visibilidad internacional ha repercutido en las políticas de las instituciones buscando indicadores de excelencia y calidad en producción científica y enseñanza. Según la OCDE (2013) se estima que en el horizonte de unos 15 años la población universitaria aumentará sobre un 25% (lo que supondría unos 50 millones más de alumnos). Este hecho supone un importante reto a la hora de abordar la gestión

estratégica y el reclutamiento y retención de la población estudiantil así como la necesidad de diferenciación entre las universidades. Además parejo a la privatización se ha producido lo que se ha denominado como la “mercantilización” de la ES. Así mismo nuevos países están incrementando su presencia en el sector de las IES, sobre todo, el caso de China.

Sintetizando en una sola expresión las universidades más competitivas a nivel internacional deben lograr convertirse en “universidades de clase mundial” (UCM) término referido a aquellas universidades que mejoren la calidad de la enseñanza y la investigación y desarrollen la capacidad que se necesita para competir en el ámbito mundial mediante la adquisición y creación de conocimientos avanzados (Salmi, 2009). Supone que las universidades que se mantendrán en el futuro se deberá a tres atributos claves: una alta atracción de talento de profesores y estudiantes; abundantes recursos para ofrecer un aprendizaje adecuado y llevar investigaciones avanzadas; y características favorables de gobernabilidad que fomenten una visión estratégica, innovación y la toma adecuada de decisiones sin ser obstaculizadas por la burocracia. En la siguiente figura se muestran tales características que deben adoptar para ser denominadas como “excelentes” o de “calidad” en el futuro y en la que se aúnan tanto los desafíos de financiación, de internacionalización y tecnológicos

Figura 1.11. Características de las universidades de referencia mundial



Fuente: Salmi (2009)

Las universidades están viviendo uno de los momentos más interesantes y comprometidos de su historia dado que la globalización permite aprovechar grandes oportunidades pero, al mismo tiempo, plantea serios problemas para el futuro, cuestionado cuál debería ser el valor principal de la educación superior: servir al bien común, en una era en la que entendemos por “bien” y entendemos por “común” es difícil de definir (Informe GUNI, 2008).

1.5. Conclusiones del capítulo I

En definitiva, los cambios del entorno universitario han hecho plantearse a las instituciones, tanto a nivel local, nacional e internacional, la necesidad de establecer “hojas de ruta” mediante la creación y multiplicación de diversos informes, declaraciones y estrategias que permitan al sector de la educación superior adaptarse a las realidades sociales y económicas actuales así como los próximos retos de futuro.

Según el último barómetro de la Fundación CYD (2012) se detecta, por un lado, una elevada valoración de la importancia otorgada al papel de la universidad en la economía y sociedad española (siendo esta valoración creciente en los últimos años) sobre todo por lo que respecta al marco general y a la transferencia de tecnología, pero, por otra parte, se observa un deterioro del nivel de mejora observada en las tendencias del sistema universitario español en cuanto a la formación recibida para el desempeño empresarial y la disminución de la financiación y los recursos.

Los desafíos de las IES implican tomar nuevas perspectivas y tácticas para encarar la creciente competitividad en el sector de la educación superior. Supone, por una parte, la adopción de prácticas de marketing y gestión organizacional que se detallarán en el siguiente capítulo. Podemos concluir que los informes establecen un contexto inicial de nuestro trabajo puesto que permite conocer cuáles son las tendencias primordiales actuales de la gestión universitaria:

- Analizar el entorno, valorar la situación actual y formular el posicionamiento de las universidades con el fin de diagnosticar el momento actual de la educación superior.
- Definir una serie de líneas de actuación y recogida de información que permitan actuar consecuentemente con las demandas de la sociedad.

- Llevar a cabo sistemas de monitorización y evaluación de la calidad universitaria y su contribución al tejido productivo y económico.
- Gestionar y administrar eficientemente los recursos y financiación destinados al sector de la educación superior.
- Incorporar nuevas ópticas que permitan afrontar la situación turbulenta actual como es el caso de la aplicación de principios del marketing.

En resumen, toda esta contextualización sobre el sector de las IES marca la visión del futuro y hacia donde debe caminar y avanzar la universidad. Ante los numerosos retos de la sociedad actual cabe preguntarse las siguientes cuestiones:

En primer lugar, cuestiones acerca de las demandas de la sociedad y sus distintos *stakeholders* a la universidad:

- ¿Cómo pueden contribuir las universidades a los objetivos económicos y sociales?
- ¿Cómo puede la educación superior satisfacer a los distintos *stakeholders* a los que se dirige?
- ¿Las universidades abordan adecuadamente las necesidades y prioridades de la economía del conocimiento tanto desde una perspectiva local y global?

En segundo lugar, cuestiones o aspectos relacionados con el desempeño y gestión del servicio universitario:

- ¿Qué medidas y estrategias pueden desarrollarse para mejorar la calidad del servicio universitario?
- ¿Hasta qué punto la gestión universitaria refleja los valores de un contexto social en pleno cambio?
- ¿Debe la universidad adoptar e impulsar estrategias de negocio o de marketing dada la creciente competitividad e internacionalización?
- ¿Los sistemas universitarios están produciendo la alta calidad que se les exige y que esperan sus distintos públicos?
- ¿Cómo debe gestionarse el binomio educación-investigación que caracteriza a las universidades?



El tercer dilema respondería a cuestiones de financiación:

- ¿Las universidades deben diversificar sus recursos financieros y buscar vías alternativas económicas para mejorar su competitividad?
- ¿Cuál debe ser el diálogo entre sociedad, gobierno, estudiantes y empleadores para alcanzar un acuerdo sobre financiación de la educación superior?

En definitiva:

¿Qué transformaciones y adaptaciones deben realizar las IES para afrontar adecuadamente el futuro?

Todos estos retos o desafíos suponen el hecho de que la educación superior podría sentir cierta presión y ante las múltiples demandas que debe satisfacer y los públicos a los que debe atender. La labor de la universidad es importante en todo su conjunto y es esencial para el desarrollo social. En base a todo lo revisado en este capítulo podríamos concluir las siguientes ideas de presión que tiene la ES: la universidad debe estar vinculada a lo local pero con un visión global e internacional; debe colaborar con la situación del momento y, a su vez, anticiparse a los cambios y retos sociales; debe aplicar las nuevas tecnologías sin obviar los métodos tradicionales de aprendizaje; está obligada obtener mejores resultados con menores recursos; y debe afrontar políticas de mercantilización manteniendo la premisa de su labor educativa e investigadora.

En la presente investigación se pretende colaborar con diversas cuestiones que se plantean a las IES y que resultan fundamentales para una adecuada gestión universitaria que en el siguiente capítulo se comentarán: la visión del egresado como público de la universidad, la relación del marketing con la educación superior, la generación de valor de las instituciones universitarias, los niveles de calidad de la misma y el impacto de la experiencia universitaria en los egresados.



CAPÍTULO 2

Gestión y universidad

“El nuevo escenario competitivo en el que se mueve la universidad ha obligado a orientarse y esforzarse por lograr una ventaja competitiva que les garantice su supervivencia en el mercado de la educación superior” (Conway et al., 1994).

2

2.1. Importancia de la gestión en el sector de la educación superior

La educación de las próximas generaciones debe ser de mayor calidad, por ende debemos esforzarnos en optimizar los recursos y hacer una gestión universitaria de mayor calidad y eficiencia (Díaz-Canel, 2011). La UNESCO (1998) afirma que “las instituciones universitarias están obligadas, más que nunca, a implementar modernos enfoques de dirección en su práctica diaria y a utilizar los recursos de que disponen con gran eficacia y eficiencia. Estas circunstancias, así como las que se derivan de la necesidad de una mayor coordinación y racionalidad para dar respuesta a los nuevos requerimientos que imponen las exigencias multidisciplinares de los procesos y de una mayor competencia por el uso de recursos comunes, le imprimen un sello característico a la gestión universitaria de estos tiempos”.

Dada la naturaleza cambiante del sector de la educación superior, es aconsejable que los gerentes y líderes de las universidades adopten un enfoque centrado en el usuario. Cada vez más, las instituciones de educación superior se reconocen como una industria de servicios y por lo tanto están poniendo mayor énfasis en la satisfacción del cliente y una adecuada gestión de la universidad (Deshields, Kara y Kaynak 2005). Tradicionalmente, las instituciones de educación superior han carecido de una consolidada cultura de gestión, sin embargo, la mayoría de ellos aplican estrategias de gestión y comercialización diariamente, a menudo inconscientemente, y sin un conocimiento preciso del proceso que realizan (Kirp, 2003; Ross et al., 2013).

Arnoldo y Nicolás (2001) consideran que una adecuada gestión de la universidad debe comprender las siguientes estrategias con el objetivo de crear una ventaja competitiva sostenible en el entorno actual de las instituciones de educación superior y en la cual reconocen la importancia del papel del marketing:

- Estrategia **financiera** para una asignación y aprovechamiento de los recursos.
- Estrategia de **recursos humanos**, que incluye tanto a los docentes como al personal administrativo.
- Estrategia **tecnológica**, que comprende la adquisición de habilidades o disciplinas que se aplican al servicio (modernización de la enseñanza con tecnologías de la información e infraestructura apropiada) y también a los procesos internos administrativos. En este concepto se incluye, por ejemplo, el equipamiento audiovisual de las salas de clases, biblioteca y equipamiento de laboratorios.
- Estrategia de **adquisiciones**, que aplica a todo lo relacionado con el área de adquisiciones para la operación interna.
- Estrategia de **servicio**, que define los objetivos estratégicos del producto o servicio que la unidad entrega en términos de costo, calidad, confiabilidad, flexibilidad e innovación.
- Estrategia de **marketing**, que promueve las políticas de la unidad respecto a las acciones para captar alumnos de pregrado y postgrado tanto nacionales como internacionales y anunciarse de manera propicia al medio externo. Según Santesmases (1996) una estrategia de marketing supone un modo de “concebir y ejecutar la relación de intercambio, con la finalidad de que sea satisfactoria a las partes que intervienen la sociedad, mediante el desarrollo, valoración, distribución y promoción, por una de las partes, de los bienes, servicios o ideas que a otra parte necesita”. El marketing, desde una perspectiva clásica, supone llevar a cabo las estrategias de precio, producto, distribución y comunicación. Más tarde se discutirá acerca de cómo los investigadores conciben si esas u otras estrategias deben ser las herramientas dentro del sector universitario.

Por lo tanto la estrategia de marketing se integraría dentro de una planificación estratégica de la universidad. La planificación estratégica consiste en la formulación, ejecución y evaluación de acciones que permiten que una organización logre sus objetivos (David, 2003). Por su parte, Munuera y Rodríguez Escudero (2007) siguiendo las premisas de Naver y Slater (1990) indica que la gerencia estratégica busca concentrarse en sólo aquellos objetivos factibles de lograr y en qué negocio competir de acuerdo a las oportunidades y

amenazas del entorno. La planificación estratégica se desarrolla a través de un proceso que conlleva cinco tareas (Thompson y Strickland, 1994): **1)** desarrollar un concepto de la organización, definir la misión y formar una visión de hacia dónde se necesita dirigir la organización; **2)** transformar la visión en objetivos específicos por resultados; **3)** elaborar una estrategia; **4)** implantar y poner en práctica la estrategia seleccionada; **5)** evaluar el resultado, revisar la situación e iniciar ajustes correctivos.

La aplicación de la planificación estratégica puede ser implementada tanto en organizaciones públicas como privadas y así beneficiarse de las ventajas que se derivan de tal planificación siempre teniendo en cuenta la naturaleza y las características del servicio y del sector donde compete la institución. Por lo tanto, en el sector de las IES, tal planificación resulta esencial para lograr los objetivos, al igual que cualquier otra empresa u organización de servicios.

En el anterior capítulo hemos visto como las universidades han desarrollado en el ámbito local distintas planificaciones estratégicas con el objetivo de mejora su gestión y abordar los problemas de un manera más eficaz ya que la perspectiva estratégica de las organizaciones permite conocerse mejor así mismo y establecer las metas a alcanzar (Porter, 1980). La planificación estratégica puede ser definida como un proceso de dirección cuyo fin último es compatibilizar a la organización con su entorno, de manera que ésta alcance el éxito en el mismo (Luque y Del Barrio, 2005).

La planificación estratégica es un pilar fundamental dentro de la gestión universitaria pues permite una serie de beneficios (Luque y Del Barrio, 2005): evita los problemas asociados con la inmediatez y anticipa los cambios en el entorno, dinamiza los sistemas de gestión, ayuda a priorizar la gestión, fomenta un proceso de aprendizaje y desarrollo organizativo y facilita la comunicación entre la universidad y los distintos colectivos a los que se dirige. Tal como afirma Steiner (1979) no se trata de una planificación estática y que sustituya el juicio e intención de los gestores sino que es un ejercicio de reflexión donde establecer metas y los métodos para alcanzarlas.

Por su importancia, las planificaciones estratégicas han ido desarrollándose de forma notable en los países anglosajones (Universidad de California, Glasgow, Leeds, Sydney...) así como en España (Universidad de País Vasco, Jaén, Autónoma de Madrid, Barcelona, Pública de Navarra, etc.). Luque (2013) afirma que lo importante de la "planificación" es que lleve a una auténtica "gestión estratégica" puesto que el énfasis no está en la formulación de la estrategia sino en la práctica, el objetivo no es hacer un plan, es hacer un cambio que en las

universidades debe estar guiado por líderes que tengan un enfoque hacia el aprendizaje y la creatividad y tengan perspectivas centradas en el dinamismo, la flexibilidad, la intuición y la creatividad.

La planificación estratégica es una herramienta significativa para la estrategia de marketing de la universidad puesto que exige la detección de debilidades y amenazas y detecta las demandas de los diferentes públicos.

2.2. Óptica de marketing de las instituciones universitarias

El fenómeno de la globalización ha impulsado la mercantilización de la educación superior (Steger, 2003). El impacto de la globalización en la universidad se caracteriza por el incremento de los índices de matriculación, la menor financiación pública y la aparición del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida (Dale, 2007). Este fenómeno y la búsqueda continúa de la mejora de la gestión y el servicio universitario, ha provocado que en los últimos años la universidad haya adquirido nuevas tácticas desde una perspectiva del marketing que le permita actuar de forma más eficaz y planificada así como adaptarse al nuevo entorno competitivo.

También la crisis de lo público y la erosión de la confianza de la sociedad en la educación se han manifestado en constantes retos planteados a la eficiencia, la productividad, la equidad y la calidad de los grandes sistemas educativos europeos (Díaz Barriga, 1998). La reciente crisis económica y financiera de las universidades ha ido acompañada, como causa y consecuencia a la vez, por una redefinición constante y continua del sentido de la universidad, los objetivos de la misma y de las prácticas necesarias de la educación superior (Ordorika, 2008). Las instituciones nacionales, incluyendo las de la educación superior, operan cada vez más dentro de un libre comercio y por ello los gobiernos de todo el mundo empezaron a reducir el gasto de las instituciones por las que las universidades tuvieron que asumir gradualmente la responsabilidad financiera de la gestión de sus propias organizaciones y que ha llevado a plantear el tema de la orientación al marketing en las universidades (Maringe y Gibbs, 2009). A pesar de esta presión financiera, en muchos países y universidades (como es el ejemplo de la mayoría de los países europeos como España) la financiación proviene todavía en su mayor parte de la administración pública.

Un enfoque orientado al marketing eficiente genera una serie de beneficios para las IES y sus públicos, tanto económicos como no económicos, en términos de desarrollo social, ético y equilibrio social (Luque y Del Barrio, 2009). Hay una serie de estudios que confirman que la incorporación de la orientación al marketing de las universidades contribuye a mejorar su competitividad y sus resultados posteriores (Litten, 1980; Naver y Slater, 1990; Qureshi, 1993; Taylor y Reed, 1995; Caruana, Ramaeshan y Ewing, 1998; Mazzarol, 1998; Siu y Wilson, 1998; Umashankar, 2001; Czarniawska y Genell, 2002; Maringe y Foskett, 2002; Bok, 2003; Jongbloed, 2003; Arnett, German y Hunt, 2003; Cann y George, 2003; Flavián y Lozano, 2004; Ivy y Naude, 2004; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006; Hemsley-Brown y Oplatka, 2006; Voon, 2006; Hayes, 2007; Newman y Jahdi, 2009; Oplatka, 2009; Akonkwa, 2009; Maringe y Gibbs, 2009; Hemsley-Brown y Oplatka, 2010; Maringe y Mourad, 2012; Ross, Grace y Shao, 2013).

La AMA (Asociación Americana de Marketing) define en el año 2007 el concepto de marketing como “la actividad, conjunto de instituciones y procesos para crear comunicar, distribuir e intercambiar ofertas que tengan valor para los consumidores, los clientes, los socios y la sociedad en su conjunto”. Dicha definición se aleja de las creencias del marketing como una mera herramienta comercial pues se remarca la importancia del servicio a la sociedad y no sólo de los clientes, algo que es demandado continuamente a la ES desde diferentes esferas de la sociedad y justificaría su pertinencia como óptica dentro de las universidades pues el marketing debe satisfacer de forma coordinada los intereses de todos los públicos o consumidores y moldear los mejores productos y servicios según su requerimientos (Kotler, 2000). Además, la propia definición resalta la creación de valor, pues la universidad debe aportar un valor añadido a los distintos públicos y al desarrollo humano y social.

Kotler y Fox (1985, p.6) en su libro “Marketing Estratégico para Instituciones Educativas” definen al marketing en el contexto de la educación como “el análisis, la planificación, la implementación y el control de programas cuidadosamente formulados y diseñados para llevar a cabo intercambios voluntarios de los valores con un mercado objetivo para lograr así los objetivos organizacionales. El marketing consiste en el diseño de una estrategia institucional que satisfaga las necesidades y deseos del mercado objetivo y el uso eficaz del precio, comunicación y distribución para informar, motivar y dar servicio a esos mercados”. Tales autores señalan que el marketing de las universidades debe tener una función esencial: la **función social** pues la universidad debe preservar los intereses de la sociedad a largo plazo.

La idea de las universidades como amplios proyectos culturales de la sociedad o como instituciones dirigidas a la producción de bienes públicos ha pasado a un discurso meramente marginal o discursivo (Readings, 1996; Marginson, 1997). Esta idea ha sido sustituida por un renovado énfasis entre los vínculos de la universidad y las políticas de mercado (Marginson y Considine, 2000), por un esquema de universidades emprendedoras (Clark, 1998), por nociones de excelencia (Readings, 1996) o por conceptos y objetivos de dirección como “productividad” o “eficiencia” o por la creciente privatización de la financiación universitaria y el crecimiento de la competitividad (Slaughter y Leslie, 1997).

Akonkwa (2009) establece los principales motivos por lo cual la universidad comenzó desde la década de los ochenta a aplicar conceptos propios de marketing:

- Nueva gestión pública: las universidades aplican cada vez más políticas supranacionales (por ejemplo, en Europa) y existe una creciente competencia.
- Masificación: la población universitaria mundial se duplicó entre 1975 y el año 2000.
- Profesionalización de la enseñanza superior: preparar adecuadamente a los estudiantes para que estén listos para el mercado de trabajo.
- Reducción de la financiación pública.
- Aparición de problemas de gestión de la calidad: la búsqueda de la calidad exige políticas de marketing.

Un estudio realizado mediante la técnica de paneles por Hayes (2007) a 20 expertos en educación universitaria revelaba la futura evolución de la denominada “comercialización de la educación superior”. Los panelistas coincidían en que las prácticas de marketing serían el pilar estratégico debido a cinco razones fundamentalmente:

1. La competencia por los estudiantes se incrementará debido a una crisis demográfica del número de estudiantes en edad universitaria.
2. Los estudiantes y los padres pondrán más énfasis en el valor ofrecido, debido a los incrementos de precios.
3. Las universidades han de alcanzar sectores no tradicionales donde no se percibe tan claramente el beneficio ofrecido por la universidad.

4. Un aumento constante de alternativas de prácticas de mercado se difunde rápidamente en las instituciones sin ánimo de lucro.
5. Las instituciones privadas podrán experimentar una mayor competencia por parte de las instituciones públicas que están adoptando rápidamente sus propias técnicas de marketing y actúan progresivamente como "semi-privadas".

Todo esto ha dado lugar a que cada vez se dan con mayor frecuencia en la educación superior palabras o términos como satisfacción de estudiantes, retención, intención, cuota de mercado o valor percibido (Homburg y Pflesser, 2000). Esta situación conlleva la petición de una mayor investigación que se centre en la literatura de marketing educativo y la aplicación de políticas de marketing en la educación superior (Hemsley-Brown y Oplatka, 2010).

2.2.1. Orientación al marketing en la educación superior

Recordando lo que se ha comentado anteriormente, diferentes factores han dado lugar a la aparición del "marketing universitario" o la inclusión del término "productos" en el sector de la educación superior". Así, la adopción de prácticas de mercado o enfoque estratégico del marketing se ha convertido en una de las características destacada de la educación superior contemporánea (Slaughter y Leslie, 1997; Ordorika, 2002, 2004).

Litten (1980) fue uno de los primeros autores que abordó el tema de la perspectiva del marketing y la orientación al mercado en el sector de la educación superior. En su estudio establecía las diferencias entre el marketing de organizaciones y empresas de negocio con respecto a las universidades. Entre esas diferencias se encontraban el hecho de que la selección de la universidad supone un largo y complejo proceso dado las importantes consecuencias de que esta elección deriva. No se trata de una elección basada únicamente en la conveniencia o en el precio pues a diferencia de otros tipos de negocios, la organización (la universidad) no espera que el beneficio proceda fundamentalmente de la lealtad y de la repetición de compra sino que espera que el alumno, con una sola elección se cumplan todas sus altas expectativas. Además el estudiante asume todo el servicio de la organización con sus debilidades y fortalezas, por ejemplo, no elige una universidad que sea la mejor en la enseñanza de idiomas y otra para aquella que ofrezca un mejor servicio en prácticas (aspectos que sí suceden la mayoría de servicios o productos). Así mismo, avisaba de que el futuro de las universidades se basaría en la reputación e imagen de las mismas debido a las pocas diferencias que existen en la formación teórica entre universidades así

como de la gran sensibilidad dentro de la educación superior para términos como marketing o gestión del servicio y que debería ser superado por los gestores y los académicos para conseguir una verdadera **orientación al mercado u orientación al marketing**⁴.

Este término de *orientación al mercado* fue concebido para reflejar la aplicación práctica del concepto de marketing (Kohli y Jaworski, 1990) ya que refleja la necesidad sustancial de una organización para poder competir en el sector donde opera (Lafferty y Hult, 2001). La premisa de esta orientación de marketing es que el desempeño organizacional depende de la capacidad de identificar y satisfacer las necesidades del cliente (Kirca, Jayachandran y Beardon, 2005) así como de una relación positiva entre la orientación al mercado y el desempeño de la organización (Narver y Slater, 1990).

Se puede decir que una organización orientada al marketing es una organización orientada hacia el aprendizaje, lo que refuerza sus creencias y comportamientos a través de los principios del aprendizaje organizacional (Jawoski y Kohli, 1996). Se ha demostrado que las organizaciones con una fuerte orientación hacia el marketing o al cliente tienen una mayor capacidad para identificar los cambios en la demanda, anticipar oportunidades y responder a la competencia, obteniendo así mejores resultados (Narver y Slater, 1990; Cann y George, 2003).

En la literatura predominan dos concepciones de orientación de mercado (Homburg y Pflesser, 2000): la que adopta el punto de vista de procesamiento de información (Kohli y Jaworski, 1990) y otra perspectiva que adopta un punto de vista cultural (Narver y Slater, 1990). La perspectiva del procesamiento de la información concibe la orientación al mercado como una evolución de la generación, la difusión y la respuesta a los cambios que se dan naturalmente en el mercado. La perspectiva cultural destaca la orientación al mercado como la capacidad de aprender acerca de los clientes y de los competidores con el fin de responder a las tendencias, así como conocer y responder a las influencias del entorno. Por lo tanto, la orientación al mercado es una característica organizacional implícita

⁴ Es importante señalar que los conceptos de orientación al mercado y orientación de marketing han sido indistintamente usados por la mayoría de los autores que parecen no encontrar diferencias importantes entre ambos conceptos. Shapiro (1998) afirma que la orientación al mercado es un término menos preciso estableciendo que la diferencia supone que la orientación al marketing implica a la organización buscar y alcanzar la satisfacción del cliente usando todas las herramientas de marketing mientras que la orientación al mercado hace referencia a una aplicación integral en toda la organización de los procesos de marketing. López Moreno (2006) afirma que la orientación al mercado, la orientación al marketing y la orientación al cliente ha sido utilizados de forma similar. McCarthy y Perrault (2007) afirman que la orientación al mercado es la implantación de la filosofía de marketing en la empresa por lo que son conceptos similares y que la literatura ha empleado indistintamente en la mayoría de los casos ambos términos de forma análoga.

en lugar de un comportamiento explícito pues muchas organizaciones llevan a cabo actividades propias del campo del marketing aunque de forma casi inconsciente (Ross et al., 2013).

Así pues, resulta lógico afirmar que la educación superior lleva a cabo una orientación al mercado de **tipo cultural** pues son muchas las políticas gubernamentales o los informes (como se ha visto en el capítulo anterior) que exige a las universidades adaptarse, satisfacer a sus distintos públicos y anticiparse a los cambios además de analizar el valor de la organización. Esta perspectiva exige cuestionarse a la institución porqué un “cliente” elige tal organización, producto o servicio. Esta perspectiva comprende tres dimensiones (Naver y Slater, 1990) y que ha sido analizado por distintos autores dentro de la educación superior (Siu y Wilson, 1998; Flavián y Lozano, 2004; Hemsley-Brown y Oplatka, 2006; Hemsley-Brown y Oplatka, 2010; Ross et al., 2013):

- Orientación a la competencia: la necesidad de analizar el entorno así como las fortalezas y debilidades de la organización. Ello se logra únicamente con el hecho de que los profesores y el personal de administración comprendan la importancia de esta filosofía organizacional ya que daría lugar iniciativas y mejoras innovadoras que crearan servicios adicionales a los clientes (Hemsley-Brown y Oplatka, 2010).
- Orientación al cliente: implica comprender de dónde proceden sus fuentes de satisfacción cumpliendo sus expectativas. Lo más característico es que no se trata de una conducta concreta frente a un cliente real, sino de una actitud permanente de contar con las necesidades y demandas del cliente. Supone recoger información continuamente acerca de las características de los clientes e implica que la experiencia de cliente está en el centro de las prioridades de la organización. Tal como afirman Hemsley-Brown y Oplatka (2010) en la educación superior requiere adaptar la enseñanza a los estudiantes y estar atentos a sus diferentes puntos de vista además de tener en cuenta sus diferentes públicos.
- Coordinación inter-funcional: se refiere a la creación de un valor superior para sus públicos. Es la fuente principal de la ventaja competitiva. La combinación de los diferentes servicios exige una misma cultura organizacional teniendo en cuenta tanto a los clientes externos como internos de la universidad (Siu y Wilson, 1998).

Centrándonos en estudios que hayan analizado la relación entre marketing y universidad de manera más pormenorizada. En primer lugar podemos señalar a Ross, Grace y Shao (2013) analizaron la importancia de la orientación al marketing para el reclutamiento y atracción de estudiantes internacional como respuesta a la creciente globalización de la educación superior. En su estudio concluían que la orientación al marketing de las universidades requería, primeramente, de la comprensión de las necesidades, las motivaciones y las expectativas de los estudiantes potenciales y futuros para dar lugar realmente a una verdadera satisfacción.

Wasmer y Bruner (2000) analizaron las características principales que tienen las universidades con una perspectiva de marketing. Las universidades pequeñas, con menor número de estudiantes tienen una cultura y misión organizacional más proclive al marketing dado su necesidad de atraer nuevos estudiantes. Las grandes universidades se centran en aspectos más académicos. Además eran las universidades privadas quienes tenían una verdadera cultura organizacional de mercado dado su propia naturaleza además de que existía correlación entre las políticas de marketing en la educación superior de aquellas universidades caracterizadas por la innovación⁵.

Así mismo, otros estudios (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006; Hemsley-Brown y Oplatka, 2010) analizaron las diferencias que existen internacionalmente en la aplicación de prácticas de marketing según los países siendo las naciones cuyas universidades son más recientes (inauguradas fundamentalmente en los últimos veinticinco años del siglo XX) las que llevan a cabo más actividades orientadas al marketing.

Newman y Jahdi (2009) dada la creciente importancia y la aplicación de políticas de marketing, analizaron el impacto de éstas prácticas entre los profesores y los estudiantes. Los autores sugieren que la educación superior no es un sector susceptible de aplicar las cuatro P's clásicas del marketing mix (producto, precio, comunicación y distribución). Siguiendo las teorías de Booms y Bitner (1981) acerca de las tres P's del marketing de servicios (personas, procesos y evidencia física, ésta última referida a la imagen corporativa) sugieren sustituir las personas por "valías", los procesos por "capacidad" y la evidencia física por "carisma". En este caso las personas supondrían el análisis constante de los estudiantes ya que la universidad es un servicio que exige una gran confianza e implicación mutua entre

⁵ Aunque las premisas establecidas por el trabajo de Wasmer y Bruner (2000) fueron validadas, los modelos sobre orientación al marketing establecidos por los autores tenían una baja capacidad explicativa.

el estudiante con el profesor y el personal de administración de servicios. Las capacidades (el proceso) se refiere a la facilidad de obtención de información, la comunicación entre la institución y el estudiante potencial, así como la inscripción y la organización de conferencias. Las "capacidades" de una institución pueden convertirse en una gran ventaja competitiva. Por último, el carisma, la evidencia física es la representación visual de una entidad, así como su ubicación, instalaciones y servicios.

En la configuración del marketing dentro de la universidad, Ivy y Naude (2004) analizaron los componentes o marketing mix que deben integrarse en la universidad. Aunque su estudio estaba dirigido únicamente a masters de negocios establecieron las 7 P's del marketing aplicables dado el nuevo contexto que se ha analizado: Premium (alta calidad, entrega de servicios de excelencia); Proyección (imagen adecuada y percepción positiva y diferenciada entre los públicos); Publicidad, Precio, Programa de estudios, Prospectus (fuentes de información) y Personas (éste último coinciden con los estudios de Booms y Bitner (1981) y Newman y Jahdi (2009).

2.2.2. Debate acerca de la estrategia de marketing en las IES

La política de marketing en el marco de la Educación Superior es un área en desarrollo, tanto a nivel conceptual como operativo. La comercialización de programas educativos y el desarrollo de estrategias de marketing relacional ha atraído la atención de los investigadores en los últimos años que han tratado de averiguar cuáles con las consecuencias de las prácticas de marketing en el sector universitario (Hayes, 1996, Gibbs, 2001).

Sin embargo, el marketing no siempre es bien visto dentro de las instituciones de educación superior (Oplatka, 2009) ya que el concepto ha sido malentendido durante largo tiempo en la educación (Maringe, 2004). En la literatura, hay un desacuerdo en cuanto al papel del marketing en las IES con algunos argumentando que desempeña un papel crucial en su rendimiento (Oplatka y Hemsley-Brown, 2007), mientras que otros cuestionan su idoneidad (Khalifa, 2010; Ramachandran, 2010). Por ejemplo, Svensson y Wood (2007) afirmaban que la universidad no puede adoptar esta perspectiva de marketing pues supone la pérdida de control por parte de los académicos y profesores de las decisiones ya que se obvia que no es la universidad quién debe adaptarse continuamente a los estudiantes debido a que muchos de ellos no tienen un compromiso o implicación suficiente y es la universidad quién debe decidir la formación adecuada para cada titulación. Smith (1997) argumenta que la mercantilización de la

educación superior no es más que "un ataque concertado contra las estructuras y valores tradicionales de esta institución". McGrath (2003) afirma que la universidad no debe evaluarse según su número de estudiantes, capacidad de reclutamiento, sus estrategias de marketing o imagen sino que la calidad universitaria debe evaluarse únicamente sobre la base de los resultados alcanzados laboralmente por parte de los estudiantes. Sin embargo, la afirmación del último autor tiene ciertas limitaciones pues no considera las características del entorno no sujetas al control de las universidades como son las oportunidades laborales o crisis de empleo. Es decir, aún con las mismas políticas, mismos docentes y misma instalaciones pueden diferir ampliamente los resultados logrados por los estudiantes, muchas veces ajenos e incontrolables por la universidad según épocas de prosperidad o de crisis económica. De este modo, los logros laborales no son un indicador de la calidad de la experiencia en ciertos momentos. Además un enfoque basado en los resultados obvia todos los aspectos y roles circundantes a la universidad que hemos visto en el capítulo 1: su papel abarca desde la promoción de valores y en el desarrollo humano y social hasta la contribución al tejido productivo que también son valorados en términos de calidad.

El mayor problema a la hora de implementar una estrategia de marketing en el ámbito de la gestión universitaria reside en la escasa o limitada comprensión por parte de los responsables de tal gestión sobre estrategias de mercado (Newman, 2002; Maringe, 2005), principalmente en las universidades públicas con mayor reticencia a aplicar principios del marketing aunque ello es necesario para atender a la rendición de cuentas a la sociedad (Michavila, 2001). Otro importante obstáculo es que en muchas instituciones la filosofía del marketing se encuentra "bajo sospecha" al ser un concepto procedente del mundo de los negocios (Naude y Ivy, 1999; Maringe, 2005) y no es apropiada dada su naturaleza comercial (Wonders y Gyure, 1991). Incluso se le asocia con una simple herramienta de captación de estudiantes y generar ingresos (Conway et al., 1994). Mientras tanto, Newman y Jahdi (2009) afirman que la dificultad reside en que existe una gran diferencia entre la filosofía o retórica de marketing en la universidad con respecto a su real aplicación.

Hayes (2007) señalaba que el principal desafío del marketing en el sector de la ES es la resistencia a su implantación y práctica. Dicha conclusión se realizó a través de una comparación entre las clínicas médicas y profesionales de la salud con el propio sector universitario. En el inicio del marketing en el sector sanitario se temía que éste perjudicase la propia naturaleza e integridad de la medicina. Con el tiempo, el marketing se convirtió en una herramienta invaluable para asegurar la supervivencia y el éxito final de muchas instituciones de salud. Cada año, la aceptación creció y se amplió el tal campo. En consecuencia, muchos

gestores universitarios confiaban en que se produciría el mismo patrón en la educación superior (Blackburn, 1980; Topor, 1983; Kotler y Fox, 1985).

Hutton (2001) señala que muchas instituciones públicas han implementado erróneamente sus estrategias de marketing pues lo han concebido únicamente como una herramienta empresarial obviando la idiosincrasia de cada sector y sus diferentes públicos. Tal como nos indica Gibbs y Knapp (2002) el marketing debe estar basado en las personas a las que se dirige, especialmente en campos como la educación o la salud.

Las instituciones de educación superior (ya sean públicas o privadas) no pueden ser tratadas como organizaciones puramente comerciales (Akonkwa, 2009). Sus misiones, su cultura y su estructura requieren un tratamiento especial para la implementación de la estrategia de marketing (Smith, 2003; Sirvanci, 2004). Según lo recomendado por la American Marketing Association (AMA) la estrategia de marketing se desarrolla de acuerdo al contexto donde prevalece el sector. En este sentido se deben tener en cuenta la idiosincrasia de la educación superior.

Otro problema referido, en este caso a las universidades españolas es el obstáculo que supone cambiar la cultura organizacional de una manera que integre a todas las personas que forman parte de la organización (profesores y personal no docente), y tener que aceptar e incorporar la orientación al marketing en su marco mental y su estilo de trabajo. En este sentido, las universidades públicas españolas se enfrentan a una dificultad añadida, ya que sus órganos de gobierno están formados por profesores, investigadores, y el personal de servicio, así como estudiantes. Actualmente existe la necesidad de que las autoridades educativas y los equipos gestores de los centros dirijan sus actuaciones en dos direcciones fundamentales: orientarse al marketing e incrementar los factores ambientales que fomenten esta perspectiva con el objetivo de mejorar el funcionamiento de la Universidad pública en España (Flaván y Lozano, 2004). El resultado de este sistema de gobierno es que los objetivos, las decisiones y medidas adoptadas por la universidad por lo general tratan de satisfacer los intereses de los clientes internos y tienden a descuidar las necesidades de los estudiantes, las familias, las empresas y las instituciones gubernamentales. Sin lugar a duda, la incorporación efectiva de la orientación al marketing en las universidades españolas requerirá una importante reforma de su sistema de gobierno, así como su cultura y su estructura organizativa con el fin de lograr una mayor flexibilidad, la descentralización y la profesionalización de su gestión. De este modo, como cualquier organización que aspira a ser eficaz y proporcionar calidad de los servicios en un entorno cada vez más dinámico y cambiante, debe acercarse más a los clientes externos y adaptarse mejor a sus necesidades (Kotler y Fox, 1985).

En resumen, hay cierta reticencia en muchas instituciones universitarias a nociones como “clientes”, “mercado” o “ventaja competitiva”. Por el contrario, Pulido (2009) afirma que a las universidades les ha llegado el momento de vender mejores sus productos y servicios (docencia, investigación, conocimiento y servicio al tejido productivo) para convertirse progresivamente no sólo en productores sino también en vendedores. A pesar de las dificultades, Hemsley-Brown y Oplatka (2006) afirman que la orientación al marketing de la educación superior se ha consolidado como un fenómeno global, en particular en los países el Reino Unido, Estados Unidos Canadá y Australia. Argumentan que resulta ilógico obviar la competencia creciente que existe entre las universidades, las dificultades de adaptación a las universidades o la importancia de satisfacer las distintas esferas de la sociedad. En palabras de los autores “la orientación al marketing no supone únicamente folletos publicitarios de papel satinado sino que debe involucrar a cada una de las personas que trabajan en la institución”.

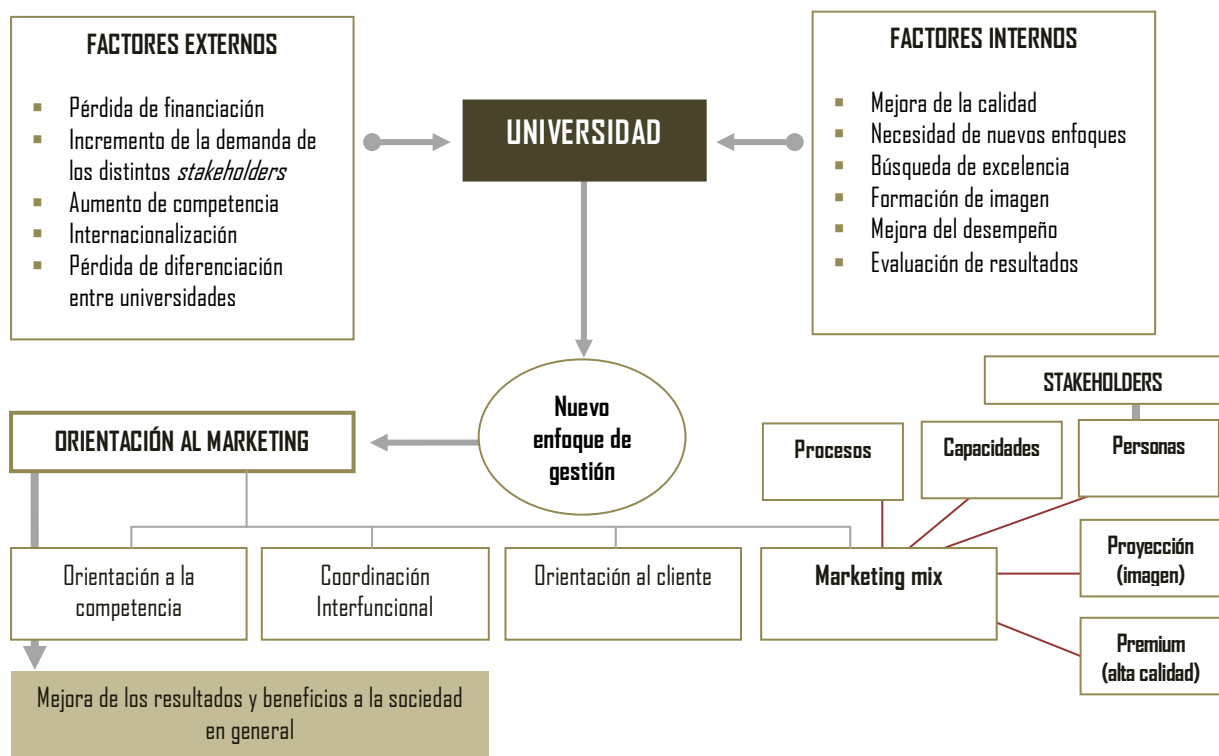
En este sentido, una óptica orientada al marketing se presenta como un recurso fundamental para crear una ventaja sostenible en el tiempo y mantener y mejorar la producción (Hult y Ketchen, 2001), algo que se ha intentado aplicar desde el mundo académico desde principios de los años 80 especialmente en universidades americanas (Bardo et al., 1990, Kotler y Fox, 1995; Liu, 2001). Así, ha habido un aumento progresivo de la preocupación por adaptarse al mercado en los últimos años (Capelleras y Veciana, 2001; Ressler y Abratt, 2009; Perin et al., 2012) incluso ciertos estudios han mostrado el efecto positivo del marketing en la ES (Caruana et al., 1998) o su utilidad para la creación de valor de la universidad en su servicio a la sociedad (Bok, 2003). Muchos autores apoyan la idea generalizada de que ahora las instituciones de educación superior pueden ser consideradas organizaciones de servicios (Dolinsky 1994; Kotler y Fox 1995; Zammuto, Keaveney y O'Connor 1996; Joseph y Joseph, 1997), por lo que sería pertinente la adopción de estrategias propias del sector servicios, entre ellas, el marketing.

Todo ello nos hace pensar que tal como afirman Kotler et al. (2000) y López Moreno (2006) en el caso de las universidades y otras entidades públicas la orientación no deber ser tanto al mercado sino una “orientación a la sociedad” dado los diversos públicos a los que se dirige. Ello estaría en línea con el enfoque de responsabilidad social que constituye una extensión del marketing clásico (Kotler, 1972) y que intenta equilibrar los beneficios empresariales, la satisfacción de los consumidores y la rendición de cuentas a la sociedad. Bajo esta óptica, Hayes (2007) estableció el triple beneficio que obtienen las universidades al adoptar una filosofía propia del marketing:

1. Las áreas de planificación y marketing estratégico ayudan a dar forma a la misión y visión de la organización. El marketing debe contribuir al modo en que una universidad puede desarrollar sus estrategias en relación con sus propias capacidades.
2. El marketing utiliza la información para la toma de decisiones. La recogida constante de información y la evaluación de datos primarios y secundarios permite tomar conciencia de la imagen y los resultados de la universidad. El marketing permite actuar de una manera más eficaz y eficiente.
3. El resultado de una adecuada combinación de marketing es la comunicación de la misión de la institución, la visión y los valores, tanto a los públicos internos como externos.

Resumiendo todo este proceso de investigación académica ha dado lugar a distintas perspectivas o problemáticas que se relacionan con la aplicación de prácticas de marketing en la universidad y que se resumen en la siguiente figura:

Figura 2.1. Esquema-resumen de la literatura de marketing y universidad



Fuente: Elaboración propia

A continuación (Tabla 2.1) se recogen los principales estudios o investigaciones que han abordado la temática de la orientación al marketing así como sus ventajas e inconvenientes en la educación superior y su principal aportación sobre el asunto. Se puede observar que la mayoría de ellos se han desarrollado a partir del año 2000, lo que sugiere la creciente importancia del fenómeno a pesar del reconocimiento de la orientación al marketing desde los años ochenta.

Tabla 2.1. Estudios versados en las prácticas de marketing en la educación superior

Autor y año	Tipo de Estudio	Aportación
Litten (1980)	Predictivo	La orientación al mercado de las universidades reduce la dificultad de adaptación ante el nuevo escenario económico y político.
Topor (1983)	Exploratorio	Establece los distintos procesos necesarios para desarrollar una estrategia de marketing en la educación superior.
Conway et al. (1994)	Descriptivo	Como resultado del contexto competitivo la universidad necesita de la orientación al marketing a fin de adquirir una ventaja competitiva sobre sus rivales. Evalúa el grado en que las instituciones muestran un conocimiento de los distintos tipos de clientes que necesitan ser tomados en consideración en la formulación de sus planes de marketing.
Taylor y Reed (1995)	Exploratorio	La orientación al estudiante se conforma como la piedra angular de una auténtica estrategia de marketing dentro de las universidades. El concepto de marketing en la ES supone la redefinición del término dado su peculiar contexto.
Williams, Liu y Shi (1997)	Descriptivo	Estudio del impacto de la orientación al marketing y la aplicación de tasas a los estudiantes en el contexto chino. Aumento de la capacidad internacional de las universidades como consecuencia de las estrategias de marketing.
Caruana, Ramaeshan y Ewing (1998)	Causal/Empírico	Los resultados confirmaron la relación positiva entre la orientación al mercado y el desempeño universitario mediante la realización de escala de medida de marketing (MARKOR) en universidades australianas.
Mazzarol (1998)	Causal/Empírico	El desarrollo de una ventaja competitiva para la competencia internacional de la educación a través de estrategias de marketing es un tema complejo. La educación es un producto altamente intangible y tiene excesivas particularidades en su estrategia de marketing. El éxito de una orientación al mercado internacional es la imagen y las alianzas globales. La estrategia de marketing aumenta la financiación conseguida por las universidades.

Autor y año	Tipo de Estudio	Aportación
Siu y Wilson (1998)	Causal/Empírico	Apoyo empírico a la puesta en práctica de la orientación al marketing en tres universidades inglesas. Es fundamental la coordinación y comunicación con los públicos tanto externos como internos para lograr una verdadera orientación al mercado.
Wasmer y Bruner (2000)	Exploratorio	Examen de la relación de las características de la universidad (tamaño, régimen público o privado e innovación) y la perspectiva de marketing. Mayor orientación en universidades pequeñas y de tipo privado.
Umashankar (2001)	Exploratorio	Adaptación de las políticas de marketing para la atracción y retención de estudiantes. Dada la nueva competencia internacional es necesaria una planificación estratégica de comunicación en imagen desde la perspectiva del marketing.
Czarniawska y Genell (2002)	Exploratorio	Las estrategias de mercado pueden mejorar la calidad sin embargo, aunque pueda ser contradictorio, llevará a la pérdida de identidad de las universidades.
Maringe y Foskett (2002)	Descriptivo	Presentan un estudio sobre la aplicación de teorías de marketing en las universidades sudafricanas. La orientación al marketing se basa fundamentalmente en las políticas de ventas (número de estudiantes) y las relaciones públicas para la gestión de la imagen.
Arnett, German y Hunt (2003)	Causal/Empírico	La orientación al mercado y la filosofía del marketing de relaciones es una estrategia viable en contexto de alto intercambio social como es el caso de las universidades.
Bok (2003)	Descriptivo	Análisis del impacto de las técnicas de marketing en distintas áreas de la universidad (servicios deportivos, facultades...). La orientación al marketing es necesaria para crear el valor de la universidad, que debe estar basado en la aportación cultural y debe ser motor del conocimiento de la sociedad.
Jongbloed (2003)	Exploratorio	Establece las condiciones para la aplicación del marketing en la educación superior tanto para los estudiantes como la propia institución dentro del contexto universitario holandés.
Trim (2003)	Exploratorio	Marco teórico de un enfoque profesional y relacional de marketing que garantice que se cumplen las expectativas del cliente, y que se pueda utilizar para auditar, evaluar y para la gestión estratégica.

Autor y año	Tipo de Estudio	Aportación
Cann y George (2004)	Exploratorio	Establece un modelo de diagnóstico en base a un modelo entre la orientación al aprendizaje y la orientación al marketing pudiendo ser utilizado como una herramienta para evaluar si una institución logra sus objetivos organizacionales y de gestión.
Ivy y Naude (2004)	Causal/Empírico	Examen de las políticas de marketing en los MBA en el contexto Sudafricano. El marketing mix de la educación superior debe estar compuesto por siete P's: Premium (alta calidad); Prominencia (imagen adecuada); Publicidad, Precio, Programa de estudios, Prospectus (fuentes de información) y Personas.
Flavián y Lozano (2004)	Causal/Empírico	La orientación al mercado del profesorado universitario de marketing ejerce un efecto positivo en los resultados obtenidos en docencia e investigación.
Hemsley-Brown y Oplatka (2006)	Exploratorio	Análisis de los resultados de las políticas de marketing en países de habla inglesa. La literatura acerca del marketing en las universidades es incoherente e incompleta y no existen modelos que expliquen el proceso de orientación al mercado en la universidad.
Marzo, Pedraja y Rivera (2006)	Exploratorio	Justificación del marketing en el sector público universitario como consecuencia de su pérdida de monopolio y como vía más eficaz para satisfacer a los distintos públicos.
Voon (2006)	Causal/Empírico	Los resultados muestran que la orientación al servicio impulsado por el mercado consta de seis componentes (orientación al cliente, orientación a los competidores, orientación interfuncional, orientación hacia los resultados, orientación a largo plazo, y la orientación de empleados) y que estos tienen una relación significativamente fuerte y positiva con la calidad del servicio.
Hayes (2007)	Descriptivo	Predicción de las estrategias de marketing de las universidades en el futuro a través de un panel de 20 expertos en ES. El futuro aumentará la importancia del marketing en la educación superior.

Autor y año	Tipo de Estudio	Aportación
Akonkwa (2009)	Predictivo	Plantea los principales problemas relacionados con el uso de la orientación al marketing en la educación superior (en términos de las clásicas 4P's), y sugiere una agenda de investigación que mejore la importación de conceptos de marketing en la educación superior. Urge la coordinación entre financiación, presupuesto y política de marketing.
Maringe y Gibbs (2009)	Exploratorio	Analiza los distintos componentes y técnicas del marketing de las universidades y establece los distintos métodos para el correcto posicionamiento de la institución.
Newman y Jahdi (2009)	Exploratorio	El marketing de la educación superior se debe considerar el uso de un marco más amplio proporcionado por una vista del marketing de servicios. El marketing de la universidad no es sólo producto, distribución, precio y publicidad, sino que son las personas, los procesos y las pruebas físicas.
Oplatka (2009)	Descriptivo	Análisis de las diferencias entre las políticas de marketing entre las universidades israelíes y las inglesas. En general, los académicos de ambos países indicaron que su institución se orienta hacia el marketing ya que se adaptan a las necesidades y deseos de los estudiantes. Además, los empleados consideran que contribuyen a la estrategia de marketing pues mejoran la imagen a través de su servicio prestado al estudiante.
Ramachandran (2010)	Exploratorio	Ofrece una visión crítica del marketing en la ES argumentando que restringen los derechos y privilegios que los estudiantes y el sector de la ES tradicionalmente disfrutaban.
Hemsley-Brown y Oplatka (2010)	Causal/Empírico	La satisfacción de las necesidades del estudiante, y un enfoque centrado en el estudiante dentro de la orientación al mercado debe ser una misión institucional, así como una iniciativa impulsada por el gobierno hacia las universidades a través de la introducción de prácticas y principios de marketing.
Ross, Grace y Shao (2013)	Descriptivo	La orientación al marketing aporta beneficios mediante el aumento de la satisfacción y la creación de valor para los estudiantes internacionales, el aumento de la contratación y retención de los estudiantes además de una mayor cuota de mercado y posición competitiva en el marco actual. Es consecuencia de la menor financiación pública gubernamental.

Autor y año	Tipo de Estudio	Aportación
Maringe y Mourad (2012)	Exploratorio	Diferencias entre las políticas de marketing entre los países desarrollados y los países subdesarrollados. Adaptación del marketing a la internacionalización de las universidades.

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a las conclusiones derivadas de los estudios expuestos previamente en la tabla anterior, las universidades deben estudiar y adaptar conceptos del marketing como la creación de valor o la formación de una imagen adecuada pues ya no existe un debate en la organizaciones acerca de generar o producir servicios y productos sino que la atención de las organizaciones se dirige en la actualidad en la búsqueda de una calidad superior y una imagen adecuada (Hu et al., 2009) ya que diversas investigaciones han demostrado que la calidad del servicio, el valor y la imagen son factores claves en la obtención de ventajas competitivas (Bolton y Drew, 1991; Parasuraman, Berry y Zeithaml, 1991; Zeithaml, Berry y Parasuraman, 1996).

En definitiva, en función de lo revisado hasta el momento la universidad debe:

- Integrar las políticas de marketing para lograr relaciones positivas y satisfactorias con todos sus *stakeholders*. Ello nace como respuesta, entre otros motivos, dado las circunstancias y retos actuales de las universidades tal como se ha podido comprobar en el primer capítulo de esta tesis.
- Desarrollar estrategias que respondan a la sociedad según los principios del marketing de responsabilidad social.
- Alcanzar los objetivos y retos del entorno actual a través de políticas de marketing.
- Conocer las percepciones de sus distintos públicos y lograr una imagen favorable y distintiva.
- Lograr una política de gestión que integre el marketing de relaciones con sus diferentes públicos, un marketing interno dentro de la propia organización y un marketing integrado que coordine las múltiples actividades que debe desarrollar la universidad.

2.3. Los *stakeholders* en el contexto universitario

La declaración de la misión, la filosofía y estrategia institucional requiere, ante todo, el conocimiento de quienes son sus públicos (Michael, 1990). Tal como se ha comentado en el punto anterior, la universidad se encuentra con diversos obstáculos a la hora de integrar y desarrollar una filosofía de marketing. Una de las principales dificultades es la complejidad que suscita los diferentes *stakeholders* o públicos (Flavían y Lozano, 2004) a los que se dirige la educación superior donde se encuentran las empresas, las familias, los empleados, la administración pública o la sociedad en su conjunto (García Sanchís, 2012).

Así, la educación superior ofrece una gran variedad de posibles beneficios en un número de formas diferentes. El problema surge cuando se trata de identificar quienes son los que realmente disfrutan o reciben tales beneficios. La educación superior tiene un número de clientes complementarios y simultáneos, lo que puede dificultar la identificación de las necesidades y deseos de los públicos y el correcto desempeño institucional (Conway, Mackay y Yorke, 1994). Resolver esta cuestión es necesario para una adecuada formulación del plan de marketing, de calidad y de planificación estratégica de las universidades (Pereira y Silva, 2003).

En los últimos tiempos la aplicación de estrategias de marketing a las universidades u otras instituciones de educación superior ha puesto de relieve la necesidad de concretar y conocer sus clientes ya que es fundamental conocer el comportamiento del consumidor, sus expectativas y su satisfacción. Capelleras y Veciana (2004) reconocen que “empieza a vislumbrarse una visión de la universidad como una organización de prestación de servicios públicos que reconoce la existencia de diversos destinatarios de sus servicios, que esperan recibir de ella un cierto valor añadido”. La filosofía del marketing moderno reconoce al consumidor como el centro de su actividad y el conocimiento del mismo permite alcanzar adecuadamente los objetivos de cualquier organización (Vrontis, Thrassou y Melanthiou, 2007).

Muchas investigaciones empíricas sobre la orientación al marketing en la educación superior han considerado el alumno como el único público al que se dirige la universidad. Sin embargo, la literatura especializada insiste en la multiplicidad de los clientes y las contradicciones que puedan caracterizar sus necesidades. Esto sugiere que los actores claves de la educación superior y la manera de responder a sus expectativas deben ser

definidas antes de su inclusión en la conceptualización de la estrategia de marketing (Davies y Scribbins, 1985; Akonkwa, 2009).

Weaver (1976) considera que hay cuatro grupos de interés en la universidad: el gobierno y sus administradores públicos; profesores y académicos; los consumidores “reales” (los alumnos, sus familias, empresarios), y la sociedad en su conjunto.

Kotler y Fox (1985) ofrecieron uno de los primeros análisis de la importancia de los diferentes *stakeholders* en la universidad detectando los diferentes agentes aunque sin establecer ningún de tipología o categoría según el nivel de vinculación con la universidad o el contacto directo o indirecto. En su investigación detectaban la importancia de los egresados denominados como “alumni” como vínculo fundamental para las nuevas generaciones y, por lo tanto, para los estudiantes potenciales. En la figura 2.2. se representa los distintos *stakeholders* considerados por los autores.

Figura 2.2. Múltiples *stakeholders* de la universidad



Fuente: Kotler y Fox (1985)

En un estudio realizado por los autores Robinson y Long (1987) consideran tres niveles de públicos: el primero conformado por los estudiantes; el segundo por los gestores públicos y los empresarios; y en último y tercer lugar, los padres y los egresados. En la misma línea, Owlia y Aspinwall (1997) concluyeron que de los diferentes clientes de la educación superior, los estudiantes, obtuvieron la más alta puntuación como principales públicos de la universidad en un estudio donde intentaban concretar la orientación al marketing y, sobre todo, la calidad universitaria según la opinión de expertos. El resto en orden de importancia, fueron los empresarios, la sociedad y las familias. De estos estudios se infiere que otro de

los grupos a tener en cuenta son los profesionales, las empresas o los empleados, pero se puede considerar como principal cliente de tal servicio público a los propios estudiantes pues éstos realizan una apuesta de futuro y son los auténticos destinatarios del servicio según afirman los propios autores.

Los autores Kanji y Tambin (1999) consideran la educación como el máximo beneficio al servicio de los estudiantes y realizan una clasificación de los distintos públicos de la universidad para localizar el rol y el papel del estudiante como *stakeholder* en la universidad dentro de los públicos clasificados como internos o externos:

Figura 2.3. Públicos de las instituciones universitarias



Fuente: Adaptado de Kanji y Tambin (1999)

Tarí (2006) acepta como clientes a aquellos que obtienen un beneficio directo de la universidad ya que el concepto de sociedad resulta demasiado amplio. Así, se pueden considerar clientes aquellos que pagan una matrícula o tengan algún acuerdo con la universidad como es en ambos casos la situación de los estudiantes. Marzo, Pedraja y Rivera (2007) concluyen que en la literatura se mencionan como principales beneficiarios a los estudiantes, empleados, investigadores, sociedad, administración pública, familias y los patrocinadores y empresas fundamentalmente.

Por otra parte, el hecho de considerar al estudiante como público o cliente no es algo nuevo. Desde los trabajos de Crawford (1991) se ha ido estableciendo este símil en la mayoría de las investigaciones desde la perspectiva empresarial (Douglas; McClelland y Davies, 2008). Bennett (2003) afirma que el estudiante asume una proporción creciente del coste de la educación y por lo tanto debería de ser comparado de forma análoga a otros tipos de clientes

y consumidores. Eagle y Brennan (2007) afirman que existe una tendencia creciente a establecer al estudiante como cliente y cada vez más autores abordan este debate en la literatura. Ross et al. (2013) consideran que el estudiante comprende las peculiaridades de otros tipos de clientes puesto que muchas universidades tienen una orientación completa al estudiante (como cliente) pues adaptan sus procesos a sus necesidades y desarrollan facilidades y servicios para su satisfacción (modos de pago, programas de apoyo, adaptaciones académicas, formación de personal, etc.).

Sin embargo, a lo largo de los diversos estudios, los principales investigadores han puesto en duda el hecho de considerar como cliente al estudiante al tratarse en la mayoría de los casos del disfrute de un servicio público, además de las implicaciones académicas y de conocimiento que lleva a cabo el alumno. Por tanto, los estudiantes, ¿son clientes de las universidades o productos al servicio de las empresas? Esta cuestión ha sido notablemente revisada a lo largo de la literatura académica con la conclusión generalizada de que son ambos roles al mismo tiempo. Los estudiantes son uno de los públicos fundamentales de las universidades y su papel como consumidor o cliente ha suscitado diversas controversias. En este sentido el autor Sirvanci (1996) estableció como principales diferencias entre cliente y alumno:

1. Libertad de elección: al contrario que otros productos o servicios convencionales, el estudiante está limitado en muchas ocasiones a poder elegir universidad o carrera por motivos académicos, pues se exige cierto nivel escolar para acceder a ciertos estudios además de otras restricciones económicas o de admisión.
2. La responsabilidad de pagar el precio: en la mayoría de los casos no es el estudiante quien asume el coste o precio de sus estudios. Con normalidad este precio es asumido por los padres o por el propio estado mediante becas. Además, por ejemplo, en España el coste de una matrícula en una universidad pública sólo supone alrededor del 15% de los gastos que supone para el Estado un estudiante.
3. Requisitos para demostrar el mérito y la elegibilidad: Al contrario que otros tipos de clientes los estudiantes deben demostrar continuamente el desempeño del servicio y deben trabajar continuamente para permanecer en un buen rendimiento académico, lo que conlleva actitudes y comportamientos inusuales en otro tipo de clientes.

Helms y Key (1994) concluyeron que los estudiantes son los principales clientes de la educación superior ya que eligen la institución universitaria y los estudios, pagan por el servicio, seleccionan los programas ofertados e interactúan con los distintos empleados de la universidad.

En la línea de considerar al alumno como cliente, Menon (2002) señala que dado el nuevo entorno competitivo de la universidad, ésta presenta una mayor orientación al consumidor y considera a los estudiantes como consumidores así que las instituciones planifican sus “productos” en función de las necesidades los estudiantes y padres.

Por otra parte los autores Marzo et al. (2007) proponen la siguiente clasificación de los clientes una vez revisado todos los posibles públicos de la universidad según su participación en las distintas actividades de la educación superior:

Tabla 2.2. Posibles públicos de la universidad en función de su actividad

Proceso	Cientes internos	Cientes externos
<i>Enseñanza</i>	Profesorado	Estudiantes
	Personal de administración y servicios	
<i>Aprendizaje</i>	Estudiantes	Empleadores
		Sociedad
<i>Investigación</i>	Investigadores de la universidad	Sociedad
	Becarios	Administración pública
	Personal de administración y servicios	Organizaciones sin ánimo de lucro

Fuente: Adaptado de Marzo et al. (2007)

Las autoras Bay y Daniel (2001) proponen la opción alternativa de que los estudiantes no deben ser considerados como clientes, sino como socios colaboradores, dado que el objetivo de las universidades debe ser muy distinto al planteado por las empresas con fines únicamente lucrativos. En este sentido, de acuerdo a los estudios de Litten (1980), un estudiante debería ser denominado como “cuasi-producto” ya que aunque la universidad lleva a cabo un proceso de producción de capital humano no existe una negociación o contrato directo en la mayoría de los casos entre la universidad y el mercado laboral y no responde como responsable de fallos de inserción laboral de los estudiantes. Así mismo,

Marzo, Pedraja y Rivera (2007) especifican que los estudiantes no pueden ser considerados clientes como en el caso de cualquier otro servicio debido principalmente a dos razones: los estudiantes tienen una visión sesgada y parcial del auténtico servicio universitario; y la existencia de información asimétrica entre los criterios de un buen servicio universitario.

Al margen de ciertas oposiciones, existe una convicción generalizada de los múltiples beneficios de la utilización del marketing en la universidad y la consideración de los estudiantes como el público fundamental y principal de las instituciones de educación superior.

Sin embargo, dejando de lado la cuestión planeada por la consideración de los estudiantes como cliente o no, se ha relegado a un segundo plano desde la gestión universitaria a otros grupos de interés creando una especie de “subdebate” quiénes son los grupos susceptibles de considerarse públicos de la universidad (García Sanchís, 2012). El estudiante no es el único que asume el coste de la educación sino que existen otros colectivos que sufragan su coste (Redding, 2005). Algunos de estos clientes pueden considerarse la administración pública, el personal de la universidad o las empresas que recibirán el capital humano formado en la universidad (Owilia y Aspinwall, 1996; Mavondo et al., 2008). Sirvanci (2004) afirma que el listado de agentes que integran el proceso universitario es extenso y difícil de delimitar. En esta línea Marzo et al. (2007), (como conclusión de los *stakeholders* de la universidad) revisaron los distintos clientes considerados en los diferentes estudios académicos realizando una clasificación de los mismos y que se recoge a continuación:

Tabla 2.3. Grupos de interés de la educación superior según la literatura

AUTORES y AÑO	Estudiantes	Empleadores	PDI	Sociedad	Administración Pública	Familia	PAS	Patrocinadores	Otros
Weaver, 1976	X	X	X	X	X	X	X		X
Kotler y Fox, 1985	X	X	X	X	X	X	X		X
Robinson y Long, 1987	X	X	X			X	X		
Christopher, Payne y Ballantyne, 1991	X					X			X
Berry, 1992	X		X	X		X			
Ermer, 1993	X	X	X						
Madu y Kuei, 1993	X	X	X	X		X	X		
Lewis y Smith, 1994	X	X	X	X	X		X	X	X
Lindsay, 1994	X	X	X	X	X		X		
Dervisiotis, 1995	X	X	X	X			X		
Downey, Frase y Preston, 1995	X	X	X				X		
EFQM, 1995		X		X		X			X
NIST, 1995		X		X		X			X
Spanbauer, 1995	X	X	X	X			X		X
Brocata y Potocki, 1996	X	X				X		X	
Owilia y Aspinwall, 1996	X	X	X	X	X	X			
Sallis, 1996	X	X	X	X	X	X	X		
Álvarez y Rodríguez, 1997	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Karapetrovic y Willborn, 1997	X	X	X	X	X	X	X		X
Owilia y Aspinwall, 1997	X	X	X	X	X	X	X		X
Peña, 1997	X			X					
Rowley, 1997	X	X	X	X	X	X	X		X
Delannoy, 1998		X	X		X				
Reavill, 1998	X	X	X	X	X	X	X		X
Brennan y Bennington, 1999	X		X	X		X		X	
Hewitt y Clayton, 1999	X	X	X	X	X				
Johnson y Golomski, 1999	X	X		X		X			
Kanji y Tambi, 1999	X	X	X	X	X	X	X		
O'Neil, Bensimon, Diamond y Moore, 1999	X	X							
Hwang y Teo, 2001	X	X	X	X	X				
Prendergarst, Saleh, Lynch y Murphy, 2001	X	X		X	X	X			X
Pereira y da Silva, 2003	X	X	X	X	X				
Capelleras y Veciana, 2004	X	X		X					X
Nguyen, Yshinari y Shigeji, 2004	X	X							
Sirvanci, 2004	X		X						X

Fuente: Marzo et al. (2007)

Sin embargo existe un gap importante en la literatura como es el cliente específico de los egresados universitarios. Aunque los pocos estudios que abordan la percepción o satisfacción del graduado consideran a éste como estudiante puesto que ha comprado el producto que ha sido la titulación y los empleadores como clientes de la universidad que han evaluado la capacidad de los estudiantes (Boatwright y Stamps, 1988; Sirvanci, 2004). Sin embargo, también entra en juego la percepción del egresado como cliente y conocer si realmente el servicio al que ha dirigido un importante esfuerzo intelectual, económico y de tiempo ha cumplido las expectativas iniciales (empleo, sueldo, experiencia universitaria positiva, adecuada percepción de la calidad del servicio, etc.). Mora (1997) afirma que es imprescindible la relación de la universidad con sus egresados con el objetivo de mejorar las posibilidades de financiación de las universidades dada las dificultades del nuevo mercado competitivo en el sector de la educación superior a nivel global.

Desde nuestra perspectiva, la valoración del egresado resulta fundamental puesto que como estudiante que fue y, por lo tanto, el principal cliente de la universidad según la mayoría de los autores, es uno de los principales *stakeholders* que puede valorar la utilidad del título universitario, el valor de su formación así como una experiencia laboral acorde a su nivel formativo. Conocer al estudiante, supone estar al tanto uno de sus principales públicos, ya que en los países desarrollados los patrones de comportamiento y la satisfacción de los usuarios, son los mejores determinantes de las tendencias y acontecimientos futuros, es decir, una forma de anticiparse a los futuros cambios. Esta filosofía, perteneciente al campo del marketing, aporta numerosas ventajas como una mejor comprensión del entorno, la mejora de la relación con sus clientes o una superior planificación estratégica (Vrontis, Thrassou, Melanthiou, 2007).

Ante el entorno cambiante, las instituciones universitarias deben identificar estos "nuevos" clientes (entre ellos los egresados) y determinar sus necesidades con el fin de ser capaz de adaptarse a ellos. Este proceso es necesario debido al hecho de que, entre otros factores, una parte de la supervivencia de las universidades depende del mantenimiento de un alto número de matrículas (Marzo et al., 2005). En un contexto donde el valor añadido de la universidad está siendo continuamente cuestionado, resulta fundamental comprender la visión de aquellos que han experimentado las distintas etapas propias de una persona con un título universitario.

A pesar de este debate acerca de los grupos de interés de la educación superior que supone un elemento crucial para su correcta planificación estratégica y política de marketing, los

académicos si coinciden que al margen de la “etiqueta” o no de cliente o consumidor del estudiante, la universidad debe orientarse hacia el cliente para mejorar su servicio y ofrecer una adecuada excelencia a sus distintos públicos. De hecho Maringe y Gibbs (2009) establecen como la educación superior puede beneficiarse de esta perspectiva del cliente mediante diferentes factores:

1. Los estudiantes no siempre están en lo cierto pero es necesario conocer sus perfiles y características. En la educación superior, al igual que en cualquier otro servicio es relevante conocer las atributos demográficos y psicográficos de los estudiantes lo que permitirá no malgastar esfuerzos y enfocarse hacia la calidad. Para ello, resulta fundamental realizar análisis de segmentación de los estudiantes. Esta segmentación puede estar basada principalmente en los motivos de estudio que condicionan todo el proceso pues propiciará la mejor toma de decisiones por parte de la institución (Maringe y Gibbs, 2009).

De este modo, los estudiantes adquirirán las habilidades y conocimientos necesarios en función de sus expectativas y requerimientos.

2. Las percepciones, la calidad y expectativas de los estudiantes necesitan ser gestionadas: ello supone la captura y análisis de datos sobre la valoración de los estudiantes para establecer mecanismos de ayuda al estudiante, conocer las diferencias según implicación o conocer los elementos más valorados de su experiencia.
3. La satisfacción del estudiante debe ser el centro y objetivo primordial del servicio educativo. En consonancia con los estudios de Biggs (2003) la satisfacción del estudiante es la más poderosa técnica de publicidad pues da lugar a un positivo boca a boca entre los distintos públicos.
4. Una auténtica orientación al cliente requiere re-direccionar continuamente las estrategias según la satisfacción de los públicos y sus necesidades.

2.4. Conclusiones del capítulo 2

En este capítulo se comprobado que ha habido un crecimiento del interés por desarrollar nuevas estrategias que configuren la relación entre la universidad y sus públicos. Las instituciones universitarias actúan como motor de crecimiento económico pues la educación y la economía se han relacionado tradicionalmente a través triángulo “educación-crecimiento-desarrollo” (Fernández López, Rodeiro y Ruzo, 2005, pág. 77). Así, en esta vertiente, aparece la aplicación del marketing en las universidades. La literatura académica acerca de la adopción de las prácticas de marketing por parte de las universidades es relativamente reciente. Ésta se remonta a principios de los años 80, cuando el marco político y económico obligó a las instituciones a buscar nuevas ideas estratégicas (Maringe y Mourad, 2012).

Estas nuevas prácticas de marketing han surgido como una respuesta a la creciente competitividad y exigencias de los agentes sociales. Hasta la fecha actual los diferentes estudios llevados a cabo sobre el vínculo entre marketing y universidad se han basado básicamente en reflexiones o estudios exploratorios acerca del fenómeno. Sin embargo son escasos los estudios empíricos que demuestren cómo intervienen los componentes del marketing entre sus públicos. Los beneficios que aporta una orientación al marketing se han demostrado mediante resultados de eficacia, de nuevos estudiantes o según la opinión de los gestores.

Otro “gap” detectado en la literatura es la falta de un marco teórico o teórica conceptual del marketing aplicado a las universidades pues se han basado en teorías previas de otros sectores de servicios o se han centrado en debatir acerca de si esta óptica es válida, por qué se origina o qué consecuencias tiene la orientación al marketing en el sector público universitario.

Intentando completar ese vacío, desde nuestra perspectiva el marketing de universidades es *el análisis de las necesidades e intereses de los distintos stakeholders y la coordinación del conjunto de acciones dirigidas a mejorar la oferta educativa, la transferencia y el desarrollo científico desde una perspectiva social con el objetivo de crear valor y satisfacer a la sociedad con sus distintos públicos*. Se trata de una visión social y relacional del marketing donde se responda a iniciativas culturales o de desarrollo humano a la vez que se oriente a mantener relaciones duraderas con sus clientes.

Además, intentando establecer un marco conceptual en base a lo revisado y teniendo en cuenta lo comentado en el capítulo 1 de esta tesis se propone una clasificación de las características que determinan el marketing universitario partiendo de las aportaciones de Kotler y Kartarjaya (2010) acerca de la evolución del marketing.

Tabla 2.4. Competencias del marketing de universidades.

COMPETENCIA	Marketing 1.0 Centrado en el producto	Marketing 2.0 Centrado en el consumidor	Marketing 3.0 Orientado a valores	Marketing 3.0 Universidades
Objetivo	Vender productos	Satisfacer y retener a los consumidores	Satisfacer y retener a los consumidores	Contribuir al bien colectivo y al desarrollo humano y social
Factores favorecedores	Revolución industrial	TIC	Nueva ola tecnológica	Educación más universal y nuevas tecnologías
Cómo ven las empresas el mercado	Compradores masivos con necesidades físicas	Consumidor inteligente con mente y corazón	Ser humano con mente, espíritu y corazón	Ser humano con inquietudes, mente y espíritu
Concepto clave	Desarrollo de producto	Diferenciación	Valores	Valores, contenidos y habilidades
Directrices de marketing de la campaña	Especificación de producto	Posicionamiento del producto y la compañía	Misión, visión y valores de la compañía	Centrada en la formación de ciudadanos-profesionales
Propuesta de valor	Funcional	Funcional y emocional	Funcional, emocional y espiritual	Funcional, emocional, social y epistémico
Interacción con los consumidores	Transacción uno-muchos	Relación uno-uno	Colaboración muchos-muchos	Colaboración muchos-muchos

Fuente: elaboración propia a partir de Kotler y Kartarjaya (2010)

Otra problemática detectada es el asunto de los públicos o *stakeholders* de la universidad ya que es uno de los puntos conflictivos a la hora de delimitar una estrategia de marketing, pues pueden ser muy diversas y diferentes las percepciones de cada uno de ellos. Aunque ha surgido un debate en la literatura acerca del rol del estudiante como cliente o no, nosotros nos situamos en la línea de Mintzberg (1996) que contempla al estudiante como un público fundamental pero que no adquiere las características propias del cliente de cualquier otro campo de consumo. El autor argumenta que en ciertos campos (normalmente públicos) como la educación, servicios medioambientales (por ejemplo, el reciclaje) o la tributación de impuestos, el “cliente” es evaluado según su nivel de responsabilidad o implicación, aspecto que no sucede en otros ámbitos de consumo. La relación de los ciudadanos con las instituciones públicas resulta de gran complejidad y depende del contexto y las aspiraciones de cada persona pudiendo encajar como consumidores, clientes, ciudadanos o sujetos

(Mintzberg, 1996). Aunque existe, un fuerte debate sobre este aspecto, si se considera necesario una orientación al “cliente”, es decir, a los distintos públicos de la universidad para mejorar el servicio y satisfacer sus necesidades. Por lo tanto, en nuestra opinión, es preferible no denominar al estudiante como cliente pero sí debe existir una orientación hacia el mismo dentro de la institución. Supone adaptar una filosofía de marketing de satisfacción al cliente sin que sea incompatible con los estándares educativos. Así mismo, el estudio de la percepción de unos principales públicos en la actualidad, los egresados (denominados como alumni en el mundo anglosajón) no ha sido suficientemente examinado en la literatura académica.

En definitiva, el nuevo escenario en que se mueve la universidad ha obligado a orientarse y esforzarse por lograr una ventaja competitiva que les garantice su supervivencia en el mercado de la educación superior (Mora, 1997, Oldfield y Baron, 2000; García Sanchís, 2012). Podíamos concluir en función de lo revisado anteriormente que ha sido la propia evolución de la sociedad la que ha dado lugar a la necesidad de adaptar estrategias de marketing ya que, por ejemplo, la universidad durante muchos años no tuvo la necesidad de atraer estudiantes dado el incipiente crecimiento de la sociedad, sin embargo, la importancia de la investigación e internacionalización, el aumento del número de universidades y las dificultades de financiación ha obligado a adquirir nuevas tácticas. La implantación de prácticas de marketing resulta fundamental dado el nuevo entorno y los múltiples beneficios que se derivan de ellas. La aportación del marketing en la universidad es fundamentalmente la del análisis de información externa e interna que ayuda en las decisiones estratégicas así como la sistematización y coordinación de las tareas a realizar para proporcionar un mejor servicio a los distintos públicos.



CAPÍTULO 3

Factores de evaluación de la experiencia universitaria

La educación superior conduce a salarios más altos, vidas laborales más largas, mejores condiciones de vida y mayor movilidad y ascenso en el mercado de trabajo (Vrontis, Thrassou y Melanthiou, 2007)

3.1. El comportamiento del estudiante universitario

Tal como se ha comprobado en los capítulos anteriores, el contexto donde se encuadra la gestión universitaria resulta complejo por lo que es importante plantearse cuestiones que revelen cuáles son las causas por las que un estudiante decide acudir a la universidad como apuesta de futuro laboral y “de vida”; cómo afectan las diferentes percepciones e imagen de la universidad en su elección; cuáles son sus motivaciones y cómo valora su experiencia y el servicio universitario recibido.

Así, el ambiente en el que se encuentra inmersa la universidad plantea multitud de cuestiones sobre su funcionamiento y su papel dentro de la sociedad. Entre tales cuestiones se encuentran la satisfacción de sus diferentes públicos, entre ellos, los estudiantes, como principales destinatarios del servicio de la educación superior.

El objetivo de esta investigación es conocer y analizar diversas problemáticas planteadas anteriormente y que permitirán mejorar la gestión y el desempeño de las universidades. Entre tales cuestiones se encuentran: evaluar la imagen universitaria, analizar el valor percibido por los egresados, conocer el impacto de la experiencia pos-universitaria, indagar en las motivaciones de estudios y modelizar la calidad universitaria desde diferentes enfoques. Todo ello desde la perspectiva de uno de sus principales *stakeholders*: los egresados universitarios. Para ello, a continuación se revisan cuáles son las principales teorías y dimensiones discutidas en la literatura que pueden afectar a la percepción de la experiencia universitaria.

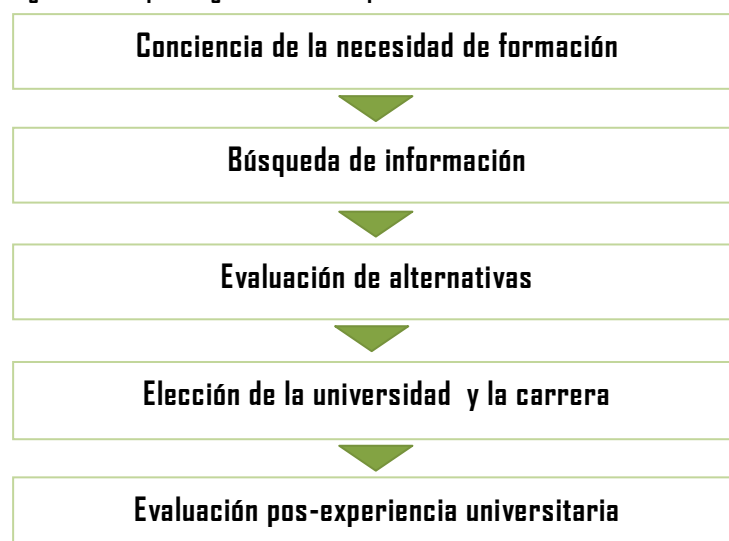
3.1.1. Modelos de decisión del estudiante universitario

¿Qué conduce a la elección de una determinada carrera o una institución universitaria? ¿Qué proceso de evaluación lleva a cabo el estudiante? ¿Cómo influye el entorno en su comportamiento? ¿Qué componentes valora de la universidad? Todas estas preguntas forman parte de un proceso complejo de decisión. En la literatura se han desarrollado distintos modelos sobre el comportamiento del estudiante. En este epígrafe se revisan tales modelos con el objetivo de visualizar el amplio proceso que experimenta el estudiante y localizar los diferentes factores que lo conforman.

Aunque en el campo del marketing o de la gestión universitaria se han desarrollado diversos modelos generales para comprender el comportamiento del consumidor desde una perspectiva integradora, es decir, desde su “reconocimiento de la necesidad” hasta su posterior evaluación del producto o servicio, son escasos los modelos específicos de comportamiento del estudiante universitario que se pueden localizar en la literatura pues los estudios académicos se han centrado fundamentalmente en la valoración del servicio.

Estableciendo una analogía con el comportamiento del consumidor, se puede extraer que, en un principio, el estudiante, a la hora de elección de sus estudios, actúa a través de un proceso similar a lo que ocurre en cualquier consumidor: reconocimiento de la necesidad, búsqueda de información, evaluación de alternativas, decisión de compra y evaluación pos-compra. Como en otros procesos de elección, el decisor se encuentra condicionado por la racionalidad limitada con sus restricciones en cuanto a capacidad cognoscitiva, de aprendizaje o de información disponible. De esta manera, el modelo del comportamiento del consumidor aplicado al estudiante universitario quedaría configurado a través del siguiente esquema:

Figura 3.1. Esquema general del comportamiento estudiantil



Fuente: Elaboración propia

Numerosos estudios (Hearn, 1998; Broekemier y Seshadri, 1999; Ceja, 2006; Hall, 2010) han puesto de relieve la gran influencia del entorno inmediato en la toma de decisión de elección de la universidad y la carrera por parte del alumno, principalmente en las dos primeras etapas del proceso de elección del comportamiento universitario.

De forma específica, se han desarrollado varios modelos que explican el comportamiento y la toma de decisión del estudiante. Vrontis et al. (2007) realizan una clasificación de los modelos de elección universitaria que se han establecido en la literatura:

- En primer lugar, existen **modelos económicos**, que consideran únicamente las variables de coste y beneficio. Se basan en la idea de que los estudiantes eligen su institución basándose en el valor que se les ofrece comparando los gastos (de tipo monetario) respecto a los beneficios (Hossler et al., 2002). Autores como Fuller et al. (1982) y Schwartz (1985) utilizaron modelos económicos para examinar la decisión de inscribirse en la universidad. Por su parte, Hossler et al. (1999) realizaron un modelo económico de comportamiento basándose en las premisas de valor de Kotler y Fox (1985) concluyendo que la influencia parental es clave en la evaluación de instituciones y la toma de decisión final.
- En segundo lugar, modelos denominados como de “**estados de logro**”. Se tratan de modelos que describen un comportamiento racional de los estudiantes pues el valor se basa en las repercusiones que su paso por la universidad tendrá para el resto de su vida. Sewell y Shah (1968) realizaban un modelo de este tipo donde entraban en juego las variables del rendimiento académico previo o el estatus social de los padres pues la elección resulta de un compendio entre el propio comportamiento previo y la influencia del entorno inmediato. El estatus económico de su entorno era el aspecto más importante en la elección.
- Por último, se encuentran los denominados “**modelos combinados**” que tienen en cuenta factores que han influenciado a lo largo de toda la vida del estudiante como son el nivel social y económico de los padres así como aspectos sociológicos (por ejemplo, la influencia de los amigos). Éstos últimos modelos toman como base la perspectiva del constructivismo donde todas las personas actúan (de forma consciente o inconsciente) por las influencias del entorno y de su propia experiencia previa. Supone una combinación de los dos modelos anteriores. La elección es un proceso influido por las propias características internas del estudiante así como de la influencia del entorno y del valor percibido

De entre tales modelos combinados destacan los desarrollados por Chapman (1981) y el modelo de Hanson y Litten (1989). El primero de ellos incluye tres etapas. En la primera, el individuo analiza detalladamente la influencia externa de personas cercanas, concretamente la familia y los amigos, concluyendo que en muchos casos son decisivos a la hora de motivar al alumno a determinados estudios. En la segunda etapa se evalúan las posibles alternativas mientras que en la tercera se toma la decisión final.

El modelo de Hanson y Litten es un modelo más completo donde se consideran varios factores: raza, cultura, familia, amigos, consejeros, personalidad propia, autoimagen, situación financiera, los programas de estudios, el tamaño de las universidades y los métodos de selección de estudiantes. Este modelo destaca que los motivos como la influencia familiar y los amigos tienen una gran influencia en los primeros pasos del modelo de elección del estudiante, y que los procesos motivacionales son complejos y que tienen como origen los factores de tipo intrínseco como son la libertad personal, la vocación o las aspiraciones de logro personal.

También dentro de los modelos combinados se sitúa el de Jackson (1982) donde de igual forma establece tres etapas de elección: determinación de instituciones a las que acudir (influenciado por el entorno familiar y social); descartes de alternativas por criterios como los gastos de matrícula o la calidad académica; y evaluación y decisión final.

Flint (1992) sintetiza en tres etapas su modelo de decisión de la universidad:

1. **Fase de predisposición**, en la cual, la unidad familiar es la máxima responsable de adoptar una actitud favorable de acudir a la universidad y, donde, también entran en juego, los propios intereses y aspiraciones del estudiante. Los padres y los hermanos son aquellos que suelen tener una mayor influencia (Chapman, 1981; Ceja, 2006).
2. **Fase de búsqueda**: indagación proactiva hacia qué institución y carrera universitaria elegir en función de variables como la proximidad de la institución, el coste o el prestigio de la misma.
3. **Fase de decisión**: finalmente una tercera etapa donde se toma la decisión de todas las alternativas posibles seleccionadas en la etapa anterior.

Por tanto, variables como las recomendaciones familiares, la influencia de amigos o temas académicos ejercen una gran influencia en las motivaciones que determinan las primeras

etapas en el proceso de decisión. El comportamiento de elección del estudiante está condicionado entre otros por la influencia social y la influencia psicológica como la personalidad o la propia vocación. En la elección entran en juego, tanto factores de tipo individual como de tipo social, que condicionan la evaluación de las alternativas posibles y la elección definitiva.

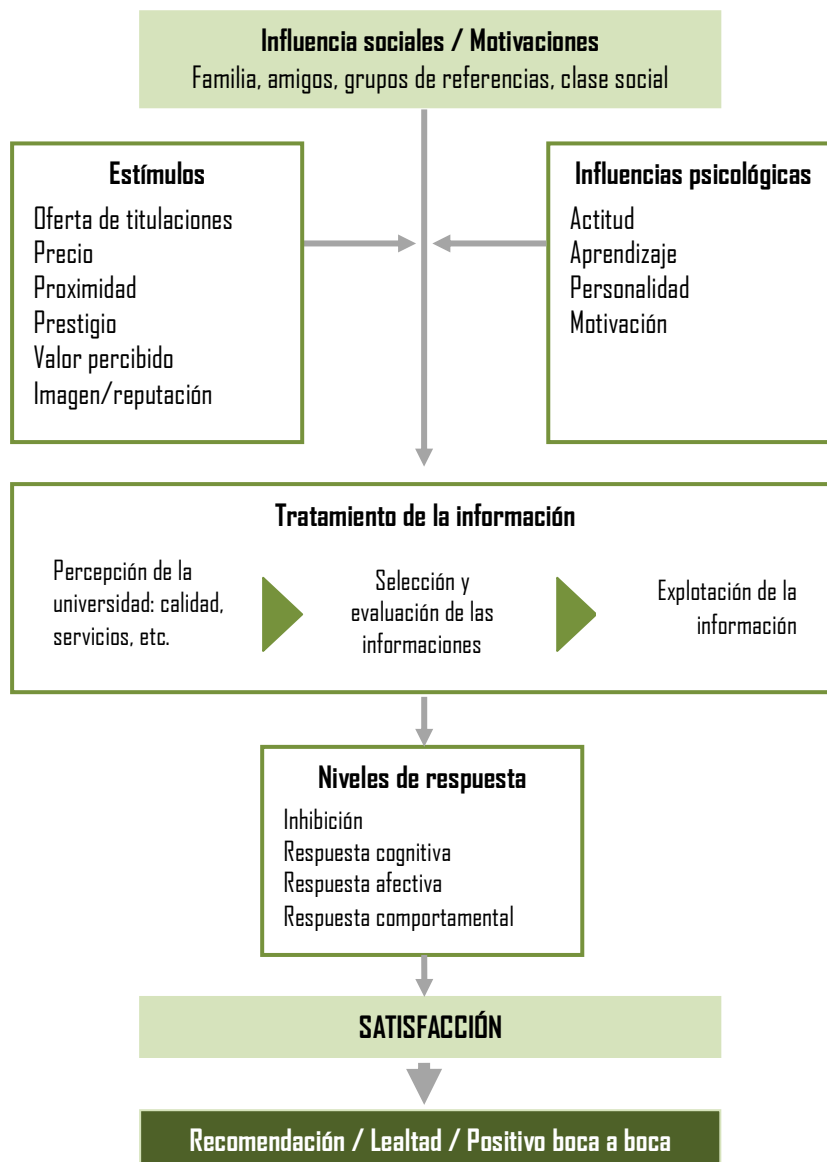
En la figura 3.2 se ofrece un modelo teórico general que representa el papel de las motivaciones y de la familia dentro del comportamiento de elección y su impacto en la evaluación de la decisión (lo que afecta a su vez al nivel de satisfacción, la recomendación o la fidelidad), que además tendría un efecto de retroalimentación en el tratamiento de la información. El estudiante tiene en consideración el valor que le ofrecerá un título universitario y una determinada institución comparando el esfuerzo a realizar a cambio de las recompensas esperadas.

De esta forma se puede comprobar que las motivaciones hacia la elección de una carrera universitaria es el comienzo de un largo proceso universitario y que éstos influyen en la imagen que se tenga de la institución y el valor que cree que le va a aportar su paso por la universidad al resto de su vida. Además, influirá en sus intenciones de comportamiento futuro. Ello se abordará más específicamente en el siguiente epígrafe.

Un modelo ampliamente utilizado de forma específica para analizar los comportamientos de los consumidores es el Modelo de Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991). Supone un modelo de gran interés sobre todo a la hora de determinar la intención de “recompra” o retorno al mismo servicio. Se trata de una teoría general para explicar la lealtad y la intención como previsores de la conducta.

El modelo parte de la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975) donde se considera la intención de comportamiento como mejor predictor de la conducta diferenciado cuatro dimensiones: creencias, actitudes, intenciones y comportamiento. Los individuos se forman una serie de creencias acerca de un objeto mediante su propia experiencia, sus fuentes de información y la observación directa. Se produce una asociación de creencias que dará lugar a las actitudes en función de si las experiencias han sido más o menos positivas. De esta forma la actitud tiene una naturaleza emocional o afectiva en función de lo positivo o negativo experimentado. Esta actitud da lugar a una intención de comportamiento. Esta teoría (véase la figura 3.3) considera que la intención viene determinada por un factor actitudinal subjetivo y por un factor social o normativo, donde juega un papel fundamental la motivación. Las creencias preceden a la actitud y las normas subjetivas y la actitud precede a la intención y ésta al comportamiento o conducta (Sheppard et al., 1988).

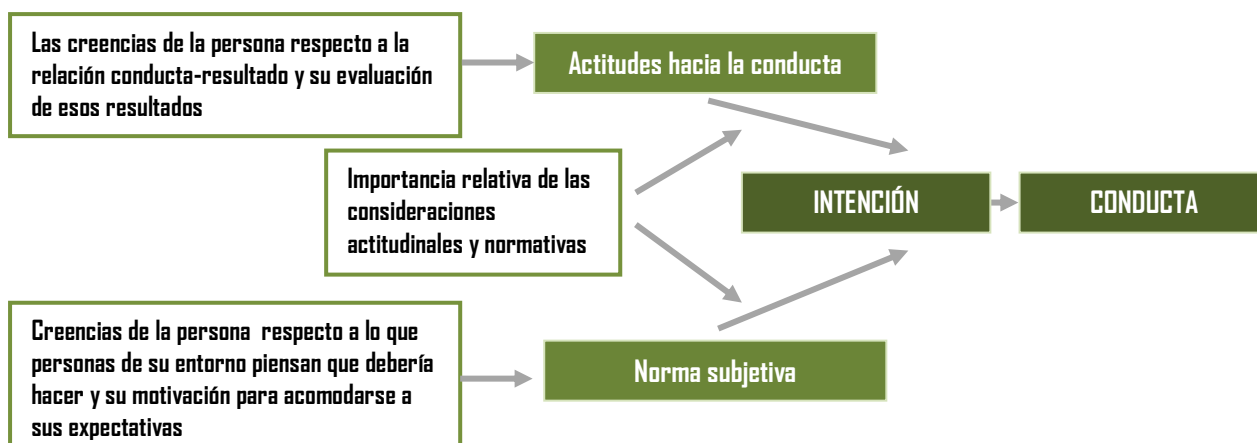
Figura 3.2. Modelo teórico general del comportamiento del estudiante universitario



Fuente: Elaboración propia a partir de Lambin (1993).

Desde el contexto que nos concierne, el de la educación superior, las motivaciones internas como externas pueden equipararse a las normas subjetivas y con el conjunto de creencias acerca de la experiencia universitaria, que en caso de haber sido positiva conducirá a una actitud favorable y ello a una intención de repetir su experiencia. Esta equivalencia ha sido aplicada en estudios dentro del sector universitario para comprender los factores que influyen en las decisiones de elección carrera de los estudiantes (Felton et al., 1995 y Jackling y Keneley, 2009). Los resultados apoyan el modelo de Teoría de la Acción Razonada donde los "factores intrínsecos" representaban la actitud hacia el comportamiento y "la influencia de los padres", la norma subjetiva.

Figura: 3.3. Modelo de la acción razonada



Fuente: Fishbein y Ajzen, 1975

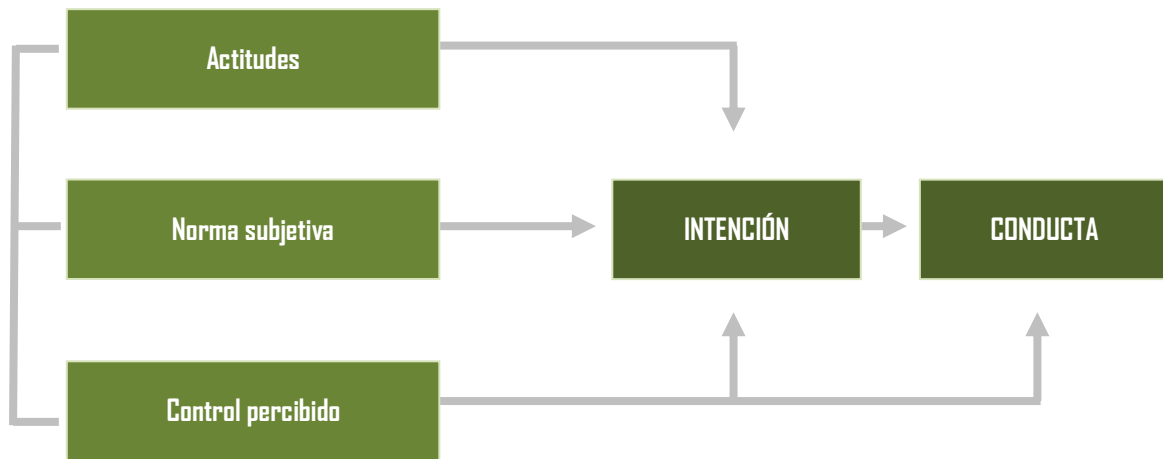
Se han propuesto diferentes sugerencias a este marco de trabajo inicial de la Acción Razonada (Bagozzi, Baumgartner y Yi, 1989; Bagozzi et al., 1992). El propio Ajzen (1988, 1991) desarrolla el modelo de la Teoría del Comportamiento Planeado que completa al anterior añadiendo la dimensión o constructo del control percibido explicando las situaciones donde los individuos carecen de control sobre su comportamiento (se puede pensar, por ejemplo, en el egresado que no ejerce un control sobre los empleos disponibles, crisis económicas o la retribución que recibe).

El control percibido viene determinado por una serie de elementos internos (habilidades del individuo, capacidades, emociones...) y externos (oportunidad o no de desarrollar el comportamiento o dependencia de factores que se escapan del control del individuo). Este control percibido tiene una influencia indirecta en la intención.

La Teoría del Comportamiento Planeado se ha aplicado a distintos ámbitos de la sociología y el marketing para explicar toda clase de intenciones y comportamientos. En el caso de la educación superior ha sido aplicado para analizar la influencia de los motivos y la experiencia del estudiante (Cohen y Hanno, 1993; Allen, 2004; Tan y Laswad, 2006; Tan y Laswad, 2009). En este sentido, destaca el reciente estudio de Zellweger et al. (2011) donde recurriendo a esta teoría investigó la influencia de los motivos en el caso de presión y tradición familiar de los estudiantes estableciendo que la intención de realizar una carrera depende del grado de autoeficacia (deseo de trabajar por cuenta propia o en el futuro ser capaz de no depender del entorno laboral). Sus hallazgos sugerían que los estudiantes con tradición de una profesión en su familia tenían una mayor influencia del control percibido. En

el fondo, sugerían que seguir la tradición familiar suponía una barrera para el deseo de ser independiente y guiarse vocacionalmente.

Figura 3.4. Teoría del comportamiento planeado

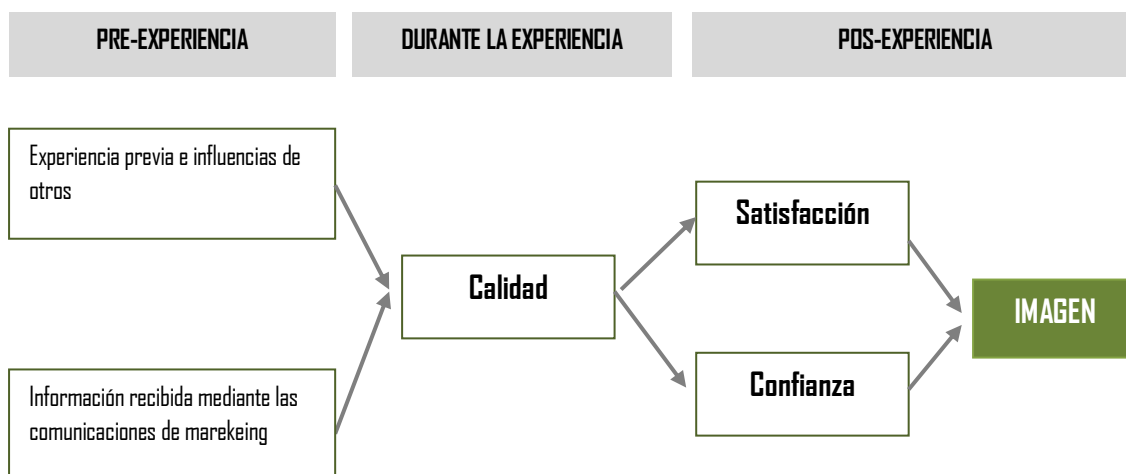


Fuente: Ajzen, 1991

Por último, dentro del contexto universitario se han desarrollado modelos acerca del proceso de evaluación del estudiante y qué componentes participan de tal proceso. En general, se ha destacado la importancia de la calidad percibida así como cuáles son las fuentes de satisfacción estudiantil. A lo largo de este capítulo, profundizaremos sobre tales componentes.

Dentro de estos modelos, destacamos el reciente trabajo de Sultan y Wong (2013) que realizaron un estudio donde medían la satisfacción y la imagen percibida por los estudiantes. La aportación de este trabajo reside en la distinción de componentes según las etapas del estudiante universitario: pre-experiencia universitaria (donde entran en juego la información recibida mediante acciones de marketing y la experiencia previa respecto a los estudios), experiencia universitaria (el alumno percibe las dimensiones de calidad) y pos-experiencia (en la cual se evalúa la satisfacción y la imagen como resultado del servicio recibido). La investigación concluía que para el desarrollo de una adecuada imagen es importante tener en cuenta que es una consecuencia y resultado de la calidad y satisfacción teniendo que ser evaluada a posteriori pues forma parte de la etapa de valoración una vez recibido el servicio.

Figura 3.5. Etapas de evaluación en el comportamiento del estudiante universitario



Fuente: Sultan y Wong (2013)

También, teniendo en cuenta la importancia del valor percibido resaltado por los modelos económicos y de “estados de logro” sobre comportamiento universitario, autores como Brown y Mazzarol (2009), Alves y Raposo (2010), Dib y Alzaner (2013) o Sánchez et al. (2013) consideran al valor como el componente principal en torno al cual gira el proceso de comportamiento del estudiante. Estos trabajos serán analizados posteriormente.

3.2. El proceso de evaluación del estudiante universitario

Tal como se ha establecido en la primera parte de este capítulo, la experiencia universitaria es un proceso que comprende un largo espacio temporal y en el que influyen diversos factores o componentes. Los modelos acerca del comportamiento han hecho hincapié en la importancia de ciertas dimensiones como la calidad, las motivaciones o la satisfacción. El objetivo de este epígrafe es focalizar la atención acerca de los principales aspectos que se han determinado como fundamentales en la evaluación y percepción de estudiantes.

3.2.1. Motivos de elección universitaria

La excelencia del servicio universitario exige conocer las motivaciones del estudiante pues condiciona, como hemos visto en el epígrafe anterior, la percepción y satisfacción con la experiencia universitaria. Conocer aquellas variables intrínsecas, psicológicas y del entorno inmediato que afectan al desempeño y evaluación de los alumnos de la universidad es



esencial para las mismas. Además, actualmente España es uno de los países de la Unión Europea que cuenta con más canales o vías académicas (hay mayor y más niveles de oferta formativa) para acceder al mundo laboral (Informe OCDE, 2010), por ello es más importante aún, comprender el porqué de la elección de los estudios universitarios como modo de acceder luego al mundo profesional, así como los resultados de satisfacción o de adecuación al trabajo según los estudios realizados. Pero del mismo modo España es, a diferencia de la mayoría de los países europeos, una nación donde el incremento de los estudiantes universitarios no se corresponde proporcionalmente con el número de graduados o estudiantes que finalizan completamente sus estudios superiores, por lo cual es importante conocer qué motivaciones, dedicación o rendimiento son adecuados para explicar el éxito académico y personal en la universidad. Además, en nuestro país es donde la media en finalizar los estudios universitarios es mayor (Arquero; Byrne; Flood y González, 2009). En resumen, es necesario conocer los motivos de fracaso y de insatisfacción de los estudiantes para conducir adecuadamente las estrategias de gestión universitaria (Mora et al., 2000).

El motivo para elegir la universidad y una determinada carrera, como apuesta de futuro laboral del alumno, sin duda influye en el aprendizaje, la predisposición y la satisfacción final del alumno (Arquero et al., 2009). Progresivamente, surge la necesidad en las instituciones universitarias de comprender las causas y efectos del comportamiento de los estudiantes y las motivaciones que subyacen en su comportamiento (Vrontis et al., 2007). De esta manera, conociendo sus motivos, se podrá mejorar la información y el modo de actuar desde los propios educadores hasta los responsables de la estrategia de planificación y marketing de las universidades. Ello forma parte de una adecuada orientación al “cliente” pues supone conocer sus intereses y lograr su satisfacción (Kotler y Fox, 1985; Caruana et al., 1998; Liu, 2001; Ivy y Naude, 2004; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006).

La influencia de los motivos de elección en la educación superior son de considerable interés para los estudiantes, personal docente, investigadores y las propias universidades ya que para mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje se requiere una mejor comprensión de lo que sucede en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del alumno teniendo su punto de origen en las motivaciones (Zeegers, 2004).



3.2.1.1. *Tipologías de motivaciones*

La motivación se puede definir como el conjunto de variables intermediarias que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo (Barado, 1995). Desde esta perspectiva, la conducta del individuo, en este caso la elección de una determinada carrera, va estar condicionada por sus motivaciones.

Se pueden distinguir dos tipos principales por los cuales un estudiante decide optar por una universidad y por una licenciatura determinada: motivos intrínsecos y motivos extrínsecos (Faye y Sharpe, 2008):

- **Motivos intrínsecos:** Los alumnos pueden tener iniciativas personales o una vocación determinada aislada de su entorno inmediato. Entran en juego los propios gustos e intereses y el deseo de crecer y desarrollarse intelectualmente. Los estudiantes, en este caso, suelen considerar la carrera como forma de crecer personalmente y acceder a un puesto de trabajo que les enriquezca.
- **Motivos extrínsecos:** los estudiantes pueden tener una vocación determinada pero también están influenciados, evidentemente, por un ambiente concreto, un aprendizaje previo o un entorno familiar determinado. A su vez, este contexto familiar puede estar delimitado según el nivel de estudios de los padres así como su nivel económico. Además, la elección también está determinada por factores académicos como puede ser la nota obtenida para acceder a la universidad y las restricciones que ello supone a la hora de elegir una determinada carrera. La decisión que efectúa un joven está determinada por su éxito académico, por la posibilidades de inserción laboral y considerando sus propios gustos e intereses pero está condicionada por factores como la oferta de plazas o las limitaciones sociales o económicas (Castro y Egaña, 2008). En la mayoría de países europeos, es necesario para acceder a muchos grados una nota mínima determinada. También como factor externo destaca la influencia del entorno, por ejemplo, de la actual crisis económica, que influenciará a muchos estudiantes a la hora de determinar su elección según las titulaciones con mejores salidas laborales o según sectores en crecimiento.

Una misma conducta puede estar impulsada por diversidad de motivos, tanto intrínsecos como extrínsecos. En la interacción entre motivación intrínseca y extrínseca, el hecho de que ambas se den en una misma actividad tiene efectos variados. Según las teorías motivacionales, cuando hay una conducta motivada de forma intrínseca, la intervención de

motivos extrínsecos tendrá efectos negativos sobre la motivación futura, tal y como demuestran diferentes estudios (Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Condry, 1987). Ello es extrapolable al hecho de que, por ejemplo, dada la situación económica actual, muchas personas no elijan su vocación sino que estén condicionados por las posibilidades laborales de futuro. Así, hay una serie de factores que determinan el grado en que el motivo extrínseco afectará a la motivación intrínseca, como son las expectativas de recompensa, lo destacado de la misma y el carácter tangible de ésta. Por lo tanto, una recompensa extrínseca reducirá la motivación intrínseca siempre y cuando la persona espere recibir dicha recompensa, cuando la recompensa sea tangible, abundante y esperada (como puede ser acceder a una profesión con una alta remuneración (Reeves y Bednar, 1994). Todos estos motivos tienen una especial incidencia a lo largo de todo el recorrido estudiantil y laboral del alumno, como es el rendimiento académico, percepción y satisfacción con la universidad y el mundo laboral o la imagen que se tenga de la institución (Paulsen y Gentry, 1995).

Por otro lado González (2005) establece otra clasificación acerca de los principales motivos por los cuáles un estudiante se decide por una determinada carrera en una universidad en concreto:

- Factores económicos pues se deben aceptar los costes, por ejemplo, de matrícula. Además, ello influyen en la posible elección de una universidad privada o, en acudir a estudiar a otro lugar.
- Factores familiares, donde se encuentran el nivel educativo y tipo de profesión de los padres o el número de hermanos. En este contexto se produce la transmisión de valores y la existencia de un mayor o menor entorno cultural y facilidad de aprendizaje.
- Factores sociales, donde entran en juego influencias como la de los amigos. También el tipo de estatus que otorga una determinada carrera o profesión.
- Factores personales, donde destacan el rendimiento académico y la propia personalidad, en el cual suelen entrar elementos como la vocación.
- Factores institucionales, es decir, el prestigio, coste, cercanía o calidad del centro universitario. La imagen juega un papel fundamental en este proceso. La importancia de la cercanía ha sido constatada por Mora (1997) como el principal motivo de elección dentro del contexto hispano mientras que Broekemier y Seshadri (1999) obtuvieron que tal factor no es de gran relevancia en el contexto anglosajón al igual que Byrne, Willis y Burke (2012).

De Miguel (1995), por su parte, distingue entre motivos pragmáticos, materialistas, vocacionales, de consejo y otros. Infestas (1979) basándose en la conocida pirámide de Maslow distingue entre: autorrealización, deseo de conocer y aprender, el amor y la pertenencia familiar, el amor y la pertenencia a otros, la necesidad de seguridad personal y la necesidad de seguridad familiar. Por otro lado, Barado (1995) categoriza seis motivos diferentes:

- Motivos pragmatismo-funcionalista
- Desarrollo personal y solidaridad
- Comodidad
- Profesionalidad
- Pasividad y limitaciones
- Cumplir obligaciones

Por último, García et al. (1994) diferencian entre motivos de logro, de obligación, epistémicos, de realización, afiliativos y extrínsecos.

Por otra parte, en este contexto, la Teoría de la Auto-determinación (Deci y Ryan, 1985, 1991 y 2008) analiza el contexto que fomenta o dificulta la motivación, y por ende, el comportamiento realizado por un individuo. Esta teoría ha sido aplicada en diferentes contextos, entre ellos, el ámbito de la educación o en el estudio de comportamientos deportivos. Esta teoría parte de la idea de que es esencial comprender el por qué hacen las cosas las personas, conocer sus motivaciones que le impulsan a realizar una determinada acción es un factor interno del individuo que condiciona toda su percepción y comportamiento (Deci y Ryan, 1985).

Según esta teoría existen tres tipos de motivaciones en la conducta de las personas:

- **Motivación intrínseca:** Es aquel comportamiento llevado a cabo por la satisfacción que se deriva de su práctica. Al actuar con una motivación intrínseca (una elección personal) el comportamiento es un fin en sí mismo. Este tipo de motivaciones coincide con las establecidas por Faye y Sharpe a la hora de elegir una determinada carrera (2008).
- **Motivación extrínseca:** es cuando un comportamiento se produce por razones instrumentales. El objetivo de ésta es lograr el resultado menos negativo (por ejemplo, en el contexto universitario, el hecho de escoger una carrera que le permita

encontrar trabajo en un menor tiempo posible). Según la teoría promulgada por los autores existen cuatro tipos de motivaciones extrínsecas:

- **Regulación externa:** una elección o comportamiento controlado por restricciones externas. Supone el nivel más bajo de motivación. Estableciendo una analogía con las posibles motivaciones de los alumnos, ésta podría ser el hecho de no elegir los estudios deseados por no conseguir una nota suficiente (restricción externa en forma de castigo).
 - **Regulación introyectada:** se trata de una motivación controlada por limitaciones externas tales como la culpa, la ansiedad o los sentimientos relacionados con la autoestima. En este caso existe un aumento de la auto-determinación pues la regulación viene dada dentro de la propia persona y no por restricciones externas. En la elección universitaria supone, por ejemplo, el hecho de querer realizar una carrera determinada pero no sentirse capacitado para la misma.
 - **Regulación identificada:** el comportamiento es asumido libremente conforme a los propios valores del individuo aunque existe en la motivación fuentes internas de presión que no le permiten actuar libremente.
 - **Regulación integrada:** un comportamiento que es asumido libremente por sus resultados y son coherentes con las metas, valores y objetivos de la persona. Supone el mayor nivel de auto-determinación pues el individuo está motivado libremente y se apoya personalmente en su propia conducta. Sin embargo, existe confrontación, “culpabilidad” o “incomodidad” por la influencia de factores externos. Por ejemplo, un estudiante puede elegir por vocación aunque sienta continuamente que no es la elección más acertada por la no aprobación de su entorno o las pocas oportunidades laborales que ofrece su titulación.
- **Desmotivación:** supone la incapacidad de predecir las consecuencias de un comportamiento por lo que éste se realiza sin sentido para el individuo, se trata de una actividad que se realizan de forma mecánica y desanimada por la influencia de las restricciones internas y externas.

Finalmente, una tipología sobre las motivaciones gira en torno a las propias metas de una persona. Dentro el campo de la educación, la motivación está estrechamente relacionada con tales metas. Una meta es un objetivo que se plantea la persona, que actúa como guía para su comportamiento. No constituye únicamente un estado final, sino que implica una

serie de acciones necesarias para alcanzar el resultado final, con implicación de estados afectivos internos (Barberá, 1998).

Han sido muchas las investigaciones que han estudiado en profundidad las implicaciones motivacionales de las metas académicas a través de la cuales podemos establecer la siguiente clasificación sobre las metas como motivos de elección:

- Metas de aprendizaje (Dweck, 1986): también son denominadas como metas centradas en la tarea, o de dominio. Implican la búsqueda del desarrollo y mejora de la capacidad. En el ámbito educativo supone principalmente el hecho de crecer intelectualmente así como aprender y adquirir nuevas destrezas. Existe un consenso sobre el hecho de que las metas de aprendizaje conducen a un mejor y una mayor satisfacción y re-afirmación personal (Elliot y McGregor, 1999; Darnon, Butera, y Harackiewicz, 2007),
- Metas de rendimiento (Dewck, 1986, Anderman y Midgley, 1997): reflejan, más que el deseo por aprender, el deseo de demostrar a los demás la propia competencia a través de la obtención de valoraciones positivas y la evitación de juicios negativos sobre los niveles de capacidad. En el caso de los estudiantes supone la búsqueda de aprobación de los padres, los profesores y los compañeros mediante los resultados académicos. Dentro de estas metas se encuentran las metas de refuerzo social (tendencia de obtener buenos resultados para conseguir el reconocimiento) y metas de logro, donde la premisa es alcanzar el éxito.
- Metas de evitación (Elliot y Church, 1997): está centrada en evitar juicios desfavorables para evitar el rechazo. Más que un objetivo, supone evitar aquellos objetivos percibidos como difíciles o fuera de las posibilidades. Si la autopercepción es de incompetencia, el miedo al fracaso reduce la posibilidad de logro y alcanzar los objetivos personales (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998).

De esta forma, un estudiante puede estar motivado para lograr un mayor rendimiento y/o para demostrar su competencia y habilidad, o puede estar motivado para evitar el fracaso y la incompetencia. El establecimiento de metas mejora el rendimiento, siempre y cuando las metas sean específicas, difíciles y desafiantes. Según Weiner (1974) las metas de una persona y su percepción acerca del éxito y el fracaso son fundamentales para predecir comportamientos futuros, porque determinan sus expectativas y, por lo tanto, su posterior satisfacción con el esfuerzo realizado, por ejemplo, para la obtención de un título universitario.

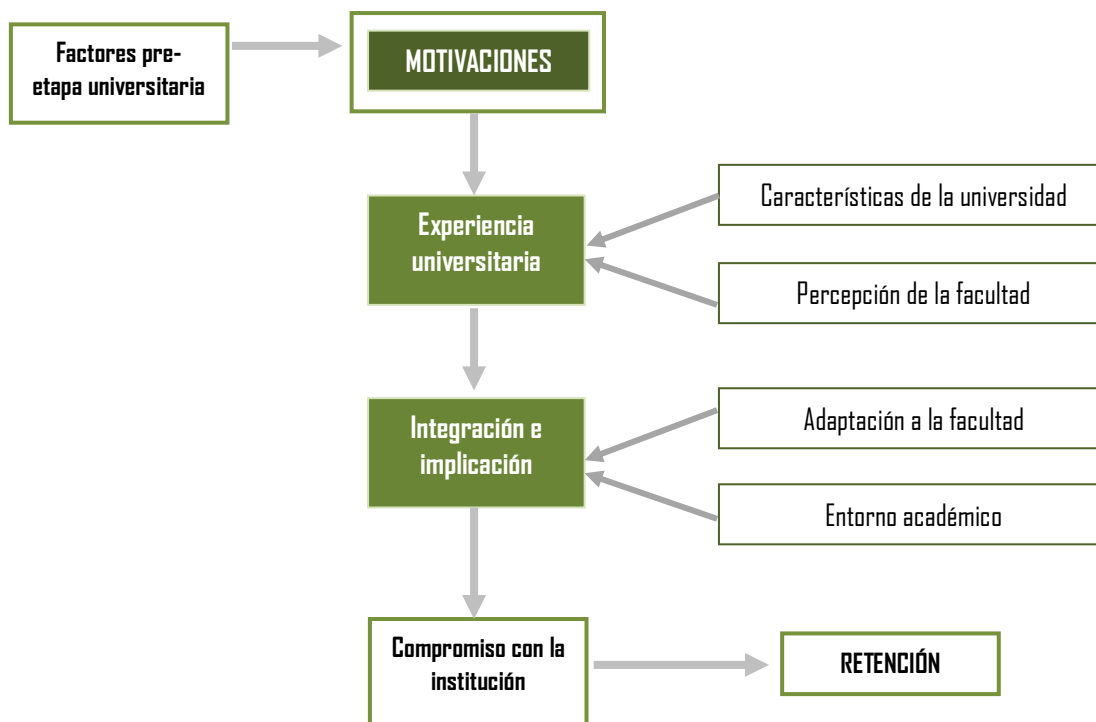


A lo largo de la literatura numerosos estudios han abordado los diferentes motivos de elección de una determinada carrera (Paolillo y Estes, 1982; Rivas, 1990; Gol et al., 1992; Adams, Pryor y Adams, 1994; Felton et al., 1995; Paulsen y Gentry, 1995; Harvey y Busher, 1996; Ahmed et al., 1997; Auyeung y Sands, 1997; Lowe y Simons, 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Tang, Fouad y Smith, 1999; Paa y McWhirter, 2000; Gámez y Marrero, 2003; Zeegers, 2004; Byrne y Flood, 2005; González, 2005; Myburgh, 2005; Jackling y Calero, 2006; Tan y Laswad, 2006; Byrne y Flood, 2007; Castro y Egaña, 2008; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009; Sugahara y Boland, 2009; Hall, 2010; Mauldin et al., 2010; Palos y Drobot, 2010; Zellweger, Sieger y Halter, 2011; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012; Law y Yuen, 2012; Wardley et al., 2013) con el objetivo de comprender qué subyace en cada sujeto a la hora de apostar por la universidad como futuro académico y profesional. Para atraer y satisfacer a los alumnos es necesario tener conocimiento de aquellos factores que les condicionan en su elección y compararlos, luego, con su desarrollo profesional y académico.

Según Pardo-Merino y Alonso-Tapia (1990) son múltiples los factores que dificultan el estudio de las motivaciones en el ámbito universitario debido, en primer lugar, a la propia naturaleza de los motivos (procesos dinámicos que cambian por la propia conducta o experiencia del sujeto) y, en segundo lugar, por la gran diversidad de orientaciones teóricas que se han venido formulando acerca de ellos. En general, los autores han propuesto diferentes motivos o factores que puedan afectar al individuo ya que son fundamentales pues estos influyen en la percepción que puedan tener de toda su experiencia universitaria. Tal como proponen Wardley et al. (2013), para quienes las motivaciones son el inicio de la percepción, establecen un modelo que contempla la relación de los motivos con el resto de factores que intervienen en la etapa universitaria:



Figura 3.6. Modelo del comportamiento del estudiante según motivaciones e implicación



Fuente: Wardley et al. (2013)

En primer lugar, los teóricos han identificado la adolescencia como un momento importante en el establecimiento de planes de carrera y educacionales futuras (Paa y McWhirter, 2000). De hecho, varios estudios han confirmado que los estudiantes comienzan a plantear sus opciones de carrera en una etapa relativamente temprana de su vida y para muchos sus aspiraciones educativas y ocupacionales están bastante reafirmadas en el momento de completar su elección de carrera (Jackman y Hollingworth, 2005).

Los estudios realizados desde el punto de vista cognitivo han señalado que los principales factores que afectan a un futuro estudiante son fundamentalmente las perspectivas futuras y las posibilidades de remuneración, la generación y ampliación de conocimientos, explorar nuevas formas de aprendizaje, y mejorar la vida de los demás (Bean y Metzner, 1985; Sandler, 2000; Hennig-Thurau et al., 2001).

Las teorías sobre desarrollo profesional reconocen que los valores juegan un papel significativo en el proceso de toma de decisión de la carrera universitaria (Krumboltz, 1979; Super, 1980; Lent et al., 1994; Holland, 1997). Carpenter y Foster (1997) y Agarwala (2008) establecen que los valores tienen notable importancia en el contexto de la educación superior y que la elección se basa en el valor percibido según la importancia que un individuo otorga a los factores intrínsecos (por ejemplo, el interés intelectual o la satisfacción en el

posible futuro trabajo) y a los factores extrínsecos (por ejemplo, la disponibilidad de empleo, remuneración...) así como los factores interpersonales (es decir, la influencia de los demás). La creencia de una persona joven sobre el valor de una carrera se ve influida por las percepciones, actitudes y expectativas de los demás, como los padres, maestros, consejeros y amigos (Carpenter y Foster, 1977; Dick y Rallis, 1991; Agarwala, 2008).

Holland (1997) en su investigación acerca de la vocación como motivo de elección, valida la hipótesis de que la selección de una carrera representa una especie de extensión de la personalidad de cada individuo. Sin embargo, diversos estudios señalan la importancia de los factores externos en la decisión y que la vocación se ve condicionada por aspectos del entorno (Adams, Pryor, y Adams, 1994; Myburgh, 2005; Jackling y Calero, 2006; Law y Yuen, 2012).

Gatica et al. (2012) muestran que la literatura especializada de la psicología y la orientación vocacional expone diferentes enfoques que tienen en común la influencia de la motivación en la expresión de conductas particularmente características de la decisión vocacional. Así como el enfoque cognoscitivo de la motivación encuentra razones en fuentes intrínsecas como el interés, la curiosidad, la recompensa de aprender algo nuevo, el llamado enfoque conductual las halla en factores externos o de carácter extrínseco: buen sueldo, prestigio, movilidad social y reconocimiento público. Así mismo la decisión vocacional se encuadra dentro del enfoque humanista que plantea la motivación como el sentido de la libertad, la autodeterminación y el seguir los ideales en cada individuo (Cano, 2008).

En general, los académicos han incluido motivos muy diversos por los cuales un individuo puede decidir realizar una carrera universitaria. En la literatura se han considerado motivos de tipo intrínseco o extrínseco en consonancia con las descripciones realizadas por Faye y Sharpe (2008). No obstante, a la hora de elaborar cuestionarios donde el estudiante debía expresar los factores motivacionales se han propuesto escalas con un mayor número de motivos de tipo extrínseco que intrínseco. En general, como motivo intrínseco se ha considerado el hecho de sentirse atraído por la materia o la vocación. Sin embargo, dentro los motivos externos se han sugerido diferentes aspectos tales como:

- **Salidas profesionales** (Paolillo y Estes, 1982; Gul et al., 1992; Auyeung y Sands, 1997; Lowe y Simons, 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Byrne y Flood, 2005; González, 2005; Myburgh, 2005; Tan y Laswad, 2006; Mauldin et al., 2010; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012; Wardley et al., 2013). Este motivo ha sido considerado por la inmensa mayoría de las investigaciones pues engloba un conjunto de diferentes variables que participan de esta dimensión (encontrar un

trabajo rápido, disponibilidad de diferentes ofertas, poder ascender laboralmente en el futuro, encontrar un trabajo con buenas condiciones laborales, satisfacción con el trabajo a realizar, etc.). Así mismo, diversos estudios recogen la importancia de la experiencia previa de trabajo como uno de los principales factores en aquellos pocos que trabajaron antes de iniciar la carrera universitaria (Paolillo y Estes, 1982, Ahmed et al., 1997; Mauldin et al., 2010).

- **Alcanzar un buen sueldo** (Paolillo y Estes, 1982; Gul et al., 1992; Adams, Pryor y Adams, 1994; Felton et al., 1995; Lowe y Simons, 1997; Byrne y Flood, 2005; Myburgh, 2005; Tan y Laswad, 2006; Jackling y Calero, 2006; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009; Mauldin et al., 2010; Byrne, Willis y Burke, 2012; Wardley et al., 2013). Este es uno de los principales motivos señalados por los autores pues se considera como el principal motivo extrínseco a la hora de determinar el futuro profesional. Destaca el hecho de que los estudios realizados en el contexto anglosajón distinguen entre la consideración de estar motivado por un buen sueldo inicial o un sueldo potencial (a largo plazo) pues existen importantes diferencias en esos países en el suelo a alcanzar conforme avanza la edad del individuo.
- **Influencia de los amigos:** Este motivo ha sido señalado por diferentes autores (Paolillo y Estes, 1982; Adams, Pryor y Adams, 1994; Lowe y Simons, 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Paa y McWhirter, 2000; Myburgh, 2005; Byrne y Flood, 2007; Castro y Egaña, 2008; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009; Sugahara y Boland, 2009) y se configura de diferentes modos: acudir a la misma universidad, institución o realizar los mismos estudios que los amigos más allegados; influencia mediante boca a boca o la influencia en las aspiraciones personales de cada persona.
- **Tradicción e influencia familiar:** En este caso se han establecido dos vertientes en la literatura; aquella en el que el estudiante elige por el hecho de continuar con la misma profesión que sus progenitores (Shanka, Quintal y Taylor, 2006; Zellweger, Sieger y Halter, 2011; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012) mientras que otra se ha desarrollado únicamente con la influencia inmediata que tiene en la elección de individuo equiparándose a cualquier otro tipo de decisión, mucho más mayoritaria en la literatura pues no supone obligatoriamente continuar la tradición de la familia (Paolillo y Estes, 1982; Ahmed et al., 1997; Paa y McWhirter, 2000; Sugahara Y Boland, 2009; Hall, 2010; Palos y Drobot, 2010; Law y Yuen, 2012). La influencia parental, dada su importancia, será analizada revisada posteriormente en este capítulo.

Esta influencia de los padres, amigos, consejeros, hermanos etc. ejerce un gran influencia que puede denominarse como influencia de las redes sociales (Ceja, 2006), es decir, las relaciones de apoyo de un individuo que proporciona acceso a las oportunidades y configuran la personalidad del estudiante. Esta influencia también puede denominarse como contexto relacional que engloba el grupo de relaciones interpersonales de una persona que, de forma significativa, influyen en todo el proceso de elección de la carrera, es decir, desde los estudios hasta el propio desempeño laboral (Harren, 1979).

- **Estatus / Prestigio social:** Este factor ha sido incluido en la literatura dado que en muchos casos se asocia ciertas profesiones a una mayor categoría social así como que se han desarrollado estudios de comparación de origen social o cultural donde se pone de manifiesto la importancia de esta variable (Paolillo y Estes, 1982; Adams, Pryor y Adams, 1994; Broekemier y Seshadri, 1999; Byrne y Flood, 2005; Myburgh, 2005; Tan y Laswad, 2006; Byrne y Flood, 2007; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009; Sugahara y Boland, 2009). Esta variable junto con las aspiraciones profesionales se asocian estrechamente con las denominadas “metas de logro” que se han comentado anteriormente.
- **Dificultad / tiempo en realizar la carrera:** Se ha comprobado que muchos estudiantes eligen una determinada carrera por su duración (tardan menos en incorporarse al mundo laboral o, incluso, viceversa), la percepción de la dificultad en obtener el título o el tiempo libre que le deje la realización de los estudios (Paolillo y Estes, 1982; Rivas, 1990; Gul et al., 1992; Felton et al., 1995; Sugahara Y Boland, 2009; Hall, 2010; Byrne, Willis y Burke, 2012). Jackling y Calero (2006) analizaron, como novedad, la “cantidad” de creatividad requerida como esfuerzo.

En este aspecto o motivación destaca el estudio realizado por Ahmed et al. (1997) donde estudiaban la motivación como un compendio del valor entre los beneficios recibidos (principalmente en el futuro) y los sacrificios a realizar (donde se incluían los aspectos aquí mencionados). Ello se relaciona ampliamente con los estudios de Paolillo y Estes (1982), Gul et al. (1992), Seshadri (1999), Byrne y Flood (2005), Broekemier y Byrne y Flood (2007), Byrne, Willis y Burke (2012) donde ponían de relieve la gran importancia del coste de la educación, especialmente, en países como Estados Unidos, donde el coste de la universidad es muy superior, por ejemplo, a lo de los países europeos.

- **Influencia de los profesores:** dentro de las investigaciones realizadas en el ámbito de la educación, la influencia de los instructores ha sido analizada demostrando la importancia de los profesores para despertar la vocación, sentir atracción por ciertas materias o seguir sus consejos o instrucciones. Pueden actuar como “líderes de opinión” para los estudiantes en etapa adolescente
- **Imagen / reputación:** muchos estudiantes eligen por la imagen proyectada por la institución, especialmente cuando la universidad se caracteriza por su prestigio, la apertura de puertas profesionales o la calidad de la educación (Adams, Pryor y Adams, 1994; Ahmed et al., 1997; Broekemier y Seshadri, 1999). De este modo, la reputación se convierte en una de las claves a desarrollar por las instituciones como parte de su estrategia de marketing. Aunque muchos estudios han abordado el tema de la imagen universitaria, pocos han relacionado su influencia en la motivación y la elección de carrera. Sin embargo, Matherly (2012) concluyó que la imagen es uno de los principales atributos y motivaciones que los estudiantes tienen en cuenta a la hora de elegir universidad. Broekemier y Seshadri (1999) demostraban que la imagen se asocia a una mejor calidad percibida de la institución.
- **Restricciones:** Autores como Sirvanci (1996), Lowe y Simons (1997) o González (2005) han establecido la importancia de este tipo de motivación equiparable a la regulación externa de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) comprobando que las limitaciones de tipo económico (acudir a la universidad deseada, realizar otra carrera por no poder salir del hogar) y de tipo académica (nota de corte o entrevista, por ejemplo, en universidades anglosajonas) se conforman como uno de los motivos frecuentes entre los estudiantes.

Se han seleccionado aquellos aspectos extrínsecos más mencionados por los autores aunque se han nombrado otros factores como la motivación por los servicios deportivos (Byrne y Flood, 1995), la publicidad realizada por la institución (Ahmed et al., 1997), la vida social que ofrece la etapa universitaria (Broekemier y Seshadri, 1999), ayudar a la sociedad (Felton et al., 1995), las instalaciones (Price, Matzdorf, Smith y Agahi, 2003) o incluso la influencia religiosa (Gatica et al., 2012).

No obstante la mayor parte de la literatura ha demostrado que es más importante la influencia de los motivos intrínsecos aunque, tal como se ha mencionado anteriormente, éstos han sido citados en un menor número de ítems. Entre los estudios realizados podemos sintetizar los motivos de este tipo fundamentalmente en dos aspectos:

- **Vocación:** bajo títulos como “me gusta”, “atracción por la materia”, “auto-realización”, “actitud proactiva” o “habilidad innata”, la literatura ha recogido el hecho de estar auto-guiado por la vocación y el deseo de realizar los estudios intrínsecamente motivados (Hall, 2010; Wardley et al., 2013). Este aspecto es el principal motivo por el que los estudiantes se guían aunque otros estudios hayan demostrado la importancia de otras variables que normalmente se sitúan tras este motivo en la mayoría de las investigaciones como es, principalmente, el caso de las salidas profesionales. Byrne, Willis y Burke (2012) analizaron que cuando antes aparezca la vocación (en la escuela), mayor era la reafirmación con los estudios. Todos los estudios, que se pueden revisar en la tabla 3.1, recogen de uno u otro modo este aspecto.
- **Crecimiento intelectual:** ello engloba diferentes aspectos como el deseo de adquirir, ampliar o completar conocimientos, compromiso con la educación, tener una mayor cultura o como menciona gran parte de los estudios, “desafío intelectual” (Paolillo y Estes, 1982; Rivas, 1990; Adams, Pryor y Adams, 1994; Felton et al., 1995; Paulsen y Gentry, 1995; Ahmed et al., 1997; Auyeung y Sands, 1997; Paa y McWhirter, 2000; Gámez y Marrero, 2003; Byrne y Flood, 2005; Myburgh, 2005; Jackling y Calero, 2006; Tan y Laswad, 2006; Byrne y Flood, 2007; Castro y Egaña, 2008; Sugahara Y Boland, 2009; Hall, 2010; Mauldin et al., 2010; Palos y Drobot, 2010; Zellweger, Sieger y Halter, 2011; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012; Wardley et al., 2013). En la mayor parte de los trabajos se ha recogido que este tipo de factores ejercen una gran influencia como factor motivacional aunque en mucha menor medida que el aspecto de la vocación.
- **Otros factores intrínsecos:** aspectos como el aprendizaje para toda la vida (especialmente en aquellas personas mayores de 25 años) (Wardley et al. 2013) o aprovechar oportunidades atractivas (Byrne y Flood, 2005) han sido contempladas así mismo como factores internos del individuo.

Sin embargo, otros autores (aunque son minoritarios), han considerado los valores o actitudes como aspectos motivacionales (donde se destacan dimensiones como la autoeficacia, el logro, el universalismo o el prestigio), (Tang, Fouad y Smith, 1999; Zellweger, Sieger y Halter, 2011) o se han basado en estudios cualitativos para comprender desde otra perspectiva las motivaciones (Barberá, 2004).

En la tabla que aparece a continuación se revisan los distintos estudios versados en el análisis de la motivación de elección universitaria:

Tabla 3.1. Tipos de motivos recogidos en la literatura

Autor y año	Objetivo	Población	País	Técnica	Motivaciones
Sewell y Shah (1968)	Analizar la influencia de variables socioeconómica y personales en la elección de universidad y examinar la diferencia entre hombres y mujeres.	Estudiantes pre-universitarios	Estados Unidos	Path análisis	Experiencia académica previa
					Estatus socioeconómico
					Influencia parental
					Plan y oferta de estudios
Paolillo y Estes (1982)	Estudio comparativo de las motivaciones entre estudiantes de ingeniería, medicina, derecho y contabilidad.	Egresados (profesionales de cada área)	Estados Unidos	Análisis univariante	Posibilidad de encontrar un buen empleo
					Coste de la educación
					Tiempo requerido para alcanzar el título
					Alcanzar un trabajo con el que sentirse satisfecho
					Sueldo potencial
					Posibilidad de alcanzar status social
					Actitudes innatas hacia la materia
					Influencia de los padres
					Influencia de los profesores
					Influencia de otras personas
Influencia de grupos o asociaciones a los que pertenece					
Gul et al. (1992)	Estudio de los factores cognitivos en la elección universitaria desde el punto de vista de la psicología.	Estudiantes actuales	Estados Unidos	Análisis univariante	La experiencia de trabajos anteriores
					Encontrar un trabajo que me satisfaga
					Aptitud/habilidad para la carrera
					Alcanzar un buen sueldo
					Salidas profesionales
					Status/aumentar prestigio
Adams, Pryor y Adams (1994)	Investigar las motivaciones como parte de investigación de mercado para la atracción y retención de estudiantes en diferentes titulaciones de Ciencias Sociales.	Estudiantes actuales	Estados Unidos	Regresión logística	Tiempo requerido para alcanzar el título
					Coste requerido para alcanzar el título
					Buenas oportunidades de trabajo
					Buen sueldo potencial
					Tradición familiar
					Recomendación de amigos
					Recomendación de otras personas
					Status social
					Ganar un buen sueldo a largo plazo
					Habilidad
Reputación/Imagen de la universidad/facultad					
Felton et al. (1995)	Examinar los factores que influyen en la elección de carrera de los estudiantes de contabilidad a través de la Teoría de la Acción Razonada.	Estudiantes actuales	Canadá	ANOVA	Influencia de los padres (presión)
					Genuino interés en la materia (vocación)
					Buen sueldo a largo plazo
					Oportunidad de avanzar
					Salidas profesionales
					Ayudar y contribuir a la sociedad
					Flexibilidad de los estudios/carrera
					Seguridad laboral
					Buen sueldo inicial
					Diferentes trabajos donde elegir
Status/prestigio social					
Plan de estudios de la carrera					

Autor y año	Objetivo	Población	País	Técnica	Motivaciones
Ahmed et al. (1997)	Examinar la influencia de los factores intrínsecos y extrínsecos según el beneficio y sacrificio percibido.	Estudiantes actuales	Nueva Zelanda	Análisis factorial y análisis univariable	Crecimiento intelectual Tener un trabajo en un entorno dinámico Desarrollo creativo Independencia Ayudar a los demás (en el futuro trabajo) Salidas profesionales Seguridad en el trabajo Buen sueldo Posibilidad de ascender Flexibilidad Influencia de padres Influencia de amigos Previa experiencia laboral Influencia de estudios secundarios Publicidad de la institución Beneficio: encontrar trabajo en poco tiempo Beneficio: trabajo enriquecedor/vocación por la carrera/retribución Coste: Tiempo Coste: Dificultad Coste: Imagen negativa de la profesión Coste: Baja retribución por el esfuerzo
Auyeung y Sands (1997)	Analizar las diferencias culturales en la elección de la universidad.	Estudiantes actuales	Australia, Hong Kong y Taiwán	Análisis univariable	Utilización de la escala de Paolillo y Estes (1982)
Lowe y Simons (1997)	Indagar en los factores motivacionales de estudiantes de la rama de economía/empresariales.	Estudiantes actuales	Estados Unidos	ANOVA	Sueldo a largo plazo Sueldo inicial tras la carrera Influencia de profesores Aptitud para la carrera Desafío intelectual Prestigio Obtener empleo por cuenta propia Experiencia de trabajo previa Vocación (interés por la materia) Tradición familiar Influencia de amigos Influencia de padres Opciones disponibles (restricciones académica y económicas)
Broekemier y Seshadri (1999)	Analizar las diferencias de motivos de elección entre los estudiantes y sus propios padres.	Estudiantes pre-universitarios	Estados Unidos	Análisis univariable	Plan de estudios de la carrera Coste de los estudios Posibilidad de ayudas económicas Calidad de la universidad Salidas profesionales Campus Vida social Influencia de los amigos Posibilidad de combinar con un empleo Reputación /Imagen Residencias/Atractivo de las instalaciones Status Distancia del lugar de origen Estilo de enseñanza y características de la clase

Autor y año	Objetivo	Población	País	Técnica	Motivaciones
Tang, Fouad y Smith (1999)	Investigar los factores de elección de carrera mediados por el origen cultural de los estudiantes americanos de origen asiático.	Estudiantes actuales	Estados Unidos	Path análisis	Cultura Influencia familiar Implicación de los padres Intereses propios Prestigio Auto-determinación
Paa y McWhirter (2000)	Examinar las influencias internas y externas en la elección de la carrera en la pre-etapa universitaria.	Estudiantes pre-universitarios	Estados Unidos	Análisis univariable	Influencia parental Influencia de profesores y otros consejeros Influencia de amigos Autonomía (vocación)
Gámez y Marrero (2003)	Explorar las metas de logro y los motivos de los estudiantes que inician sus estudios en la universidad.	Estudiantes actuales	España	Análisis factorial*	Afiliación e interés por las relaciones Superación de problemas Prestigio Logro Motivos intrínsecos Poder Motivos extrínsecos
Price, Matzdorf, Smith y Agahi (2003)	Analizar el impacto de las instalaciones en la elección universitaria.	Estudiantes actuales	Reino Unido	Estadísticos descriptivos	Elementos tangibles e instalaciones: aulas, equipos informáticos, cafetería, biblioteca, áreas de estudio, transporte, etc.
Byrne y Flood (2005)	Elaborar un cuestionario y escala de medida de las motivaciones.	Estudiantes actuales	Irlanda	Análisis univariable	La universidad me permitirá nuevas oportunidades Desarrollo intelectual Ampliar conocimientos y horizontes Desarrollar nuevas habilidades Encontrar un buen trabajo Conocer nuevos amigos Crecer como persona Actividades deportivas y sociales que me ofrece la universidad Siempre quise realizar una carrera universitaria Alcanzar un buen sueldo en el futuro Status social Probarme a mí mismo en un nuevo contexto Aumentar la confianza en mí mismo Mis aspiraciones exigen una carrera universitaria Es un proceso inevitable para realizar los estudios de posgrado que deseo Es el proceso natural educativo de las personas Entenderme mejor a mí mismo Me da un tiempo para saber que quiero hacer realmente cuando acabe la universidad Es lo que se espera de mí Todos mis amigos van a la universidad
González (2005)	Definir cuáles son los factores que afectan a la decisión tomada por un sujeto a la hora de elegir carrera y advertir los patrones actitudinales que guían la permanencia en la institución.	Estudiantes actuales	España	Análisis univariable	Me gusta Es fácil Tradición familiar Por la profesión que me facilitará Salidas profesionales No pude escoger otra Sin empleo

Autor y año	Objetivo	Población	País	Técnica	Motivaciones
Myburgh (2005)	Analizar las diferencias raciales en la motivación de elección de carrera universitaria.	Estudiantes actuales	Sudáfrica	Análisis univariable	Buenas condiciones de trabajo en el futuro
					Seguridad y estabilidad laboral
					Promoción social
					Salidas profesionales
					Prestigio social (status)
					Buen sueldo
					Tiempo requerido para obtener el título
					Facilidad/dificultad de los estudios
					Trabajar en el futuro por cuenta propia
					Influencia de los padres
Influencia de los amigos					
Obtener un trabajo que me permita viajar					
Drewes y Michael (2006)	Examinar los atributos de selección entre alumnos de 17 universidades diferentes y según el sexo.	Estudiantes actuales	Canadá	Análisis univariable	Distancia
					Becas
					Cuotas
					Gastos de instrucción
					Promedio de selección de estudiantes
					Premios de la institución
Tamaño de las clases					
Jackling y Calero (2006)	Explicar los motivos de estudio y su percepción durante el primer año de carrera universitaria. (Diferencias expectativas-experiencia universitaria).	Estudiantes actuales	Australia	Regresión logística	Buen sueldo
					Prestigio de la carrera
					Influencia de educación recibida en educación secundaria
					Formar parte de un equipo (características de la carrera)
					Salidas profesionales
					Satisfacción esperada
Creatividad y habilidades requeridas para los estudios					
Mansfield y Warwick (2006)	Comprender las diferencias en la selección de una universidad entre padres y alumnos así como por sexo.	Estudiantes actuales y padres	Estados Unidos	Discusión en grupo y análisis univariable	Criterios financieros (becas, métodos de financiación...)
					Criterios físicos (seguridad, localización...)
					Criterios funcionales (oferta de titulaciones, profesores...)
					Criterios sociales (amigos, ambiente...)
					Criterios psicológicos (reputación)
Maringe (2006)	Examinar los factores que los estudiantes consideran importante en su toma de decisiones relacionadas con la elección de la universidad y cursos de estudio conociendo las diferencias entre hombres y mujeres.	Estudiantes actuales	Reino Unido	Estadísticos descriptivos	Interés en la materia
					Prestigio
					Rendimiento previo en la materia
					Oportunidades que otorga la carrera
					Perfil del profesorado
					Facilidad de los estudios
					Amigos que asisten a los misma carrera
					Influencia de los profesores
					Influencia parental
					Influencia de otros estudiantes de la carrera
Factores clave de información: programa de estudios, precio, promoción, personas, folletos, reputación y características de la institución.					
Shanka, Quintal y Taylor (2006)	Estudiar los motivos de elección en el caso de los estudiantes internacionales.	Estudiantes internacionales	Australia	Análisis de correspondencias	Proximidad al lugar de origen
					Calidad/variedad de la educación
					Coste de la vida en el país
					Amigos que estudian en el mismo país
					Recomendación familiar
Seguridad					

Autor y año	Objetivo	Población	País	Técnica	Motivaciones
Tan y Laswad (2006)	Examinar los factores que influyen en la elección de carrera de los estudiantes de contabilidad a través de la Teoría del Comportamiento Planeado.	Estudiantes actuales	Nueva Zelanda	Análisis univariable	<ul style="list-style-type: none"> Buenas aptitudes para la carrera Conseguir un buen sueldo Salidas profesionales Posibilidad de organizar mi tiempo Promocionar social y laboralmente Crecimiento intelectual (ampliar conocimientos) Prestigio/status social Buen sueldo inicial Posibilidad de trabajar posteriormente por cuenta propia Facilidad de conseguir el título de los estudios elegidos
Byrne y Flood (2007)	Analizar las motivaciones en el caso de los estudiantes internacionales.	Estudiantes actuales	Irlanda (estudiantes internacionales)	Análisis univariable	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación del cuestionario desarrollado en su estudio anterior (2005)
Vrontis, Thrassou, Melanthiou (2007)	Proponer un modelo de elección estudiantil en el sector de la ES contemporánea de los países desarrollados a través de una ruta metodológica de contingencia.	N.a.	Revisión de la literatura	N.a.	<ul style="list-style-type: none"> Factores individuales donde se distingue: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atributos del estudiante: sexo, estatus socioeconómico, religión, cultura, etc. ▪ Atributos personales: autoimagen, aptitudes, estilo de vida, valores, etc. Factores del entorno: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Generales: situación económica, condiciones culturales. ▪ Gestión pública: ayudas, financiación de la ES. ▪ Influencias externas / medios de comunicación: influencia de amigos, familiares, comunicación por parte de la universidad, etc.
Arquero, Byrne, Flood y González (2009)	Conocer los antecedentes del proceso de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes.	Estudiantes actuales (primer año)	España	Análisis univariable	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación española del cuestionario de Byrne y Flood (2005, 2007)
Sugahara Y Boland (2009)	Analizar el factor vocacional entre los estudiantes de titulaciones relacionadas con los negocios.	Estudiantes actuales	Japón	Análisis univariable	<ul style="list-style-type: none"> Influencia de los padres Influencia de los amigos Vocación Posibilidad de ayudar a otras personas Naturaleza del trabajo a encontrar Estudios diferentes y variados Carrera flexible Hacer amigos Buen sueldo a largo plazo Buen sueldo inicial Salidas profesionales Plan de estudios de la carrera Status social Encontrar un empleo estable Ascender laboralmente Horario del trabajo que posibilite la carrera Tiempo suficiente para la vida personal Buenas condiciones de trabajo

Autor y año	Objetivo	Población	País	Técnica	Motivaciones
Mauldin et al. (2010)	Explorar los motivos de atracción de elección de la carrera de contabilidad/finanzas.	Estudiantes de doctorado	Estados Unidos	Análisis descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> Oportunidades que me brinda la carrera Interés en la materia (vocación) Influencia de profesores Coste de la educación Influencia de mis padres Estudiar una carrera con la que disfrute Experiencia de trabajo previo El estilo de vida que me ofrecerán los estudios Desafío intelectual Prestigio Atracción por el mundo de los negocios
Palos y Drobot (2010)	Analizar el entorno familiar en la elección de la carrera.	Pre-estudiantes universitarios	Rumania	Análisis univariable	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo psicológico de los padres Influencia de los padres en la elección Vocación
Zellweger, Sieger y Halter (2011)	Investigar el impacto de la influencia familiar los motivos personales a través de la Teoría del Comportamiento Planeado.	Estudiantes actuales y egresados +	Suiza, Alemania, Austria, Bélgica, Finlandia, Noruega, Hungría y Nueva Zelanda	Regresión logística	<ul style="list-style-type: none"> Motivos personales (auto control), autoconfianza Auto-eficacia (motivos de controlar el futuro laboral mediante el emprendimiento o las propias habilidades) Motivos de independencia: realizar los propios sueños y no sentirse influenciado. Motivos de innovación: creatividad, desafío personal e intelectual
Byrne, Willis y Burke (2012)	Sintetizar los motivos analizados en la literatura en estudiantes de finanzas o contabilidad.	Egresados universitarios	Irlanda	Análisis factorial y análisis univariable	<ul style="list-style-type: none"> Encontrar un trabajo satisfactorio Encontrar un trabajo con buenas condiciones Tengo una buena aptitud para esa carrera La carrera me permitirá alcanzar un empleo estable Tener un alto sueldo toda mi vida Salidas profesionales Encontrar un trabajo con buen horario Una carrera que me permita promocionar Una carrera que me permita acceder a una gran variedad de trabajos Desafío intelectual Elegir una carrera con prestigio La carrera me permitirá encontrar un empleo donde poder viajar Poder encontrar un trabajo cómodo Alto salario inicial Mi motivación surgió en la escuela Poder encontrar un empleo donde ejercer mi liderazgo La carrera me permitirá ayudar a otras personas Una carrera que me permita encontrar trabajo donde colaborar en equipo Elegir una carrera "fácil" Posibilidad de una carrera que me permita trabajar por cuenta propia Poder trabajar cara al público Los años que me suponga realizar la carrera El coste de los estudios Experiencia laboral previa Permanecer en mi ciudad de origen Tradición familiar

Autor y año	Objetivo	Población	País	Técnica	Motivaciones
Gatica et al. (2012)	Analizar las influencias de ingreso en la universidad según motivos intrínsecos y extrínsecos en el contexto universitario de Chile.	Estudiantes actuales	Chile	Análisis descriptivo	Me gusta Tengo habilidad Conocer gente nueva El prestigio de la carrera Mi familia se lo puede permitir económicamente Tradición familiar Ayudar a otros Influir en la sociedad Es lo que se esperaba mi familia Salidas profesionales Influencia religiosa
Joseph, Mullen y Spake (2012)	Analizar las diferencias de criterios de elección entre los alumnos de las universidades privadas y las públicas.	Estudiantes actuales	Estados Unidos	Análisis factorial	Universidades privadas: reputación, prestigio en la selección de estudiantes, interacción con el personal, equipamiento y ambiente y coste. Universidades públicas: programa de estudios y servicios, alojamiento y becas, coste, reputación, entorno, ambiente y ubicación.
Law y Yuen (2012)	Analizar la influencia de los factores que afectan a la elección de los estudiantes de contabilidad.	Estudiantes de primer año	Hong Kong	Regresión multineal	Motivación intrínseca (medida unidimensional) Influencia parental
Solinas et al. (2012)	Analizar el impacto de la motivación y la calidad en la satisfacción del estudiante.	Estudiantes actuales	Italia	Regresión logística	Proceso natural tras el instituto Salidas profesionales Influencia parental Interés (vocación) Interés en conseguir un grado El trabajo que me aportará en el futuro Tradición familiar y amigos
Wardley et al. (2013)	Analizar las diferencias en las percepciones de la institución y las motivaciones entre estudiantes tradicionales (18-22 años) y estudiantes no tradicionales.	Estudiantes actuales	Canadá	Regresión lineal	Alcanzar un buen empleo Alcanzar un buen sueldo Compromiso con la educación y el conocimiento Interés en convertirse en una persona culta Aprender sobre temas que me motivan Preparación para un trabajo específico Aprendizaje a lo largo de la vida

Fuente: *Elaboración propia*

*Extraído de una escala de 42 ítems
+Egresados que no hubieran empezado una carrera profesional



3.2.1.2. Diferencias entre las motivaciones según área científica y variables sociodemográficas

▪ **Área científica**

La mayoría de las investigaciones que se han ocupado del estudio de las motivaciones de elección universitaria revelan, que en términos generales, los estudiantes eligen principalmente la carrera que más le gusta en base a la percepción o convencimiento de que estos estudios son acordes con su forma de ser y sus capacidades (Rivas, 1990). Sin embargo, existen estudios que evidencian que existen diferencias importantes en la motivaciones según el área de conocimiento al que pertenece el alumno donde en algunos hay una mayor importancia de aspectos extrínsecos (Paolillo y Estes, 1982; Paulsen y Gentry, 1995; Ahmed, Alam y Alam, 1997; Capote Morales et al., 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Tang, Fouad y Smith, 1999; Gámez y Marrero, 2003; Zeegers, 2004; Byrne y Flood, 2005; González, 2005; Byrne y Flood, 2007; Castro y Egaña, 2008; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009; Hall, 2010).

A lo largo de la literatura dentro de la rama de economía y empresa (contabilidad, empresariales, turismo, finanzas, etc.) se han realizado estudios analizando la influencia de sus motivaciones en las revistas versadas en contabilidad o economía en general.

Ahmed et al. (1997) estudiaron la influencia del entorno y la vocación para elegir una determinada carrera, en concreto abordando alumnos del grado de contabilidad. Los autores afirmaban que, en ciertos estudios, como son todos aquellos del área empresarial y de finanzas, los aspectos intrínsecos apenas juegan un papel de importancia en la toma de decisión del alumno siendo principalmente las salidas profesionales (sobre todo en aquellas profesiones que permiten alcanzar una alta remuneración) y las recomendaciones e influencia de los padres los principales motivos. Además, los autores analizaron la importancia de beneficio percibido y sacrificio percibido (valor) a la hora de elegir los estudios universitarios habiendo un mayor peso de los beneficios profesionales que posibilita la carrera elegida.

Así, Auyeung y Sands (1997) realizaron un estudio donde se analizaban los factores que influenciaron a los estudiantes de contabilidad a la hora de elegir esta carrera según su origen cultural estableciendo que en la mayoría de las universidades predominan los alumnos que eligen estos estudios por su vocación profesional así como por la influencia de



los padres y los profesores de secundaria que les aconsejaban a la hora de elegir sus estudios.

Byrne y Flood (2005), centrándose también en el ámbito de las finanzas, demostraron que la elección de la carrera es un compendio compuesto fundamentalmente por dos aspectos, uno intrínseco y otro de tipo extrínseco: las aspiraciones educativas de ampliar conocimientos y poder desarrollarse intelectualmente, y el futuro profesional que permite la carrera elegida. Del mismo modo, eran únicamente los padres y los amigos los grupos que podían influir en la decisión académica final del alumno.

Los resultados hallados por Byrne, Willis y Burke (2012) se encuentran en la misma dirección que el estudio anterior pues encontraron que los estudiantes de esta rama de conocimiento se encontraban altamente influenciados por la recomendación parental así como por la de sus amigos y profesores mientras que las salidas profesionales o la posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado tenían una menor importancia a la hora de elegir su carrera. Este estudio realizado por los autores aportaba un importante valor añadido pues sintetizaban los factores que según los académicos han influenciado a los estudiantes de contabilidad y finanzas. A través de un análisis factorial encontraban que entre los más de 20 motivos analizados por los autores en la literatura, éstos se podían agrupar en 7 grupos o factores bien diferenciados como son:

1. El prestigio de la carrera y sus oportunidades económicas (retribución)
2. La posibilidad de encontrar un trabajo estable
3. La posibilidad de encontrar un trabajo que me permita viajar
4. Estudios que posibiliten un trabajo con un equilibrio y conciliación familiar/de vida
5. Estudios que permita ser un buen ciudadano (ayudar a los demás)
6. Autorrealización personal
7. Influencia familiar y de terceras personas

Un objetivo similar tenía el estudio de Sugahara y Boland (2009) donde pretendían sintetizar también los motivos de elección universitaria aunque en este caso basándose principalmente en una reinterpretación de la medida desarrollada por Paolillo y Estes (1982) y Ahmed et al. (1997). En este caso encontraron seis factores que explicaban la elección universitaria en contraste de los siete factores resultantes del estudio de Byrne et al. (2012) en el caso de estudiantes de contabilidad o finanzas:



1. Factores intrínsecos
2. Característica de la carrera (plan de estudios, duración, dificultad...)
3. Influencia parental y de otras personas
4. Salidas profesionales
5. Características del empleo que posibilita la carrera (horario, compatibilidad con la vida social y familiar, ayudar a otras personas...)
6. Retribución

Es importante señalar que para el resto de estudiantes de las otras ramas de conocimiento sólo se encontraron 5 factores donde no se destacaron, sorprendentemente, los factores intrínsecos y la retribución fue sustituida por el hecho de encontrar un empleo con mayor facilidad aunque daban una menor importancia del sueldo. Por otro lado, Ahmed et al. (1997) encontraron únicamente cinco factores: beneficio percibido, sacrificio percibido, aspectos financieros y salidas laborales, factores intrínsecos y otros factores (la experiencia previa o la influencia de los padres).

Continuando con la importancia de la elección dentro de los estudiantes de la rama de ciencias sociales, en el estudio mencionado de Sugahara y Boland (2009) realizaron un estudio donde analizaban las diferencias que existían entre los estudiantes de economía (contabilidad y finanzas) y el resto de estudiantes a la hora de elegir sus estudios. Aunque para ambos grupos la vocación era el aspecto principal (con un especial énfasis en los aspectos intrínsecos en los estudiantes de contabilidad), entre los alumnos de otras áreas existe un mayor peso de las salidas profesionales y la influencia paternal. Sin embargo, estos estudios contrastan con la mayoría de las investigaciones realizadas donde se ponían de manifiesto que la retribución y las salidas profesionales son los motivos que tienen una mayor influencia en el área de economía (Adams, Pryor, y Adams, 1994; Myburgh, 2005; Jackling y Calero, 2006). Así mismo, el estudio mencionado anteriormente de Ahmed et al. (1997) también realizaron un estudio comparativo entre estudiantes de contabilidad y otras áreas donde llegaban a la conclusión de que los primeros se muestran más proclives a los aspectos profesionales.

Recientemente, Law y Yuen (2012) analizaron también la influencia de los motivos en estudiantes de contabilidad. En este caso de nuevo era la influencia de los padres el factor más importante aunque ello se debe a la importancia de la tradición laboral en las sociedades asiáticas, especialmente la sociedad china (resultados que corroboraban los resultados



alcanzados por Zhang y Zhang, 2006). Basándose en la Teoría de la Acción Razonada llegaban a la conclusión de que las motivaciones intrínsecas (actitud hacia la conducta) era el segundo factor más importante tras las "normas subjetivas" representado en este caso por la influencia de los padres. Por lo tanto, sus resultados apoyan la Teoría de la Acción Razonada como predictor de la intención del comportamiento además de subrayar la mayor importancia de los motivos intrínsecos para las mujeres. Otros investigadores, interesados en la elección de carrera en contabilidad, han utilizado la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1980) para examinar los factores que influyen en las decisiones de carrera de los estudiantes (por ejemplo, Felton et al., 1995 y Jackling y Keneley, 2009). Los resultados apoyan el modelo de Teoría donde los "factores intrínsecos" representaban la actitud hacia el comportamiento y "la influencia de los padres" la norma subjetiva.

Por otra parte, algunos investigadores han utilizado la Teoría del Comportamiento Planeado para explorar opciones de carrera desde una perspectiva de los alumnos de economía o empresariales (por ejemplo, Cohen y Hanno, 1993; Allen, 2004; Tan y Laswad, 2006; y Tan y Laswad, 2009). Tales estudios comúnmente informaron que no hubo diferencias significativas en las percepciones personales y la percepción de factores de control entre los alumnos.

Al margen de los estudios centrados en las ciencias sociales (especialmente contabilidad), los autores Paolillo y Estes (1982) realizaron un estudio comparativo de los motivos de elegir una carrera según cuatro disciplinas diferentes: ingeniería, medicina, abogacía y contabilidad, estudiando en qué momento decidieron su profesión y, por tanto, sus estudios universitarios conociendo así el grado de vocación de los distintos alumnos. Los médicos y los ingenieros presentaban un mayor nivel de vocación, la mayoría influenciados por su entorno familiar y la ocupación laboral de sus padres. En cambio los abogados eran los más preocupados por las salidas profesionales y la remuneración económica. En este sentido, el estudio de Castro y Egaña (2008) concluía que en carreras como ingeniería o medicina los estudiantes se suelen guiar por el prestigio social y los beneficios monetarios así como por la tradición familiar mientras que en otras ramas como la de Humanidades se suelen guiar más por motivos vocacionales. Tres motivaciones guiaban principalmente al alumno: gustos personales, capacidades y familia. Ésta última incluso por encima de variables económicas dado que los individuos en el seno de las familias adquieren el rol social y profesional siendo el resto de personas de referencia menos influyentes.

Gámez y Marrero (2003) investigaron los motivos de elección de los estudiantes de otras tres disciplinas: derecho, biología y psicología, los autores revelaron que en todas la carreras era importante el motivo de alcanzar prestigio y poder, donde el reconocimiento y la aprobación de amigos y familiares era importante ya que se trata de alumnos adolescentes que, normalmente, dan una mayor importancia a los motivos extrínsecos, es decir, parece que el interés por la obtención de recompensas o la aprobación de familiares y amigos suele ser más importante que la curiosidad, el conocimiento o el reto de aprender. Ello se relaciona fundamentalmente con las metas de rendimiento analizadas anteriormente.

Por otra parte, Zeegers (2004) intentó conocer los factores predictivos del rendimiento académico del alumno en un estudio longitudinal entre el primer y el último año en la universidad demostrando que aquellos motivados intrínsecamente (vocación o desarrollo intelectual entre otros) mostraban una mayor implicación y unos mejores resultados académicos, a través de una mayor auto-eficacia del alumno, dado su motivación para aprender y así alcanzar mejores expedientes y, con ello, un mayor nivel satisfacción con la experiencia universitaria.

González (2005), en un estudio entre alumnos de primer y último año de carrera, concluía que el proceso de elección está condicionado fundamentalmente por motivaciones personales, como son la vocación y el gusto y la preferencia por una determinada área de estudio, pero donde, sin embargo, las oportunidades de empleo y la profesión a ejercer condicionaba en gran medida a estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud así como de la de Jurídicas y Sociales. La tradición familiar tenía una mínima importancia únicamente en la rama de Ciencias de la Salud.

Capote y Morales et al. (1997) estudiaron los motivos de elección entre las disciplinas de Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Sociales, Humanas y Económico Jurídicas. En las ramas de Ciencias Sociales había una mayor importancia de los aspectos profesionales mientras que en Humanidades destacaba el hecho de poca influencia externa de otras personas.

Wardley et al (2013) analizaron la importancia de factores sociodemográficos (la edad, el nivel de estudios y de ingresos de los padres y el curso académico) del alumno en sus motivaciones de titulaciones de todas la ramas de conocimiento (aunque no comparándolos). Además analizaron la imagen y satisfacción con la institución como variable productora de la retención de los estudiantes. Sus resultados confirmaban la importancia de la implicación o compromiso con la organización, la mayor satisfacción de la edad tradicional de los estudiantes (de 18 a 22 años) o la importancia de las motivaciones según los factores

externos tales como la retribución o la posibilidad de encontrar empleo con mayor facilidad. Por lo tanto, los factores extrínsecos tenían una mayor relevancia.

En general, la mayoría de la literatura se ha centrado en los motivos de elección sin considerar la mediación del área científica. Sin embargo, sí se localizan ciertos estudios que ponen de relieve la importancia del área científica desde un punto de vista comparativo y que aparece resumido en la tabla que aparece a continuación:

Tabla 3.2. Estudios comparativos entre motivaciones y áreas de conocimiento. Resultados de la literatura

Autor/Año	Área de conocimiento	Principales conclusiones
Paolillo y Estes (1982)	Estudio comparativo entre estudiantes de ingeniería, medicina, derecho y contabilidad.	El área de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas presentan un alto índice de vocación influenciados por la tradición familiar. Las Ciencias Sociales presentan una mayor preocupación por las salidas profesionales.
Paulsen y Gentry (1995)	Finanzas y contabilidad (Ciencias Sociales).	La elección es resultado de valores extrínsecos e intrínsecos. En los estudiantes de finanzas, las salidas profesionales es el principal motivo.
Ahmed, Alam y Alam (1997)	Grado de contabilidad y otros de Ciencias Sociales.	Mayor importancia de los aspectos extrínsecos en el campo de las Ciencias Empresariales y notable influencia paterna en la elección.
Capote Morales et al. (1997)	Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Sociales, Humanas y Económico Jurídicas.	Mayor importancia de motivos extrínsecos en ramas de conocimiento de Sociales y Económico Jurídicas.
Broekemier y Seshadri (1999)	Estudio realizado a estudiantes preuniversitarios de todas las áreas.	Gran influencia de los padres en la decisión de los alumnos. Así mismo los padres otorgan una mayor importancia a los aspectos académicos y salidas profesionales.
Tang, Fouad y Smith (1999)	Ingeniería, psicología, derecho, empresariales, física e informática.	En la mayoría de los casos la influencia familiar es el factor más importante como motivo de elección (aunque no con ello la tradición familiar). Los alumnos suelen sentirse presionados ante padres que no acudieron a la universidad.
Gámez y Marrero (2003)	Estudio comparativo entre alumnos de derecho, biología y psicología.	Gran importancia en todas las áreas de conocimiento de alcanzar cierto logro y prestigio profesional y de la tradición familiar e influencia de amigos.
Zeegers (2004)	Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales.	Los alumnos que escogieron la carrera por motivos intrínsecos alcanzan mejores resultados académicos y muestran una mayor implicación. Alto nivel de vocación en tales áreas de conocimiento.

Autor/Año	Área de conocimiento	Principales conclusiones
Byrne y Flood (2005)	Grado de contabilidad y finanzas (Ciencias Sociales).	La motivación es el resultado de una combinación de factores intrínsecos e intrínsecos (salidas profesionales y enriquecimiento intelectual).
González (2005)	Todas las áreas de conocimiento.	Gran importancia de la vocación en todas las áreas. Importante influencia de las salidas profesionales en el área de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Importancia de la tradición familiar en Ciencias de la Salud.
Byrne y Flood (2007)	Estudiantes de contabilidad en comparación con otras titulaciones del área de Ciencias Sociales.	Gran importancia de la influencia parental de los factores intrínsecos y (vocación) la influencia parental en el grado de contabilidad mientras que el resto tiene en cuenta en mayor medida las salidas profesionales.
Castro y Egaña (2008)	Estudio cuantitativo de estudiantes pre-universitarios.	Área de Humanidades motivada por motivos intrínsecos (principalmente la vocación) mientras que Ciencias Sociales y Enseñanzas Técnicas están motivadas por la tradición familiar y el futuro laboral.
Arquero, Byrne, Flood y González (2009)	Administración de empresas y contabilidad.	Los estudiantes de finanzas y administración están motivados principalmente por las salidas profesionales y el desarrollo intelectual, es decir, los motivos principales son tanto de tipo extrínseco como intrínseco.
Hall (2010)	Estudio cualitativo de egresados de biología, ingeniería, administración y humanidades.	Los profesores son la principal influencia en la decisión de continuar los estudios. Tras ellos los padres y los hermanos. La recomendación de otras personas prevalece sobre la de la propia familia y amigos.

Fuente: elaboración propia

. Variables sociodemográficas

1. Nivel de formación de los padres

Dentro de los motivos revisados uno de aquellos que tienen una especial relevancia dado el entorno inmediato es la recomendación de amigos o terceras personas o la tradición familiar (Paolillo y Estes, 1982; Ahmed et al., 1997; Pearson y Dellman-Jenkins, 1997; Paa y McWhirter, 2000; Sugahara y Boland, 2009; Hall, 2010; Palos y Drobot, 2010; Zellweger, Sieger y Halter, 2011; Law y Yuen, 2012; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012). Estrechamente conectadas con estas motivaciones se encuentran el nivel educativo de los padres del alumno pues la influencia que puedan ejercer los progenitores tiene mucho que ver con el nivel de formación de los mismos porque esto afecta a hábitos y comportamientos, ambiente familiar y resultados académicos.

La transición de la secundaria a la universidad es una etapa compleja donde los padres ocupan un lugar destacado en el conjunto de los referentes que participan en la decisión del estudiante. Los distintos grupos de referencia (amigos, maestros, personas significativas, etc.) forman parte del concepto de comunidad que, juegan un papel fundamental en la toma de decisiones de un individuo desde el punto de vista psicológico (Phillips, Christopher-Sisk, Gravino; 2001). Así, parece que el entorno relacional de la persona es, en gran medida, el conjunto decisivo de una combinación de una elección universitaria motivada entre lo personal y lo profesional. Además, los padres y las familias constituyen uno de los grupos primordiales a los que debe atender la universidad. El hecho de satisfacer a los alumnos actuales, antiguos alumnos y padres debe ser uno de los principales objetivos de la universidad (Seymour, 1993).

Desde una perspectiva general sobre la importancia de la influencia parental Silverstone y Williams (1979) encontraron que el 26 por ciento de los estudiantes consideró la influencia de los padres era un factor en la elección de carrera. Así mismo, otro estudio realizado en EE.UU. (Allen, 2004) llegó a la conclusión de que referentes importantes, como los padres influyen en la decisión de los estudiantes de estudiar en una universidad (sobre todo en la rama de economía). Broekemier y Seshadri (1999) estudiaron el grado de influencia de los padres como principal factor en la elección de los alumnos, concluyendo que, aunque la influencia de los padres es importante, difieren claramente en cuanto a los criterios a la hora de seleccionar universidad y carrera. Los alumnos valoran la vida social y los amigos que acudirían al mismo centro mientras que los padres consideran en mayor medida la reputación académica y las salidas profesionales.

Los estudios enmarcados en la disciplina de la sociología han encontrado vínculos directos entre optar por una licenciatura y la formación de los padres como forma de continuar su origen social y económico. Estudios como el de Mullen, Goyette, Soares (2003) concluyeron que la influencia familiar es notable, principalmente en el acceso a estudios de grado así como en la entrada a estudios de doctorado y en menor medida a estudios de máster. Otras investigaciones apoyan esta hipótesis sobre la existencia de una fuerte influencia de los antecedentes familiares sobre la decisión de asistir a la universidad así como qué carrera cursar finalmente. Esta influencia de los padres tiene tres efectos directos importantes: social y psicológico, estructural, y sobre el rendimiento académico.

La decisión de asistir a la universidad es una de las decisiones más importantes que, normalmente, una persona tiene que realizar en su juventud. Los estudiantes esperan una recompensa de los sacrificios realizados así como del tiempo y el dinero invertido por los padres para obtener un título universitario. A lo largo de la literatura se han establecido las variables que determinan la elección por parte de los estudiantes (reputación, costes, servicios, calidad de la enseñanza...), así como los factores del entorno inmediato como es el nivel educativo de los padres a la hora de elegir una carrera (Broekemier y Seshadri, 1999). En España, la mayoría de las universidades son públicas y no tienen tasas muy elevadas en cuanto a matrícula (si se compara con el resto de países, especialmente anglosajones), por lo que el nivel económico no es una variable tan decisiva como ocurre en otros países como Estados Unidos, es decir, en este caso la influencia parental juega un rol más social y de status en la elección de la universidad (Hearn, 1998).

Para muchos estudiantes, especialmente los de familias con padres graduados, el entorno del hogar se convierte en un lugar vital de información y acceso a estudios superiores (McDonough, 1997). La existencia de una tradición familiar de asistir a la universidad puede ser, a priori, una forma de aumentar el deseo de sentirse integrado en su red social o dentro de su grupo de referencia. En definitiva, las posibilidades de que los padres perciben para el éxito académico de sus hijos es probable que estén influenciados por su propia biografía educativa (Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller y Baumert, 2002). Parece existir una correlación entre la educación y el estatus socioeconómico de los padres y el éxito educativo y profesional de sus hijos. No obstante, este hecho parece reducirse y existir un mayor éxito educativo en algunos grupos con padres con bajos niveles educativos (Ceja, 2006).

El entorno familiar y sus características socioeconómicas y educativas son una de las grandes variables predictivas en la elección de los estudios universitarios. Los padres ejercen una gran influencia en los planes educativos de los hijos y son los máximos responsables del futuro educativo de los mismos (Murphy, 1981). Los padres podrían ser

caracterizados como consultores que influyen en el proceso de toma de decisiones de su hija o hijo. Los progenitores que terminaron con éxito la universidad aumentan las posibilidades de que se produzca un menor riesgo de fracaso para sus hijos y animarles a ir a la universidad. En general, los padres con más nivel de educación tienden a maximizar la exposición de sus hijos a un currículo más exigente e inculcarles las ventajas de tales logros académicos (Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller y Baumert; 2002).

Flint (1992) afirma que el nivel educativo de los padres está fuertemente asociado con la elección universitaria de los estudiantes ya que aquellos padres con estudios universitarios alientan a sus hijos a continuar y mejorar sus estudios, mientras que los padres sin estudios normalmente no fomentan tanto que los hijos alcancen tales logros educativos. Sin embargo, en contraposición, en entornos en los cuales los padres no han tenido un nivel educativo universitario, éstos pueden ejercer una influencia positiva por el énfasis de que sus hijos alcancen mejores niveles y estatus que los suyos propios, en esta situación los hijos suelen apreciar el esfuerzo realizado por los padres (Ceja, 2006).

La influencia de los padres es de gran importancia, aunque ésta disminuye conforme avanza la independencia económica del estudiante y va superando diferentes etapas (Hall, 2010). A lo largo de la literatura se puede corroborar que la influencia de los padres es de tipo indirecto (Harren, 1979; Flint, 1992; Broedemier y Seshadir, 1999; Hall, 2010) y que puede ser positiva o negativa. En la elección de la carrera universitaria se realiza en un marco de incertidumbre donde influyen factores contextuales (características socioeconómicas, influencia parental etc.) que pueden favorecer el proceso, y factores individuales donde se encuentra la vocación o la preferencia por una determinada área de estudio (Castro y Egaña, 2008). Toda esta información sobre los principales estudios aparece resumida en la siguiente tabla:

Tabla 3.3. Cuadro-resumen de la literatura sobre la influencia del nivel de estudios de los padres

Autor/Año	Metodología	Principales conclusiones
Flint (1992)	931 padres de estudiantes preuniversitarios.	Los estudiantes con padres con altos niveles educativos favorecen el rendimiento académico. La influencia de los padres explica el 35% de la elección universitaria.
Hearn (1998)	3507 estudiantes de todas las áreas del conocimiento.	Existe una baja influencia del nivel educativo de los padres en el desempeño académico y el deseo de acudir a la universidad.
Phillips, Christopher-Sisk y Gravino (2001)	Estudio cualitativo de 50 universitarios y pos-universitarios de EEUU de todas las áreas de conocimiento.	La aprobación del entorno social inmediato del estudiante delimita la elección universitaria.
Schanabel, Alfeld, Eccles, Köller y Baumert (2002)	Estudio comparativo entre 1425 estudiantes alemanes y 1775 de EEUU de todas las áreas del conocimiento.	Los estudiantes cuyos padres tienen altos niveles educativos tienen mayores posibilidades de éxito académico y están más reafirmados con la decisión de acudir a la universidad.
Mullen, Goyette y Soares (2003)	10.080 estudiantes universitarios de todas las áreas de conocimiento de EEUU.	La influencia familiar es de gran importancia en el inicio de los estudios universitarios pero no en la continuidad de estudios de posgrado.
Ceja (2006)	Estudio cualitativo de 20 estudiantes pre-universitarios mexicanos en EE.UU.	Los padres con bajos niveles educativos ejercen en la mayoría de las ocasiones una influencia positiva en los logros académicos de sus hijos y tienen mayor satisfacción con su decisión de acudir a la universidad.
Castro y Egaña (2008)	Estudio cuantitativo de estudiantes pre-universitarios.	Gran influencia de la familia en la elección universitaria especialmente en el proceso de selección de la universidad donde cursas los estudios.

Fuente: elaboración propia

2. Sexo

A lo largo de la literatura se ha demostrado que existe una clara diferenciación por sexo en la elección de carrera (Duart, Quiñones y Tobarra, 1993; Gámez y Marrero, 1997; Lafuente, 2004; Sáinz, López-Sáez y Lisbona, 2004).

Los roles de género pueden influir en la idea de que una persona tiene sobre el éxito en actividades importantes para la propia identidad. Es decir, hombres y mujeres pueden tener un concepto diferente de lo que significa alcanzar el éxito o el fracaso. Por otra parte, los valores y metas propios de ambos sexos pueden ser diferentes. Algunos estudios concluyen que los hombres suelen concentrarse en un solo objetivo particular, generalmente relacionado con el trabajo, mientras que las mujeres tienen mayor capacidad para implicarse en múltiples objetivos a la vez (Maines, 1983). De este modo, los valores y metas no coinciden en ambos sexos. Los hombres valoran por igual la familia y el trabajo, mientras que las mujeres valoran más la familia que el trabajo. Este conflicto de rol de las mujeres que se enfrentan a las condiciones (establecidas por hombres) del mundo laboral puede explicar, en parte, las dificultades para el desarrollo profesional de las mujeres y, por lo tanto, sus motivos de elección universitaria pues condiciona el futuro laboral (Eccles et al., 1999).

Los hombres suelen elegir profesiones relacionadas con los estudios técnicos, mientras que las chicas se decantan por los estudios sociales y humanitarios (Zeegers, 2004). Los motivos que subyacen a la elección son diferentes para ambos sexos: ellas eligen normalmente buscando la satisfacción de sus intereses o la preferencia personal, y los hombres se guían por las oportunidades profesionales que les brindará la opción elegida (Muñoz y Mullet, 1990; Duart, Quiñones y Tobarra, 1993). Los hombres consideran significativamente más importante para un futuro trabajo que las féminas el hecho de ganar mucho dinero así como la posibilidad de hacer e inventar cosas nuevas. Las mujeres consideran significativamente más importante para un trabajo que los hombres ayudar a los demás, que puede ser consecuencia del rol estereotípico de las mujeres como más sociables y sensibles hacia los demás, que tiene como consecuencia una mayor propensión de las mujeres como dispensadoras de ayuda y apoyo social a las personas y, en consecuencia, una mayor tendencia hacia las denominadas profesiones de ayuda (Eccles et al., 2000). En un estudio llevado a cabo por Murrell, Frieze y Frost (1991), estos autores encontraron que las mujeres que habían tenido experiencias laborales a edades tempranas mostraban menos actitudes del rol sexual tradicional y una mayor orientación hacia el desarrollo de carrera.

López Sáez (1995) analizó las diferencias en la elección de estudios entre alumnos y alumnas de carreras típicamente femeninas o típicamente masculinas, y comprobó cómo las variables relacionadas con el género eran las mejores predictoras entre los diferentes grupos analizados. También encontró que la única diferencia entre hombres y mujeres residía en el hecho de que los hombres tienen en cuenta la retribución futura que le permite la carrera que hayan decidido estudiar. Tales resultados están en la misma línea de los resultados obtenidos por el estudio CIDE (1988) donde los hombres se guían por el hecho de ganar más dinero y las mujeres por el consejo dado por sus padres y profesores.

Moya y Gómez (1996) en una investigación con estudiantes de psicología encontró que las mujeres valoraban aspectos como “les gusta” o “sirve para ayudar a los demás” mientras que los hombres se guiaban por motivos extrínsecos tales como “ser más fácil que otras” o “por tener un título”.

Por otra parte la elección de carrera y las expectativas de desarrollo profesional y personal están mediatizadas por los estereotipos existentes acerca del papel que las mujeres deben desempeñar en el mundo laboral. Sáinz, López-Sáez y Lisbona (2004) analizan las expectativas de rol profesional de mujeres en carreras típicamente masculinas y femeninas. Según estas autoras, la elección de carrera estaría mediatizada por factores tales como el proceso diferenciado de socialización de hombres y mujeres, y por la forma de asumir los roles que tradicionalmente se les ha asignado. La socialización de los roles de género influye en los valores personales y valores asociados a determinadas actividades profesionales. De esta forma, el rol de género masculino se basa en la competitividad, la fuerza y la destreza física, mientras que el femenino está fundamentado por el cuidado de los demás y la demostración de las emociones.

El estudio llevado a cabo por estas autoras pretendía analizar diversos aspectos relacionados con la elección de carrera y futura proyección profesional y personal de mujeres en comparación con sus compañeros varones. En primer lugar, analizaron los motivos que habían determinado su elección, y alrededor del 90% de las mujeres en carreras típicamente femeninas mencionaban la vocación y los factores intrínsecos a la profesión, como el gusto por los contenidos de la carrera o la necesidad de ayudar a los demás, como determinantes de la elección. Este resultado confirma el estereotipo femenino asociado a la elección de este tipo de carreras, que vincula a las mujeres con las profesiones de ayuda y cuidado de los demás.

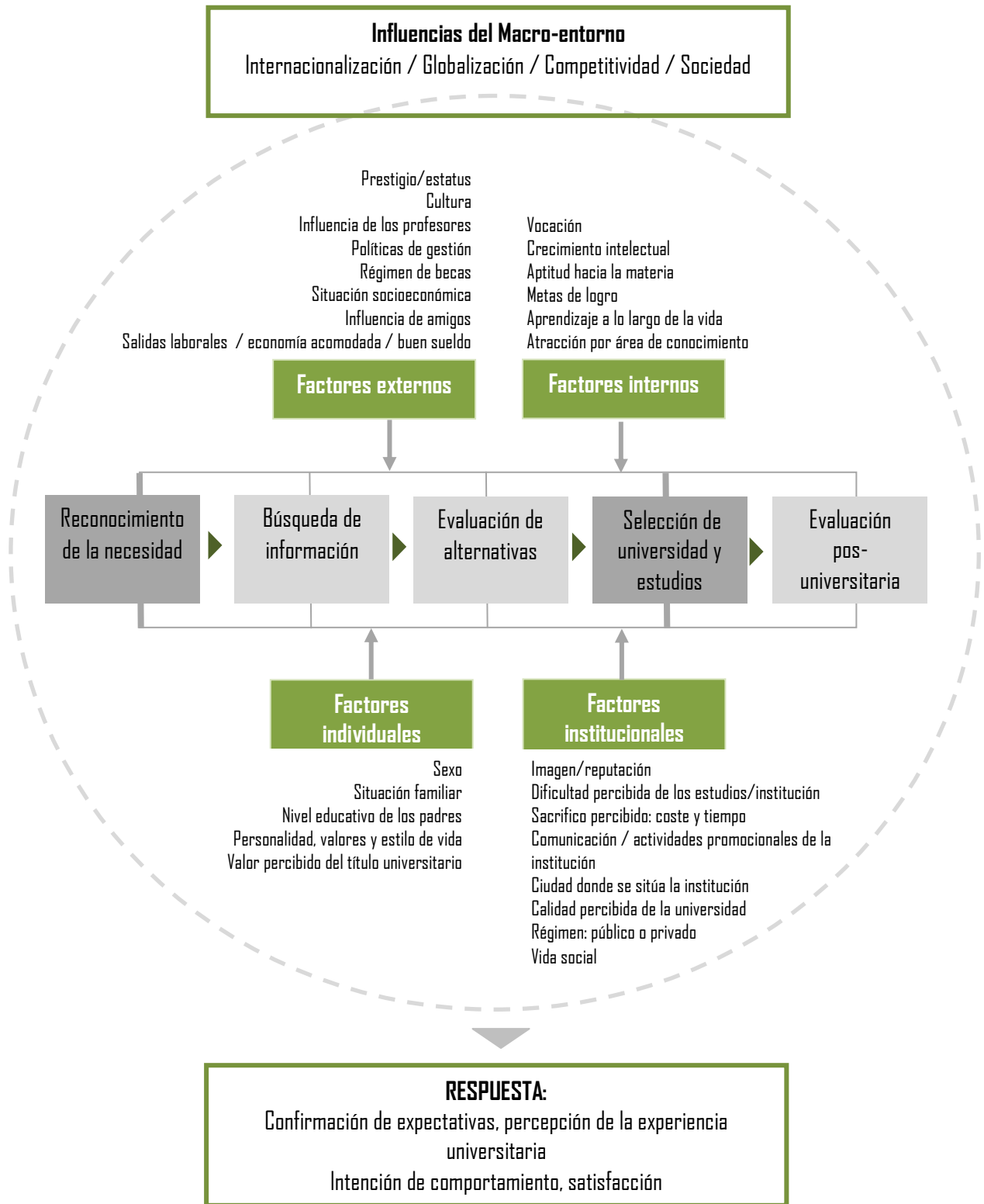
Las carreras típicamente femeninas incluidas en este estudio eran psicología, enfermería, historia, pedagogía, educación social y magisterio. Por el contrario, las mujeres que estudian

carreras típicamente masculinas (ingeniería industrial, telecomunicaciones e informática) aludían a aspectos más instrumentales, como el salario, las salidas profesionales, la aplicabilidad y la proyección profesional. En relación a las expectativas de desarrollo profesional, destaca el hecho de que las mujeres de las carreras masculinas eran más ambiciosas profesionalmente y más optimistas que las mujeres de carreras femeninas. Además, las mujeres que realizaron carreras denominada "femeninas" percibían menos dificultades para conciliar la vida profesional con la familiar que las mujeres de carreras masculinas, quienes afirmaban que las elevadas exigencias atribuidas a las profesiones técnicas supondrían una barrera para su compatibilización de la profesión con la familia y el tiempo libre.

Con la información aquí recogida, podemos concluir que las mujeres tienen más en cuenta factores motivacionales de tipo intrínseco mientras que los hombres se guían más por aspectos extrínsecos como el estatus, el reconocimiento o la remuneración.

Con todo lo revisado hasta el momento acerca de los motivos de elección y su importancia tanto en la "pre", "pos" y la propia etapa universitaria podemos sintetizar esta información en la siguiente figura acerca de elección universitaria desde el enfoque del marketing:

Figura 3.7. Modelo de elección universitaria desde la perspectiva del marketing



Fuente: elaboración propia

3.2.2. Calidad universitaria

En el primer capítulo de esta investigación se ha podido comprobar la importancia en el enfoque de calidad de las instituciones universitarias, sobre todo, a nivel europeo con informes como el denominado “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (2010) donde instan y recomiendan la mejora y aseguramiento de la calidad en los planes académicos, la inserción laboral de los egresados, el ajuste a la realidad laboral, estructuras organizativas excelentes o el hecho de que las instituciones deben ser capaces de demostrar su calidad tanto a nivel nacional como internacional.

También se estableció en tal capítulo que uno de los desafíos prioritarios al que se enfrentan las administraciones públicas de los países miembros de la Unión Europea es aumentar los niveles de calidad de sus propios servicios. En muchos casos, se han adoptado prácticas de orientación al marketing con el argumento de que permitirá mejorar la calidad de los servicios públicos y la satisfacción de los usuarios. Ello ha llevado a la aplicación de principios de gestión como el modelo de calidad EFQM o la necesidad de evaluar constantemente la idoneidad del servicio universitario.

Por lo tanto, el nivel de calidad no sólo es un asunto de investigación académica sino que han sido las propias políticas educativas las que han impulsado el desarrollo de estudios que permitan mejorar este aspecto.

En el contexto de la educación superior, la calidad tal como señala Sultan y Wong (2013) es el centro de la experiencia educativa universitaria pues una vez que el estudiante ha decidido una titulación según sus diferentes motivaciones y empieza sus estudios tiene lugar el comienzo de la evaluación directa con el servicio. Por lo tanto, la calidad percibida supone el principal componente que el estudiante valora durante la etapa en que cursa su carrera universitaria que luego será comparada con los resultados de la misma.

3.2.2.1. Calidad del servicio

Un servicio es “cualquier actividad o beneficio que una parte ofrece a otra; es esencialmente intangible y no da lugar a la propiedad de ninguna cosa. Su producción puede estar vinculada o no con un producto físico” (Kotler, 1997). La calidad en cualquier servicio público resulta difícil de definir y establecer sus dimensiones, algo que se agrava aún más incluso en la tarea de delimitar la calidad del servicio universitario, pues tal como señalan Day y

Castleberry (1986) la calidad depende del contexto y sus componentes y su definición varían en función del mismo.

La calidad es una de las variables más importantes en cualquier estrategia de marketing. En los últimas décadas se ha producido una mayor investigación y preocupación por analizar esta variable (Seto, 2003) ya que lograr una adecuada calidad trae consigo distintos beneficios como el alcance de ventajas empresariales y competitivas o el aumento de la lealtad del cliente (Rust et al., 1995).

La teoría, conceptualización y práctica de la calidad de servicio ha sido objeto de considerable atención por parte de académicos y profesionales ya que toda organización necesita distinguirse de sus competidores (Parasuraman et al, 1985; Cronin y Taylor, 1992; Marshal y Murdoch, 2001), mejorar la satisfacción (Parasuraman et al., 1985) y sobrevivir en el mercado (Hu et al., 2009) mediante el desempeño y mejora continua de la calidad.

El concepto de calidad percibida ha sido un foco importante de análisis a lo largo de la literatura, dada la complejidad de su definición y medición (Parasuraman et al, 1985; Babakus y Boller, 1992; Cronin y Taylor, 1992). Dado que el servicio es intangible, heterogéneo y no hay separación entre producción y consumo, es difícil de definir y medir el concepto de calidad (Parasuraman, Zeithaml, y Berry, 1985). La calidad del servicio se considera como la diferencia entre las expectativas previas de los consumidores con los resultados de un determinado servicio y sus percepciones sobre el mismo una vez han recibido tal servicio (Grönroos, 1984; Zeithaml et al., 1988; Parasuraman et al., 1994; Gefen, 2002). En general, el servicio de alta calidad se define como la prestación de un servicio que cumpla o supere las expectativas de los clientes (Diccionario AMA, 2013).

La calidad de un producto o servicio es la percepción que el cliente o usuario percibe del mismo, es una fijación mental del consumidor que asume conformidad con dicho producto o servicio y la capacidad del mismo para satisfacer sus necesidades (Parasuraman et al., 1988). Sirvanci (1996) considera la calidad como el hecho de satisfacer y exceder las expectativas del cliente y señala que debe distinguirse entre satisfacción y calidad pues hay cierta confusión entre los autores acerca de estos dos términos. La calidad es un antecedente básico de la satisfacción que depende del contexto del servicio, por ejemplo, en nuestro caso el contexto universitario. En la literatura se ha puesto de relieve el hecho de que calidad y satisfacción son dos conceptos diferentes, que resultan de gran dificultad analizarlos por separado en el sector de los servicios, como no ocurre, normalmente, en el caso de los productos tangibles. Debido a su importancia, se profundizará en la relación entre calidad y satisfacción posteriormente.

Eiglier y Langeard (1989) conceptualizan la calidad a través de su teoría de “servucción” (término que proponen para designar el proceso de creación del servicio) estableciendo que existen tres niveles para su definición que se encuentran interrelacionadas entre sí:

- a) *La calidad del output o calidad como servicio final.* Implica si el servicio ha cumplido y cubierto las expectativas y necesidades del cliente.
- b) *La calidad de los elementos que intervienen en el proceso de fabricación del servicio.* Se refieren al soporte físico y al personal de contacto.
- c) *La calidad del proceso de prestación del servicio.* Se expresa por la fluidez y la facilidad de las interacciones, su eficacia, su secuencia y grado de adecuación a las necesidades del cliente.

Por otra parte, ante la dificultad académica de ofrecer una definición consensuada de la calidad, Reeves y Bednar (1994) realizan una revisión de la calidad a lo largo de todas las investigaciones proponiendo cuatro tipos o definiciones de calidad:

- La calidad es excelencia.
- La calidad es valor.
- La calidad es la adaptación o ajuste a las especificaciones del usuario.
- La calidad es alcanzar o superar las expectativas.

Con el objetivo, de aclarar la conceptualización de la calidad, en la tabla siguiente se ofrecen las principales definiciones:

Tabla 3.4. Definiciones de calidad

Autor	Definición
Parasuraman et al. (1985)	Las creencias de los consumidores referentes al servicio recibido.
Shewart (1986)	Resultado de la interacción de dos dimensiones: dimensión subjetiva (lo que el consumidor quiere) y dimensión objetiva (lo que ofrece).
Juran (1988)	Calidad es adecuación al uso del cliente.
Zeithaml et al. (1988)	Es una actitud, relacionada, pero no equivalente, con la satisfacción, la cual resulta de la percepción del servicio por los consumidores en relación a sus expectativas.
Crosby (1989)	Calidad es cumplimiento de los requisitos.
Cronin y Taylor (1992)	Un juicio o actitud global relacionada con la superioridad del servicio.
Feigenbaum (1994)	Satisfacción de las expectativas del cliente.
Ausbonteng et al. (1996)	La diferencia entre las expectativas de los consumidores sobre el resultado de un servicio previo al desarrollo del servicio y sus percepciones sobre el servicio recibido.
Sirvanci (1996)	Satisfacer y exceder las expectativas del cliente.
Parasuraman et al. (1998)	Percepción que el cliente o usuario percibe del producto o servicio, es una fijación mental del consumidor que asume conformidad con dicho producto o servicio y la capacidad del mismo para satisfacer sus necesidades.
Gefen (2002)	Comparación subjetiva que los consumidores hacen entre la calidad que ellos desean recibir y lo que ellos realmente obtienen.

Fuente: elaboración propia

Tal como se puede comprobar en la tabla anterior, diversas definiciones contemplan el concepto de las expectativas, que hacen referencia a las creencias y deseos de los consumidores. Se refiere principalmente al hecho de que los clientes esperan que el servicio le ofrezca aquello que esperan (o incluso más de lo que esperan) (Parasuraman et al., 1985).

Por otra parte analizando la modelización y dimensionalidad de la calidad, la literatura académica sobre la calidad percibida ha establecido distintos atributos que conforman esa calidad. Lehtinen y Lehtinen (1982) establecieron tres aspectos que pudieran servir a toda clase de servicios: **(1)** calidad física (elementos tangibles), **(2)** calidad corporativa (imagen de la empresa) y **(3)** calidad interactiva (relación entre personal y cliente).

Garvin (1984) estableció ocho aspectos diferentes: (1) el desempeño, (2) las características, (3) la confiabilidad (como probabilidad de un mal funcionamiento), (4) apego (cumplir las funciones), (5) durabilidad, (6) aspectos del servicio (rapidez, capacidad para solucionar problemas), (7) estética y (8) calidad general percibida.

Posteriormente, Berry, Bennet y Brown (1989) establece una clasificación que ha tenido un gran impacto en literatura del marketing de servicios donde la calidad se divide en cinco dimensiones globales que son:

- **Tangibilidad:** es la parte visible de la oferta del servicio. Influye en las percepciones sobre la calidad del servicio de dos maneras; primero ofrece pistas sobre la naturaleza y calidad del servicio, y segundo, afecta directamente las percepciones sobre la calidad del servicio.
- **Confiabilidad:** significa llevar a cabo la promesa de servicio de una manera precisa y segura.
- **Tiempo de respuesta:** es la prontitud para servir, es la voluntad para atender a los clientes pronto y eficientemente.
- **Seguridad (confianza):** se refiere a la actitud y aptitud del personal que combinadas inspiren confianza en los clientes.
- **Empatía:** va más allá de la cortesía profesional. Es la dedicación al cliente, la voluntad de entender las necesidades exactas del cliente y encontrar la manera correcta de satisfacerlas.

Estas cinco dimensiones fueron establecidas según las investigaciones de Parasuraman et al. (1988), los cuales desarrollaron un instrumento (ampliamente analizado y asentado en la literatura académica) de 22 ítems denominado como SERVQUAL (Service Quality). Sin embargo, la literatura ha argumentado que dada la construcción de la naturaleza del servicio, las dimensiones pueden variar considerablemente según cada industria o sector de servicios por lo que su aplicación en diversos campos ha sido muy cuestionada (Carman, 1990; Cronin y Taylor, 1992; Buttle, 1996). Smith (1995) señala que la mayoría de los investigadores que utilizan la escala de SERVQUAL han omitido, alterado o añadido nuevos ítems a la escala original dada la dificultad de su aplicación en toda clase de industria o sector de servicios. En esta misma línea, Mels et al. (1997), en su aplicación de la escala a diferentes sectores (seguros, reparación de automóviles y bancos), sugieren que la escala sólo mide la calidad funcional y la calidad extrínseca del servicios (es decir, únicamente los elementos tangibles de la prestación del servicio). Estos dos últimos estudios no pretendían invalidar la escala

desarrollada por Parasuraman et al. (1988) pero si destacaban la dificultad de implantar y aplicar tal escala de medida en el ámbito universitario dada su idiosincrasia.

Buttle (1996) además añade que varios estudios han cuestionado la validez de dicha escala y han detectado ciertos problemas relacionados básicamente con la definición y operacionalización de la calidad de servicio como una diferencia entre expectativas y percepciones, la generalidad de la escala y de sus cinco dimensiones, y las propiedades psicométricas de la misma.

Además de los modelos SERVQUAL Y SERVPERF (adaptación de SERVQUAL eliminando las dimensiones relativas a las expectativas de los clientes) destaca otro modelo que ha sido abordado dentro de la investigación sobre la calidad del servicio: el Modelo de la Imagen de Grönroos (1982, 1994). Esta teoría se encarga de relacionar la calidad con la imagen corporativa, ya que dicha imagen puede determinar aquello que se espera del servicio prestado por una organización. El modelo plantea que la calidad total percibida por los clientes es la integración de la “calidad técnica” (qué se da), la “calidad funcional” (cómo se da) y la imagen corporativa. Por lo tanto, Grönroos piensa que la imagen es un elemento más a tener en cuenta para medir la calidad. De este modo, es esencial estudiar la relación directa o indirecta entre la imagen y la calidad del servicio.

Por último, también Grönroos (2000) presenta una recopilación de siete criterios de calidad de servicio percibida como buena o excelente. Afirma que estos criterios son una integración de los estudios disponibles y del trabajo conceptual que se ha desarrollado a lo largo de la investigación académica del marketing de servicios:

1. *Profesionalidad y habilidades.* El proveedor de servicios tiene el conocimiento y las habilidades necesarias para resolver el problema del cliente.
2. *Las actitudes y el comportamiento.* Los empleados de servicio están preocupados por los clientes y sus problemas.
3. *La accesibilidad y la flexibilidad.* Es fácil acceder al servicio y el proveedor está dispuesto a ajustarse a las demandas y deseos de los clientes.
4. *Confiabilidad y confianza.* Los clientes pueden confiar en el proveedor de servicios para cumplir con las promesas ya que se sienten seguros.
5. *La recuperación del servicio.* Cuando algo sale mal, el proveedor de servicios tomará medidas para encontrar una solución nueva y aceptable.

6. *Serviscape*. Los aspectos físicos de los alrededores y otros del entorno de apoyo a una experiencia positiva. Se refiere principalmente a los elementos tangibles.
7. *La reputación y la credibilidad*. El proveedor de servicios puede ser de confianza, que da valor adecuado por el dinero y es sinónimo de valores, que a su vez pueden ser compartidos por los clientes.

En general, la naturaleza intangible de los servicios dificulta la utilización de indicadores objetivos de la calidad. Además, los consumidores no sólo evalúan la calidad técnica (la calidad de lo que reciben) sino también la forma en que la reciben o calidad funcional (Capelleras y Veciana, 2001). Existen también algunos indicadores que tradicionalmente se han venido empleando en las empresas para medir la calidad de servicio, tales como los índices de quejas y reclamaciones, o las opiniones del personal en contacto con el cliente. No obstante, estas vías sólo pueden usarse como indicadores complementarios ya que la medición de la calidad de servicio debe realizarse fundamentalmente mediante la consulta al cliente, ya que es el único que realmente puede valorarla.

3.2.2.2. La calidad en el contexto universitario

Todas las entidades nacionales o supranacionales comentadas en el capítulo primero han presentado recomendaciones para la mejora de la calidad universitaria. Por ejemplo, en el contexto europeo se incluyen el Plan de Bolonia, la Estrategia 2020, y, sobre todo, la aplicación del modelo EFQM (Rosa y Amaral, 2007; Westerheijden, Stensaker y Rosa, 2007). Lo más importante es que la crisis económica actual trae consigo la incertidumbre sobre el desarrollo de la misma, lo que implica la necesidad de adaptación económica y nuevos modelos educativos para el logro de la calidad (Agasisti et al., 2012).

La calidad de la universidad es un tema fundamental a la hora de evaluar la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza que han recibido (Athiyaman, 1997). La OCDE (2008) considera la calidad universitaria como motor de excelencia en la sociedad y la define como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparlos a la vida adulta”.

Como se ha comentado, la calidad del servicio depende del contexto pues varía significativamente si se trata de un sector de negocios, educativo, social o de cualquier otro tipo. Por ello Garvin (1988) identifica las cinco perspectivas sobre la calidad en función del entorno del servicio:

1. La perspectiva trascendental de la calidad es sinónimo de **excelencia**, de alto desempeño. Este punto de vista se aplica fundamentalmente a las artes visuales y plantea que el público aprende a reconocer la calidad únicamente por medio de la percepción que obtiene a través de la experiencia repetida.
2. El método basado en el **producto**: considera la calidad como una variable precisa y medible. Plantea que la calidad se diferencia según la cantidad de un ingrediente o algún atributo diferenciador que tenga el producto. Esta perspectiva es considerada la más objetiva pues no toma en cuenta las discrepancias según las necesidades, gustos o preferencias de los clientes individuales o, incluso, de segmentos de mercado. Por ejemplo, suele ser el caso de minoristas de restauración y alimentos.
3. Las definiciones basadas en el **usuario** parte de la premisa de que la calidad reside en los ojos del observador. Esas definiciones equiparan la calidad con la satisfacción máxima. Esta perspectiva subjetiva y orientada hacia la demanda reconoce que los distintos clientes o públicos tienen necesidades y deseos diferentes. Este enfoque implica el estudio y análisis continuo de las distintas necesidades y suele ser propia de organizaciones con una amplia gama de servicios.
4. El método basado en la **manufactura** se fundamenta en la oferta y se relaciona principalmente con las prácticas de ingeniería y grandes industrias pesadas donde la calidad depende fundamentalmente de la eficiencia de las operaciones con el objetivo de mejorar la productividad y la contención de costos.
5. Las definiciones basadas en el valor abordan la calidad en términos de **valor y precio**. La calidad es definida como “excelencia” que se recibe en el intercambio de unos beneficios obtenidos y el sacrificio realizado.

Desde la perspectiva de Garvin (1988) podemos deducir que la calidad del servicio universitario se forma como un compendio de una calidad basada en el usuario donde lo que prima es la satisfacción y se tienen en cuenta los diferentes públicos a los que dirige el servicio así como de una calidad que depende directamente del valor percibido por parte del usuario.

Las universidades son diferentes a las empresas de servicios tradicionales y tienen sus características particulares (Gallifa y Batallé, 2010). La gestión de la calidad se complica normalmente en el caso de las organizaciones de servicios múltiples. Las empresas de servicios más grandes no ofrecen un servicio único, pero en el marco del objetivo de satisfacer a sus clientes, tratan de presentar para ellos una oferta que cubra todas sus

posibles necesidades (Bigné et al., 1997). Berry (1995) define a las organizaciones de servicios múltiples como aquellos en los que es posible identificar un servicio básico y uno o más servicios periféricos. Este es el caso de los centros comerciales, hospitales o universidades. En el caso de éste último según los componentes analizados en la literatura la calidad del aprendizaje, la investigación y la docencia se configura como el servicio básico pero hay una serie de servicios complementarios como la biblioteca, servicios administrativos, tecnología de la información, servicios deportivos, orientación laboral, etc. Bigné et al. (2003) destacan que las universidades son un caso especial dentro de las organizaciones de servicios múltiples. Así, en estos tipos de organizaciones, un servicio esencial se puede identificar de manera objetiva, aunque la calidad percibida y la satisfacción experimentada por el cliente dependen en gran medida de los servicios periféricos (Gabbott y Hogg, 1996).

La importancia de los servicios públicos en las sociedades europeas se demuestra por el hecho de que el sector público es casi tan grande como el sector privado en muchas economías de mercado. Las características específicas que han diferenciado a este tipo de servicios tienen que ver con su naturaleza sin ánimo de lucro, su búsqueda del interés general y no estar sujetos a las leyes de la oferta y la demanda (Butler y Collins, 1995; Bryce, 2007). Sin embargo, tales características han sufrido una notable evolución, tal como se analizó en el primer capítulo de esta tesis, pues los servicios públicos están sujetos a factores competitivos y de ajuste entre la demanda y la oferta así como que requieren de una orientación al cliente o usuario para mejorar el servicio a la sociedad y asegurar su supervivencia.

Miquel et al. (1995) expresan la necesidad de determinar la calidad de un servicio público administrativo, como es la universidad, basándose no sólo en indicadores objetivos (elemento formal), como se ha venido realizando tradicionalmente, sino también subjetivos (análisis de la calidad percibida por el cliente). Para estos autores la eficacia de las administraciones públicas es un término complicado que posee, al menos, dos dimensiones: la interna y la externa. Además de los tradicionales mecanismos de medición de eficacia interna (coste de recursos utilizados para alcanzar cierta calidad percibida), un enfoque integrador de la productividad requiere una medición externa de la misma, que refleje la satisfacción del cliente y la calidad percibida (eficacia externa). Esta consideración de la calidad está basada en las expectativas subjetivas del cliente, las cuales constituyen una de las claves para comprender el nuevo modelo de gestión de la calidad de los servicios. Tal sugerencia de los autores, resulta clave en la educación superior pues tiene en cuenta el componente emocional y la disparidad de la evaluación según el *stakeholder* en concreto.

En este sentido, Shostack (1977) hizo hincapié en la importancia de los atributos intangibles en la composición del producto de servicio ya que la enseñanza es uno de los servicios más intangibles de todos los existentes. Harvey et al. (1992) sugirió que las investigaciones acerca de la calidad del servicio debe tener un mayor impacto en la gestión real de las universidades y que éstas deben centrar su planificación en torno a este concepto. Estas circunstancias han ido cambiando desde entonces, y la calidad del servicio educativo se ha convertido en un problema importante en la educación superior en todo el mundo (Zafiropoulos y Vrana, 2008).

En el anterior apartado referido a las motivaciones, se ha comprobado como la calidad percibida, tiene una influencia importante en la elección de un determinado proveedor de servicios pues es uno de los indicadores que los usuarios tienen en cuenta a la hora de elegir (Donaldson y McNicholas, 2004; Angell et al., 2008). En el contexto universitario, Broekemier y Seshadri (1999) y Mauldin et al. (2010) mostraron como los universitarios elegían su institución influenciados por los indicadores de calidad de la universidad a la que asistir.

De hecho estudios como los de Gámez y Marrero (2003), Bennis y O'Toole (2005) mostraron que ciertos indicadores de la universidad como son la preparación laboral o el prestigio que tienen la institución entre las empresas, es uno de los principales motivos de elección de una universidad. Thomas y Galambos (2004) realizaron un estudio donde medían la satisfacción según la calidad y el tipo de motivación del alumno determinando que la calidad depende de los aspectos que condujeron al estudiante a elegir esa titulación. Solinas et al. (2012) demostraron que el motivo de la vocación acarrea una mayor valoración de la calidad.

Es importante señalar inicialmente que en la relación de la calidad y la motivación, ésta se configura de manera particular en nuestro país pues tal como afirma Mora (1997) en un principio los estudiantes a la hora de elegir sus estudios obvian los criterios de calidad siendo su principal motivo de matriculación en una institución, o incluso en una carrera, la proximidad a su lugar de origen. Por lo tanto, la calidad es evaluada fundamentalmente durante la experiencia y la pos-etapa universitaria en lugar de tenerlo en cuenta como indicador de elección. Aunque la afirmación de Mora tiene más de 15 años es importante señalar que este aspecto ha perdido peso pero sigue vigente entre los estudiantes. Tal como muestran los informes de la Fundación BBVA (2010) la cercanía es el principal motivo de elección sin tener en cuenta la calidad de la institución pues no se aprecian diferencias significativas entre las universidades españolas (en una comparación con otros países europeos, el resto de naciones la cercanía casi ni se tiene en cuenta). Por todo ello “los alumnos potenciales (todavía) no perciben las diferencias en los objetivos o en la calidad a la hora de elegir sus estudios” (Mora, 1997).

En la investigación académica, además del impacto de la relación entre las motivaciones y la calidad, fundamentalmente se ha pretendido identificar los componentes de la calidad universitaria dada la dificultad que entraña la experiencia universitaria por la amplitud de servicios que se ofrecen. Sin embargo, la literatura ha determinado una serie de factores claves relacionados con este concepto que se comentan a continuación.

3.2.2.3. Componentes de la calidad universitaria.

A lo largo de la literatura se encuentran un gran cantidad de estudios que han abordado las distintas dimensiones o componentes que conforman la calidad percibida por el estudiante (Ford 1981; Harvey, 1995; Borden, 1995; Paulsen y Gentry 1995; Hill, 1995; Greene y Miller, 1996; Soutar y McNeil, 1996; Owlia y Aspinwall, 1996; Athiyaman, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1997; Joseph y Joseph, 1997; Gatfield, Barker y Graham, 1999; Camisón, Gil y Roca, 1999; Broekemier y Seshadri 1999; Ford, Joseph, Joseph, 1999; Engelland, Workman y Singh, 2000; Oldfield y Baron, 2000; Martin et al., 2000; Dolton y Vignoles, 2000; Capelleras y Veciana, 2001; Warn y Tranter, 2001; Biggeri, Bini y Grilli, 2001; Clemes, Ozanne y Tram, 2001; Hennig-Thurau, Langer y Hansen, 2001; Zeithaml y Bitner, 2002; Bigné, Moliner y Sánchez, 2003; McGuinness, 2003; Sohail y Shaikh, 2004; Thomas y Galambos, 2004; Lagrosen et al., 2004; Nagata et al., 2004; Mai, 2005; Riggert et al., 2006; Zafiroopoulos y Vrana, 2008; Simic y Carapic, 2008; Kwek et al., 2010; Munteanu et al., 2010; Tsinidou, Gerogiannis y Fitsilis, 2010; Gallifa y Batalle, 2010; Qureshi et al., 2010; Abili et al., 2012; Akareem y Hossain, 2012; Perin et al., 2012; Solinas et al., 2012; Sumaedi et al., 2012; Sultan y Wong, 2012; Sultan y Wong, 2013). La mayoría de estas investigaciones se han centrado en la visión o valoración del estudiante (actual, durante el período que cursa sus estudios) siendo un número pequeño de investigaciones los que han abordado la visión de otros *stakeholders* (Zafiroopoulos y Vrana, 2008). Además, también la mayoría de los estudios se han centrado en la valoración de la institución universitaria en general pero no así la calidad percibida de los estudios realizados.

En primer lugar, podríamos mencionar una serie de estudios sobre la calidad del servicio de la educación superior que han examinado empíricamente la aplicabilidad del Índice de Satisfacción del Cliente en Europa el modelo (ECSI) (Martensen. et al., 2000; Brown y Mazzarol, 2009), un modelo integrado desarrollado para medir la satisfacción del cliente en el sector de los servicios comerciales. Este modelo considera la "imagen corporativa" como una variable incorporada, e indica que esta imagen es un antecedente a la expectativa y calidad de servicio. Aunque el modelo ECSI y sus instrumentos se han desarrollado sobre la base de

los sectores de servicios comerciales, su aplicabilidad en el sector de la educación superior basada en valores requiere un examen cuidadoso (Sultan y Wong, 2012)

Otras investigaciones de calidad universitaria se han basado en una serie de medidas de calidad validadas en otros entornos de servicios (Cuthbert, 1996a, Cuthbert, 1996b, Soutar y McNeil, 1996; LeBlanc y Nguyen, 1997; Joseph y Joseph, 1997; Browne et al., 1998; Li y Kaye, 1998; Ford, Joseph, Joseph; 1999; Gatfield et al., 1999; Kwan y Ng, 1999; Oldfield y Baron, 2000; Engelland, Workman y Singh, 2000; Cledes, Ozanne y Tram, 2001; Bigné et al., 2003; Nagata et al., 2004; Abdullah, 2005; Abdullah, 2006; Zafiroopoulos y Vrana, 2008; Stodnick y Rogers, 2008; Angell et al., 2008; Brown y Mazzarol, 2009; Rojas-Mendez et al., 2009; Malik y Usman, 2010; Sultan y Wong, 2010; Van Klaveren, 2010; Gallifa y Batallé, 2010; Abilli et al., 2012; Sultan y Wong, 2012; Teelken, 2012). De estos estudios se ha utilizado principalmente la escala comentada anteriormente de SERVQUAL (Parasuraman et al., 1985, 1988) o la medida SERVPERF (Cronin y Taylor, 1992, 1994). Soutar y McNeil (1996) encontraron que el modelo SERVQUAL era de gran utilidad en la evaluación de desempeño en la educación superior como un instrumento de marketing de servicios. Los autores deseaban evaluar no sólo el componente de enseñanza de una institución de educación superior, sino también incluir los aspectos del entorno total del servicio según lo experimentado por el estudiante, es decir, tanto el servicio esencial como los servicios periféricos. Para los autores, el modelo SERVQUAL proporciona información útil sobre las áreas importantes como las necesidades, satisfacción y valor agregado. Tal objetivo y resultados están en consonancia con los hallados por Bigné et al. (2003) dentro del contexto español.

Los autores Zafiroopoulos y Vrana (2008) aplicaron tal escala de SERVQUAL para medir la calidad percibida por los empleados y los propios estudiantes concluyendo que aunque la medida es válida debe ajustarse en gran medida al contexto universitario, además de destacar sus limitaciones, por lo que recomendaban utilizarla como un complemento pero no como un instrumento de la medición de la calidad universitaria.

Aunque hay debates en relación a la superioridad de estas medidas de calidad de servicio universitario, la medida SERVPERF ha sido denominada como una medida eficaz para el propósito de explicar la varianza en construcciones dependientes (Parasuraman et al., 1994; Zeithaml et al., 1996; Cronin et al., 2000). Por ejemplo, un estudio transversal encontró que el enfoque SERVPERF es una medida superior a la aproximación SERVQUAL para explicar y predecir el grado general de satisfacción de los estudiantes (Li y Kaye, 1998). Un hallazgo similar es también evidente en otro estudio longitudinal (Dabholkar et al.,

2000). Qureshi et al. (2010) también validaron el modelo aunque sólo teniendo en cuenta las dimensiones de fiabilidad y capacidad de respuesta mostrando la importancia de estos aspectos para la motivación y la satisfacción.

En la búsqueda de la adaptación a la idiosincrasia del contexto universitario Abdullah (2005) estableció una escala de medida de la calidad del servicio en el sector de la educación superior denominada como HEdPERF (Higher Education Performance-only). En su primer trabajo comparó la validez y fiabilidad de tal medida con la escala de SERVPERF obteniendo mejores resultados que ésta última y estableciendo cuatro dimensiones características de la calidad universitaria: aspectos académicos, aspectos no académicos, fiabilidad y empatía.

Abdullah (2006) perfeccionó su propia escala validando su aplicación en el sector universitario asiático y encontrando aspectos más alejados de las dimensiones establecidas por la escala de SERVPERF. El autor adaptó de este modo la escala de SERVQUAL al sector de la ES. Según sus resultados la calidad universitaria estaba compuesta por seis dimensiones:

1. Aspectos académicos (cursos, profesorado, comunicación, etc.)
2. Aspectos no académicos (cortesía, equipamientos, aulas, etc.)
3. Reputación (imagen, proyección internacional, etc.)
4. Comprensión (asesoramiento)
5. Acceso (coste, procesos administrativos, etc.)
6. Características de los programas de estudio (estructura, oferta, etc.)

En definitiva, gran parte de la literatura actual intenta medir un rendimiento funcional de los servicios educativos universitarios, ya sea a raíz de la escala SERVQUAL o las medidas SERVPERF. La siguiente tabla muestra los estudios que han aplicados estas medidas en el campo de la educación superior. Los resultados de estos estudios sugieren que las dimensiones de la calidad del servicio de educación superior varían ampliamente en el contexto de la cultura, la universidad y hasta de la escuela o departamento. Una de las razones de esto es que la percepción del estudiante está determinada por la cultura, la interacción previa, y la experiencia y mensajes de comunicación de marketing.



Tabla 3.5. Estudios de calidad universitaria basados en SERVQUAL / SERVPERF

Autor y año	Ítems	Dimensiones	Nacionalidad universidad
Abili et al. (2012)	22	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Iraní
Sultan y Wong (2010)	67	Confianza, efectividad, capacidad, eficiencia, competencias, seguridad, gestión de situaciones no esperadas, programa de estudios	Japonesa
Malik y Usman (2010)	No especificado	Calidad percibida, fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Pakistaní
Gallifa y Batallé (2010)	24	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Española
Brown y Mazarrol (2009)	22	Calidad de personas y procesos (Humanware quality): Fiabilidad, capacidad de respuesta, empatía y seguridad Calidad de infraestructuras y equipamientos (Hardware quality): tangibilidad	Australiana
Rojas-Mendez et al. (2009)	18	Profesorado, programa, secretaría, actitud y competencia del servicio	Chilena
Stodnick y Rogers (2008)	19	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Estadounidense
Angell et al. (2008)	18	Aspectos académicos, ocio, conexión con las empresas y coste	Británica
Zafiropoulos y Vrana, (2008)	22	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Griega
Yeo (2008)	N.a. (cualitativo)	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Arabia Saudita
Smith et al. (2007)	22	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Británica
Abdullah (2006)	41	Aspectos no académicos, aspectos académicos, reputación, acceso, programa y comprensión	Malaya
Arambewela y Hall (2006)	22	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Australiana
Abdullah (2005)	35	Aspectos no académicos, aspectos académicos, fiabilidad y empatía	Malaya
Nagata et al. (2004)	29	Personal, instalaciones de la biblioteca, bibliografía y colecciones, servicio organizacional (en términos de efectividad)	Japonesa, finesa e inglesa
Bigné et al. (2003)	22	Calidad de la enseñanza, calidad de servicios de la biblioteca, calidad de atención e información, calidad del proceso de registro	Española
Wright y O'Neill (2002)	18	Contacto, capacidad de respuesta, fiabilidad, elementos tangibles	Australiana



Autor y año	Ítems	Dimensiones	Nacionalidad universidad
Clemes, Ozanne y Tram (2001)	37	Calidad funcional y calidad técnica	Neozelandesa
Oldfield y Baron (2000)	21	Aceptable, requisito fundamental y factores funcionales	Británica
Engelland, Workman y Singh (2000)	22	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Estadounidense
Gatfield et al. (1999)	26	Aspectos académicos, vida del campus, apoyo y reconocimiento	Australiana
Kwan y Ng (1999)	31	Contenido del curso, preocupación por los estudiantes, equipamientos, asesoramiento, medio de instrucción, actividades sociales y personas	China (y Hong Kong)
Ford, Joseph, Joseph (1999)	22	Programa académico, reputación, aspectos físicos, oportunidades de la carrera, ubicación, tiempo y otros	Neozelandesa
Browne et al. (1998, 1999)	22	Confianza, información, disposición, resolver problemas de los estudiantes, atención, comprensión, equipamiento, interés en los estudiantes	Estadounidense
Li y Kaye (1998)	27	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Británica
Joseph y Joseph (1997)	22	Programa académico, reputación, aspectos físicos, oportunidades de la carrera, ubicación, tiempo y otros	Neozelandesa
LeBlanc y Nguyen (1997)	38	Profesorado, reputación, aspectos físicos, personal de administración, plan de estudios, capacidad de respuesta, accesibilidad a los equipamientos e instalaciones	Canadiense
Soutar y McNeil (1996)	52	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta, comunicación y conocimiento	Australiana
Cuthbert (1996a, 1996b)	22	Fiabilidad, seguridad, tangibilidad, empatía y capacidad de respuesta	Británica

Fuente: elaboración propia a partir de Sultan y Wong (2013)

Al margen de los estudios basados en tales escalas, en la literatura predominan otras investigaciones donde los autores han recogido o establecido medidas de calidad universitaria en función del propio contexto donde se encuentra la universidad o por criterios muy dispares según los factores recogidos en otros estudios. A continuación se comentan

algunos de los principales estudios que han tenido un mayor impacto en la literatura de la calidad del servicio universitario.

En primer lugar, dada su influencia en la literatura académica, Harvey (1995) estableció los principales criterios que deben considerarse a la hora de evaluar la calidad en el contexto de la educación superior en base a los estudios y las encuestas realizadas en las instituciones. Las dimensiones o factores que establece como fundamentales son: **(1)** biblioteca y fondos bibliográficos, **(2)** equipamientos informáticos; **(3)** servicios de acomodación; **(4)** profesorado: estilo y métodos de enseñanza, **(5)** plan de estudios (organización del curso); **(6)** vida social (campus life); **(7)** autodesarrollo; **(8)** carga de trabajo; **(9)** coste: dificultad y coste económico; y **(10)**, entorno de la universidad.

Owlia y Aspinwall (1996) ofrecen una visión general de los factores de calidad en la universidad según la literatura. De un número de diferentes variables tenidas en cuenta por los autores que han investigado la calidad del servicio en los años ochenta y noventa, ellos crean su propio modelo que consiste en seis dimensiones de la calidad del servicio en la educación superior: **(1) tangible** (equipos, instalaciones, facilidad de acceso, respeto al medio ambiente, servicios de apoyo), **(2) competencia** (personal académico, conocimiento teórico y práctico, y comunicación), **(3) la actitud** (la comprensión de las necesidades del estudiante, la voluntad de ayudar, la disponibilidad para la orientación y el asesoramiento, la atención personalizada, emoción, cortesía), **(4) contenido** (preparación para el trabajo futuro, la eficacia, adquisición de capacidades, habilidades de comunicación y trabajo en equipo, interdisciplinariedad), **(5) entrega** (presentación efectiva, secuenciación, coherencia, exámenes, los comentarios de los estudiantes, vida social), y **(6) la fiabilidad** (confiabilidad, cumplimiento de promesas, gestión de quejas, etc.).

Athiyaman (1997) divide la calidad según tres factores: el profesorado y aspectos docentes, la dificultad y carga de trabajo, y los equipamientos. En el mismo estudio, afirmaba que la calidad se mantiene como percepción a largo plazo.

Joseph y Joseph (1997) crean su propio modelo que consta de los siguientes factores determinantes de la calidad de servicio en la educación superior:

- Reputación académica, es decir, el prestigio del título, reconocimiento a nivel nacional e internacional y un excelente cuerpo docente.
- Oportunidades de carrera, que implica, ayuda a los estudiantes después de conseguir un grado de cierta institución y la información que la institución proporciona sobre las oportunidades laborales.

- Cuestiones relativas al programa de estudio, es decir, la disponibilidad de los programas de especialización, flexibilidad, el contenido práctico, la disponibilidad de varias opciones de cursos.
- Precio / tiempo, es decir, el espacio de tiempo necesario para completar un título y los costes involucrados.
- Aspectos físicos, por ejemplo, el alojamiento, las instalaciones deportivas y recreativas, así como un diseño de campus atractivo.
- Ubicación: se refiere a la lugar geográfico de la institución (lejos o cerca de los alojamientos, cercano al centro de la ciudad, etc.).
- La influencia familiar y el boca a boca positivo o negativo acerca de la institución.

En el estudio de Hennig-Thurau et al. (2001) analizaron los principales factores determinantes de la lealtad universitaria. En este contexto, analizaron la influencia de la calidad universitaria en la misma teniendo como resultado que la calidad es el principal factor valorado por los estudiantes (el estudio intentaba validar un modelo donde se determinaba la lealtad por la calidad del servicio). Los autores consideraban que los componentes de la calidad en la universidad eran: profesorado, oferta académica, infraestructuras, resultados, exámenes, apoyo estudiantil y servicios de administración.

Además los autores diferenciaron en función de la rama de conocimiento del estudiante (considerando estudiantes de educación, derecho e ingeniería). Es de destacar el hecho de que pusieron de relieve las diferencias según la influencia familiar (como parte de integración universitaria).

Por otra parte Simic y Carapic (2008) realizaron uno de los pocos estudios donde se investiga la diferencia de percepción entre los estudiantes actuales y los egresados con el fin de comprobar la influencia de “momento” de valoración y la influencia de la experiencia pos-universitaria. Su estudio destaca por comprender la mayoría de las dimensiones identificadas por la literatura: (1) conocimientos adquiridos; (2) preparación laboral; (3) plan de estudios; (4) capacidades y habilidades adquiridas; (5) profesorado; (6) personal de administración y servicios; (7) organización; (8) éxito derivado de los estudios; y (9) infraestructuras y equipamientos. Entre sus resultados mostraban que los estudiantes que no han finalizado los estudios perciben una mayor calidad mientras que entre los egresados la calidad es menor dada la influencia negativa de la experiencia laboral tras la realización de estudios universitarios. En este sentido Mai (2005) también midió la calidad perciba por los egresados



aunque no medía la influencia de la pos-experiencia universitaria donde el profesorado y el equipo informático de la universidad eran los principales predictores de la calidad.

Munteanu et al. (2012) recogen que la mayoría de las investigaciones que se han referido al calidad han incluido los siguientes aspectos: **(1)** asesoramiento académico; **(2)** clima del campus; **(3)** vida social del campus; **(4)** servicios de apoyo; **(5)** preocupación y apoyo al individuo; **(6)** profesorado/docencia; **(7)** ayuda financiera; **(8)** efectividad del registro y de los procesos; **(9)** seguridad; **(10)** excelencia del servicio; **(11)** y orientación del servicio al estudiante, éste último recogido de forma específica a partir de Elliott y Shin (2002).

En la tabla 3.5 puede observarse de forma detallada los diferentes estudios que han abordado la calidad en el contexto de la educación superior:

Tabla 3.6. Componentes de la calidad universitaria recogidos en la literatura

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Harvey (1995)	Estudio exploratorio donde se establece criterios de evaluación de satisfacción universitaria donde la calidad es equiparable a este último término.	N.a.	N.a.	N.a.	N.a.	Biblioteca y fondos bibliográficos Equipamientos informáticos Servicios de acomodación Profesorado: estilo y métodos de enseñanza Plan de estudios (organización del curso) Vida social (campus life) Autodesarrollo Carga de trabajo Coste: dificultad y coste económico Entorno de la universidad	La monitorización de la calidad debe ser evaluada fundamentalmente por el estudiante. Se recogen los principales factores que deben ser evaluados para determinar la calidad/satisfacción.
Hill (1995)	Evaluar la percepción de la calidad en función del momento (estudiantes de distintos cursos).	Reino Unido	Discusión en grupo y análisis de la varianza	62 estudiantes actuales (cualitativo) y 161 (cuantitativo)	21	Profesorado Implicación Ofertas de trabajo (emplazamiento) Apoyo al estudiante Biblioteca y fondos bibliográficos Servicios: financieros, salud, académicos, residencias y viajes. Asociaciones de estudiantes Aspectos físicos	La percepción de la calidad depende de la percepción de la institución antes de ingresar (se conforman las expectativas en función de la información recibida). La implicación es un atributo necesario para medir la calidad.
Soutar y McNeil (1996)	Determinar las expectativas de los estudiantes sobre la calidad de los servicios educativos y examinar las diferencias entre aspectos académicos y no académicos.	Australia	Análisis factorial y análisis de regresión	109 estudiantes actuales	52	Adaptación de la escala de SERVQUAL donde se diferencia entre: capacidad de respuesta, empatía, elementos tangibles, fiabilidad, seguridad, y además, comunicación y conocimiento.	La satisfacción con el servicio académico está estrechamente relacionada con la fiabilidad como componente de la calidad, mientras que la satisfacción con los servicios administrativos se asoció con una buena comunicación.
Dwlia y Aspinwall (1996)	Elaborar un cuestionario de opinión de calidad universitaria aunando distintos <i>stakeholders</i> : estudiantes, empleados, familias, sociedad, gobierno y personal de facultad mediante la aplicación de la medida de calidad TQM (Total Quality Management).	Irán	Estadísticos descriptivos	51 respuestas de distintos <i>stakeholders</i> de la universidad	N.a.	Proceso de aprendizaje Capacidad de investigación Coste de la universidad	La gestión de la calidad es un principio fundamental para el verdadero desempeño de la universidad. Los propios empleados y la sociedad son quienes perciben una mayor calidad de la universidad.
Athiyaman (1997)	Elaborar un modelo de calidad de servicio percibida que pueda ser utilizado en las instituciones de educación superior y establecer la relación de ésta con la satisfacción.	Australia	Análisis factorial y path análisis	496 estudiantes actuales	8	Calidad 1: énfasis del profesorado, tamaño de las clases y ayuda del personal universitario Calidad 2: Dificultad y carga de trabajo Calidad 3: Equipamientos e instalaciones	La satisfacción del consumidor es similar a la actitud, pero es a corto plazo y los resultados de una evaluación de la calidad es una percepción que varía y se mantienen en el largo plazo.

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Joseph y Joseph (1997)	Examinar la percepción y modelizar los factores de la calidad del servicio en la educación de los estudiantes de negocios.	Nueva Zelanda	Análisis factorial	616 estudiantes actuales de negocios	22	Oferta y orientación práctica de los programas de estudios	La valoración de la calidad en su contexto nacional no es suficiente para lograr una ventaja competitiva dada la competencia internacional. El prestigio y la reputación es el aspecto más influyente en la calidad. Las mujeres valoran en mayor medida los aspectos físicos.
						Reputación	
						Aspectos físicos (equipamientos y residencias)	
						Oportunidades de empleo (salidas laborales)	
						Ubicación (distancia)	
						Tiempo (que lleva realizar la carrera)	
Influencia de familiares y del boca a boca							
LeBlanc y Nguyen (1997)	Evaluar los componentes de la calidad universitaria según los estudiantes de la rama de economía/empresariales.	Canadá	Análisis factorial y regresión logística	388 estudiantes actuales	38	Profesorado	Sus resultados muestran la importancia de la calidad de los siguientes factores (por orden de importancia): la reputación, el personal administrativo, profesores, planes de estudio, capacidad de respuesta, la evidencia física y el acceso a las instalaciones.
						Reputación	
						Aspectos físicos	
						Personal de administración	
						Plan de estudios	
						Capacidad de respuesta	
Accesibilidad a los equipamientos e instalaciones							
Camisón, Gil y Roca (1999)	Estudiar la problemática de la medición de la calidad del servicio en las universidades públicas, en base a los modelos orientados hacia el cliente.	España	Análisis factorial y análisis de regresión	400 estudiantes actuales	86	Dimensión funcional del profesorado	El aspecto más importante es el profesorado, en concreto la dimensión técnica, es decir, el conocimiento transmitido por los profesores y la conformación de la imagen en base a la calidad docente.
						Dimensión técnica del profesorado	
						Accesibilidad y estructura docente	
						Personal de servicios	
						Elementos tangibles	
						Apariencia física	
						Otros servicios	
Gatfield, Barker y Graham (1999)	Analizar las diferencias en la valoración de la calidad universitaria entre estudiantes tradicionales y estudiantes internacionales y según el curso académico.	Australia	Grupos focales, análisis factorial y ANOVA	351 estudiantes actuales	26	Aspectos académicos	La valoración de los aspectos académicos fue el aspecto más crítico en las dos categorías de estudiantes contempladas. La valoración de la calidad no varía en función del momento (curso académico).
						Actividades sociales y vida del campus	
						Orientación y preparación al mundo laboral	
						Reconocimiento (reputación entre gobierno y empresas)	
Ford, Joseph, Joseph (1999)	Analizar las diferencias culturales en la percepción de la calidad universitaria.	Nueva Zelanda y Estados Unidos	Análisis factorial y estadísticos descriptivos	616 estudiantes actuales	22	Misma escala utilizada en su trabajo previo (Joseph y Joseph, 1997) que supone una adaptación de SERVQUAL según la idiosincrasia universitaria	En la aplicación de la escala SERVQUAL se perciben problemas en sus resultados dada las dimensiones alcanzadas. Las características del plan de estudios y la reputación académica (prestigio) son los aspectos más importantes seguido de las oportunidades laborales.

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Oldfield y Baron, (2000)	Categorizar los componentes de la calidad en tres niveles (indispensables, funcionales y aceptables) según el momento de la valoración (curso académico).	Reino Unido	Grupo focal y análisis factorial	6 estudiantes de primer año (cualitativo) y 333 estudiantes (cuantitativo)	24	Adaptación de la escala SERVQUAL donde dividían las variables por grado de valoración: aceptable, requisito fundamental y factores funcionales	Conforme se avanza de curso académico, se valora la calidad como "aceptable". Los elementos indispensables (profesorado y personal administrativo) son los factores esenciales en detrimento de elementos funcionales (tangibilidad).
Engelland, Workman y Singh (2000)	Evaluar la calidad de la carrera universitaria en base a la preparación e incorporación laboral de los estudiantes utilizando SERVQUAL.	Estados Unidos	Análisis factorial y análisis univariable	262 estudiantes actuales de grado	22	Dimensiones de SERVQUAL: confiabilidad, empatía, tangibilidad, seguridad, capacidad de respuesta	Importancia de la preparación laboral, información y oportunidades de trabajo desde la universidad como núcleo de los resultados de la calidad universitaria.
Clemes, Ozanne y Tram (2001)	Proporcionar un marco empírico de medición de la calidad universitaria en el contexto neozelandés.	Nueva Zelanda	Análisis factorial y regresión logística	550 estudiantes actuales	37	Adaptación de la escala SERVPERF. Encontraron dos componentes principales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calidad técnica (elementos físicos) ▪ Calidad funcional (personal, profesorado...) 	Ambas dimensiones son importantes, sin embargo sugieren que la calidad de la educación, las instalaciones del campus y el respeto al medio ambiente (Calidad funcional) son los que tienen una mayor significación.
Capelleras y Veciana (2001)	Desarrollar, evaluar y aplicar una escala de medida de la calidad de servicio de la educación superior diferenciado por el ciclo en que se encuentra el estudiante (1º o 2º), si trabaja o no trabaja y por expediente académico	España	Análisis factorial, regresión	811 estudiantes actuales	22	Actitudes y comportamientos del profesorado Competencias del profesorado Plan de estudios Instalaciones y equipamientos Organización de la enseñanza	La calidad percibida por el cliente o usuario en este contexto está determinada en gran parte por la forma en que se presta el servicio, es decir, por los elementos de la calidad funcional, tales como las interacciones interpersonales y los aspectos del entorno físico.
Hennig-Thurau, Langer y Hansen (2001)	Validar un modelo de lealtad en función de la calidad universitaria.	Alemania	Ecuaciones estructurales	1.162 estudiantes actuales	7	Profesorado Infraestructura Oferta académica Apoyo estudiantil Exámenes Servicios de administración Resultados obtenidos	La percepción de la calidad depende del compromiso/implicación del estudiante y ello determina la configuración de la lealtad.
Warn y Tranter (2001)	Valorar la calidad universitaria en función de la preparación al mundo laboral mediante las habilidades y competencias adquiridas.	Australia	Regresión logística	1561 egresados	10	Capacidad de análisis y organización Habilidades de comunicación Planificación Trabajo en equipo Habilidades numéricas Resolución de problemas Habilidades tecnológicas Razonamiento crítico Liderazgo Emprendimiento	El desarrollo de competencias genéricas contribuye a la calidad debido a una mejor adecuación al mercado de trabajo. La preparación laboral es el aspecto fundamental a la hora de planificar la calidad.
Wright y O'Neill (2002)	Determinar los factores de calidad como parte de la estrategia de una ventaja competitiva en el sector de la educación superior.	Australia	Análisis factorial y análisis univariable	269 estudiantes actuales	18	Contacto Fiabilidad Tangibilidad Capacidad de respuesta	El contacto personal (con profesores y personal de servicios y administración) es el principal atributo valorado en la calidad seguido de la capacidad de respuesta y la fiabilidad.

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Bigné, Moliner y Sánchez (2003)	El objetivo del trabajo era estudiar la relación causal entre dos construcciones: la calidad y la satisfacción percibida, en el caso particular de las organizaciones de servicios múltiples (hospitales y universidades).	España	Grupos focales, análisis factorial y ecuaciones estructurales	333 estudiantes actuales de negocios	22	Aplicación de la escala SERVPERF (Cronin y Taylor, 1992). La calidad estaba compuesta por: <ul style="list-style-type: none"> Calidad de la enseñanza Calidad de servicios de la biblioteca Calidad de atención e información Calidad del proceso de registro 	La calidad determina la satisfacción. Los investigadores demuestran que las dimensiones de SERVPERF, la confianza y la empatía ofrecen una ruta válida para determinar la calidad de los servicios. La calidad global percibida de una organización multiservicio se determina fundamentalmente por la calidad del servicio básico.
Nagata et al. (2004)	Identificar las dimensiones que determinan la evaluación de los clientes de la calidad del servicio en las bibliotecas universitarias en un estudio transcultural.	Japón, Inglaterra y Finlandia	Ecuaciones estructurales	2.328 estudiantes actuales	29 (adaptación de SERVQUAL)	Personal Instalaciones de la biblioteca Fondos bibliográficos y colecciones Servicio organizacional (en términos de efectividad)	Se detectan los cuatros aspectos integradores de uno de los principales factores de la calidad universitaria: la biblioteca, los fondos bibliográficos, la organización y el personal.
Lagrosen et al. (2004)	Examinar qué dimensiones constituyen la calidad en la educación superior y compararlas con las dimensiones de la calidad que se han desarrollado en la investigación de la calidad del servicio en general.	Austria y Suecia	Entrevista, Análisis factorial, Análisis cluster y ANOVA	29 (entrevista) 284 estudiantes de Austria y 184 de Suecia (actuales de negocio)	31	Colaboración corporativa (contactos con empresas y otros estudiantes) Información Cursos ofrecidos Evaluaciones internas Equipamientos informáticos Factores pos-estudio Biblioteca	Existe una influencia cultural y nacional en la percepción de la calidad. Los factores relativos a equipamientos fueron los más valorados además del contacto con las empresas.
Sohail y Shaikh (2004)	Examinar los factores de calidad en la educación universitaria en las escuelas de negocio.	Países de Oriente Medio (principalmente Arabia Saudí)	Grupo focal y análisis factorial	12 (cualitativo) y 313 estudiantes actuales (cuantitativo)	32	Adaptación de la escala SERVQUAL. La calidad estaba compuesta por: <ul style="list-style-type: none"> Contacto personal (personal y profesorado) Elementos físicos Reputación Capacidad de respuesta Acceso a equipamientos Curriculum (plan de estudios) 	Por orden de importancia los factores de calidad más valorados por los estudiantes son: contacto personal (que incluye profesorado y personal de administración), elementos tangibles y la reputación de la institución.
Thomas y Galambos (2004)	Investigar cómo las características de calidad y experiencias de los estudiantes afectan a la satisfacción.	Estados Unidos	Análisis de regresión y segmentación jerárquica	1.698 estudiantes actuales	79	Experiencia académica Integración social Instalaciones y equipamientos Motivos de elección y experiencia previa	La determinación de la satisfacción con la calidad viene dada principalmente por la preparación previa a la facultad así como que depende de la integración del estudiante.

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Abdullah (2005)	Comparar la escala SERVQUAL con el desarrollo de una medición específica de la calidad universitaria (HEdPERF, Higher Education Performance-only)	Malasia	Análisis factorial, ecuaciones estructurales y regresión	381 estudiantes actuales	35	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos académicos Aspectos no académicos Fiabilidad Empatía Profesorado (6 ítems) Participación Personal de administración y servicios (3 ítems) Resultados en méritos académicos Percepción general de la calidad (3 ítems) Equipamientos (TIC) Materiales (accesos) Áreas y salas de estudio Plan de estudios 	El modelo de HEdPERF resulta más adecuado para la medición de la calidad en la ES frente al SERVQUAL.
Russell (2005)	Detectar los componentes de calidad para adoptar una estrategia de marketing adecuada para aumentar el número de estudiantes internacionales y generar ingresos adicionales.	Reino Unido	Investigación cualitativa (discusión en grupo) y análisis univariable	43 estudiantes y empleados (cualitativo) y 27 estudiantes internacionales de posgrado de turismo (y 25 de grado en cuantitativo)	11	<ul style="list-style-type: none"> Expectativas de recibir una mejor educación en el extranjero Expectativas de recibir mejor equipamientos en el extranjero Mejorar/aprender idiomas Instalaciones para la enseñanza del inglés Reconocimiento de las empresas en mi propio país Influencia familiar Aspectos académicos Impacto de estudiar en el extranjero ("nostalgia") Apoyo religioso Apoyo académico Apoyo en general 	La calidad tiene mayor importancia que otras variables como la imagen. El boca a boca y la página web son los principales elementos a la hora de elaborar la estrategia de marketing y de calidad. Se producen diferencias en la valoración de calidad según si el estudiante es de grado o de posgrado (éste último tiene una mejor percepción en general).
Abdullah (2006)	Desarrollar y validar una escala de medición de la calidad universitaria en base a SERVQUAL y SERVPERF denominada como HEdPERF desarrollada en su trabajo anterior.	Malasia	Análisis factorial y regresión múltiple	409 estudiantes actuales	41	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos no académicos Aspectos académicos Acceso Programas de estudios Comprensión Reputación 	Validación de la escala de medición de la calidad del servicio en el sector de la ES aunque con ciertas limitaciones pero se perfecciona respecto a su trabajo anterior.

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Douglas, Douglas y Barnes (2006)	Examinar el diseño y el uso de un cuestionario para medir la satisfacción de los estudiantes.	Reino Unido	Análisis cuadrante y estadísticos descriptivos	865 estudiantes actuales	60	No establece dimensiones concretas de los 60 ítems dada la metodología utilizada. Se incluyen todo tipo de aspectos académicos y no académicos.	Los aspectos más importantes fueron la enseñanza y el aprendizaje así como las habilidades, mientras que los menos importantes fueron las instalaciones físicas.
Petruzzellis, D'Uggento, y Romanazzi (2006)	Evaluar el desempeño universitario probando la satisfacción de los estudiantes para proporcionar a las universidades algunas soluciones para mejorar su rendimiento dado el entorno competitivo actual.	Italia	Análisis univariable	1.147 estudiantes actuales	19	Comprenden los 19 servicios ofrecidos por la universidad analizada (Bari): administración, profesores, ubicación, relaciones internacionales, exámenes, becas, relaciones internas, biblioteca, tutorías, equipamientos, aulas, fondos bibliográficos, alojamiento, cursos de lenguas, oferta educativa, internet, asesoramiento, ocio y exámenes.	Las universidades tienen que concentrar sus esfuerzos en la mejora de la calidad de la enseñanza y los servicios no docentes, con el fin de responder a la creciente competitividad de la ES y fomentar una relación más fuerte con los sistemas económicos y productivos del entorno.
Clemes, Gan y Kao (2008)	Obtener una comprensión empírica de la satisfacción general de los estudiantes con sus experiencias universitarias académicas según las dimensiones de calidad.	Nueva Zelanda	Discusión en grupo, análisis factorial y regresión	223 estudiantes actuales	No especificado	Calidad de la interacción (con el personal administrativo y académico y contenido de los cursos) Calidad de elementos tangibles y del entorno (elementos físicos, biblioteca y factores sociales) Calidad de los resultados (desarrollo personal, académico y oportunidades)	La satisfacción y la percepción de la calidad se ven moderada por el año de estudio y el origen étnico. La calidad de la interacción es el factor más importante.
Douglas et al. (2008)	Presentar un modelo conceptual de satisfacción de los estudiantes con su educación universitaria basada en la identificación de las variables de la calidad.	Reino Unido	CIT (técnica de incidente crítico)	163 estudiantes actuales	22	Adaptación de la escala de Parasuraman et al. (1988).	La comunicación y la capacidad de respuesta son los determinantes más importantes de la calidad, ya que son una fuente importante de satisfacción e insatisfacción del estudiante.
Simic y Carapic (2008)	Identificar un modelo de evaluación de la calidad del servicio educativo y aplicar tal modelo en el servicio universitario croata diferenciado entre antiguos y actuales estudiantes.	Croacia	Estadísticos descriptivos	273 egresados y estudiantes actuales (comparación)	16	Conocimientos adquiridos Preparación laboral Plan de estudios Capacidades y habilidades adquiridas Profesorado Personal de administración y servicios Organización Éxito derivado de los estudios Infraestructuras y equipos	En general, los estudiantes actuales tienen una mejor percepción que los egresados acerca de la calidad universitaria.

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Zafropoulos y Vrana (2008)	Determinar la calidad del servicio universitario en el contexto griego diferenciado según la percepción de los empleados y los estudiantes.	Grecia	Análisis factorial y regresión logística	70 empleados y 335 estudiantes actuales	22	Dimensiones establecidas en la escala de SERVQUAL. Sin embargo establecen las dimensiones aplicada al contexto universitario: <ul style="list-style-type: none"> Capacidad científica y adecuación del personal Comportamiento y colaboración del personal Material educativo Infraestructuras de los laboratorios Infraestructuras de las aulas Servicio de administración Infraestructuras de comedores Infraestructuras deportivas Biblioteca Actividades culturales La universidad en general 	Los empleados tienen una mayor valoración de la calidad universitaria que los estudiantes. Se recomienda la utilización de SERVQUAL como un complemento a la medición de la calidad.
Gruber et al. (2010)	Investigar cómo los estudiantes perciben los servicios que se ofrecen en una universidad alemana y qué tan satisfechos están con ella.	Alemania	Regresión múltiple	374 (estudio piloto) y 544 (estudio principal) estudiantes actuales	15	Servicios administrativos Ambiente estudiantil Atractivo de la ciudad Equipos informáticos Cursos Biblioteca Profesores Aulas Cafetería Orientación práctica Reputación Ubicación Apoyo de los profesores Presentación de la información Infraestructuras	La satisfacción de los estudiantes con la universidad se basa en una relación "persona-ambiente" (servicios ofrecidos y ambiente de la universidad). Se debe mantener la calidad para fomentar la satisfacción y la lealtad.
Gallifa y Batale (2010)	Estudiar las diferencias de las percepciones de la calidad según el campus universitario y validar la escala SERVPERF.	España	Análisis univariable	1.880 Estudiantes actuales (último curso)	24 (Adaptación de SERVQUAL)	Tangibilidad Fiabilidad Empatía Capacidad de respuesta Seguridad	Validación de la escala SERVPERF en la universidad con una mayor importancia de la calidad y la seguridad. Las valoraciones varían según el campus universitario del estudiante.
Kwek et al. (2010)	Explorar la calidad universitaria en el caso de universidades privadas y de educación superior de Malasia.	Malasia	Análisis factorial y regresión logística	458 estudiantes actuales de economía	34	Contacto personal Biblioteca Acceso a equipamientos Instalaciones y elementos físicos Personal de administración (retroalimentación) Currículum Reputación de la institución y de los estudios Actividades sociales Coste económico	El currículum y el contacto personal recibido de todo el personal de la universidad son los aspectos más importantes. Los aspectos físicos no son significativos a la hora de determinar la calidad.

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Letcher y Neves (2010)	Conocer los componentes de la calidad universitaria que conducen a una mayor satisfacción.	Estados Unidos	Análisis factorial y regresión múltiple	352 estudiantes actuales de negocios	66	Habilidades y capacidades adquiridas Currículum, enseñanza (en general) y aulas Enseñanza de las asignaturas Actividades extra-curriculares y oportunidades laborales Asesoramiento en general Retro-alimentación del profesorado Equipamientos informáticos Interacción y relación con los otros estudiantes	Las dimensiones relacionadas con la enseñanza y el profesorado son los componentes fundamentales de la calidad (que conducen a una mayor satisfacción) junto con la valoración de las capacidades y habilidades adquiridas.
Malik y Usman (2010)	Analizar el impacto de los servicios de calidad diferentes en la satisfacción en la ES de Pakistán.	Pakistán	Análisis univariable y ecuaciones estructurales	240 estudiantes actuales	No especificado	Calidad percibida Empatía Seguridad Fiabilidad Capacidad de respuesta Tangibilidad	La percepción de una mejor calidad aumenta la satisfacción del estudiante. Las dimensiones relacionadas con la enseñanza son los factores más importantes.
Munteanu et al. (2010)	Investigar las diferencias en satisfacción de los estudiantes en diferentes programas de la misma escuela de negocio e identificar las dimensiones subyacentes en la calidad global percibida. Diferenciar según desempeño académico.	Rumania	Investigación cualitativa (entrevista en grupo) y análisis univariable	339 estudiantes actuales	58	Preparación profesional (habilidades, conocimientos) Ofertas complementarias Plan de estudios y contenido del curso Comunicación entre profesorado y estudiantes Timing y retroalimentación (carga de trabajo y respuesta) Presión de estudio Servicios complementarios (deportivos, sociales...) Preparación para tesis (grado)	La percepción de la calidad depende de la titulación del estudiante. El profesorado y la preparación profesional son los componentes principales.
Qureshi et al. (2010)	Examinar la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior utilizando el modelo SERVQUAL.	Pakistán	Ecuaciones estructurales	495 Estudiantes actuales	N.a.	Fiabilidad Capacidad de respuesta	Efecto positivo de las dos dimensiones contempladas de SERVQUAL sobre la satisfacción y la motivación.
Tsinidou, Gerogianni, Fitsilis (2010)	Identificar los factores que determinan la calidad de los servicios educativos prestados por instituciones de educación superior en Grecia y medir su importancia relativa desde los puntos de vista de los estudiantes.	Grecia	Análisis factorial y estadísticos descriptivos	265 estudiantes actuales de negocios	40	Personal de administración de servicios Personal docente Servicio de la biblioteca Plan de estudios Ubicación Equipamientos y facilidades Preparación pos-universidad y capacidades	La mejora de la calidad universitaria procede fundamental de la calidad de la enseñanza así como de las habilidades adquiridas.

Autor y año	Objetivo	País	Técnica	Muestra	Nº ITEMS	Dimensiones de la calidad	Resultado
Abilli et al. (2012)	Determinar la calidad del servicio universitario considerando las distintas ramas de conocimiento.	Irán	Análisis univariable	112 estudiantes actuales	22	Dimensiones establecidas en la escala de SERVQUAL	Las dimensiones de "capacidad de respuesta" y "seguridad" son los factores derivados de la calidad más valorados.
Akareem y Hossain, (2012)	Analizar los factores de calidad en el sector privado universitario.	Bangladesh	Análisis factorial, análisis cluster y análisis univariable	432 estudiantes actuales	31	Características institucionales (apoyo administrativo, entorno, infraestructuras, etc.) Características administrativas (evaluación, plan de estudios, procesos, etc.) Características de la facultad (calidad docente, habilidades adquiridas)	Los principales atributos asociados a la calidad universitaria fueron la calidad del personal de administración y las características docentes de la facultad. Gran importancia de las habilidades adquiridas. La calidad depende del nivel económico del estudiante.
Perin et al. (2012)	Analizar la calidad como antecedentes de la lealtad en el contexto brasileño.	Brasil	Ecuaciones estructurales	696 estudiantes actuales	7	Aplicación de la escala de Hennig-Thurau, Langer y Hansen (2001)	Validación de la escala de Hennig-Thurau et al. (2001). La calidad determina la lealtad aunque mediada por la confianza y el compromiso.
Solinas et al. (2012)	Analizar el impacto de la motivación y la calidad en la satisfacción del estudiante.	Italia	Regresión logística	403 estudiantes actuales	13	Calidad de la docencias (profesorado, profesionalidad, métodos de enseñanza...) Calidad de los servicios (aulas, biblioteca, administración, comunicación...)	Una alta valoración de la docencia junto con el motivo de vocación es el compendio que genera una mayor satisfacción en el estudiante.
Sultan y Wong (2012)	Desarrollar y probar empíricamente un modelo integrado que incorpora los antecedentes y consecuencias de la calidad del servicio en un contexto de educación superior.	Australia	Análisis factorial, ecuaciones estructurales y grupos focales (cualitativo)	528 Estudiantes	26	Profesorado Calidad del servicio (personal administrativo, admisión, etc.) Infraestructuras	La calidad es un antecedente de la satisfacción, la confianza y la imagen. Se demuestra la importancia de la experiencia pasada.
Sumaedi et al. (2012)	Examinar las dimensiones de la calidad universitaria diferenciado entre año de estudio (momento de evaluación) y género.	Indonesia	Regresión logística	155 estudiantes actuales	No especificado	Curriculum (plan de estudios, organización académica) Equipamientos e instalaciones Contacto personal Actividades sociales Apoyo Asesoramiento Nivel del profesorado	El curriculum y las actividades sociales son los aspectos más importantes. La valoración de la calidad varía según sexo (más alto en los hombres) y según el curso (más alto cuanto más años lleve en la universidad).

Fuente: elaboración propia.



Analizando la tabla anterior se pueden observar los siguientes aspectos a destacar:

- En primer lugar, que la calidad universitaria es un tema investigado en diversos países de distintas culturas.
- En segundo lugar, que la metodología más utilizada para llevar a cabo estudios de calidad universitaria ha sido una combinación de análisis factorial y regresión logística, siendo ésta última el método más recurrente.
- En tercer lugar, los estudios se han centrado en la valoración de los estudiantes actuales.
- En cuarto lugar, se ha puesto de relieve que la satisfacción se relaciona estrechamente con la dimensión de calidad (Solinas et al., 2012). Esta relación será analizada posteriormente.
- En quinto lugar, la visión de la calidad está mediada por distintos factores: el tipo de titulación o área de conocimiento (Munteanu et al., 2010), la nacionalidad (Lagrosen et al., 2004; Mai, 2005), tipo de *stakeholder* (Mai, 2005; Zafiroopoulos y Vrana, 2008), nivel de implicación (Hill, 1995; Hennig-Thurau, Langer y Hansen, 2001; Thomas y Galambos (2004), sexo (Sumaedi et al., 2012), o el momento de la evaluación (diferente curso o egresado) (Gatfield ,Barker y Grahan, 1999; Oldfield y Baron, 2005).
- Por último, podemos concluir como aspecto más importante, el hecho de que dada la revisión realizada es posible detectar y clasificar los principales componentes de la calidad universitaria. Aunque son de diferente naturaleza y muy diversos podemos inferir cuatro grupos de dimensiones principales que han sido evaluados en la literatura de acuerdo con la orientación del marketing revisado en el capítulo 2 de esta tesis e inspirándonos a su vez en las clasificaciones realizadas por Eiglier y Langeard (1989) mediante su teoría de “servucción” y Brown y Mazzarol (2009): personas, procesos y resultados y tangibles.
 - **Personas:** incluye todo tipo de interacción con el personal con el que el estudiante tiene contacto de alguna u otra forma. El profesorado (con el que el alumno tiene una mayor vinculación y deposita más expectativas), el personal de administración y servicios que incluye empleados de diferentes centros, departamentos o servicios auxiliares: secretaría, unidades de apoyo al estudiante, empleados de centros deportivos, etc.
 - **Procesos:** implica los componentes derivados de la institución teniendo en cuenta las diversas prestaciones que realiza. Comprende los diferentes

aspectos que conforman la experiencia universitaria como calidad de prestación del servicio: calidad de la formación, asesoramiento académico, oferta de cursos, etc.

- **Tangibles:** se refieren a los aspectos físicos de la instituciones, es decir, las infraestructuras (centros, limpieza, estética...) y los equipamientos (de tipo informático, deportivo, accesibilidad, biblioteca, salas de estudio o acceso a la información científica). En la literatura se han referido a este aspecto como “tangibilidad” en el caso de los estudios que han aplicado las escalas SERVQUAL o SERVPERF.
- **Resultados:** en la universidad se encuentran ciertos aspectos con los que se puede medir más fácilmente si se han cumplido las expectativas del estudiante. Tanto como si ha logrado los resultados académicos esperados (aunque ello supone un factor interno del individuo así como de su implicación y metas) y, sobretodo, los resultados de la pos-experiencia laboral. Aunque ha sido tratado en menor medida en la literatura, la experiencia de la etapa posterior a la universidad modera y tiene un gran impacto sobre la idoneidad del servicio recibido y la calidad de los componentes pues permite un mejor ajuste entre las expectativas esperadas y el resultado real.

Así mismo, dentro de estos resultados se encuentran las competencias y habilidades adquiridas como resultado de la formación recibida (este último especialmente tratado en los estudios versados en la rama de economía/negocios).

A continuación se revisan, dentro de estas dimensiones los principales componentes que han sido tratados en la literatura y sus resultados acerca de la calidad universitaria ya que a su vez, existen diversos estudios que se han centrado en un solo componente.



1. “Personas” como componente de la calidad

Profesorado

En primer lugar, el personal docente, así como la calidad de la interacción entre el profesorado y los estudiantes, es el aspecto más valorado por la mayoría de los estudios, y se considera la dimensión fundamental en la evaluación de la experiencia universitaria (Van Klaveren, 2010; Teelken, 2012).

Las investigaciones empíricas sobre la calidad universitaria tradicionalmente han estado centradas en el papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Capelleras y Veciana, 2001). Este es un aspecto ampliamente tratado en el campo de la pedagogía, incluso desarrollándose instrumentos de medición del mismo. Uno de los trabajos pioneros fue el de Ramsden y Entwistle (1981), donde desarrollan una escala para medir la experiencia educativa de los estudiantes en las universidades británicas. Posteriormente, Ramsden (1991) añade otros factores relevantes y propone un instrumento de evaluación de la actuación docente cuyos resultados se utilizan como un indicador de rendimiento de las unidades académicas. Desde un enfoque de calidad de servicio y su gestión de marketing, Casanueva et al. (1997) también analizaron la labor docente del profesor desarrollando una escala de medida de la calidad percibida por el alumno.

Los profesores desempeñan un papel esencial en la evaluación de los graduados de la educación que han recibido (Miron y Segal, 1978; Rotem y Glasman, 1979; Chadwick y Ward, 1987; Van Klaveren, 2010; Teelken, 2012). Son diversas las razones de su importancia dentro de la experiencia educativa de los estudiantes universitarios:

- Deben fomentar el desarrollo intelectual de los estudiantes y fomentar su curiosidad (Hackman y Walker, 1990).
- Deben poner en práctica estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a comprender el contenido del curso (Mazelan, Green, Brannigan y Tormey, 1993).
- Su estilo de enseñanza es clave para atraer y mantener la atención de los alumnos (Fredericksen, Pickett, Shea, Pelz y Swan, 2000; Dana, Brown y Dodd, 2001; Burke y Moore, 2003; Hodge et al., 2011).
- Son responsables de la gestión de las expectativas de los estudiantes (Cherry, Ordóñez y Gilliland, 2003; Appleton-Knapp y Krentler, 2006).

- Los profesores deben crear una atmósfera en la que los estudiantes se sientan cómodos así como experiencias de aprendizaje significativos, clave para enriquecer la educación y la aplicación de los conocimientos al mundo real (Moxley, Najor-Durack y Dumbrigue, 2001; Mas y Medinas, 2007; Roberts y Styron, 2010).
- Además, en el actual contexto de los rápidos avances en el uso de tecnología de la información, el personal docente debe manejar nuevas tecnologías de forma eficaz y mantenerse al día en los nuevos métodos y enfoques de enseñanza (Debourgh, 2003; Mai, 2005; Kek y Huijser, 2011).
- En algunas instituciones las relaciones actuales entre los alumnos y los profesores son vitales para el éxito del estudiante (Kuh, Kinzie, Schuh y Whitt, 2005; Roberts y Styron, 2010).
- En muchos casos, la calidad de la enseñanza se identifica con la calidad de la universidad en su conjunto, ya que es el profesorado el que continuamente interactúa con los estudiantes y les proporciona los conocimientos y habilidades que necesiten (Desai, Damewood y Jones, 2001).

Personal de administración y servicios

En segundo lugar, el contacto con el personal administrativo y los aspectos relacionados con el servicio también se consideran esenciales para determinar la calidad de los niveles universitarios y de satisfacción, ya que transmiten la verdadera eficacia del servicio universitario (Harvey, 1995). El personal de administración y servicios se considera como una dimensión clave adicional de la calidad universitaria ya que incluye, entre otras funciones, el apoyo al estudiante y orientación (Bitner, Booms y Tetreault, 1990). Varios estudios han llegado a la conclusión de que el personal es, de hecho, el principal componente de la calidad universitaria, ya que tienen una influencia significativa en la satisfacción final los alumnos (Sohail y Shaikh, 2004; Joseph, Yakhou y Stone, 2005).

LeBlanc y Nguyen (1997) también revelaron que el personal administrativo tiene una influencia directa en la percepción de la calidad. Entre sus implicaciones demostraban que la administración debe empezar por establecer normas de calidad para las variables relacionadas con el proceso como el registro y cualquier otro tipo de procedimiento en el servicio prestado al estudiante, donde también se incluye la empatía y otros factores como la educación y la predisposición del personal.

2. “Tangibles” como componente de la calidad

Infraestructuras y equipamientos

Sin embargo, la valoración del profesorado o del personal como componente de la calidad o de la satisfacción da una visión sesgada (Pantages y Creedon, 1978). Hittman (1993) sugiere que la calidad universitaria es mucho más que la valoración del profesorado o la enseñanza. Desde esta perspectiva, Soutar y McNeil (1996) sugieren que las mediciones de calidad y satisfacción de los estudiantes tienen que ser más holística y completa. Entre otros factores, en general, la literatura ha evidenciado la importancia de las infraestructuras dentro de la calidad del servicio universitario.

La naturaleza y la calidad de las relaciones desarrolladas durante el encuentro de servicio son influenciadas por el ambiente físico (LeBlanc y Nguyen, 1997). En el análisis de las "servicescapes", Bitner (1990, 1992) propone que las señales procedentes de los aspectos físicos son indicativas de la capacidad de la empresa de servicio, de su prestigio y de su calidad. Ward et al. (1989) encontraron que las creencias de los estudiantes acerca del personal de servicios y sus rasgos de personalidad se ven influenciados en gran medida por el espacio físico donde se encuentran sugiriendo, pues, que los elementos tangibles tienen una fuerte influencia en las motivaciones de los empleados y la calidad del encuentro de servicio.

Las infraestructuras reúnen todos los aspectos físicos de la institución en relación con las instalaciones docentes y deportivas, servicios complementarios o de gestión, y de administración de la universidad (bibliotecas, centros de informática, aulas, etc). Las infraestructuras engloba todo el equipamiento de apoyo tanto académicas, así como las de actividades no académicas de la institución (Peng y Samah, 2006). De este modo, numerosos estudios han demostrado la importancia de este componente de la calidad universitaria (LeBlanc y Nguyen, 1997; Bigné et al, 2003; Joseph et al., 2005).

Bigné et al. (2003) midieron la satisfacción del consumidor en dos sectores públicos: hospitales y universidades, a través del uso de la escala de medición SERVQUAL de calidad en los sectores de servicios desarrollado por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988). Concluyeron qué dimensiones configuran la calidad de una universidad y que la calidad percibida es un antecedente que determina la satisfacción del estudiante. Entre los factores clave fueron las instalaciones adecuadas (la biblioteca, por ejemplo) y la disponibilidad de las últimas tecnologías. Así mismo, Arambewela y Hall (2006) en su aplicación de la escala

concluyeron que los elementos tangibles eran la principal fuente de satisfacción del alumnado frente al resto de dimensiones.

Harvey (1995) midió la satisfacción universitaria con distintos elementos como: servicios de biblioteca; tecnología de la información (TIC), refectorios, alojamiento, el personal docente y los estilos de enseñanza, la carga de trabajo, la asistencia financiera (subvenciones), la realización personal y social; y la vida del campus. Athiyaman (1997) también llegó a la conclusión, en su evaluación de los factores de la administración universitaria, que las bibliotecas o instalaciones de TIC, entre otros, fueron variables fundamentales para la medición de la calidad universitaria.

Price, Matzdorf, Smith y Agahi (2003) realizaron un estudio donde se ponía de manifiesto la importancia de las instalaciones y elementos tangibles en general como motivo principal de elección de una institución universitaria. Los equipos informáticos y la disponibilidad de ordenadores fueron el criterio más valorado frente a otros como las aulas o las áreas de estudio habilitadas.

Otros estudios (Borden, 1995; Browne et al., 1998; Delaney, 2001; Thomas y Galambos, 2004) también han encontrado que los aspectos físicos, como el acceso a las instalaciones, y los recursos de la biblioteca, son de gran importancia para lograr una percepción positiva entre los estudiantes.

3. "Proceso" como componente de la calidad

Proceso de aprendizaje (aspectos docentes)

Uno de los principales procesos por lo que atraviesa el estudiante es su preparación y formación teórica acerca de los contenidos de su titulación. Está conectado con ciertos puntos de las infraestructuras cuando se valora dentro de la calidad aspectos como las aulas o los laboratorios. También se vincula con el profesorado que es el encargado de transmitir los conocimientos en la mayoría de los casos. Estas variables influyen en proceso de percepción de calidad del servicio recibido. De hecho, Owilia y Aspinwall (1995) y Gatfield et al. (1999) consideraron que el proceso de aprendizaje determina y es lo más importante dentro de la experiencia universitaria, con todos los componentes que ese proceso conlleva. Bigné et al. (2003) y Abdullah (2006) lo englobaron a través de la dimensión de la calidad de la enseñanza, siendo éste el aspecto más relevante.

En la literatura se ha demostrado la importancia de aspectos tales como el plan de estudios de la titulación (Harvey, 1995; LeBlanc y Nguyen, 1997; Capelleras y Veciana, 2001; Simic y Caparic, 2008; Munteanu et al., 2010; Tsinidou et al., 2010), la oferta de formación complementaria (Joseph y Joseph, 1997, Henning-Thurau et al., 2001; Lagrosen et al., 2004; Gruber et al., 2010; Munteanu et al., 2010) la organización de la enseñanza (horarios, carga de trabajo, etc.) (Capelleras y Veciana, 2001; Letcher y Neves, 2010; Sumaedi et al., 2012), los exámenes (si son justos y se ajustan a los contenidos) (Henning-Thurau et al., 2001; Petruzzellis et al., 2006), servicio de tutorías (Petruzzellis et al., 2006) y material educativo (Zafiroopoulos y Vrana, 2008).

Todos estos aspectos juegan un papel fundamental a la hora del proceso de la experiencia universitaria pues condicionan todo el proceso de aprendizaje, de adquisición de conocimientos y de formación teórica.

Servicios complementarios

La evaluación de los servicios complementarios y de apoyo (deportes, servicios de prácticas y empresa, relaciones internacionales entre otros) representa un elemento clave de una visión completa de la calidad universitaria (Borden, 1995), ya que afectará la percepción del servicio universitario en general (Appleton-Knapp y Krentler, 2006). Douglas, McClelland y Davies (2008) demostraron la relación entre la participación y la satisfacción de la universidad y encontraron que la participación conduce a los estudiantes a valorar más positivamente los servicios de apoyo, tales como bibliotecas o comedores. Byrne y Flood (2005) en su estudio acerca de las motivaciones de estudio, concluían que la calidad percibida por los aspectos deportivos era uno de los principales aspectos que los estudiantes tenían en cuenta a la hora de seleccionar una institución.

Estos servicios de apoyo comprenden una amalgama de diferentes tipos de servicios según la oferta de cada universidad: centro de prácticas, relaciones internacionales, gabinetes psicopedagógicos, servicios de alojamiento, actividades culturales (extensión universitaria), centros deportivos, asociaciones de estudiantes, etc.

En líneas generales, los estudios versados en la calidad universitaria, no han examinado la importancia de los servicios específicos. No han considerado analizar el impacto, por ejemplo, del servicio deportivo o de relaciones internacionales, sino que han recogido todos estos aspectos como un constructo unidimensional que englobe todos estos factores. Camisón et al. (1999) incluyeron todos estos aspectos en una dimensión resultando uno de los factores más importantes por lo que instaban a comprender cómo incluyen cada uno de

los distintos servicios. Sin embargo, si se localizan ciertos estudios que midieron de forma concreta la importancia de los servicios complementarios dentro de la modelización de la calidad.

Teniendo en cuenta los servicios deportivos, Zafiropoulos y Vrana (2008) establecieron que era uno de los componentes principales dentro de la calidad por encima de otros servicios, como los de tipo cultural. Además, era el aspecto más valorado detrás de colectivo del personal (profesorado y empleados de administración).

Por otra parte, Petruzzellis et al. (2006) establecían que el servicio auxiliar de ayuda al alojamiento en la universidad era el quinto aspecto más importante para la calidad (de un total de 19 ítems). Por el contrario, la ayuda ofrecida por el departamento de relaciones internacionales apenas tenía importancia a la hora de determinar la satisfacción mediante la calidad. Russell (2005), en contraposición, concluyó que el apoyo general de relaciones internacionales era uno de los principales componentes, aunque ello está condicionado por el hecho de que el estudio estaba realizado con el objetivo de medir la calidad desde el punto de vista de estudiantes internacionales.

Hennig-Thurau, Langer y Hansen (2001) analizaron la importancia del apoyo al estudiante como parte de los servicios de la universidad. Al realizar una comparación entre los estudiantes de ingeniería, derecho/negocios y educación sólo resultó significativo para esta última área de conocimiento teniendo una posición intermedia dentro de la importancia de los componentes de calidad establecidos por los autores. Dentro del estudio de Sumaedi et al. (2012) las actividades sociales organizadas por la universidad fue el cuarto componente más importante (de un total de siete dimensiones). También las actividades recreativas o sociales de la universidad tenían una posición intermedia en el estudio de Kwek et al. (2010) (sexto componente más importante de un total de nueve) así como en el estudio de Letcher y Neves (2010) (cuarto aspecto de la calidad de un total de ocho).

Preparación al mundo laboral

Dentro del proceso de formación, además de la formación teórica, estar educado y preparado para el mercado de trabajo es uno de los factores más valorados por los alumnos como parte de su proceso de formación (Psacharopoulos y Vélez, 1993; Hartman y Schmidt, 1995). Harvey y Green (1993) evaluaron la satisfacción con los estudios universitarios de postgrado y la verdadera utilidad de los conocimientos adquiridos a la hora de acceder al mercado laboral. Este enfoque de la calidad de la educación se compone de cinco dimensiones claves que denominó como: “excepcionales”, “perfección”, “aptitud para el uso”,

“relación calidad-precio” y “transformadora”. En su estudio la variable que tenía la mayor importancia fue la aptitud para el uso y aplicación de los estudios al mercado de trabajo.

Preparar a los estudiantes para el empleo es una de las funciones fundamentales de la universidad, un papel que requiere una oferta adecuada de puestos de trabajo práctico o conexiones de alta calidad en el mercado de trabajo (Ford, 1981; Dolton y Vignoles, 2000; Martin, Milne-Home, Barrett, Spalding y Jones, 2000). Los centros de enseñanza superior que permitan alcanzar este objetivo serán más valorados por sus alumnos y más altamente considerados por las empresas. Las IES deben realizar investigaciones para identificar la forma en que la preparación para el empleo afecta a la satisfacción con la universidad (Pike, 1994).

De acuerdo con un informe publicado por la entidad financiera española BBVA (2010), la falta de conexión entre las universidades y las empresas es el tema más crítico para los graduados que necesitan estar preparados para entrar en el empleo. Muchos estudiantes no están satisfechos con la inserción laboral tras sus estudios, particularmente los que tienen el menor contacto con el mundo del trabajo durante su carrera universitaria. Por eso es que uno de los factores más valorados por los estudiantes es la preparación para el empleo que reciben de la universidad (Hartman y Schmidt 1995). Ello también es corroborado por estudios de egresados como los de la Universidad de Granada (2012).

En esencia, las competencias provistas por la educación universitaria a los estudiantes para su vida laboral pueden ser consideradas como un necesario valor añadido. Existe una creciente demanda entre los estudiantes de que la universidad les forme en aptitudes que les ayuden a hacer frente a las realidades del mundo laboral (Bruce 2010). Todos los estudiantes necesitan tener una preparación laboral necesaria para su vida adulta y ello debe ser tenido en cuenta por los gestores y profesores universitarios (Paolillo y Estes, 1982; Paulsen y Gentry 1995; Broekemier y Seshadri 1999; Simic y Carapic, 2008).

4. “Resultado” como componente de la calidad

Habilidades y capacidades adquiridas

Directamente relacionado con la calidad de la educación y la preparación para el mercado de trabajo proporcionada por la universidad se encuentran las competencias alcanzadas por los estudiantes, y éstos deben evaluarse con el fin de comprender cuáles son las habilidades con las que cuentan a la hora de enfrentar el mundo laboral. Los atributos que los graduados

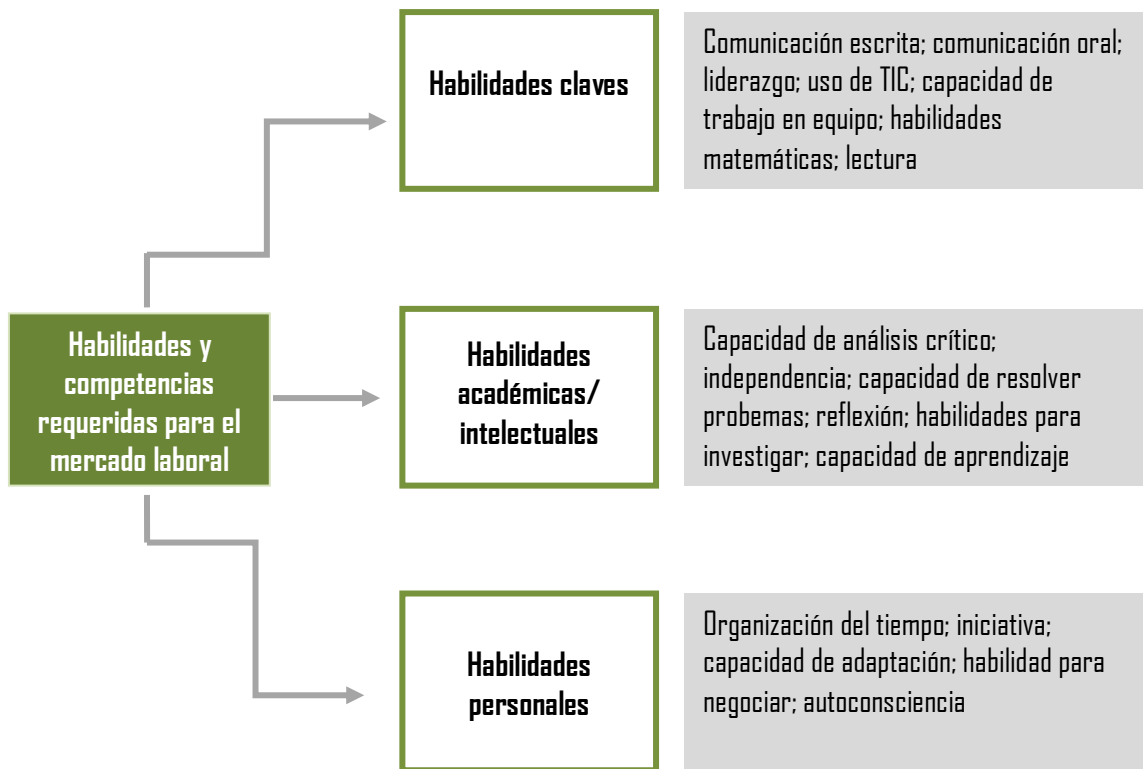
desarrollan como resultado de su experiencia en la universidad les permite cumplir con los roles productivos de la sociedad y ocupar puestos de trabajo dentro de las organizaciones así como la adquisición de las habilidades especiales que se requieren en cada profesión (Warn y Tranter, 2001; Barnacle y Dall'Alba, 2011). El aprendizaje y la adquisición de competencias para el desarrollo profesional fomentan tanto la satisfacción entre los estudiantes como el éxito profesional de los mismos (Vermeulen y Schmidt, 2008). Tsinidou et al. (2010) determinaban que la adquisición de habilidades es una de las principales expectativas a la hora de entrar en la universidad y que es el segundo factor más importante en la conformación de la calidad universitaria tras la calidad de la enseñanza.

Las competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes son fundamentalmente, la comunicación, la resolución de problemas, el pensamiento estratégico, la planificación y organización de actividades, el liderazgo, el trabajo en equipo, las tareas de cálculo y el uso de las nuevas tecnologías (Mayer, 1992; O'Neil y Onion, 1994; Doh, 2003; Douglas et al., 2006; Saavedra y Saavedra, 2011). Las instituciones de educación superior deberían tratar de educar a las personas de tal manera que tengan la capacidad para dirigir, producir nuevos conocimientos y prever nuevas formas de enfocar los problemas (Harvey, 1995, Powell, Bernhard y Graf, 2012).

En el mundo de la educación superior, la calidad se mide por los procesos y los resultados obtenidos por los estudiantes, tales como el aprendizaje de nuevas tareas, conocimientos y habilidades que les permitan cumplir con eficacia a los desafíos de los próximos pasos en el ámbito laboral y en su vida. Los estudiantes se encuentran en un mercado de trabajo que exige conocimiento de lenguas extranjeras, de habilidades sociales, el dominio de las TIC y la capacidad para hacer frente a nuevos desafíos (Mai, 2005). Las variables no académicas (servicios complementarios o la calidad de la administración) y la posibilidad de no adquirir las competencias necesarias para iniciarse en el empleo suelen ser la mayor fuente de insatisfacción con la experiencia universitaria (Crebert, Bates, Bell, Patrick y Cragolini, 2004; Thomas y Galambos, 2004). Gatica et al. (2012) analizaron como el hecho de que un estudiante selecciona una carrera con la que siente que tiene cierta habilidad para desarrollar o teniendo la expectativa de que sus estudios le permitan desarrollar esas capacidades innatas para adecuarlas al mercado de trabajo.

Nabi (2003), tras una revisión de las competencias analizadas en la literatura previa, estableció un modelo donde relacionaron 23 competencias en tres grupos diferentes que se exponen en la siguiente figura:

Figura 3.8. Habilidades y competencias requeridas para el futuro laboral



Fuente: Nabi (2003)

Experiencia pos-universitaria y calidad universitaria

Clemes, Gan y Kao (2008) demostraron que la calidad de los resultados obtenidos (académicos, desarrollo personal) son factores de importancia de la calidad donde también participa el resultado de la pos-experiencia universitaria aunque este proceso no es controlado por la propia institución universitaria aunque se vincula a la propia formación como se analiza a continuación.

La experiencia posterior a la universidad también representa una fase clave que tiene un marcado impacto en la percepción y la utilidad de los estudios llevados a cabo, conforma una mayor o menor satisfacción con la universidad y el grado elegido. También hay una opinión general de que los estudiantes satisfechos son más propensos a ser leales a la institución, de continuar vinculados durante el postgrado y están más predispuestos a mantener el contacto con la universidad después de graduarse (Gibson, 2010). En los últimos años, las

relaciones y conexiones que una universidad tiene con el mercado de trabajo han adquirido cada vez más importancia (Woodfield, 2011).

Simic y Carapic (2008) realizaron un estudio entre estudiantes actuales y egresados para estudiar su percepción acerca de la calidad. Demostraban que la valoración era inferior en los egresados pues valoraban en menor medida las capacidades adquiridas así como la preparación para el mundo laboral. La gran mayoría de los egresados llevaba más de 5 años trabajando y reclamaban que la universidad debía acercarse al mundo real. Ello permitió contrastar que la experiencia laboral es esencial a la hora de juzgar la idoneidad del servicio entregado.

Browne et al. (1999) concluyeron que los estudiantes de negocios dan mayor valor y son más críticos con los resultados del empleo derivado de sus estudios que los estudiantes de otras disciplinas. También demostraron que las oportunidades de empleo, el potencial para contribuir a la sociedad percibido por el alumno, y los resultados laborales o éxito en el mercado de trabajo eran factores clave en la evaluación de la experiencia universitaria. Esto supone, por tanto, que la cuestión de estar preparado adecuadamente por la institución para incorporarse al mercado de trabajo influye en el valor percibido por la universidad.

Los estudiantes juzgan su experiencia (como es también el caso en el contexto de otros servicios) en cuanto a su percepción de los resultados del servicio que han recibido (Zeithaml y Bitner, 2002). Por ejemplo, un cliente que emplea un servicio jurídico para llevar a cabo una demanda, juzgará la calidad no sólo en términos de los procesos de prestación de servicios, sino también en relación con el resultado de la propia demanda. De tal forma, si la firma legal pierde el caso es probable que el cliente juzgue negativamente a la eficacia del servicio a la luz de este resultado negativo, con independencia del hecho de que la empresa haya realizado su trabajo correctamente. En el caso de la experiencia universitaria, un "resultado exitoso" después de la graduación se asocia típicamente con el curso o la universidad responsable del aprendizaje del graduado. La calidad de la educación está estrechamente vinculada a una evaluación de los resultados que se logra (Greene y Miller, 1996; Warn y Tranter, 2001; McGuinness, 2003; Riggert, Boyle, Petroska, Ash y Rude-Parkins, 2006). De esta forma, incluso podemos afirmar que la experiencia universitaria tiene una gran relación con el valor percibido (concepto en el que más adelante profundizaremos) puesto que el graduado evalúa y compara los costes, tiempo y sacrificio invertido con respecto a los resultados logrados de su etapa universitaria. Tal como afirma Bolton y Lemon (1999) se obtendrá satisfacción si se considera que el cliente ha obtenido un resultado justo, correcto y merecido.

Hennig-Thurau et al. (2001) contemplaron el resultado de la etapa universitaria como componente de la dimensión de la calidad universitaria estableciéndose como el segundo

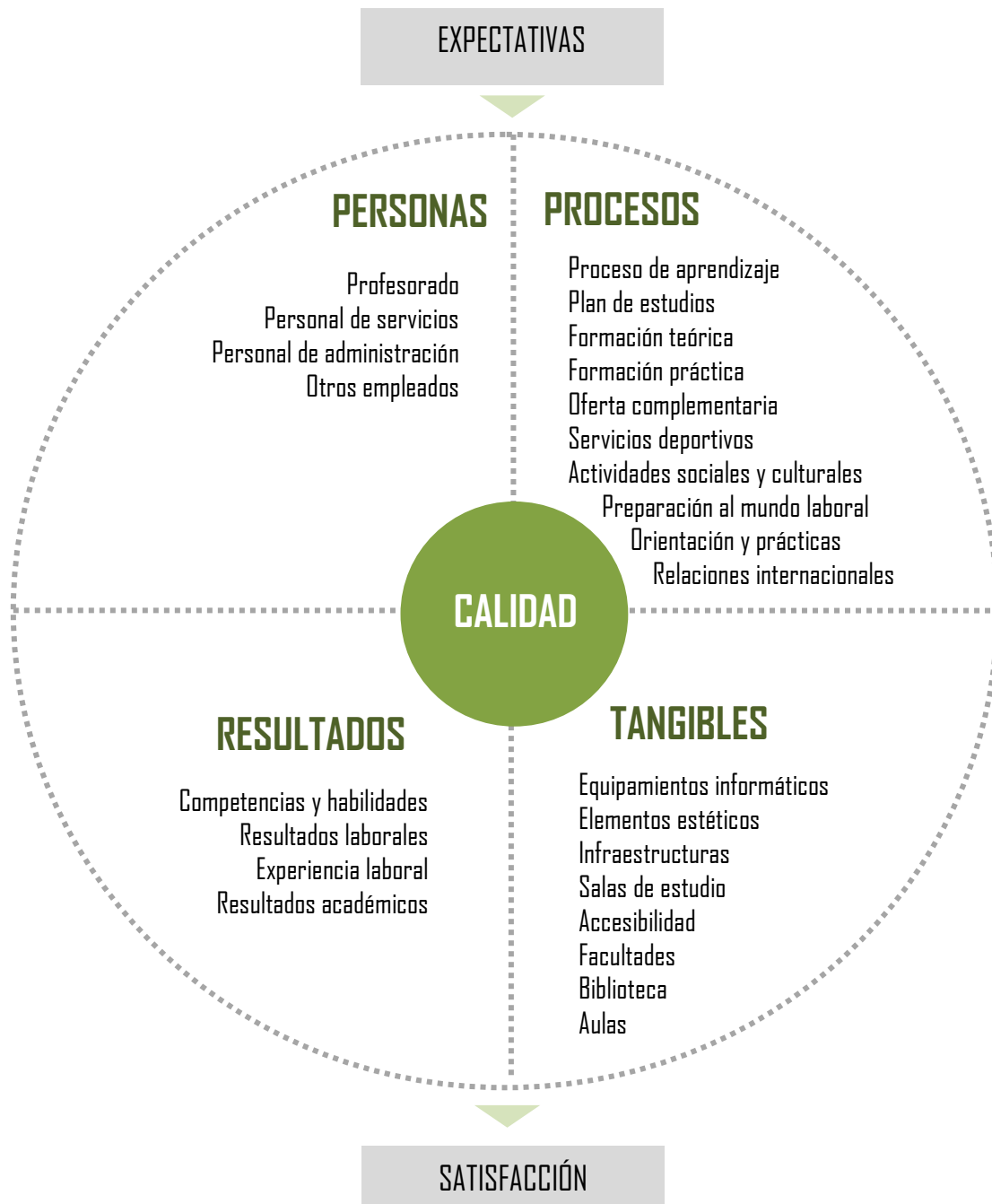


factor más importante tras la calidad de la enseñanza. No obstante tales autores consideran también dentro de los resultados, los resultados académicos obtenidos.

Biggeri, Bini y Grilli (2001) concluyeron que el tiempo necesario para encontrar un empleo adecuado influyó la percepción de la eficacia de la formación universitaria de los graduados. Entre las mayores expectativas de los estudiantes está la de lograr un futuro profesional brillante que premiará a sus años de esfuerzo académico (Belfield y Harris, 2002; Woam, 2011). Además, el logro de un salario de alto nivel reafirma la elección del estudiante con respecto a sus estudios y a su universidad (Mau y Kopischke, 2001; Grayson, 2004), mientras que un buen trabajo se asocia típicamente con una mayor posición social y una identidad personal fuerte que también refuerza la percepción positiva del servicio universitario. De hecho, estos motivos pueden ser uno de los factores más importantes para los estudiantes a la hora de decidirse estudiar una carrera universitaria (Rumberger, 1984; Gámez y Marrero, 2003; Bennis y O'Toole, 2005). Todo ello encaja con la importancia del momento de la valoración del servicio recibido. Tal como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, la investigación sobre calidad y su valoración ha sido realizada durante lo que se podría denominar "consumo", es decir, durante la etapa universitaria. Sin embargo, diversos autores han establecido que la valoración debe realizarse una vez acabado el servicio para conocer adecuadamente la comparación entre expectativas-experiencia-resultado. Ello cobra aún más importancia si cabe en la educación superior donde se pone manifiesto la importancia de los frutos resultantes del título y la experiencia en la educación superior. Por lo tanto, es importante, que la valoración del servicio también se realice "después del consumo del servicio" para lograr el objetivo de obtener unos resultados óptimos sobre la valoración (Hunt, 1977; Westbrook y Oliver, 1991; Halstead et al., 1994).

En base a toda la información recopilada y la revisión de la literatura, definimos la calidad universitaria como *el conjunto relativo a los procesos, elementos tangibles, personas y resultados de la experiencia universitaria que conduce a la satisfacción o insatisfacción del estudiante mediante la confirmación de las expectativas*. Ello se ve representado en la siguiente figura sobre el modelo de calidad en el sector de la educación superior:

Figura 3.9. Modelo de calidad en el sector universitario



Fuente: elaboración propia

3.2.3. Valor percibido

3.2.3.1. Aproximación al concepto de valor percibido

La definición de valor percibido resulta de gran complejidad puesto que se trata de un concepto multifacético y complicado por sus numerosas interpretaciones (Huber, Hermann y Morgan, 2001). El concepto de valor está vinculado con la Teoría de la Equidad que considera la relación obtenida entre lo que entrega el consumidor y los resultados obtenidos del proveedor (Oliver y DeSarbo, 1988). Tal concepto de equidad se refiere a la evaluación de los clientes sobre lo que es justo, correcto y merecido por el coste de un servicio (Bolton y Lemon, 1999), así un cliente se siente equitativamente tratado si tiene un saldo positivo de la relación entre el sacrificio y el resultado logrado (Pakdil y Harwood, 2005). De este modo, pensando inicialmente y como introducción al servicio universitario, se correspondería con el hecho de que el estudiante tiene una percepción positiva sobre los resultados logrados de los años invertidos y de años de esfuerzo en su etapa universitaria.

Monroe (1990) argumentó que la percepción de valor representa una solución de compromiso entre la calidad que perciben los clientes de un producto con el sacrificio que percibían mediante el pago del servicio.

Dodds et al. (1991) concibieron el valor como una compensación entre la calidad percibida y el sacrificio monetario al igual que Gale (1994) que definió el valor percibido como la "calidad percibida por el mercado corregido por el precio del producto". Wu y Hsing (2006) ratifican la relación entre calidad y valor considerando a este último como "el intercambio entre la calidad o beneficio percibido y el sacrificio realizado".

Zeithaml (1988) define el valor percibido como la evaluación general de los consumidores de un producto o servicio, en base a su percepción de lo que "dan" y lo que "reciben" a cambio. Sin embargo, la conceptualización del valor percibido también implica otros factores como el coste percibido, sacrificio o atributos intrínsecos y extrínsecos que se han añadido desde la definición original de Zeithaml.

Tal definición de Zeithaml (1998) se encuentra dentro de una concepción del valor basado en lo que el consumidor "recibe y da" pues la autora identificó cuatro patrones o definiciones de valor:

- Valor es bajo precio.
- Valor es lo que uno quiere de un producto.

- Valor es la calidad que el consumidor recibe por el precio pagado.
- Valor es lo que el consumidor obtiene por lo que da.

En sintonía con la última definición de valor se han desarrollado las principales investigaciones en torno a este constructo. Así, por ejemplo, Rust y Oliver (1994) consideran al valor como "una combinación de los que se recibe y lo que se sacrifica" mientras que Bigné et al. (2000) lo define como "la valoración global que hace el consumidor de la utilidad de una relación de intercambio basada en las percepciones de lo que da y de lo que recibe". Sirohi et al. (1998) lo define de un modo más sencillo: "lo que obtienes por lo que pagas".

También el valor percibido es definido como el resultado de la comparación por parte del consumidor de los beneficios percibidos y los sacrificios realizados (McDougall y Levesque, 2000). A partir de esta definición se infiere que se trata de un concepto de naturaleza subjetiva (Woodruff, 1997) que origina una cierta ambigüedad.

La composición del valor percibido depende del contexto y las características de cada servicio (Dodds, 1991; Lin, Sher y Shih, 2005). Por otro lado, Sánchez et al. (2006) conciben el valor percibido como una variable dinámica, que se experimenta antes de la compra, en el momento de la compra, en el momento de uso y después del uso.

Teniendo en cuenta las numerosas definiciones con las que se ha intentado conceptualizar el valor, Chang et al. (2009) la sintetizan como "la percepción del consumidor de los beneficios obtenidos en base a la percepción de lo que ha recibido y lo que se da por parte del proveedor".

Por lo tanto, podemos concluir que la definición de valor percibido es un constructo que ha sido ampliamente conceptualizado en la literatura y que no existe un consenso acerca de su naturaleza y definición. En la tabla que se presenta a continuación se ofrece un resumen de las principales definiciones al torno al término y revisados en este apartado:

Tabla 3.7. Definiciones de valor percibido

AUTOR	DEFINICIÓN
Zeithaml (1988)	La evaluación general de los consumidores de un producto o servicio, en base a su percepción de lo que "dan" y lo que "reciben" a cambio.
Dodds et al. (1991)	Compensación entre la calidad percibida y el sacrificio monetario.
Gale (1994)	Calidad percibida por el mercado corregido por el precio del producto.
Rust y Oliver (1994)	Una combinación de los que se recibe y lo que se sacrifica.
Oliver (1997)	El juicio comparativo entre lo que se ha recibido y los costes de adquisición.
Sirohi et al. (1998)	Lo que obtienes por lo que pagas.
Bolton y Lemon (1999)	Evaluación de los clientes sobre lo que es justo, correcto y merecido por el coste de un servicio.
Bigné et al. (2000)	La valoración global que hace el consumidor de la utilidad de una relación de intercambio basada en las percepciones de lo que da y de lo que recibe.
Kotler et al. (2000)	Diferencia de una relación de intercambio basada en las percepciones de los que recibe y lo que da.
Lapierre (2000)	El valor percibido puede ser definido como la diferencia entre los beneficios y los sacrificios (monetarios y no monetarios) percibidos por los clientes en términos de sus expectativas, es decir, sus necesidades y sus deseos.
Huber et al. (2001)	El valor percibido del cliente se centra en la utilidad que el consumidor recibe después de comprar el producto.
Martín Ruiz (2001)	El valor es una respuesta cognitiva compuesta de diferentes dimensiones donde los beneficios y los sacrificios realizados son procesados conjuntamente.
Martín, Barroso y Martín (2004)	El valor percibido de un servicio es el juicio del cliente sobre el servicio recibido donde todos los sacrificios y beneficios percibidos son procesados simultáneamente en la mente del cliente, lo cual conduce a una evaluación global.
Wu y Hsing (2006)	El intercambio entre la calidad o beneficio percibido y el sacrificio realizado.
Olaru et al. (2008)	El valor se describe como una compensación entre los beneficios totales obtenidos y los sacrificios hechos por el consumidor.
Chang et al. (2009)	Percepción del consumidor de los beneficios obtenidos en base a la percepción de lo que ha recibido y lo que se da por parte del proveedor.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte desde una perspectiva general, crear valor significa ofrecer algo a alguien que desea cubrir una necesidad y espera satisfacerla haciendo algún tipo de sacrificio. Según Ravald y Grönroos (1996) el valor percibido es el resultado de las actividades de marketing de una empresa y su impacto es significativo en el desempeño de cualquier organización pues también es un fuente para sustentar una ventaja competitiva (Wang, 2010) y un indicador de los futuros comportamientos (Woodruff, 1997). El éxito de cualquier organización u empresa según Eaves (2010) reside en la creación de un modelo de tipo emocional donde la organización tras una correcta investigación de mercados, un posicionamiento adecuado y el desarrollo de estrategias eficientes ha conseguido resolver las cuestiones más profundas e importantes: ¿cómo queremos que nos perciba el cliente?, ¿cuáles son las necesidades del cliente?, ¿qué elementos le aporta un valor real? Ello se sustenta en un sencillo modelo que propone el autor:

Figura 3.10. Modelo de valor empresarial



Fuente: Eaves (2010)

Para Sinha y DeSarbo (1998), la noción de valor es fundamental para el intercambio económico y la gestión desde la perspectiva del marketing, en la que, idealmente, el comprador y el vendedor intercambian valor de forma equitativa, es decir, tanto el cliente como el proveedor son “ganadores” puesto que han logrado algo útil a cambio de algo que hayan sacrificado o renunciado. La importancia del valor percibido sobre el cliente en la toma de decisiones ha sido verificada en varios sentidos: la influencia en las intenciones de recompra, la intención de difundir un positivo boca a boca, y la disposición a pagar un sobreprecio (Pihlström y Brush, 2008). Además es un predictor de las intenciones de comportamiento de las personas (Turel, Serenko y Bontis, 2007). Así mismo, el valor percibido ha ganado considerable interés en la investigación ya que se ha estimado como variable productora de ciertas dimensiones como la satisfacción o la imagen.

3.2.3.2 Dimensionalidad del valor percibido

El estudio del concepto de valor percibido ha tenido dos perspectivas fundamentales en la investigación académica: por una parte su modelización desde una perspectiva multidimensional y, por otro lado, desde un enfoque unidimensional.

En primer lugar, la perspectiva **multidimensional** (Sheth et al., 1991; Mattson, 1991; Grönroos, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1999; Sánchez et al., 2006; Ledden et al., 2007; Brown y Mazzarol, 2009; Lai et al., 2012), surge como una respuesta al hecho de que el valor no supone únicamente un resultado de beneficio/sacrificio donde el aspecto más importante es el precio o coste monetario realizado por el cliente o consumidor.

Este enfoque tiene en cuenta los elementos tanto afectivos como sociales o emocionales del consumidor. En este sentido el trabajo realizado por Sheth et al. (1991) fue clave en la modelización desde esta perspectiva. Realizaron un estudio empírico donde estaban implicadas distintas disciplinas (desde el marketing hasta la psicología clínica) en la cual establecieron las siguientes dimensiones del valor:

- **Valor funcional:** se relaciona con la percepción de prestaciones/utilidad de un producto o servicio, es decir, la capacidad de la oferta para cumplir su función, así como los beneficios asociados con la posesión del producto o la realización del servicio.
- **Valor social:** representa los beneficios que se derivan a través de interacciones inter-personales así como la aceptabilidad en su entorno social.
- **Valor epistémico:** beneficios derivados de la capacidad del servicio o producto a despertar la curiosidad, proporcionar novedad o satisfacer un deseo de conocimiento.
- **Valor emocional:** registra los beneficios obtenidos a partir de la capacidad de la oferta para despertar sentimientos y/o estados afectivos. Representa multitud de sentimientos como la curiosidad, la seguridad o incluso, los buenos recuerdos con el servicio o producto.
- **Valor condicional:** representa los beneficios que se derivan de un contexto situacional específico.

Esta clasificación o estructura del valor ha sido analizada en distintos estudios en los cuales, la principal conclusión es que tal como estableció Mattson (1991) el valor se distingue en dos

dimensiones claves: el valor cognitivo (relacionado con la funcionalidad) y el valor afectivo (relacionado con el resto de subdimensiones establecidas por Sheth et al. (1991).

Otra escala multidimensional a destacar fue la desarrollada por Sweeney y Soutar (2001) dentro de su estudio en el sector minorista. Los autores concluían que el valor está formado por cuatro dimensiones (también según elementos cognitivos y afectivos): el valor emocional, la calidad percibida, el valor social y el valor monetario (precio). Una aportación importante es que siguiendo los trabajos de Zeithaml (1988) muestran que la calidad y el precio tienen diferentes efectos en el valor percibido pues el valor cambia cuando perciben bajo precio mientras que otros casos el cliente percibe que se ha conseguido un equilibrio, una equidad entre la calidad y el precio.

Por otra parte los modelos de estructura **unidimensional** (Patterson y Spreng, 1997; Webb y Jagun, 1997; Cronin, Brady y Hult, 2000; McDougall y Levesque, 2000; Martensen et al., 2000; Murray y Howat, 2002; Yang y Peterson, 2004; Alves y Raposo, 2007; Chen y Tsai, 2007; Gounaris et al., 2007; Lee, Yoon y Lee, 2007; Turel, Serenko y Bontis, 2007; Pihlström y Brush, 2008; Ryu, Han y Kim, 2008; Chang et al., 2009; Hu et al., 2009; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Wang, 2010; Alves, 2011; Moosmayer y Siems, 2012; Duarte, Alves y Raposo, 2012; Ryu, Lee y Kiim, 2012; Dib y Alnazer, 2013; Clemes et al., 2013) se desarrollaron con el objetivo fundamental de comprender la relación del valor con otras variables tales como la imagen o la satisfacción. En otras palabras, la cuestión que más interés ha despertado acerca del valor es profundizar en el estudio del valor con otras variables, y para ello, se han enfocado desde una perspectiva unidimensional.

En este apartado es importante tener en cuenta (y como se verá en el siguiente epígrafe) que el valor percibido en el contexto universitario ha sido escasamente analizado, hecho que contrasta con el estudio de otras variables como la calidad, la satisfacción o la imagen que si han recibido una mayor atención por parte de los académicos. Por ello, se cree conveniente analizar de forma más detallada diferentes estudios de otros sectores o ámbitos que hayan examinado los conceptos con los que se relaciona el valor percibido. Esto es debido a que el principal objetivo de los estudios unidimensionales ha sido estudiar los antecedentes y consecuencias del valor.

Tal como se puede comprobar en la tabla 3.8, el concepto de valor ha sido analizado en distintos y muy variados sectores tales como el turismo (Andreassen y Lindestad, 1998; Gallarza y Saura, 2006; Chen y Tsai, 2007; Lee, Yoon y Lee, 2007), la restauración (Cronin, Brady y Hult, 2000; McDougall y Levesque, 2000; Tam, 2004; Ryu, Han y Kim, 2008; Ryu,

Lee y Kim, 2012), sector hotelero (Hu et al., 2009), sector deportivo (Cronin et al., 2000; Murray y Howat, 2002), transporte u automovilismo (Cronin et al., 2000; McDougall y Levesque; Gounaris et al., 2007), comercio electrónico (Tam, 2004; Chang et al., 2009), telefonía móvil (Turel, Serenko y Bontis, 2007; Pihlström y Brush, 2008; Kuo, Wu y Deng, 2009), en el negocio de las auditorías (Caruana, Money y Berthon, 2000) o en el de la salud (Cronin et al., 2000)⁶.

Los trabajos empíricos en los que se ha abordado la relación que mantiene el valor con otras dimensiones han dado lugar a resultados como los siguientes:

En primer lugar, en la medida unidimensional del valor percibido se ha puesto de manifiesto su relación con la calidad. Tal como hemos visto anteriormente muchos autores han considerado el valor del cliente como un derivado de la calidad, de hecho autores como Dodds et al. (1991) y Gale (1994) consideran la dimensión de la calidad en la propia definición del valor percibido.

De esta forma el vínculo entre la calidad y el valor percibido ha atraído el interés de innumerables académicos y profesionales (Fornell et al., 1996; Cronin, Brady y Hult, 2000; Tam, 2004). Las intenciones de comportamiento de los clientes muestran una fuerte evidencia de que están influenciadas por la calidad del servicio (Zeithaml, Berry y Parasuraman, 1996). Aunque muchas conceptualizaciones de valor especifican la calidad como "el único componente a conseguir" en la ecuación de valor, el consumidor puede incluir implícitamente otros factores, con un alto nivel de abstracción, como el prestigio de una empresa u otros factores de conveniencia (Zeithaml, 1988). Según Garvin (1984) y Reeves y Bednar (1994) la relación entre los conceptos de valor y calidad es tal que deben analizarse en cualquier examen de la calidad o valor de cualquier organización. Tal como afirman Hu et al. (2009), todo tipo de administración o negocio debe centrarse en la mejora de la percepción de los clientes sobre la calidad y aumentar la percepción del valor del consumidor.

De este modo la mayoría de los trabajos han establecido que la calidad es el principal antecedente del valor percibido (Patterson y Spreng, 1997; Andreassen y Lindestad, 1998; Cronin, Brady y Hult, 2000; Murray y Howat, 2002; Tam, 2004; Gallarza y Saura, 2006; Chang et al., 2009; Hu et al., 2009; Kuo, Wu, y Deng, 2009; Ryu, Lee y Kiim, 2012).

⁶ El objetivo es contextualizar las relaciones establecidas en la literatura acerca del valor percibido dado los escasos trabajos realizados hasta la fecha en el ámbito de la ES. En la tabla se recogen los veinte principales trabajos según la relevancia y número de veces citados según los resultados realizados a través de Google Scholar.

Otro antecedente que ha sido tenido en cuenta ha sido la imagen (Chen y Tsai, 2007; Ryu, Lee y Kiim, 2012). Ello contrasta con el hecho de que la mayoría de los estudios sobre la imagen han establecido que la imagen es una consecuencia de variables como la satisfacción o la intención o el propio valor percibido. Ello se debatirá más tarde en el apartado acerca de la imagen. Lo mismo sucede con la satisfacción donde Chang et al. (2009) concluyeron que era un antecedente del valor percibido.

Por otra parte, como consecuencia del valor percibido, la principal variable validada empíricamente ha sido la satisfacción (Patterson y Spreng, 1997; Andreassen y Lindestad, 1998; Caruana, Money y Berthon, 2000; Cronin, Brady y Hult, 2000; McDougall y Levesque, 2000; Murray y Howat, 2002; Tam, 2004; Yang y Peterson, 2004; Gallarza y Saura, 2006; Chen y Tsai, 2007; Lee, Yoon y Lee, 2007; Gounaris et al., 2007; Ryu, Han y Kim, 2008; Hu et al., 2009; Kuo, Wu, y Deng, 2009; Ryu, Lee y Kiim, 2012).

Otras consecuencias han sido principalmente la intención (Cronin, Brady y Hult, 2000; McDougall y Levesque, 2000; Murray y Howat, 2002; Turel, Serenko y Bontis, 2007; Pihlström y Brush, 2008; Ryu, Han y Kim, 2008; Kuo, Wu y Deng, 2009; Ryu, Lee y Kiim, 2012), la lealtad (Yang y Peterson, 2004; Yoon y Lee, 2005; Gallarza y Saura, 2006; Gounaris et al., 2007; Lee, Yoon y Lee, 2007; Wang, 2010) y la imagen (Andreassen y Lindestad, 1998; Hu et al., 2009).

Tabla 3.8. Estudios sobre valor percibido en otros ámbitos ajenos a la educación superior

Autor y año	Objetivo	Sector	Relaciones con el constructo de valor	Conclusión
Patterson y Spreng (1997)	Examinar el impacto del valor percibido junto con la satisfacción sobre la intención de repetir.	Transacciones comerciales (business-to-business)	Desempeño (calidad) → Valor → Satisfacción → Intención	El efecto del valor percibido sobre las intenciones de recompra está mediada a través de la satisfacción.
Andreassen y Lindestad (1998)	Discutir y probar la imagen corporativa y la satisfacción del cliente como dos rutas a la lealtad del cliente.	Turismo	Calidad → Valor ← Imagen → Lealtad Valor → Satisfacción → Lealtad	La calidad tiene un impacto significativo y positivo sobre el valor y éste tiene un impacto significativo en la satisfacción.
Caruana, Money y Berthon (2000)	Elaborar un modelo para identificar las interrelaciones entre calidad, valor y satisfacción.	Auditorías	Valor → Satisfacción (también modera la relación entre calidad y satisfacción)	El efecto de la calidad en la satisfacción no es sólo directo, sino también es moderado por el valor. El valor no tiene un fuerte efecto independiente sobre la satisfacción.
Cronin, Brady y Hult (2000)	Conceptualizar los efectos de la calidad, satisfacción y valor en las intenciones de comportamiento de los consumidores.	6 sectores: Deportes (espectáculo) Deportes (materiales) Salud Comida rápida Entretenimiento Transporte	Sacrificio → Valor → Intención Calidad → Valor → Satisfacción	Verificación empírica de que la calidad del servicio, el valor del servicio y la satisfacción pueden estar directamente relacionados con las intenciones de comportamiento cuando todas estas variables se consideran en conjunto. Por lo tanto, tanto la calidad como el valor conducen a la satisfacción.
McDougall y Levesque (2000)	Investigar la relación entre la calidad, el valor percibido, la satisfacción del cliente y las intenciones futuras a través de cuatro tipos de servicios diferentes.	4 sectores: Automóviles Dentistas Restaurantes Peluquerías	Valor percibido → Satisfacción → Intenciones	La calidad del servicio y el valor percibido fueron los motores más importantes de la satisfacción del cliente dentro de los servicios relacionales. Existe una relación directa entre la satisfacción y las futuras intenciones.
Murray y Howat (2002)	Examinar el concepto de valor y su relación con la calidad del servicio, la satisfacción y las intenciones de comportamiento.	Deportes	Calidad → Valor → Satisfacción → Intención	El valor se presenta como una variable mediadora en la cadena de calidad-satisfacción-intención. Así mismo tiene un efecto directo sobre la satisfacción.
Tam (2004)	Comprender la relación entre calidad, satisfacción y calidad como antecedente del comportamiento pos-compra.	Hostelería (restaurantes)	Calidad → Valor percibido → Satisfacción	El valor percibido es el principal factor a la hora de mejorar el comportamiento pos-compra.

Autor y año	Objetivo	Sector	Relaciones con el constructo de valor	Conclusión
Yang y Peterson (2004)	Examinar los efectos moderadores de los costes de cambio (switching costs) en la lealtad del cliente a través de la satisfacción y el valor percibido.	Servicios electrónicos	Valor → Satisfacción → Lealtad Valor → Lealtad	Las empresas que deseen fomentar la lealtad del cliente deben centrarse principalmente en la satisfacción y el valor percibido.
Gallarza y Saura (2006)	Investigar la dimensionalidad de valor para el consumidor en un contexto relacionado con los viajes (hábitos de transporte de los estudiantes) así como explorar las relaciones entre los constructos de valor percibido, la satisfacción y la lealtad.	Turismo	Calidad → Valor percibido → Satisfacción → Lealtad	Confirman la existencia de una cadena de calidad-valor-satisfacción-lealtad e ilustran la complejidad de las dimensiones de valor que son susceptibles según la experiencia.
Chen y Tsai (2007)	Proponer un modelo de comportamiento de los turistas más integrado mediante la inclusión de la imagen de destino y el valor percibido en la calidad, la satisfacción y las intenciones.	Turismo	Imagen → Calidad → Valor → Satisfacción → Intenciones	La imagen tiene efectos directos e indirectos sobre las intenciones de comportamiento. Además se valida el proceso teórico establecido empíricamente.
Gounaris et al. (2007)	Proporciona una investigación conceptual y empírica del valor percibido como constructo formativo así como su influencia sobre la satisfacción, la lealtad, las intenciones de comportamiento de boca a boca, la intención de recompra y la compra cruzada (cross-buying).	Automóvil	Valor percibido → Satisfacción → Lealtad → Intención Valor percibido → Boca a boca - compra cruzado	El valor percibido tiene un efecto positivo sobre la satisfacción y los comportamientos futuros.
Lee, Yoon y Lee (2007)	Elaborar un modelo teórico de valor turístico-percibido, y validar empíricamente los constructos que puedan afectar a la satisfacción.	Turismo	Valor → Satisfacción → Recomendación	Las dimensiones subyacentes de valor percibido (valor funcional, global y emocional) tienen un efecto significativo en la satisfacción.
Turel, Serenko y Bontis (2007)	Analizar el valor percibido como factor determinante en las intenciones de comportamiento.	Telefonía móvil	Valor percibido → Intención → Uso	La adopción de la tecnología viene determinada por el valor (monetario, social, emocional y calidad) ya que es el conductor crítico en las intenciones.
Pihlström y Brush (2008)	Examinar las diferencias entre la información y el entretenimiento en servicios móviles en cuanto a las percepciones de valor y cómo éste influye en las intenciones de recompra, el positivo boca a boca, y la disposición a pagar un sobreprecio.	Telefonía móvil	Valor percibido → Intenciones	El valor tiene un efecto positivo en las intenciones de comportamiento futuros (compra, disposición y boca a boca).

Autor y año	Objetivo	Sector	Relaciones con el constructo de valor	Conclusión
Ryu, Han y Kim (2008)	Explicar las relaciones entre imagen, valor percibido, satisfacción del cliente, y las intenciones de comportamiento en el sector de la restauración.	Restaurantes	Imagen → Valor → Satisfacción → Intención	El valor percibido tiene una influencia importante en la satisfacción del cliente. La imagen, el valor percibido y la satisfacción del cliente son predictores significativos de las intenciones de comportamiento.
Chang et al. (2009)	Examinar el efecto moderador del valor percibido sobre la relación entre satisfacción y lealtad.	Comercio electrónico	Calidad → Satisfacción → Valor percibido → Lealtad	Efecto positivo de la calidad sobre la satisfacción y éste sobre la lealtad. El VP tiene un efecto moderador en la satisfacción y lealtad.
Hu et al. (2009)	Comprender las relaciones entre calidad, satisfacción, Imagen, valor y lealtad	Hotelero	Calidad → Valor → Satisfacción → Imagen → Lealtad	Relación positiva de la calidad y el valor como antecedentes de la satisfacción y la imagen.
Kuo, Wu, y Deng (2009)	Construir un instrumento para evaluar la calidad del servicio de los servicios móviles y establecer la relación entre la calidad del servicio, valor percibido, satisfacción del cliente, y la intención de compra.	Telefonía móvil	Calidad → Valor → Satisfacción → Intención	La calidad del servicio influye positivamente tanto el valor percibido y la satisfacción del cliente. Así mismo, el valor percibido influye positivamente en la satisfacción al cliente y post-intención de compra,
Wang (2010)	Analizar el impacto de los costes de cambio (switching costs) en la percepción del valor percibido, calidad e imagen así como el efecto de éstos sobre la lealtad.	Peluquería/barbería	Valor percibido → Lealtad (Efecto junto la calidad y la imagen)	Los resultados indican que el valor percibido, la percepción de la imagen corporativa de la lealtad del cliente descienden en condiciones de elevados costes de cambio.
Ryu, Lee y Kiim (2012)	Proponer un modelo integrado que examine el impacto la calidad en la imagen, valor, satisfacción e intenciones de comportamiento.	Restaurantes	Calidad → Valor → Satisfacción → Intención Imagen → Valor	La imagen determina el valor percibido y éste la satisfacción. Únicamente la calidad de los alimentos es significativo en el valor (se consideraba además la calidad del servicio y el entorno físico).

Fuente: elaboración propia

3.2.3.3. Valor percibido en la educación superior

Como se ha visto en el epígrafe anterior, el concepto de valor ya no supone únicamente satisfacer las necesidades funcionales o de supervivencia sino que ese valor representa necesidades de seguridad, auto-expresión, curiosidad, buscar nuevas experiencias o, incluso, el placer puesto que hoy en día cualquier producto o servicio puede ofrecer un universo simbólico y generar experiencias que signifiquen algo más para las personas desde un punto de vista emocional. Por ello, el valor tiene unas connotaciones diferentes en el mundo universitario y la experiencia del estudiante por todo lo que se deriva y conlleva la experiencia y el paso por la universidad.

Resulta fundamental para las universidades, comprender que la educación superior no ofrece productos o prestan servicios, sino que ofrecen valor. Un estudiante universitario deposita grandes cantidades de esfuerzo, ilusión y confianza en la obtención de un título universitario y espera que se recompense con una buena formación, con la adquisición de conocimientos, con encontrar un trabajo, hacer buenos amigos o tener en el futuro un nivel de vida de acuerdo a sus expectativas. La universidad ofrece, por tanto, un valor emocional y funcional que determinará en gran medida la satisfacción y su percepción. Ello se asocia, fundamentalmente, con la importancia de la experiencia pos-universitaria del egresado como hemos visto en el apartado referido a la calidad universitaria y los supuestos del servicio de la educación superior planteados por Zeithaml y Bitner (2002).

Así, en el contexto del sector de la educación superior, Lovelock (1983) considera el valor en la universidad como un servicio que ofrece acciones intangibles en las mentes de las personas, el valor percibido se configura como un proceso complejo en el que se evaluarán los beneficios en el ámbito académico, social y personal y las condiciones de empleo, mientras que los sacrificios suelen ser de naturaleza monetaria (matrícula, viaje, alojamiento, etc.) o basados en el esfuerzo personal. Se ha encontrado que los valores personales tiene poderes explicativos moderados en cuanto a la formación de las percepciones de valor educativo recibido por parte de los estudiantes (Ledden et al., 2007).

Por otra parte, Petruzzellis y Romanazzi (2010) consideran que el valor de un servicio universitario no está determinado tanto por las infraestructuras o la calidad de las instalaciones (como podría ser el caso de otros tipos de servicios), sino por el conocimiento que poseen los docentes, los conocimientos adquiridos, la eficacia de los procesos administrativos y la percepción pública de un título universitario. Este concepto de valor percibido se configura dentro del contexto universitario como el resultado neto de la vida

universitaria (Stafford, 1994), la percepción de los beneficios recibidos versus sacrificios, y la satisfacción de necesidades (Hannaford, Erffmeyer y Tomkovick, 2005; Unni, 2005).

Recordando la definición de Oliver (1997) del valor, éste es "el juicio comparativo entre lo que se ha recibido y los costes de adquisición". Tal definición aunque no es específica de la educación superior, en una aplicación de tal axioma podríamos equiparar el beneficio recibido con el empleo conseguido o la remuneración de un egresado universitario mientras que los costes equivaldrían a todo el esfuerzo realizado por el alumno así como por sus progenitores (costes monetarios, financieros, académicos, psicológicos o de tiempo).

Como se ha mencionado anteriormente el valor percibido ha sido analizado en menor medida en comparación con otras variables como la imagen, la calidad o la satisfacción a pesar de que estudios anteriores han puesto de manifiesto la importancia de vincular el valor con tales aspectos. De este modo, se han localizado un total de quince estudios que han analizado de alguna u otra forma el valor en el contexto de la educación superior.

Observando la tabla 3.9 (página 191) se desprenden conclusiones importantes en relación al valor percibido en el sector universitario.

Inicialmente, se puede comprobar que el valor percibido en la ES es una temática de estudio reciente en las investigaciones puesto que el primer trabajo fue el de Webb y Jagun en 1997.

El principal objetivo de los estudios fue analizar la relación del valor con otras variables, principalmente la calidad. Por lo tanto, la premisa no era profundizar de manera aislada en el valor percibido en la educación superior a excepción de los trabajos de LeBlanc y Nguyen (1999), Ledden et al. (2007) y Lai et al. (2012). Estos tres estudios citados examinaron cómo se configuran las dimensiones cognitivas y afectivas del valor percibido.

La mayoría de los estudios han abordado el valor mediante una modelización unidimensional (Webb y Jagun, 1997; Martensen et al., 2000; Alves y Raposo, 2007; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Moosmayer y Siems, 2012; Duarte, Alves y Raposo, 2012; Dib y Alnazer, 2013; Clemes et al., 2013) frente a una modelización multidimensional (LeBlanc y Nguyen, 1999; Ledden et al., 2007; Brown y Mazzarol, 2009; Lai et al., 2012).

Así, que de nuevo analizando los antecedentes y las consecuencias del valor percibido, en general coinciden con los resultados alcanzados en trabajos ajenos al mundo de la universidad:

En la mayoría de las investigaciones subyace el interés por avanzar en la identificación de la relación entre la calidad y el valor percibido. El constructo de la calidad supone el principal antecedente del valor en la educación superior (Martensen et al., 2000; Brown y Mazzarol, 2009; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Duarte, Alves y Raposo, 2012) mientras que el caso del estudio de Clemen et al. (2013) el valor percibido sólo ejercía un rol moderador en la relación entre calidad y satisfacción.

Por otra parte, al contrario de lo marcado por Hu et al. (2009) que afirmaban que la mayoría de la literatura establece la imagen como una consecuencia del valor percibido, en el sector de la educación superior predomina aquellos autores que lo han considerado como un antecedente (Alves y Raposo, 2007; Brown y Mazzarol, 2009; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Duarte, Alves y Raposo, 2012). La mayoría de los estudios que establecen este orden fueron realizados por los autores Alves y Raposo en el contexto portugués.

Otros antecedentes que se han puesto de manifiesto han sido el comportamiento (Webb y Jagun, 1997), las expectativas (Martensen et al., 2000; Alves y Raposo, 2010) y la confianza (Sánchez Fernández et al., 2010).

Por otra parte, analizando las consecuencias del valor percibido, si existe un consenso entre los autores sobre la relación y su efecto en la satisfacción como principal derivado del valor. De este modo, el valor percibido es el principal predictor de la satisfacción, a excepción del caso de Dib y Alnazer (2013) donde esta relación no fue validada. Dada la importancia de esta relación, posteriormente será revisada de forma más específica en los estudios referidos a la satisfacción.

La consecuencia más importante del valor tras la satisfacción es la lealtad (Martensen et al., 2000; Brown y Mazzarol, 2009; Sánchez Fernández et al., 2010).

Otras consecuencias del valor consideradas fueron la opinión general del servicio (no establecida como satisfacción) (LeBlanc y Nguyen, 1999) y el valor esperado (diferente del valor percibido) (Moosmayer y Siems, 2012). Así mismo, Ahmed et al. (1997) midieron el valor percibido en la etapa pre-universitaria estableciendo que la percepción de valor de un título universitario es un predictor de la elección. Esto está en consonancia con los modelos de elección revisados en el epígrafe sobre motivaciones, especialmente con los modelos económicos, que consideraban las variables de coste y beneficio según la percepción del estudiante (Fuller et al., 1982; Schwartz, 1985; Hossler et al., 1999) y los modelos “estados



de logro” donde el valor se basa en las repercusiones que el paso por la universidad tendrá para su futuro (Sewell y Shah, 1968).

Finalmente, analizando el instrumento de medida llevado a cabo, resulta significativo que la mayoría de los autores realizaran escalas propias justificados por la idiosincrasia del sector de la educación superior y la carencia de estudios previos en este sector (Webb y Jagun, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1999; Alves y Raposo, 2007; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Alves, 2011; Moosmayer y Siems, 2012; Duarte, Alves y Raposo, 2012; Dib y Alnazer, 2013; Cledes et al., 2013). Autores como Ledden et al. (2007) se basaron en los trabajos de Cronin et al. (1997) o Sánchez Fernández et al. (2010) en el trabajo de Dodds et al. (1991).

La mayoría de las medidas unidimensionales se basaron en escalas donde consideraban el resultado total de los componentes del valor en cuanto a beneficio y sacrificio percibido aunque en casos como Martensen et al. (2000) se basaron únicamente en el sacrificio mientras que Alves (2010) se basó en el valor monetario. Así mismo, Moosmayer y Siems (2012) se fundamentaron en el valor emocional.

Es significativo el hecho de que en los estudios desde un enfoque de medida multidimensional en la variable del valor funcional, la imagen adquiere una especial importancia y supone una nueva dimensión (LeBlanc y Nguyen, 1999; Lai et al., 2012). Además desde esta perspectiva también se comprobó la importancia de la calidad dentro del valor funcional (Brown y Mazzarol, 2009) así como la del valor emocional que tanta importancia tienen en la experiencia del estudiante universitario (LeBlanc y Nguyen, 1999; Ledden et al., 2007).



Tabla 3.9. Estudios que miden el valor percibido en el contexto universitario

Autor y año	Objetivo	Dimensionalidad del valor	Número de ítems	Referencia original	Medida del valor	Antecedentes	Consecuencias
Ahmed et al. (1997)	Analizar la importancia de los factores intrínsecos y extrínsecos en la elección universitaria teniendo en cuenta la percepción de valor.	MULTIDIMENSIONAL	8	Elaboración propia	Beneficio percibido (resultados laborales, estatus)	Sin antecedentes	Elección universitaria
					Coste percibido (tiempo, dinero e imagen)		
Webb y Jagun (1997)	Examinar la importancia de la atención al cliente en relación al comportamiento de "queja", el valor percibido, la satisfacción y la lealtad en el contexto universitario.	UNIDIMENSIONAL	2	Elaboración propia	Los beneficios que he recibido han sido mayores que el sacrificio realizado (tiempo, dinero, esfuerzo, etc.)	Comportamiento (atención al cliente)	Satisfacción
					Mi paso/asociación con la universidad ha sido buena.		
LeBlanc y Nguyen (1999)	Examinar el concepto de valor de servicio en la educación universitaria de estudiantes de negocios.	MULTIDIMENSIONAL (efecto conjunto sobre la valoración)	25	Elaboración propia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor funcional (6 ítems) ▪ Valor social (4 ítems) ▪ Valor emocional (3 ítems) ▪ Valor epistémico (5 ítems) ▪ Valor funcional (precio) (3 ítems) ▪ Valor funcional (imagen) (4 ítems) 	Sin antecedentes.	Valoración de la experiencia universitaria
Martensen et al. (2000)	Desarrollar y aplicar un modelo entre la calidad percibida de los estudiantes, su satisfacción y la lealtad. El modelo de modelo está inspirado en el Índice de Satisfacción del Cliente Europeo.	UNIDIMENSIONAL Valor en relación con el esfuerzo realizado	2	No especificado	Valor en relación con el esfuerzo realizado	Calidad percibida (de personas y procesos)	Satisfacción. En segundo orden, la lealtad
					Valor en relación al resultado laboral y de los estudios	Calidad percibida (de elementos tangibles)	
						Expectativas	

Autor y año	Objetivo	Dimensionalidad del valor	Número de ítems	Referencia original	Medida del valor	Antecedentes	Consecuencias
Alves y Raposo (2007)	Elaborar y poner a prueba un modelo explicativo de la satisfacción de los estudiantes en la educación superior.	UNIDIMENSIONAL	3	Elaboración propia	He alcanzado un buen trabajo	Imagen	Satisfacción.
					Ha sido una buena inversión		
					Está bien valorado por los empleadores		
Ledden et al. (2007)	Proporcionar un modelo acerca de los efectos de los valores personales en el desarrollo del valor percibido en el entorno educativo y el efecto de estas dimensiones en la satisfacción.	MULTIDIMENSIONAL: (Reflejo de las dos dimensiones: valor recibido y valor entregado)	30	LeBlanc y Nguyen (1999) y Cronin et al. (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor dado: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor funcional (6) ▪ Valor epistémico (4) ▪ Valor emocional (6) ▪ Valor social (6) ▪ Valor condicional (3) Valor recibido: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sacrificio no monetario (2) ▪ Sacrificio monetario (3) 	Sin antecedentes	Satisfacción
Brown y Mazarol (2009)	Analizar el impacto de la imagen y de la calidad percibida sobre el valor percibido, satisfacción y lealtad.	MULTIDIMENSIONAL (efecto conjunto sobre la satisfacción y lealtad)	17	Cronin y Taylor (1992, 1994). Sweeney y Soutar (2001)	▪ Valor emocional (5 ítems)	Calidad percibida (de personas y procesos)	Satisfacción
					▪ Valor social (4 ítems)	Calidad percibida (de elementos tangibles)	Lealtad
					▪ Valor funcional (precio) (4 ítems)	Imagen	
Alves (2010)	Elaborar un índice de medición del valor percibido para las IES.	UNIDIMENSIONAL. Considerando el precio que he pagado, he recibido un servicio de calidad	2	Alves y Raposo (2007)	<ul style="list-style-type: none"> Considerando el precio que he pagado, he recibido un servicio de calidad. Comparado con otras universidades, he recibido un mejor servicio. 	Imagen	Satisfacción

Autor y año	Objetivo	Dimensionalidad del valor	Número de ítems	Referencia original	Medida del valor	Antecedentes	Consecuencias
Alves y Raposo (2010)	Validar un modelo de formación de la imagen universitaria (antecedentes y consecuencias) en base a sus escalas validadas anteriormente.	UNIDIMENSIONAL	3	Elaboración propia	Escala elaborada por los autores en su trabajo anterior (2007).	Imagen	Satisfacción
						Expectativas	
						Calidad	
Sánchez Fernández et al. (2010)	Analizar el proceso de creación de valor en el contexto universitario examinando tanto sus antecedentes como consecuencias.	UNIDIMENSIONAL	5	Dodds et al. (1991)	Medida desarrollada en función del valor monetario (económico, precio aceptable, etc.)	Calidad de la interacción	Satisfacción
						Confianza	
						Imagen	Lealtad
Alves (2011)	Comprender la visión del valor percibido para establecer relaciones a largo plazo en el contexto de la ES.	UNIDIMENSIONAL	2	Alves (2010)	Medida de su trabajo anterior (2010)	Imagen	Satisfacción
Lai et al. (2012)	Explorar el concepto de valor percibido en la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes chinos para comprender cómo las diversas dimensiones del valor afectan a la satisfacción universitaria.	MULTIDIMENSIONAL (efecto conjunto sobre la satisfacción)	26	LeBlanc y Nguyen (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor funcional (utilidad) (9 ítems) ▪ Valor social (4 ítems) ▪ Valor emocional (3 ítems) ▪ Valor epistémico (3 ítems) ▪ Valor funcional (valor de la experiencia) (3 ítems) ▪ Valor funcional (imagen) (2 ítems) ▪ Valor condicional (2 ítems) 	Sin antecedentes	Satisfacción

Autor y año	Objetivo	Dimensionalidad del valor	Número de ítems	Referencia original	Medida del valor	Antecedentes	Consecuencias
Duarte, Alves y Raposo (2012)	Analizar los factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes con los servicios de educación superior y evaluar cómo cambian después de la graduación, cuando los estudiantes entran en el mercado laboral.	UNIDIMENSIONAL	5	Elaboración propia	He alcanzado un buen trabajo	Antecedentes de Alves y Raposo (2007): imagen, expectativas y calidad	Satisfacción.
					Ha sido un buen inversión		
					Está bien valorado por los empleadores		
					La universidad me ha ofrecido un buen servicio		
				El coste monetario ha sido bueno			
Moosmayer y Siems (2012)	Investigar cómo la educación orientada en valores refiere a la satisfacción de los estudiantes.	UNIDIMENSIONAL	4	Elaboración propia de la escala	Medida basada en el valor emocional (valores transmitidos por las conferencias, profesores, cursos y personal)	Sin antecedentes.	Satisfacción
							Valor esperado
Dib y Alnazer (2013)	Determinar la influencia del valor percibido, calidad percibida e imagen en la satisfacción así como las consecuencias de ésta.	UNIDIMENSIONAL	3	Alves y Raposo (2007)	He alcanzado un buen trabajo	Sin antecedentes	Satisfacción (no validada)
					Ha sido una buena inversión		
					Está bien valorado por los empleadores		
Clemes et al. (2013)	Analizar las relaciones entre las intenciones de los estudiantes chinos de comportamiento, satisfacción, calidad de servicio, valor percibido, y la imagen de la universidad según edad, sexo, años de estudio y tipo de estudiante.	UNIDIMENSIONAL	No especificado	No especificado	No especificado	Calidad	Efecto moderador en la relación entre calidad y satisfacción

Fuente: elaboración propia

3.2.3.4. Proceso de creación de valor en la universidad

En nuestro estudio de valor percibido se establece que tal dimensión podría surgir de la comparativa de un estudiante entre el servicio recibido con sus expectativas así como de la etapa laboral surgida tras su etapa universitaria en función de los sacrificios realizados. Todo ello desde un punto de vista tanto emocional como racional o cognitivo. El valor se ha convertido en una misión de grandes empresas y organizaciones además de ser fuente de una mayor valoración de los públicos y fuente de una fuerte ventaja competitiva (Eggert y Ulaga, 2002). Pero ¿cómo se lleva a cabo el proceso de creación de valor?

A lo largo de la literatura se ha intentado analizar cómo es este proceso de creación de valor. Entre los diferentes trabajos destaca la cadena de valor de Porter (1985) que se ha convertido para muchas instituciones en una herramienta que permite identificar las fuentes creadoras de valor con el objetivo de mejorar la actividad empresarial y la gestión estratégica. No obstante, este procedimiento es más apropiado para sectores de negocios privados y con una clara definición de los procesos de generación de productos o servicios.

Dentro del sector servicios, Kotler et al. (2000) planteaba que los usuarios acuden a un determinado servicio a aquel proveedor que les pueda proporcionar la máxima expectativa de valor. Realizando un símil con el servicio universitario sobre los factores que exponía como claves en el concepto de valor, podemos destacar lo siguiente:

- Valor percibido: diferencia entre el beneficio y el coste total. En la educación superior supondría el saldo positivo percibido por el estudiante a cambio del esfuerzo realizado. De forma específica en referencia a los componentes:
 - Beneficio total recibido: conjunto de ventajas que se ha recibido. Aquí se puede señalar distintos aspectos referido a los resultados: consecuencias laborales, académicas, vida social, calidad de los servicios, etc.
 - Coste total: En el caso de la universidad supondría todo el esfuerzo monetario y de tiempo entre otros frente a los resultados alcanzados y la conformidad con el servicio universitario. En definitiva, la suma de todos los aspectos negativos que siente que no han sido compensados.

Buttle (2001) desarrolló un modelo propio del marketing de relaciones que se ha establecido como una cadena de valor de referencia en la investigación académica. Tal modelo ha sido validado empíricamente en un gran número de organizaciones. El modelo consta de cinco etapas diferentes: análisis de la cartera de clientes, la comprensión de la relación con el

cliente, el desarrollo de tal relación, el desarrollo de la proposición de valor y la gestión de la relación establecida.

Por otra parte, los autores Flint y Woordruff (2001) proponen una herramienta de creación de valor donde consideran éste como una verdadera ventaja competitiva sostenible en el tiempo ya que representa la capacidad de las organizaciones para transmitir valor superior a sus clientes. La creación de valor permitirá la diferenciación, mejora de los resultados y la supervivencia en el futuro. Esta entrega de valor al cliente o consumidor se divide en tres partes que podemos también equiparar al servicio universitario:

- 1. Capacidad de la empresa:** para identificar las verdaderas necesidades y deseos de los clientes y su evolución en el medio y largo plazo. En la educación superior, el estudiante tendría que sentir satisfechas sus expectativas tanto laborales como académicas así como todas las de tipo emocional (Moosmayer y Siems, 2012).
- 2. Suministro de valor:** composición por parte de la organización de la oferta y servicios deseados por los clientes. En nuestro caso, titulaciones, cursos complementarios, servicios deportivos, laborales, actividades culturales, etc.
- 3. Comunicación de valor:** recoge todas las actividades que lleva a cabo la organización con el objetivo de transmitir y difundir el valor que está ofreciendo a sus clientes y a al mercado en general. En este caso, supondría no sólo el valor que se ofrece al alumno, sino el valor que la universidad aporta a toda la sociedad.

Tal modelo, sería más propicio y adecuado según el sector que nos ocupa, el de la educación superior pues tiene en cuenta la diferente evolución del entorno y la detección de los puntos de mejora como sería el caso de los distintos procesos políticos y económicos en los que se encuentra inmersa la universidad a nivel global. Además, se plantea la necesidad de comunicar a la sociedad el valor ofrecido por la propia institución universitaria pues, como se ha comentado en varios puntos, se exige continuamente la contribución al desarrollo y mejora de la sociedad y tejido productivo.

Así mismo tal proceso recogido por los autores mencionados tiene en cuenta los componentes del valor más importantes para los públicos así como su estrecha relación con la dimensión de satisfacción (Flint y Woordruff, 2001).

Por último, si atendemos a estudios específicos del proceso de creación de valor universitaria, destaca el realizado por LeBlanc y Nguyen (2001) donde partiendo de la

perspectiva del valor como concepto multidimensional de Sheth et al. (1991) establecen los siguientes componentes que intervienen en la creación del valor en el estudiante:

- Valor funcional: en el contexto de la educación, este valor se relaciona con las expectativas de los estudiantes respecto a sus estudios elegidos y el empleo o los resultados laborales derivados de tales estudios.
- Valor social: se relaciona en el contexto educativo a través del valor que perciben los estudiantes sobre las amistades con los compañeros.
- Valor epistémico: se refiere a que el principal beneficio es la adquisición de conocimiento.
- Valor emocional: se realiza a través del sentido del entusiasmo y el auto-rendimiento de los estudiantes en su carrera.
- Valor condicional: se relaciona fundamentalmente con los elementos tangibles (material escolar, infraestructuras, etc.).

Un efecto que no ha sido analizado en la formación de valor en el ámbito que nos ocupa, la universidad, ha sido el precio como dimensión aunque desde nuestra perspectiva éste tiene que estar orientado en la educación superior más al equilibrio entre calidad y precio que el hecho de percibir que el valor es un bajo precio siguiendo las premisas de Zeithaml (1988).

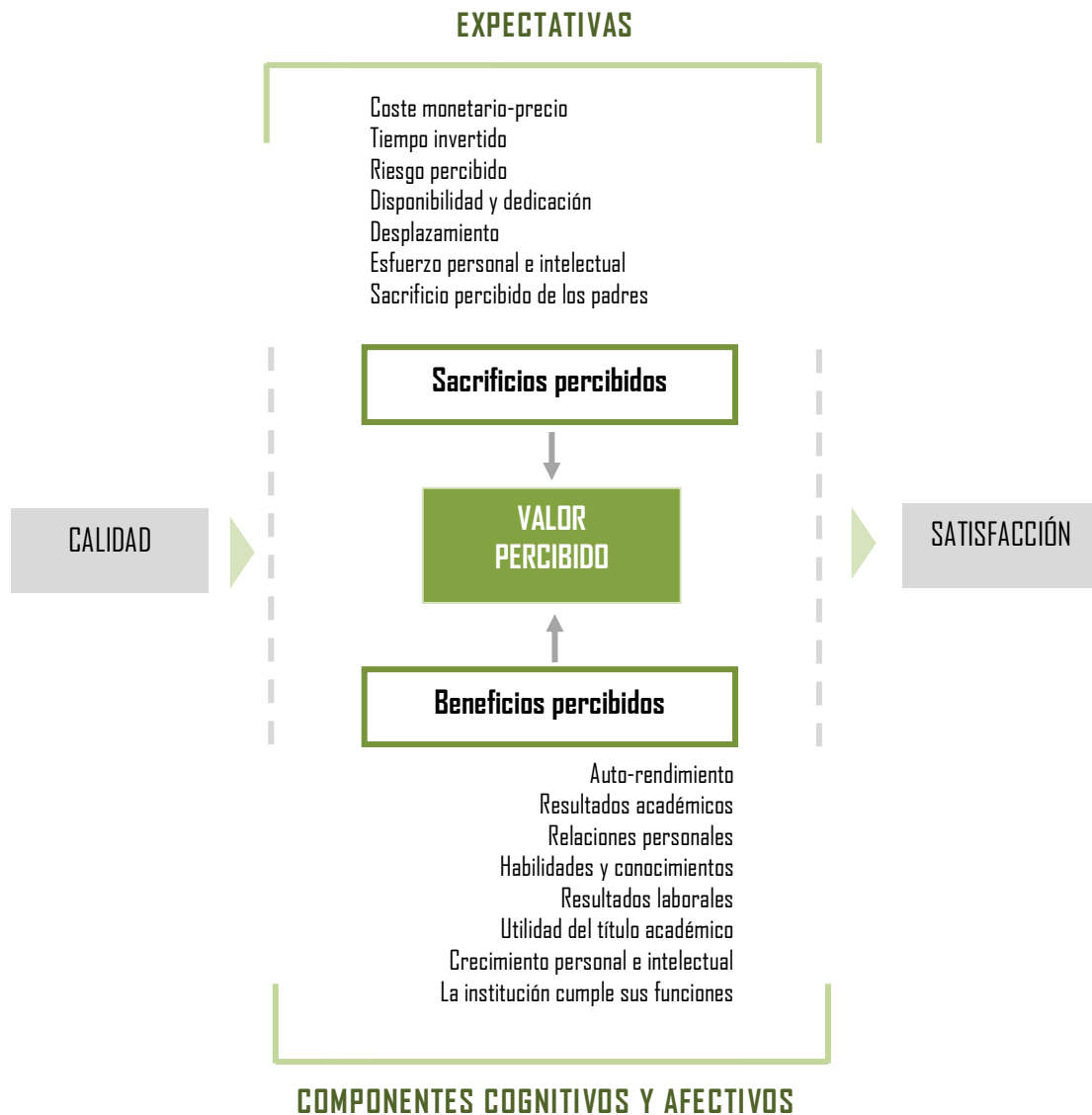
Tal como hemos visto anteriormente, la investigación académica ha establecido que el componente de la calidad es el principal predictor en el proceso de la configuración de valor percibido. Esta calidad universitaria, revisada anteriormente pone de manifiesto que sus distintos componentes tales como el personal, las infraestructuras y los servicios afectan a la percepción del estudiante según sus expectativas y configuran el valor. Del mismo modo, este valor lleva consigo la formación de una positiva satisfacción.

Con todo este proceso, podríamos definir el valor en el contexto universitario como *el saldo resultante del juicio evaluativo entre el sacrificio percibido y el beneficio percibido en función de aspectos académicos, sociales, de calidad, de crecimiento personal y resultados obtenidos tanto laborales como de confirmación de las expectativas.*

Teniendo en cuenta todo este proceso de valor, en la educación superior dependería de las expectativas, de la percepción de calidad así como de los componentes cognitivos y afectivos que componen el valor donde entra en juego el sacrificio y el beneficio percibido. Todo ello desde la perspectiva del estudiante, pues no se debe obviar que la universidad

debe ofrecer valor a sus distintos *stakeholders* y a la sociedad en general aunque en este punto se estaría limitado y sería difícil definir los sacrificios percibidos, por ejemplo, por parte de las empresas. El proceso de valor en el estudiante se representa en la siguiente figura:

Figura 3.11. Proceso de creación de valor en el estudiante universitario



Fuente: elaboración propia

3.2.4. Satisfacción y educación superior

3.2.4.1. Concepto de satisfacción

El concepto de satisfacción juega un papel fundamental dentro de cualquier estrategia de marketing (Churchill y Suprenant, 1982) pues incluso es considerada como el rey de la investigación en marketing (Oliver, 1999). La creación de una ventaja sostenible en el mercado competitivo de hoy en día depende en gran medida de la capacidad para ofrecer un servicio de alta calidad que se traduzca en clientes satisfechos (Shemwell, Yavas y Bilgin, 1998).

La satisfacción del cliente es un constructo central en la investigación de marketing (Luo y Homburg, 2007), de hecho Machleit y Mantel (2000) consideran que la satisfacción es el núcleo de todas las actividades del marketing. En sus inicios, las investigaciones en el área de la satisfacción del cliente se enfocaron únicamente a consumidores finales. Por lo tanto se le denominaba habitualmente como satisfacción del consumidor (Bearden y Teel, 1983; Cadotte et al., 1987; Anderson, 1993).

La satisfacción es el resultado de experimentar un servicio y comparar el encuentro con el rendimiento esperado del servicio (Oliver, 1980), se aplica tanto a los bienes intangibles como a los tangibles, y puede ser definido en dos niveles diferentes: como la simple transacción o como el acumulado global de la relación (Jones y Suh, 2000). Si bien hay cierto acuerdo académico en que el proceso de disconfirmación es un antecedente de la satisfacción, el apoyo empírico para esta relación no ha sido total (Yi, 1990). Existe una amplia discusión acerca de si las expectativas afectan directamente a la satisfacción o si su principal antecedente es la calidad percibida (Churchill y Surprenant, 1982; Bahia et al., 2000). Los factores situacionales, de hecho, pueden mediar en la relación entre las expectativas y las evaluaciones (Bahia et al., 2000) y ofrecen una representación más realista y dinámica de la evaluación de la satisfacción del cliente (Bahia et al., 2000).

Dentro del ámbito del marketing de servicios se han establecido diferentes definiciones sobre la satisfacción. Oliver (1980) define ésta como una experiencia de finita duración que se relaciona directamente con la experiencia de un producto o servicio, sirviendo para mantener o mejorar la actitud previa que el cliente tenía sobre ese producto o servicio en cuestión. Kotler (1999, 2000) la considera como el estado de ánimo de una persona que, resulta de comparar el rendimiento percibido de un producto o servicio con sus expectativas iniciales, teniendo una estrecha relación con el valor percibido. Esa satisfacción global del cliente es



un indicador importante del resultado percibido tanto pasado, como actual y futuro de una empresa o cualquier otra entidad ofertante de productos o servicios (Anderson, Fornell y Lehmann, 1994).

Mano y Oliver (1993) definen la satisfacción como una actitud o juicio evaluativo hedonista centrado en el producto y que se debe evaluar después de su consumo. Fornell (1992) define la satisfacción como una evaluación general basada en el resultado del producto percibido después de la compra y en comparación con las expectativas antes de la compra. Por otro lado, Halstead et al. (1994) consideran que la satisfacción es una respuesta afectiva, centrada en la comparación del resultado del producto con un conjunto estándar antes de la compra y medido durante o después del consumo.

Rust y Oliver (1994) sugieren que la satisfacción refleja el grado en que un consumidor cree que la posesión o el uso de un servicio evoca sentimientos positivos. Tal como señalan Chang et al. (2009) cuando la satisfacción es vista como una respuesta emocional se define como satisfacción de “transacción” mientras que cuando el servicio depende de muchos factores en los que se suceden repetidas “transacciones” se da lugar a la satisfacción como un “resultado acumulado” o satisfacción general (Shankar et al., 2003). Esta visión de repetidas “transacciones” se corresponde en mayor medida con el servicio universitario ya que como se ha comentado en otros apartados, éste depende de muchos factores y se trata de un servicio prestado en un largo plazo de tiempo. Además, el estudiante no tiene la oportunidad de cambiar de proveedor con facilidad, característica resultante de una insatisfacción puntual.

Diversos investigadores han definido a la satisfacción como un sentimiento positivo o negativo global sobre el valor neto de los servicios recibidos de un proveedor (Schmidt y Allscheid, 1995; Woodruff, 1997; Douglas et al., 2004). En la tabla siguiente se ofrece una selección de definiciones acerca de este concepto.



Tabla 3.10. Definiciones de satisfacción

Autor	Definición
Oliver (1980)	La satisfacción es una función de las expectativas y la esperanza de la disconfirmación y el estado psicológico final resultante cuando la sensación de que las expectativas previas coinciden con la experiencia de consumo sirviendo para mantener o mejorar la actitud previa que el cliente tenía sobre ese producto o servicio en cuestión.
Day y Castleberry (1986)	La define como un juicio evaluativo posterior a la elección respecto a una selección de consumo.
Westbrook y Oliver (1991)	La satisfacción es la base del periodo posterior a una compra o experiencia de servicio determinada.
Mano y Oliver (1993)	La satisfacción es una actitud o juicio evaluativo hedonista centrado en el producto y que se debe evaluar después de su consumo.
Halstead et al. (1994)	La satisfacción es una respuesta afectiva, centrada en la comparación del resultado del producto con un conjunto estándar antes de la compra y medido durante o después del consumo.
Rust y Oliver (1994)	La satisfacción refleja el grado en que un consumidor cree que la posesión o el uso de un servicio evoca sentimientos positivos
Oliver (1997)	La satisfacción es la valoración del consumidor que de una característica del producto o servicio, o en el producto o servicio en sí mismo, proporciona un resultado favorable derivado de la experiencia de consumo, tanto en niveles por debajo o encima de lo que esperaba.
Kotler (2000)	La satisfacción es una sensación de placer o decepción que resulta de comprar el rendimiento percibido con las expectativas de una persona.
Moliner, Berenguer y Gil (2001)	Es un juicio evaluativo realizado sobre una experiencia de compra o consumo que es el resultado de procesos cognitivos y que integra elementos afectivos.
Yu y Dean (2001)	La satisfacción es el resultado de la suma de todas las transacciones específicas en la cual se involucra tanto los componentes cognitivos como los afectivos.
Bigné y Andreu (2004)	La satisfacción es un estado cognitivo afectivo resultante de las evaluaciones cognitivas así como de las emociones generadas, a su vez, por las evaluaciones cognitivas, motivando respuestas de comportamiento futuro.

Fuente: elaboración propia



De este modo, el concepto de satisfacción del cliente ha sido ampliamente debatido en la literatura y se han propuesto numerosas definiciones sin que se haya alcanzado un consenso. Giese y Cote (2000), tras haber examinado a fondo las principales definiciones que se han propuesto, identifican tres componentes distintivos básicos que conforman la satisfacción:

1. El tipo de respuesta, es decir, si se trata de una respuesta cognitiva, afectiva o conativa, así como la intensidad de la respuesta.
2. El centro de la atención o el objeto de esta respuesta, que puede estar basada en una evaluación de las normas relacionadas con el producto, en las experiencias de consumo del producto o en los atributos relacionados con la compra, como puede ser, por ejemplo, el personal de ventas.
3. El tiempo o el momento en que se realiza la evaluación, que pueden ser expresados como antes o después de hacer la elección, después del consumo, después de experiencias acumuladas, o en cualquier otro momento. En nuestro estudio, por ejemplo, la evaluación es realizada después del “consumo” del servicio y experiencias acumuladas desde la perspectiva del egresado.

Lograr la satisfacción del consumidor o del cliente es una de las principales metas para obtener una mayor competitividad (Seymour, 1993). Conocer la satisfacción de los diferentes públicos da lugar a distintos beneficios (Anderson, 1993):

- Para los clientes supone: que las organizaciones comprendan las variables que mejoran la satisfacción de los públicos da lugar a mejoras en los productos y servicios y mejoras en los modelos de vida.
- Para las empresas supone: mejoría de la cartera de clientes (previsión para el futuro); mejoras en la distribución de los recursos; información competitiva.
- Para los países supone: un aumento de la competitividad dentro de las estrategias nacionales; mejoras en las economías estatales; una ayuda para la toma de decisiones en los negocios (nacionales y extranjeros); y una mejor comprensión de las diferencias entre países. La comprensión de la satisfacción por parte de las organizaciones da lugar a sinergias que suelen favorecer, a nivel general, la competitividad de un país.



Según Halstead (1989), el verdadero interés de medir la satisfacción reside en la posibilidad de predecir la respuesta del individuo después de su experiencia de consumo. Así, Ping (1993) afirma que en el momento en que la satisfacción global con la relación empieza a disminuir, también lo hará la lealtad, y será mucho más probable que termine la relación con el cliente. En términos positivos, Eriksson y Vaghult (2000) establecieron que los consumidores satisfechos se quedan con la marca. El resultado de su estudio demostró que si se consigue la satisfacción, aumenta la retención de consumidores. Su investigación demostró que las relaciones duraderas y profundas eran fruto de la satisfacción de todas las partes involucradas en la misma.

Por último, referido a la modelización de esta variable, aunque la satisfacción también ha sido considerada en la literatura como un constructo multidimensional (Hu et al., 2009), Cronin y Taylor (1992) desarrollaron una escala de medición de la satisfacción a través de un único ítem que ha sido utilizado por distintos estudios posteriores (Cronin, Brady y Hult (2000). otras investigaciones han recomendado medir el concepto de forma multidimensional (Bitner y Hubbert, 1994; Price, Arnould y Tierney, 1995; Sureshchandar, Rajendran y Anantharaman, 2002).

3.2.4.2. Satisfacción y estudiantes universitarios

La universidad, como institución pública, debe intentar crear una imagen positiva a sus distintos públicos. Debe conocer profundamente a cada uno de ellos para satisfacerlos adecuadamente y conocer cuáles son todas aquellas variables que influyen en una valoración positiva de la universidad. En el caso de los estudiantes, es importante analizar todas aquellas variables que influyan tanto en su experiencia universitaria así como en sus pre y pos-experiencias. De esta manera las instituciones universitarias logran progresivamente crear, mantener y consolidar relaciones con sus distintos públicos, sobre todo, los estudiantes (Hasan, Ilias, Rahman y Razak, 2008). Sólo con la satisfacción de los alumnos se podrá alcanzar el éxito y permanencia de los estudiantes en la institución y, sobre todo, la formación de un positivo boca a boca a (Alves y Raposo, 2004).

En el marco de la Educación Superior, Elliot y Healy (2001) afirman que la satisfacción de los estudiantes es una actitud a corto plazo derivada de la evaluación de su experiencia educativa. Por otra parte, Elliott y Shin (2002) la definen como la evaluación subjetiva de los estudiantes de los diferentes resultados (empleo, social, etc.), así como sus experiencias de la educación y la vida en el campus y sus expectativas iniciales. En tales expectativas juega

un papel fundamental los motivos que impulsaron al alumno a decidir la carrera a cursar y la universidad (Elliot y Shin, 2002). La satisfacción del estudiante universitario se conforma como un concepto multidimensional que depende de la propia implicación y metas del estudiante así como de la calidad y servicio prestado por la universidad (Hartman y Schmidt, 1995).

Normalmente la satisfacción de los estudiantes ha sido evaluada a lo largo de la literatura a través de cuestionarios que valoran la calidad docente y el contenido de las materias, o mediante servicios específicos como la biblioteca. Pero en menor medida se envían cuestionarios a los estudiantes donde puedan evaluar la institución tras finalizar la etapa universitaria. Del mismo modo, es importante analizar los aspectos psicológicos y previos a la universidad que influyen en la propia evolución académica del estudiante. Los estudiantes participan en un proceso de educación constituyendo el principal *stakeholder* de la universidad y, de esta manera, el enfoque de satisfacción del alumnado va mano a mano con el desarrollo de una cultura de la mejora continua de la universidad (Harvey, 1995).

Biggs (2003) realiza una revisión de los estudios que han abordado la satisfacción universitaria concluyendo que lograr una alta satisfacción del estudiante permite obtener distintos beneficios en el proceso de aprendizaje:

- Mejor desempeño y el entusiasmo de los profesores al comprobar su alta valoración de su servicio.
- La institución está más dispuesta a los cambios, en el caso de la educación superior, por ejemplo, a asumir nuevos estilos de enseñanza / aprendizaje.
- Supone que el estudiante realiza su aprendizaje universitario y se divierte al mismo tiempo.
- La percepción y la experiencia son valorados por lo que la universidad es consciente de los aspectos a mejorar mediante la opinión de los estudiantes.

Se han realizado distintas investigaciones centradas en el concepto de satisfacción universitaria donde se estudian qué componentes o qué determinantes conforman tal satisfacción (Aitken, 1982; Bean y Bradley, 1986; Pike, 1991; Hartman y Schmidt, 1995; Webb y Jagun, 1997; Browne et al., 1998; Aldridge y Rowley, 1998; Browne et al., 1999; Elliot y Healy, 2001; Wiers-Jenssen, Stensaker y Groggaard, 2002; Elliot y Shin, 2002; DeShields, Kara y Kaynak, 2005; Marzo et al., 2005; Arambewela y Hall, 2006; Alves y Raposo, 2007; Nasser, Khoury y Abouchedid, 2008; Husain et al., 2009; Alves y Raposo,

2010; Pike y Larkin, 2010; Duque y Weeks, 2010; Kheiry et al., 2012; Duarte, Alves y Raposo, 2012; Moosmayer y Siems, 2012; Blázquez et al., 2013).

En la tabla 3.11 se recogen trabajos cuyo objetivo primordial es analizar los componentes y los procesos de la satisfacción en el contexto de la educación superior⁷.

Los trabajos realizados han medido en mayor parte, la satisfacción por parte de los estudiantes actuales, es decir, durante su experiencia universitaria. Entre estos estudios, Aitken (1982) estableció que la satisfacción dependía de los factores académicos y de los servicios de alojamiento, donde los factores financieros y personales, y la implicación determinan la retención del estudiante. Posteriormente, Bean y Bradley (1986) llegaron a la conclusión que los resultados académicos no afectan a la percepción de la calidad de aspectos como el servicio recibido o los aspectos físicos y la satisfacción.

Más recientemente, Elliot y Healy (2001) llegaban a la conclusión de que los atributos relacionados con el ambiente, el aprendizaje y atención al estudiante son las principales fuentes de satisfacción. Wiers-Jenssen et al. (2002) determinaban que también el ambiente además de las infraestructuras y la calidad del servicio (como dimensión específica) son los principales factores. Mientras Husain et al. (2009) evidenciaban empíricamente que las fuentes de mayor satisfacción son el entorno físico, la interacción y el apoyo recibido, la retroalimentación, la evaluación, y la administración. Por último, dentro de los factores considerados Blázquez et al. (2013) concluían que las actividades deportivas y los programas internacionales son los aspectos sociales con mayor impacto en la satisfacción estudiantil. En su estudio incluían aspectos relacionados con las instalaciones y recursos (bibliotecas, recursos de ocio, etc.), factores académicos (docencia, carga de trabajo, etc.) y aspectos sociales (deporte, alojamiento, ambiente, etc.).

De esta forma, la mayoría de los autores han examinado la satisfacción desde la perspectiva de los estudiantes actuales, es decir, que se encontraban en ese momento realizando sus estudios. Por lo tanto, no se han basado en las recomendaciones de Westbrook y Oliver (1991) y Mano y Oliver (1993) quienes afirman que la satisfacción es un estado que debe evaluarse después del consumo o la experiencia del servicio. No obstante, Hartman y Schmidt (1995) tomaron la perspectiva del graduado (por lo tanto, después del consumo)

⁷La satisfacción, como se ha visto anteriormente, ha sido analizada con el objetivo de determinar su relación con otros aspectos como la calidad o el valor percibido. No obstante, en este apartado nos centramos en aquellos estudios cuyo eje central es determinar la satisfacción de los estudiantes. Por lo tanto, las otras investigaciones que consideran la satisfacción están incluidas en los anteriores y siguientes apartados.

concluyendo que la satisfacción depende en gran medida de si se han alcanzado las expectativas académicas y laborales además de una valoración favorable de los servicios recibidos durante la experiencia.

En este sentido, destaca el trabajo de Duarte et al. (2012) que comparan la satisfacción de 150 estudiantes en dos momentos: a mitad de su carrera universitaria y una vez completado los estudios. Los resultados indicaban que la satisfacción se mantiene en niveles similares tanto cuando estudiaban como al acabar la carrera, de hecho, se valoraba más ciertos aspectos como la calidad una vez que los egresados habían tenido experiencia laboral. Ello contrasta con los resultados de Pike y Larkin (2010) que aunque no midieron la satisfacción mediante el graduado, si comparaban la valoración de los estudiantes de posgrado a inicio, mitad y final de curso desvelando que la satisfacción era mayor en los momentos iniciales para luego darse más altos niveles de insatisfacción por el no cumplimiento de las expectativas. A la misma conclusión llegaron Nasser et al. (2008) donde al clasificar la muestra por cursos académicos determinaron que los recién ingresados en la institución son los que presentan un mayor grado de satisfacción.

Al margen de estos estudios, también es de mencionar los estudios de egresados realizados en España donde miden la satisfacción del egresado respecto a la formación y el servicio recibido que fueron analizados en el capítulo 1 (por ejemplo, el de la UGR).

Por otra parte, se debe hacer notar que, respecto a otros colectivos, únicamente se diferencia Webb y Jagun (1997) que tuvieron en cuenta a los empleados de la universidad y Browne et al. (1999) que analizaron la satisfacción de los padres en comparación con la de sus propios hijos concluyendo que prácticamente no existen diferencias en la satisfacción entre ellos aunque es ligeramente mayor en los progenitores.

Otro aspecto resultante de la observación de la tabla es que la satisfacción ha sido un eje central de las investigaciones en muy diferentes países aunque destaca los trabajos realizados en Estados Unidos (Aitken, 1982; Bean y Bradley, 1986; Pike, 1991; Hartman y Schmidt, 1995; Browne et al., 1998; Browne et al., 1999; Elliot y Healy, 2001; Elliot y Shin, 2002; DeShields, Kara y Kaynak, 2005; Duque y Weeks, 2010) donde la mayoría de las investigaciones estaban dirigidas a comprender los atributos de la satisfacción y desarrollar una metodología o escala de medida especial para el sector universitario.

Teniendo en cuenta el contexto español, Marzo et al. (2005) analizaban la influencia de los componentes docentes como factores de la satisfacción. Más recientemente, Blázquez et al. (2013) consideraron un mayor número de aspectos de la calidad universitaria tales como los

servicios ofrecido o los elementos visuales. Es de destacar el estudio de Duque y Weeks (2010) realizado tanto en estudiantes españoles como estadounidenses concluyendo que la implicación es relevante a la hora de mediar la valoración positiva o negativa del servicio universitario.

Mencionar que los estudios han puesto de relieve la importancia de la relación entre la calidad y la satisfacción (como ya se pudo adelantar en el apartado de la calidad) y que será analizado posteriormente. El rendimiento académico también ha sido objeto de estudio como base para la satisfacción al verse cumplidas las expectativas intelectuales (Bean y Bradley, 1986; Pike, 1991).

Por último, teniendo en cuentas las metodologías utilizadas para medir la satisfacción destacan las técnicas estadísticas de análisis de regresión y ecuaciones estructurales. Los métodos cualitativos han sido utilizados en menor medida respecto a otras variables como la imagen o la calidad salvo ciertas excepciones (Webb y Jagun, 1997; Aldridge y Rowley, 1998).

Tabla 3.11. Investigaciones centradas en el estudio de la satisfacción universitaria

Autor	Propósito de la investigación	Metodología	Población	País	Resultado
Aitken (1982)	Desarrollar y validar un modelo de ecuaciones múltiples para determinar los factores en la retención de estudiantes de primer curso en la institución.	Análisis de regresión	743 estudiantes actuales (de primer curso)	Estados Unidos	La satisfacción con los distintos componentes de la experiencia (factores académicos y de alojamiento), los factores financieros y personales y la implicación determinan la retención del estudiante.
Bean y Bradley (1986)	Evaluar el grado de reciprocidad entre el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes universitarios.	Ecuaciones estructurales	1.518 estudiantes actuales	Estados Unidos	El rendimiento académico no afecta en la percepción de la satisfacción entre los estudiantes.
Pike (1991)	Analizar la relación entre las calificaciones (rendimiento académico) y la satisfacción mediante un modelo de variables latentes que incluya una variedad de factores que puedan también mediar en la satisfacción.	Ecuaciones estructurales	1.267 estudiantes actuales (de último curso)	Estados Unidos	Los modelos recursivos pueden proporcionar una representación más precisa de los factores que determinan la satisfacción universitaria.
Hartman y Schmidt (1995)	Analizar el proceso de formación de la satisfacción entre el colectivo de los egresados de negocios.	Ecuaciones estructurales	1.517 egresados	Estados Unidos	La formación de la satisfacción es un proceso multidimensional, y depende del grado de desarrollo de metas que un estudiante tiene sobre su experiencia educativa.



Autor	Propósito de la investigación	Metodología	Población	País	Resultado
Webb y Jagun (1997)	Examinar la importancia de la atención al cliente en relación al comportamiento de "queja", el valor percibido, la satisfacción y la lealtad en el contexto universitario.	Investigación cualitativa (entrevista), análisis factorial y path análisis	25 (cualitativo) y 60 (32 estudiantes y 28 empleados de la universidad)	Reino Unido	La satisfacción es el principal predictor de la lealtad y del futuro comportamiento del estudiante con respecto a la institución.
Aldridge y Rowley (1998)	Evalúa una metodología para medir la satisfacción de los estudiantes con los componentes significativos de la experiencia del servicio.	Discusión en grupo y análisis descriptivo	360 estudiantes actuales	Reino Unido	En base a los atributos de calidad valorados se propone un "modelo de calidad negativa" para ofrecer respuesta a las deficiencias del servicios.
Browne et al. (1998)	Examinar la relación entre la satisfacción y los juicios de calidad.	Análisis factorial y análisis univariable	739 estudiantes actuales	Estados Unidos	La percepción de calidad de la oferta educativa y la calidad del servicio explicaron la mayor parte de la varianza en la satisfacción.
Browne et al. (1999)	Establecer los criterios de satisfacción según las dimensiones de calidad (SERVQUAL) entre padres y alumnos.	Análisis de regresión	57 (parejas de padres y alumnos)	Estados Unidos	El estudio reveló que las diferencias de valoración entre los padres y los alumnos de la institución fueron relativamente pequeñas. Sin embargo, los padres estaban mínimamente más satisfechos con la institución.
Elliot y Healy (2001)	Examinar los factores (aspectos de la experiencia educativa) más importantes que influyen en la satisfacción del alumnado.	Análisis de regresión y técnica de "importancia-actuación"	1805 estudiantes actuales	Estados Unidos	Los atributos relacionados con el ambiente, el aprendizaje y atención al estudiante son las principales fuentes de satisfacción.
Elliot y Shin (2002)	Presentar una alternativa para medir el nivel de satisfacción del estudiante mediante un análisis específico de los atributos de la universidad.	Análisis de regresión	1805 estudiantes actuales	Estados Unidos	Validación de metodología para medir la satisfacción recomendada para académicos y profesionales. La satisfacción es fundamental para la gestión estratégica en las IES.
Wiers-Jenssen, Stensaker y Groggaard (2002)	Examinar cómo la satisfacción general de los estudiantes en Noruega puede ser dividida en las evaluaciones de los componentes que se refieren a aspectos más amplios de la experiencia de aprendizaje.	Regresión binaria	Casi 10.000 estudiantes actuales (no especificado la cifra exacta)	Noruega	Se establecen ocho dimensiones como predictores de la satisfacción. El ambiente, las infraestructuras y la calidad del servicio son los principales factores.
DeShields, Kara y Kaynak (2005)	Analizar los determinantes de la satisfacción de los estudiantes y la retención en la universidad.	Path Análisis	160 estudiantes actuales	Estados Unidos	La experiencia (negativa o positiva) determina el nivel de satisfacción. La satisfacción aumenta la probabilidad de recomendar la institución y promover un positivo boca a boca.
Marzo et al. (2005)	Análisis de la influencia del personal docente, los métodos de enseñanza y la organización en la satisfacción y lealtad del alumnado.	Ecuaciones estructurales	369 estudiantes actuales	España	El profesorado, el proceso de inscripción y la organización del curso son los elementos que tienen un mayor impacto en la satisfacción de los estudiante

Autor	Propósito de la investigación	Metodología	Población	País	Resultado
Arambewela y Hall (2006)	Aplicación de la escala SERVQUAL como metodología para evaluar la satisfacción en el contexto de la ES.	ANOVA y MANOVA	371 estudiantes internacionales (procedentes de Asia)	Australia	Los elementos tangibles son la dimensión principal para determinar la satisfacción. Se valida SERVQUAL como modo de medir la satisfacción.
Alves y Raposo (2007)	Elaborar y poner a prueba un modelo explicativo de la satisfacción de los estudiantes en la educación superior.	Ecuaciones estructurales	2.687 estudiantes actuales	Portugal	La variable que más influye en la satisfacción de los estudiantes en la educación superior es la imagen seguida de valor y después de la calidad percibida. Existe una influencia negativa de las expectativas. La principal consecuencia de la satisfacción era la lealtad del estudiante causada por el positivo boca a boca.
Nasser, Khoury y Abouchedid (2008)	Estudiar la satisfacción con los servicios y programas de la universidad libanesa. El estudio trata de relacionar el conocimiento autopercebido y la satisfacción.	Análisis de regresión	870 estudiantes actuales	Líbano	Los estudiantes menos satisfechos son aquellos de recién ingreso en la institución. En general, cuanto mayor es el conocimiento (de la institución) mejora la satisfacción pues se dispone de una mayor información.
Husain et al. (2009)	Determinar los elementos que componen el servicio de la educación superior y conocer su impacto en la satisfacción en el contexto de las universidades privadas.	Análisis de regresión	108 estudiantes actuales	Malasia	El entorno físico, la interacción y el apoyo, la retroalimentación, la evaluación, y la administración, son los factores importantes para la satisfacción de los estudiantes.
Alves y Raposo (2010)	Validar un modelo de formación de la imagen universitaria (antecedentes y consecuencias) en base sus escalas validadas anteriormente.	Ecuaciones estructurales	2.687 estudiantes actuales	Portugal	La valoración positiva de la calidad y la percepción favorable del valor percibido aumenta la satisfacción.
Duque y Weeks (2010)	Realizar un modelo conceptual para evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes y la satisfacción involucrando conceptos extraídos del marketing.	Análisis de cuadrante, ANOVA y ecuaciones estructurales	64 estudiantes actuales	España y Estados Unidos	La satisfacción mejora la percepción de la calidad (se establece como antecedente) aunque se ve influenciado según la implicación del estudiante.
Pike y Larkin (2010)	Llevar a cabo un seguimiento de la satisfacción en estudiantes de posgrado analizando su percepción en tres momentos diferentes.	Análisis IPA (Análisis importancia-rendimiento)	85 estudiantes actuales de posgrado	Australia	Se recomienda el uso de la metodología (IPA) para medir la satisfacción. La satisfacción presenta sus niveles más altos en los inicios de la experiencia del curso universitario.



Autor	Propósito de la investigación	Metodología	Población	País	Resultado
Duarte, Alves y Raposo (2012)	Analizar los factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes con los servicios de educación superior y evaluar cómo cambian después de la graduación, cuando los estudiantes entran en el mercado laboral.	Path análisis	150 (egresados que completaron la misma encuesta durante sus estudios)	Portugal	La satisfacción se mantuvo en niveles similares tanto en los estudiantes actuales como en los egresados. Sin embargo, variaba la valoración otorgada a otras variables como la calidad y la imagen que aumentaba su percepción una vez adquirida la experiencia en el ámbito laboral. El valor percibido es el aspecto más importante para determinar la satisfacción del egresado universitario mientras que la imagen tiene un impacto significativo sobre la calidad.
Kheiry et al. (2012)	Análisis del impacto de la imagen sobre la lealtad y la satisfacción en el contexto regional de Irán.	Path análisis.	989 estudiantes actuales	Irán	La calidad (atributos de valoración) tiene un efecto significativo y directo en la satisfacción y ésta en la imagen y en la lealtad.
Moosmayer y Siems (2012)	Investigar cómo la educación orientada en valores afecta a la satisfacción de los estudiantes.	Análisis factorial y regresión	191 estudiantes actuales	Alemania	La percepción positiva del valor percibido aumenta la satisfacción con la institución. El valor se vincula a los valores de universalismo y poder.
Blázquez et al. (2013)	Contribuir a la construcción de un sistema interno de garantía de calidad, mediante la identificación de indicadores de satisfacción universitaria.	Ecuaciones estructurales	145 estudiantes actuales	España	Las actividades deportivas y los programas internacionales son los aspectos sociales con mayor impacto en la satisfacción estudiantil.

Fuente: elaboración propia

3.2.4.3. Satisfacción y calidad

Un estudio centrado únicamente en la satisfacción resulta sesgado ya que es el resultado de un proceso y no actúa de forma aislada (Oliver et al, 1997), por ello en la literatura este concepto se ha relacionado y conectado con diferentes dimensiones tales como la satisfacción, la calidad, la imagen o la confianza. También el propio Oliver (1999) afirma que la satisfacción se relaciona de forma sustancial con la lealtad y sugiere que supone un concepto predictor de un comportamiento futuro.

Diversos estudios han abordado la relación entre la calidad y la satisfacción. Aunque son dos de los conceptos más utilizados en la literatura relativa a la comercialización de los servicios, diferenciarlos sigue siendo un desafío (Hurley y Estalami, 1998). Un elemento de acuerdo



entre todos los investigadores es que la calidad y la satisfacción percibida son dos construcciones distintas, pero la definición y puesta en práctica de la calidad percibida ha causado cierta confusión.

La diferenciación entre los dos conceptos es bastante clara en el caso de productos tangibles. En este caso, la calidad ha sido definida como el grado de excelencia del producto en relación con las normas objetivas, mientras que la satisfacción del consumidor aparece después del consumo, expresado como el grado de cumplimiento de las expectativas previas.

Sin embargo en el sector servicios, aún existe el debate sobre qué diferencia a ambos conceptos (Anderson y Fornell, 1994). En este sentido, Henning-Thurau y Klee (1997) consideran que se tratan de dos conceptos diferentes pues la satisfacción tiene un componente emocional o afectivo mientras que la literatura ha demostrado que tal afecto no existe en la calidad. La calidad percibida de un servicio (componente cognitivo) es un antecedente de las variables afectivas (en la que se encuentra la satisfacción) según la jerarquía de efectos de Fishbein y Ajzen (1975).

Hurley y Estelami (1998) y Natalisa y Subroto (1998) de nuevo consideraron que la satisfacción y la calidad son dos conceptos distintos y que existe una relación causal entre los dos determinando que la calidad del servicio tiene efectos positivos en la satisfacción. Del mismo modo Taylor y Baker (1994) y Oliver (1997) llegaron a la conclusión de que la calidad del servicio y la satisfacción son constructos diferentes pero altamente correlacionados. La calidad es identificada como un antecedente de la satisfacción (Parasuraman et al., 1985, 1988, 1991; Oliver, 1994, 1997).

En esta línea, la satisfacción ha sido considerada como un efecto de la calidad (Fornell, 1992, Rust y Oliver, 1994; Ho y Wu, 1999; Willcoxson, Cotter y Sally, 2011). De Ruyter et al. (1997) realizaron una revisión acerca de los principales trabajos que abordan la relación entre calidad y satisfacción en distintos sectores comerciales concluyendo que ésta última es considerada como una consecuencia de la calidad según las investigaciones realizadas hasta el momento.

Cronin y Taylor (1994) y Parasuraman et al. (1998) consideran a la satisfacción como una función derivada de la calidad del servicio. En esta misma línea, recientemente, Lee, Jeon y Kim (2011) realizaron un estudio donde el objetivo era desarrollar y validar un modelo conceptual que incorporase las relaciones entre la orientación al servicio, calidad de servicio, satisfacción del cliente y la lealtad del cliente. En su análisis específico de la relación entre la

calidad y la satisfacción en el sector de la restauración demostró que la calidad es un antecedente de la satisfacción en una organización orientada al servicio.

Athanassopoulos (2000) afirma que la satisfacción del cliente es una función de la calidad del servicio (personal de servicio e imagen corporativa), el precio, la capacidad de innovación y comodidad.

Centrándonos en cómo se relacionan estas dos variables en el sector de la educación superior, se puede corroborar el hecho de que también existe cierta confusión acerca del cómo se relacionan y si son constructos diferentes. Se detecta tal problemática dada las dos perspectivas en las que podemos clasificar aquellos trabajos que han medido de una u otra forma la satisfacción en la universidad:

1. Estudios que consideran la satisfacción como un **proceso** conjunto: dicho de otra manera varios autores han medido la satisfacción como la valoración de ciertos aspectos de la calidad del servicio (Aitken, 1982; Soutar y McNeil, 1996; Aldridge y Rowley, 1998; Browne et al., 1998; Browne et al., 1999; Elliot y Healy, 2001; Elliot y Shin, 2002; Wiers-Jenssen et al., 2002; Thomas y Galambos, 2004; Douglas, Douglas y Barnes, 2006; Douglas et al., 2008; Pike y Larkin, 2010; Munteanu et al., 2010; Letcher y Neves, 2010; Gruber et al., 2010; Solinas et al., 2012). Realmente, no consideraban la satisfacción como un constructo diferente sino que se conformaría como un componente de la calidad. Por ejemplo, Browne et al. (1998) preguntaban a los estudiantes la valoración sobre aspectos como la infraestructuras o el profesorado. Tales valoraciones lo equiparaban a la satisfacción.
2. Estudios que consideran a la satisfacción como **resultado**: desde este enfoque se configura como un efecto de otras variables diferenciándolo de forma teórica y empírica de la dimensión de la calidad (Bean y Bradley, 1986; Pike, 1991; Halstead et al., 1994; Hartman y Schmidt, 1995; Webb y Jagun, 1997; Martensen et al., 2000; Bigné et al., 2002; Beerli et al., 2003; Mai, 2005; Marzo et al., 2005; DeShields, Kara y Kaynak, 2005; Arambewela y Hall, 2006; Petruzzellis et al., 2006; Helgesen y Nasset, 2007; Ledden et al., 2007; Alves y Raposo, 2007; Nasser et al., 2008; Clemes et al., 2008; Douglas et al., 2008; Brown y Mazzarol, 2009; Husain et al., 2009; Malik y Usman, 2010; Duque y Weeks, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Qureshi et al., 2010; Alves, 2011; Kheiry et al., 2012; Duarte et al., 2012; Sultan y Wong, 2012; Lai et al., 2012; Moosmayer y Siems, 2012). Un mayor número de autores, por lo tanto, consideran que la satisfacción es una consecuencia de la calidad. Destaca el hecho de que Athiyaman (1997) y

Blázquez et al. (2013) consideraron el sentido inverso, es decir, la satisfacción como un antecedente de la calidad.

La relación causal entre calidad y satisfacción está en sintonía con la mayoría de los trabajos realizados en otros ámbitos de la educación superior y que tenían como objetivo modelizar la satisfacción (Parasuraman et al., 1988; Fornell, 1992; Rust y Oliver, 1994; Taylor y Baker, 1994; De Ruyter et al., 1997; Oliver et al., 1997, Hurley y Estelami, 1998; Natalisa y Subroto, 1998; Ho y Wu, 1999).

También se ha puesto de manifiesto la existencia de otras variables de las cuales la satisfacción es una consecuencia además de la calidad: valor percibido (esta relación será analizada en epígrafe siguiente), de la imagen o reputación (Beerli et al., 2002; Alves y Raposo, 2007; Helgesen y Nasset, 2007; Clemen et al., 2008; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Alves, 2011) de las expectativas (Martensen et al., 2000) o incluso de la valoración de la atención al cliente (Webb y Jagun, 1997).

En esta misma línea, también se han considerado la satisfacción como un antecedente de la retención (Aitken, 1982), de los comportamientos futuros del estudiante (Athiyaman, 1997) así como de la lealtad en consonancia con los supuestos propuestos por diferentes estudios (Oliver, 1997; Webb y Jagun, 1997; Martensen et al., 2000; Douglas et al., 2008; Brown y Mazarrol, 2009; Sánchez Fernández et al., 2010, Alves, 2010; Alves, 2011; Duarte et al., 2012; Kheiry et al., 2012) y de la imagen (Sultan y Wong, 2012).

Por otra parte, en estudios de satisfacción en la ES se han tenido en cuenta la influencia de variables como la implicación (Aitken, 1982; Duque y Weeks, 2010), la identificación con la universidad (Blázquez et al., 2013), la motivación (Qureshi et al., 2010), la confianza (Sánchez Fernández et al., 2010) o el sexo (Pike, 1991).

De esta forma la mayoría de los estudios realizados sobre la calidad y satisfacción en el servicio universitario han estado enfocados a elementos tangibles (biblioteca, equipos informático, etc.) obviando ciertos aspectos más emocionales, es decir, se ha analizado cómo influye la labor de los profesores o personal docente, los servicios como la biblioteca o actividades deportivas, ambiente de la universidad o el método de enseñanza, pero en menor medida se ha investigado sobre otras variables tan importantes como los motivos de elección de la carrera, el nivel de estudios de los padres o el expediente académico y sus incidencias sobre la percepción de satisfacción lograda tras finalizar los estudios o su importancia dentro de la psicología del alumno y su implicación en la universidad. Los



resultados alcanzados laboral y académicamente por los alumnos son de considerable interés para los estudiantes, las familias, personal docente, investigadores y las instituciones de educación superior en general. Conocer y comprender los factores que influyen en la satisfacción permiten mejorar el aprendizaje, el conocimiento y la estrategia de la universidad (Zeegers, 2004).

La mayoría de los estudios revisados sobre satisfacción se han centrado en estudiantes de la rama de economía (contabilidad, negocios...) (Pike, 1991; Hartman y Schmidt, 1995; Browne et al., 1998, 1999; Martensen et al., 2000; Bigné et al., 2002; Mai, 2005; DeShields et al., 2005; Douglas et al., 2006; Ledden et al., 2007; Clemes et al., 2008; Qureshi et al., 2010; Munteanu et al., 2010; Letcher y Naves, 2010; Moosmayer y Siems, 2012; Blázquez et al., 2013). El resto de estudios no se han centrado en una titulación específica contemplando carreras de todas las ramas de conocimiento a excepción de Duque y Weeks que analizaron a estudiantes de geografía únicamente y Solinas et al., (2012) que focalizaron su atención en la rama de ciencias.

De manera más detallada pueden consultarse todas estas conclusiones así como todas las dimensiones consideradas en la satisfacción en la tabla 3.12 donde se pone de manifiesto todos los antecedentes y consecuencias, entre las que se encuentra el valor percibido cuya relación con la satisfacción es analizada a continuación.

Tabla 3.12. Consecuencias / antecedentes y dimensiones de estudio en la satisfacción universitaria

Autor y año	Dimensiones	Ramas de conocimiento	Proceso o resultado	Antecedente o consecuencia
Aitken (1982)	Satisfacción con la residencia	No especificado	Proceso (de formación de la intención)	Antecedente de la retención.
	Rendimiento académico			
	Satisfacción académica			
	Implicación en actividades			
	Asuntos familiares			
Bean y Bradley (1986)	Asuntos económicos	No especificado	Resultado	Consecuencia de todas las dimensiones establecidas.
	Rendimiento académico			
	Elección de la institución			
	Integración académica			
	Utilidad			
	Dificultad académica			
	Vida social			
	Asociaciones de estudiantes			
Pike (1991)	Nivel de las clases	Estudiantes de ingeniería y de negocios (economía)	Resultado	Consecuencia de las dimensiones establecidas (a excepción del ámbito cultural) moderada por el área científica y el género.
	Rendimiento en el instituto			
	Área científica (ingeniería o negocios)			
	Ambiente cultural			
	Relación con el personal de la facultad.			
	Interacciones (personales e intelectuales)			
	Satisfacción académica			
Hartman y Schmidt (1995)	Logros alcanzados (resultados/calificaciones)	Estudiantes de negocios	Resultado	Consecuencia del proceso y los resultados (habilidades y capacidades).
	Género			
	Cursos de enseñanza media			
	Proceso del servicio: entorno intelectual y preparación/formación. Resultados: habilidades y capacidades de comunicación, habilidades de carrera para el mundo laboral y habilidades personales			
Soutar y McNeil (1996)	Satisfacción	No especificado	Resultado	Consecuencia de la calidad.
	Calidad (7 dimensiones)			
Athiyaman (1997)	Calidad (tres niveles)	No especificado	Resultado	Satisfacción como antecedente de la percepción de la calidad y el comportamiento futuro.
	Comportamiento (intención)			
	Satisfacción			
Webb y Jagun (1997)	Lealtad	No especificado	Resultado	Consecuencia de la atención al cliente y el valor percibido. Antecedente de la lealtad y el comportamiento.
	Comportamiento de "queja" (interna y externa)			
	Satisfacción			
	Valor percibido			
	Atención al cliente (comportamiento y compromiso)			



Autor y año	Dimensiones	Ramras de conocimiento	Proceso o resultado	Antecedente o consecuencia
Aldridge y Rowley (1998)	No establece dimensiones	No especificado	Proceso	N.a.
Browne et al. (1998)	Calidad	Estudiantes de negocios/marketing	Proceso	Se establecen los atributos que proporcionan una mayor satisfacción.
	Satisfacción			
Browne et al. (1999)	Calidad	Estudiantes de negocios/marketing y padres de alumnos	Proceso	Se establecen los atributos que proporcionan una mayor satisfacción.
	Satisfacción			
Martensen et al. (2000)	Imagen	Estudiantes de negocios y de lenguas modernas	Resultado	Consecuencia de las expectativas, la calidad de los equipamientos y el valor percibido. Antecedente de la lealtad.
	Calidad de personas y procesos (Humanware quality)			
	Calidad de infraestructuras y equipamientos (Hardware quality)			
	Valor percibido			
	Satisfacción			
	Expectativas			
Elliot y Healy (2001)	Atributos (11) de la experiencia universitaria	Todas las ramas de conocimiento	Proceso	Se establecen los atributos que proporcionan una mayor satisfacción
	Satisfacción			
Elliot y Shin (2002)	Atributos (20) de la experiencia universitaria	Todas las ramas de conocimiento	Proceso	Se establecen los atributos que proporcionan una mayor satisfacción.
	Satisfacción			
Wiers-Jenssen, Stensaker y Groggaard (2002)	Satisfacción (8 categorías)	Humanidades, derecho, medicina, salud, negocios, educación y ciencias sociales	Proceso	Se mide la satisfacción de las diferentes dimensiones.
Beerli et al. (2002)	Imagen (cognitiva, afectiva y global)	Todas las ramas de conocimiento	Resultado	Consecuencia de la imagen.
	Satisfacción			
Bigné et al. (2003)	Calidad (5 dimensiones)	Estudiantes de administración de empresas (negocios)	Resultado	Consecuencia de la calidad.
	Satisfacción			
Thomas y Galambos (2004)	Calidad (4 dimensiones)	No especificado	Proceso	Resultado de los atributos de calidad (que equiparan a satisfacción).
	Satisfacción			
DeShields, Kara y Kaynak (2005)	Facultad	Estudiantes de negocios	Resultado	Consecuencia de cuatro dimensiones establecidas.
	Clases			
	Asesoramiento del profesorado			
	Satisfacción			
Mai (2005)	Calidad	Estudiantes de negocios	Resultado	Consecuencia de la calidad.
	Satisfacción			



Autor y año	Dimensiones	Ramas de conocimiento	Proceso o resultado	Antecedente o consecuencia
Marzo et al. (2005)	Métodos de enseñanza	Cursos complementarios ofrecidos por las universidades. (Cursos de verano)	Resultado	Consecuencia únicamente de la calidad universitaria.
	Profesorado			
	Organización			
	Inscripción			
	Infraestructura			
	Satisfacción			
Lealtad				
Arambewela y Hall (2006)	Calidad (5 dimensiones)	Estudiantes de negocios	Resultado	Resultado de los atributos de la calidad.
	Satisfacción			
Douglas, Douglas y Barnes (2006)	Satisfacción (derivado de la valoración de 60 aspectos universitarios)	Estudiantes de empresa y derecho	Proceso	N.a.
Petruzzellis, D'Uggento, y Romanazzi (2006)	Calidad	Alumnos de 12 facultades (no especificadas)	Resultado	Satisfacción como consecuencia de la calidad.
	Satisfacción			
Alves y Raposo (2007)	Expectativas	Todas las ramas de conocimiento	Resultado	Consecuencia de la calidad, la imagen y el valor percibido.
	Imagen			
	Calidad			
	Valor percibido			
	Satisfacción			
	Lealtad			
Boca a boca				
Helgesen y Nasset (2007)	Calidad del servicio	Ingeniería, marketing, biología, enfermería	Resultado	Consecuencia de la calidad y la reputación.
	Equipamiento			
	Vida social			
	Compromiso			
	Información			
	Reputación			
	Satisfacción			
Lealtad				
Ledden et al. (2007)	Valor percibido	Estudiantes de posgrado de negocios (MBA)	Resultado	Consecuencia del valor percibido.
	Valores personales			
	Satisfacción			
Douglas et al. (2008)	Calidad	No especificado	Proceso	Consecuencia de la calidad y antecedente de la lealtad (a nivel conceptual).
	Satisfacción			
	Lealtad (conceptual)			
Clemes et al. (2008)	Satisfacción	Estudiantes de comercio	Resultado	Consecuencia de la imagen y la calidad.
	Imagen			
	Precio			
	Calidad			
	Intención			



Autor y año	Dimensiones	Ramras de conocimiento	Proceso o resultado	Antecedente o consecuencia
Nasser, Khoury y Abouchedid, (2008)	Conocimiento autopercebido de la universidad (experiencia, procedimientos, etc.) (6 dimensiones) Satisfacción	7 ramas: inglés, matemáticas, negocios, ciencias, humanidades, ingeniería y ciencias sociales	Resultado	Consecuencia del conocimiento autopercebido.
Brown y Mazzarol (2009)	Calidad (2 dimensiones) Imagen Valor percibido Lealtad Satisfacción	No especificado	Resultado	Consecuencia del valor percibido (valor consecuencia de imagen y calidad). Antecedente de la lealtad.
Husain et al. (2009)	Atributos del servicio (calidad) Satisfacción	Estudiantes de negocios	Resultado	Consecuencia de la calidad.
Alves (2010)	Imagen Valor Satisfacción Lealtad	Todas las ramas de conocimiento	Resultado	Consecuencia de la calidad, la imagen y el valor percibido. Antecedente de la lealtad.
Alves y Raposo (2010)	Expectativas Imagen Calidad Valor percibido Satisfacción Lealtad Boca a boca	Todas las ramas de conocimiento	Resultado.	Consecuencia del valor percibido (y éste de la imagen y la calidad) y de la lealtad.
Duque y Weeks (2010)	Calidad (educacional y de recursos) Resultados (cognitivos y afectivos) Implicación Satisfacción	Estudiantes de geografía	Resultado	Consecuencia de la calidad, la implicación y los resultados cognitivos.
Gruber et al. (2010)	Calidad Satisfacción	Alumnos de pedagogía, psicología de la educación, filosofía, sociología, matemáticas y alemán	Proceso	Los componentes de la calidad conducen a la satisfacción.
Letcher y Neves (2010)	Calidad Satisfacción	Alumnos de la rama de negocios/economía	Proceso	La calidad conduce a la satisfacción.
Malik y Usman (2010)	Calidad (5 dimensiones) Satisfacción	Todas las ramas de conocimiento (tanto de universidades privadas y públicas)	Resultado	Consecuencia de la calidad.
Munteanu et al. (2010)	Calidad Satisfacción	Alumnos de la rama de negocios	Proceso	La calidad conduce a la satisfacción.
Pike y Larkin (2010)	22 ítems que miden la satisfacción según los diferentes criterios académicos y no académicos	No especificado	Proceso	Satisfacción derivada de las dimensiones tanto académicas como no académicas.



Autor y año	Dimensiones	Ramas de conocimiento	Proceso o resultado	Antecedente o consecuencia
Qureshi et al. (2010)	Motivación	Estudiantes de negocios	Resultado	Consecuencia de la calidad.
	Motivación			
	Calidad (2 dimensiones: fiabilidad y capacidad de respuesta)			
Sánchez Fernández et al. (2010)	Satisfacción	No especificado	Resultado	Consecuencia del valor percibido. Antecedente de la lealtad.
	Valor percibido			
	Satisfacción			
Alves (2011)	Lealtad	Todas las ramas de conocimiento	Resultado	Consecuencia de la calidad, la imagen y el valor percibido. Antecedente de la lealtad.
	Dimensiones de Alves (2010)			
Duarte, Alves y Raposo (2012)	Misma escala y dimensiones que en sus estudios de los años 2007 y 2010 (Alves y Raposo)	Todas las ramas del conocimiento	Resultado	Satisfacción como consecuencia de las expectativas, imagen, calidad y valor percibido. Antecedente de la lealtad.
Kheiry et al. (2012)	Imagen	Todas las ramas de conocimiento	Resultado	Imagen y satisfacción como antecedentes de la lealtad.
	Satisfacción			
	Lealtad			
Lai et al. (2012)	Valor percibido (7 dimensiones)	Negocios y finanzas, humanidades y ciencias sociales, ingeniería y arquitectura, ciencias y otros	Resultado	Consecuencia del valor percibido.
	Satisfacción			
Moosmayer y Siems (2012)	Valor esperado	Estudiantes de negocio	Resultado	Consecuencia de las percepciones de valor (especialmente el valor percibido).
	Valor percibido			
	Valor de poder (autoridad)			
	Valor de universalismo			
	Satisfacción			
Solinas et al. (2012)	Motivaciones	Estudiantes de ciencias	Proceso	Satisfacción con los componentes de la calidad.
	Calidad (servicios y docencia)			
	Satisfacción			
Sultan y Wong (2012)	Pre-experiencia universitaria (comunicación y experiencia previa)	Negocios, tecnología de la información, ingeniería y ciencias aplicadas, ciencias de la salud, ciencias, ciencias sociales y otros (turismo, música, trabajo social, etc.)	Resultado	Consecuencia de la calidad y antecedente de la imagen.
	Factores durante la experiencia (calidad)			
	Pos-experiencia universitaria (satisfacción, imagen y confianza)			
Blázquez et al. (2013)	Satisfacción: satisfacción con las instalaciones, con los aspectos académicos y la satisfacción social	Estudiantes de empresas	Resultado	Antecedente de la percepción de calidad.
	Calidad: calidad universitaria y calidad de vida			
	Identificación			
	Recomendación			

Fuente: elaboración propia

3.2.4.4. Satisfacción y valor percibido

Como se ha comprobado la ambigüedad y modelización del valor percibido impide una interpretación uniforme y consensuada del término (De Chernatony et al., 2000). Dada la polisemia de la noción de valor, se ha señalado la existencia de dificultades para comparar distintos estudios empíricos y, con ello, la inconsistencia en los procedimientos de medición del valor percibido (G.-Gallarza y Gil, 2006). En este sentido, existe consenso en cuanto a la multidimensionalidad del concepto de valor (Sweeney y Soutar, 2001), y su influencia sobre la satisfacción.

El valor percibido es un constructo diferente al de la satisfacción. Esta diferencia radica principalmente en que, mientras el valor percibido ocurre en el desarrollo de las diferentes etapas del proceso de adquisición de un producto o servicio, incluyendo la etapa de pre-compra (Woodruff, 1997), la satisfacción se define como una evaluación post-compra y post-consumo (Hunt, 1977; Oliver, 1981), siendo universalmente aceptada esta visión por los investigadores que han estudiado el concepto. Las percepciones del valor, por tanto, se podrían generar sin haber comprado o usado el producto, mientras que la satisfacción dependerá siempre de la experiencia de utilización del producto o servicio adquirido.

Mientras tanto, una serie de autores han aludido a la importancia de combinar la medición del valor con satisfacción (Woodruff, 1997, Oh, 2000). Zeithaml y Bitner (2003) definen la satisfacción como la evaluación de un consumidor de si un producto o servicio ha satisfecho sus necesidades siendo el valor percibido un antecedente de tal satisfacción.

El valor percibido se ha estudiado extensamente en la investigación como antecedente de la satisfacción del cliente (Zeithaml et al., 1985; Zeithaml et al., 1985 y 1993; Yi, 1990; Fornell y Johnson, 1993; Spreng y Olshavsky, 1993; Campbell y Verbeke, 1994; Henning-Thurau y Klee, 1997; Patterson y Spreng, 1997; Mittal et al., 1998). Generalmente, los investigadores han concluido que el valor tiene un efecto directo y positivo sobre la satisfacción global. Se ha demostrado que el valor tiene una participación directa y específica con la satisfacción respecto a un determinado servicio (Rust y Oliver, 1994).

La literatura académica ha demostrado claramente la influencia positiva del valor percibido en la satisfacción (Oliver, 1980), Zeithaml, Berry y Parasuraman (1996), Athanassopoulos (2000), Cronin, Brady y Hult (2000) consideran que la satisfacción es la respuesta afectiva general influenciada por la expectativa inicial y el servicio final entregado al consumidor.

Así mismo, dentro del contexto universitario, tal como se anticipó brevemente en el apartado del valor percibido, los autores han confirmado la relación positiva del valor percibido como antecedente de la satisfacción (Webb y Jagun, 1997; Martensen et al., 2000; Ledden et al., 2007; Alves y Raposo, 2007; Brown y Mazzarol, 2009; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Lai et al., 2012; Moosmayer y Siems, 2012; Duarte, Alves y Raposo, 2012; Clemes et al., 2013) lo que confirma los resultados de los estudios ajenos al sector de la universidad, aunque hay que tener en cuenta que esta relación ha sido evaluada en menor medida, estableciéndose en los estudios dentro de la educación superior una relación directa de la calidad sobre la satisfacción.

Sin embargo, Cronin et al. (2000) y Parasuraman y Grewal (2000) indican que la calidad es un importante motor para la creación de valor y éste de la satisfacción. Esto se debe a que los clientes al evaluar el valor consideran atributos específicos como el precio así como la calidad del servicio (Andreassen y Lanseng, 1998).

Volviendo a los estudios dentro de la ES, Gounaris, Tzempelikos y Chatzipanagiotou (2007) proporcionan un marco conceptual, así como una investigación empírica del valor percibido y la influencia del valor percibido en la satisfacción y en la lealtad, en las intenciones de comportamiento, de un positivo boca a boca o de la intención de recompra.

Yang y Peterson (2004) reconocen el efecto del valor percibido en la satisfacción, pero moderado por los costes de cambio. La importancia de estos costes de transferencia de valor al cliente también se demuestra en los estudios realizados por Wang (2010).

Lai et al. (2012) ponen de relieve la notoriedad del valor percibido en las universidades para la identificación de las necesidades de los estudiantes y lograr su satisfacción. Todo con el fin de conseguir, en última instancia, modelos más eficaces de educación. En este sentido, Brown y Mazzarol (2009) demuestran la relevancia del valor y la imagen percibida, aunque consideran que ésta sea un antecedente de la primera. En su estudio sobre los diversos tipos de servicios, McDougall y Levesque (2000) demostraron la importancia del valor percibido en la validación de los modelos de satisfacción con el servicio prestado, considerando también el de la educación superior.

La cadena de valor está fuertemente ligada a las dimensiones de la satisfacción y la calidad, según la percepción de los estudiantes (Aldridge y Rowley, 1998; Sakthivel y Raju, 2006; Petruzzellis y Romanazzi, 2010). Vila et al. (2007) también han estudiado los efectos del valor en cuanto a las posibilidades de trabajo mientras que Ledden et al. (2007) consideran que las personas perciben el valor dentro de un entorno socio/cultural global que define y

forma los valores personales. Tales estudios llegan a la conclusión de que el valor es un determinante importante de la satisfacción.

Con todo ello lo revisado, proponemos la siguiente definición dentro del contexto de la educación superior: *la satisfacción es el resultado cognitivo y afectivo en función de la valoración positiva de los componentes de calidad así como del valor percibido por el estudiante que tiene lugar después de la experiencia universitaria.*

3.2.5. Imagen universitaria

3.2.5.1. Conceptualización de la imagen

En primer lugar, al igual que se ha realizado con los otros conceptos analizados, nos aproximaremos a la definición del término para luego comprender qué importancia tiene para el mundo universitario y como ha sido analizado por los académicos de este ámbito.

Bajo esta óptica, centrándonos en la definición de imagen, Capriotti (1999, p.16) la define como "la representación mental de un objeto real que actúa en el lugar de ese objeto".

McInnis y Price (1987) demuestran que la imagen es un proceso con origen en las ideas, los sentimientos y las experiencias anteriores de la organización que se recuerdan y se transforman en imágenes mentales, es decir, las ideas se almacenan en la memoria, se transforman en significado y, a su vez, se divide en diferentes categorías. Dobni y Zinkhan (1990) concluyeron que la imagen es un fenómeno perceptivo que se forma por la interpretación racional y emocional y que tiene componentes cognitivos (las creencias) y los componentes afectivos o los sentimientos.

Desde un punto de vista del marketing, Grönroos (1984) define la imagen como un filtro que influye en la percepción sobre la buena gestión y servicio de una empresa mientras que Barich y Kotler (1991) consideran que representa las impresiones, asociaciones, creencias y actitudes que se mantienen en la memoria de los consumidores respecto a una empresa u organización. Dohni y Zinkhan (1990) opinan que la imagen es un fenómeno plenamente subjetivo y perceptual que se forma por medio de la interpretación del consumidor, sea razonada o emocional. Moliné (1996) la define como un conjunto de "interpretaciones del consumidor" (cogniciones, sentimientos) de las auténticas características intrínsecas y extrínsecas de un producto. También desde este enfoque de marketing se considera como resultado de las creencias y sentimientos de un consumidor hacia un producto o una

organización (Baloglu y Brinberg, 1997). Por otra parte, Aaker (1997) define la imagen (referida a la marca en este caso) como la forma en que se percibe un producto por los consumidores en la actualidad.

Teniendo en cuenta definiciones más recientes, Barnett et al. (2006) la consideran como las impresiones generales que los observadores, tanto internos como externos, tienen del conjunto de símbolos distintivos de una organización mientras que Abratt y Kleyn (2012) lo definen como “el reflejo actual e inmediato que los distintos *stakeholders* tienen en relación a una organización”.

Las principales definiciones sobre el concepto de imagen se muestran en la siguiente tabla⁸:

Tabla 3.13. Definiciones de imagen

Autor	Definición
Grönroos (1984)	Filtro que influye en la percepción sobre la buena gestión y servicio de una empresa.
Dichter (1985)	Impresión global que una entidad logra en la mente de los consumidores.
Barich y Kotler (1991)	Representación de las impresiones, asociaciones, creencias y actitudes que se mantienen en la memoria de los consumidores respecto a una empresa u organización.
Schmidt et al. (1995)	Concepción mental que los múltiples grupos de interés de la empresa (clientes, empleados y público en general) tienen basándose en su estética.
LeBlanc y Nguyen (1996)	Resultado de un proceso agregado por el cual el consumidor compara y contrasta varios atributos de la empresa.
Sanz de la Tajada (1996)	Las representaciones, tanto racionales y afectivos, que un individuo o grupo de individuos asocian a una empresa o institución, como resultado neto de las experiencias, sentimientos e información acerca de la empresa.
Baloglu y Brinberg (1997)	Resultado de las creencias y sentimientos de un consumidor hacia un producto o una organización.
Hatch y Schultz (1997)	Percepciones de la organización desarrolladas por sus <i>stakeholders</i> ; la impresión global que el mundo exterior tiene sobre la compañía, incluyendo las perspectivas de los clientes, accionistas, los medios de comunicación, el público en general, entre otros.

⁸ Entre las defensiones se han considerado aquellas referidas a la imagen corporativa y la imagen organizacional.

Autor	Definición
Villafañe (1998)	El resultado de la integración, en la mente de los públicos con los que se relaciona la institución, de un conjunto de imágenes que la empresa proyecta hacia el exterior.
Capriotti (1999)	Representación mental de un objeto real que actúa en el lugar de ese objeto.
Kazoleas et al. (2001)	Un conjunto de símbolos en la mente del receptor cuyo significado puede ser positivo, negativo o neutral.
Alessandri (2001)	La percepción general sobre una organización.
Davies et al. (2001)	La percepción que tienen los grupos de interés externos sobre la organización, especialmente los consumidores.
Barnett et al. (2006)	Impresiones generales que los observadores, tanto internos como externos, tienen del conjunto de símbolos distintivos de una organización.
Zaghloul et al. (2010)	Cualquier opinión singular o significado mantenido sobre una organización (positivo, negativo o neutral).
Currás (2010)	Imagen cuyo objeto es la organización misma, y cuyo sujeto (quien la percibe) se encuentra en el exterior de la empresa (audiencias, públicos, <i>stakeholders</i> externos).
Abratt y Kleyn (2012)	El reflejo actual e inmediato que los <i>stakeholders</i> tienen en relación a una organización.

Fuente: elaboración propia

La imagen tiene una considerable influencia en el comportamiento del consumidor (Loudon y Della Bitta, 1995, p. 406). Supone un factor fundamental en cualquier empresa de servicios e incluso en organizaciones sin ánimo de lucro ya que es un factor predictivo de la lealtad (Gatewood et al., 1993), atrae a nuevos clientes potenciales (Boyle, 1996), mantiene a los actuales (Fielder et al., 1993) o permite incluso el aumento de las ventas (Sirgy y Samli, 1985). Alcanzar una adecuada imagen corporativa es esencial para conseguir una actitud positiva con vistas a obtener nuevas vías de financiación y resulta un elemento sustancial en cualquier estrategia o gestión desde el punto de vista del marketing (Landrum et al., 1998). Tal como establecen Luque, Del Barrio, Ibáñez y Rodríguez (2007) las imágenes influyen en las percepciones finales y pueden afectar a la elección y el comportamiento de los individuos.

Keller (1998) plantea seis recomendaciones para la formación de la imagen de cualquier organización desde la perspectiva del marketing:

1. Establecer una estrategia de marketing relacional.
2. Definir con precisión el tipo de estructuras cognitivas que se desea crear en la mente del consumidor. Es decir, qué tipo de imagen se quiere crear y qué tipo de mensaje se quiere transmitir a los diferentes públicos.
3. Decidir el tipo de asociaciones de carácter táctico y estratégico que se van a tomar para la creación y fijación de la imagen.
4. Plantear una visión a largo plazo a la hora de tomar cualquier decisión que tenga que ver con la gestión de la imagen.
5. Investigar los cambios sociales y culturales que afectarán a los distintos públicos de la organización.
6. Evaluar el rendimiento de la imagen lograda: si se trata de una imagen sólida, única, creíble y apreciada.

La formación de la imagen se ha estudiado en el sector empresarial durante un tiempo considerable y se utiliza para definir una gran cantidad de cosas o fenómenos complejos y difíciles de determinar. La imagen se ha constituido como un conjunto de conocimientos, llamados creencias o estereotipos, sobre un objeto u organización. La gente se forma una imagen de un objeto a través de las cadenas de asociación o redes que se construyen a lo largo de un período de tiempo, como resultado de los estímulos acumulados. Todo este fenómeno conocido como “modelo de red asociativa de memoria” ha sido analizado básicamente desde el campo de la psicología (Casado y Aymerich en Maqueda, 2012) y propugna que la memoria configura una red de estímulos formada por diferentes nodos ante un mismo fenómeno objeto. De este modo el consumidor incorpora la imagen a su estructura de memoria. Estas asociaciones se generan de tres modos diferentes:

- **Fuentes sociales:** próximas: amigos y familiares. Se trata de una de las referencias más claras para el individuo (véase el apartado sobre motivaciones). Por ejemplo, en el caso de la universidad, la influencia parental y el hecho de si los padres y los amigos cercanos han acudido a la universidad, sin duda, influenciará en la imagen que el individuo tenga acerca del universo de la educación superior.

- La organización como **fFuente de información**: origen de la creación de asociaciones. Se trata de la propia información que la empresa o institución envía y controla hacia sus públicos. Supone uno de los propósitos de todo tipo de comunicación comercial.
- La **fFuente de conocimiento compartido**: son los medios de comunicación en general y otras vías de información como Internet, la prensa, informes de expertos, etc.

Davis y Rébora (2002) señalan que las asociaciones de la imagen son diferentes según su nivel de importancia estableciendo tres niveles:

1. Inferior: características, atributos y procesos que deben ser demostrados a los consumidores.
2. Media: beneficios funcionales y emocionales.
3. Superior: creencias, valores emocionales, espirituales y culturales susceptibles de ser asociados.

Por otra parte, las percepciones o creencias sobre una organización han sido estudiadas según tres términos diferentes: identidad, imagen y reputación. Sin embargo, se ha producido un cierto solapamiento entre tales conceptos (Fombrun, 1996; Walker, 2010) por lo que a veces se tienden a confundir, o por otro lado, se utilizan como sinónimos pues también se tiene a considerar de forma análoga por tal confusión (Williams y Barret, 2000). E incluso, simultáneamente se ha distinguido entre imagen de marca, imagen corporativa, imagen organizacional o imagen pública entre otros. Además, hay que sumar el hecho de que se ha producido ciertas divergencias del término dado la cantidad de contextos en los que se ha aplicado la imagen.

En nuestro estudio, nos centramos en la imagen como concepto que se refiere a cómo se percibe la organización entre sus públicos. La diferencia con respecto a la identidad y la reputación se ofrece en el siguiente cuadro:

Tabla 3.14. Diferencias entre identidad, imagen y reputación

Autor	IDENTIDAD	IMAGEN	REPUTACIÓN
Fombrun (1996)	Conjunto de valores que los empleados asocian a su propia compañía.	La percepción que tienen los públicos sobre la compañía.	Representación perceptual de las acciones pasadas y futuras que describen el atractivo global de la compañía.
Davies et al. (2001)	La percepción interna de la organización por parte de los propios empleados.	La percepción acerca de la organización por parte de los públicos externos.	Se refiere a un término integrador pues supone la percepción en base a la imagen y la identidad.
Dowling (2001)	Representación visual de una organización (nombre de marca, logotipo, colores, etc.).	Evaluación global (en base a creencias y sentimientos) sobre una organización.	Los valores que se atribuyen a la organización (calidad, honestidad, etc.) a partir de la imagen.
Brown et al. (2006)	Asociaciones mentales de los miembros de una organización sobre ella.	Asociaciones mentales que se desea que tengan los distintos públicos así como cree la organización que es percibida por los públicos externos.	Asociaciones mentales que las personas externas tienen sobre la organización.

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, en base a la tabla anterior, la imagen es el conjunto general de creencias acerca de una organización, la identidad como se instrumentaliza esa imagen y cómo la perciben los empleados mientras que la reputación, es la evaluación de tales creencias que surge de la imagen y que configuran el atractivo de una organización por lo que supone un proceso de creación más extendido en el tiempo.

Como conclusión podemos deducir de toda esta revisión mencionada en este apartado que *la imagen es el resultado de una combinación de elementos físicos y emocionales que identifican a una organización (o marca) y que la distingue de otras organizaciones de naturaleza similar y que ello permite que se posicione adecuadamente en la mente de sus públicos.*

3.2.5.2. La imagen en el ámbito universitario

La imagen corporativa de las universidades es un concepto que progresivamente tiene un mayor interés para las instituciones de educación superior. No obstante la mayoría de la investigación académica se ha centrado en la construcción del mensaje y en el emisor y han obviado la perspectiva del receptor (Marcus y Goodman, 1991; Elsbach y Sutton, 1992; Capriotti, 1999; Cornelissen, 2000) por lo que es fundamental centrarse en el enfoque del consumidor (Landrum et al., 1998) intentando comprender la imagen percibida de la universidad por sus distintos *stakeholders* y analizar qué la componen y con qué otras variables se relacionan.

Una adecuada gestión del marketing exige la construcción de una auténtica imagen con la que se sienta identificado el estudiante. Incluso es la clave para las donaciones una vez que el alumno se gradúe, objetivo primordial, en contextos universitarios como el americano (Arnett, German y Hunt, 2003). En un contexto como el español, Hernández Gómez y Zamora (2010) indican que se reconoce lo fundamental que resulta la imagen pero que existe una importante falta de concienciación acerca de esta variable en las instituciones españolas obviando su relevancia dentro de la política estratégica. Luque-Martínez et al. (2009) consideran que los administradores y gestores universitarios deben tener tanto conocimiento como sea posible en todas las dimensiones que afectan a la universidad, con el fin de tomar decisiones informadas y elaborar una buena planificación estratégica.

Con el propósito de distinguirse de los competidores, las universidades han aumentado sus esfuerzos en fortalecer una gestión de la calidad óptima o desarrollar una imagen “de prestigio” (McPherson y Schapiro, 1998). En el sector de la educación superior dado el contexto al que se enfrenta, las universidades necesitan cada vez más de una imagen distinta con el fin de mantener su competitividad en el mercado y no resultar perjudicados en el futuro (Parameswaran y Glowacka, 1995).

Siguiendo los supuestos vistos anteriormente sobre la imagen de Davis y Rébora (2002), en el caso de la educación superior la experiencia universitaria es un componente vital en la existencia de cualquier individuo pues condiciona su vida social y su juventud (en la mayoría de los casos). Por ello, su experiencia universitaria tiene un efecto a largo plazo y la imagen que origina es fundamentalmente de tipo emocional. Sung y Yang (2008) concluyeron que la imagen proyectada por la universidad es el principal agente a la hora de reclutar nuevos alumnos.

Maringe y Gibbs (2009) afirmaban además que la imagen universitaria favorable tiene un impacto positivo en la percepción de un sistema educativo o, incluso una sociedad. Como ejemplos mencionaban el compendio "Oxbridge" de la imagen universitaria inglesa o el binomio Harvard-Yale como ejemplos de una imagen sólida basada principalmente en la investigación y la innovación tecnológica. Desde nuestra perspectiva, esta imagen se basa en criterios de excelencia derivadas de la reputación (pues supone un atractivo de sus resultados, como hemos visto en el análisis entre imagen y reputación).

De acuerdo con Landrum et al. (1998), la imagen de la universidad es un activo valioso en el ámbito competitivo, especialmente en épocas de reducción de los presupuestos y el aumento cada vez mayor de la competencia. Esta imagen influye en una serie de decisiones clave para el futuro de la universidad, tales como: la decisión de quién va a solicitar una plaza, la actitud de la comunidad local sobre la institución, y, tal vez, el nivel de financiación disponible (ya sea pública o privada).

Beerli et al. (2002) definen la imagen de una universidad como un conjunto de interpretaciones y creencias espontáneamente asociadas a un determinado estímulo (físico y social) que previamente ha desencadenado en los individuos una serie de asociaciones.

La formación de la imagen universitaria ha sido estudiada por los académicos desde diferentes perspectivas según el colectivo analizado tal como se muestra en la tabla 3.15.

Principalmente la investigación académica ha analizado la imagen desde el punto de vista de los **estudiantes actuales** (Alexander, 1971; Nguyen y LeBlanc, 2001; Beerli et al., 2002; Helgesen y Nettet, 2007; Traverso, Cortés y Román, 2007; Stevens et al., 2008; Guerra y Arends, 2008; Sung y Yang, 2008; Brown y Mazzarol, 2009; Duarte et al., 2010; Zaghloul et al., 2010; Alves y Raposo, 2007, 2010; Polat, 2011a; Polat, 2011b; Kheiry et al., 2012; Draelants, 2012; Wilkins y Huisman, 2013; Dib y Alnazer, 2013; Clemes et al., 2013).

Desde este enfoque, Nguyen y LeBlanc (2001) muestran que la imagen es esencial para lograr la lealtad del alumno. Helgesen y Nettet (2007) distinguen entre la imagen del programa de estudios y la imagen de la universidad como conceptos distintos. La imagen del programa de estudios está indirectamente relacionada con la lealtad mientras que la satisfacción está vinculada a la imagen de la universidad. Duarte et al. (2010) establecía que la imagen desde el punto de vista del estudiante está formada por la comunicación, la vida social, los cursos y las oportunidades de trabajo.



Tabla 3.15. *Stakeholders* considerados en el estudio de la imagen universitaria

AUTORES	Estudiantes actuales	Estudiantes potenciales	Egresados	Profesores	Empleados	Empresas	Sociedad
Alexander (1971)	X						
Struckman-Johnson y Kinsley (1985)	X	X	X				
Townsend (1986)				X	X		
Bardo et al. (1990)			X				
Terkla y Pagano (1993)	X		X		X		
Treadwell y Harrison, (1994)	X			X			
Parameswaran y Glowacka (1995)						X	
Landrum et al. (1998)*							X
Ivy (2001)					X		
Nguyen y LeBlanc (2001)	X						
Kazoleas et al. (2001)							X
Berli et al. (2002)	X						
Arpan et al. (2003)	X						X
Baker y Brown (2007)			X				
Helgesen y Nettet (2007)	X						
Traverso, Cortés y Román (2007)	X						
Stevens et al. (2008)	X						
Guerra y Arends (2008)	X						
Sung y Yang (2008)	X						
Brown y Mazzarol (2009)	X						
Luque y Del Barrio (2009)				X			
Maric et al. (2010)			X				
Pampaloni (2010)		X					
Duarte et al. (2010)	X						
Hernández Gómez y Zamora (2010)					X		
Zaghloul et al. (2010)	X						
Alves y Raposo (2007, 2010)	X						
Sánchez Fernández et al. (2010)			X				
Polat (2011a)	X						
Polat (2011b)	X						
Kantaken (2012)	X	X	X	X	X		
Cervera et al. (2012)	X		X		X		
Draelants (2012)	X						
Wilkins y Huisman (2013)	X						
Dib y Alnazer (2013)	X						
Clemes et al. (2013)	X						

Fuente: elaboración propia

*Desde la perspectiva social de los padres

Polat (2011a) determinó que la imagen difiere según el sexo y, sobre todo, de la facultad a la que pertenezca el estudiante. El mismo autor (Polat, 2011b) mostró que la imagen es un factor predictivo del logro académico y que los principales aspectos que influyen son las infraestructuras, la calidad, los equipamientos deportivos y la imagen física. Wilkins y Huisman (2013) concluyeron que la información y las opiniones obtenidas a través de las relaciones personales y los medios de comunicación son la principal influencia a la hora de formar la imagen y que ésta es clave para la retención de los estudiantes.

Desde otro enfoque diferente, Pampaloni (2010) examinó como la imagen institucional afecta a la decisión de elegir la institución en **futuros alumnos** universitarios, es decir, a los estudiantes potenciales. En este sentido, los factores institucionales (calidad, servicios, etc.) ejercen un mayor impacto en la formación de la imagen que las fuentes de información a las que accede el estudiante (referido a la opinión de otros y los medios de comunicación)

Teniendo en cuenta a otros *stakeholders*, Kazoleas et al. (2001) realizaron un análisis de los factores organizativos, personales y ambientales en la imagen de la universidad percibida por sus diferentes públicos de la **sociedad** concluyendo que la sociedad tiene una imagen positiva en términos de calidad docente. Establecían las siguientes dimensiones de la imagen: imagen global, imagen del programa, énfasis en el aprendizaje y educación, calidad de la educación, factores del entorno, razones financieras y programas deportivos.

En esta misma perspectiva, Arpan et al. (2003) analizaron la imagen percibida de la universidad entre los ciudadanos así como de los propios estudiantes. Como resultado de su estudio se halló que los estudiantes forman su imagen a partir de los aspectos académicos, los factores deportivos y la aparición en medios de comunicación mientras que los ciudadanos (no estudiantes) al no tener una experiencia tan directa con la universidad perciben la universidad con una imagen más global teniendo en cuenta todos los atributos.

Al margen del enfoque desde la imagen percibida por la sociedad y los estudiantes, Landrum et al. (1998) se centró en la opinión de los **padres** de alumnos estableciendo que los progenitores prefieren que sus hijos escojan una universidad en base a imagen institucional proyectada según los aspectos académicos y deportivos. Además la familiaridad con la institución fomenta una imagen favorable de la universidad.

Teniendo en cuenta únicamente al **profesorado** Luque y Del Barrio (2009) propusieron una metodología para la identificación de las principales dimensiones que determinan la imagen de la universidad y la comprensión de la importancia relativa de cada una de estas dimensiones, con el fin de mejorar el servicio prestado y para desarrollar y mantener una

posición distintiva que da por el gobierno de la universidad. Entre sus resultados se muestra que las dimensiones de mayor importancia para la imagen universitaria son el servicio a la sociedad, las actividades docentes que desarrolla, la gestión administrativa y las infraestructuras y patrimonio de la institución.

Ivy (2001) se centró en la imagen según los **gestores universitarios** según las herramientas y técnicas del marketing (publicidad, calidad del servicio universitario, métodos de atracción, reputación de la universidad, etc.) utilizadas para desarrollar la estrategia de imagen según las fortalezas y debilidades de la institución en base al criterio de distintos directivos universitarios en Australia y Sudáfrica. Cierta paralelismo guarda el estudio de Santiago et al. (2008) que analizaron la imagen según las herramientas electrónicas (páginas webs principalmente) de las universidades estableciendo que se forma en función de la información acerca de los servicios, la investigación y la docencia.

Por otra parte, se encuentran otros estudios que analizaron de forma específica la imagen después de la experiencia universitaria mediante los **egresados** (Bardo et al., 1990; Baker y Brown, 2007; Sánchez Fernández et al., 2010). Con base en el trabajo de Bardo et al. (1990) la imagen del egresado sobre su institución está formada por cinco dimensiones: la adecuación de los programas educativos con las necesidades de la sociedad, la satisfacción, la orientación al estudiante, el clima educativo y la calidad académica. Baker y Brown (2007) realizaron un original estudio cualitativo donde analizaron qué elementos conforman la imagen de las universidades británica denominadas “de élite” (por ejemplo, Oxford) desde la visión del titulado universitario concluyendo que la imagen depende de la “clase social” y el estilo de vida. Sánchez Fernández et al. (2010) examinaron el efecto de la imagen sobre el valor percibido. Por último, Maric et al. (2010) en su estudio desde la perspectiva de los titulados, sugirió que la adecuada formación de la imagen se basa en una correcta calidad de la enseñanza (principalmente los contenidos de aprendizaje y la calidad del profesorado).

Conectado con el ámbito de las **empresas**, Parameswaran y Glowacka (1995) analizaron la percepción de la imagen universidad entre las compañías (se entrevistó a los responsables de recursos humanos de las empresas) llegando a la conclusión de que aquellas universidades que son familiares para las empresas y tienen cierto prestigio, aumenta la percepción de los graduados de tales universidades.

En general, en el estudio de la imagen universitaria, destaca el hecho que se han realizado diferentes estudios considerando a **distintos stakeholders** (e, incluso, comparándolos entre ellos):

Por orden cronológico, Struckman-Johnson y Kinsley (1985) realizaron un estudio donde analizaban la imagen en función del momento del ciclo del estudiante, es decir, si se trataba de estudiantes potenciales (pre-universitarios), estudiantes actuales y egresados infiriendo que la imagen varía considerablemente de un grupo a otro. Townsend (1986) consideró a los gestores universitarios y a los profesores. Ambos colectivos coinciden en la importancia de la imagen y cómo debe ser percibida pero no en la estrategia o las herramientas para “materializar” esa imagen.

Terkla y Pagano (1993) tuvieron en cuenta también a los estudiantes actuales (diferenciando según el curso académico) y los egresados así como al personal administrativo de la universidad concluyendo que la imagen percibida no difiere significativamente entre los distintos colectivos considerados. Ello contrasta con los resultados de Treadwell y Harrison (1994) en la que establecieron que sí había diferencias entre los distintos colectivos, concretamente entre el profesorado y los estudiantes. En este último una imagen más o menos positiva está en función del nivel de implicación.

Cervera et al. (2012) en la parte cualitativa de su estudio consideraron a estudiantes de último curso, vicedecanos, catedráticos y egresados. En la parte cuantitativa (mediante egresados) evidenciaron la importancia de la imagen para la lealtad. Finalmente, Kantaken (2012) fue quien tuvo en cuenta el mayor número de *stakeholders* (empleados de administración, profesorado, estudiantes, el propio rector...) con el objetivo de debatir acerca de la construcción de la imagen universitaria determinando que ésta depende de la “percepción de marca” entre los públicos.

Por otra parte, atendiendo a los estudios revisados en el capítulo 1 de esta tesis, cabe mencionar el Plan Estratégico de la UGR (2006) donde se tuvieron en cuenta a la comunidad universitaria (profesores, alumnos y personal de administración y servicios) y a los agentes sociales (sindicatos, institutos de educación secundaria, partidos políticos, medios de comunicación y empresas entre otros). Precisamente entre los agentes sociales, la imagen constituía el principal factor a la hora de determinar la excelencia de la universidad.

En la tabla 3.16 se ofrecen los estudios que han analizado la imagen universitaria en el contexto universitario donde se sintetiza la información ofrecida anteriormente y se comentan otros estudios no mencionados.

Observando la tabla, se puede comprobar que el ámbito geográfico donde se ha estudiado la imagen es bastante amplio así como que las metodologías empleadas son múltiples tanto de tipo cualitativo como cuantitativo. Así mismo, la imagen ha sido medida tanto desde un enfoque multidimensional como unidimensional, siendo más frecuente este último.

Tabla 3.16. Estudios sobre la imagen en el contexto universitario

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado
Alexander (1971)	Primera investigación que mide la imagen tomando como referencia la universidad intentando establecer un modelo de medición.	Estados Unidos	Análisis factorial	Estudiantes actuales	Credibilidad	Deriva de las dimensiones de la solución factorial	La imagen se establece como el proceso de ordenar subjetivamente información en unidades categóricas (6 dimensiones establecidas). Supone una medida de imagen para expertos en comunicación.
					Productividad		
					Comportamiento (relaciones con los demás)		
					Actitud ante las estructuras de poder		
					Actitud comunicativa de la organización		
Situación interna							
Struckman-Johnson y Kinsley (1985)	Analizar la imagen institucional en función del momento de la valoración (antes de entrar, durante o después de la universidad).	Estados Unidos	Técnica de perfil de imagen	Estudiantes pre-universitarios, estudiantes actuales y titulados	N.a.	N.a.	La imagen difiere según el grupo al que pertenezca el estudiante.
Townsend (1986)	Analizar la imagen tanto en gestores como en el profesorado según cuatro tipos de dirección institucional y siete tipos de imágenes que se pueden establecer.	Estados Unidos	Análisis univariable (examen de correlaciones)	92 gestores universitarios y 219 profesores	Se establecen tipos de imágenes a los que se puede dirigir la universidad: orientación al estudiante, excelencia en la docencia, democratización de la educación superior, lugar para las oportunidades, "universidad para la comunidad", "algo para todo el mundo", universidad para la comunidad y "curriculum"	N.a.	La imagen de la universidad es una oportunidad para lograr la especialización y diferenciación. Los gestores y profesores coinciden en la forma de establecer la imagen pero no en la dirección en la que debe establecerse. Los resultados varían según el campus al que pertenezca el encuestado.
Bardo et al. (1990)	Desarrollar y aplicar un instrumento de medición de la imagen de la universidad que sea fiable y que cumpla los criterios estadísticos.	Estados Unidos	Ecuaciones estructurales	222 Egresados	Adecuación de los programas educativos con las necesidades de la sociedad	Dimensión reflejo de las dimensiones establecidas	Desarrollo de una escala fiable aplicable en el campo de marketing donde la imagen está compuesta por cinco dimensiones principales.
					Satisfacción		
					Orientación al estudiante/titulado		
					Clima educativo		
					Calidad académica.		
Terkla y Pagano (1993)	Evaluar el método de diferencial semántico como método de medición de imagen así como comprobar las diferencias entre la imagen actual y la imagen deseada, la imagen externa y la interna y las diferencias entre los distintos <i>stakeholders</i> .	Estados Unidos	Método de diferencial semántico y análisis factorial	Personal administrativo, egresados y estudiantes actuales (de primer, medio y último curso). Muestra no especificada	Espíritu y temperamento (igualdad, seguridad...)	Medida de 27 ítems recogido en las cinco dimensiones establecidas	La imagen no difiere entre los tres colectivos (egresados, estudiantes y egresados) sin embargo los nuevos estudiantes tienen una imagen diferente de los estudiantes seniors debido a la experiencia. La imagen actual difiere en ciertos aspectos de la imagen deseada (por ejemplo en términos de internacionalización).
					Curriculum (factores académicos, internacionalización...)		
					Competitividad (rigor académico, método de selección...)		
					Vida académica (orientación, preparación laboral...)		
					Demográfico (universidad pequeña o grande y rural o urbana)		

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado
Treadwell y Harrison, (1994)	Evaluar las imágenes de organización, el índice del grado de similitud entre las imágenes de los distintos miembros, y evaluar las relaciones entre la similitud de la imagen, el compromiso organizacional y la comunicación.	Estados Unidos	Análisis descriptivo	Estudiantes actuales y profesorado	Gran número de dimensiones. Destacan: excelencia académica, el disponer de una buena escuela de negocios, asistencia al estudiante, satisfacción, reputación a nivel nacional, reputación investigadora, la contribución cultural que realiza a la comunidad, o la oferta deportiva que ofrece	Se forma según las dimensiones establecidas	Se validan las relaciones entre los conceptos establecidos, aunque la fuerza de tales relaciones varía con el tipo de relación con la organización, el tipo de imagen y el tipo de comunicación. Sin embargo, se observan diferencias en función del colectivo considerado (alumnado o profesorado). La implicación modera la imagen.
Parameswaran y Glowacka (1995)	Investigar la formación de imágenes de la universidad según la perspectiva de los intereses de los estudiantes cuya preocupación principal es su capacidad de empleo después de la graduación.	Estados Unidos	N.a.	Responsables de los departamentos de recursos humanos de las empresas	N.a.	N.a.	La imagen supone un factor positivo entre los empleadores únicamente cuando están familiarizados con la universidad.
Symes (1996)	Evaluación de la imagen proyectada a partir de las actividades promocionales desarrollada por las universidades australianas.	Australia	Análisis de contenido (semántica) de carteles promocionales	N.a.	N.a.	N.a.	Sugieren que en la década de los 90 ya la imagen se convertirá en el elemento diferenciador en la ES. Es importante la imagen percibida por todos los <i>stakeholders</i> .
Landrum et al. (1998)	Analizar la imagen desde las creencias (denominadas como variables cognitivas) que influyen en los padres a la hora de enviar a sus hijos a una determinada universidad teniendo en cuenta también la imagen general sobre la Educación Superior.	Estados Unidos	Ecuaciones estructurales	849 padres de alumnos	Aspectos académicos Familiaridad Aspectos deportivos Valores Empleabilidad Reputación	Formación a partir de las dimensiones establecidas	La imagen institucional se ve favorecida principalmente por el desempeño de aspectos académicos y deportivos.
Kazoleas et al. (2001)	Analizar la imagen o las imágenes de una organización entre los ciudadanos de una sociedad o territorio e identificar factores relacionados con la imagen.	Estados Unidos	Investigación cualitativa, análisis factorial y análisis discriminante.	123 (cualitativo) y 412 ciudadanos (toda la sociedad)	Imagen global Imagen del programa Énfasis en el aprendizaje y educación Calidad de la educación Factores del entorno Razones financieras Programas deportivos	Influencia de aspectos del entorno, organizacionales y personales en la imagen. Tipos de imágenes diferentes asociadas Imagen global de la universidad entre los residentes	Los factores organizacionales (campus, profesorado, calidad de la educación) son los aspectos más importantes. Entre los miembros de una sociedad convive una imagen positiva de ciertos aspectos y negativos de otros.

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado	
Nguyen y LeBlanc (2001)	Proponen una evaluación de los principales efectos de imagen institucional y la reputación, así como la influencia de su interacción en la lealtad.	Canadá	Regresión múltiple jerárquica	395 estudiantes actuales (de negocios)	Reputación	Siempre he tenido una buena impresión de la universidad	Los resultados indican que el grado de lealtad tiene una tendencia a ser mayor cuando las percepciones tanto de la reputación institucional e imagen institucional son favorables. Se produce gran confusión y es difícil de diferenciar la reputación y la imagen.	
					Lealtad	En mi opinión, la universidad tiene una buena imagen entre los consumidores		
					Imagen institucional	Creo que la universidad tiene una mejor imagen que sus competidores		
Ivy (2001)	Determinar cómo las universidades y los institutos técnicos del Reino Unido y Sudáfrica utilizan las herramientas del marketing para diferenciar sus imágenes institucionales en el mercado de la educación superior.	Reino Unido y Sudáfrica	Análisis de correspondencias	174 gestores universitarios	Herramientas y técnicas del marketing: publicidad, calidad del servicio universitario (docencia, instalaciones, etc.), métodos de atracción, reputación de la universidad, etc.	N.a.	El resultado de este estudio demuestra la idoneidad del análisis de correspondencias en la evaluación de la imagen de las IES. Esta técnica estadística permitirá a los planificadores de la educación superior visualizar las ventajas y desventajas competitivas de su tipo de institución en relación a las fortalezas y debilidades.	
Beerli et al. (2002)	Estudio de la imagen de la universidad para explicar el proceso de formación de imágenes por medio de sus diferentes componentes, tanto en sus dimensiones cognitivas y afectivas.	España	Análisis factorial, regresión y path análisis	6.775 estudiantes	Imagen global	Imagen global de la universidad (negativa/positiva) Imagen afectiva (4 ítems) Imagen cognitiva (21 ítems)	El componente cognitivo afecta al afectivo de la imagen. Las imágenes cognitivas y afectivas afectan de forma positiva a la satisfacción. Los estudiantes satisfechos tienen un efecto positivo sobre la imagen.	
					Capacitación de la universidad (imagen cognitiva)			
					Reputación (imagen cog.)			
					Masificación (imagen cog.)			
					Accesibilidad (imagen cog.)			
					Madurez (imagen cog.)			
					Imagen afectiva			
Satisfacción								
Arpan et al. (2003)	Investigar las dimensiones subyacentes en el constructo de imagen de la universidad, diferenciando según los criterios de distintos grupos de evaluadores (estudiantes, y ciudadanos no estudiantes).	Estados Unidos	Investigación cualitativa (grupos focales), análisis factorial, regresión y path análisis	55 (cualitativo) y 75 estudiantes actuales) y 90 ciudadanos	Estudiantes	Aspectos académicos	Imagen positiva/negativa según el encuestado	Las dimensiones establecidas tienen efectos directos en la imagen percibida tanto en los ciudadanos como en los estudiantes aunque los criterios de cada grupo difieren entre sí.
						Aspectos deportivos		
						Aparición en medios		
					Ciudadanos	Todos los atributos	Imagen positiva/negativa según la sociedad	
						Aparición en medios		
						Nivel educativo		
						Aspectos deportivos		

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado
Alcantar y Arcos (2004)	Presentar el concepto de vinculación (colaboración con el sector productivo) como capacidad de ésta para propiciar el posicionamiento institucional a partir de la percepción que de la universidad tiene la sociedad.	México	Revisión de informes y datos universitarios	N.a.	Vinculación (relación de la universidad con las sociedad, las empresas y las industrias)	N.a.	La vinculación de las IES con los sectores sociales y productivo ha resultado ser una de las estrategias más importantes para la imagen de las universidades, con lo que se incrementará la financiación de las mismas.
Alves y Raposo (2007, 2010)	Analizar la influencia de la imagen en la satisfacción y lealtad de los estudiantes.	Portugal	Ecuaciones estructurales	2.687 estudiantes actuales	Imagen Satisfacción Lealtad Calidad (técnica y funcional) Expectativas Valor Boca a boca	Escala de Landrum et al. (1998)	La imagen es el constructo que más afecta a la satisfacción y ésta afecta a la lealtad.
Baker y Brown (2007)	Examinar la cuestión de la elección universitaria en titulados para conocer las creencias, ideas e imágenes que giran alrededor de aquellas universidades consideradas de élite y las que no.	Reino Unido	Investigación cualitativa (entrevista autobiográfica)	13 titulados universitarios (22-55 años de edad)	Tradición de la universidad (antigüedad, elitismo...) Adecuación de la universidad Brechas culturales y sociales (percepción de las universidades de élite en la clase media) Ambición y "terror" (imagen transmitida por las universidades de prestigio) Comunicación (mediante cartas de aceptación o rechazo en la universidad)	N.a.	Existe un cierto estilo de vida asociado con el hecho de acudir a la educación superior. La clase social influye en la manera en que se percibe la imagen de la universidad.
Helgesen y Nasset (2007)	Examinar la imagen (diferenciando entre imagen del programa de estudios y la imagen de la universidad) como variable dependiente de la calidad, las instalaciones, y la satisfacción así como la relación causal de la imagen en la formación de la lealtad.	Noruega	Ecuaciones estructurales	454 estudiantes actuales	Imagen del plan de estudios Imagen de la universidad Lealtad Satisfacción Instalaciones Calidad	Percepción de la universidad / plan de estudios entre los profesores Percepción de la universidad / plan de estudios entre el público en general Percepción de la universidad / plan de estudios entre los amigos	La imagen del programa de estudios y la imagen de la universidad es percibida como conceptos distintos. La imagen del programa de estudios está indirectamente relacionada con la lealtad a través de la imagen de la universidad mientras que la satisfacción y la imagen de la universidad está directamente relacionada con la lealtad.

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado	
Traverso, Cortés y Román (2007)	Formular y desarrollar un modelo para la determinación de la imagen interna de la institución universitaria, bajo la perspectiva del colectivo de alumnos según curso académico y nivel de valoración.	España	Cualitativo (entrevista y discusión en grupo) y regresión	40 (cualitativo) y 2.065 (cuantitativo) estudiantes actuales	Imagen según 17 atributos diferentes donde destacan: <ul style="list-style-type: none"> Equipos y medios Calidad profesorado Instalaciones Calidad planes de estudio Orientación a la enseñanza Sistema de evaluación Imagen externa 	Valoración de la imagen global percibida	Para cada curso académico existen diferentes atributos que marcan la construcción de la imagen de la universidad. Esta circunstancia corrobora el planteamiento teórico de que cada colectivo construye su imagen según sea, entre otros, los intereses y contactos que mantengan con la institución correspondiente.	
						Valoración de la imagen global transmitida		
						Valoración del grado de compromiso que cada entrevistado mantiene con la actividad que realiza		
Guerra y Arends (2008)	Obtener una mayor comprensión de cómo medir la imagen de una universidad y especialmente de una entidad como son los postgrados universitarios.	Venezuela	Análisis factorial	Estudiantes de postgrado (muestra no especificada)	Aspectos sociales	Resultado de las cinco dimensiones halladas	La escala usada se considera como fiable para medir la imagen institucional universitaria de los programas de postgrados.	
								Aspectos académicos
								Elementos tangibles
								Calidad del servicio
Santiago et al. (2008)	Analizar la construcción de la imagen mediante las páginas webs como elemento diferenciador por parte de las universidades y fuente de una ventaja competitiva en su entorno institucional.	Portugal	Análisis de contenido y empírico de sitios webs	13 páginas webs de universidades	Imagen basada en tres tipos de criterios: <ul style="list-style-type: none"> Investigación Servicios Enseñanza 	N.a.	El análisis revela que la mayoría de las universidades portuguesas se basan en la investigación como elemento diferenciador frente a otros criterios tales como la enseñanza y los servicios.	
								Accesibilidad
Stevens et al. (2008)	Estudio longitudinal basado en dos estudios con un período de 10 años entre ellos para examinar la evolución y percepción de la imagen de una universidad.	Estados Unidos	Análisis descriptivo	375 (estudio 1) 31 (estudio 2) estudiantes actuales	N.a.	La imagen es el resultado de una escala de 19 ítems donde se engloban todo tipo de dimensiones: influencia de otros, calidad, profesorado...	La imagen mejoró a los 10 años debido a la mejora de las distintas dimensiones y la estrategia de marketing realizada por la universidad.	
Sung y Yang (2008)	Evaluar el impacto de la imagen institucional y construcciones relacionadas con la imagen en la actitud de los estudiantes (compromiso del estudiante e identificación con la organización).	Corea del Sur	Análisis factorial y ecuaciones estructurales	1642 estudiantes actuales	Reputación	Resultado de las dimensiones.	La imagen resulta un aspecto fundamental para el reclutamiento de nuevos estudiantes. Existe una relación favorable entre la imagen y una actitud favorable. El prestigio externo es la variable más importante.	
					Rasgos de la personalidad de la universidad			
					Percepción relativa (la forma en que los otros ven la universidad donde se encuentra, prestigio externo)			

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado
Brown y Mazarol (2009)	Analizar el impacto de la imagen y de la calidad percibida sobre el valor percibido, satisfacción y lealtad.	Australia	Ecuaciones estructurales	373 estudiantes actuales	Imagen	Entorno de aprendizaje	La calidad percibida de "humanware" (personas y procesos) y "hardware" (la infraestructura y elementos tangibles) tiene un importante impacto en el valor percibido. El efecto de la imagen institucional predijo fuertemente el valor percibido, y la satisfacción del estudiante (aunque éste último en menor medida).
					Calidad de personas y procesos (Humanware quality)		
					Calidad de infraestructuras y equipamientos (Hardware quality)		
					Valor percibido		
					Satisfacción		
					Lealtad		
Luque y Del Barrio (2009)	Proponen una metodología para la identificación de las principales dimensiones que determinan la imagen universitaria y la comprensión de la importancia relativa de cada una de estas dimensiones desde el punto de vista del profesorado.	España	Ecuaciones estructurales	408 profesores universitarios	Servicio a la sociedad	Imagen buena	Se valida un modelo que corrobora todas las dimensiones establecidas en la formación de la imagen. Resultan de mayor importancia: el servicio a la sociedad, actividades docentes que desarrolla, la gestión administrativa y las infraestructuras y patrimonio.
					Servicio a la comunidad universitaria	Imagen clara	
					Patrimonio e infraestructura		
					Gestión administrativa	Imagen agradable	
					Docencia		
					Investigación		
Duarte et al. (2010)	Los objetivos de este trabajo eran revisar la construcción de la imagen de la organización; explorar el proceso de formación de la imagen y analizar el impacto de los distintos factores de origen de imagen de la Universidad.	Portugal	Ecuaciones estructurales	1027 estudiantes actuales	Comunicación	Medida univariable	Las cuatro dimensiones establecidas son significativas para la formación de la imagen teniendo una mayor importancia la vida social seguido de los cursos académicos.
					Vida social		
					Cursos		
					Oportunidades de trabajo		
Hernández Gómez y Zamora (2010)	Averiguar la utilización de estudios de imagen por parte de las universidades españolas y su concienciación acerca de la importancia de la reputación e imagen de marca.	España	Análisis descriptivo	59 gestores universitarios	Cuestiones relativas a la gestión de la imagen: realización de estudios, metodología de diagnóstico, etc.	N.a.	Se diagnostica falta de concienciación y motivación de la imagen en el ámbito español. Se obvia en las políticas estratégicas la importancia de la identidad.
Maric et al. (2010)	Averiguar cuáles son los factores que intervienen en la formación de la imagen universitaria.	Eslovenia	Análisis factorial y regresión múltiple	737 egresados	Integración con el entorno	Formación de la imagen en base a las 8 dimensiones identificadas.	Los factores que contribuyen en mayor medida a la adecuada formación de la imagen son los relativos a la calidad de la enseñanza: los contenidos de aprendizaje y la calidad del profesorado y las clases magistrales.
Gestión							
Contenido de aprendizaje							
Administración							
Calidad del profesorado y las clases magistrales							
Materiales							
Calificaciones							
Imagen gráfica							

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado
Pampaloni (2010)	Examinar como la imagen institucional afecta a la decisión de elegir la institución en futuros alumnos universitarios.	Estados Unidos	Investigación cualitativa (preguntas abiertas) y análisis de regresión múltiple	249 estudiantes pre-universitarios	Características de la institución: plan de estudios, localización, reputación, servicios deportivos, etc.	Formación de la imagen en base a los dimensiones establecidas (características institucionales y fuentes de información)	Los alumnos están influidos por una gran variedad de atributos de la imagen institucional a la hora de elegir su universidad. Las características de la institución tienen mayor importancia que las fuentes o recursos de información de los que dispone el estudiante.
					Recursos (fuentes) interpersonales o informativos: jornadas de puertas abiertas, profesores, sitios web, etc.)		
Sánchez Fernández et al. (2010)	Analizar el proceso de creación de valor en el contexto universitario examinando tanto sus antecedentes como consecuencias.	España	Ecuaciones estructurales	1000 egresados	Imagen	Escala de Nguyen y LeBlanc (2001)	La calidad, imagen y confianza son los factores claves en la determinación de la satisfacción y lealtad universitaria a través del proceso de creación de valor. La creación de una imagen adecuada supone un gran potencial para la mejora de la institución.
					Confianza		
					Calidad de la interacción		
					Valor percibido		
					Satisfacción		
Lealtad							
Zaghloul et al. (2010)	Desarrollar una escala de medida de la imagen universitaria.	Emiratos Árabes Unidos	Análisis factorial	222 alumnos actuales	Docencia y localización (profesorado, programa, personal administrativo...)	Imagen global (buena/mala)	El instrumento se considera aplicable como herramienta para determinar la imagen que debe adoptar la universidad en campañas de comunicación y otras actividades de marketing.
					Localización y transporte		
					Servicios universitarios (biblioteca, administración...)	Imagen global (buena/mala) percibida por los padres	
Polat (2011a)	Determinar la imagen organizacional en base a las percepciones de los estudiantes.	Turquía	Análisis factorial	2017 estudiantes (de los últimos cursos)	Imagen de la calidad percibida	Imagen según las 7 dimensiones diferenciando según: sexo, facultad y turno (de mañana o de noche)	La imagen de la universidad es "moderada" entre los estudiantes. La imagen difiere según la facultad y es más positiva entre las mujeres que entre los hombres.
					Imagen del programa de estudios		
					Imagen de los servicios deportivos		
					Imagen de las infraestructuras		
					Imagen de comedores/residencias		
					Imagen de la vida social		
					Imagen de servicios culturales y de ocio		
Polat (2011b)	La investigación trata de examinar la relación entre los logros académicos alcanzados y la imagen percibida (y sus subdimensiones).	Turquía	Regresión múltiple	2017 estudiantes (de los últimos cursos)	Dimensiones de Kazoleas et al. (2001)	Dimensiones de Kazoleas et al. (2001)	La imagen es un factor predictivo del logro académico. Las universidades deben mejorar los siguientes aspectos para mejorar su imagen entre otros: infraestructuras, calidad, equipamientos deportivos e imagen física.

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado
Cervera et al. (2012)	Desarrollar un modelo para la medición de la imagen de la Universidad percibida por sus egresados desde una aproximación del modelo de Beerli y Díaz (2003). Además, busca analizar la influencia que tiene esta imagen en la identificación y lealtad del egresado.	España	Investigación cualitativa (focus group) y ecuaciones estructurales	10 en focus group (estudiantes de último curso, vicedecanos, catedráticos y egresados). 500 titulados (cuantitativo)	Imagen:	Orientación y capacitación (7 ítems)	El análisis de resultados evidencia empíricamente la estructura cognitiva- afectiva de la imagen y su influencia positiva en la identificación y lealtad.
					Identificación	Reputación e innovación (4 ítems)	
						Accesibilidad (2 ítems)	
Lealtad	Dimensión estética-afectiva (3 ítems)						
Draelants (2012)	Examina la forma en la que el prestigio y la imagen de las instituciones universitarias francesas desempeñan un papel esencial en la atracción de los estudiantes y contribuye a los objetivos de la universidad. Se centran en cuatro instituciones consideradas de élite.	Francia	Investigación cualitativa (entrevista semi-abierta)	120 alumnos (que consiguieron entrar en una universidad de élite)	Imagen de la universidad antes de ingresar en ella.	N.a.	El conocimiento y la conciencia de los significados simbólicos y la imagen asociados son muy desiguales entre estos estudiantes. La imagen de prestigio ejerce una innegable atracción sobre numerosos estudiantes aunque el sentimiento de la accesibilidad es ambivalente. Intimida a la mayoría de ellos, en particular las que tienen menos capital social y cultural por lo que es importante la segmentación de los grupos de estudiantes.
					Imagen de la universidad una vez cursando los estudios en ella.		
					Contexto de aprendizaje		
					Información disponible		
					Satisfacción		
Kantaken (2012)	Debatir acerca de la identidad y la imagen corporativa y regional (de cada región de Finlandia) supone un marco de diálogo con los <i>stakeholders</i> en la Educación Superior.	Finlandia	Análisis de contenido y entrevistas semi-estructuradas.	23 de diferentes <i>stakeholders</i> (empleados, estudiantes, rector, etc)	N.a.	N.a.	Sostiene que la identidad y la imagen de la universidad y la región de que se trate se encuentran entre los determinantes centrales de la interacción de los <i>stakeholders</i> de cada de cada país siendo la imagen aspecto esencial dentro de la ES. Se reconoció la "construcción de marca" como punto afín entre los interesados.
Kheiry et al. (2012)	Analizar la imagen como antecedente de la satisfacción y la lealtad.	Irán	Ecuaciones estructurales	984 estudiantes actuales	Lealtad	No disponible. 5 ítems basados en escalas de Martensen (1997) y Jagun et al. (1999)	Tanto la satisfacción como la lealtad están relacionadas significativamente con la imagen teniendo ésta un efecto positivo.
					Satisfacción		
					Imagen		

Autor y año	Objetivo	Ámbito	Metodología	Muestra	Dimensiones analizadas	Medida de la imagen	Resultado
Clemes et al. (2013)	Analizar las relaciones entre las intenciones de los estudiantes chinos de comportamiento, satisfacción, calidad de servicio, valor percibido, y la imagen de la universidad según edad, sexo, años de estudio y tipo de estudiante.	China	Análisis factorial, regresión múltiple y ANOVA	350 estudiantes actuales	Calidad	N.d.	La calidad del servicio es el principal determinante de la satisfacción y tiene una influencia significativa en la imagen y el valor percibido. El valor percibido tiene un efecto moderador significativo en la relación entre la calidad del servicio y la satisfacción. Satisfacción influye significativamente en la recomendación de la universidad y la asistencia futura. Los resultados cambian según las variables moderadoras.
Dib y Alnazer (2013)	Determinar la influencia del valor percibido, calidad percibida e imagen en la satisfacción así como las consecuencias de ésta.	Siria	Ecuaciones estructurales	280 estudiantes actuales (también de máster)	Calidad percibida	Escala desarrollada por Stevens et al. (2008)	La imagen es el componente más importante en la configuración de la satisfacción universitaria.
					Valor percibido		
					Satisfacción		
					Imagen		
					Lealtad		
Reclamaciones							
Wilkins y Huisman (2013)	Identificar los criterios utilizados por los futuros estudiantes para evaluar las imágenes que tienen de las universidades internacionales e investigar el impacto de estas evaluaciones sobre el sentimiento de identificación de los estudiantes respecto a las instituciones.	Emiratos Árabes Unidos	Análisis factorial y regresión múltiple	407 estudiantes actuales (internacionales)	Influencias relevantes (amigos, padres, profesores)	Medida univariable (imagen débil/fuerte)	Se encontró que la información y las opiniones obtenidas a través de las relaciones personales y los medios de comunicación explican más de la mitad de la variabilidad en las intenciones de entrada y pertenencia de los estudiantes así como la importancia de la propia información emitida por la universidad para conformar la imagen. La influencia de otras personas es el factor más importante en la imagen.
					Prestigio (opinión de las empresas, posición internacional de la universidad...)		
					Distinción (diferenciación, atmósfera y ambiente de la universidad)		

Fuente: elaboración propia

3.2.5.3. Relación de la imagen con la calidad, valor percibido y satisfacción

1. Satisfacción e imagen

La relación entre la satisfacción del cliente y la imagen corporativa no ha sido objeto de gran atención en la literatura enmarcada dentro de la educación superior (Nguyen y Leblanc, 1998). Sin embargo, diversos estudios han demostrado que la imagen es un componente fundamental para la evaluación de las organizaciones y que se relaciona de forma muy distinta con conceptos como el valor percibido, la lealtad y la satisfacción (Nguyen y Leblanc, 1998; Bloemer y De Ruyter, 1998; Bloemer et al, 1998; Andreassen y Lindestad, 1998; Abdullah et al, 2000).

El efecto de la satisfacción en la imagen se refleja en la medida en que la compra o la experiencia de un servicio mejora la percepción del proveedor de la empresa o institución y aumenta la consistencia de la experiencia positiva con el tiempo (Johnson et al., 2001). La formación de una imagen favorable a partir de la satisfacción ha sido analizada en diversos sectores de servicios, como el turismo (Beerli y Martín, 2004; Fakeye y Crompton, 1991), el comercio minorista (Bloemer y De Ruyter, 1998) o el transporte (Brunner et al., 2008). Estos estudios demuestran la importancia de la imagen en la gestión de la organización y la toma de decisiones, sin embargo, esta relación está mucho menos analizada en el ámbito de la educación superior (Chag et al., 2009).

Parameswararan y Glowacka (1995), aplican las teorías de procesamiento de información en relación con los consumidores y la toma de decisiones y examinan el efecto de la imagen global de la universidad en la evaluación de sus egresados. Ellos sugieren la existencia de un efecto halo de la satisfacción y de la imagen de marca que influye en las decisiones de los nuevos consumidores y reduce el riesgo ante atributos desconocidos.

Fram (1982) hace hincapié en la importancia del profesorado, la predisposición del estudiante y su satisfacción como determinantes en la optimización de la imagen de la universidad mientras que Ivy (2001) concluye que para la mejora de la imagen y el posicionamiento de las universidades es necesario incrementar la satisfacción con todo el servicio recibido.

La imagen de la universidad influye en las percepciones y puede afectar a la elección y al comportamiento de los estudiantes, del personal de la universidad, de las empresas y de la sociedad en general. En este sentido, Marzo et al. (2005) y Helsengen y Nettet (2007) encontraron que había una relación positiva (como antecedente) entre la satisfacción y la

imagen, mientras que Nguyen y LeBlanc (1998) llegaron a la conclusión de que la satisfacción no conduce necesariamente a una percepción favorable de la imagen. Así, la imagen favorable de una institución de educación superior permite mejorar su reputación y puede ayudar a reducir los riesgos percibidos asociados a tomar la decisión de a qué universidad asistir por parte de los futuros estudiantes. Una buena imagen permite a las universidades atraer a un mayor número de estudiantes y retenerlos más fácilmente (Beerli, Díaz y Pérez, 2002), ya que se basa en los puntos fuertes y débiles percibidos por los diferentes públicos (Ivy, 2001). Por otra parte, una imagen positiva entre los empresarios aumenta su percepción de las habilidades y conocimientos adquiridos por los graduados de una universidad determinada.

Alves y Raposo (2010) demostraron la existencia de una alta correlación entre la satisfacción y la imagen. Del mismo modo, Helgesen y Nasset (2007) señalaron la importancia de lograr un buen nivel de satisfacción con la institución en cuanto a la formación de una imagen positiva de la universidad lo que contradice gran parte de la literatura que indica que la imagen corporativa es una función del efecto acumulado de la satisfacción (Oliver y Linda, 1981, Fornell, 1992). Estos trabajos parecen demostrar que cuando hay un buen nivel de satisfacción de los estudiantes y graduados se contribuye a mejorar la imagen de la institución.

2. Valor percibido e imagen

Durante el apartado dedicado al valor percibido ya se comentó la consideración de la imagen como antecedente o consecuencia del valor percibido. En estudios realizados ajenos al mundo universitario, concluían que el valor percibido es una consecuencia de la imagen (Oliver, 1996; Andreassen y Lindestad, 1998; Kozak y Rimmington, 2000; Hu et al., 2009). En el contexto universitario esta relación no ha sido apenas analizada y, cuando se ha hecho, se establecido como un antecedente del valor percibido (Alves y Raposo, 2007, 2010; Brown y Mazzarol, 2009; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2010, 2011; Duarte et al., 2012).

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, nos situamos en el enfoque de aquellos que lo consideran una consecuencia puesto que la imagen puede ser un atributo que se modifique o se forme una vez que se ha realizado el servicio.

3. Modelos que miden la relación entre calidad, satisfacción, imagen y valor percibido

A lo largo de este capítulo hemos podido analizar cómo se relacionan los constructos de la calidad, la satisfacción, el valor percibido y la imagen desde el enfoque de si se vinculan como antecedente o consecuencia entre ellos. El objetivo de este apartado es analizar de forma específica modelos recogidos en la literatura que hayan incluido todos esos conceptos.

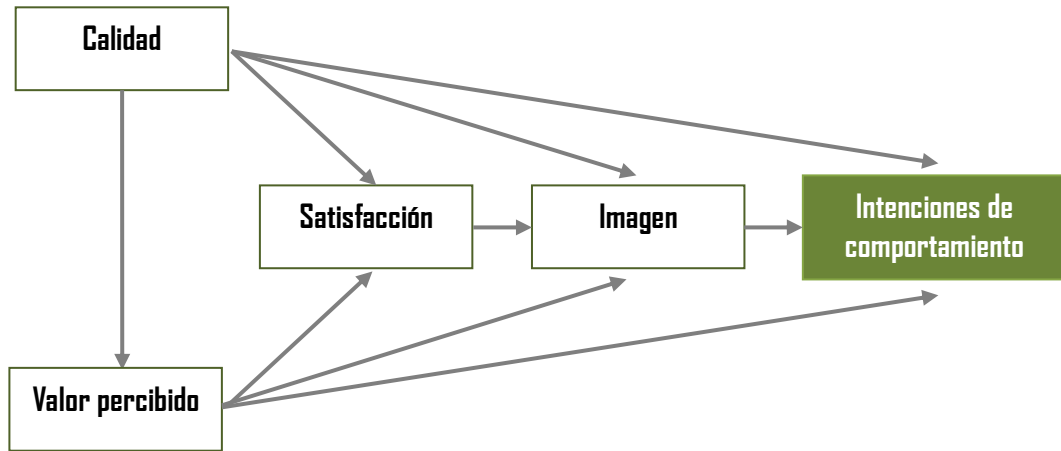
Diversos estudios han puesto de manifiesto la relación entre la calidad, la satisfacción, la imagen y el valor percibido (Ping, 1993; Selnes, 1993; Dabholkar y Thorpe, 1994; Oliver, 1996; Ganesh et al., 2000; Kozak y Rimmington, 2000; Eriksson y Vaghult, 2000; Bigné et al., 2000; Bowen y Chen, 2001; Brady y Robertson, 2001; Yu y Dean, 2001) estableciendo normalmente que la imagen es la consecuencia del resto de dimensiones mencionadas. La imagen se ha modelado como una variable de resultado de la calidad percibida, del valor y de la satisfacción en el contexto del sector de los servicios comerciales (Nguyen y LeBlanc, 1998; Johnson et al., 2001). La imagen, por lo tanto, es una consecuencia que refleja tanto el grado de conformidad con el servicio, el valor percibido y la satisfacción.

La imagen global de una empresa se ve influida por la calidad del servicio, el valor percibido y la satisfacción del cliente (Hu et al., 2009). Grönroos (1984) argumentó que la imagen corporativa es construida fundamentalmente por la calidad técnica y de funcionamiento que el cliente percibe del servicio mientras que Nguyen y Leblanc (1998) demostraron que un continuo encuentro de servicios prestados con calidad mejora la imagen percibida.

Hu et al. (2009) estudiaron la naturaleza de las relaciones existentes entre la calidad del servicio, el valor percibido, la imagen y la satisfacción intentando comprender como influyen y se comportan entre sí. Concluyeron que la entrega de un servicio de calidad y la creación de valor aumenta la satisfacción del cliente y la mejora de la imagen corporativa, conduciendo ésta última a unos mayores niveles de intención por parte del consumidor. En este sentido, analizando la relación entre satisfacción, valor percibido y calidad, Tam (2004) desarrolló un modelo integrado de tales dimensiones demostrando su efecto positivo a la hora de predecir futuras compras por parte de los consumidores.

Dentro del servicio ofrecido por el comercio electrónico Chang et al. (2009) pusieron de relieve la relación existente entre la calidad del servicio y la satisfacción midiendo como variable mediadora el valor percibido para determinar la lealtad.

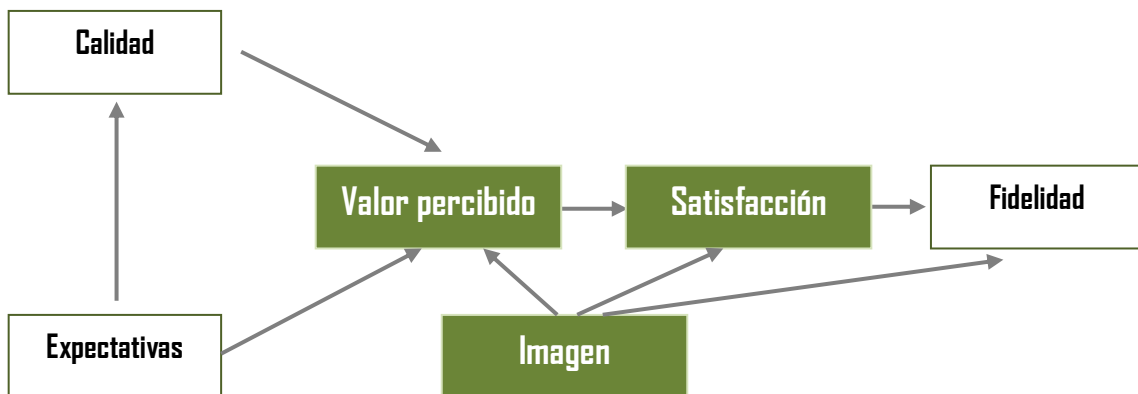
Figura 3.12. Modelo conceptual sobre la relación entre calidad, valor percibido, satisfacción, imagen e intención



Fuente: Hu et al. (2009)

Por último, destacamos que en el contexto de la educación superior, se han realizado trabajos que parten del modelo de índice de satisfacción europeo (ECSI) (Alves y Raposo, 2007, Brown y Mazzarol, 2009) representada en la figura 3.13. Los resultados del modelo dentro del contexto portugués de Alves y Raposo (2007) muestran que la expectativa y satisfacción tiene una relación negativa significativa mientras Brown y Mazzarol (2009) encuentra que la imagen, el valor, la satisfacción y la lealtad tienen efectos positivos en cadena.

Figura 3.13. Modelo de índice de satisfacción europeo que se ha aplicado en la educación superior



Fuente: Adaptado de Alves y Raposo (2007)

3.3. El papel de la implicación en la experiencia universitaria

La implicación puede ser considerada como una característica o un rasgo del individuo. Una persona se encuentra implicada con una cuestión cuando ésta tiene importancia intrínseca, significado personal o se espera que tenga consecuencias importantes en su vida (Petty y Cacioppo, 1981) por lo que en se trata de una implicación duradera en el individuo.

Mitchell (1979) considera a la implicación como una “variable de estado interno que indica la importancia de la excitación y el interés causado por un estímulo o situación particular” mientras que Celsi y Olson (1988) definió la implicación como “el grado de relevancia personal de la decisión para un individuo en términos de sus valores básicos, metas y autoconcepto”. Está evocada por un estímulo o situación particular y tiene la propiedad de impulso. Sus consecuencias están en el tipo de búsqueda, el procesamiento de la información y la toma de decisiones. Mittal (1989) lo considera como un “estado motivacional de la mente de una persona en relación a un objeto o actividad, que se revela como el nivel de interés en dicho objeto o actividad”. Finalmente destacamos la definición de Martín (1998) que lo considera como el “grado de identificación psicológica y lazos emocionales y afectivos que el consumidor tiene con el estímulo”. A continuación se ofrecen distintas definiciones acerca del concepto de implicación:

Tabla 3.17. Definiciones de implicación

Autor	Definición
Krugman (1965)	Número de conexiones conscientes o inconscientes, de ideas asociativas o de referencias personales que un individuo hace en su propia vida, y un estímulo persuasivo.
Houston y Rothschild (1978)	<p>La implicación <i>situacional</i> es la aptitud de un contexto para suscitar el interés de los individuos.</p> <p>La implicación <i>duradera</i> refleja la extensión de la relación preexistente entre un individuo y el contexto en el que se produce el comportamiento.</p> <p>La implicación <i>de respuesta</i> es la complejidad o extensión del proceso cognitivo o comportamental que caracteriza al proceso de decisión global.</p>
Lastovicka (1979)	La implicación puede definirse por las relaciones que establecen los consumidores entre los productos y sus valores, y su compromiso con las marcas.
Mitchell (1979)	Variable de estado interno que indica la importancia de la excitación y el interés causados por un estímulo o situación particular.

Autor	Definición
Zaichkowsky (1985)	Relevancia percibida por una persona del objeto, basada en necesidades inherentes, valores e intereses
Slama y Taschian (1985)	Autorrelevancia de las actividades de compra para el individuo
Celsi y Olson (1988)	La implicación se dice que refleja el grado de relevancia personal de la decisión para un individuo en términos de sus valores básicos, metas y autoconcepto
Mittal (1989)	Estado motivacional de la mente de una persona en relación a un objeto o actividad, que se revela como el nivel de interés en dicho objeto o actividad
Laaksonen (1994)	La implicación es la importancia personal percibida de un objeto para un individuo
Martin (1998)	Grado de identificación psicológica y lazos emocionales y afectivos que el consumidor tiene con un estímulo (producto o marca)
Rodríguez y Luque (2002)	La implicación es un estado motivacional que reside en el individuo y que representa el grado de excitación e interés que una determinada situación o estímulo provoca en el sujeto.

Fuente: elaboración propia a partir de Ortigueira y Vázquez (2005)

La implicación es uno de los conceptos más importantes en las áreas de marketing y comportamiento del consumidor. Se introdujo por Krugman (1965) para explicar cómo el impacto de una pieza de comunicación persuasiva depende del esfuerzo de procesamiento requerido de los sujetos. A partir del trabajo de este autor, el concepto de implicación surgió como un factor clave en cualquier análisis del comportamiento del consumidor y de la eficacia de las actividades de comunicación de marketing (Petty y Cacioppo, 1986; MacKenzie, Lutz y Belch, 1986; Mehta, 1994; Mehta y Purvis, 1997). Cuanto mayor es la participación del sujeto en un producto, mensaje o actividad, mayor es la atención y el interés que les suscita, que se traduce en un mejor procesamiento de la información que han recibido (Petty et al., 1983).

El grado de implicación de los clientes influirá en el nivel de su calidad (Eiglier y Langeard, 1989). Por ejemplo, los estudiantes no sólo son usuarios del servicio, sino que también participan de forma activa en su producción. Así mismo, un alto nivel de implicación conlleva que los consumidores adquieran más información previa al uso del servicio (Clarke y Belk,

1979), utilizan procesos de decisión más complejos (Johnson y Eagly, 1989), tienen un mejor recuerdo de la experiencia (Petty et al., 1983) o son más leales (Zaichkowsky, 1985, 1986).

Por ello, Houston y Rothschild (1977) realizaron una distinción entre implicación situacional y duradera siendo ésta una preocupación o interés constante hacia un producto o servicio. Como una variable **situacional**, el individuo se involucra en una situación concreta y en un momento concreto en el tiempo. Es decir, la implicación situacional refleja el interés manifestado por los individuos en un contexto específico (ejemplo, experiencia de un servicio), teniendo un carácter provisional, ya que disminuye una vez que el objetivo ha sido conseguido (por ejemplo, en el contexto universitario, alcanzar unos buenos resultados académicos).

La implicación **duradera** refleja una preocupación general y permanente por una clase de producto (Houston y Rothschild, 1978). Es decir, muestra un interés a largo plazo por un objeto independientemente del contexto y de si existe una compra cercana. Generalmente esta implicación se ha relacionado con los componentes emocionales mientras que la implicación situacional con variables cognitivas o racionales. Esto es debido a que la implicación duradera conlleva un mayor interés y mayor transcendencia para el individuo.

Por otra parte, dentro de la literatura de marketing de servicios se reconocen los diferentes roles que los consumidores o clientes pueden jugar de acuerdo con su participación o implicación en la producción de servicios (Bitner et al., 1997). Estos son:

- el consumidor como un recurso productivo;
- el consumidor como un competidor para el servicio, y
- el consumidor como factor que contribuye a la calidad, satisfacción y valor.

Los estudiantes se situarían en la tercera categoría como co-creadores de su experiencia educativa y logros (Hill, 1995) y como se ha analizado en el aspecto concerniente al tipo de rol ejercido por el estudiante en esta investigación. Por lo tanto, podemos pensar que la experiencia y pos-experiencia universitaria varían en función del grado de implicación que sienten las personas, ya que ésta forma su compromiso con la institución y su nivel de participación. Al igual que en los otros servicios, existe la inseparabilidad entre producción y consumo, la característica de coproducción de los servicios provoca que puedan existir diferencias en la experiencia puesto que la propia motivación e implicación del consumidor mejora su satisfacción (Zeithaml et al., 2006; Fayos et al., 2011), algo extensible al caso de los estudiantes universitarios.

Astin (1999) define la implicación de los estudiantes como el grado de esfuerzo físico y psicológico que ejercen a través de su experiencia universitaria, que se refleja en sus resultados académicos y nivel de participación

Dentro de los estudios en el ámbito universitario el concepto de implicación ha tomado dos vertientes: aquellos que lo analizan como implicación académica orientada a los resultados (horas de estudios, asistencia a clases, etc.), es decir, lo que podemos equiparar con una implicación situacional con el servicio (Aitken, 1982; Hill, 1995; Duque y Weeks, 2010) y aquellos que conciben la implicación como la relevancia personal o la importancia del estudiante acerca de la universidad, lo que se corresponde con una implicación duradera (Hennig-Thurau et al., 2001). Por lo tanto, esta última está encaminada a medir la implicación como grado de compromiso según los valores e intereses del estudiante. Este enfoque (que es el adaptado en esta tesis) está en sintonía con Zaichowsky (1985) que define la implicación como la importancia que un individuo otorga a un objeto, basándose en sus necesidades y valores por lo que refleja el grado de interés hacia ese objeto o actividad. Por lo tanto, la experiencia depende de la relevancia y la importancia otorgada por un estudiante a su paso por la universidad y al sector de la educación superior en general.

Hasta la fecha el estudio del concepto de implicación como relevancia personal o implicación duradera no ha sido muy pródigo en la literatura dentro del sector universitario. No hay estudios que examinen el papel de la participación de los estudiantes (o más específicamente, la participación de graduados) en la formación del valor percibido de la universidad así como su impacto sobre la satisfacción y la imagen. Este trabajo hará una nueva contribución al campo de la gestión universitaria pues estudiará la importancia de esta variable moderadora en tales dimensiones. A continuación se comentan los estudios que han teniendo en cuenta la implicación como un estado de motivación al servicio y no como una implicación académica:

Hennig-Thurau et al. (2001) consideraron la implicación como el compromiso del alumno en función de la percepción de distintas variables como era la influencia familiar, la participación en actividades complementarias o la integración en la vida social. Los autores distinguían entre compromiso emocional y cognitivo comprobando que el primero tenía una mayor importancia en la lealtad universitaria hacia la institución universitaria.

Del mismo modo los autores ofrecían un modelo en que el compromiso con la experiencia de la educación superior era un medio no sólo para el diseño de estrategias para mejorar las tasas de retención de la institución, sino también para evaluar la eficacia de los esfuerzos de creación de la imagen de la universidad. A través de un modelo de ecuaciones estructurales

determinaban que la lealtad era fruto de la calidad de la enseñanza y el compromiso e implicación de los estudiantes con su institución. Además distinguían entre el compromiso institucional y el sentimiento de pertenencia al mundo universitario donde los estudiantes de mayor edad (aquellos que asistían a la universidad pasados los 25 años) tenían una mayor implicación, mayor lealtad y mayor satisfacción al pertenecer y participar del sector de la educación superior.

Una mayor implicación trae generalmente un mayor sentido de identificación con la universidad, mejores calificaciones y un mayor uso de los servicios de la institución (Zeegers, 2004). La implicación va mano a mano con el compromiso y afecta al número de horas que el individuo está dispuesto a dedicar al estudio, así como el grado en el que se sientan identificados con la institución y estén interesados en jugar un papel activo en la vida del campus. Mientras tanto, de acuerdo a Hartman y Schmidt (1995) la satisfacción experimentada por un estudiante de la universidad dependerá de la extensión de su participación e implicación en la vida universitaria.

En resumen, el concepto de implicación de los estudiantes es la participación y la disposición de los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propia auto-gestión (Bailey, 2013). Por lo tanto, es de esperar que la percepción de un graduado acerca de la calidad de su experiencia universitaria, y el efecto de esta percepción en el valor percibido esté moderado en gran medida por el grado de su participación, así como su efecto sobre el valor percibido en la satisfacción y la imagen.

3.4. Conclusiones capítulo 3

El capítulo que se ha presentado ha permitido establecer las bases así como el estado de la literatura acerca de las variables a considerar para comprender la valoración de la experiencia universitaria del egresado, es decir, los componentes que conforman su proceso de evaluación.

Como hemos podido comprobar el desarrollo de un modelo completo de satisfacción o calidad universitaria que englobe todo el proceso experimentado por el alumno (y su comportamiento) resulta de gran complejidad dado la propia idiosincrasia del servicio universitario: entrega del servicio que transcurre en un largo plazo de tiempo, las diferentes percepciones en función de la implicación del alumno, la dificultad de medir el impacto de la experiencia pos-universitaria o la gran influencia del entorno entre otras características. Por esta premisa es importante ofrecer estudios empíricos que permitan analizar y resolver varias de las cuestiones planteadas en la revisión bibliográfica.

Acerca de cada uno de los componentes revisados podemos concluir como aspectos más importantes los siguientes:

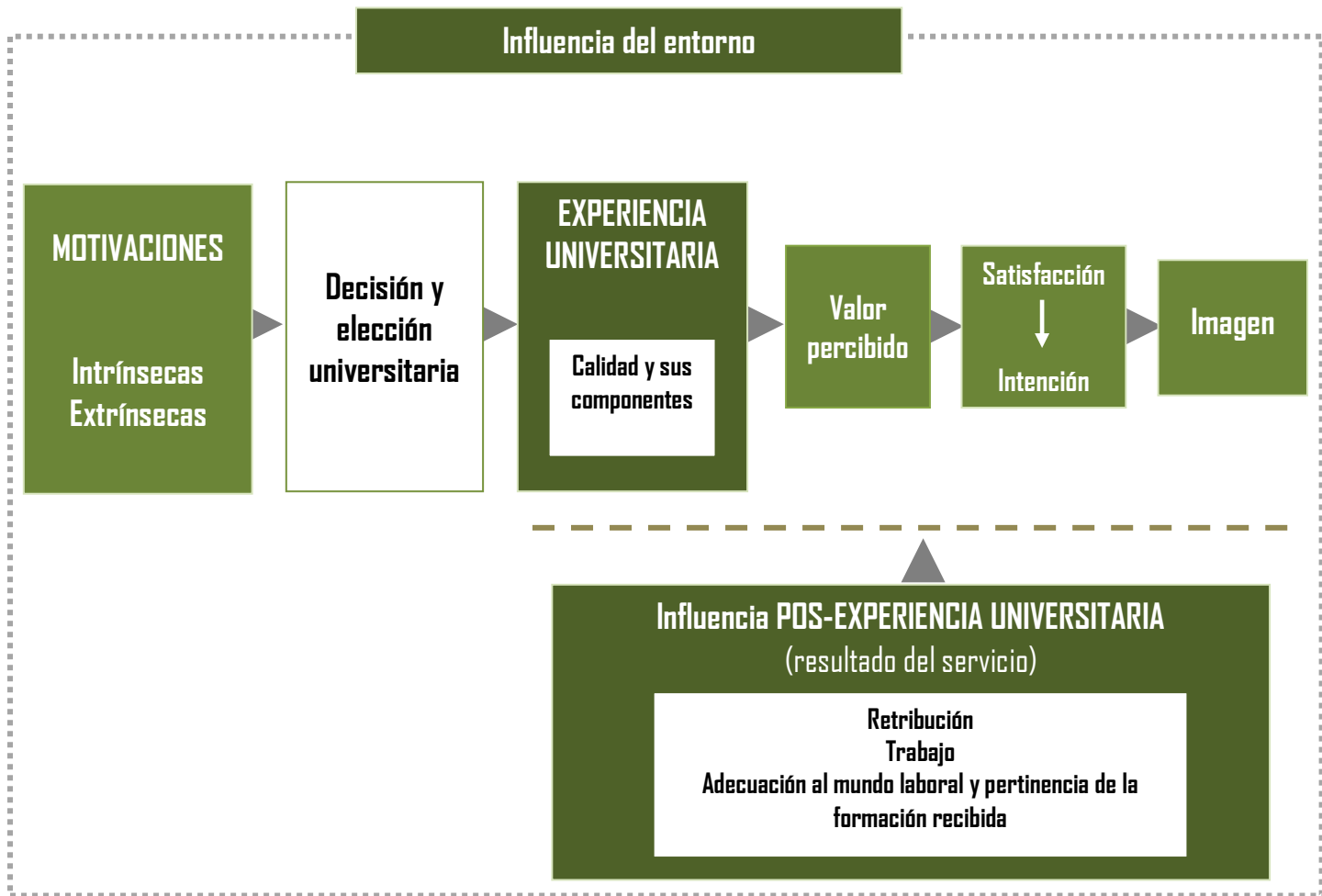
- **Motivación:** es el inicio de la decisión de acudir a la universidad e influye en toda la percepción de la experiencia universitaria. Los estudios realizados hasta la fecha muestran que los motivos de tipo intrínseco (sobre todo, la vocación) repercuten en una mayor satisfacción del estudiante y en que éste se muestre más proclive e implicado frente a los motivos de tipo extrínseco. Por otra parte, la mayoría de los estudios sobre las motivaciones no han considerado todas las ramas de conocimiento por lo que, desde nuestra perspectiva, se hace necesario trabajos que comprenda motivaciones de todo tipo así como de distintas ramas.
- **Calidad:** esta dimensión ha sido el aspecto que ha recibido una mayor atención dentro de la investigación en el sector universitario dado el amplio número de trabajos versados en esta variable. Los estudios muestran que existe gran divergencia en cuáles son los componentes de la calidad universitaria aunque la mayoría ponen de relieve la importancia del profesorado o aspectos docentes. En nuestro trabajo concluimos que la calidad está compuesto por “personas”, “procesos”, “resultados” y “tangibles”, que determinan la satisfacción e intención así como que depende de las expectativas. También se aprecia como un hueco

importante en la literatura, el hecho de que prácticamente no se ha analizado la perspectiva de los egresados ni se ha considerado la importancia de los resultados como factor de la calidad.

- **Valor percibido:** por el contrario, este constructo apenas ha sido analizado dentro de la educación superior. Sin embargo, consideramos que es un aspecto fundamental en el proceso de evaluación pues el valor tiene un importante componente emocional y el estudiante dedica bastante tiempo y esfuerzo a la consecución de un título por lo que se realiza un balance de los beneficios a cambio del sacrificio realizado. Este aspecto es de suma importancia dentro del marketing, por lo que supone la mayor urgencia de análisis pues apenas ha sido abordada.
- **Satisfacción:** en la universidad se ha demostrado cierta confusión entre calidad y satisfacción entre los autores pues mucho han valorado este último mediante la valoración de los componentes (lo que hemos denominado como “proceso”). Desde nuestro punto de vista, son dos constructos diferentes donde la calidad determina la satisfacción.
- **Imagen:** en este aspecto, la literatura ha tenido más en cuenta la opinión de los distintos *stakeholders*. En el ámbito universitario se ha mostrado su importancia como factor diferenciador y fuente de ventaja competitiva. Se ha puesto así mismo en relación con otros conceptos como la satisfacción, la lealtad y comportamientos futuros. La imagen universitaria es un elemento que afecta a la elección del estudiante. Por otro lado, apenas ha sido considerada como consecuencia de la percepción del servicio a posteriori.
- **Implicación:** se aprecia una laguna en la literatura acerca de cómo afecta la relevancia o interés del estudiante pues la implicación se ha adoptado desde una perspectiva situacional orientada a lograr buenos resultados académicos. Según nuestro enfoque, es una variable que modifica (de forma positiva o negativa) toda la experiencia y satisfacción del usuario universitario y debe abordarse desde una perspectiva como implicación duradera en el estudiante universitario.

Las relaciones que se pretenden analizar se presentan en la siguiente figura que muestra la importancia y la secuencia de las distintas variables en el proceso de formación de la imagen:

Figura 3.14. Esquema del proceso / etapas de evaluación universitaria



Fuente: elaboración propia.



CAPÍTULO 4

Metodología y análisis de datos

Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo (Aristóteles).

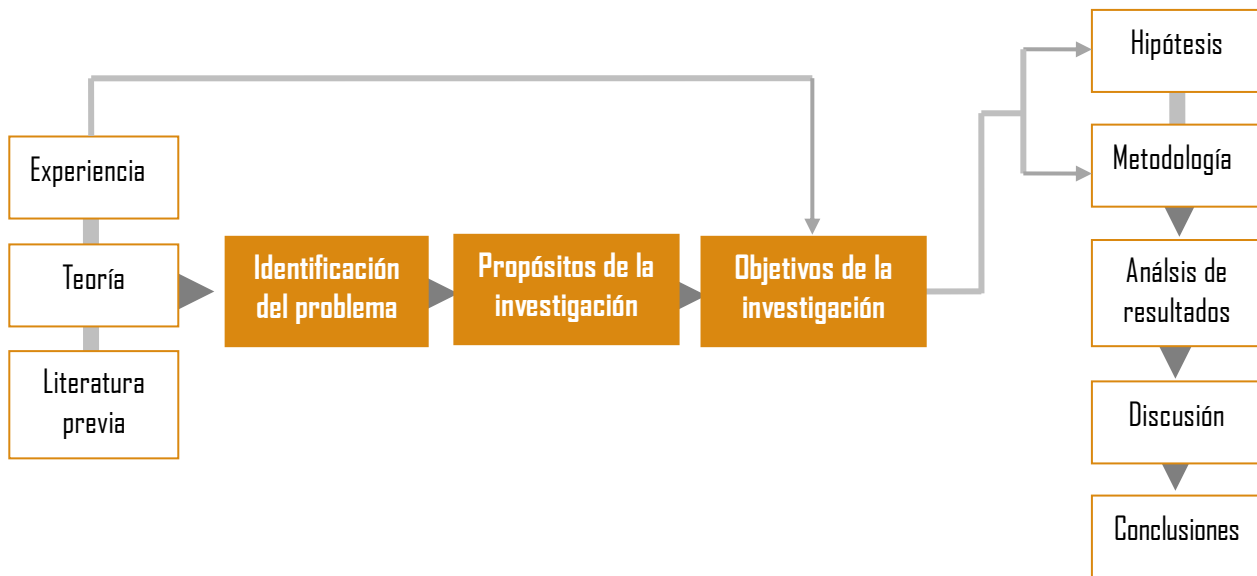
4

4.1. Aspectos generales

La investigación que se presenta en esta tesis gira en torno al proceso de evaluación de la experiencia universitaria del egresado. Para ello se considerarán distintos componentes y variables que participan en el proceso antes, durante y después de su etapa universitaria. Tal como señalan Antonides y Van Raaij (1998), para tener una perspectiva general de la evaluación es necesario analizar los factores que participan antes y después de la experiencia del servicio, tanto de los motivos y causas de un comportamiento, su satisfacción así como los efectos a largo plazo, como por ejemplo, la formación de la imagen.

De manera específica la presente investigación se ha llevado a cabo a través del siguiente proceso expuesto a en la figura 4.1:

Figura 4.1. Procesos de la investigación a realizar



Fuente: Elaboración propia a partir de Aaker, Kumar y Day (2001).

Este capítulo supone la parte empírica de esta tesis tras la revisión del estado de la cuestión del capítulo anterior. La revisión académica expuesta en los tres primeros capítulos de esta tesis ha permitido establecer las bases teóricas sobre el marketing de universidades y las variables que afectan en el desarrollo de un comportamiento universitario. En tal revisión se ha detectado los problemas a resolver dentro de la investigación académica. Entre los principales “huecos” recogidos en la literatura destacan los siguientes:

- En primer lugar, los distintos informes y publicaciones nacionales e internacionales acerca del sistema universitario demanda la necesidad de la creación y gestión de una mejor calidad. Sin embargo, faltan estudios empíricos que permitan concretar cuáles son los aspectos a mejorar.
- Así mismo, la calidad universitaria ha sido tratada de forma sesgada y apenas hay estudios integradores que recojan los componentes de la calidad. Además, no se ha analizado prácticamente la importancia de la visión del egresado dentro de los distintos *stakeholders*.
- La orientación al marketing dentro de educación superior comprende un mayor número de trabajos reflexivos o descriptivos, por lo que es necesario la realización de estudios empíricos que evidencien la perspectiva del estudiante y su valoración del servicio.

- A pesar de la relevancia de las motivaciones dentro de la experiencia universitaria, hay una deficiencia de estudios que consideren las distintas ramas de conocimiento y que pongan en relación la motivación con variables como la intención o la satisfacción universitaria.
- El valor percibido apenas ha recibido atención en la literatura como parte del proceso de evaluación del estudiante a pesar de la importancia subrayada de este constructo dentro del marketing y de la gestión de servicios. Además, existe una deficiencia de modelos explicativos sobre la formación de la imagen y la satisfacción. A ello se suma el hecho de que dentro de la literatura de educación superior se ha producido una cierta confusión en la satisfacción y la calidad.
- En los estudios no se ha diferenciado según la valoración de la propia institución y la de los propios estudios realizados.
- Por último, una laguna detectada en la revisión teórica es la escasa consideración de la implicación como variable moderadora de la valoración de los distintos componentes de la experiencia universitaria. Se presupone que los sujetos más implicados toman más conciencia de la institución y establecen un mayor vínculo con la universidad donde cursan los estudios.

La investigación empírica aborda tres retos de investigación que se centran en diferentes aspectos relacionados y pertenecientes a una visión global de la valoración del egresado universitario y que contribuye a los diferentes huecos detectados en la literatura. Los tres análisis que se llevan a cabo son los siguientes:

1º Análisis de la importancia de las motivaciones, el área científica y las variables sociodemográficas en la intención de repetir: este primer estudio supone un análisis relacionado con el **inicio** del proceso de evaluación. A nivel general, tiene el propósito de ofrecer un perfil psico-demográfico del egresado para delimitar su nivel de intención. El objetivo es analizar cómo influyen las variables que podríamos denominar como pre-universitarias de toda la etapa estudiantil: motivos de estudio, nivel de estudios de los padres, sexo así como el área científica al que pertenezca el estudiante. Se llevarán a cabo también técnicas de segmentación donde se comparará el nivel de intención con la institución universitaria y los estudios realizados.

2º Intención de repetir estudios y universidad en base a las dimensiones de calidad universitaria: el segundo estudio supone el análisis del principal componente **durante** la experiencia universitaria (la calidad) así como los propios resultados **después** de la etapa

de formación. Se persigue básicamente descubrir los factores o dimensiones que influyen de manera más decisiva en los niveles de intención de comportamiento (tanto en repetir estudios como en repetir universidad). Uno de los principales aspectos es que se considera el efecto de la etapa pos-universitaria en la valoración de la universidad según el éxito logrado además de otros aspectos relacionados con la calidad universitaria.

3º Antecedentes y consecuencias del valor percibido según el nivel de implicación en la educación superior: finalmente en el tercer estudio se lleva a cabo un modelo explicativo de la formación de la imagen y del valor percibido como parte de la valoración **final** tras su experiencia. Se analiza el efecto de la calidad como factor predictivo del valor percibido y las consecuencias de este último (donde se considera la satisfacción y la imagen) según el nivel de implicación como variable moderadora.

En definitiva, se pretende responder a algunos de los principales problemas establecidos en los informes concernientes a la educación superior y la literatura dentro de la investigación universitaria, y analizar los diferentes criterios necesarios para una política y gestión de marketing en la universidad.

Cada uno de los tres estudios que se presentan difiere en cuanto a las técnicas estadísticas empleadas pues se ha escogido el más óptimo en función de los objetivos planteados en ellos. En cada uno de los tres estudios se utilizan métodos estadísticos normalmente empleados en la investigación de mercados: análisis de la varianza, segmentación jerárquica, análisis factorial, regresión lineal, análisis cluster y modelos SEM (structural equation model), denominados comúnmente como ecuaciones estructurales. En cada uno de los estudios se examinará específicamente el proceso y la metodología utilizada.

4.2. ESTUDIO 1: Análisis de la importancia de las motivaciones, el área científica y las variables sociodemográficas en la intención de repetir.

4.2.1. *Objetivos específicos:*

En el presente estudio se intenta conocer cómo las variables motivacionales que impulsaron a los estudiantes a optar por una carrera universitaria influyen en la intención de comportamiento. La intención es abordada tal como realizaron diversos autores (Cohen y Hanno, 1993; Felton et al., 1995; Allen, 2004; Tan y Laswad, 2006; Tan y Laswad, 2009; Jackling y Keneley, 2009) que medía la intención como un caso hipotético de un nuevo comportamiento (si tuviera que realizar la misma elección retrospectivamente). De forma específica, los objetivos que se persiguen son:

1. Averiguar cuáles son las variables más discriminantes en la intención de repetir la carrera y la universidad.
2. Conocer cómo afecta los factores motivacionales a la intención de repetir los mismos estudios y la misma universidad.
3. Analizar la influencia del nivel educativo de los padres en la intención.
4. Conocer las diferencias en la intención según las variables mediadoras de sexo y área científica a la que pertenezca el egresado.
5. Principalmente, elaborar un perfil que permita conocer que aspectos conllevan a una mayor intención de repetir estudios y universidad. Los perfiles se llevan a cabo mediante técnicas de segmentación jerárquica con el objetivo de esta metodología colabore en la gestión universitaria posibilitando crear una comunicación y acciones más personalizadas.

4.2.2. *Planteamiento de hipótesis:*

Tal como se ha comentado en los aspectos metodológicos, la premisa del presente estudio es delimitar el perfil demográfico y psicográfico (mediante, principalmente, los motivos de elección) de la intención de repetir del colectivo de egresados de varios años de la Universidad de Granada. Nuestro estudio ofrece un valor añadido con respecto a la mayoría

de estudios como es el hecho de incluir a estudiantes de todas las áreas del conocimiento así como un gran número de titulaciones. Además, se contemplan entre los motivos aquellos denominados de tipo extrínseco e intrínseco.

De forma específica se han incluido como motivos intrínsecos la “vocación” que ha sido el principal aspecto contemplado en la literatura (Zeegers, 2004; Hall, 2010; Byrne et al., 2012; Wardley et al., 2013) y el “deseo de ampliar/completar conocimientos” como representación del crecimiento y desarrollo intelectual que diversas investigaciones han puesto de manifiesto como uno de los factores más importantes en la elección universitaria (Paolillo y Estes, 1982; Rivas, 1990; Felton et al., 1995; Paulsen y Gentry, 1995; Ahmed et al., 1997; Auyeung y Sands, 1997; Paa y McWhirter, 2000; Myburgh, 2005; Jackling y Calero, 2006; Tan y Laswad, 2006; Mauldin et al., 2010, Palos y Drobot, 2010; Gatica et al., 2012).

Entre los motivos extrínsecos se han considerado cuatro aspectos que recojan tanto la influencia de los grupos de referencia, los resultados esperados, las propias restricciones o el contexto de elección universitaria. Así pues se recogen las “salidas profesionales”, cuya influencia ha sido demostrada por Paolillo y Estes (1982), Auyeung y Sands (1997), Broekemier y Seshadri (1999), Myburgh (2005), Tan y Laswad (2006) o Gatica et al. (2012) entre otros autores. También la “tradicón/recomendación familiar” (Shanka, Quintal y Taylor, 2006; Zellweger, Sieger y Halter, 2011; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012), la “recomendación de otras personas” (Lowe y Simons, 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Paa y McWhirter, 2000; Byrne y Flood, 2007; Castro y Egaña, 2008; Sugahara y Boland, 2009) y la “imposibilidad de elegir otra carrera” tanto por motivos de restricción académica, motivos personales o económicos (Deci y Ryan, 1985; Sirvanci, 1996; Lowe y Simons, 1997; González, 2005).

En función de la literatura revisada se establecen las siguientes hipótesis:

En primer lugar se ha mostrado que los motivos intrínsecos (principalmente la vocación) es la influencia más relevante en la elección universitaria (Paolillo y Estes, 1982; Paulsen y Gentry, 1995; Paa y McWhirter, 2000; Gámez y Marrero, 2003; Zeegers, 2004; Byrne y Flood, 2005; Myburgh, 2005; Sugahara y Boland, 2009; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012; Law y Yuen, 2012; Wardley et al., 2013) a pesar de que normalmente son los motivos externos los que han sido recogidos en mayor medida (ver tabla del capítulo 3, 3.1.).

Estudios que han abordado la intención de comportamiento en base a las motivaciones conductuales (Cohen y Hanno, 1993; Felton et al., 1995 y Jackling y Keneley, 2009; Allen,

2004; Tan y Laswad, 2006; Tan y Laswad, 2009; Zellweger et al., 2011) han mostrado que la autodeterminación y los motivos internos son más relevantes que aquellos propios del condicionamiento externo como las salidas profesionales y, fundamentalmente, la influencia del entorno inmediato.

Solinas et al. (2012) establecieron que los motivos intrínsecos conducen a una mayor valoración de la etapa universitaria. En base a estos estudios se establecen las dos primeras hipótesis (para ver en detalle la literatura de apoyo de estas hipótesis y las siguientes, ver tabla 4.1):

H1a: *Aquellos que eligieron sus carreras por motivos intrínsecos (vocación, ampliar conocimientos) tienen mayor intención de repetir los estudios universitarios que aquellos que lo eligieron por motivos extrínsecos (recomendación de otras personas, tradición familiar, imposibilidad de elegir otra carrera y salidas profesionales).*

H1b: *Aquellos que eligieron sus carreras por motivos intrínsecos (vocación, ampliar conocimientos) tienen mayor intención de repetir la universidad que aquellos que lo eligieron por motivos extrínsecos (recomendación de otras personas, tradición familiar, imposibilidad de elegir otra carrera y salidas profesionales).*

También se ha comprobado que existen estudios comparativos según el área de conocimiento. Fundamentalmente, Ciencias de la Salud se encuentra influenciado por la tradición familiar (Paolillo y Estes, 1982), Enseñanzas Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas por las salidas profesionales (Paulsen y Gentry, 1995; Ahmed et al., 1997; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009), o Humanidades por motivos intrínsecos (Castro y Egaña, 2008). Así, se establece la segunda hipótesis de este primer estudio:

H2: *Existen diferencias de motivaciones entre las distintas áreas científicas que modelan su nivel de intención de repetir estudios y universidad.*

Por otra parte, también parece existir una clara diferencia de los motivos según el género puesto que las mujeres tienen una meta de logro de carácter más personal e interno (Duart, Quiñones y Tobarra, 1993; López Sáez, 1995; Gámez y Marrero, 1997; Jones et al., 2000; Sáinz et al., 2004; Midgley, Kaplan y Middleton, 2001; Barberá, 2004; Lafuente, 2004; Zeegers, 2004). Las mujeres suelen tener menos en cuenta las salidas profesionales puesto que aspiran a trabajos que les permita desarrollarse personalmente. Los hombres suelen guiarse en mayor medida por los aspectos extrínsecos, fundamentalmente las salidas laborales (Duart, Quiñones y Tobarra, 1993; Muñoz y Mullet, 1990). En función de ello, se asume la siguiente asunción teórica:

H3: Las mujeres están más influenciadas por los aspectos de motivos intrínsecos que los denominados motivos extrínsecos.

Por lo tanto, en base a los estudios realizados a nivel general:

H4a: Las mujeres tienen una mayor intención de repetir los mismos estudios que los hombres.

H4b: Las mujeres tienen una mayor intención de repetir la misma universidad que los hombres.

Finalmente tal como afirman Flint (1992), Schnabel et al. (2002), Mullen, Goyette y Soares (2003) precisamente la influencia familiar proviene de aquellos padres con estudios superiores, que experimentaron la etapa universitaria y que normalmente se sienten más identificados con su entorno y por ello tienen un comportamiento más proclive a realizar estudios universitarios, incluso más allá del grado. La literatura previa ha probado que, en muchos casos, los alumnos que tienen progenitores con estudios superiores alcanzan mejores resultados académicos y que tienen una mayor reafirmación con su elección de acudir a la universidad. Con tales argumentos, se formulan las últimas hipótesis:

H5a: Aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios superiores tienen una mayor intención de repetir los estudios que aquellos con padres con menor nivel de estudios.

H5b: Aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios superiores tienen una mayor intención de repetir la universidad que aquellos con padres con menor nivel de estudios.

En la tabla que aparece a continuación (tabla 4.1) se muestra la literatura de referencia de la cada una de las diferentes hipótesis de forma más completa. Así mismo se pueden consultar las tablas realizadas en el epígrafe 3.2.1.

Tabla 4.1. Hipótesis de investigación y literatura relacionada. Estudio 1

Hipótesis	Literatura de apoyo
Hipótesis 1a.b	Paolillo y Estes, 1982; Rivas, 1990; Gul et al., 1992; Adams, Pryor y Adams, 1994; Felton et al., 1995; Paulsen y Gentry, 1995; Auyeung y Sands, 1997; Lowe y Simons, 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Tang, Fouad y Smith, 1999; Paa y McWhirter, 2000; Gámez y Marrero, 2003; Zeegers, 2004; Byrne y Flood, 2005; González, 2005; Myburgh, 2005; Jackling y Calero, 2006; Tan y Laswad, 2006; Byrne y Flood, 2007; Castro y Egaña, 2008; Sugahara y Boland, 2009; Hall, 2010; Mauldin et al., 2010; Palos y Drobot, 2010; Zellweger, Sieger y Halter, 2011; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012; Law y Yuen, 2012; Wardley et al., 2013
Hipótesis 2	Paolillo y Estes, 1982; Paulsen y Gentry, 1995; Ahmed, Alam y Alam, 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Capote Morales et al., 1997; Tang, Fouad y Smith, 1999; Gámez y Marrero., 2003; Zeegers, 2004; Byrne y Flood, 2005; González, 2005; Castro y Egaña, 2008; Byrne y Flood, 2007; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009; Hall, 2010
Hipótesis 3/4a.b	Maines, 1983; Murrell, Frieze y Frost, 1991; Duart, Quiñones y Tobarra, 1993; López-Sáez, 1995; Moya y Gómez, 1996; Gámez y Marrero, 1997; Eccles et al., 1999; Jones et al., 2000; Lafuente, 2004; Sáinz et al., 2004; Zeegers, 2004
Objetivo 5	Flint, 1992; Seymour, 1993, Hearn, 1998; Broekemier y Seshadri, 1999; Phillips, Christopher-Sisk y Gravino, 2001; Schanabel, Alfeld, Eccles, Köller y Baumert, 2002; Mullen, Goyette y Soares, 2003; Allen, 2004; Ceja, 2006; Castro y Egaña, 2008; Hall, 2010

Fuente: elaboración propia

4.2.3. Metodología

Escenario del primer y segundo estudio: Egresados de la Universidad de Granada

El primer y segundo estudio que componen esta tesis doctoral han sido llevados a cabo teniendo como base los Estudios de Egresados que la Universidad de Granada lleva realizando para los que finalizaron en la promoción 2004/2005 (Luque, Del Barrio, Sánchez e Ibáñez, 2009). En concreto, para el primer estudio se utilizarán los estudios que comprenden los egresados de 2006, 2007, 2008 y 2009 mientras que el segundo se llevará a cabo con los datos de los egresados del año 2006. Tal como se ha revisado en el primer capítulo, los estudios de egresados han ido adquiriendo una mayor importancia y son realizados por distintas universidades españolas. Se trata de una fuente de información relevante para conocer la opinión de uno de sus *stakeholders* y mejorar y detectar todos aquellos aspectos que pueden influenciar en sus percepciones de calidad o de imagen o conocer qué frutos ha tenido su formación.

En la UGR estudian más de 60.000 alumnos de grado y posgrado. Oferta 75 titulaciones diferentes de grado que se imparten en los 26 centros localizados en los cinco campus en los que se divide la ciudad además de los campus de Ceuta y Melilla. Más de 20.000 estudiantes realizan cursos complementarios. Imparten docencia 3.650 profesores y trabajan más de 2.000 personas técnicos y personal de servicios. Por otra parte, la Escuela Internacional de Posgrado ofrece 68 Máster, 116 doctorados y 113 cursos complementarios.

Algunos datos básicos de la Universidad a fecha de junio de 2013 se ofrecen a continuación:

Tabla 4.2. Principales indicadores de la Universidad de Granada

Indicador	Dato
Número de estudiantes de grado	54.849
Nº de alumnos de Master	3.279
Nº de estudiantes de doctorado	8.841
Nº de estudiantes extranjeros de grado	4.468
Nº de estudiantes extranjeros de máster	574
Nº de estudiantes de doctorado extranjeros	950
Nº de empresas Spin-off activas	82
Nº de publicaciones científicas primer cuartil (JCR)	1.177
Nº de publicaciones en revistas científicas (todas las tipologías)	2.503

Fuente: Universidad de Granada

Trabajo de campo

Para llevar a cabo el análisis se utilizaron los cuatro últimos informes del estudio de egresados de la Universidad de Granada (Luque, Del Barrio, Sánchez e Ibáñez, 2010, 2011; Luque, Del Barrio, Sánchez, Ibáñez y Doña, 2012, 2013). Esto supone una amplia muestra que permite establecer análisis conjunto de diferentes oleadas de graduados.

La encuesta se administraba dos años después de que los alumnos terminasen sus grados para que pudiesen tener un mínimo de bagaje en cuanto a experiencia laboral y realización de estudios de postgrado. Con ello se pretende medir el impacto de la experiencia pos-universitaria en la valoración, utilidad y percepción de sus estudios y de la institución. Concretamente las recogidas de datos se realizaron en los cuatro siguientes períodos:

- Egresados del **año 2006**: 13 de abril al 8 de junio de 2009.
- Egresados del **año 2007**: 24 de junio al 10 de octubre de 2010.
- Egresados del **año 2008**: 26 de junio al 6 de octubre de 2011.
- Egresados del **año 2009**: 9 de julio al 15 de octubre de 2012.

El contacto con los egresados se realizaba principalmente mediante correo electrónico donde se proporcionaba al entrevistado un usuario y una contraseña para poder entrar en la aplicación de la encuesta electrónica. Como recuerdo se enviaron correos electrónicos periódicamente. Así mismo se llamó por teléfono en el caso de desconocimiento de correo electrónico (con un máximo de 5 intentos) para titulaciones con escasa tasa de respuesta con el fin de proporcionarles el usuario y contraseña. Finalmente, también para titulaciones con baja tasa de respuesta se puso en contacto con colegios profesionales (sobre todo es el caso de Medicina).

El cuestionario administrado constaba de cinco partes principales:

1. Experiencia universitaria de grado (motivos de elección, expediente académico, año y finalización de los estudios, valoración de la oferta académica, conocimiento de idiomas, etc.).
2. Experiencia universitaria de pos-grado.
3. Experiencia laboral tras los estudios (primer empleo, vía de acceso al primer empleo, retribución, causas de situación de desempleo, etc.).

4. Adecuación de los estudios con el trabajo realizado (motivos de aceptación del trabajo actual, valoración de la relación entre estudios cursados y demanda del mercado laboral, probabilidad de repetir los mismos estudios, etc.).
5. Características de los egresados (sexo, edad, lugar de nacimiento, etc.).

Muestra

Desde el año 2006 al 2009 han finalizado los estudios en la Universidad de Granada cerca de 30.000 alumnos de los cuáles se ha podido obtener una muestra (considerando únicamente las encuestas válidas y finalizadas) de 12.053 egresados. Ello supone un 41,5% de todos los graduados de la universidad en aquellos años.

Asumiendo que se cumplieran los requisitos del muestreo aleatorio simple, para el conjunto de la población, para un tipo de respuesta binaria y un nivel de confianza del 95%, el error muestral (teniendo en cuenta cada una de las oleadas) son los contenidos en la siguiente tabla-resumen según la promoción del egresado.

Tabla 4.3. Resumen de la muestra según promoción

Año de promoción	Nº de egresados	Respuestas obtenidas	Tasa respuesta	Error muestral
2006	7.673	3.593	46,8%	1,6%
2007	7.507	2.698	38,5%	1,9%
2008	7.691	3.227	42,0%	1,7%
2009	6.137	2.535	41,3%	1,9%

Fuente: elaboración propia

En la tabla que aparece a continuación (4.4) se muestran las características de la muestra de los cuatro estudios de egresados recogidos en este análisis. Como aspectos generales se puede destacar el hecho de que casi dos terceras partes de la muestra está representada por mujeres. Los que finalizaron en el año 2006 son los que tienen un mayor porcentaje muestral. Más del 60% de los egresados disponen en la actualidad de trabajo y la mayor parte cobra entre 900 y 1.500 euros. Además casi la mitad de los egresados tienen una nota próxima a 2 en su expediente (en una escala de 4 puntos).

Por último destaca el hecho de que casi la mitad de los encuestados pertenecen al área de Ciencias Sociales (49%). La rama de conocimiento con un menor número de casos es Ciencias de la Salud (9,8%).

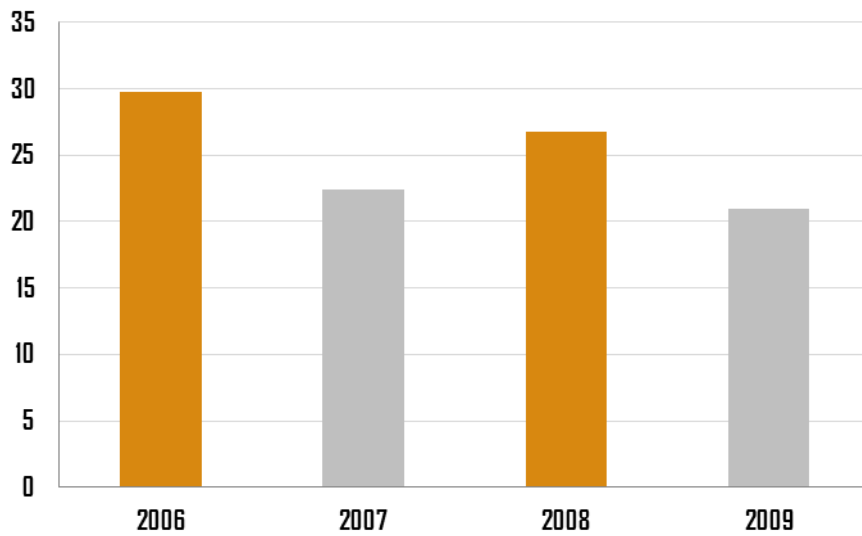
Tabla 4.4. Descripción de la muestra Estudio 1

Variable	Categoría	Muestra	
		N	%
Género	Hombre	4.252	35,3
	Mujer	7.543	62,6
Año de finalización de los estudios	2006	3.593	29,8
	2007	2.698	22,4
	2008	3.227	26,8
	2009	2.535	21,0
Tiene trabajo en la actualidad	Sí	7.597	63,0
	No	3.977	32,2
Expediente académico	1,00-1,49	1.313	10,0
	1,50-1,99	4.673	38,8
	2,00-2,49	2.333	19,4
	2,50-2,99	1.390	11,5
	3,00-3,50	476	3,9
	Más de 3,50	198	1,6
	NS/NC	1.628	13,5
Área científica	Ciencias de la Salud	1.177	9,8
	Ciencias Experimentales	1.401	11,6
	Ciencias Sociales	5.901	49,0
	Enseñanzas Técnicas	1.863	15,5
	Humanidades	1.711	14,2
Retribución	Menos de 900 €	1.509	12,5
	Entre 901 y 1.500 €	3.401	28,2
	Entre 1.501 y 2.100€	1.874	15,6
	Entre 2.101 y 3.000€	434	3,6
	Más de 3.000€	80	0,7
Participación en programas internacionales de intercambio durante los estudios	Sí	2.312	19,2
	No	9.696	80,4

Fuente: elaboración propia

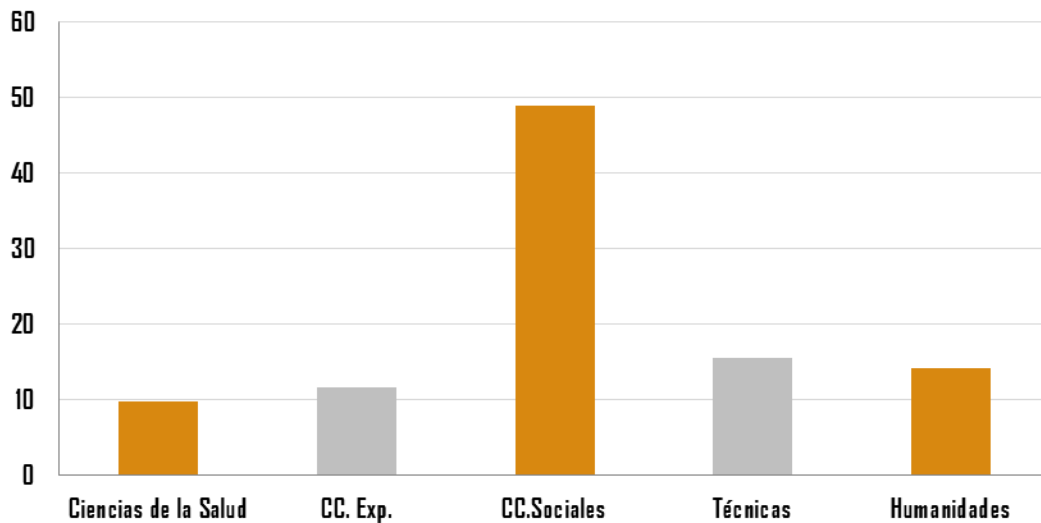


Figura 4.2. Gráfico de número de estudiantes por oleada (año de finalización de los estudios) por porcentajes de la muestra



Fuente: elaboración propia

Figura 4.3. Porcentaje de egresados de la muestra por áreas de conocimiento



Fuente: elaboración propia

4.2.4. Análisis de datos

1. Estadísticos descriptivos:

En este epígrafe se muestran los estadísticos descriptivos referidos a las variables independientes como son los motivos y el nivel educativo de los padres. Se comentan también los estadísticos acerca de las variables dependientes (el nivel de intención tanto de repetir estudios como de repetir universidad).

En primer lugar, respecto a las motivaciones que tuvieron en cuenta los egresados a la hora de escoger sus estudios, el principal aspecto fue la vocación ya que más de la mitad de los encuestados (56.3%) afirmaron estar influenciados por este motivo intrínseco. Es el único factor que se tuvo en cuenta por más de la mitad de la muestra. Seguidamente, el aspecto más importante fue el de las salidas profesionales que posibilitan los estudios, pues cerca de una cuarta parte de la muestra consideraron este aspecto. De esta forma, tal como se afirmaba en la mayor parte de los estudios de la literatura y que más tarde será discutido, la elección parte de un binomio compuesto por el motivo intrínseco de la vocación y las oportunidades laborales percibidas como representación de un motivo extrínseco.

El tercer aspecto más importante en cuanto su representación fue el de “completar y ampliar conocimientos” (15,8%). De este modo, podemos concluir, desde una visión general, que los motivos intrínsecos tienen una mayor importancia para los egresados pues la vocación junto con el crecimiento intelectual son el primer y el tercer aspecto más citados.

Finalmente, los otros tipos de motivos extrínsecos considerados tienen una menor influencia: “la recomendación de otras personas” fue importante para uno de cada diez egresados, la “tradición familiar” por cerca del 7% de la muestra y la “imposibilidad de elegir otra carrera” (el aspecto más restrictivo de regulación interna) sólo fue señalado por el 6,5% de los encuestados.

Es de destacar el hecho que “otros motivos” sólo fue indicado por el 4,8%, por lo que podemos concluir que se han recogido los principales aspectos de importancia señalados en la revisión teórica realizado en el capítulo 3.

Tabla 4.5. Motivos de elección. Estadísticos descriptivos

Motivo	Tuvo en cuenta el motivo	Muestra	
		N	%
Por tradición / recomendación familiar	Sí	820	6,8
	No	11.233	93,2
Por vocación	Sí	6.790	56,3
	No	5.263	43,7
Por recomendación de otras personas	Sí	1.121	9,3
	No	10.932	90,7
Por la imposibilidad de elegir otra carrera	Sí	789	6,6
	No	11.264	93,5
Por las salidas profesionales	Sí	3.265	27,1
	No	8.788	72,9
Para ampliar y completar conocimientos	Sí	1.901	15,8
	No	10.151	84,2
Otros motivos	Sí	579	4,8
	No	11.474	95,2

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, respecto al nivel de estudios de los padres, la mayor parte tiene padres con estudios primarios o sin estudios (38,7%) seguido muy de cerca de padres con estudios superiores (36,6%). La posición intermedia (padres con estudios secundarios) es la que tiene una menor representación muestral (23,4% de los encuestados).

Tabla 4.6. Nivel de estudios de los padres. Estadísticos descriptivos.

Nivel de estudios de los padres	Muestra	
	N	%
Sin estudios/estudios primarios	4.497	38,7
Estudios secundarios (Bachiller /Formación profesional)	2.723	23,4
Estudios superiores (Universitarios /Formación profesional)	4.414	36,6

Fuente: elaboración propia

Finalmente, respecto al nivel de intención de repetir estudios y repetir universidad, en ambos casos la puntuación es moderadamente alta por lo que podemos deducir que la valoración es bastante positiva por parte de los egresados. Sin embargo, los antiguos estudiantes muestran una mayor intención de repetir la institución universitaria situándose la valoración por encima de 4 puntos mientras que la carrera presenta un valor cercano a 3,5 (en una escala de 5 puntos). Con ello, podemos deducir que, en general, los alumnos tienen menor intención de repetir los estudios que repetir la universidad, posiblemente debido a que la etapa pos-universitaria, la etapa laboral se asocia con las oportunidades ofrecidas por la titulación ofrecida, o no se han cumplido sus expectativas a pesar de que el servicio ha sido bueno por parte de la institución.

Tabla 4.7. Nivel de intención de los egresados. Estadísticos descriptivos

Nivel de intención	Muestra	
	Media	Desviación típica
Repetir los mismos estudios	3,47	1,42
Repetir la misma universidad	4,04	1,15

Fuente: elaboración propia

2. Contrastes de hipótesis

Motivos de elección e intención de repetir estudios y universidad

En primer lugar para comprobar si existen diferencias en la intención de repetir estudios según el motivo considerado a la hora de elegir la carrera se ha procedido a realizar un análisis de la varianza (ANOVA) donde la variable dependiente es la propia intención de repetir estudios y las variables independientes cada uno de los seis motivos (tanto extrínsecos como intrínsecos) considerados.

A continuación se ofrecen dos tablas. La primera (4.8) presenta las medias tanto en aquellos que tuvieron en cuenta y los que no, los diferentes motivos y el nivel de significación. La segunda (4.9) muestra una tabla de contingencia donde se ponen en relación los porcentajes en cada uno de los diferentes niveles de intención por cada tipo de motivo de elección. Para ello se ha agrupado la intención en tres niveles (medida en escala tipo Likert de 1 a 5):

- 1-2= 1 (baja intención)
- 3=2 (media intención)
- 4-5=3 (alta intención)

En base a tales tablas podemos extraer los siguientes comentarios:

En primer lugar, destaca el hecho de que todos los factores motivacionales dan lugar a diferencias significativas. Por lo tanto, tener o no en cuenta los seis tipos de motivos determinan el nivel de intención de repetir estudios en todos los casos. En un análisis pormenorizado de cada uno de los diferentes aspectos podemos mencionar lo siguiente:

Con respecto al motivo de “tradición/recomendación familiar” se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=0,00$). Aquellos que no tuvieron en cuenta este aspecto tienen un mayor nivel de intención de repetir estudios (tienen una media de 3,48 frente a 3,29 de quien sí tuvieron en cuenta la influencia familiar). Observando la tabla de porcentajes aquellos que sí tuvieron en cuenta este motivo tienen un menor nivel de intención (cerca del 34% tienen una baja intención).

En referencia al motivo de la “vocación” también hay resultados significativos ($p=0,00$) siendo la diferencia entre los que no lo tuvieron en cuenta y quienes sí aún mayor (3,80 de media para los vocacionales y 3,04 para los que no). Además los que lo tuvieron en cuenta es un grupo más homogéneo en su puntuación ($\sigma=1,33$). En la tabla 4.9 puede comprobarse que hay un 65,3% de egresados con una alta intención de repetir estudios cuando lo tuvieron en cuenta este frente al 41,7% de los que no. Lo mismo ocurre en la categoría de baja intención, los vocacionales sólo están representados por el 19,4% frente al 37,2% de los no vocacionales.

Continuando con el siguiente motivo, “la recomendación de otras personas” sucede igual que el caso del anterior motivo extrínseco analizado, la “tradición familiar”. Cuando no se elige los estudios por este motivo, aumenta el nivel de intención de repetir la carrera universitaria habiendo una diferencia cercana a medio punto entre las medias de los grupos (los egresados que si lo tuvieron en cuenta y quienes no) ($p=0,00$). El 56,5% de los que no lo tuvieron en cuenta tiene una alta intención de repetir estudios frente al 40,7% de los que sí.

Respecto a la “imposibilidad de elegir otra carrera” se produce la mayor diferencia en la puntuación media de la intención entre los que estuvieron influidos por este aspectos y quienes no (0,8 puntos) ($p=0,00$). Al igual sucede al analizar los niveles en cada una de las tres categorías de intención de repetir estudios. Entre quienes eligieron por este motivo, el 46,4% tienen una baja intención de repetir estudios mientras que tan sólo el 31,9% tienen una alta intención. Sin embargo, cuando no se eligió por la imposibilidad, el 56% tienen una alta intención y únicamente el 25,6% tienen una baja intención de repetir estudios.

Recordamos que este es el motivo menos citado por los egresados (tan sólo el 6,6% de la muestra).

El último motivo extrínseco considerado, las “salidas profesionales” también da lugar a diferencias estadísticamente significativas ($p=0,00$). Como en el caso de los otros motivos externos, el nivel de intención es menor en aquellos que sí lo tuvieron en cuenta (3,26 de media para los que afirmaron la influencia de este aspecto y 3,53 para los que no). En este motivo destaca la diferencia porcentual que se produce en la categoría de baja intención: aquellos que si lo tuvieron en cuenta están representados por el 31,4% frente al cerca del 70% que no estaban condicionados por este aspecto. En el caso de la categoría de alta intención los que tuvieron en cuenta son un 48,7% mientras que si no se consideraba las salidas laborales futuras el porcentaje aumenta al 57,4%.

Finalmente, con el motivo “ampliar/completar mis conocimientos”, al igual que con el otro motivo intrínseco (vocación) se producen diferencias significativas ($p=0,00$) siendo aquellos que si lo tuvieron en cuenta quienes tienen un mayor nivel de intención de repetir estudios. Sin embargo, destaca el hecho de que es donde hay una menor diferencia entre los influenciados por este aspecto y quienes no ($M=3,56$ para los que sí están influenciados y 3,45 para los que no). Así mismo, es donde hay una menor diferencia porcentual en cada una de las tres categorías de nivel de intención de repetir la carrera. Por ejemplo, entre los que eligieron por ampliar conocimientos, el 57,2% tienen una alta intención frente al 54,6% de los que no tenían en cuenta el completar conocimientos.

Tabla 4.8. ANOVA. Motivos e intención de repetir estudios

Motivo	Elección	Media Intención	Desv. típica	Sig.
Tradición familiar	Sí	3,29	1,49	0,000
	No	3,48	1,42	
Vocación	Sí	3,80	1,33	0,000
	No	3,04	1,43	
Recomendación de otras personas	Sí	3,07	1,40	0,000
	No	3,51	1,42	
Imposibilidad de elegir otra	Sí	2,72	1,41	0,000
	No	3,52	1,41	
Salidas profesionales	Sí	3,26	1,40	0,000
	No	3,54	1,42	
Ampliar y completar conocimientos	Sí	3,56	1,36	0,004
	No	3,45	1,43	

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.9. Tabla de contingencia. Motivos e intención de repetir estudios

Motivo	Elección	% Baja intención	% Media intención	% Alta intención	% Total población
Tradición familiar	Sí	33,8	15,5	50,8	6,8
	No	26,7	18,0	55,3	
Vocación	Sí	19,4	15,3	65,3	56,4
	No	37,2	21,1	41,7	
Recomendación de otras personas	Sí	35,4	24,0	40,7	9,3
	No	26,3	17,2	56,5	
Imposibilidad de elegir otra	Sí	46,4	21,6	31,9	6,6
	No	25,8	17,6	56,6	
Salidas profesionales	Sí	31,4	19,9	48,7	27,1
	No	68,7	17,1	57,4	
Ampliar y completar conocimientos	Sí	22,9	19,9	57,2	15,8
	No	27,9	17,5	54,6	

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto en base a los resultados alcanzados, se confirma la hipótesis 1a planteada.

Con respecto a la hipótesis sobre si los motivos intrínsecos conducen a un mayor nivel de intención de repetir universidad, los resultados están en contraposición de la anterior hipótesis referida a la intención de repetir estudios. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los motivos de elección.

Por lo tanto, los motivos no influyen en la intención de repetir tanto si se tuvieron en cuenta o no, por lo que podemos inferir que los motivos se asocian de forma directa con los estudios realizados pero no así con la institución universitaria.

Además, observando la tabla de porcentajes en las tres categorías de intención (alta, media y baja) la distribución es prácticamente similar en cada uno de los motivos.

En base a los resultados se rechaza la hipótesis 1b de este primer estudio.

En el anexo 1 se pueden comprobar así mismo mediante las gráficas de medias la similitud entre motivos e intención de repetir estudios y universidad⁹.

⁹ En el anexo I también se incluyen gráficas de medias para cada una de las hipótesis establecidas en este apartado y analizadas mediante ANOVAS.

Tabla 4.10. ANOVA. Motivos e intención de repetir universidad

Motivo	Elección	Media Intención	Desv. típica	Sig.
Tradición familiar	Sí	3,99	1,21	0,226
	No	4,04	1,15	
Vocación	Sí	4,05	1,15	0,190
	No	4,02	1,16	
Recomendación de otras personas	Sí	4,03	1,14	0,895
	No	4,04	1,16	
Imposibilidad de elegir otra	Sí	4,06	1,14	0,583
	No	4,03	1,16	
Salidas profesionales	Sí	4,03	1,12	0,794
	No	4,04	1,17	
Ampliar y completar conocimientos	Sí	4,02	1,18	0,506
	No	4,04	1,15	

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.11. Tabla de contingencia. Motivos e intención de repetir estudios

Motivo	Elección	% Baja intención	% Media intención	% Alta intención	% Total población
Tradición familiar	Sí	12,7	14,6	72,7	6,8
	No	11,2	15,1	73,7	
Vocación	Sí	11,2	15,2	73,6	56,4
	No	11,3	15,0	73,7	
Recomendación de otras personas	Sí	11,6	14,2	74,2	9,3
	No	11,2	15,2	73,6	
Imposibilidad de elegir otra	Sí	10,6	14,7	74,7	6,6
	No	11,3	15,1	73,6	
Salidas profesionales	Sí	10,3	16,0	73,7	27,1
	No	11,6	14,8	73,6	
Ampliar y completar conocimientos	Sí	12,0	14,1	73,9	15,8
	No	11,1	15,3	73,6	

Fuente: elaboración propia

Área científica, motivaciones de estudio e intención de repetir

Respecto a la segunda hipótesis, se realizó de nuevo un ANOVA para conocer si tal como se propone (y ha establecido la literatura previa) hay diferencias entre las motivaciones de estudio y las diferentes áreas científicas.

En la tabla 4.12 aparecen los porcentajes de aquellos que tuvieron y no en cuenta cada uno de los diferentes motivos según el área de conocimiento (Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas) así como el nivel de significación. Tal como se puede observar hay diferencias estadísticamente significativas en todos los casos. De este modo, todos los motivos son tenidos en cuenta de diferente manera según el área al que pertenezca el alumno.

En primer lugar, respecto al motivo de la “tradición familiar” destaca su influencia en el área de Ciencias de la Salud donde el 12,6% de sus egresados tuvieron en cuenta este motivo. Le sigue Enseñanzas Técnicas con el 9,1%. Este aspecto apenas condiciona a los alumnos de Humanidades y Ciencias Experimentales.

En segundo lugar, la “vocación”, que como se comprobó en los estadísticos descriptivos, es el motivo más importante en todos los egresados, sobresale por el hecho de que en todas las áreas más de la mitad estuvieron influidos por la vocación. Destaca el área de Humanidades donde el 67,5% sí eligieron por este aspecto. Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas le siguen por nivel de influencia mientras que Ciencias Sociales es quien menos tiene en cuenta este motivo (señalado por el 51,9% de los egresados de esta área).

Por otra parte, la “recomendación de otras personas”, al igual que en el resto de motivos difiere significativamente según el área ($p=0,00$). El mismo porcentaje de egresados de las áreas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (10,8%) tuvieron en cuenta este motivo a la hora de elegir su carrera. Humanidades, coherentemente a lo hallado en el motivo de la vocación, es la que tiene una menor influencia de la recomendación de terceros.

El motivo extrínseco de la “imposibilidad de elegir otra carrera” también da lugar a diferencias estadísticamente significativas ($p=0,00$). Enseñanzas Técnicas sobresale de manera notable ya que hay 6 puntos de diferencias con respecto a la segunda área tuvo en cuenta este motivo (en Ciencias Experimentales el 9,9% de los egresados indicaron que sí eligieron por este motivo frente al 16% de Enseñanzas Técnicas). Humanidades de nuevo fue el área que menos tuvo en cuenta este motivo de tipo extrínseco (sólo fue tenido en cuenta por el 4,3% de los egresados de esta área).

Continuando con el último motivo extrínseco, “las salidas profesionales”, este aspecto es de vital importancia dentro del área de Enseñanzas Técnicas ya que más de la mitad eligieron su carrera por las salidas laborales que ofrece la titulación (51%). La segunda área que estuvo más condicionada por este aspecto fue Ciencias de la Salud (28%) con 23 puntos de diferencia respecto a Enseñanzas Técnicas. Le sigue Ciencias Sociales y Jurídicas (25,7%). El área con

menor influencia es Humanidades (12,3%) congruentemente con los resultados de los motivos analizados pues son quienes tienen menos en cuenta las motivaciones externas.

Finalmente, en referencia al motivo intrínseco de “ampliar/completar conocimientos” con diferencias significativas ($p=0,00$) como ocurría con la vocación son los de Humanidades quienes más eligen por este aspecto (23,8%). En segundo lugar por nivel de influencia se encuentra Ciencias Sociales y Jurídicas (17,7%) seguido de Ciencias Experimentales (16,1%). Ciencias de la Salud son quienes menos tienen en cuenta este motivo (el 93,8% no lo tuvieron en cuenta).

Por lo tanto, existen importantes diferencias entre las áreas científicas y los motivos que les llevaron a escoger sus titulaciones. Humanidades es quien más se guía por los motivos intrínsecos (vocación y ampliar conocimientos), Ciencias de la Salud por la tradición familiar, Enseñanzas Técnicas son quienes están más influenciados por los motivos extrínsecos, pues son los que más tuvieron en cuenta tanto la imposibilidad de elegir otra carrera y las salidas profesionales. Tanto Ciencias Experimentales como Enseñanzas Técnicas tienen la misma influencia de la recomendación de otras personas. Ciencias Experimentales no lidera ningún motivo pero por detrás de la vocación están influenciados por las salidas profesionales.

Tabla 4.12. Tabla de contingencia. Motivos y áreas científicas

Motivo	Elección	Ciencias Experimentales	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Sig.
Tradición familiar	Sí	3,6	3,6	6,6	12,6	9,1	0,000
	No	96,4	96,4	93,4	87,4	90,9	
Vocación	Sí	58,8	67,5	51,9	60,4	55,8	0,000
	No	41,2	32,5	48,1	39,6	44,2	
Recomendación de otras personas	Sí	10,8	7,2	9,2	9,0	10,8	0,002
	No	89,2	92,8	90,8	91,0	89,3	
Imposibilidad de elegir otra	Sí	9,9	4,3	6,8	9,6	16,0	0,000
	No	90,1	95,7	93,2	90,4	96,7	
Salidas profesionales	Sí	18,3	12,3	25,7	28,0	51,0	0,000
	No	81,7	87,7	74,3	72,0	49,0	
Ampliar y completar conocimientos	Sí	16,1	23,8	17,7	6,2	7,9	0,000
	No	83,9	76,2	82,3	93,8	92,1	

Fuente: elaboración propia

Tras conocer que motivaciones que caracterizan a las distintas áreas científicas se procede a examinar su nivel de intención de repetir tanto estudios como universidad.

En primer lugar, respecto a la intención de repetir estudios se encuentran diferencias estadísticamente significativas según el área ($p=0,00$). Se observa que aquellos que tienen mayor nivel de intención son los de Ciencias de la Salud que se caracterizaban por estar motivados por la vocación y por la tradición familiar en segundo orden. A esta área le sigue Humanidades con una puntuación media de 3,54 frente al 3,97 de titulaciones de Ciencias de la Salud.

En tercer lugar se sitúan Ciencias Sociales y Jurídicas (con una media de 3,50). Mientras Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas son las que presentan un menor nivel de intención de repetir la misma carrera (especialmente Enseñanzas Técnicas con un media de 3,16). Estos resultados están en consonancia con los resultados obtenidos en la primera hipótesis pues son las áreas que tuvieron más en cuenta aspectos de tipo extrínseco las que tiene un menor nivel de intención de repetir los estudios.

Tabla 4.13. ANOVA. Áreas científicas e intención de repetir estudios

Área Científica	Media	Desviación típica	N
Ciencias Experimentales	3,26	1,43	1.366
Humanidades	3,54	1,40	1.663
Ciencias Sociales y Jurídicas	3,50	1,42	5.689
Ciencias de la Salud	3,97	1,25	1.113
Enseñanzas Técnicas	3,16	1,44	1.831
TOTAL	3,47	1,42	11.682

Fuente: elaboración propia

Respecto a la intención de repetir universidad también hay diferencias significativas ($p=0,00$). Al igual que en la intención de repetir estudios son los Ciencias de la Salud quienes otorgan una mayor puntuación ($M=4,18$) que además es el grupo más homogéneo ($\sigma=1,08$). Le siguen Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales con la misma puntuación con un media de 4,08. Por el contrario, es Humanidades quien ofrece un menor nivel de intención ($M=3,92$) junto con Enseñanzas Técnicas que son quienes tienen una menor puntuación ($M=3,90$) que como hemos visto en los análisis anteriores son los más influenciados por la regulación externa.

Tabla 4.14. ANOVA. Áreas científicas e intención de repetir universidad

Área Científica	Media	Desviación típica	N
Ciencias Experimentales	4,08	1,10	1.366
Humanidades	3,92	1,21	1.663
Ciencias Sociales y Jurídicas	4,08	1,15	5.689
Ciencias de la Salud	4,18	1,08	1.113
Enseñanzas Técnicas	3,90	1,18	1.831
TOTAL	4,04	1,15	11.682

Fuente: elaboración propia

En función de los resultados aquí descritos, se concluye que no es posible rechazar la segunda hipótesis planteada.

Sexo y motivaciones

Para comprobar la hipótesis 3 referida a las diferencias de motivaciones entre mujeres y hombres, siendo éstas más proclives e influenciadas por los motivos intrínsecos (según la literatura previa) se ha realizado un ANOVA.

En la tabla 4.16 se puede observar que entre los seis diferentes motivos considerados se encuentran diferencias estadísticamente significativas en tres de ellos: la “tradición familiar”, la “vocación” y las “salidas profesionales”.

En un análisis específico de cada uno de estos motivos, en primer lugar, la “tradición familiar” fue tomada más en cuenta por los hombres que por las mujeres (un 5,8% de las féminas frente al 8,5% de los hombres) con diferencias significativas ($p=0,00$). Por tanto, los hombres tienen una mayor influencia de este aspecto extrínseco.

En segundo lugar, la “vocación” es el único motivo de carácter interno que da lugar a diferencias ($p=0,00$). Son las mujeres quienes eligen en mayor medida impulsadas por el aspecto vocacional (un 57,3% frente al 54,9% de los hombres)

En tercer lugar, las “salidas profesionales” ($p=0,00$) varían también según el sexo siendo de nuevo los hombres quienes tienen una mayor influencia de un motivo externo. Un 32,7% de los hombres eligieron por este aspecto frente al 23,9% de las mujeres. De este modo, la mayor diferencia (casi 9 puntos) entre sexos se produce en el caso de las salidas laborales.

Con respecto al resto de motivos considerados, como se ha mencionado, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, sin embargo hay un mayor porcentaje

de hombres que eligieron por el motivo extrínseco de la “recomendación de otras personas” aunque sin embargo en la “imposibilidad de elegir otra” hay una mayor representación de las mujeres (0,6 puntos de diferencia). Finalmente, en el hecho de “ampliar conocimientos” son prácticamente similares los porcentajes tanto de hombres como de mujeres.

Tabla 4.15. Tabla de contingencia. Motivos de elección y sexo

Motivo	Elección	% Mujer	% Hombre	% Total población	Sig.
Tradición familiar	Sí	5,8	8,5	6,8	0,000
	No	94,2	91,5	92,3	
Vocación	Sí	57,3	54,9	56,4	0,013
	No	42,7	45,1	43,6	
Recomendación de otras personas	Sí	9,1	9,8	9,3	0,206
	No	90,9	90,2	90,7	
Imposibilidad de elegir otra	Sí	6,8	6,2	6,6	0,245
	No	93,2	93,8	93,4	
Salidas profesionales	Sí	23,9	32,7	27,1	0,000
	No	76,1	67,3	72,9	
Ampliar y completar conocimientos	Sí	15,9	15,8	15,8	0,930
	No	84,1	84,2	84,2	

Fuente: elaboración propia

En base a los resultados alcanzados en este análisis de la varianza, la tercera hipótesis es parcialmente confirmada pues no se han encontrado diferencias significativas en todos los motivos. Sin embargo, en aquellos motivos donde si hay diferencias (vocación, tradición familiar y salidas profesionales) se verifica el supuesto establecido en tal tercera hipótesis.

Sexo e intención de repetir estudios y universidad

Analizando, primeramente, la intención de repetir estudios, las mujeres muestran una mayor intención con 0,05 puntos por encima de la media total. Las mujeres tienen una media de 3,52 frente al 3,38 de las hombres. Por lo tanto, son las mujeres quienes tienen una mayor intención tal como se propone en la investigación que a su vez están más influenciadas por los motivos intrínsecos y en menor medida por los motivos extrínsecos.

Se dan por lo tanto diferencias ($p=0,00$) en la que ambos grupos presentan el mismo nivel de homogeneidad en sus repuestas ($\sigma= 1,42$).

Además a través de la tabla de contingencia (tabla 4.18) se puede comprobar que existe un mayor porcentaje de féminas como una alta intención de repetir estudios (56,2% frente al

52,4% de los hombres). De igual modo el porcentaje de mujeres con baja intención es inferior que en el caso de los hombres (26,2% frente al 28,8% de los varones).

Tabla 4.16. ANOVA. Sexo e intención de repetir estudios

Área Científica	Media	Desviación típica	N
Mujer	3,52	1,42	7.445
Hombre	3,38	1,42	4.215
TOTAL	3,47	1,42	11.660

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.17. Tabla de contingencia. Sexo e intención de repetir estudios

Motivo	% Baja intención	% Media intención	% Alta intención	Sig.
Mujer	26,2	17,3	56,5	0,000
Hombre	28,8	18,7	52,4	
TOTAL	27,2	17,8	55,0	

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la intención de repetir universidad, de nuevo son las mujeres quienes presentan una mayor puntuación y, por tanto, mayor intención de repetir la institución donde cursaron sus estudios con diferencias estadísticamente significativas ($p=0,00$). Tienen una media de 4,10 puntos frente el 3,92 de los hombres.

A través de la tabla de contingencia (4.20) se puede observar que, de nuevo, las mujeres tienen un mayor porcentaje en la categoría del alta intención con más de cinco puntos de diferencia (75,6% frente al 70,2% de los hombres) así como que el porcentaje de representación femenina es menor en la categoría de baja intención (10,5% de las mujeres frente al 12,6% de los hombres).

Tabla 4.18. ANOVA. Sexo e intención de repetir universidad

Área Científica	Media	Desviación típica	N
Mujer	4,10	1,14	7.445
Hombre	3,92	1,16	4.215
TOTAL	4,04	1,15	11.660

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.19. Tabla de contingencia. Sexo e intención de repetir universidad

Motivo	% Baja intención	% Media intención	% Alta intención	Sig.
Mujer	10,5	13,9	75,6	0,000
Hombre	12,6	17,3	70,2	
TOTAL	11,3	15,1	73,6	

Fuente: elaboración propia

De este modo se confirman las hipótesis 4a y 4b.

Nivel de estudios de los padres e intención de repetir

Para las dos últimas hipótesis planteadas acerca de la diferencia en la intención de repetir estudios y universidad en función del nivel de estudios de los padres se ha procedido también a realizar análisis de la varianza comprobando así mismo la distribución según las tres categorías en las que se ha dividido las intenciones (baja, media y alta).

Centrándonos en la intención de repetir estudios no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=0,277$). En todas las categorías de nivel de estudios de los padres se encuentran puntuaciones cercanas a la media (3,47) siendo únicamente los de padres con estudios superiores los que tienen una puntuación por debajo de la media (3,44). Además todos los grupos tienen la misma desviación típica por lo que son homogéneos de forma similar.

Tabla 4.20. ANOVA. Nivel de estudios de los padres e intención de repetir estudios

Nivel de estudios	Media Intención	Desviación típica	N
Sin estudios / estudios primarios	3,48	1,42	4.497
Estudios secundarios (bachiller/formación profesional)	3,48	1,42	2.723
Estudios superiores (universitarios/formación profesional)	3,44	1,42	4.414
TOTAL	3,47	1,42	11.634

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.21. Tabla de contingencia. Nivel de estudios de los padres e intención repetir estudios

Nivel de estudios	% Baja intención	% Media intención	% Alta intención	% Total población
Sin estudios / estudios primarios	26,6	18,2	55,2	38,7
Estudios secundarios (bachiller/formación profesional)	26,7	17,9	55,4	23,4
Estudios superiores (universitarios/formación profesional)	28,0	17,5	54,5	37,9
TOTAL	27,1	17,9	55,0	100

Fuente: elaboración propia

Referido al caso de la intención de repetir universidad sí se encuentran diferencias ($p=0,00$). En este caso se produce un descenso progresivo de la intención de repetir institución conforme aumenta el nivel de estudios de los padres. Así, mientras que los egresados cuyos padres tienen un nivel de estudios primario (o sin estudios) tienen una media de 4,12 (además de ser el más homogéneo), los que tienen padres con estudios secundarios una media de 4,05, y los que tienen padres con estudios superiores su puntuación está por debajo del 4 (3,94).

Observando la tabla de distribución de porcentajes puede comprobarse que existe el mismo efecto según las categorías de intención de repetir universidad. En la categoría de baja intención hay un aumento progresivo de número de egresados conforme aumenta el nivel formativo de los progenitores (un 9,4% de los titulados con padres con estudios primarios frente al 13,3% de los que tienen estudios superiores). En el sentido inverso sucede en la categoría de alta intención (el 76,3% de los graduados con padres con bajo nivel de estudios frente al 71,1% de los que tiene padres con estudios superiores). Los que tienen padres con estudios secundarios siempre tienen una posición intermedia.

Con los resultados hallados en este contraste de hipótesis, se rechazan las hipótesis 5a (ésta no resulta significativa) y 5b pues los egresados con padres con un bajo nivel de formación tienen una mayor probabilidad de repetir universidad.

Tabla 4.22. ANOVA. Nivel de estudios de los padres e intención de repetir universidad

Área Científica	Media Intención	Desviación típica	N
Sin estudios / estudios primarios	4,12	1,11	4.497
Estudios secundarios (bachiller/formación profesional)	4,05	1,15	2.723
Estudios superiores (universitarios/formación profesional)	3,94	1,19	4.414
TOTAL	4,04	1,15	11.634

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.23. Tabla de contingencia. Nivel de estudios de los padres e intención repetir universidad

Nivel de estudios	% Baja intención	% Media intención	% Alta intención	% Total población
Sin estudios / estudios primarios	9,4	14,3	76,3	38,7
Estudios secundarios (bachiller/formación profesional)	11,3	15,7	73,1	23,4
Estudios superiores (universitarios/formación profesional)	13,3	15,6	71,1	37,9
TOTAL	11,3	15,1	73,6	100

Fuente: elaboración propia

En función de todas las variables independientes con las que se han puesto en relación la intención de repetir estudios y de repetir universidad podemos establecer un “ranking” de cuáles son aquellos aspectos que han dado lugar a una mayor intención en función de la puntuación media.

Con respecto a la intención de repetir estudios, tal como se esperaba dado los resultados comentados anteriormente, Ciencias de la Salud tiene la mayor puntuación y los motivos son las principales fuentes de una mayor intención. La media de quienes tuvieron en cuenta la vocación y la ampliación de conocimientos son las más altas así como el hecho de no tener en cuenta las salidas profesionales.

Las motivaciones también son los factores más importantes para determinar una baja intención de repetir estudios. La media más baja, comparando todas las variables independientes planteadas, son quienes tuvieron en cuenta la imposibilidad de elegir otra carrera y la recomendación de otras personas así como por no tener en cuenta la vocación.

Tabla 4.24. Nivel de intención de repetir estudios según medias de las variables independientes

VARIABLE	Media	Desviación típica
Ciencias de la Salud	3,97	1,25
Vocación (Sí)	3,80	1,33
Ampliar conocimientos (Sí)	3,56	1,36
Salidas profesionales (No)	3,54	1,42
Humanidades	3,54	1,4
Imposibilidad de elegir otra carrera (No)	3,52	1,41
Mujer	3,52	1,42
Recomendación de otras personas (No)	3,51	1,42
Ciencias Sociales y Jurídicas	3,50	1,42
Tradición familiar (No)	3,48	1,42
Sin estudios / estudios primarios	3,48	1,42
Estudios secundarios (bachiller/formación profesional)	3,48	1,42
Ampliar conocimientos (No)	3,45	1,43
Estudios superiores (universitarios/formación profesional)	3,44	1,42
Hombre	3,38	1,42
Tradición familiar (Sí)	3,29	3,29
Salidas profesionales (Sí)	3,26	1,4
Ciencias Experimentales	3,26	1,43
Enseñanzas Técnicas	3,16	1,44
Vocación (No)	3,04	1,43
Recomendación de otras personas (Sí)	2,72	1,41
Imposibilidad de elegir otra carrera (Sí)	2,72	1,41
TOTAL	3,47	1,42

Fuente: elaboración propia

Respecto a la intención de repetir universidad, dentro del “ranking” tienen una menor incidencia los motivos de elección. Vuelve a coincidir el hecho de que Ciencias de la Salud es quien tienen una puntuación más alta (4,18) seguido de aquellos cuyos padres tienen estudios primarios o no tienen estudios y por pertenecer al sexo femenino (en cambio, los hombres se sitúan en la penúltima posición dentro de la tabla).

Destaca también el hecho de que Humanidades y aquellos cuyos padres tienen estudios superiores se encuentren en la parte baja de la tabla no superando como media los 4 puntos.

En general, la intención de repetir universidad depende del área científica y del sexo.

Tabla 4.25. Nivel de intención de repetir universidad según medias de las variables independientes

VARIABLE	Media	Desviación típica
Ciencias de la Salud	4,18	1,08
Sin estudios / estudios primarios	4,12	1,11
Mujer	4,10	1,14
Ciencias Experimentales	4,08	1,1
Ciencias Sociales y Jurídicas	4,08	1,15
Imposibilidad de elegir otra carrera (Sí)	4,06	1,14
Vocación (Sí)	4,05	1,15
Estudios secundarios (bachiller/formación profesional)	4,05	1,15
Tradición familiar (No)	4,04	1,15
Recomendación de otras personas (No)	4,04	1,16
Salidas profesionales (No)	4,04	1,17
Ampliar conocimientos (No)	4,04	1,15
Recomendación de otras personas (Sí)	4,03	1,14
Salidas profesionales (Sí)	4,03	1,12
Imposibilidad de elegir otra carrera (No)	4,03	1,16
Ampliar conocimientos (Sí)	4,02	1,18
Vocación (No)	4,02	1,16
Tradición familiar (Sí)	3,99	1,21
Estudios superiores (universitarios/formación profesional)	3,94	1,19
Humanidades	3,92	1,21
Hombre	3,92	1,16
Enseñanzas Técnicas	3,90	1,18
TOTAL	4,04	1,15

Fuente: elaboración propia

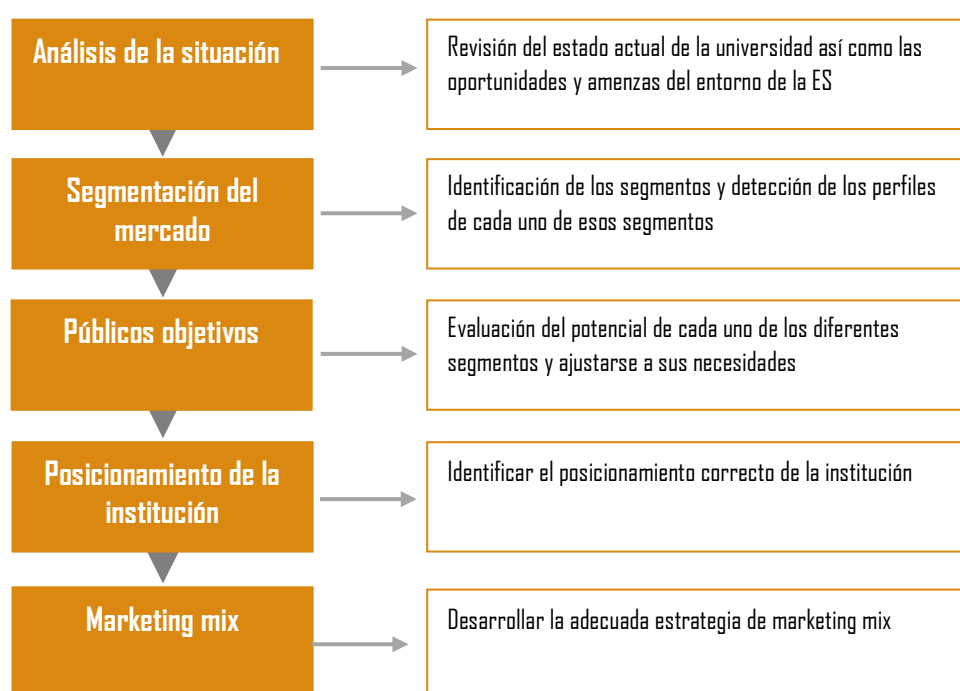
Segmentación de los egresados en función del área científica, sexo, motivaciones y nivel educativo de los padres

3. Segmentación jerárquica

En este **primer estudio** se llevará cabo la técnica de segmentación jerárquica con el objetivo de realizar una comparación con las hipótesis contrastadas anteriormente y, sobre todo, elaborar un perfil del egresados que determine las intenciones.

Como se ha comprobado en la revisión de la literatura, la puesta en práctica de estrategias de marketing en la educación superior exige a las universidades conocer adecuadamente a sus públicos pues está implícito en la filosofía de orientación al estudiante. Así mismo, la segmentación es una estrategia clave para el posicionamiento de la institución que permitirá maximizar la ventaja competitiva de una universidad para servir a sus públicos de una forma más efectiva y crear una imagen favorable y ofrecer verdadero valor al estudiante (Wilson y Gilligan, 2002). En la siguiente figura se muestra el proceso que debe seguir la universidad para conocer los perfiles de sus públicos dentro de sus estrategias.

Figura 4.4. Etapas de la segmentación en las instituciones universitarias



Elaboración propia a partir de Wilson y Gilligan (2002)

Maringe y Gibbs (2009) afirma que la segmentación en la universidad permite mejorar decisiones acerca de la viabilidad, recursos, capacidad y, en última instancia, de rentabilidad

pues se conoce cómo es el estudiante y ello permite optimizar los esfuerzos. Doyle (2002) identificó cinco grandes razones para la segmentación en el contexto de la educación superior:

1. Para satisfacer las necesidades de los estudiantes con mayor precisión.
2. Para aumentar los beneficios de la institución universitaria.
3. Para obtener el liderazgo del segmento.
4. Para retener a los estudiantes.
5. Para desarrollar adecuadamente las acciones de marketing, especialmente la comunicación con los diferentes públicos.

Así mismo, Maringe y Gibbs (2009) establecían que en el campo de la educación superior los tipos de segmentación más habituales están basados en criterios demográficos, principalmente, el sexo, la clase social, la raza y la titulación (ciertos criterios no son recomendables como el caso de la edad), psicográficos (principalmente las motivaciones y los “estilos de vida”), y de comportamiento.

La segmentación como técnica estadística se trata de un algoritmo o de un proceso para llegar a la delimitación e identificación de subconjuntos homogéneos de la población con arreglo a ciertas reglas y considerando determinadas características (Magdison, 1994). Se incluye dentro de los métodos multivariantes de dependencia puesto que hay distinción entre las variables explicativas y la dependiente. La segmentación en este trabajo se realizará mediante la técnica CHAID, la cual supone que una población dada es heterogénea con respecto a una variable criterio o dependiente y es posible dividir o segmentar en grupos que serán exhaustivos (contienen todos los elementos de la población) y mutuamente exclusivos (no tienen ningún elemento común), para lo cual se recurre a combinaciones de variables nominales u ordinales (Luque y Muñoz Leiva, 2012).

Con todo ello, el objetivo de utilizar esta técnica en el primer estudio es elaborar un perfil demo-psicográfico (mediante las motivaciones, edad, sexo y nivel de educación de los padres) que permita detectar aquellos segmentos que tengan una mayor intención, y por lo tanto, una valoración más positiva de la universidad. Con ello se podrá actuar consecuentemente con los segmentos con mayor y menor valoración de su etapa universitaria

Intención de repetir los mismos estudios

Se ha procedido a realizar un árbol de segmentación jerárquica para conocer cuáles son aquellas variables que determinan de mejor manera el nivel de intención con los estudios universitarios. Para ello, se ha establecido como variable dependiente la intención de comportamiento medida a través de la cuestión "Intención de cursar la misma carrera", mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos.

Como variables independientes se han considerado todas aquellas variables que la literatura revisada ha mostrado que tiene incidencia en la intención como son los motivos de elección de los estudios que comprenden las siguientes posibilidades: tradición familiar, vocación, recomendación de otras personas, imposibilidad de elegir otra carrera, las salidas profesionales y el deseo de ampliar o completar conocimientos. También como variables independientes se han introducido el nivel de estudios de los padres, el sexo y el área de conocimiento.

Con respecto a la restricciones y criterios para la obtención del árbol se utilizó el modelo de crecimiento CHAID, para la posible división se estableció un mínimo de 100 casos para el nodo parental y de 50 para el nodo filial, así como un valor mínimo del 5% en la prueba de Chi-cuadrado. Se realizó mediante la opción del modelo de Bonferroni porque hay variables que presentan diferentes números de categorías y así se corrigen los valores de significación y se evita que las variables que tienen más categorías salgan seleccionadas como mejor predictoras. También se permitió la opción "Permitir nueva división de las categorías fusionadas dentro de un nodo" porque así se pueden volver a dividir las categorías unificadas para obtener una mejor solución. En la tabla siguiente se ofrece un resumen del análisis realizado. Los resultados alcanzados se muestran en el árbol (Ver árbol de segmentación 1 Parte 1 y Parte 2).

Tabla 4.26. Resumen del modelo de segmentación intención-estudios

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método	CHAID
	Variable dependiente	Intención de repetir los mismos estudios
	VARIABLES INDEPENDIENTES	Área científica, Motivo de elección de titulación (Por tradición / recomendación familiar), Motivo de elección de titulación (Por vocación), Motivo de elección de titulación (Por recomendación de otras personas), Motivo de elección de titulación (Por la imposibilidad de poder elegir otra carrera), Motivo de elección de titulación (Por sus salidas profesionales), Motivo de elección de titulación (Para ampliar y completar mis conocimientos), Variables de clasificación (Sexo), Variables de clasificación (Nivel de estudios de los padres)
	Nivel de profundidad	3
	Número de casos mínimos en nodo parental	100
	Número de casos mínimos en nodo filial	50
Resultados	VARIABLES INDEPENDIENTES INCLUIDAS	Motivo de elección de titulación (Por vocación), Área científica, Motivo de elección de titulación (Por la imposibilidad de poder elegir otra carrera), Motivo de elección de titulación (Para ampliar y completar mis conocimientos), Motivo de elección de titulación (Por tradición / recomendación familiar), Variables de clasificación (Sexo)
	Número de nodos	26
	Número de nodos terminales	16
	Profundidad	3

Fuente: elaboración propia

La segmentación obtenida ha dividido la muestra en varios niveles, según las variables independientes que mejor fraccionan la población estudiada. El árbol obtenido tiene tres niveles de profundidad con 16 nodos terminales (de un total de 26 nodos obtenidos). Cada uno de los nodos se caracteriza por una serie de rasgos que determinan su menor o mayor nivel de intención. A continuación se comentan los resultados alcanzados en este primer árbol de segmentación del primer estudio:

El motivo vocacional es el que más poder de segmentación adquiere en la población estudiantil. Así, la vocación se conforma como el motivo que mayor impacto tiene sobre la intención en todas las áreas del conocimiento ($F: 867,980, p=0,000$). Es de destacar el hecho de que la variable independiente del nivel de estudios de los padres no aparece en el árbol

según los criterios establecidos, siendo los motivos y el área científica las principales variables predictoras. El sexo si tiene nivel de significación entre aquellos que eligieron por vocación aunque moderada por el área científica.

Tras la vocación (después de la división según este motivo), el área científica es la variable que más segmenta a aquellos que eligieron la carrera por motivos vocacionales, que obtuvieron una media de 3,80 en la intención de elegir los mismos estudios frente a aquellos que no estaban motivados por la vocación con una media de 3,04 (ver árbol de segmentación Parte 1 y 2).

Entre las áreas científicas, cuando sí se tuvo en cuenta la vocación, quienes tienen un mayor nivel de intención de repetir estudios son los alumnos de Ciencias de la Salud ($M=4,28$) cuya media supera ampliamente la de aquellos que eligieron por vocación en general ($M=3,79$). Dentro de esta área no hay ninguna otra variable que divida y caracterice a la población.

Ciencias Sociales y Jurídicas es la segunda en nivel de intención de repetir cuando se eligió la vocación según área de conocimiento ($M=3,89$) siendo también el segmento más grande ya que representa uno de cuatro de quienes eligieron por vocación (25,2%). Dentro de esta área el sexo juega un rol esencial a la hora de determinar los niveles de intención. Como se ha comentado en los contrastes de hipótesis, las mujeres tienen una mayor intención de repetir. Presentan una media cercana a los 4 puntos frente a los 3,8 de media de los hombres del área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Humanidades se sitúa en tercer lugar en cuanto a nivel de intención (los vocacionales tienen una media de 3,66). Sin embargo, dentro de esta área, presentan una alta intención de repetir los estudios universitarios los egresados que estuvieron motivados tanto por el deseo de ampliar conocimientos (que divide a la población de este segmento) como por la vocación presentan altos niveles de intención con un 4.03 de media (la segunda puntuación más alta).

Los alumnos de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas son los que presentan menor intención de repetir cuando tenían en cuenta la vocación (3,55). Sin embargo, los de estas ramas presentaban un alto nivel de intención junto con el motivo de “ampliar conocimientos”, siendo una variable que divide la muestra dentro de estas áreas ($F: 8,123$; $p=0,000$). De este modo tanto en Humanidades como en estas áreas aumenta el nivel de intención cuando se ponen en juego los dos tipos de motivos intrínsecos considerados.

Por otra parte aquellos que no eligieron la vocación (ver árbol de segmentación Parte 1) el área científica es también la variable que divide en primer lugar el segmento ($F: 33,446$, $p: 0,000$) no agrupándose ninguna área con otra por lo que existen importantes diferencias según el sector de conocimiento cuando los egresados no estuvieron motivados por el

considerado principal motivo intrínseco (al contrario de lo que sucedía entre los vocacionales). A continuación se comentan tales segmentos siguiendo el orden según nivel de intención de repetir estudios (de mayor a menor):

En primer lugar, encontramos el área de Ciencias de la Salud que tiene el mayor nivel de intención de repetir cuando no se tiene en cuenta la vocación ($M=3,50$). Tal como se analizó en la prueba de ANOVA en el apartado de contraste de hipótesis, la tradición familiar tiene una importante relevancia dentro de esta área siendo este motivo en el que divide a este segmento en otras particiones ($F=12,025$, $P=0,001$). Cuando se tuvo en cuenta la tradición familiar aumenta la intención de este área (3,94 de frente a 3,38). Es destacable el hecho de que quienes se encuadran en este segmento (no vocacionales, de Ciencias de la Salud y motivados por la tradición familiar) supone el segmento más pequeños de todos con un tamaño de sólo 96 egresados.

Humanidades es la segunda área en nivel de intención de repetir estudios cuando no tenían en cuenta la vocación ($M=2,37$). No obstante, aquellos que no eligieron los estudios por motivos de vocación, pero sí por motivos de crecer intelectualmente o ampliar conocimientos (que divide a este segmento, $F=43,480$; $P=0,00$), obtuvieron una alta intención en esta área ($M=3,69$) frente a la media de 2,93 que no tenían en cuenta ninguno de las motivaciones de tipo intrínseca.

En tercer lugar se sitúan los pertenecientes a Ciencias Sociales y Jurídicas quienes son la última área con una media por encima de 3 puntos (3,07). En este segmento, la imposibilidad de elegir otros estudios divide a la población ($F=46,157$, $P=0,00$). Cuando tuvieron en cuenta este motivo desciende drásticamente el nivel de intención situándose la media en este caso en 2,56 frente al 3,14 de quienes no lo tuvieron en cuenta.

CC. Experimentales no supera la puntuación de 3 puntos en su valoración ($M=2,84$). Además dentro de esta área juega un rol esencial el motivo de "imposibilidad de poder elegir otra carrera" pues segmenta a esta área en función de si tuvieron en cuenta o no este aspecto ($F=11,201$, $P=0,00$) al igual que sucedía el área de CC. Sociales y Jurídicas comentado en el párrafo anterior. Precisamente aquellos que no tuvieron en cuentan la vocación y, además, lo eligieron (lógicamente) por la imposibilidad de poder realizar los estudios que hubiesen deseado inicialmente son los que tienen el nivel más bajo de intención de toda la muestra estudiada. De hecho, es el único nodo que presenta un valor menor de 2,5 puntos ($M=2,45$).

Entre todas las áreas científicas, por último, destaca la de Enseñanzas Técnicas por presentar el menor nivel de intención de repetir ($M=2,67$). Dentro de esta área no existe ningún otro motivo o variable por el cual se divida a la población.

De este modo aunque otras variables o motivos extrínsecos, como las salidas profesionales o la recomendación de terceras personas, no han sido significativos para dividir la muestra, si se corrobora el hecho de que son aquellos que se mueven por aspectos intrínsecos son los que obtienen una mayor intención de repetir tal y como se ha probado en los contrastes de hipótesis objetivos de este primer estudio.

Observando la tabla de ganancias obtenida que se ofrece a continuación (tabla 4.27) puede comprobarse quiénes son aquellos segmentos con una mayor intención de repetir estudios. En función de ella, podemos dividir a la muestra (dado el amplio número de nodos terminales obtenido a través del árbol de segmentación) en tres categorías según nivel de intención de repetir estudios: intención alta (que supone el 27% de la muestra total); intención intermedia (comprende la mayor parte, el 55,8%); intención baja (17,2%).

Tabla 4.27. Ganancia de nodos. Intención de repetir estudios

Nivel de intención	Nodo	Nodo			Acumulado		
		N	%	Media	N	%	Media
ALTA	11	686	5,9%	4,28	686	5,9%	4,28
	24	150	1,3%	4,03	836	7,2%	4,23
	19	96	0,8%	3,94	932	8,0%	4,20
	22	2095	17,9%	3,94	3027	25,9%	4,02
	20	123	1,1%	3,89	3150	27,0%	4,01
INTERMEDIA	23	851	7,3%	3,77	4001	34,2%	3,96
	16	246	2,1%	3,69	4247	36,4%	3,95
	25	975	8,3%	3,61	5222	44,7%	3,88
	21	1711	14,6%	3,52	6933	59,3%	3,79
	18	351	3,0%	3,38	7284	62,4%	3,77
	14	2386	20,4%	3,14	9670	82,8%	3,62
BAJA	12	439	3,8%	2,95	10109	86,5%	3,59
	17	292	2,5%	2,93	10401	89,0%	3,57
	7	805	6,9%	2,66	11206	95,9%	3,51
	15	357	3,1%	2,60	11563	99,0%	3,48
	13	119	1,0%	2,45	11682	100,0%	3,47

Método de crecimiento: CHAID

Fuente: elaboración propia

Analizando los resultados del propio árbol de segmentación y la tabla de ganancia se pueden extraer los siguientes comentarios:

En primer lugar, los segmentos con mayor intención de repetir la carrera son:

- **Nodo 11:** Alumnos que tuvieron en cuenta la vocación perteneciente al área de Ciencias de la Salud. Este nodo supone el 5,9% de la muestra (686 casos). Presenta la media más elevada de intención con una puntuación de 4,28. Por lo tanto, los alumnos de CC. de la Salud son los que presentan una mayor reafirmación con la carrera realizada y la volverían a realizar en el caso hipotético de volver a comenzar los estudios universitarios. Además es el grupo más homogéneo de todos porque tiene la menor desviación típica ($\sigma=1,10$).
- **Nodo 24:** Alumnos vocacionales del área de Humanidades que eligieron sus estudios guiados también por el motivo de carácter intrínseco del deseo de ampliar o completar conocimientos. Se trata de uno de los nodos menos numerosos del árbol de segmentación. Está compuesto por un total de 150 casos que supone el 1,3% de la muestra. Es el único nodo junto con el anterior que presenta una media superior a 4 puntos (4,03).
- **Nodo 19:** Egresados motivados por la vocación, de Ciencias de la Salud y que sí realizaron sus estudios por el motivo de la tradición familiar. Se ha corroborado anteriormente en nuestro estudio (prueba de ANOVA) que esta área otorga una gran importancia a este aspecto por lo que se confirma de nuevo su relevancia. Sin embargo, tal como se ha comentado anteriormente, este es el grupo menos numeroso de toda la muestra, sólo está representando por 96 casos (0,8%).
- **Nodo 22:** Aquellos egresados que afirmaron estar motivados por la vocación, pertenecientes al área de Ciencias Sociales y Jurídicas y que además son de sexo femenino. Es la única área donde el género tiene poder de segmentación en la intención de repetir estudios. Es importante señalar que se trata del segundo grupo más numeroso con un total de 2.095 casos que representa el 17,2% muestral. Se trata del cuarto nodo con un mayor nivel de intención con una media de 3,94.
- **Nodo 20:** Finalmente dentro de los grupos de alta intención están aquellos de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (ambas ramas de conocimiento se agrupan en un único nodo) que estuvieron motivados tanto por la vocación y el motivo de elección de ampliar o completar conocimientos, es decir, por los aspectos de carácter intrínsecos. Por lo tanto, se caracterizan por los mismos rasgos que el

caso del Nodo 24 perteneciente a Humanidades aunque este último presentaba una media superior a este nodo. Se trata del segundo grupo con menor número de casos, un total de 121 (1,1% de la muestra).

Entre aquellos con un nivel intermedio de probabilidad o intención de repetir se encuentran los siguientes seis nodos (que suponen los segmentos con mayor representación pues representan el 55,8% del total de egresados):

- **Nodo 23:** Siguiendo la secuencia del árbol, serían los egresados que eligieron por el motivo de la vocación, del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y que pertenecen al género masculino. Las mujeres, sin embargo, tenían un mayor nivel de intención. Este grupo supone el 7,3% muestral con 851 casos.
- **Nodo 16:** Egresados de Humanidades que no tuvieron en cuenta la vocación pero sí el aspecto del deseo de ampliar conocimientos. Tiene un porcentaje muestral del 2,1% (246 casos) y una media de intención de repetir estudios de 3,69.
- **Nodo 25:** Nodo que representa el 8,3% muestral (975 casos) y que son aquellos alumnos de Humanidades motivados por la vocación aunque no por el crecimiento intelectual o el denominado “para ampliar o completar mis conocimientos”.
- **Nodo 21:** Se trata de uno de los nodos con un mayor porcentaje muestral (14,6%) con 1.711 casos. Es un grupo caracterizado por estar motivado por la vocación, que pertenecen a las áreas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y que no estaban condicionados por el deseo de ampliar conocimientos.
- **Nodo 18:** Egresados de Ciencias de la Salud que no estaban motivados ni por la vocación ni por el motivo extrínseco de la tradición familiar. Está formado por 351 individuos que supone el 3% de la muestra. Presentan una media de 3,52 y es uno de los segmentos más heterogéneos ($\sigma=1,40$).
- **Nodo 14:** Este segmento es el que tiene un mayor porcentaje muestral (20,4%, 2.386 casos). Es el último grupo con una media superior de 3 puntos ($M=3,14$). Está compuesto por alumnos que no tuvieron en cuenta la vocación, de Ciencias Sociales y Jurídicas y que no estaban condicionados por el hecho de la imposibilidad de elegir otra alternativa. Así mismo, como en el nodo anterior, es uno de los grupos más heterogéneos ($\sigma=1,40$).

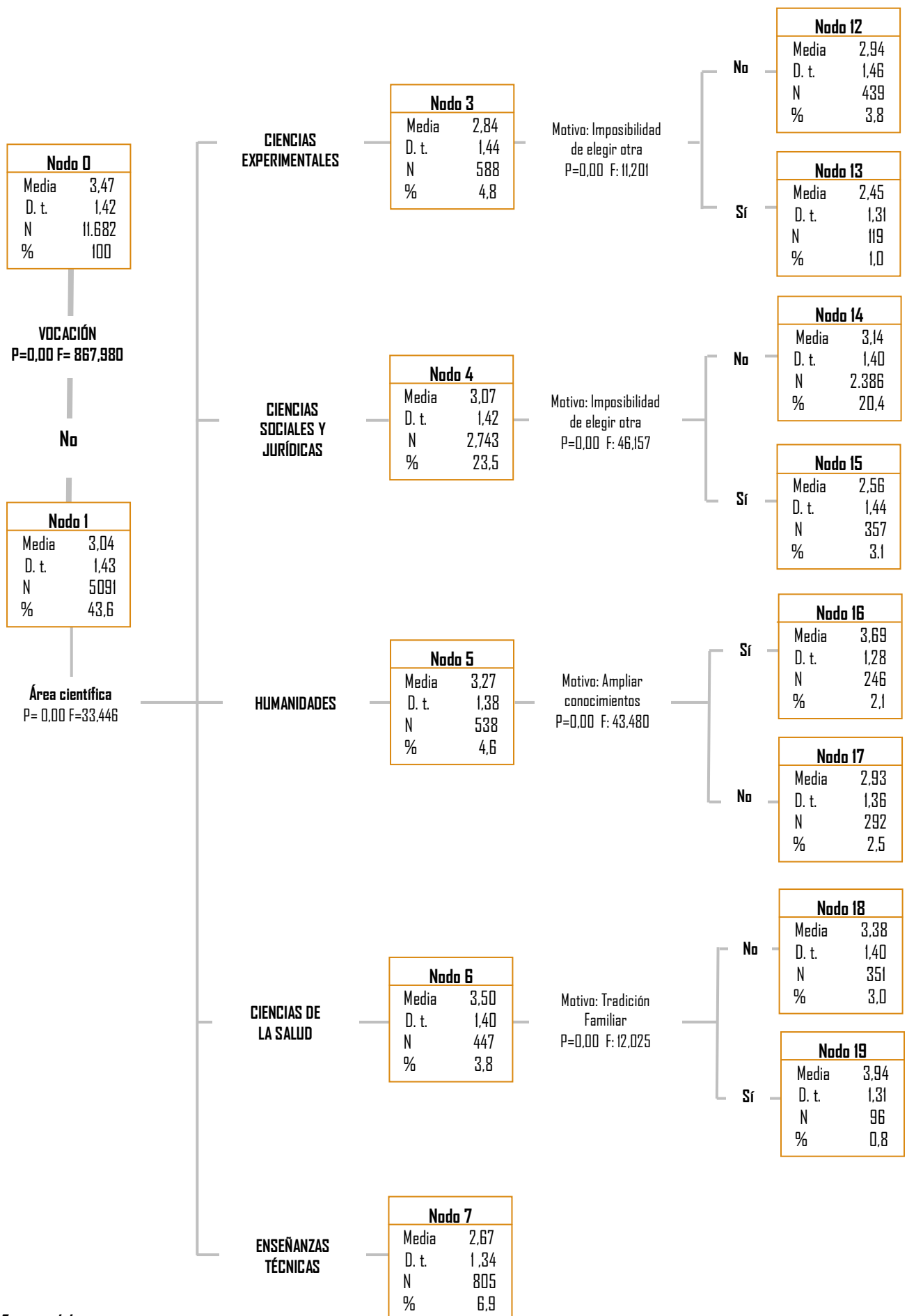
Por otro lado aquellos que muestran una baja intención de repetir estudios son los siguientes nodos (todos obtienen una media inferior de 3):

- **Nodo 12:** Alumnos que no escogieron sus estudios por la vocación, de la rama de Ciencias Experimentales y que tampoco tuvieron en cuenta “la imposibilidad de elegir otra carrera”. Está integrado por 439 casos (3,85% de representación muestral). Se trata del primer nodo con una media inferior a 3 ($M=2,95$). También destaca por ser el grupo más heterogéneo de todos los segmentos ($\sigma=1,46$).
- **Nodo 17:** Se trata de un segmento que se caracteriza por no estar motivado por ninguno de los tipos de motivos intrínsecos (vocación y ampliación de conocimientos) y se enmarcan dentro del área de Humanidades. Además, como se ha comprobado, estos aspectos son esenciales dentro de esta área de conocimiento por lo que resulta lógico con los resultados anteriores. Presenta una media ligeramente inferior a Ciencias Experimentales ($M=2,93$). Se trata de uno de los segmentos con menor número de casos (292 egresados, 2,5% muestral).
- **Nodo 7:** En este caso, nos encontramos con el grupo más numeroso entre aquellos que tiene una baja intención respecto a sus estudios pues tiene un total de 805 casos (6,9% de la muestra) teniendo una media en una escala tipo Likert de 1 a 5, de 2,66. Se trata del nodo compuesto por los egresados de Enseñanzas Técnicas que no tuvieron en cuenta el motivo de la vocación.
- **Nodo 15:** Egresados de Ciencias Sociales y Jurídicas que no tuvieron en cuenta la vocación y además eligieron sus estudios debido a que no tenían la posibilidad de escoger otra carrera. Ello pone de manifiesto que, aunque como se supone en muchos casos, los alumnos que escogen su carrera debido a que no tenían posibilidad de alguna otra no terminan de desarrollar un sentimiento o inclinación positiva hacia los estudios aunque los haya realizado completamente. Representa el 3,1% muestral con un total de 357 casos.
- **Nodo 13:** En este caso, como en el segmento anterior, se trata de egresados que no tuvieron en cuenta la vocación pero sí el hecho de la imposibilidad de elegir otra carrera aunque se trata de alumnos de la rama de Ciencias Experimentales. Es uno de los nodos menos numerosos ya que tienen un total de 119 casos que se corresponden únicamente con un 1% de la muestra total. Se trata, así mismo, de uno de los grupos más heterogéneos en su nivel de intención de repetir estudios ($\sigma=1,31$).

En resumen, el árbol obtenido ha permitido establecer y corroborar que los motivos de carácter intrínseco conducen a una mayor intención de repetir estudios que los motivos extrínsecos. La vocación se configura como el principal aspecto a la hora de moldear la percepción más o menos positiva con los estudios que el egresado haya realizado. A pesar, de que se pueda pensar que con el tiempo y en el futuro un alumno que escoja su titulación por las limitaciones académicas, la imposibilidad de realizar otra carrera, pueda sentirse identificado y valorar positivamente sus estudios, no es así. La motivación como motor de arranque del inicio de la etapa universitaria influye decisivamente en toda la etapa estudiantil y, por consiguiente, en una percepción más o menos positiva de la misma. Además ha permitido conocer en detalle la importancia de ciertos motivos en determinadas áreas como es el caso de la tradición familiar en Ciencias de la Salud, el deseo de ampliar conocimientos en Humanidades o la imposibilidad de elegir otra carrera en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Sociales y Jurídicas.

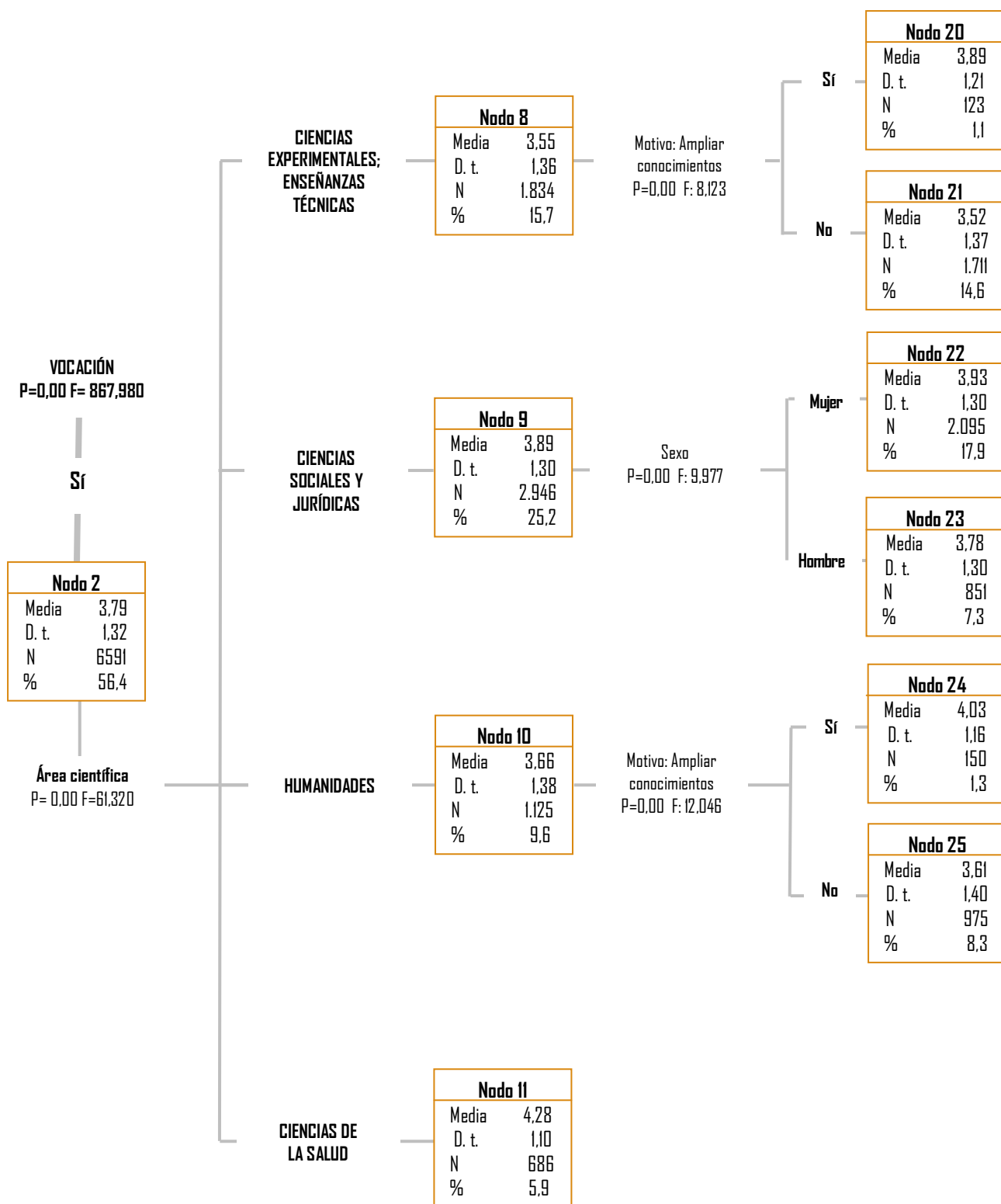
El árbol ha permitido detectar que a la hora de segmentar significativamente a la población de egresados ciertos aspectos juegan un papel menos relevante a pesar de su importancia en un análisis más específico y con más detalle como ha sido el análisis previo a la realización del árbol. Estos aspectos son los motivos de las salidas profesionales y la recomendación de terceras personas. Así mismo, es destacable el hecho de que el nivel de estudios de los padres no interviene en la intención de repetir los mismos estudios.

Figura 4.5. Árbol de segmentación intención-estudios. Parte I



Fuente: elaboración propia

Figura 4.6. Árbol de segmentación intención-estudios. Parte 2



Fuente: elaboración propia

Intención de repetir la misma universidad

De nuevo para responder a los objetivos de investigación establecidos anteriormente, se ha realizado otro árbol de segmentación con la intención de repetir los estudios en la universidad en el caso de que se volviera a tener la oportunidad de elegir si fuera retroceder a ese momento. Con ello también se persigue comparar los resultados con el árbol de segmentación obtenido para la intención con los estudios.

Se establecieron los mismos criterios que en la segmentación anterior: se consideraron las mismas variables independientes, se llevó a cabo mediante el método de crecimiento CHAID, así como los mismos criterios de división con respecto al número de los nodos y el nivel de significación (mínimo de 100 casos para el nodo parental y de 50 para el nodo filial, así como un valor mínimo del 5% en la prueba de chi-cuadrado). El resumen del análisis realizado se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4.28. Resumen del modelo de segmentación intención-universidad

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método	CHAID
	Variable dependiente	Intención de repetir los mismos estudios
	Variables independientes	Área científica, Motivo de elección de titulación (Por tradición / recomendación familiar), Motivo de elección de titulación (Por vocación), Motivo de elección de titulación (Por recomendación de otras personas), Motivo de elección de titulación (Por la imposibilidad de poder elegir otra carrera), Motivo de elección de titulación (Por sus salidas profesionales), Motivo de elección de titulación (Para ampliar y completar mis conocimientos), Variables de clasificación (Sexo), Variables de clasificación (Nivel de estudios de los padres)
	Nivel de profundidad	3
	Número de casos mínimos en nodo parental	100
	Número de casos mínimos en nodo filial	50
Resultados	Variables independientes incluidas	Variables de clasificación (Sexo), Área científica, Variables de clasificación (Nivel de estudios de los padres), Motivo de elección de titulación (Por sus salidas profesionales)
	Número de nodos	15
	Número de nodos terminales	9
	Profundidad	3

Fuente: elaboración propia

Los resultados alcanzados muestran diferencias notables con respecto al anterior árbol: se trata de un modelo de segmentación del mismo nivel de profundidad (3 niveles) aunque difiere ampliamente en los niveles horizontales o número de segmentos: un total de 15 nodos diferentes de los cuales 9 son nodos terminales.

Los criterios de división han sido totalmente diferentes (ver árbol de segmentación intención-universidad, página 309). En primer lugar, el nodo padre ha sido dividido por el género al que pertenezca el egresado ($F: 62,117$, $p: 0,000$), a diferencia, del caso anterior donde era el motivo de la vocación el aspecto que creaba una mayor fragmentación o poder de predicción en la muestra. Las mujeres muestran un nivel de intención mayor que el de los hombres, posiblemente motivado por su mayor importancia de los motivos intrínsecos tal como se ha postulado en esta tesis (una media de 4,10 de las mujeres frente al 3,92 de los hombres).

Dentro de las mujeres, la variable que tiene una mayor capacidad de discriminación es el área científica. Han resultado tres nodos diferentes agrupando a diferentes ramas de conocimiento: Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas (estas áreas suponen el segmento más numeroso (41%)); Humanidades y Enseñanzas Técnicas, y Ciencias de la Salud siendo ésta última la que presenta un mayor nivel de intención en con una media de 4,23 frente al 4,13 de CC. Sociales y Jurídicas y CC. Experimentales y 3,96 de Humanidades y Enseñanzas Técnicas.

Dentro de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y CC. Experimentales se produce una nueva división del nodo según el nivel de estudio de los padres (variable que no aparecía en el caso de la intención de repetir los mismos estudios). Aquellos estudiantes cuyos padres no tienen estudios (o tienen estudios primarios) muestran una mayor intención que los alumnos con padres con estudios universitarios y con estudios secundarios, pues presenta una media de 4,21 frente al 4,12 de egresados cuyos padres tienen estudios secundarios y 4,05 de aquellos con estudios superiores. Resulta relevante como se produce una disminución del nivel de intención del egresado conforme aumenta el nivel de formación de los padres (tal como también se vio anteriormente).

En el mismo nivel de las áreas científicas de egresadas, en Humanidades y Enseñanzas Técnicas es el motivo de las salidas profesionales el que tiene mayor capacidad de segmentación. De nuevo, al igual que el nivel de estudios de los padres, las salidas profesionales no aparecían en el árbol referido a la intención de repetir estudios. Son aquellas que tuvieron en cuenta este motivo las que presentan un mayor nivel de intención ($M=4,08$ frente al 3,92 de los que estuvieron influenciados por esta variable). El nodo de los que no eligieron por las salidas laborales es el segmento más pequeño de la muestra (4,1%)

y es un grupo más homogéneo (con una desviación típica de 1,10) de quienes si lo tuvieron en cuenta que son el grupo más heterogéneo de toda muestra ($\sigma = 1,23$).

Dentro del área de Ciencias de la Salud, no hay ninguna variable que divida el nodo y cumpla los requisitos de segmentación establecidos. Este nodo tiene una media de 4,23, lo que representa el nivel de intención de repetir más alto de toda la población.

Por otra parte, en los hombres, la muestra es dividida por el nivel de estudios de los padres (se reafirma el hecho de la importancia de este factor en la intención relacionada con la universidad). En este caso se agrupan los egresados cuyos padres tienen estudios secundarios y sin estudios/estudios primarios que presentan una media de intención mayor (3,98) frente a aquellos con padres con estudios superiores (3,84). El nodo de egresados cuyos padres tienen estudios primarios o secundarios tiene un mayor número de titulados (21,3%) y es más homogéneo ($\sigma=1,14$) que aquellos con padres con estudios superiores (14,8% y desviación típica de 1,20).

Dentro de aquellos con estudiantes cuyos padres tienen estudios secundarios, primarios o sin estudios, el área científica vuelve a dividir la muestra. En este caso son los alumnos de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias de la Salud quienes tienen un mayor nivel de intención ($M=4,04$) frente a Humanidades y Enseñanzas Técnicas ($M=3,89$) siendo la primera agrupación de áreas más grande en cuanto a número de egresados.

En general, en el caso de la intención de repetir universidad, los grupos han sido más homogéneos en cuanto al nivel de intención.

Observando de nuevo la tabla de ganancias de los nodos se pueden distinguir entre aquellos con un mayor o menor nivel de intención de repetir. En este caso encontramos dos categorías: alta intención (más numeroso pues engloba al 65,7% de la muestra) y una intención intermedia (34,4% muestral). Por lo tanto, aquellos con una alta intención suponen 2 de cada 3 egresados.

Tabla 4.29. Ganancia de nodos. Intención de repetir estudios

Nivel de intención	Nodo	Nodo			Acumulado		
		N	%	Media	N	%	Media
ALTA	5	849	7,3%	4,23	849	7,3%	4,23
	9	2100	18,0%	4,21	2949	25,2%	4,22
	8	1184	10,1%	4,12	4133	35,4%	4,19
	12	476	4,1%	4,08	4609	39,5%	4,18
	13	1557	13,3%	4,04	6166	52,8%	4,14
	10	1505	12,9%	4,02	7671	65,7%	4,12
INTERMEDIA	11	1353	11,6%	3,92	9024	77,2%	4,09
	14	934	8,0%	3,90	9958	85,2%	4,07
	7	1724	14,8%	3,84	11682	100,0%	4,04

Método de crecimiento: CHAID

Fuente: elaboración propia

Es de destacar el hecho de todos presentan un alto nivel de intención con media superiores a 4 puntos en la mayoría de los casos (en general, la valoración fue más alta que la intención de repetir estudios entre los egresados con diferencias estadísticamente significativas, $P=0,00$). Entre los que tienen una alta intención encontramos a los siguientes segmentos:

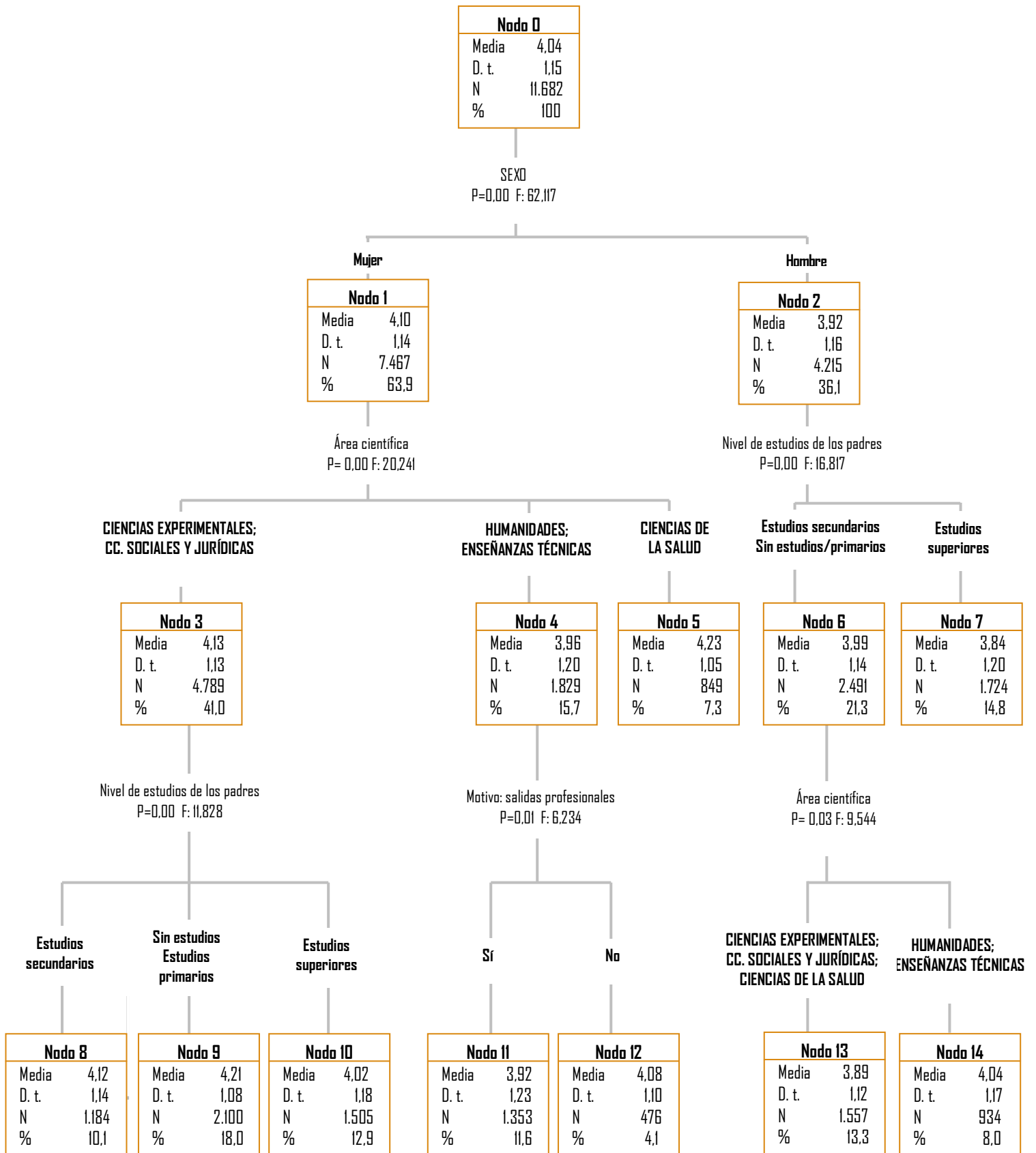
- **Nodo 5:** Egresadas del área de Ciencias de la Salud. Las mujeres así presentan un mayor nivel de intención de repetir la institución universitaria. Está formado por 849 egresadas (7,3%) siendo el segundo grupo menos numeroso. Además es el grupo más homogéneo ($\sigma=1,05$).
- **Nodo 9:** Se trata del nodo más numeroso suponiendo el 18% muestral (2.100 casos) en el último nivel de profundidad y tienen una media de 4,21. Se caracteriza por ser egresadas de las áreas de Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas cuyos padres no tienen estudios o estudios primarios.
- **Nodo 8:** Compuesto por estudiantes similares al nodo anterior aunque en este caso los padres tienen estudios secundarios. Sin embargo, este grupo es menos numeroso con 1.184 casos (10,1%). Es el segundo segmento más homogéneo ($\sigma=1,08$).

- **Nodo 12:** Nos encontramos con el nodo más pequeño con 476 casos (sólo el 4,1% muestral). Egresadas de Humanidades y Enseñanzas Técnicas y que no tuvieron en cuenta el motivo de las salidas profesionales. Presentan una media de 4,08. El aspecto que más llama la atención de este nodo es la agrupación de estas áreas de conocimiento. Tal como se comprobó anteriormente en el contraste de hipótesis son las áreas menos influenciadas por las salidas profesionales (Humanidades) y la que más (Enseñanzas Técnicas).
- **Nodo 13:** Hombres que finalizaron sus estudios, cuyos padres tiene un nivel académico primario o secundario y que pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales. Tiene un total de 1.557 casos (13.3% siendo el tercer grupo más multitudinario).
- **Nodo 10:** El último nodo que presenta una media superior a 4 puntos (4,02). Se trata de egresadas de las áreas de Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas con padres con estudios superiores (universitarios o formación profesional). Supone el 11,6% de la muestra con 1.353 casos y uno de los segmentos más heterogéneos ($\sigma=1,18$).

Por otro lado, aquellos que presentan un nivel de intención medio son los siguientes:

- **Nodo 11:** Egresadas de las áreas de Humanidades y Enseñanzas Técnicas que sí tuvieron en cuenta las salidas laborales. Supone el 11,6% de la muestra (1.353 casos). Es el grupo más heterogéneo en su nivel de intención de repetir universidad ($\sigma=1,23$).
- **Nodo 14:** Egresados de sexo masculino cuyos padres tienen niveles secundarios o primarios de estudios y que forman parte de las ramas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias Experimentales. Tiene un tamaño parecido al nodo 5 (quien tenía un mayor nivel de intención) con el 8% muestral y 934 casos. Tienen una media de 3,89.
- **Nodo 7:** El último nodo terminal tiene un tamaño bastante grande siendo el segundo en esta categoría intermedia de intención (1.724 casos, 14,8%) con una media de 3,84. Son egresados varones cuyos padres tienen estudios superiores.

Figura 4.7. Árbol de segmentación intención-universidad



Fuente: elaboración propia

Discusión de los resultados

Revisando la literatura pertinente acerca de las motivaciones y diferencias según área científica, sexo y nivel de estudios de los padres analizada en el capítulo tercero de esta investigación, se pueden destacar los siguientes aspectos en función de los resultados hallados en este primer estudio mediante los contrastes de hipótesis y la técnica de segmentación jerárquica tanto en la intención de repetir estudio como de repetir universidad.

En primer lugar, en el estudio se han considerado los principales motivos denominados tanto intrínsecos como extrínsecos en la literatura. Se ha podido comprobar que a nivel descriptivo, la mayoría de los estudiantes escogen sus estudios a través de un compendio formado por el motivo de la vocación (intrínseco) y por el motivo de las salidas profesionales (extrínseco). De este modo la elección universitaria está guiada principalmente por la vocación y las salidas laborales tal como formularon los autores Paulsen y Gentry (1995), Byrne y Flood (2005) y Arquero, Byrne, Flood y González (2009) en sus investigaciones descriptivas acerca de los factores motivacionales en el colectivo estudiantil universitario. Así mismo, los resultados están en consonancia con los principales autores que han abogado por la existencia de los motivos intrínsecos y extrínsecos dentro de la elección (De Miguel, 1995; Capote Morales et al., 1997; Barberá, 2004; Faye y Sharpe, 2008; Castro y Egaña, 2008).

En cuanto a la primera hipótesis (conocer si hay una mayor intención de repetir estudios en aquellos motivados intrínsecamente) se confirma los resultados de la mayoría de los estudios realizados (Paulsen y Gentry, 1995; Zeegers, 2004; Hall, 2010; Wardley et al., 2013) ya que los motivos intrínsecos producen una mayor valoración e intención en los estudiantes dado el carácter psicológico de realizar los estudios con los que realmente disfruta el alumno. De forma específica, la vocación y el deseo de ampliar conocimientos (crecimiento intelectual) conducen a un mayor nivel de intención que los aspectos externos de las salidas laborales, recomendación de terceros, tradición familiar e imposibilidad de elegir otra alternativa. No obstante estos motivos difieren según ciertos criterios como se comentará más tarde en esta discusión de resultados.

Los resultados hallados permiten conocer que siempre que se tienen en cuenta motivos intrínsecos aumenta la intención y disminuye cuando se está influenciado por aspectos externos tal como encontraron autores como González (2005) o Law y Yuen (2012). Acudiendo a la teoría de la auto-motivación (Deci y Ryan, 1985), se comparte la premisa de

que los motivos regulados de forma interna y externa suponen un elemento esencial para la intención o la predicción de comportamiento futuro según las motivaciones que se tuvieron en cuenta en la elección.

Atendiendo al árbol de segmentación, la vocación supone el aspecto más importante a la hora de delimitar la intención. Así mismo, sumado a lo comentado anteriormente en el análisis de la varianza, el hecho de ampliar conocimientos también supone un aspecto fundamental para aumentar la conformidad y reafirmación con los estudios llevados a cabo. Este motivo ha sido analizado respecto a dimensiones como la satisfacción o la intención universitaria en menor medida en la literatura salvo ciertas excepciones (Ahmed et al., 1997; Gámez y Marrero, 2003; Byrne y Flood, 2005; Tan y Laswad, 2006; Jackling y Calero, 2006) pero se corrobora la importancia de este aspecto tal como sugerían los estudios citados. Se afianza también la importancia de la vocación en otros estudios que analizaron los motivos de elección (Adams, Pryor y Adams, 1994; Felton et al., 1995; Sugahara Y Boland, 2009; Byrne, Willis y Burke, 2012; Gatica et al., 2012). Además la imposibilidad de elegir otros estudios conduce a un menor nivel de intención, hecho corroborado tanto en el árbol de segmentación como en el análisis previo al mismo.

Las salidas profesionales, aunque dieron lugar a diferencias significativas en el contraste de hipótesis no tiene capacidad de división a la hora de determinar la intención de repetir estudios, y por lo tanto, tal motivo es tenido en cuenta pero no es relevante a la hora de determinar el perfil según el árbol de segmentación jerárquica. Lo mismo sucede con la recomendación de otras personas que no aparece como significativa pero si da lugar a diferencias en la intención en sintonía con los resultados de Paolillo y Estes (1982), Paa y McWhirter (2000) y Sugahara y Boland (2009).

Además en el árbol de segmentación para la intención de repetir estudios se puede corroborar el hecho de que no estar influenciado por ningún tipo de aspecto intrínseco conduce, indudablemente, a una menor percepción positiva de la experiencia universitaria, y por tanto, menor intención de repetir. Ello valida la importancia de tener algún tipo de motivación intrínseca y elegir los estudios por cuestiones de gustos e inquietudes personales así como por sentirse reflejado e identificados con los estudios que realiza.

Continuando con el orden de hipótesis establecido, el segundo de ellos (intención de repetir la misma universidad y motivos), a nivel descriptivo se puede comprobar que los que consideraban los motivos intrínsecos tenían un mayor nivel de intención, sin embargo, a la

hora de contrastar si hay diferencias, no ha sido significativa en ningún caso así como, razonablemente, en la segmentación de la población no ha resultado notable. Estos resultados están en contraposición a los realizados por Drewes y Michael (2006) y Gatica et al. (2012) que afirmaban que los motivos tenían una especial relevancia a la hora de seleccionar la institución universitaria y su comportamiento posterior a la experiencia.

El único motivo relevante fueron las salidas profesionales dentro del árbol de intención referido a repetir universidad, donde este caso, si se confirmaba el hecho de que tener en cuenta este motivo conduce a una menor intención aunque sólo en el caso de las áreas de Humanidades y Enseñanzas Técnicas. Desde nuestra perspectiva, ante tales resultados, inferimos que los motivos se relacionan directamente con los estudios realizados pues son los que posibilitan realmente el acceso laboral, alcanzar un determinado puesto de trabajo, o, por ejemplo, aspirar rápidamente a encontrar trabajo o un buen sueldo. La mayoría de los estudios académicos se han centrado en la motivación de carrera (de estudios a realizar) y no así en la elección de la institución universitaria pues ésta suele asociarse a los criterios de calidad (Broekemier y Seshadri, 1999; Angell et al., 2008; Donaldson y McNicholas, 2004, Mauldin et al., 2010), el prestigio (Paolillo y Estes, 1982; Adams, Pryor y Adams, 1994; Broekemier y Seshadri, 1999; Myburgh, 2005; Tan y Laswad, 2006; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009; Sugahara y Boland, 2009) e imagen de la institución (Adams, Pryor y Adams, 1994; Ahmed et al., 1997; Broekemier y Seshadri, 1999).

Por lo tanto, en base a los resultados, los motivos tienen insuficiente relevancia a la hora de conformar la intención de repetir la misma universidad.

En tercer lugar, el objetivo referido a averiguar la correspondencia entre las motivaciones y áreas científicas, se ha encontrado que el nivel de intención se ve mediada en gran parte por los motivos característicos de cada área científica, especialmente, en la intención de repetir estudios, pues la asociación se produce inevitablemente entre la carrera que orienta la profesión y el motivo de elección según se puede comprobar en la comparación entre los dos árboles obtenidos. En todas las áreas se producen diferencias en los motivos considerados en su elección como establecieron otros estudios (Paolillo y Estes, 1982; Paulsen y Gentry, 1995; Ahmed et al., 1997; Capote Morales et al., 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Tang et al., 1999; Gámez y Marrero, 2003; Byrne y Flood, 2005; González, 2005; Byrne y Flood, 2007; Castro y Egaña, 2008; Arquero et al., 2009; Hall, 2010). Principalmente, destaca los siguientes puntos que son similares a las investigaciones académicas anteriores:

- La tradición familiar es características del área de la salud y aumenta su intención cuando tienen en cuenta este motivo. Ello está en consonancia con los estudios realizados por Paolillo y Estes (1982), Capote y Morales (1997) y González (2005) o del informe publicado por la entidad bancaria BBVA (2012) que comentaban que, tradicionalmente, titulaciones del sector sanitario como Farmacia u Odontología suelen ser continuados por los propios hijos. Así, la influencia del entorno inmediato, especialmente de los progenitores influye notablemente en las aspiraciones futuras de los alumnos (Hearn, 1998; Broekemier y Seshadri, 1999; Hall, 2010; Ceja, 2006).

Además ello confirma los estudios versados en la teoría de la acción razonada dentro de la educación superior (Felton et al., 1995 y Jackling y Keneley, 2009) donde se ponía de manifiesto la importancia de la tradición y recomendación familiar como parte de la influencia del comportamiento. En este sentido, también están en consonancia con aquellos que aplicaron la teoría del comportamiento planeado (Cohen y Hanno, 1993; Allen, 2004; Tan y Laswad, 2006; Tan y Laswad, 2009; Zellweger et al., 2011). Sin embargo, es de destacar que el resto de áreas tener en cuenta este motivo da lugar a un menor nivel de intención (tanto de repetir estudios como universidad).

- Humanidades, tal como sugería la literatura es la rama con una mayor importancia de los aspectos de tipo intrínseco tanto por el hecho de la vocación como por el hecho del “crecimiento intelectual”. Son los que mayor intención tienen al estar influenciados por aspectos de índole interna. Estos resultados son afines a los realizados por aquellos estudios que establecían comparación entre áreas científicas (Paolillo y Estes, 1982; Castro y Egaña, 2008; Hall, 2010). Además de acuerdo con Castro y Egaña (2008) los alumnos de esta área tienen una mejor percepción de los estudios precisamente por el tipo de motivación que le condujeron a elegir su carrera universitaria. Sin embargo, no era esta área la que presentaba un mayor nivel de intención de repetir estudios, sino Ciencias de la Salud, lo que se contrapone a las conclusiones de los estudios citados.
- El motivo de las salidas profesionales también produce diferencias estadísticamente significativas siendo tenidas más en cuenta por Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud seguido por Ciencias Sociales y Jurídicas. Ello está sintonía con Castro y Egaña (1998), sin embargo contrasta con los estudios de Paolillo y Estes (1982), Ahmed et al. (1997) y Arquero et al. (2009) quienes encontraron que Ciencias

Sociales sobresalía por ser la más influenciada por las salidas profesionales. Sin embargo, no es fundamental a la hora de establecer un perfil de intención de repetir del estudiante. No obstante, otros estudios centrados en esta rama de conocimiento reconocieron que aunque es fundamental las salidas laborales en Ciencias Sociales, era la vocación el principal motivo (Gul et al., 1992; Auyeung y Sands, 1997; Lowe y Simons, 1997; Byrne y Flood, 2005; Myburgh, 2005; Tan y Laswad, 2006; Mauldin et al., 2010; Byrne, Willis y Burke; 2012; Gatica et al., 2012). Con ello, podemos concluir que aunque las salidas profesionales tienen una mayor presencia en esta área (tal como se puede comprobar en el análisis descriptivo y de la varianza), la vocación realmente determina su intención en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

- La recomendación de otras personas o amigos ha sido establecida y analizada en ciertos estudios (Lowe y Simons, 1997; Paa y McWhirter, 2000; Myburgh, 2005; Byrne y Flood, 2007; Castro y Egaña, 2008; Arquero, Byrne, Flood y González, 2009; Sugahara y Boland, 2009). En nuestro estudio se ha encontrado que existen diferencias significativas siendo especialmente importantes en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas. Sin embargo, atendiendo a los árboles de segmentación al igual que en los estudios citados, estos motivos estaban en un segundo orden y no eran transcendentales en las intenciones.
- Finalmente, si es significativo la importancia negativa de restricciones de entrada o de elección como en nuestro caso era la “imposibilidad de elegir otros estudios” en consonancia con Sirvanci (1996), Lowe y Simons (1997) y González (2005), principalmente en el área de Enseñanzas Técnicas. Según el árbol para la intención de repetir estudios son las áreas de Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas donde se muestra el impacto negativo de tener en cuenta este motivo (supone una novedad importante respecto a los estudios comparativos en áreas científicas). Ellos confirma que la regulación externa del comportamiento según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) da lugar una mayor insatisfacción o disconformidad.

Estos resultados son lógicos con el propio sistema o funcionamiento de ingreso dentro de la universidad española pues es, precisamente, en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas donde se encuentran el mayor número de titulaciones sin nota o requisitos académicos de admisión (al contrario que sucede en otras áreas como Ciencias de la Salud) y por lo tanto hay un mayor número de alumnos que eligen

estudios dentro de esta área aunque no sean sus opciones primordiales. Ello, sin embargo, contrasta con el área de Humanidades, donde mucha de sus titulaciones tampoco tienen nota de corte aunque, en este caso, posiblemente debido a sus menores salidas profesionales en el marco laboral actual, es donde juega un papel primordial la vocación. Además, es importante tener en cuenta que es en Ciencias Sociales y Jurídicas donde se encuentran una mayor diversidad de titulaciones a las que poder optar.

En general, Humanidades y Ciencias de la Salud son las que presentaban un mayor porcentaje de alumnos motivados por la vocación y son, así mismos, los que tienen una de las mayores intenciones de repetir estudios.

En referencia a si existen diferencias en cuanto a las motivaciones y el sexo, las mujeres están guiadas en mayor medida por los motivos intrínsecos (vocación) mientras que los hombres otorgan una mayor importancia a la tradición familiar y las salidas profesionales. De este modo se verifican los resultados hallados en los estudios que han puesto de relieve esta relación (Murrell, Frieze y Frost; 1991; Duart, Quiñones y Tobarra, 1993; López Sáez, 1995; Gámez y Marrero, 1997; Jones et al., 2000; Sáinz et al., 2003; Midgley, Kaplan y Middleton, 2001; Barberá, 2004; Lafuente, 2004; Zeegers, 2004). Por lo tanto, se cumple lo pronosticado por los estudios centrados en la metas de logro. En cuanto a los otros motivos, no se encontraron diferencias significativas, aunque por ejemplo, las mujeres también tienen una mayor influencia de la ampliación de conocimientos a nivel descriptivo.

Atendiendo a los árboles de segmentación, en cuanto a la intención de repetir estudios, el análisis no ha establecido resultados concluyentes acerca de la importancia del sexo a la hora de determinar el perfil de estudiante. El sexo sólo aparece en los egresados vocacionales de Ciencias Sociales y Jurídicas donde presentan un mayor nivel de intención.

En cambio, en la intención de repetir universidad el rol masculino o femenino resulta determinante pues es la principal variable de división y donde la mujer tiene un mayor nivel de intención. Son pocos los estudios que han analizado el impacto de los motivos limitándose a analizar las diferencias por género lo que supone una novedad del estudio. Se confirma parcialmente los estudios de Barberá (2004) y Zeegers (2004).

Finalmente, respecto a la quinta hipótesis (conocer la influencia del nivel de estudios de los padres en la intención de repetir estudios y universidad) se refutan la gran parte de los

estudios que establecían una correlación entre un mayor nivel de estudios de los padres y una mayor reafirmación con el hecho de haber realizado una carrera universitaria (Flint, 1992; Schnabel et al., 2002; Mullen, Goyette y Soares, 2003).

Supone un resultado novedoso e interesante con respecto a la literatura previa pues se ha establecido que cuanto menor es el nivel de estudios de los padres, mayor es la intención aunque ello fue comentado por Ceja (2006). Ello también puede deberse tal como afirmaban Philips et al. (2001) que la presión del entorno familiar delimita la motivación y las familias sin tradición universitaria influyen en las nuevas generaciones.

Además, tal como se puede comprobar en el árbol de intención de repetir universidad, esta variable sociodemográfica juega un papel aún más importante que con respecto a los estudios. Una posible explicación es el hecho de que el nivel de formación de los padres tiene una mayor influencia en la percepción con la institución universitaria pero no en cuanto a la percepción con los estudios universitarios pues puede asociarse ésta a las posibilidades laborales facilitadas por la universidad o porqué realmente valoran de forma independiente la institución con respecto a sus estudios. Una fuente de insatisfacción o percepción negativa está asociada con la carrera realizada ya que es a ello a lo que dedican sus esfuerzos y se dedicarán laboralmente. Por ejemplo, Humanidades, que es la rama que presenta unos niveles más bajos de inserción laboral y que, sin embargo, valora positivamente la universidad en la que realizaron su carrera pues realmente su mayor probabilidad de repetir procede de sus motivos intrínsecos a la hora de realizar sus estudios.

También puede influir el hecho de que los padres que no acudieron a la universidad, transmiten la importancia a sus hijos de tener estudios superiores dado que ello nos los realizaron. Por ello, los egresados con padres con estas características otorgan una mayor importancia a la asistencia a la universidad, se produciría una especie de mitificación o hiperrealidad entre los estudiantes con el hecho de realizar y terminar estudios universitarios. De este modo, lo importante es acudir a la universidad y no tanto qué estudios realizar.

4.3. Estudio 2: Intención de repetir estudios y universidad en base a las dimensiones de calidad universitaria

4.4.1. Objetivos:

Tal como se ha podido comprobar en capítulos anteriores, los distintos públicos a los que se dirige la universidad demandan un mayor nivel de calidad y que el servicio de la universidad desempeñe un correcto funcionamiento en todas sus múltiples facetas. Además, desde las propias políticas europeas como el modelo EFQM se persigue este mismo objetivo.

El objetivo principal de este estudio es conocer de forma muy específica cuáles son las dimensiones de la calidad que perciben los egresados como más importantes. Como se ha mencionado, al estar dirigido a conocer la opinión de los egresados, permite conocer su percepción a lo largo del tiempo y compararlo y valorarlo según los frutos laborales y personales derivados de su experiencia académica.

De forma específica se persigue lo siguiente:

- Comprender y evaluar la importancia de los principales componentes que forman la calidad universitaria. Cuáles son los aspectos más valorados y aquellos en que las instituciones de educación superior deben incidir para su mejora.
- Conocer cómo influyen los servicios prestados y la formación dada por la universidad en la intención de repetir estudios y universidad.
- Investigar el impacto de la experiencia laboral en la intención de repetir estudios y universidad del egresado.
- Establecer modelos causales que expliquen la intención de repetir los estudios y la universidad en los estudiantes.

4.4.2. Formulación de hipótesis:

Para lograr estos objetivos, este análisis toma como base la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1985, 1991).

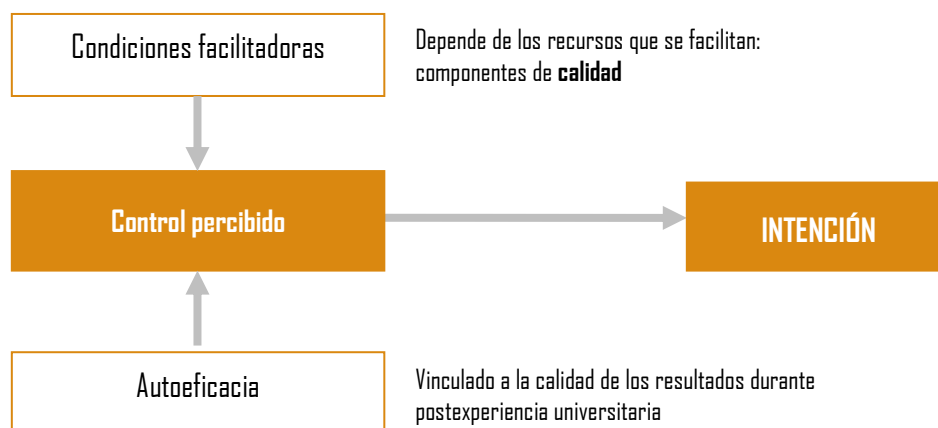
Como se ha visto en la revisión literaria, la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1985, 1991) es una extensión de la teoría de la acción razonada e incluye, además de la actitud subjetiva y las normas subjetivas, el control conductual percibido (PBC), que es

un antecedente de la intención y el comportamiento. Un factor central en esta teoría es la intención del individuo para realizar una conducta determinada y que tales intenciones de comportamiento son indicadores de lo que las personas están dispuestas a realizar según el esfuerzo que les supone (Ajzen, 1991). La dimensión del control percibido se refiere a la facilidad o dificultad de llevar a cabo la conducta percibida y refleja la experiencia pasada, así como los impedimentos previstos y los obstáculos. Influirá en el comportamiento y la intención de comportamiento (Ajzen, 1991). El control conductual percibido se compone de dos factores: las condiciones facilitadoras (disponibilidad de los recursos necesarios para participar en un comportamiento como el tiempo, el dinero y otros recursos especializados) y la autoeficacia o la auto-confianza del individuo en la propia capacidad para llevar a cabo una conducta.

La literatura existente contribuye poco a este enfoque específico del control percibido en el comportamiento de los egresados universitarios, aunque hay muchos trabajos sobre la calidad y la satisfacción que pueden ayudar a proporcionar una aproximación.

Como se ha mencionado anteriormente, PBC incluye condiciones facilitadoras (disponibilidad de los recursos necesarios para participar en un comportamiento) y la autoeficacia o individuo auto-confianza para llevar a cabo una conducta. Así, que en el caso de la educación superior debemos tener en cuenta factores como la calidad de la enseñanza, los servicios, las instalaciones, las competencias y habilidades adquiridas, adecuación de los estudios con el mercado laboral y el empleo, y la satisfacción con el empleo o salario como componentes subyacentes de la dimensión de PCB. La principal contribución de este trabajo es, pues, examinar la influencia de todos estos factores sobre la intención de repetir los estudios y la universidad (una cuestión que no se ha tratado hasta la fecha en la literatura). En la figura 4.8, para una mejor comprensión, se representa los componentes de este PCB.

Figura 4.8. Influencia del control percibido en la intención según la Teoría del Comportamiento Planeado



Fuente: elaboración propia

En la revisión del estado de la cuestión acerca de las dimensiones a tener en cuenta para la mejora y gestión de la calidad universitaria pudimos comprobar que la intención de repetir puede verse afectada por diferentes variables dentro del complejo desempeño del servicio universitario. Con el objetivo de elaborar modelos donde se integren la mayoría de los factores se establecen las siguientes hipótesis en función de lo revisado.

En primer lugar, tal como afirman Aldridge y Rowley (1998), el componente de la calidad de la enseñanza y la valoración del profesorado es uno de los principales indicadores que valoran los estudiantes a la hora de enjuiciar la calidad. El personal docente supone el principal aspecto valorado por la mayoría de estudios versados en la calidad (Hackman y Walker, 1990; Van Klaveren, 2010; Teelken, 2012). Además dentro de los aspectos docentes se incluyen factores de notable importancia como el plan de estudios (LeBlanc y Nguyen, 1997; Munteanu et al., 2010), la oferta complementaria (Joseph y Joseph, 1997; Gruber et al., 2010) o la organización y horario lectivo (Sumaedi et al., 2012). Por ello y en base a la literatura revisada (ver tabla siguiente, 4.30) se establecen las dos primeras hipótesis de este segundo estudio:

H1a: *A mayor valoración de la calidad de la docencia, mayor es la intención de repetir los mismos estudios.*

H1b: *A mayor valoración de la calidad de la docencia, mayor es la intención de repetir la misma universidad.*

Por otro lado tal como sugiere Mels et al. (1997) los elementos tangibles en cualquier tipo de servicio es fundamental a la hora de conocer la calidad percibida por los usuarios. Harvey (1995) afirmaba que en la universidad los equipamientos es una de las principales variables valoradas por los estudiantes. Diferentes estudios validaron la importancia de los equipos, entre los que se encontraban las instalaciones informáticas y el acceso a internet y a otras tecnologías (Borden 1995; Harvey, 1995; Browne et al., 1998; Delaney, 2001 Thomas y Galambos, 2004.)

En función de ello y la literatura revisada se establecen las siguientes hipótesis versadas sobre la influencia de los equipamientos en la intención de repetir (toda la literatura de referencia se puede consultar en la tabla 4.30 así como en el epígrafe del capítulo 3 referido a las dimensiones de la calidad universitaria).

H2a: *A mayor valoración de los servicios y equipamientos de las universidades (equipos informáticos), mayor es la intención de repetir los mismos estudios.*

H2b: A mayor valoración de los servicios y equipamientos de las universidades (equipos informáticos), mayor es la intención de repetir la misma universidad.

También según se ha revisado y como afirman autores tales como Warn y Tranter (2001) o Barnacle y Dall'Alba (2011), las habilidades y capacidades desarrolladas y aprendidas durante la universidad resulta fundamental a la hora de que el egresado compare de forma real la idoneidad de la formación recibida con respecto a la realidad del mundo laboral y el trabajo a desempeñar.

Las capacidades adquiridas por los estudiantes incluyen: la resolución de problemas, el pensamiento estratégico, la planificación y organización de actividades, el liderazgo, el trabajo en equipo, habilidades en el uso de las nuevas tecnologías y capacidades de comunicación oral y escrita (Mayer, 1992; O'Neil y Onion, 1994; Doh, 2003; Douglas et al., 2006; Saavedra y Saavedra, 2011). La elección de estas capacidades se basa en una adaptación de las competencias genéricas establecidas por el Proyecto Tuning¹⁰ (Las estructuras educativas de Europa) (2013). TUNING es un proyecto para vincular los objetivos políticos del proceso de Bolonia y, en una fase posterior, la Estrategia de Lisboa, con el sector de la educación superior. Las universidades deberían tratar de educar a las personas de tal manera que tengan la capacidad para dirigir, producir nuevos conocimientos y prever nuevas formas de enfocar los problemas (Harvey, 1995).

Por ello se establecen las siguientes hipótesis.

H3a: Una mayor valoración de las competencias y habilidades adquiridas durante la formación universitaria incide positivamente en la intención de repetir los mismos estudios.

H3b: Una mayor valoración de las competencias y habilidades adquiridas durante la formación universitaria incide positivamente en la intención de repetir la misma universidad.

Vinculado estrechamente a lo anterior, si el estudiante percibe o detecta una baja adecuación de los estudios realizados al mercado de trabajo, disminuirá su percepción de la calidad y su posibilidad de repetir. Warn y Tranter (2001) establecían que la adecuación a la realidad laboral era uno de los aspectos a desarrollar por parte de las universidades. Cada vez existe una mayor demanda, no sólo de los estudiantes, sino de la sociedad en general de la necesidad de adaptar la universidad al mundo de las empresas (Bruce, 2010) (para ver

¹⁰ Consulta en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-academy.html>

la literatura de referencia relativa a esta hipótesis se puede consultar la tabla 4.30). Se establecen las dos siguientes hipótesis:

H4a: *A mayor valoración de la adecuación de los estudios al ámbito laboral, mayor es la intención de repetir los mismos estudios.*

H4b: *A mayor valoración de la adecuación de los estudios al ámbito laboral, mayor es la intención de repetir la misma universidad.*

Dentro de los servicios y apoyos que debe ofrecer la universidad, ésta debe orientar adecuadamente al futuro egresado hacia su futuro laboral y facilitar sus contactos con las empresas. Hemos podido comprobar como los distintos informes elaborados a nivel europeo y nacional exigen una adecuada preparación para la inserción laboral. Además de la formación teórica, estar preparado para el mundo del trabajo es uno de los aspectos fundamentales en la enseñanza universitaria (Psacharopoulos y Vélez, 1993; Hartman y Schmidt 1995). Ello es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes (Ford, 1981; Dolton y Vignoles, 2000) y es un indicador de la calidad de la universidad pues muestra su conexión a las necesidades de las profesiones a desempeñar (Ford 1981; Dolton y Vignoles, 2000; Martin et al., 2000). A partir de ello se formula las hipótesis 5a y 5b.

H5a: *Existe una influencia positiva entre la valoración de la preparación para la inserción laboral desde la universidad y la intención de repetir los mismos estudios.*

H5b: *Existe una influencia positiva entre la valoración de la preparación para la inserción laboral desde la universidad y la intención de repetir la misma universidad.*

Por último, referido a toda la experiencia pos-universitaria, la calidad universitaria está fuertemente vinculada a los logros obtenidos de su formación. En ello influyen el salario o retribución de sus puestos de trabajo (Grayson, 2004) o su satisfacción con el empleo (Bennis y O'Toole, 2005). Clemes et al. (2008) concluyeron que la calidad percibida está condicionada por el resultado de la experiencia pos-universitaria. De hecho, Simic y Caparic (2008) mostraban que la valoración de la etapa universitaria disminuía para aquellos con unos resultados laborales no acordes con sus expectativas. Por ejemplo, también Biggeri et al. (2001) establecieron que el tiempo hasta encontrar un empleo influye en la percepción del egresado. El estudiante espera una recompensa en sus resultados tras la universidad en compensación por los esfuerzos realizados (Belfield y Harris 2002; Woam 2011).

Recordamos la importancia de los resultados en la evaluación del servicio pues en ciertos casos (como el universitario) es adecuado valorar la opinión tras la experiencia (Westbrook y Oliver, 1991; Halstead et al., 1994; Zeithaml y Bitner, 2002).

Por la importancia de juzgar la universidad en función de esta etapa se establecen las últimas hipótesis de este segundo estudio que aquí se presenta:

H6a: A mayor tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo, menor es la intención de volver a repetir los mismos estudios.

H6b: *A mayor tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo, menor es la intención de volver a repetir la misma universidad.*

H7a: *A mayor retribución recibida por los egresados en sus respectivos empleos, mayor es la intención de repetir los mismos estudios.*

H7ab: *A mayor retribución recibida por los egresados en sus respectivos empleos, mayor es la intención de repetir la misma universidad.*

H8a: *A mayor satisfacción con el empleo actual, mayor es la intención de repetir los mismos estudios.*

H8b: *A mayor satisfacción con el empleo actual, mayor es la intención de repetir la misma universidad.*

Tabla 4.30. Hipótesis. Literatura de apoyo Estudio 2

Hipótesis	Literatura de apoyo
Hipótesis 1a/1b	Rotem y Glasman, 1979; Chadwick y Ward, 1987; Hackman y Walker, 1990; Mazelan et al., 1993; Rowley, 1998; Marks, 2000; Dana, Brown y Dodd, 2001; Desai, Damewood y Jones, 2001; Moxley et al., 2001; Elliot y Shin, 2002; Cherry, Ordoñez y Gilliland, 2003; Clavel y Arques Pérez, 2003; Debourgh, 2003; Mai, 2005; Appleton y Krentler, 2006; Mas Tous y Medinas Amorós, 2007; Munteanu et al., 2010; Roberts y Styron, 2010; Van Klaveren, 2010; Hodge et al., 2011; Kek y Huijser, 2011; Teelken, 2012.
Hipótesis 2a/2b	Pantages y Creedon, 1978; Harvey, 1995; Borden, 1995; Athiyaman, 1997; Browne et al. 1998; Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1988; Bigné et al., 2003.
Hipótesis 3a/3b	Mayer, 1992; O'Neil y Onion, 1994; Harvey, 1995; Barnacle y Dall'Alba, 2011; Warn y Tranter, 2001; Doh, 2003; Thomas y Galambos, 2004; Mai, 2005; Douglas et al., 2006; Vermeulen y Schmidt, 2008; Saavedra y Saavedra, 2011.
Hipótesis 4a/4b	Paolillo y Estes, 1982; Harvey y Green, 1993; Psacharopoulos y Vélez, 1993; Hartman y Shmidt, 1995; Paulsen y Gentry, 1995; Broekemier y Seshadri, 1999; Warn y Tranter, 2001, Bruce, 2010; Informes BBVA, 2010, 2012.
Hipótesis 5a/5b	Ford, 1981; Pike, 1994; Harvey, 1995; Browne et al., 1998; Dalton y Vignoles, 2000; Gibson, 2010; Woodfield, 2011.
Hipótesis 6a/6b	Biggeri, Bini y Grilli, 2001; Zeithaml y Bitner, 2002; McGuinness, 2003; Woam, 2011.
Hipótesis 7a/7b	Grayson, 2004; Mau y Kopischke, 2001; Greene y Miller, 1996; Zeithaml y Bitner, 2002.; Riggert et al., 2006.
Hipótesis 8a/8b	Rumberger, 1984; Greene y Miller, 1996; Zeithaml y Bitner, 2002; Gámez y Marrero, 2003; McGuinness, 2003; Bennis y O'Toole, 2005.

Fuente: elaboración propia

4.4.3. Metodología

Para llevar a cabo el análisis se utiliza el estudio de egresados del año 2006 en la Universidad de Granada (Luque, Del Barrio, Sánchez e Ibáñez, 2010). El trabajo de campo se realizó desde el 13 de abril al 8 de junio de 2009 consiguiendo 3.593 respuestas. Dos años después de que los alumnos terminasen sus grados para conocer su experiencia laboral y que pudiesen realizar estudios de pos-grado.

El cuestionario constaba de cinco partes principales comentadas en la metodología del primer estudio presentando anteriormente.

Muestra

El número de personas que respondieron el cuestionario fue de 3.593 de una población objetivo de 7.673, lo que implica una tasa de respuesta del 46,8% de la población. Un 53,2% de la población no llegó a iniciar la entrevista. Asumiendo que se cumplieron los requisitos del muestreo aleatorio simple, para el conjunto de la población, para un tipo de respuesta binaria y un nivel de confianza del 95% el error muestral es del 1,6%.

Por áreas científicas, la que mayor presencia tiene en la muestra, y también la más numerosa en la población objetivo, es la de Ciencias Sociales y Jurídicas que representa aproximadamente la mitad de la muestra (49,1%), seguida de Humanidades (un 14,8%), Enseñanzas Técnicas (14,0%), Ciencias Experimentales (12,9%) y Ciencias de la Salud (9,2%).

Tabla 4.31. Porcentaje de áreas de conocimiento Estudio 2

	Ciencias Experimentales	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas
Frecuencia	464	530	1765	331	464
Porcentaje	12,9%	14,8%	49,1%	9,2%	14,0%

Fuente: elaboración propia

Técnicas estadísticas

Este estudio se llevará a cabo mediante las técnicas de análisis factorial y regresión lineal. El motivo reside fundamentalmente en que la calidad fue medida en el cuestionario a través de una gran cantidad de ítems por lo que el análisis factorial permite reducirlos en un menor número de dimensiones.

Por otra parte, para conocer los niveles de intención se realizarán modelos de regresión¹¹ múltiple que es una técnica de análisis de datos que se ha utilizado con éxito en diversos campos de la investigación académica (Chica y Frías en Luque, 2012).

En la literatura revisada previamente se ha puesto de manifiesto la dificultad de medir la calidad universitaria por los múltiples servicios como es el caso de la universidad. En la mayoría de los estudios se incluían una gran cantidad de ítems para recoger los distintos componentes que conforman la calidad por lo que normalmente se realizaban análisis factoriales para sintetizar los componentes. A continuación se ofrecen las técnicas estadísticas llevadas a cabo en los trabajos versados en la calidad universitaria con el objetivo de ofrecer un análisis de las metodologías llevadas a cabo y compararlas con nuestro trabajo:

Tabla. 4.32. Técnicas estadísticas utilizadas en estudios de calidad universitaria

Autor y año	Análisis factorial	Regresión	Investigación cualitativa	Ecuaciones estructurales	Análisis univariable	Segmentación	Descriptivos
Hill (1995)			X		X		
Soutar y McNeil (1996)	X	X					
Owlia y Aspinwall (1996)							X
Athiyaman (1997)	X			X			
Joseph y Joseph (1997)	X						
LeBlanc y Nguyen (1997)	X	X					
Camisón et al. (1999)	X	X					
Ford et al. (1999)	X						X
Gatfield et al. (1999)	X		X		X		
Oldfield y Baron, (2000)	X		X				
Engelland et al. (2000)	X				X		
Hennig-Thurau et al. (2001)				X			

¹¹ La regresión trata del estudio de la dependencia de una variable a explicar con respecto a unas variables explicativas, intentando determinar la estructura o forma de la relación, es decir, la ecuación matemática que relaciona las variables independientes con la dependiente (Chica y Frías en Luque, 2012). En nuestro caso, determinar la intención en función de variables de calidad.

Autor y año	Análisis factorial	Regresión	Investigación cualitativa	Ecuaciones estructurales	Análisis univariable	Segmentación	Descriptivos
Capelleras y Veciana (2001)	x	x					
Clemes et al. (2001)	x	x					
Warn y Tranter (2001)		x					
Wright y O'Neill (2010)	x	x					
Bigné et al. (2003)	x		x	x			
Thomas y Galambos (2004)		x				x	
Sohail y Shaikh (2004)	x		x				
Lagrosen et al. (2004)	x		x		x		
Nagata et al. (2004)				x			
Mai (2005)		x					
Abdullah (2005)	x	x		x			
Russell (2005)			x		x		
Abdullah (2006)	x	x					
Simic y Carapic (2008)							x
Clemes et al. (2008)	x	x	x				
Zafiroopoulos y Vrana (2008)	x	x					
Munteanu et al. (2010)					x		
Qureshi et al. (2010)				x			
Malik y Usman (2010)				x	x		
Gallifa y Batalle (2010)					x		
Tsinidou et al. (2010)	x						x
Kwek et al. (2010)	x	x					
Letcher y Neves (2010)	x	x					
Gruber et al. (2010)		x					x
Sultan y Wong (2012)			x	x			
Akareem y Hossain, (2012)	x				x		x
Perin et al. (2012)				x			
Abilli et al. (2012)					x		
Solinas et al. (2012)		x					
Sumaedi et al. (2012)		x					

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto nuestra investigación se encuentra en misma línea que las investigaciones realizadas por Soutar y McNeil (1996), LeBlanc y Nguyen (1997), Camisón et al. (1999), Capelleras y Veciana (2001), Clemes et al. (2001), Wright y O'Neill (2002), Adbullah (2006), Clemes et al. (2008), Zafiroopoulos y Vrana (2008), Kwek et al. (2010) y Letcher y Neves (2010) donde combinaban la realización de análisis factorial y regresión logística para evaluar la variable dependiente (normalmente la intención, satisfacción o calidad percibida general).

4.4.4. Análisis de datos

El objetivo principal es diseñar modelos causales que expliquen la intención de repetir los mismos estudios y, por otro lado, la misma universidad por parte de los egresados universitarios¹². Para ello, se ha establecido como variable dependiente la intención de repetir la carrera realizada (en el caso hipotético si se volviera a tomar la decisión), medida a través de la variable “Intención de repetir la mismos estudios” medida en una escala de 1 a 5 puntos. También se considerará como variable dependiente la “Intención de repetir la misma universidad” medida del igual modo.

Experiencia universitaria: principales dimensiones de su calidad

Dentro de las variables del cuestionario, la valoración de la oferta informativa y la conexión de la universidad con el mundo laboral eran medidas en el cuestionario a través de 25 ítems diferentes. Para sintetizar y comprender los factores que subyacían en tales variables, y que se deseaban investigar en el estudio, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio para comprender las agrupaciones homogéneas de tales variables. Todas las variables contempladas para la realización del análisis factorial se muestran en el Anexo 3. Durante el análisis se suprimieron dos ítems incluidos en el cuestionario, debido a que ofrecían una baja comunalidad: “Oferta de cursos complementarios” (0,359) y el “Énfasis en la enseñanza práctica” (0,380). De este modo, el número total de variables en este momento se reducía a 23.

Tras ello, el ítem relativo a la evaluación de los egresados sobre las instalaciones de la biblioteca y los fondos bibliográficos también fue eliminado dado que el alfa de Cronbach del factor sobre equipamientos era sólo del 0,60%, siendo tal ítem el elemento con la comunalidad más baja. Así, el número total de variables se redujo a 22 estando representada la dimensión de servicios y equipamientos por la valoración del equipamiento técnico (ordenadores, internet, etc.).

El análisis ofreció unos valores adecuados de KMO (0,93) y de prueba de esfericidad de Barlett ($p=0,00$) favorables para la realización del análisis. Se seleccionó un número total de cinco factores dado el criterio de escoger los autovalores superiores a 1. Estos factores suponen un 62% de la varianza total explicada. Luego se realizó una fase de rotación mediante el procedimiento Varimax para conocer la estructura de los cinco factores. Se utilizó esta rotación

¹² Los resultados de este estudio han sido publicados en la revista *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(1), 62-89 en 2013 bajo el título “What do graduates think? An analysis of intention to repeat the same studies and university”.

ya que se trata de un método ortogonal y además de que es uno de los enfoques más ampliamente utilizados, tal como destaca Luque (2012). Los resultados no varían cuando se utilizan otros métodos de rotación ortogonales, como Quartimax o Equimax.

Los cinco factores obtenidos son: “capacidades y habilidades adquiridas” (20% de la varianza explicada); “adecuación de los estudios con el ámbito laboral” (12%); “calidad de la docencia” (12%); “preparación para la inserción laboral” (10%); y “servicios y equipamientos” (9%).

Tabla 4.33. Dimensiones del análisis factorial

FACTOR	VARIABLES	COMUNALIDAD	ALFA DE CRONBACH
Capacidades y habilidades adquiridas	Razonamiento crítico	0.633	0.91
	Habilidades de comunicación oral	0.589	
	Habilidades de comunicación escrita	0.567	
	Habilidades informáticas y de gestión de la información	0.559	
	Capacidad de trabajo en equipo	0.632	
	Capacidad de liderazgo	0.674	
	Capacidad de énfasis y síntesis	0.725	
	Capacidad de ordenación y planificación	0.724	
	Capacidad de resolución de problemas	0.711	
	Iniciativa y espíritu emprendedor	0.617	
Adecuación de los estudios al ámbito laboral	Adaptación de los contenidos a las exigencias laborales	0.644	0.80
	Especialización	0.722	
	Formación en idiomas	0.523	
	Formación complementaria	0.672	
Calidad de la enseñanza y el aprendizaje	Formación teórica	0.717	0.77
	Calidad de la docencia	0.588	
	Asesoramiento académico en general	0.504	
	Diseño del plan de estudios	0.591	
Preparación de la universidad para la inserción laboral	Oferta de trabajo en prácticas y otras experiencias laborales	0.711	0.69
	Preparación proporcionada para la inserción laboral	0.574	
	Ayuda desde la universidad en la inserción laboral	0.592	
Valoración de servicios y equipamientos	Equipamiento técnico (ordenadores, internet...)	0.581	--

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4.33 se detalla la composición de tales factores o dimensiones contempladas en el análisis y sus valores de alfa de Cronbach, así como las comunalidades de cada uno de los diferentes ítems donde se puede comprobar que la “Formación teórica” (0,717) y la “Capacidad de ordenación y planificación” (0,724) son las que están mejor representadas en la solución factorial.

A partir de este análisis factorial, se han podido resumir las variables que se desean estudiar, en función de los objetivos establecidos en el trabajo. Se ha obtenido un número menor de variables sintetizando la información para el diseño de los diferentes modelos causales o explicativos.

Intención de repetir los mismos estudios

En el presente análisis, la variable dependiente es la “Intención de repetir los mismos estudios”. Tal intención se intenta explicar a partir de ocho variables independientes. Cinco de tales variables son las obtenidas en la solución factorial detallada en el apartado anterior. Tres nuevas variables han sido introducidas como independientes: “el tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo”; “la retribución mensual de los egresados”; y “la satisfacción con el empleo actual”. Estas tres últimas variables tienen una gran influencia en la percepción y satisfacción con la universidad (Parameswaran y Glowacka, 1995; Douglas, McClelland, Davies, 1998; Gibson, 2010). Además, de acuerdo con Zeithaml y Bitner (2002), los resultados logrados después de la experiencia de servicio condicionan la valoración y comportamientos futuros. En este caso, el éxito del resultado del egresado puede ser medido con estas tres variables relacionadas con la obtención de empleo y la remuneración. De este modo, se persigue conocer cómo impacta la experiencia laboral pos-universitaria en la percepción del egresado con los estudios realizados.

Finalmente, las variables consideradas como independientes en la regresión son las siguientes:

1. Habilidades y capacidades adquiridas durante la universidad. (Factor 1).
2. Adecuación de los estudios con el empleo (Factor 2).
3. Calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Factor 3).
4. Preparación de la universidad para la inserción laboral (Factor 4).
5. Servicios y equipamientos (Factor 5).

6. Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo.
7. Retribución neta mensual.
8. Satisfacción con el empleo actual.

De esta manera, el modelo teórico que se intenta testar para medir la intención de repetir los mismos estudios en los egresados, queda formulado tal como aparece a continuación:

$$\text{INTENCIÓN DE REPETIR ESTUDIOS} = \beta_1 + \beta_2 \text{ Habilidades y capacidades} + \beta_3 \text{ Equipamientos} + \beta_4 \text{ Docencia} + \beta_5 \text{ Adecuación estudios/empleo} + \beta_6 \text{ Inserción laboral} + \beta_7 \text{ Tiempo primer empleo} + \beta_8 \text{ Retribución} + \beta_9 \text{ Satisfacción empleo} + U_i$$

Los resultados encontrados con respecto a este modelo se muestran a continuación:

En primer lugar, el análisis de la varianza, nos indica que el modelo planteado es significativo ($p=0,000$), es decir, realmente determina la intención de repetir de un modo notable. Por lo tanto, el modelo en su conjunto es significativo, y se procede a un análisis detallado de las diferentes variables. Además, el R^2 obtenido indicaba que, con el presente modelo, se explicaba el 20,3% de la intención de repetir los estudios.

Observando la tabla 4.34, en la columna del p-valor, se indica que, con un nivel de confianza del 95%, todas las variables son significativas en el modelo planteado.

Por otro lado en la columna de los parámetros B , pueden observarse los coeficientes de variación que se producen en la intención de repetir los mismos estudios universitarios ante la variación unitaria de algunas de las variables suponiendo que el resto de las variables permanecen constantes. Por ejemplo, al mejorar en una unidad la adecuación de los estudios con el mundo laboral, aumentaría en 0,265 la intención de repetir estudios. En este caso una mejora de calidad de la docencia sería lo que provocaría un mayor incremento de la intención (0,315). Además, todas las relaciones de las variables independientes con la dependiente son positivas, de modo que cualquier mejora en alguno de los aspectos de los que depende la intención, mejoraría ésta última a pesar de que se estableció que existiría una relación negativa respecto al tiempo de encontrar un empleo.

Por lo tanto, el modelo obtenido quedaría formulado del siguiente modo:

INTENCIÓN DE REPETIR LOS ESTUDIOS = 2.506 + 0.200 Habilidades y capacidades + 0.100 Servicios y equipamientos + 0.315 Calidad de la enseñanza + 0.265 Adecuación estudios/empleo + 0.102 Preparación para la inserción laboral + 0.006 Tiempo en encontrar primer empleo + 0.034 Retribución + 0.189 Satisfacción con el empleo + ei

Tabla 4.34. Análisis de regresión - intención de repetir los mismos estudios

	Beta	B	B error estándar	p-valor	Tolerancia	VIF
Término independiente		2.506	0.116	0.00		
Habilidades y capacidades	0,150	0.200	0.025	0.00	0,970	1,031
Adecuación estudios/empleo	0,203	0.265	0.025	0.00	0,929	1,077
Calidad de la enseñanza	0,235	0.315	0.025	0.00	0,970	1,031
Preparación para la inserción laboral	0,079	0.102	0.024	0.00	0,948	1,054
Servicios y equipamientos	0,080	0.100	0.023	0.00	0,918	1,089
Tiempo transcurrido en encontrar empleo	0,040	0.006	0.003	0.03	0,952	1,050
Retribución mensual	0,056	0.034	0.012	0.00	0,888	1,126
Satisfacción con el empleo actual	0,145	0.189	0.026	0.00	0,836	1,196

Fuente: elaboración propia

En un análisis específico de cada variable explicativa, en primer lugar, la calidad de la docencia y la enseñanza, es la primera en la determinación de la intención de repetir los estudios. Tal variable está asociada significativamente a la intención con los estudios universitarios por lo que se confirma la H1a. Es una relación positiva, de modo que al mejorar este aspecto se favorecería la experiencia del alumno con los estudios cursados. Mejorar tal aspecto aumentaría el índice de intención en 0,32. Al igual que para diversos estudios (Harvey, 1995; Athiyaman, 1997), la educación en las aulas, la formación teórica y la calidad del personal docente son aquellas características más valoradas por parte de los alumnos.

Los profesores y una adecuada formación son las principales variables que influyen en la intención de repetir los mismos estudios (Clavel y Arques, 2003).

Otros estudios, sobre todo los relacionados con la aplicación de SERVQUAL, establecían que la calidad universitaria estaba delimitada por la prestación de los servicios (deportivos, comedores, informática, etc.) y el trato del personal universitario (Hasan, Ilias, Rahman y Razak, 2008). Sin embargo, la valoración de los elementos tangibles (equipamientos), aunque están asociadas de una forma positiva a la intención (se confirma también la hipótesis H2a), es una de las que tiene menor incidencia en la intención de repetir los mismos estudios. Es la sexta variable que incide en la intención de repetir los mismos estudios.

Las competencias y habilidades adquiridas durante la formación universitaria, está asociada a la intención ($p=0,00$), por lo que no se rechaza la H3a. Se trata de una relación positiva, en la que la mejora en la formación de estas capacidades incidiría de forma favorable en la probabilidad de repetir los mismos estudios. Se trata de la tercera variable más importante tras la calidad docente y la adecuación de estudios/empleo (aumentaría en 0,20 la variable dependiente). De acuerdo con varios estudios (Mayer, 1992; O`Neil y Onion, 1994; Harvey, 1995; Warn y Tranter, 2001), la formación de las competencias es un rol que la universidad debe desarrollar en los alumnos, siendo el desarrollo de habilidades uno de sus objetivos primordiales. No se deben sólo fomentar habilidades profesionales sino también personales e intelectuales. Douglas et al. (2006) concluían que tales competencias están fuertemente asociadas a las propias habilidades de los docentes y su capacidad para transmitir nuevos conocimientos y destrezas a los alumnos.

El segundo factor más importante en el efecto sobre la intención de repetir los mismos estudios es la adecuación de los estudios en relación con el mercado de trabajo. En este caso, un aumento de una unidad provoca un aumento en la intención en 0,27. Se confirma por lo tanto H4a.

Hay paralelismo con los trabajos de Warn y Tranter (2001), quienes afirmaban que éste era el aspecto de mayor impacto en la intención. La calidad de la enseñanza prima sobre la propia capacidad de la universidad para formar jóvenes capacitados para el mundo laboral, posiblemente porque una gran mayoría de los alumnos acuden a las instituciones de educación superior deseando crecer intelectualmente y personalmente y, en segundo lugar, por las salidas profesionales y la adecuación al mundo laboral (Zeegers, 2004).

La preparación para la inserción laboral ocupa el número cinco en la importancia de la intención del egresado. Está asociada a tal variable por lo que no se rechaza la H5a siendo una relación positiva. La adecuación de los contenidos al empleo tiene un nivel de importancia mayor en la intención que la propia inserción laboral facilitada desde la universidad. Parasuraman et al. (1988) en su aplicación de SERVQUAL al ámbito universitario determinaba que las variables asociadas a la preparación laboral tenían una menor importancia sobre otros aspectos como la valoración del profesorado o los servicios. Tal variable aumentaría en 0,10 la intención de repetir los mismos estudios de cada egresado.

Por último, las tres variables relacionadas con la experiencia laboral pos-universitaria también están relacionadas con la intención de repetir estudios. Tanto la mejora en el tiempo en encontrar empleo, la retribución y la satisfacción con el empleo actual, aumentaría la intención con los estudios realizados. Existe una asociación positiva de las tres variables con la intención. De esta manera, los resultados logrados determinarían de forma importante la evaluación del servicio y la intención de repetir (Zeithaml y Bitner, 2002).

En el presente trabajo se postuló que cuanto mayor fuera el tiempo que se tardó en encontrar trabajo después de la graduación, menor será la intención de repetir, en otras palabras, habría una relación negativa (H6a). Sin embargo, esto no se confirma. Los resultados revelan una relación positiva, aunque con un efecto muy pequeño, de hecho, el más bajo de todas las variables y con un nivel de confianza mucho más bajo que los otros. Esto puede ser debido al hecho de que hay egresados que, a pesar de tomar un tiempo para encontrar trabajo, finalmente consiguen un puesto de trabajo que les resulta realmente satisfactorio, o que, incluso, todavía tienen la esperanza de encontrar un mejor trabajo. También puede darse el caso de que hay graduados que se preparan para los exámenes públicos de oposiciones, que están en continuo estudio a nivel de postgrado, o que están realizando su doctorado. Todos estos factores pueden llevar a no hacer mayor hincapié en la búsqueda de empleo, por lo tanto, su intención de repetir los mismos estudios no se ve afectada, independientemente del tiempo que ha transcurrido hasta el punto de encontrar trabajo.

El salario es la variable con el segundo nivel más bajo de importancia en el modelo propuesto. Dicho esto, H7a se confirma, ya que a mayor el salario, mayor es la intención de repetir los mismos estudios. Mientras tanto, el logro de un trabajo satisfactorio, que ofrece un ambiente de trabajo agradable o que es intelectualmente enriquecedor es aún más importante que el salario. De acuerdo con los estudios llevados a cabo por Gibson (2010), el

nivel salarial post-graduación no es uno de los factores clave que determinan la intención. Por lo tanto, se asume que para los egresados es más importante tener un trabajo satisfactorio que el sueldo a recibir.

Satisfacción con el trabajo actual es la variable principal dentro de tres las variables referidas a la experiencia pos-universitaria, y es el cuarto más importante en el modelo de regresión obtenido. H8a se confirma, de tal manera que un aumento de una unidad en la satisfacción con el empleo actual conduce a un aumento de 0,19 en la intención de repetir los mismos estudios. Se sitúa por delante de otras variables como los servicios y equipamientos y la preparación para el mundo laboral, teniendo una mayor importancia los resultados obtenidos que la facilidad desde la universidad para obtener un puesto de trabajo.

En cuanto a la bondad del modelo obtenido, en primer lugar no se ha detectado la presencia de autocorrelación, por lo que perturbaciones tienen una covarianza distinta de 0, y no existen comportamientos cíclicos en las variables¹³.

En segundo lugar, en cuanto a la prueba de heterocedasticidad, se ha realizado la prueba o test de Park. Para todas las variables, el coeficiente es significativo y por tanto, se asume la existencia de heterocedasticidad.

A través del modelo obtenido, se puede concluir, que para aumentar la intención de los estudiantes debe mejorarse todos los aspectos explicativos, en especial aquello relacionado con la calidad de la docencia así como una correcta adecuación de los estudios al panorama y exigencias laborales, es decir, una mayor conexión entre la universidad y la realidad empresarial. En otras palabras, es necesario que haya una mayor conexión entre la universidad y las realidades del mercado de trabajo.

¹³ Para el análisis de la autocorrelación se ha llevado a cabo un método gráfico representando los residuos en relación con el número de casos, es decir, el número de egresados. En el gráfico del anexo 4 se puede comprobar que no existe un patrón de comportamiento ya que los casos se comportan de forma aleatoria. También se lleva a cabo para el modelo de la intención de repetir la misma universidad.

Intención de repetir la misma universidad

Para la realización de esta nueva regresión se utilizaron, de nuevo, las mismas variables independientes utilizadas en la regresión para explicar la intención de repetir los mismos estudios. También suponemos que todas estas variables (experiencia universitaria y experiencia laboral) tienen efectos independientes y directos sobre la intención de repetir la misma universidad. El modelo teórico para explicar la intención de repetir la misma universidad es el siguiente:

$$\text{INTENCIÓN DE REPETIR UNIVERSIDAD} = \beta_1 + \beta_2 \text{ Habilidades y capacidades} + \beta_3 \text{ Equipamientos} + \beta_4 \text{ Docencia} + \beta_5 \text{ Adecuación estudios/empleo} + \beta_6 \text{ Inserción laboral} + \beta_7 \text{ Tiempo primer empleo} + \beta_8 \text{ Retribución} + \beta_9 \text{ Satisfacción empleo} + U_i$$

Los resultados obtenidos en esta nueva regresión en la prueba del ANOVA indican, de nuevo, que existe una significación del modelo en su conjunto ($p=0,000$). En este nuevo modelo la intención de repetir la misma universidad sólo explica un 8,1%

El modelo relativo a la intención de repetir la misma universidad quedaría configurado tal como aparece a continuación:

$$\text{INTENCIÓN DE REPETIR UNIVERSIDAD} = 3.68 + 0.079 \text{ Habilidades y capacidades} + 0.118 \text{ Servicios y equipamientos} + 0.194 \text{ Calidad de la enseñanza} + 0.084 \text{ Adecuación estudios/empleo} + 0.042 \text{ Preparación para la inserción laboral} + 0.005 \text{ Tiempo en encontrar trabajo} + 0.026 \text{ Retribución} + 0.070 \text{ Satisfacción con el empleo actual} + e_i$$

En este nuevo modelo hay dos diferencias significativas en comparación con el modelo anterior. En primer lugar, las instalaciones y equipamientos técnicos de la universidad adquieren mayor importancia. En segundo lugar, hay dos variables con una relación negativa, el salario mensual de los egresados y el tiempo necesario para encontrar el primer empleo.

Tabla 4.35. Análisis de regresión – intención de repetir la misma universidad

	Beta	B	B error estándar	p-valor	Tolerancia	VIF
Término independiente		3.684	0.101	0.00		
Habilidades y capacidades	0.072	0.079	0.021	0.00	0,970	1,031
Adecuación estudios/empleo	0.079	0.084	0.021	0.00	0,929	1,077
Calidad de la enseñanza	0.178	0.194	0.022	0.00	0,970	1,031
Preparación para la inserción laboral	0.039	0.042	0.021	0.05	0,948	1,054
Servicios y equipamientos	0.117	0.118	0.020	0.00	0,918	1,089
Tiempo transcurrido en encontrar empleo	-0.044	-0.005	0.002	0.03	0,952	1,050
Retribución mensual	-0.055	-0.026	0.010	0.01	0,888	1,126
Satisfacción con el empleo actual	0.067	0.070	0.022	0.00	0,836	1,196

Fuente: elaboración propia

De nuevo, en comparación con el anterior modelo obtenido, la calidad de la docencia es el aspecto más valorado y que tiene una mayor repercusión en la intención de repetir la misma universidad. Se confirma la H1b. Mejorar este aspecto, supondría incrementar la intención en 0,19. Por lo tanto, el adecuado desempeño del profesorado y la formación teórica son los aspectos en los que más debe incidir las instituciones universitarias (Clavely Arques, 2003).

H2b también se confirma. Se demuestra que existe una relación positiva entre los medios o equipamientos técnicos y la intención de repetir la misma universidad. Supone uno de los factores más importantes pues representan la segunda dimensión más importante, en donde un aumento de una unidad daría lugar a un aumento de 0,12 en la intención de repetir la institución universitaria. Es interesante observar cómo los servicios tangibles aumentan significativamente la intención de repetir la misma universidad y en menor medida la evaluación de los estudios realizados. De este modo, las instalaciones son una de las características clave que influyen en la intención (Harvey, 1995; Athiyaman, 1997; Bigné et al, 2003).

Las capacidades y habilidades es el cuarto factor con mayor importancia. Está asociada positivamente a la intención por lo que no se puede rechazar la H3b. De este modo, las competencias, además de aumentar la intención de repetir los mismos estudios también aumenta la intención de repetir la misma universidad (O'Neil y Onion, 1994; Harvey, 1995).

La adecuación de los estudios en relación con el mercado de trabajo es el tercer factor más importante. Un aumento de una unidad conduce a un aumento de 0.084 en la intención de repetir. Por lo tanto, se asocia positivamente con la intención de repetir la misma universidad, y H4b no se rechaza.

Preparación para la inserción laboral es la sexta variable más importante. La intención de repetir la misma universidad depende de esta variable estando asociados positivamente ($p=0,000$). Por lo tanto H5b no puede ser rechazada. Sin embargo, la intención sólo aumenta en 0.042 por cada unidad de aumento de esta variable.

Al contrario que el modelo de repetir los mismos estudios, en este caso el tiempo transcurrido hasta encontrar un empleo si tiene una relación de tipo negativa con la intención de repetir la misma universidad (se confirma la hipótesis 6b). Ello puede ser debido a la baja valoración dada en el cuestionario por los estudiantes a la preparación laboral y la oferta de prácticas y que repercute en la percepción del servicio prestado por la institución universitaria. Sin embargo, la retribución mensual de los egresados tiene una relación negativa. Aunque están asociadas con la intención es una dependencia a la inversa (se rechaza H7b).

Este hallazgo sorprende por ilógico. Una posible explicación es que los graduados todavía pueden tener expectativas de un mejor salario, y que durante este período de poco más de dos años podrían haber continuado en su formación (en el postgrado, de doctorado o de otros niveles), y aún no han disfrutado de los frutos de su trabajo en la forma de un salario más alto y asumen que su baja retribución no ha satisfecho sus expectativas por ahora y ello no afecte a la intención de repetir la universidad.

En cuanto a las variables relativas a la experiencia laboral, la satisfacción con el empleo actual se asocia positivamente con la intención, por lo tanto, H8b no puede ser rechazada. Esta variable tiene mayor importancia que la preparación para la inserción laboral.

La satisfacción con el empleo actual es de mayor importancia (también cuantitativamente), ejerciendo una mayor influencia sobre la intención de repetir los estudios que sobre la intención de repetir la misma universidad. Ello puede deberse a que los estudiantes asocian el éxito profesional más con la carrera seleccionada, que con la propia universidad donde se



cursaron los estudios, pues son los que realmente permiten el acceso a un determinado puesto de trabajo.

De nuevo, en el segundo modelo obtenido, se encuentran problemas de heterocedasticidad siendo la retribución la única variable que no produce diferencias significativas por sí misma según el test de Park. Por otra parte, no se encuentran problemas de autocorrelación.

En conclusión, para mejorar y aumentar la intención de repetir la misma universidad, desde las instituciones debería optimarse todo aquello relacionado con las infraestructuras tales como los ordenadores o las bibliotecas, en definitiva todos aquellos elementos físicos o tangibles de los que disfruta el alumno universitario y, sobre todo, la calidad de la docencia. A diferencia de la satisfacción con los estudios realizados, la formación relacionada con el ámbito laboral adquiere una menor importancia.

4.4. Estudio 3. Antecedentes y consecuencias del valor percibido según el nivel de implicación en la educación superior

4.4.1. Objetivos

La revisión de la literatura presentada en el tercer capítulo de esta tesis ha permitido conocer que la calidad es un constructo o dimensión ampliamente desarrollado en la literatura y que se relaciona de forma muy diversa con otros conceptos tales como la imagen o el valor percibido, pues este último según diversos autores es clave en la utilidad de la formación universitaria percibida por los estudiantes. En nuestro caso, se analiza la perspectiva de los egresados, lo que supone una importante novedad a la hora de conocer a uno de los principales *stakeholders* de la universidad y que, sin embargo, no ha sido suficientemente investigada. Este estudio presenta una muestra de egresados de todo el territorio nacional, que obtuvieron su último título universitario después de 1997.

De forma específica los objetivos que se persiguen en este último estudio son los siguientes:

- Sintetizar y validar los componentes que forman la calidad universitaria percibida por el egresado.
- Profundizar en los conceptos de imagen, valor percibido y satisfacción dentro del contexto universitario.
- Desarrollar y contrastar un modelo explicativo de la satisfacción e imagen de la universidad a través de la calidad y el valor percibido.
- Identificar el efecto moderador de la implicación hacia la educación superior en las relaciones entre estos conceptos. Hasta la fecha, la literatura no ha tratado este efecto moderador en las relaciones entre el valor percibido, la satisfacción y la imagen de los egresados universitarios, variables clave para el futuro desarrollo de las instituciones de educación superior.

4.4.2. Formulación de hipótesis

Tal como afirma Johnston (1995) la literatura académica se encuentra inmersa en el estudio de la relación entre calidad, imagen y satisfacción en diferentes contextos de servicio dada su importancia para comprender el comportamiento del consumidor y llevar a cabo decisiones estratégicas y de marketing adecuadas. Por otra parte, el constructo de valor percibido ha sido ampliamente estudiado en el literatura (Skthivel y Raju, 2006; Tam, 2004; Chang et al., 2009) aunque apenas aplicada al contexto de la educación superior (Maringe, 2005).

En primer lugar, se aboga por el hecho de la importancia de la calidad como una dimensión o constructo compuesto por 4 dimensiones: **(1)** la calidad del servicio ofrecido por el profesorado (Harvey, 1995; Athiyaman, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1997; Delaney, 2001; Thomas y Galambos, 2004; Brown y Mazzarol, 2009; Munteanu et al., 2010; Roberts y Styron, 2010; Tsinidou et al., 2010; Van Klaveren, 2010; Sultan y Wong, 2012; Sumaedi et al., 2012; Teelken, 2012), **(2)** la calidad de los servicios auxiliares y complementarios ofrecidos (Borden, 1995; Byrne y Flood, 2005; Appleton-Knapp y Krentler, 2006; Petruzzellis et al., 2006; Davies, 2008; Douglas et al., 2008; Letchet y Neves, 2010), **(3)** la calidad del servicio prestado por el personal de administración y servicios (LeBlanc y Nguyen, 1997; Joseph et al., 2005; Sohail y Shaikh, 2004) y **(4)** las infraestructuras (Thomas y Galambos, 2004; Joseph et al., 2005; Hall, 2006). En el apartado 3.2.2. de la revisión de la literatura se encuentra el análisis de los componentes de la calidad. Todas las referencias de ésta y las siguientes hipótesis se encuentran en la tabla de la página 344. Esto nos lleva a plantear la primera hipótesis de trabajo:

***H1:** La calidad percibida de la universidad por parte de los egresados es un constructo de segundo orden cuyos componentes son el servicio ofrecido por el profesorado, los servicios auxiliares, el servicio ofrecido por el personal de administración y servicios y las infraestructuras.*

Por otro lado, Fishbein y Ajzen (1975) establecieron que, según la jerarquía de los efectos, la calidad percibida de un servicio (cognitivo) es un antecedente de las variables afectivas (en la que se encuentra la satisfacción). De otra parte, autores clásicos del marketing como Cronin y Taylor (1994), Oliver (1994) o Parasuraman et al. (1998) consideran a la satisfacción como una función derivada de la calidad del servicio. También otros autores como Hurley y Estalami (1998) en el sector minorista y Lee et al. (2011) dentro del sector de la restauración demostraron que la calidad es un antecedente de la satisfacción.

Dentro de la educación superior, los diferentes estudios han puesto de manifiesto de forma empírica que la satisfacción es el principal resultado de la percepción de la calidad (Hartman y Schmidt, 1995; Webb y Jagun, 1997; Martensen et al., 2000; Bigné et al., 2002; Mai, 2005; Marzo et al., 2005; Arambewela y Hall, 2006; Petruzzellis et al., 2006; Nasser et al., 2008; Clemes et al., 2008; Douglas et al., 2008; Brown y Mazzarol, 2009; Husain et al., 2009; Malik y Usman, 2010; Duque y Weeks, 2010; Alves y Raposo, 2010; Qureshi et al., 2010; Sultan y Wong, 2012; Lai et al., 2012; Moosmayer y Siems, 2012).

Se puede consultar toda la literatura previa en el epígrafe 3.2.4.3 y de forma resumida en la siguiente tabla (4.36).

En base a tales estudios, se establece la segunda hipótesis:

H2: *La calidad percibida de la universidad por parte de los egresados determina de manera positiva la satisfacción.*

En esta línea tantos otros estudios han demostrado la importancia de estudiar y conjugar la calidad percibida con el valor percibido, de hecho consideran está como un derivado de la calidad (Fornell et al., 1996; Zeithaml et al., 1996; Andreassen y Lindestad, 1998; Murray y Howat, 2002; Gallarza y Saura, 2004; Tam, 2004; Chang et al., 2009; Hu et al., 2009; Ryu, Lee y Kiim, 2012). En concreto en el ámbito universitario, distintos autores han establecido que la calidad es un antecedente del valor percibido (Martensen et al., 2000; Brown y Mazzarol, 2009; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010). Para mayor detalle el epígrafe 3.2.3.2 dentro de la revisión de la literatura. Dada la importancia de la relación de esta relación se establece la siguiente hipótesis:

H3: *La calidad percibida de la universidad por parte de los egresados determina de manera positiva el valor percibido.*

Así mismo cabe preguntarse ¿qué importancia y qué influencia ejerce el valor percibido en los egresados? ¿cómo se relaciona con la imagen y la satisfacción? Numerosos estudios han determinado el impacto positivo del valor percibido sobre la satisfacción (Zeithaml et al., 1985; Yi, 1990; Fornell y Johnson, 1993;; Patterson y Spreng, 1997; Mittal et al., 1998; Cronin et al., 2000; Yang y Peterson, 2004; Gounaris et al., 2007; Wang, 2010). Dentro del contexto universitario, Beerli et al. (2002) sugiere que el estudio de la imagen y su análisis con otros conceptos claves del marketing son de vital importancia para mejorar el desempeño. Así se ha determinado también la relación entre valor y satisfacción (Ledden et al., 2007; Alves y Raposo, 2007; Brown y Mazzarol, 2009; Alves, 2010; Alves, 2011; Moosmayer y Siems, 2012; Duarte, Alves y Raposo, 2012; Lai et al., 2012; Clemes et al.,

2013 entre otros). La imagen, aunque se ha considerado como antecedente del valor, estudios en otros sectores han mostrado el impacto del valor sobre la imagen (Oliver, 1996; Andreassen y Lindestad, 1998; Chen y Tsai, 2007; Hu et al., 2009).

En base a ello y los estudios recogidos en la tabla que aparece a continuación se establecen las hipótesis 3 y 4:

H4: *El valor percibido por los egresados tiene un impacto positivo en su satisfacción con la institución universitaria.*

H5: *El valor percibido por los egresados tiene un impacto positivo en su imagen percibida de la institución universitaria.*

Alves y Raposo (2010) demostraron la existencia de una elevada correlación entre la satisfacción y la imagen, incluso Helgesen y Nettet (2007) establecieron que es el elemento clave para configurar una imagen positiva. Luque-Martínez y Del Barrio (2009) consideran que la imagen es esencial para otorgar una posición distintiva a una institución universitaria. Se plantea, de este modo (y se según la literatura de referencia de la tabla 4.36) la hipótesis 5 de este tercer estudio:

H6: *La satisfacción del egresado con el servicio universitario recibido tiene un impacto positivo en la percepción de su imagen de la universidad.*

Por último, un aspecto no analizado en la educación superior es el papel de la implicación de los estudiantes universitarios aunque ello es fundamental para comprender como se comportan y perciben los diferentes segmentos de un mismo público (Petty y Cacioppo, 1986; Hill, 1995; Eiglier y Langeard, 1998; Zeegers, 2004):

En base a lo anterior cabe plantear la siguiente hipótesis:

H7: *El grado de implicación de los egresados con la experiencia universitaria (implicación hacia la educación superior) modera las relaciones entre la calidad percibida, el valor percibido, la satisfacción y la imagen*

H7₁: *Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto de los componentes de la calidad percibida será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.*

H7₂: Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto de la calidad percibida sobre la satisfacción será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.

H7₃: Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto de la calidad percibida sobre el valor percibido será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.

H7₄: Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto del valor percibido sobre la satisfacción será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.

H7₅: Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto del valor percibido sobre la imagen será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.

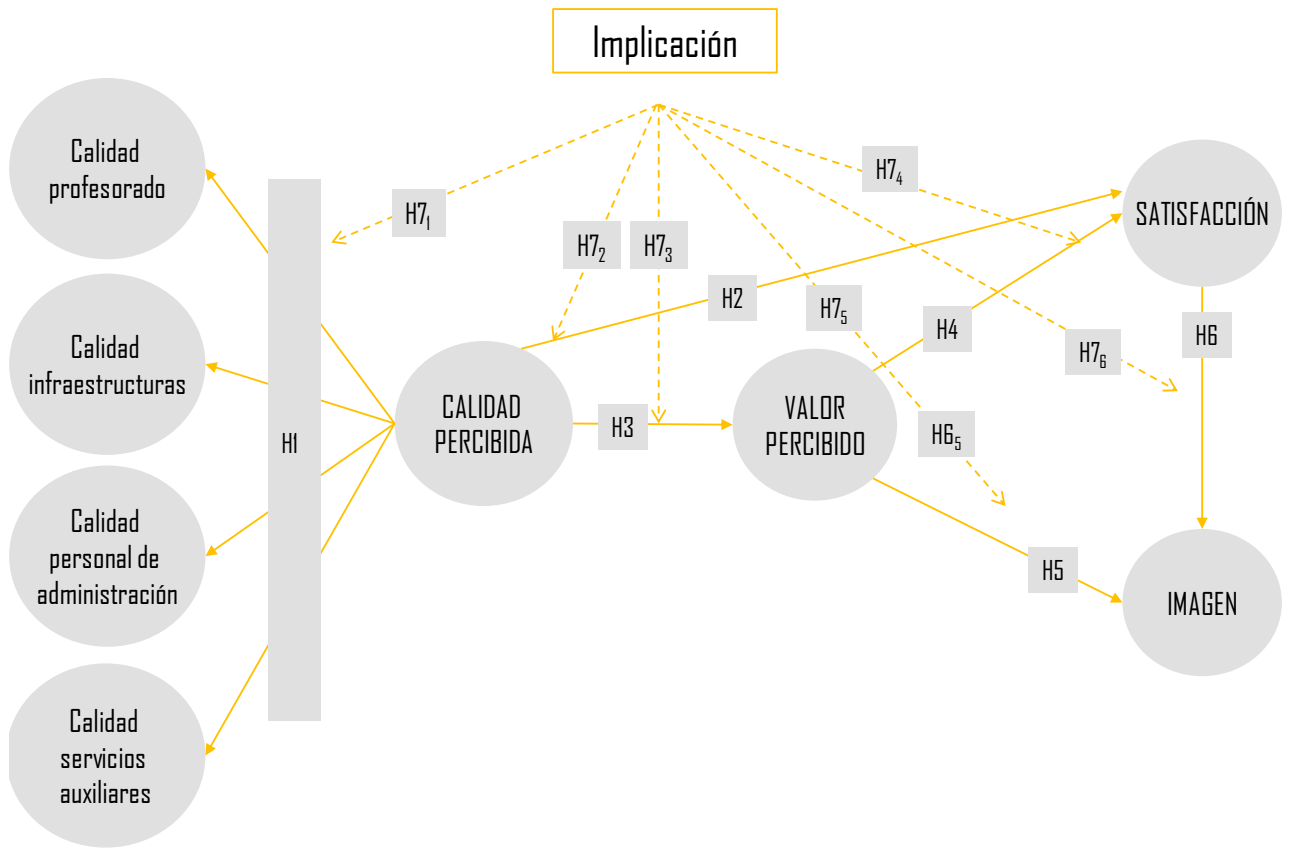
H7₆: Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto de la satisfacción sobre la imagen será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.

Tabla 4.36. Hipótesis y literatura de apoyo. Estudio 3

Hipótesis	Literatura de apoyo
Hipótesis 1	Bitner, Booms y Tetreault, 1990; Harvey, 1995; Athiyaman, 1997; Le Blanc y Nguyen, 1997; Camisón et al., 1999; Athanassopoulos, 2000; Capelleras y Veciana, 2001; Delaney, 2001; Gefen, 2002; Bigné et al., 2003; Sohail y Shaikh, 2004; Thomas y Galambos, 2004; Joseph, Yakhou y Stone, 2005; Peng y Samah, 2006; Appleton-Knapp y Krentler, 2006; Dana, Brown y Dodd, 2006; Clemes et al., 2008; Simic y Caparic, 2008; Brown y Mazarrol, 2009; Munteanu et al., 2010; Roberts y Styron, 2010; Tsinidou et al., 2010; Van Klaveren, 2010; Hodge et al., 2012; Sultan y Wong, 2012; Sumeadi et al., 2012; Teelken, 2012.
Hipótesis 2	Aitken, 1982; Bean y Bradley, 1986; Pike, 1991; Halstead et al., 1994; Hartman y Schmidt, 1995; Webb y Jagun, 1997; Martensen et al., 2000; Bigné et al., 2002; Beerli et al., 2003; Mai, 2005; Marzo et al., 2005; DeShields, Kara y Kaynak, 2005; Arambewela y Hall, 2006; Petruzzellis et al., 2006; Helgesen y Nettet, 2007; Ledden et al., 2007; Alves y Raposo, 2007; Nasser et al., 2008; Clemes et al., 2008; Douglas et al., 2008; Brown y Mazarrol, 2009; Husain et al., 2009; Malik y Usman, 2010; Duque y Weeks, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Piker y Larkin, 2010; Qureshi et al., 2010; Alves, 2011; Kheiry et al., 2012; Duarte et al., 2012; Sultan y Wong, 2012; Lai et al., 2012; Moosmayer y Siems, 2012.; Solina et al., 2012.
Hipótesis 3	Dodds et al., 1991; Gale, 1994; Fornell et al., 1996; Zeithaml et al., 1996; Patterson y Spreng, 1997; Andreassen y Lindestad, 1998; Cronin, Brady y Hult, 2000; Martensen et al., 2000; Murray y Howat, 2002; Gallarza y Saura, 2004; Tam, 2004; Brown y Mazarrol, 2009; Chang et al., 2009; Hu et al., 2009; Kuo, Wu, y Deng, 2009; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Duarte, Alves y Raposo, 2012). Ryu, Lee y Kiim, 2012.
Hipótesis 4	Zeithaml et al., 1985; Yi, 1990; Fornell y Johnson, 1993; Spreng y Olshavsky, 1993; Campbell y Verbeke, 1994; Zeithaml et al., 1995; Henning-Thurau y Klee, 1997; Patterson y Spreng, 1997; Webb y Jagun, 1997; Mittal et al., 1998; Athanassopoulos, 2000; Cronin et al., 2000; Martensen et al., 2000; Yang y Peterson, 2004; Alves y Raposo, 2007; Gounaris et al., 2007; Ledden et al., 2007; Brown y Mazarrol, 2009; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Wang, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Lai et al., 2012; Duarte, Alves y Raposo, 2012; Moosmayer y Siems, 2012; Clemes et al., 2013.
Hipótesis 5	Oliver, 1996; Andreassen y Lindestad, 1998; Kozak y Rimmington, 2000; Chen Tsai, 2007; Hu et al., 2009; Ryu, Lee y Kiim, 2012.
Hipótesis 5B	Fram, 1982; Fakeye y Crompton, 1991; Bloemer y De Ruyter, 1998; Ivy, 2001; Beerli y Martín, 2004; Marzo et al., 2005; Helsengen y Nettet, 2007; Brunner et al. 2008; Alves y Raposo, 2010.
Hipótesis 7 (7₁, 7₂, 7₃, 7₄, 7₅, 7₆)	Petty y Cacioppo, 1986; MacKenzie, Lutz y Belch, 1986; Mehta, 1994; Hartman y Schmidt, 1995; Hill, 1995; Mehta y Purvis, 1997; Eiglier y Langeard, 1998; Hennig-Thurau et al., 2001; Zeegers, 2004; Bailey, 2013.

Fuente: elaboración propia

Figura 4.9. Modelo teórico propuesto



Fuente: elaboración propia

4.4.3 Metodología

Cuestionario y trabajo de campo

Para cumplir con los objetivos propuestos y poder contrastar las hipótesis y estimar el modelo teórico, se diseñó una investigación de carácter cuantitativo basada en encuestas.

A diferencia de los dos trabajos presentados previamente, para llevar a cabo el modelo que se pretende no se recurrió a la base de estudio de egresados de la Universidad de Granada. Se elaboró un nuevo cuestionario en función de las principales medidas utilizadas en la literatura para medir cuestiones como el valor percibido y la imagen. Además, se pretendía obtener una muestra de egresados de todo el territorio nacional y con un espacio de tiempo más amplio y extenso desde el momento de la graduación de los egresados.

La selección de la muestra se hizo a través de un muestreo aleatorio mediante entrevistas telefónicas asistidas por ordenador (CATI) tomando como universo la población española de egresados que tuvieran al menos un título de diplomatura o licenciatura o postgrado (master o doctorado) con fecha posterior a 1997. La decisión de elegir un periodo no superior a 15 años desde la finalización de los estudios se basa en la idea de que más allá de ese tiempo la situación de la universidad española era muy diferente a la actual y los datos no serían del todo comparables, al margen del esfuerzo de memoria que deberían hacer los sujetos a la hora de responder al cuestionario.

Con el objetivo de depurar y mejorar la comprensión de las preguntas se realizó un pretest inicial entrevistando a 15 egresados elegidos al azar. No se eliminó o incorporó ninguna pregunta pero se modificaron la redacción de distintas cuestiones así como que se decidió incorporar preguntas en sentido negativo con el objetivo de evitar respuestas por patrones.

Finalmente se obtuvo una muestra de 537 respuestas válidas, que para un nivel de confianza del 95%, $P=Q=0,5$; implica un error del 4,23% asumiendo que se cumplen los requisitos del muestro aleatorio simple. Está compuesta por un 56,6% de mujeres y un 43,4% de hombres. El 63,5% de los sujetos manifestaban estar trabajando frente al 36,5% que estaban en situación de desempleo.

Por área científica, los egresados de Ciencias Sociales son quienes tienen la mayor representación muestral suponiendo más de la mitad de los encuestados (55,6%). Por el contrario, Ciencias Experimentales es quien tienen una menor representación muestral (4,9%).

Tabla 4.37. Características de la muestra Estudio 3

Variable	Categoría	Muestra	
		N	%
Género	Hombre	233	43.4
	Mujer	304	56.6
Situación laboral	Autónomo	39	7.3
	Contrato fijo	110	20.5
	Contrato temporal	85	15.8
	Funcionario	79	14.7
	Prácticas	23	4.3
	Sin trabajo	201	37.4
Nivel de estudios	Grado	455	84.7
	Posgrado	82	15.3
Edad	<25	80	15.0
	25-30	164	30.5
	31-35	144	26.8
	36-40	95	17.7
	>40	54	8.4
Área científica	Ciencias de la Salud	74	13.4
	Ciencias Experimentales	27	4.9
	Ciencias Sociales	302	55.6
	Enseñanzas Técnicas	66	12.1
	Humanidades	62	11.3

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.38. Ficha técnica del estudio

Universo	Egresados de universidades españolas y privadas desde 1997. Aquellos que hubieran finalizado un título de licenciatura, diplomatura, máster o doctorado
Tamaño de la muestra	537 respuestas
Procedimiento de muestreo	Muestreo aleatorio simple por cuotas
Error muestral	4,23%. Nivel de confianza del 5% $p=q=0,5$ Bajo los supuestos de muestreo aleatorio simple.
Método de recogida de información	Entrevista telefónica asistida por ordenador (CATI)
Cuestionario	Cuestionario estructurado con preguntas de tipo Likert (1-5)
Fechas del trabajo de campo	9 al 20 de julio de 2012
Localización de la muestra	Ámbito nacional (España)

Fuente: elaboración propia

Medida de las variables

Para la medida de las cuatro dimensiones componentes de la calidad universitaria se recurrió a diversas escalas adaptadas de varios trabajos previos en el ámbito universitario (Harvey, 1995; Athiyaman, 1997; Martensen et al., 2000; Bigné et al., 2003; Douglas; McClelland y Davies, 2008; Brown y Mazzarol, 2009).

La medida del valor percibido de los egresados es una adaptación de la escala tipo Likert de tres ítems y 5 puntos desarrollada por Zeithaml (1988), Cronin et al. (2000), Gallarza y Gil Saura (2006) y Sabiote, Frías y Castañeda (2012) ampliamente utilizada en la literatura académica.

Respecto a la satisfacción se utilizó una escala adaptada de Cronin et al. (2000) de tipo Likert de 3 ítems y 5 puntos para medir la satisfacción con la experiencia universitaria. Esta escala fue utilizada en el sector de la educación universitaria por Ledden et al. (2007).

La imagen de la institución de educación superior se midió mediante una escala tipo Likert de 3 ítems y 5 puntos empleada por Luque et al. (2009) en el ámbito de la educación superior.

Finalmente, la implicación de los egresados con la universidad fue medida a través de una escala de diferencial semántico de 5 ítems y 5 puntos reducida de la original desarrollada por Zaichowsky (1985).

En la siguiente tabla se recogen los distintos ítems utilizados para la medida de las distintas dimensiones:

Tabla 4.39. Medida de las variables y estudios de referencia

DIMENSIONES	ÍTEM	ENUNCIADO DEL ÍTEM	REFERENCIAS
Calidad	CAL1	Los profesores de mi universidad hacían las cosas en el tiempo prometido	Harvey, 1995; Martensen et al., 2000; Athiyaman, 1997; Bigné et al., 2003; Douglas; McClelland y Davies, 2008
	CAL2	Los profesores de mi universidad nunca estaban dispuestos a ayudar	
	CAL3	Los profesores de mi universidad entendían las necesidad personales de cada uno	
	CAL4	Las infraestructuras docentes de mi universidad eran de baja calidad	
	CAL5	Los administrativos de mi universidad hacían las cosas en el tiempo prometido	
	CAL6	Los administrativos de mi universidad nunca estaban dispuestos a ayudar	
	CAL7	Los administrativos de mi universidad se esforzaban en comprender las necesidad personales de cada uno	
	CAL8	Las infraestructuras administrativas de mi universidad eran de alta calidad	
	CAL9	Los trabajadores de los servicios auxiliares de mi universidad hacían las cosas en el tiempo prometido	
	CAL10	Los trabajadores de los servicios auxiliares de mi universidad siempre estaban dispuestos a ayudar	
	CAL11	Los trabajadores de los servicios auxiliares de mi universidad entendían las necesidad personales de cada uno	
	CAL12	Los trabajadores de los servicios auxiliares de mi universidad infundían confianza	
Valor percibido	VPR1	El balance de mi paso por la universidad ha sido bueno.	Zeithaml, 1998; Cronin et al., 2000; Gallarza y Gil Saura, 2006; Sabiote, Frías y Castañeda, 2012
	VPR2	La diferencia entre el sacrificio realizado y lo que he recibido ha sido buena	
	VPR3	Mi experiencia universitaria ha satisfecho mis necesidades y carencias.	
Imagen	IMG1	Tengo una buena imagen de mi universidad	Luque y Del Barrio, 2009
	IMG2	Tengo una imagen clara de mi universidad	
	IMG3	Tengo una imagen agradable de la universidad	
Satisfacción	SAT1	En términos generales, estoy satisfecho con mi universidad	Cronin et al., 2000 Ledden et al., 2007
	SAT2	Estoy satisfecho con el servicio prestado por mi universidad	
	SAT3	Tomé la decisión correcta cuando elegí esa universidad	
Implicación	IMP1	Experiencia universitaria importante	Zaichowsky, 1985
	IMP2	Experiencia universitaria valiosa	
	IMP3	Experiencia universitaria relevante	
	IMP4	Experiencia universitaria útil	
	IMP5	Experiencia universitaria interesante	

Fuente: elaboración propia

Evaluación del modelo planteado

La complejidad del estudio de antecedentes y consecuencias de distintas dimensiones conlleva la utilización de la técnica de ecuaciones estructurales como técnica más apropiada para este objetivo. En resumen, los modelos de ecuaciones estructurales estudian las relaciones causales entre datos directamente observables como es el caso de este último estudio que se presenta.

En la revisión de la literatura se ha podido comprobar como la inmensa mayoría de las investigaciones siguen esta técnica para estos tipos de estudios (tanto en el sector servicios en general como en el propio sector de la educación superior) (Hu et al., 2009; Tam, 2004; Chang et al., 2009; Lee et al., 2011; Helgesen y Nettet, 2007; Marzo Navarro et al., 2005; Henning-Thurau et al., 2001; Alves y Raposo, 2009; Alves y Raposo, 2010; Bahram Kheiry et al., 2012).

El proceso realizado para llevar a cabo esta técnica estadística consistió en:

1. Definición y comprensión de las dimensiones: la literatura ha permitido averiguar las bases teóricas de los constructos a analizar y la forma en que se relacionan entre ellos.
2. Elaboración de un conjunto de indicadores que representen los constructos: se revisarán los indicadores o ítems adecuados para la medida de las dimensiones analizadas.
3. Especificación del modelo: tras los dos primeros pasos, nos encontraremos en disposición de presentar el modelo según las dimensiones claves, cómo se relacionan y qué indicadores las representan.
4. Evaluación del instrumento de medida: ya en la fase de interpretación del modelo, el primer paso será conocer cuál es la estimación del modelo para el que se procederá a la evaluación de la bondad del ajuste, analizando en qué medida los datos recogidos de una muestra se han ajustado al modelo propuesto. En la siguiente tabla se muestran las distintas medidas de bondad de ajuste del modelo que se aplicarán:

Tabla 4.40. Medidas de bondad de ajuste del modelo

Medidas de bondad de ajuste	Niveles de aceptación
Medidas del ajuste absoluto	
Grado en que el modelo estructural y el modelo de medida predice la matriz de datos	
Estadístico chi-cuadrado Mide la diferencia entre la matriz de datos y la matriz estimada por el modelo.	Comprobar la significación del test
RMSEA (Root Mean Square of Error Approximation) Mide la discrepancia entre la matriz de observaciones inicial y la matriz estimada por el modelo pero, en esta ocasión, en términos de la población y no de la muestra.	< 0,05 (buen ajuste) < 0,08 (ajuste aceptable) > 0,08 (ajuste mediocre)
ECVI (Expected Cross-Validation Index) Permite cuantificar el cambio que se produce al comparar al modelo propuesto con el modelo de independencia y saturado.	Sin rango específico. Preferentemente índices con un valor absoluto menor.
Medidas del ajuste incremental	
Comparan el modelo propuesto con un modelo de referencia, el modelo nulo o básico, que debería ser realista y que se espera que el resto de los modelos sobrepasen.	
NFI (Normed Fit Index) Compara el modelo propuesto y el modelo nulo, midiendo la reducción proporcional en función del ajuste al pasar del modelo nulo al propuesto. No tiene en cuenta los grados de libertad.	> 0,90
NNFI (Non Normed Fit Index) o TLI (Tucker-Lewis Index) Modificación del índice NFI que, para evitar la subestimación del ajuste, incorpora los grados de libertad de los modelos teórico e independiente.	> 0,90
IFI (Incremental Fit Index) Índice que pretende evitar la posibilidad de que el NNFI adopte valores fuera del rango razonable 0-1.	0,90-0,95 (aceptable) > 0,95 (bueno)
RFI (Relative Fit Index)	> 0,90
CFI (Comparative Fit Index) Modificación del índice NFI que, para evitar la subestimación del ajuste, incorpora los grados de libertad de los modelos teórico e independiente.	0,90-0,95 (aceptable) > 0,95 (bueno)
Medidas de ajuste de parsimonia	
Pretenden proporcionar una medida del nivel de ajuste por coeficiente estimado, evitando que se obtenga un sobreajuste del modelo con coeficientes innecesarios.	
Normed chi-square Es el ratio de la chi-cuadrado dividida por los grados de libertad y es indicada para los casos en los que el tamaño de la muestra es elevado.	Entre 1 y 3
PNFI (Parsimony Normed Fit Index) Similar al NFI, pero considerando los grados de libertad usados para alcanzar el nivel de ajuste.	Valores elevados.
AIC (Akaike Information Criterion) Compara modelos que poseen diferente número de variables latentes.	Valores cercanos a 0
CAIC (Consistent AIC) Transformación del índice anterior.	Valores elevados

Fuente: elaboración propia a partir de Luque (2012)

Tras comprobar la validez y bondad de ajuste del modelo se procederá con el examen del modelo de medida. Para este objetivo se realizará un análisis de la fiabilidad y validez del modelo de medida como segundo paso de la estimación. La validez se refiere al grado en que los instrumentos miden realmente los constructos que pretendían medir. Por otro lado, la fiabilidad hace referencia al grado en que las medidas están libres de error y, por tanto, dan

lugar a resultados consistentes (Peter, 1979, p. 6). Ambos criterios (validez y fiabilidad) forman parte de las propiedades psicométricas

Se trata en definitiva de validar el modelo de medida donde se analizarán las relaciones entre cada constructo y sus indicadores. Para ello se emplearán los siguientes procedimientos para comprobar el modelo de medida:

Tabla 4.41. Medidas de ajuste del modelo de medida

Medidas de ajuste del modelo de medida	Niveles de aceptación
Validez de contenido	
Se refiere al grado en que una escala recoge los aspectos que caracterizan al concepto que se pretende medir. Es decir, los ítems seleccionados para construirla recogen adecuadamente las dimensiones.	Criterio subjetivo del investigador. Elección de los indicadores en función de la literatura académica.
Fiabilidad	
Coefficiente alpha de Cronbach (consistencia interna) Proporción de la varianza total de la escala que se atribuye a cada variable latente. Tiene como limitación que únicamente tiene en cuenta información interna del constructo que se analiza.	> 0,7
Análisis de fiabilidad compuesta Medida de la consistencia interna de los indicadores de cada factor que tiene en cuenta las interrelaciones entre constructos.	> 0,7
Análisis de fiabilidad individual Proporción de varianza que un indicador tiene en común con la variable latente	> 0,5
Varianza extraída promedio Cantidad total de la varianza de los indicadores tenida en cuenta por el constructo latente.	> 0,5
Validez discriminante	
Test de la varianza extraída Cantidad global de varianza en los indicadores que es explicada por las variables latentes.	> 0,5

Fuente: elaboración propia a partir de Vila (2000) y Luque (2012).

Finalmente se llevará a cabo el análisis de modelo estructural, que es la parte del modelo que representa las relaciones entre los constructos, las dimensiones establecidas (calidad, valor percibido, satisfacción e imagen) a través de la significación de los parámetros, R-cuadrado de las ecuaciones estructurales y colinealidad.

Se realizará mediante un modelo inter-grupos (según el nivel de implicación) por lo que se estimará el modelo estructural para cada una de los grupos según los indicadores establecidos. Los grupos se realizarán y diferenciarán mediante la técnica de análisis cluster.

4.4.4. Análisis de datos

Previo a la estimación del modelo teórico propuesto, fue necesario llevar a cabo un análisis cluster mediante el método de K-means (Luque-Martínez, 2012) para la escala de implicación con la universidad, al objeto de dividir la muestra en grupos de sujetos con distinto grado de implicación. El objetivo era dividir a la muestra para conocer posteriormente si existen diferencias en la valoración o la percepción del servicio recibido según nivel de implicación.

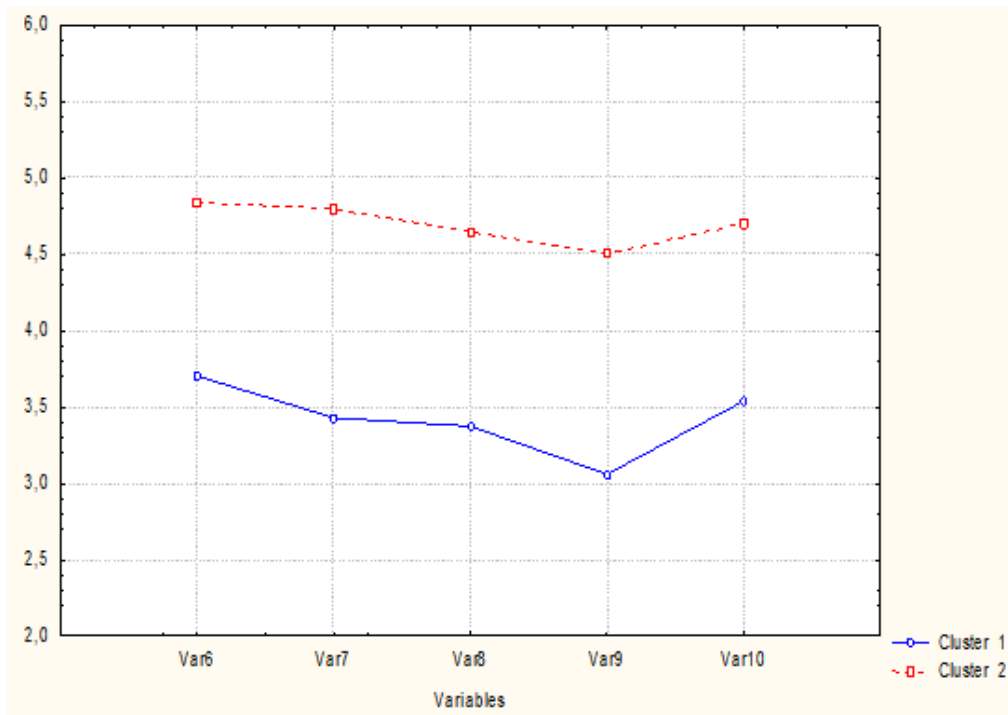
Dicha escala presentaba una buena consistencia interna con un alpha de Cronbach de 0.8827. Se obtuvieron claramente dos grupos con características significativamente diferentes: (1) grupo de alta implicación (AI: 288 sujetos) con puntuaciones medias entre 4.50 y 4.85; (2) grupo de moderada implicación (MI: 249 sujetos) con puntuaciones medias entre 3.06 y 3.70. Por lo tanto, el análisis cluster no dividió a la muestra en dos categorías diferenciadas de alta y baja implicación pues ésta última no se presenta dentro de la muestra del estudio. La tabla siguiente muestra las medias obtenidas de los dos grupos según los cinco ítems del que se componía la escala.

Tabla 4.43. Media de los ítems en los clusters

Ítem	Cluster	
	Moderada implicación	Alta implicación
IMPLICACIÓN 1 (Experiencia Importante)	3,70	4,84
IMPLICACIÓN 2 (Experiencia valiosa)	3,43	4,80
IMPLICACIÓN 3 (Experiencia relevante)	3,37	4,64
IMPLICACIÓN 4 (Experiencia útil)	3,06	4,50
IMPLICACIÓN 5 (Experiencia interesante)	3,54	4,70

Fuente: elaboración propia

Figura 4.10. Gráfico de medias de los clusters



Fuente: elaboración propia

Tabla 4.43. Estadísticos descriptivos de los dos cluster

Variable	Estadísticos descriptivos para cluster 1 Cluster: 249 casos	
	Estándar	Varianza
IMP1	0,875306	0,766161
IMP2	0,909227	0,826694
IMP3	0,838261	0,702682
IMP4	0,907177	0,822969
IMP5	0,933014	0,870514
Variable	Estadístico descriptivos para cluster 2 Cluster :288 casos	
	Estándar	Varianza
IMP1	0,376361	0,141647
IMP2	0,450781	0,203204
IMP3	0,540599	0,292247
IMP4	0,765084	0,585354
IMP5	0,515676	0,265921

Fuente: elaboración propia

La tabla 3 muestra los ANOVAS realizados para este tipo de análisis no jerárquico. La columna donde se indica el nivel de significación pone de manifiesto que, efectivamente, para todas las variables hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos debido a que su significación es inferior al criterio de corrección p-valor de 0,05.

Tabla 4.44. Resultados de ANOVA del análisis cluster

Variable	Análisis de la varianza					
	Inter	df	Intra	df	F	signif.
IMPLICACIÓN 1 (Experiencia importante)	172,7805	1	230,6608	535	400,7512	0,00
IMPLICACIÓN 2 (Experiencia valiosa)	250,2396	1	263,3395	535	508,3863	0,00
IMPLICACIÓN 3 (Experiencia relevante)	216,1840	1	258,1401	535	448,0452	0,00
IMPLICACIÓN 4 (Experiencia útil)	278,1566	1	372,0929	535	399,9372	0,00
IMPLICACIÓN 5 (Experiencia interesante)	180,6980	1	292,2070	535	330,8389	0,00

Fuente: elaboración propia

La estimación del modelo causal propuesto se llevó a cabo por medio de un análisis multi-grupo SEM para cada uno de los dos grupos. Tras el proceso de estimación, se confirmó que el modelo de medición era adecuado, ya que la mayoría de los parámetros fueron significativos (t -valor $> 1,95$, $p < 0,05$) y con una fiabilidad individual (R^2) por encima de 0,50 para ambos grupos, con la excepción de los ítems IMG3, SAT3, SAT4 y Q_i1 que registraron valores inferiores. Los tres primeros ítems fueron eliminados con el fin de mejorar las propiedades psicométricas de las escalas. Sin embargo, con el fin de conservar la información pertinente relativa a la percepción de calidad de las infraestructuras, se decidió que este el ítem se debía mantener.

Además, los valores de fiabilidad compuesta y varianza extraída para las distintas escalas de medida utilizadas estuvieron por encima o muy cercanos a los valores recomendados (0.70 y 0.50, respectivamente) (Hair et al., 1995; Del Barrio y Luque, 2012). Del mismo modo, la validez discriminante de los constructos en cada grupo se realizó siguiendo el procedimiento propuesto por Fornell y Larcker (1981), por el cual la raíz cuadrada de las varianzas extraídos debe ser mayor que las correlaciones entre los constructos.

Por tanto, se puede concluir que las escalas utilizadas presentan buenas propiedades psicométricas (véase tabla 4.45).

Tabla 4.45. Análisis de las propiedades psicométricas de las escalas

Variable observada	Variable latente	Alta implicación		Moderada implicación		R ²		Varianza Extraída		Fiabilidad compuesta	
		Coef. no estand.	t-value	Coef. no estand.	t-value			AI	MI	AI	MI
						AI	MI				
Q_t1	q_t	1.00	(*)	1.00	(*)	0.44	0.44	0.68	0.56	0.86	0.79
Q_t2		0.83	14.34	0.72	14.72	0.63	0.56				
Q_t3		1.48	13.44	1.01	14.63	0.88	0.78				
Q_i1	q_i	1.00	(*)	1.00	(*)	0.23	0.22	0.54	0.45	0.68	0.60
Q_i2		1.96	7.59	1.38	5.52	0.83	0.69				
Q_a1	q_a	1.00	(*)	1.00	(*)	0.66	0.68	0.82	0.79	0.93	0.92
Q_a2		1.09	25.85	0.90	20.00	0.82	0.76				
Q_a3		1.21	17.35	0.88	17.22	0.97	0.94				
Q_s1	q_s	1.00	(*)	1.00	(*)	0.76	0.58	0.80	0.76	0.96	0.93
Q_s2		0.79	22.40	1.08	17.82	0.88	0.86				
Q_s3		0.54	21.20	0.91	18.68	0.83	0.85				
Q_s4		0.76	25.08	0.72	19.38	0.89	0.74				
PV1	pv	1.00	(*)	1.00	(*)	0.53	0.52	0.71	0.45	0.88	0.70
PV2		2.19	13.44	0.70	11.66	0.91	0.50				
PV3		1.55	13.90	0.77	11.10	0.66	0.32				
IMG1	img	1.00	(*)	1.00	(*)	0.83	0.75	0.86	0.74	0.92	0.85
IMG2		1.08	21.57	0.80	11.63	0.89	0.72				
SAT1	sat	1.00	(*)	1.00	(*)	0.64	0.65	0.81	0.72	0.89	0.84
SAT2		2.81	12.11	0.92	20.89	0.97	0.80				

Fuente: elaboración propia

Los índices de bondad de ajuste demostraron que el modelo estimado fue bastante aceptable, con todos los indicadores de bondad de ajuste dentro de los valores recomendados (Hair et al. 1995; Del Barrio-García y Luque-Martínez 2012) (ver Tabla 4.27 y 4.46).

Tabla 4.46. Índices de bondad de ajuste

Medidas de ajuste absoluto	Valor
χ^2 (S-B) (p-value)	666.0 (0.00)
RMSEA	0.06
ECVI	1.49
Medidas de ajuste incremental	Valor
NFI	0.96
NNFI	0.98
IFI	0.98
RFI	0.96
CFI	0.98
Medidas de ajuste de parsimonia	Valor
PNFI	0.88
AIC	798.00
CAIC	1146.87
Critical N	302.42

Fuente: elaboración propia

Los resultados ponen de manifiesto (véanse tabla 4.47 y figura 4.11)¹⁴ que la calidad percibida de la universidad es un constructo de segundo orden integrado por el servicio ofrecido por los profesores, por el staff, por los servicios auxiliares y la infraestructuras, tanto para el grupo de alta implicación como para los de baja. Todos los parámetros mayores para los de alta implicación. Además, según los resultados de diferencia de chi-cuadrado, existen diferencias entre ambos grupos. Por tanto, estos resultados permiten confirmar H1 y a su vez la H7₁. Para los dos grupos el nivel de importancia de los componentes de la calidad es similar excepto en el caso de la calidad del profesorado que es más importante para aquellos con una alta implicación mientras que egresados con moderada implicación es el aspecto menos importante.

En ambos grupos la calidad percibida durante la experiencia universitaria determina de forma importante la satisfacción y el valor percibido de los egresados ($p < 0.01$), lo que permite apoyar H2 y H3. En ambos casos los parámetros del grupo de elevada implicación son

¹⁴ En el anexo 8 pueden consultarse los resultados del modelo global considerando toda la muestra conjuntamente donde se hallaron que todas las relaciones fueron significativas ($p < 0.01$) a excepción de la relación entre valor percibido e imagen. Los resultados, por tanto, son similares a los hallados en el modelo intergrupo aquí expuesto.

mayores. A pesar de ello, dichas relaciones no son significativamente diferentes según los dos grupos de implicación por lo que se rechaza H7₂ y H7₃.

En la relación del valor percibido y la imagen de la universidad los coeficientes resultaron no significativos en ambos grupos ($p > 0.05$), por lo que no se confirma H5 y, por consiguiente, tampoco H7₅. Por otro lado, la relación entre el valor percibido y la satisfacción sí que resultó significativa y positiva con una magnitud importante en ambos grupos ($p < 0.01$), lo que permite confirmar H4. Así mismo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre ambos grupos al contrario que lo hipotetizado en H7₄, siendo más altas en moderada implicación que en alta implicación (la diferencia entre el modelo restringido y sin restricción no resultó significativa), lo que no permite confirmar dicha hipótesis (H7₄).

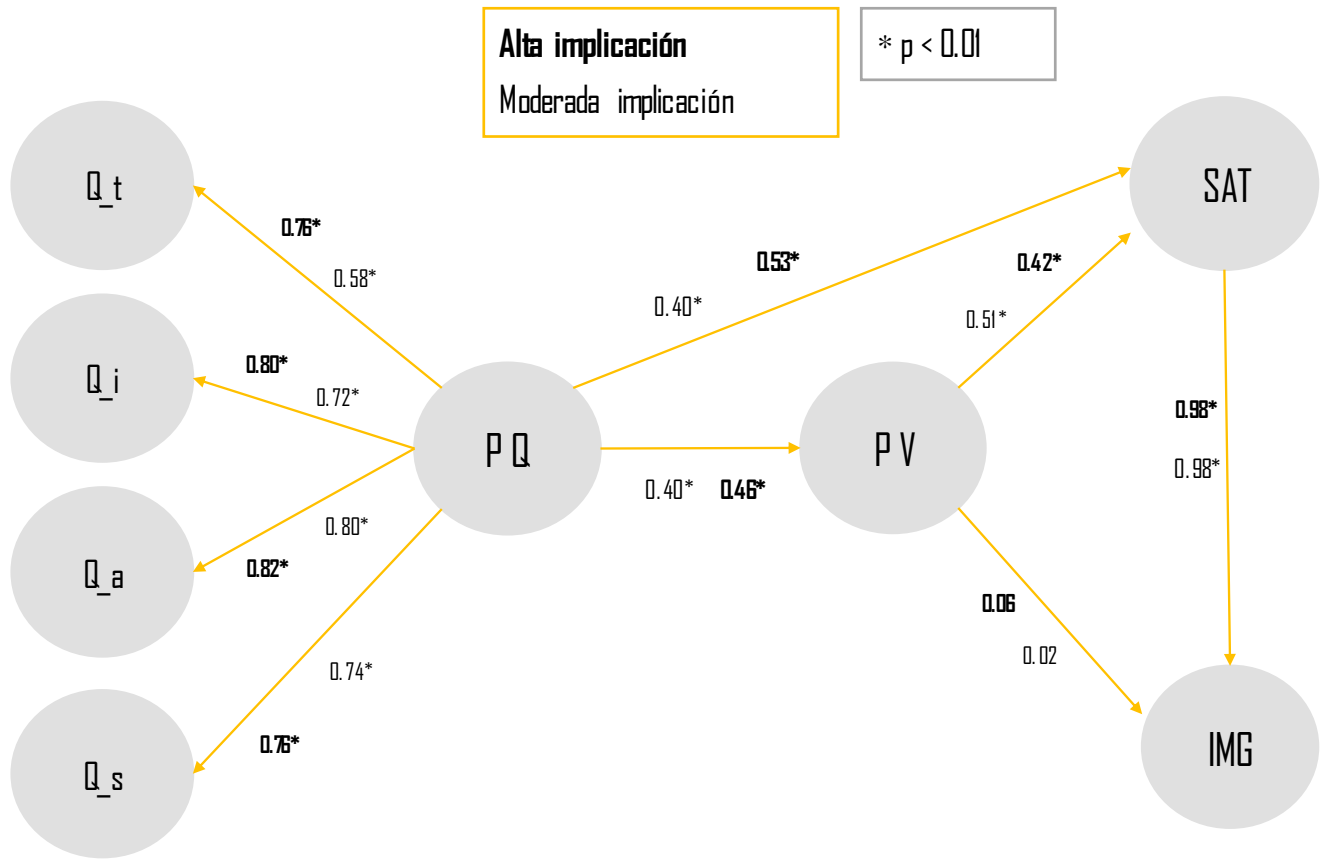
Finalmente, la imagen de la universidad por parte de los egresados viene determinada de manera directa y significativa en ambos grupos a través de la satisfacción con valores similares (HI: $\beta = 0.98$; MI: $\beta = 0.98$), confirmando así H6. Sin embargo dicho efecto no es significativamente mayor para los sujetos más implicados lo que da lugar a rechazar la H7₆ ya que la diferencia de chi-cuadrado entre ambos grupos no es significativa ($p > 0.10$). De esta forma la implicación sólo modera las relaciones referidas a la calidad por lo que la hipótesis H7 es parcialmente confirmada.

Tabla 4.47. Contraste de parámetros. Test de diferencias de chi-cuadrado entre grupos

Relación	Modelo restringido		Modelo sin restricciones		Chi ² (p-valor)
	Chi-cuadrado	g.l.	Chi-cuadrado	g.l.	
PQ-->QU_t	684,314	287	680,282	286	p<0,05
PQ-->QU_i	682,996	287	680,282	286	p<0,10
PQ-->QU_a	683,096	287	680,282	286	p<0,10
PQ-->QU_s	682,517	287	680,282	286	p<0,10
PQ --> PV	680,762	287	680,282	286	p>0,10 (n.s.)
PQ --> SAT	680,934	287	680,282	286	p>0,10 (n.s.)
PV-->SAT	685,770	287	680,282	286	p<0,05
PV-->IMG	680,297	287	680,282	286	p>0,10 (n.s.)
SAT-->IMG	680,510	287	680,282	286	p>0,10 (n.s.)

Fuente: elaboración propia

Figura 4.11. Modelo estructural (Solución completa estandarizada)



Q_t : Calidad percibida del servicio prestado por los profesores
 Q_i : Calidad percibida de las infraestructuras universitarias
 Q_a : Calidad percibida del servicio prestado por el personal de administración
 Q_s : Calidad percibida de los servicios auxiliares auxiliares

PQ: Calidad percibida de la universidad
 PV: Valor percibido de la universidad
 SAT: Satisfacción global sobre la universidad
 IMG: Imagen global sobre la universidad

Fuente: elaboración propia

Discusión de los resultados

Calidad universitaria

La primera hipótesis establecida en este tercer estudio referida a los componentes de la calidad universitaria ha sido confirmada, por lo que los servicios auxiliares, el personal de servicios y administración, el profesorado y las infraestructuras componen el constructo de la calidad que determina el valor percibido.

Si atendemos específicamente a los componentes de la calidad, los resultados coinciden con los trabajos de Martensen et al. (2000) y Brown y Mazzarol (2009) donde destacaban el papel de la calidad percibida de las personas (personal administrativo y profesorado), así como de los procesos de servicios y de las infraestructuras (como principal componente de los elementos tangibles) en la determinación del valor percibido.

Al margen de esos estudios, analizando específicamente cada dimensión, la importancia del profesorado como componente de la calidad coincide con la mayor parte de los estudios versados en el sector universitario que analizaron la modelización y composición de la calidad (Hill, 1995; Athiyaman, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1997; Camisón et al., 1999; Cledes et al., 2001; Capelleras y Veciana, 2001; Hennig-Thurau et al., 2001; Mai, 2005; Petruzzellis et al., 2006; Cledes et al., 2008; Simic y Carapic, 2008; Gruber et al., 2010; Letcher y Neves, 2010; Munteanu et al., 2010; Roberts y Styron, 2010; Tsinidou et al., 2010; Sultan y Wong, 2012; Sumaedi et al., 2012).

También la importancia percibida del personal de administración de servicios coincide con los resultados de Bitner et al. (1990), Sohail y Shaikh (2004), Joseph, Yakhou y Stone (2005). De acuerdo con LeBlanc y Nguyen (1997) el personal administrativo tiene una influencia directa en la calidad universitaria ya que la interacción con este tipo de personal determina también la calidad de procesos administrativos o de gestión.

Respecto a las infraestructuras, tal como se mencionó en la revisión de la literatura, los estudios que analizaron la calidad mediante la escala de SERVQUAL revelaron una mayor importancia de esta dimensión. Así mismo tal como afirma Ward et al. (1989) el espacio físico determina la calidad universitaria ya que la importancia de los elementos tangibles incluye aspectos notables como la biblioteca, la accesibilidad o el equipamiento tecnológico (Delaney 2001; Borden 1995; Browne et al 1998; Price et al., 2003; Thomas y Galambos, 2004; Joseph et al., 2005).

Por último, un aspecto novedoso de la medida de la calidad considerado en esta tesis supone la inclusión de la importancia de los servicios auxiliares que ha recibido una menor atención por parte de los académicos. Este resulta un componente fundamental de la calidad porque incluye diversos servicios como los deportivos (Zafiropoulos y Vrana, 2008), servicio de alojamiento (Petruzzellis et al., 2006), asesoramiento (Russell, 2005) o actividades sociales (Kwek et al., 2010). Los resultados hallados están en consonancia con Camisón et al. (1999) que consideraron la medida unidimensional de los servicios complementarios como factor relevante en la medida de calidad percibida en la universidad.

Calidad-Satisfacción

En la literatura acerca de la relación entre calidad y variable se puso de manifiesto la problemática acerca de cómo se configuran ambas variables. En primer lugar, hay diversos estudios en los que se dio lugar a una confusión entre calidad y satisfacción dentro del ámbito de la educación superior pues equiparaban la valoración de los atributos de la calidad a la satisfacción (Aitken, 1982; Soutar y McNeil, 1996; Aldridge y Rowley, 1998; Browne et al., 1999; Elliot y Healy, 2001; Wiers-Jenssen et al., 2002; Thomas y Galambos, 2004; Douglas et al., 2006; Pike y Larkin, 2010; Munteanu et al. 2010; Letcher y Neves, 2010; Gruber et al., 2010; Solinas et al., 2012).

Sin embargo, los resultados de nuestro estudio confirman que la satisfacción es un resultado de la calidad tal como abogaban diferentes estudios enmarcados dentro de la educación superior (Bean y Bradley, 1986; Pike, 1991; Halstead et al., 1994; Hartman y Schmidt, 1995; Webb y Jagun, 1997; Martensen et al., 2000; Bigné et al., 2002; Beerli et al., 2003; Mai, 2005; Marzo et al., 2005; DeShields, Kara y Kaynak, 2005; Arambewela y Hall, 2006; Petruzzellis et al., 2006; Helgesen y Nettet, 2007; Ledden et al., 2007; Alves y Raposo, 2007; Nasser et al., 2008; Clemes et al., 2008; Douglas et al., 2008; Brown y Mazarrol, 2009; Husain et al., 2009; Malik y Usman, 2010; Duque y Weeks, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Qureshi et al., 2010; Alves, 2011; Kheiry et al., 2012; Duarte et al., 2012; Sultan y Wong, 2012; Lai et al., 2012; Moosmayer y Siems, 2012).

Así mismo, la relación causal entre calidad y satisfacción está en sintonía con la mayoría de los trabajos realizados en otros ámbitos ajenos a la educación superior y que tenían como objetivo modelizar la satisfacción (Parasuraman et al., 1988; Fornell, 1992; Rust y Oliver, 1994; Taylor y Baker, 1994; De Ruyter et al., 1997; Oliver et al., 1997, Hurley y Estelami, 1998; Natalisa y Subroto, 1998; Ho y Wu, 1999). De este modo se confirma que la calidad es un antecedente de la satisfacción ejerciendo un efecto positivo sobre la misma.

Calidad-valor percibido

Los resultados hallados ponen de manifiesto que la calidad percibida influye de forma positiva en el valor percibido por parte del egresado. Según la literatura previa acerca del valor percibido en el sector servicios la calidad es el principal antecedente del valor percibido. Por lo tanto, los resultados están en sintonía con los principales trabajos establecidos en otros ámbitos ajenos a la educación superior (Fornell et al., 1996; Zeithaml et al., 1996; Patterson y Spreng, 1997; Andreassen y Lindestad, 1998; Cronin, Brady y Hult, 2000; Murray y Howat, 2002; Gallarza y Saura, 2004; Tam, 2004; Hu et al., 2009; Kuo, Wu, y Deng, 2009; Ryu, Lee y Kiim, 2012).

Atendiendo al sector universitario, los resultados también se encuentran en la misma línea, donde la mayoría de las investigaciones ponían de relieve que la calidad es el principal antecedente del valor en la educación superior (Martensen et al., 2000; Brown y Mazzarol, 2009; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Duarte, Alves y Raposo, 2012).

Así, se establece que la percepción de la calidad es un aspecto relevante en el proceso de creación de valor universitario.

Valor percibido-satisfacción

Los resultados empíricos han demostrado el efecto directo y positivo del valor percibido sobre la satisfacción. Tal como establecieron Rust y Oliver (1994) el encuentro del servicio se ve modelado por la percepción del valor percibido por el cliente y su efecto sobre la satisfacción general. Este resultado coincide con los hallados por los estudios realizados en otros ámbitos diferentes a la universidad (Zeithaml et al., 1985; Zeithaml et al., 1985 y 1993; Yi, 1990; Fornell y Johnson, 1993; Spreng y Olshavsky, 1993; Campbell y Verbeke, 1994; Henning-Thurau y Klee, 1997; Patterson y Spreng, 1997; Mittal et al., 1998; Cronin et al., 2000; Yang y Peterson, 2004; Athanassopoulos, 2000; Gounaris et al., 2007; Wang, 2010).

Esta relación está en consonancia con lo promulgado en los estudios dentro de la educación superior (Webb y Jagun, 1997; Martensen et al., 2000; Ledden et al., 2007; Alves y Raposo, 2007; Brown y Mazzarol, 2009; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Duarte, Alves y Raposo, 2012; Lai et al., 2012; Moosmayer y Siems, 2012; Clemes et al., 2013)

Tal como señalan McDougal y Levesque (2000) Brown y Mazzarol (2009) la importancia del valor percibido es vital para la óptica de orientación y satisfacción del cliente. Por lo tanto, podemos confirmar que la satisfacción es consecuencia del valor y que éste debe tenerse en cuenta a la hora de analizar el proceso de evaluación del estudiante.

Valor percibido-imagen

Los resultados referentes al efecto del valor percibido sobre la imagen no han sido corroborados. Aunque la mayoría de las investigaciones en sectores de la hostelería han puesto de manifiesto la relación entre tales variables (Oliver, 1996; Andreassen y Lindestad, 1998; Kozak y Rimmington, 2000; Chen y Tsai, 2007; Hu et al., 2009; Ryu, Lee y Kiim, 2012), en el sector de la educación superior esta dirección no había sido analizada. La mayoría de los trabajos consideraban a la imagen como un antecedente del valor (Alves y Raposo, 2007; Brown y Mazzarol, 2009; Alves, 2010; Alves y Raposo, 2010; Sánchez Fernández et al., 2010; Alves, 2011; Duarte, Alves y Raposo, 2012).

Por lo tanto, una posible explicación para este resultado es el hecho de que la imagen tiene un efecto predictivo sobre el valor percibido pues prevalece la imagen percibida sobre los atributos internos y externos de la universidad y la impresión sobre la organización como parte de la confirmación de las expectativas acerca de la percepción general de una institución. Por ejemplo, diferentes estudios (Adams, Pryor y Adams, 1994; Ahmed et al., 1997; Broekemier y Seshadri, 1999; Matherly, 2012) han considerado la imagen proyectada por la universidad como un motivo de elección de la institución, así es más importante la imagen o reputación que el estudiante tiene antes de entrar en la universidad que la que se forma una vez finalizada la experiencia universitaria.

Satisfacción-imagen

La relación planteada en el modelo sobre el efecto positivo de la satisfacción en la imagen ha sido validada. Ello está en sintonía con estudios previos dentro del ámbito universitario (Fram, 1982; Ivy, 2001; Helsengen y Nettet, 2007; Marzo et al., 2005; Alves y Raposo, 2010). De este modo, lograr un adecuado nivel de satisfacción para la formación de una adecuada imagen es a posteriori, es decir, la satisfacción pertenece a la evaluación pos-experiencia y permite mejorar o confirmar la imagen percibida antes de entrar en la

universidad. Los resultados están en contraposición con el estudio de Nguyen y LeBlanc (1998), en el que establecían que la satisfacción no conduce a una percepción favorable de la imagen.

También, los resultados coinciden con Fakeye y Crompton (1991), Bloemer y De Ruyter (1998), Beerli y Martín (2004) y Brunner et al. (2008) que analizaron esta relación en otros sectores como el comercio minorista o el turismo.

Efecto moderador de la implicación

Los resultados obtenidos en esta investigación sobre la relación entre las distintas variables establecidas ha sido significativa en ambos grupos (media y alta implicación) en la percepción de los distintos componentes de la calidad universitaria pero no así para todas las relaciones entre las variables consideradas, es decir, la relación entre valor percibido e imagen y satisfacción, calidad respecto al valor percibido y la satisfacción y de ésta sobre la imagen. Aunque por lo general, los valores de los parámetros para los de alta implicación son más elevados, la relación entre valor percibido y satisfacción es más alta para aquellos que tienen moderada implicación. Creemos que puede deberse a que las diferencias de nivel de implicación entre los grupos no fueron muy altas (se dividió por moderada y alta implicación y no por baja y alta) o puede ser que en la percepción de los beneficios recibidos (por ejemplo, en tener un empleo satisfactorio, un buen salario) sea algo independiente del nivel de implicación. De esta manera un egresado con moderada implicación puede haber obtenido resultados laborales superiores a sus expectativas precisamente condicionado por su menor nivel de implicación.

La valoración de la calidad es más positiva en aquellos con una alta implicación. Tal como afirma Eiglier y Langeard (1998) un mayor grado de identificación con la organización da lugar a una mejor percepción de la calidad del servicio recibido. Los estudiantes son co-creadores del servicio universitario por lo que su implicación determina la evaluación y la percepción de su experiencia de la calidad recibida (Hill, 1995) pero el compromiso e identificación con la institución no contribuye en la formación de la imagen como establecían Hennig-Thurau et al. (2001) y su satisfacción final (Hartman y Schmidt, 1995).

Es de destacar, que este resultado resulta novedoso en el ámbito de la investigación universitaria puesto que la implicación siempre se había analizado como el grado de participación o de resultados académicos mientras que en esta tesis se ha examinado la importancia de una implicación duradera y emocional con el servicio en sí.





CAPÍTULO 5

Conclusiones, implicaciones y futuras líneas de investigación

Saltar rápidamente a conclusiones rara vez conduce a felices aterrizajes (Siparin).

5

En el presente apartado, con el objetivo de sintetizar las aportaciones de este trabajo, se realiza un resumen de las conclusiones y aportaciones más relevantes derivadas de la revisión teórica y de la investigación empírica planteada además de las futuras líneas de investigación, las recomendaciones para la gestión y las limitaciones.

5.1. Conclusiones de la revisión teórica

En los tres primeros capítulos de esta tesis se revisa el estado de la cuestión así como diferentes aspectos de importancia para el sector de la universidad en la actualidad. Al final de tales capítulos se establecieron diferentes conclusiones pero, sintetizando y completando, se puede destacar lo siguiente:

- En el capítulo 1 se ha puesto de manifiesto la importancia de la universidad en diferentes ámbitos sociales. Tal importancia ha sido mostrada por diversos informes, declaraciones, estrategias así como investigaciones científicas recientes. Por ejemplo, el último informe de expertos del Ministerio de Educación (2012) o el último de la OCDE (2013) revelan que un sistema universitario fuerte mejora el sistema económico y el desarrollo humano. Según el último estudio del Banco Mundial (2012) y “Datos y Cifras del Sistema Universitario Español” (2014) conforme aumenta el nivel educativo de las personas, mejora las condiciones laborales, la retribución así como indicadores referidos a la “calidad de vida”.

Las universidades son instituciones polifacéticas que tienen una especial relevancia para la sociedad del conocimiento. Su función va más allá de la formación pues son elementos claves para la internacionalización, el desarrollo social, la ciencia así como para la propia cultura. Las universidades están más vinculadas que nunca a las necesidades prácticas de la sociedad por lo que, tal como se ha analizado en los distintos informes revisados, también se necesita la colaboración de los distintos agentes sociales para que cumplan con su papel dentro de la sociedad.

En el contexto actual español, se ha podido comprobar que las IES se enfrentan a una importante presión dado el número creciente de alumnos, una mayor competencia y el cumplimiento de sus objetivos aun teniendo menos recursos, además de otros condicionantes como son los cambios estructurales derivados principalmente de la adaptación al EEES. También ha aumentado la competencia dado el número de universidades abiertas en los últimos 40 años aunque, sin embargo, destaca que la última universidad pública fue inaugurada hace ya más de 15 años mientras que las privadas han aumentado considerablemente en estos últimos años.

En el capítulo se ha revisado los principales informes que analizan las tendencias de futuro y las necesidades actuales de la universidad estableciendo que la mejora de la calidad y el refuerzo de los vínculos entre educación, empresa, investigación e innovación son los principales objetivos a lograr. Los principales “mensajes claves” son los siguientes:

- Las universidades deben justificar su financiación o rendir cuentas a través de resultados reales y medibles como son la actividad investigadora, la satisfacción de sus públicos o la empleabilidad de sus egresados.
- La internacionalización es clave en la gestión del conocimiento. Ello afecta tanto a profesores, personal de administración, estudiantes o, incluso, a la propia financiación. Según el estudio Study Portals (2013) los estudiantes que realizan estancias en el extranjero desarrollan, en mayor medida, habilidades como la resolución de problemas y tienen una visión más completa del sistema universitario.
- En referencia a los rankings de universidades, éstos deben suponer un estímulo para la mejora de la competitividad y el posicionamiento pero deben reconocerse sus limitaciones y que están basados, sobretodo, en indicadores bibliométricos.

- El sector de la educación superior se enfrenta a diversos retos tanto de carácter financiero, tecnológico, competitivo como de las demandas de la sociedad. Entre tales desafíos destaca el hecho de que se pida a la universidad una contribución al sistema de bienestar aun teniendo una menor disponibilidad de recursos debido la actual crisis económica. Las universidades han dejado de ser únicamente centros de formación o investigación para convertirse en parte estratégica en el desarrollo económico.

Así mismo, para la correcta rendición de cuentas de la universidad es necesario llevar a cabo la evaluación de calidad universitaria y de su contribución al tejido productivo para lo que tienen un papel relevante los estudios de impacto económico y satisfacción de los distintos públicos.

- Las universidades deben establecer modelos de gobernanza ágiles, flexibles y que incorporen nuevos enfoques de gestión que permitan anticiparse y afrontar mejor los desafíos comentados. Un problema detectado, por ejemplo, por el último informe PwC (2013) es que la alta burocratización de las universidades españolas es el principal obstáculo para la innovación y las condiciones de gestión más eficientes.
 - Es conveniente que los distintos *stakeholders* o agentes sociales tengan una mayor vinculación y cercanía con el ámbito universitario. Ello afecta tanto a la administración pública, las empresas, otras instituciones académicas y los ciudadanos en general.
- El capítulo 2 ha permitido conocer en qué situación se encuentra el marketing dentro del sector universitario. Además se ha abordado la problemática de los distintos *stakeholders* o grupos de interés de la universidad donde se encuentran principalmente los alumnos, los empleadores, la sociedad y el personal propio de la universidad. Un público apenas considerado ha sido los egresados a pesar de que distintos informes revisados en el capítulo 1 insistieron en la necesidad de mantener el contacto con los mismos o realizar estudios de seguimiento para conocer su empleabilidad y satisfacción.

En la revisión teórica se pudo comprobar cómo distintas investigaciones han analizado las prácticas de marketing dentro de la universidad. La mayoría de los autores establecen que la orientación al marketing se ha originado a partir del nuevo entorno universitario y por la búsqueda de un servicio más eficiente. En la aportación del

marketing a la universidad es fundamentalmente la recogida de información externa e interna que sirva para las decisiones estratégicas como para un mejor conocimiento de sus públicos.

En función de lo revisado, desde nuestra perspectiva también podemos destacar los siguientes “mensajes claves”:

- La universidad debe orientarse a sus públicos adoptando prácticas de marketing sin que eso sea incompatible con los estándares educativos. El marketing de universidad debe estar orientado hacia las personas y basarse en la creación de valor.
- Se han desarrollado dos vertientes en la literatura del marketing aplicada a la universidad. Por una parte, existe una postura reticente al marketing en la universidad surgida de una malinterpretación al considerarlo como un concepto propio del mundo empresarial o de negocios que desestabiliza la filosofía y principios educativos. Además, esta perspectiva surge también de una errónea implantación del marketing por parte de los gestores universitarios. Por otra parte, una serie de estudios y académicos muestran que el enfoque de marketing es útil y mejora el servicio universitario, contribuye al desarrollo social, sirve para diferenciarse de otras organizaciones y comprender las necesidades de los distintos públicos, a la vez que facilita la toma de decisiones. En suma, la adopción del marketing desde una perspectiva relacional y social que mejore el desempeño del servicio.
- Es evidente que el sector de la educación superior es un sector estratégico para cualquier sociedad y presenta unas características específicas que requieren un enfoque de gestión también especial. Las circunstancias ya comentadas, entre las que destacan un aumento de la internacionalización y de la competencia, la necesidad de una orientación a los diferentes públicos objetivos para la generación de valor, a los que hay que rendir cuentas, y servir con una gestión más eficaz aconsejan la aplicación de marketing.
- El estudiante ha sido abordado por la investigación como el principal público de la universidad pero ésta debe fomentar y conocer más de cerca la valoración de otros agentes como las empresas, los ciudadanos o la sociedad en general.

- En el tercer capítulo se ha realizado una revisión teórica de los componentes que participan en el proceso de evaluación. Tal proceso resulta complejo dada la propia idiosincrasia del servicio universitario como son los múltiples servicios que ofrece simultáneamente, su prolongación durante varios años o las numerosas personas que participan en el proceso (desde personal docente, de administración o los propios compañeros).

Se han examinado las distintas variables abordadas por la literatura académica y que se resumen en el esquema que aparece a continuación. Se puede comprobar que se han analizado componentes tanto de la pre-etapa universitaria, del transcurso de la misma y de la pos-experiencia y que de alguna u otra forma tienen un impacto en la percepción del paso por la universidad. Desde una perspectiva general, se ha focalizado sobretodo en la percepción de la calidad, la imagen y la satisfacción mientras que el valor percibido o el impacto de la etapa pos-universitaria ha sido evaluada en menor medida.

En la siguiente figura se detallan las principales conclusiones de cada uno de los componentes de la evaluación de la experiencia (en el anexo 9 pueden consultarse los principales estudios de referencia de cada uno de ellos):

Figura 5.1. Revisión teórica de las variables del proceso de evaluación del egresado

ETAPA	VARIABLE	CONCLUSIONES
PRE-EXPERIENCIA	Motivos de elección universitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Suponen el inicio de la experiencia universitaria influenciando en la percepción de los distintos componentes de la misma. - Se han distinguido dos tipos básicamente: intrínsecos y extrínsecos (donde se puede diferenciar entre aspectos institucionales, individuales y externos). - Elegir por vocación o autorrealización conduce a una mayor satisfacción con el servicio recibido.
	Área científica	<ul style="list-style-type: none"> - Existen diferencias entre las ramas de conocimientos y los motivos de elección de la carrera. Humanidades se vincula a motivos intrínsecos y CC. Sociales a los de tipo extrínseco.
	Sexo	<ul style="list-style-type: none"> - Los roles de género tienen una notable influencia en la elección. Las mujeres están más influenciadas por motivos internos y son más proclives a carreras humanísticas o sociales.
	Formación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - La influencia del nivel educativo de los padres es notable durante el período del acceso a los estudios. La literatura establece que los estudiantes con padres con altos niveles educativos favorecen el rendimiento académico.
EXPERIENCIA	Calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Es el aspecto que ha recibido una mayor atención dentro de la literatura. - Supone el centro de toda la experiencia universitaria. - Se han aplicado escalas validadas en otros sectores de servicios (SERVQUAL, SERVPERF) donde los resultados sugieren que las dimensiones de calidad varían dependiendo de la cultura, el país o la propia universidad. Estas medidas presentan ciertas dificultades de aplicación en la ES debido a la idiosincrasia del servicio universitario. - Se han detectado cuatro grupos de componentes en función de los estudios previos: tangibles (equipamientos e infraestructuras), personas (profesorado, personal de servicios), procesos (docentes y administrativos) y resultados (capacidades y logros alcanzados). - Se ha establecido como uno de los principales antecedentes de la intención y la satisfacción.
POS-EXPERIENCIA	Resultados de la formación	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados laborales, profesionales y, en general, la pos-experiencia universitaria modera la percepción o valoración de los estudios recibidos y la pertinencia o utilidad de la formación.
	Valor percibido	<ul style="list-style-type: none"> - Es la dimensión que necesita un mayor análisis por parte de los académicos. - La universidad más que productos o servicios ofrece valor a los estudiantes. - Es un aspecto de especial relevancia puesto que el alumno realiza importantes sacrificios (tiempo, dinero) con el objetivo de obtener unos beneficios a largo plazo.
	Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> - En la literatura se ha producido una confusión por la medida de este constructo. Por un lado, se considera como proceso (se equipara a la valoración de los componentes de calidad) y por otro como resultado (efecto de la calidad y otros componentes). - A pesar de la importancia de la evaluación a posteriori de un producto o servicio, la mayor parte de los estudios lo han abordado durante la experiencia (estudiantes actuales).
	Imagen	<ul style="list-style-type: none"> - Es el componente en el que se ha tenido más en cuenta la perspectiva de los distintos stakeholders de la universidad (profesores, empleados de administración o la propia sociedad). - Supone para la estrategia de marketing un factor diferenciador dentro del incipiente escenario internacional de la educación superior. - También se ha demostrado que es un factor de elección de la institución universitaria. - En la literatura de marketing de otros servicios se ha confirmado ser consecuencia del valor percibido y de la satisfacción del usuario,
	Intenciones de comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos como la Teoría del Comportamiento Planeado o Acción Razonada han sido aplicados al ámbito universitario como modelos explicativos de las intenciones. - Dentro de estas intenciones en el ámbito de la ES son esenciales la probabilidad de recomendar la institución, el boca a boca así como la probabilidad de repetir universidad (por ejemplo, en posgrado).

Fuente: elaboración propia

5.2. Conclusiones de la investigación empírica

La investigación empírica de esa tesis ha permitido establecer, a nivel general, conclusiones derivadas de la valoración de la experiencia como han sido: la importancia de las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas) en la intención de repetir estudios; el impacto del área científica, las variables sociodemográficas, componentes de la calidad y los resultados de la pos-experiencia en las intenciones de repetir estudios y universidad; el efecto positivo de la calidad sobre el valor percibido y de éste sobre la satisfacción, así mismo también el efecto de la satisfacción sobre la imagen. A continuación se especifican las conclusiones de cada uno de los tres estudios.

5.2.1. Conclusiones del estudio I

En el primer estudio se analizaron cómo afectan los motivos de elección de los estudios universitarios a la intención de repetir la carrera universitaria y la propia universidad con el objetivo de configurar un perfil del estudiante junto a otras variables sociodemográficos como fueron el sexo, el nivel de estudios de los padres y el área científica.

Entre las principales conclusiones alcanzadas en este estudio se pueden destacar las siguientes:

- En primer lugar, los resultados alcanzados permiten inferir que la decisión de los estudios a cursar se conforma como un compendio entre motivos intrínsecos y extrínsecos (Arquero; Byrne; Flood; González, 2009; Byrne y Flood, 2005; Paulsen y Gentry, 1995), principalmente la vocación y las salidas profesionales.

La elección de la carrera por motivos intrínsecos proporciona una mayor intención de repetir estudios. Los alumnos que eligen sus carreras por vocación o por el deseo de desarrollarse intelectualmente presentan un mayor nivel de reafirmación con los estudios seleccionados. La vocación y la ampliación de conocimientos dan lugar a una mayor intención de repetir los estudios que los motivos considerados como externos (salidas profesionales, recomendación de terceras personas, imposibilidad de elegir otra carrera y la tradición familiar). En suma, se confirmó la hipótesis 1a del primer estudio.

Los diferentes motivos de elección de los estudios no se asocian de manera significativa a la intención de repetir la institución. Encontramos que se puede deber a diferentes razones: los criterios de elección de la institución está más vinculados a criterios como la proximidad o cercanía, la calidad o reputación percibida de la universidad así como que la institución oferta la carrera deseada, estando las motivaciones ligadas únicamente a los estudios realizados que son quienes posibilitan el futuro profesional y laboral. En suma, se rechaza, la hipótesis 1b planteada.

- En segundo lugar, atendiendo a las diferencias de motivaciones según área de conocimiento, en todos los ámbitos científicos la vocación es el principal aspecto que se tiene en cuenta. Sin embargo, tras la vocación cada área está condicionada por criterios diferentes a la hora de seleccionar sus estudios. Se aprecian los siguientes aspectos:
 - Humanidades es el área que está más influenciada por los motivos intrínsecos de vocación y ampliación de conocimientos. Este resultado es acorde con lo promulgado por las investigaciones anteriores (Zeegers, 2004; Castro y Egaña, 2008; Hall, 2010).
 - Ciencias de la Salud es el área en la que influye más la tradición y recomendación familiar.
 - Enseñanzas Técnicas es la rama de conocimiento más influenciada por las salidas profesionales y la imposibilidad de elegir otra carrera. Por lo tanto, es el área con una mayor influencia de los motivos extrínsecos.
 - Ciencias Sociales y Jurídicas está altamente influenciado por las salidas laborales.
 - Ciencias Experimentales está condicionada, siempre en comparación con las demás áreas, por la recomendación de otras personas.

En todas las áreas, cuando se tienen en cuenta los aspectos intrínsecos aumenta el nivel de intención de repetir estudios y universidad por lo que no se rechaza la hipótesis 2.

- En tercer lugar, las mujeres tienen más en cuenta los aspectos intrínsecos a la hora de elegir sus estudios (especialmente la vocación) mientras que los hombres se encuentran más influenciados por los motivos externos como la tradición familiar y las salidas profesionales. En el resto de motivos considerados no se encontraron diferencias significativas por lo que la hipótesis 3 del primer estudio es parcialmente confirmada.
- En cuarto lugar, las mujeres tienen una mayor intención tanto de repetir estudios como universidad por lo que se confirma las hipótesis 4a y 4b.
- En quinto lugar, el nivel de estudios de los padres tiene una especial incidencia y afecta de manera importante a la intención de repetir la misma universidad pero no a la intención de repetir estudios. Los resultados hallados establecen que los alumnos cuyos padres tienen un nivel educativo bajo tienen una mayor intención de repetir universidad. La literatura previa establecía que parece existir asociación entre la percepción positiva de la experiencia universitaria y un mayor nivel educativo de los padres. Sin embargo, resulta lógico pensar que los alumnos cuyos padres tienen bajo nivel de estudios tienen unas mayores expectativas en acudir a la universidad. En definitiva, parece ser que para ellos lo importante es acudir a la universidad y no tanto la titulación que se curse. Posiblemente los egresados de padres con menor formación tengan una menor disponibilidad de información o tengan unas expectativas mayores al no tener un entorno familiarizado con la formación universitaria. Los egresados cuyos padres tenían estudios superiores pueden mostrarse más críticos ya que disponen de más información para comparar. Con tales resultados se rechazan las dos últimas hipótesis del estudio uno (5a y 5b).

Los árboles de segmentación realizados para completar éstos análisis muestran el perfil del egresado con mayor intención de repetir. Los egresados de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud son quienes muestran un mayor grado de intención de repetir los estudios realizados, revalidando los estudios de Paolillo y Estes (1982). Así mismo, el motivo de las salidas profesionales producía una menor intención en el caso de las mujeres pertenecientes al área de Ciencias Sociales y Jurídicas. En la intención de repetir la universidad son las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales en el caso de padres con estudios primarios quienes tienen un mayor de nivel de intención de repetir.

Esta técnica ha permitido conocer la diferencias entre intención de repetir estudios e intención de repetir universidad. De manera simplificada el perfil de cada una de estas variables dependientes quedaría configurado según las siguientes secuencias por orden de importancia entre aquellos que tienen un mayor nivel de intención de repetir.

- Intención-estudios
 - Vocación (Sí) → Ciencias de la Salud → Tradición familiar
 - Vocación (Sí) → Humanidades → Ampliar conocimientos (Sí)
 - Vocación (Sí) → CC. Sociales → Mujeres

- Intención universidad
 - Mujeres → Ciencias de la Salud
 - Mujeres → CC. Experimentales y CC. Sociales → Padres con estudios primarios

5.2.2 Conclusiones del estudio 2

El objetivo del estudio 2 fue conocer cómo los diversos componentes de la evaluación de la experiencia universitaria y la experiencia laboral en un contexto universitario influyen en la intención de repetir estudios y universidad de sus egresados. En concreto, el análisis se centró en las siguientes variables de experiencia universitaria: adecuación de los estudios al mercado de trabajo, la preparación de los estudiantes para el empleo, las instalaciones, la calidad de la enseñanza, capacidades y habilidades adquiridas; y experiencia de trabajo post-graduación: salario, tiempo necesario para encontrar trabajo, y la satisfacción con el empleo actual. Para ello se siguió la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen 1985, 1991) donde estas variables forman la dimensión de control conductual percibido que influyen en la intención, en este caso, para repetir estudios y universidad. El análisis se llevó a cabo mediante regresión múltiple.

La intención de repetir estudios se determina según la siguiente secuencia en cuanto a la importancia de las variables consideradas:

- En primer lugar, un grupo de tres variables que acumulan un efecto que representa la mitad del total del modelo obtenido. El más importante es la calidad de la educación o calidad de la enseñanza, sigue adecuación de los estudios a la realidad laboral y, finalmente, el desarrollo de capacidades y habilidades. Estas tres variables, como se ha mencionado, suponen el 50% del modelo establecido.

- Un segundo grupo lo constituye la satisfacción con el empleo actual, preparación para el empleo, y los equipamientos técnicos. Éstas variables constituyen un 40% de la intención con los estudios.
- Por último, los factores con menor influencia son el tiempo transcurrido hasta encontrar trabajo y el salario. De hecho, el tiempo necesario para encontrar trabajo tiene una relación positiva con la intención de repetir los mismos estudios, en contra de lo que se propuso. Una posible explicación es que en el tiempo transcurrido entre la graduación y el trabajo de campo (algo más de dos años) se hayan dedicado a estudios posteriores (a nivel de master o doctorado, o en la preparación para los exámenes públicos de oposición) o se mantienen todavía buenas expectativas para el futuro. Siendo este el caso, puede dar lugar a mejores perspectivas de empleo y, por lo tanto, por el momento no afecta negativamente a la intención de repetir los estudios.

En relación con el modelo que explica la intención de repetir la misma universidad, en el mismo escenario hipotético en el que los egresados volvieran a la situación de tener que elegir universidad (analizando las mismas variables), se destacan los siguientes resultados:

- En este caso los egresados otorgan mayor importancia a la calidad de la enseñanza/aprendizaje. Supone el 20% sobre el total del modelo obtenido.
- A continuación, hay un grupo de variables que tienen un nivel intermedio de importancia. En primer lugar, en este nivel se encuentra la valoración de los equipamientos técnicos, después la adecuación de los estudios/empleo, las capacidades y las habilidades seguido de la satisfacción con el empleo actual y, por último, la preparación para la inserción laboral.
- Finalmente los dos aspectos con menor importancia son el salario y, con menor relevancia, el tiempo necesario para encontrar un empleo. El efecto de esta última relación es tal como se predijo, pero este no es el caso con la cuestión de salario pues se ha obtenido una relación negativa con la intención de repetir la misma universidad.
- La comparación de los dos modelos revela algunas cuestiones relevantes para la gestión universitaria:
 - En todas las variables hay diferencias entre los parámetros de ambos modelos.

- Las variables consideradas, tanto académicas como también los relacionados con la experiencia en el mercado de trabajo, explican más la intención de repetir los estudios que la de repetir la universidad.
- La calidad del proceso educativo es, sin duda, el factor clave en ambos casos pues en ambos modelos es la variable con un mayor peso.
- En ambos casos, el desarrollo de competencias y capacidades y la adecuación de los estudios en relación con el mercado de trabajo son dimensiones muy importantes (la segunda más en la intención de repetir estudios).
- Los equipamientos técnicos tienen mayor importancia relativa en el caso de la intención de repetir universidad (ocupa el segundo lugar por importancia) que la intención de repetir estudios (sexto lugar).
- Las variables con la menor influencia entre las consideradas en ambas intenciones son el salario y el tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo. Estas variables se comportan de forma más ambigua.

5.2.3. Conclusiones del estudio 3

El tercer estudio tiene como objetivo la validación de un modelo integrado de los antecedentes y consecuencias del valor percibido de los egresados universitarios, así como examinar el papel moderador de la implicación en el mismo. Se ha puesto de manifiesto que, para este público objetivo de la educación superior, la calidad percibida de la universidad está formada por las cuatro dimensiones: los servicios auxiliares, personal de administración, profesores e instalaciones o infraestructuras validando la importancia de estos aspectos tal como concluyeron estudios anteriores (Harvey, 1995; Sohail y Shaikh, 2004; Joseph et al., 2005; Roberts y Styron, 2010), en especial los realizados por Martensen et al. (2000) y Brown y Mazzarol (2009) que analizaron los mismos componentes.

De forma sintética los resultados hallados en este tercer estudio son los siguientes:

- La calidad percibida, medida como constructo de segundo orden, determina al valor percibido, influyendo éste a su vez en la satisfacción de manera decisiva. De este modo, el egresado al considerar los beneficios recibidos en su conjugación de valor, los componentes de la calidad juegan un papel fundamental.

- La satisfacción es también determinada así mismo por la calidad percibida. De esta forma, se confirman los resultados de la mayoría de los trabajos versados en la calidad en la educación superior.
- La relación causal entre satisfacción e imagen es aún más fuerte que la relación anterior entre valor y satisfacción.
- Un resultado interesante o paradójico es que el valor percibido no tiene influencia directa significativa sobre la imagen, siendo su efecto sobre la misma indirecto a través de la satisfacción. Es decir, para los egresados universitarios la formación de la imagen de la institución vendría no tanto por la percepción del valor, sino por la satisfacción adquirida durante sus años de estudio.
- La implicación ejerce un papel parcial en las relaciones establecidas. El modelo del grupo de más alta implicación proporciona parámetros mayores para todas las dimensiones de la calidad. En general, en todas las relaciones son mayores los valores de los parámetros para alta implicación aunque sin efecto significativo al margen de la calidad. La única e importante excepción se da para el valor del parámetro de la relación entre valor percibido y satisfacción, que es mayor para los de moderada implicación.

Los sujetos más implicados toman más conciencia de la institución, la recuerdan más y también valoran más las percepciones de la calidad, sin embargo, ello no redundaría en una mayor fuerza de la relación entre la calidad percibida y valor percibido o satisfacción, como tampoco entre las relaciones entre el valor percibido y la satisfacción con la imagen. El hecho de que la percepción de los componentes de la calidad sea más fuerte para los egresados más implicados puede deberse a que estos tienen una experiencia universitaria más activa y más participativa.

Los tres estudios presentados han permitido establecer un análisis de variables que forman parte de distintas etapas por la que pasa el egresado universitario desde antes de iniciar sus estudios. Las conclusiones derivadas de la investigación empírica han proporcionado información de valor que puede contribuir a orientar a los responsables de la gestión universitaria en la toma de decisiones y formulación de estrategias. Atendiendo de forma específica a cada estudio se ofrece un cuadro-resumen de los resultados establecidos en cada uno de ellos:

Tabla 5.1. Resumen de la parte empírica (hipótesis)

Nº	Enunciado	Resultado
ESTUDIO 1		
1a	Aquellos que eligieron sus carreras por motivos intrínsecos (vocación, ampliar conocimientos) tienen mayor intención de repetir los estudios universitarios que aquellos que lo eligieron por motivos extrínsecos (recomendación de otras personas, tradición y recomendación familiar, imposibilidad de elegir otra carrera y salidas profesionales).	Se confirma
1b	Aquellos que eligieron sus carreras por motivos intrínsecos (vocación, ampliar conocimientos) tienen mayor intención de repetir la universidad que aquellos que lo eligieron por motivos extrínsecos (recomendación de otras personas, tradición familiar, imposibilidad de elegir otra carrera y salidas profesionales).	Se rechaza
2	Existen diferencias de motivaciones entre las distintas áreas científicas respecto al nivel de intención de repetir estudios y universidad.	Se confirma
3	Las mujeres están más influenciadas por los aspectos de motivos intrínsecos que los denominados motivos extrínsecos.	Se confirma parcialmente
4a	Las mujeres tienen una mayor intención de repetir los mismos estudios que los hombres.	Se confirma
4b	Las mujeres tienen una mayor intención de repetir la misma universidad que los hombres.	Se confirma
5a	Aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios superiores tienen una mayor intención de repetir estudios que aquellos con padres con estudios inferiores.	Se rechaza
5b	Aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios superiores tienen una mayor intención de repetir universidad que aquellos con padres con estudios inferiores.	Se rechaza
ESTUDIO 2		
1a	A mayor valoración de la calidad de la docencia, mayor es la intención de repetir los mismos estudios.	Se confirma
1b	A mayor valoración de la calidad de la docencia, mayor es la intención de repetir la misma universidad.	Se confirma
2a	A mayor valoración de los servicios y equipamientos de las universidades (equipos informáticos), mayor es la intención de repetir los mismos estudios.	Se confirma
2b	A mayor valoración de los servicios y equipamientos de las universidades (equipos informáticos), mayor es la intención de repetir la misma universidad.	Se confirma
3a	Una mayor valoración de las competencias y habilidades adquiridas durante la formación universitaria incide positivamente en la intención de repetir los mismos estudios.	Se confirma
3b	Una mayor valoración de las competencias y habilidades adquiridas durante la formación universitaria incide positivamente en la intención de repetir la misma universidad.	Se confirma
4a	A mayor valoración de la adecuación de los estudios al ámbito laboral, mayor es la intención de repetir los mismos estudios.	Se confirma
4b	A mayor valoración de la adecuación de los estudios al ámbito laboral, mayor es la intención de repetir la misma universidad.	Se confirma
5a	Existe una influencia positiva entre la valoración de la preparación para la inserción laboral desde la universidad y la intención de repetir los mismos estudios.	Se confirma
5b	Existe una influencia positiva entre la valoración de la preparación para la inserción laboral desde la universidad y la intención de repetir la misma universidad.	Se confirma

Nº	Enunciado	Resultado
6a	A mayor tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo, menor es la intención de volver a repetir los mismos estudios.	Se rechaza
6b	A mayor tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo, menor es la intención de volver a repetir la misma universidad.	Se confirma
7a	A mayor retribución recibida por los egresados en sus respectivos empleos, mayor es la intención de repetir los mismos estudios.	Se confirma
7b	A mayor retribución recibida por los egresados en sus respectivos empleos, mayor es la intención de repetir la misma universidad.	Se rechaza
8a	A mayor satisfacción con el empleo actual, mayor es la intención de repetir los mismos estudios.	Se confirma
8b	A mayor satisfacción con el empleo actual, mayor es la intención de repetir la misma universidad.	Se confirma
ESTUDIO 3		
1	La calidad percibida de la universidad por parte de los egresados es un constructo de segundo orden cuyos componentes son el servicio ofrecido por el profesorado, los servicios auxiliares, el personal de administración y servicios y las infraestructuras.	Se confirma
2	La calidad percibida de la universidad por parte de los egresados determina de manera positiva la satisfacción.	Se confirma
3	La calidad percibida de la universidad por parte de los egresados determina de manera positiva el valor percibido.	Se confirma
4	El valor percibido por los egresados tiene un impacto positivo en su satisfacción con la institución universitaria.	Se confirma
5	El valor percibido por los egresados tiene un impacto positivo en su imagen percibida de la institución universitaria.	Se rechaza
6	La satisfacción del egresado con el servicio universitario recibido tiene un impacto positivo en la percepción de su imagen de la universidad.	Se confirma
7	El grado de implicación de los egresados con la experiencia universitaria (Implicación hacia la educación superior) modera las relaciones entre la calidad percibida, el valor percibido, la satisfacción y la imagen	Se confirma parcialmente
H7 ₁	Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto de los componentes de la calidad percibida será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.	Se confirma
H7 ₂	Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto de la calidad percibida sobre la satisfacción será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.	Se rechaza
H7 ₃	Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto de la calidad percibida sobre el valor percibido será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.	Se rechaza
H7 ₄	Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto del valor percibido sobre la satisfacción será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.	Se rechaza
H7 ₅	Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto del valor percibido sobre la imagen será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.	Se rechaza
H7 ₆	Para los egresados con un alto grado de implicación, el efecto de la satisfacción sobre la imagen será mayor que para aquellos que tienen un grado de implicación inferior.	Se rechaza

Fuente: elaboración propia

5.3. Implicaciones, limitaciones y futuras líneas de investigaciones

5.3.1. Recomendación para la gestión del estudio I

El primer estudio realizado permite conocer a la universidad al egresado según sus motivaciones y otras variables demográficas y conocer cuáles son sus fuentes de probabilidad de repetir la institución.

De manera específica, los árboles de segmentación realizados son un ejemplo que sirve de referencia metodológica para diseñar acciones de marketing o, específicamente, de comunicación adecuadas para cada uno de los diferentes segmentos mejorando la atención al estudiante. Conociendo cuáles son las características que delimitan el nivel de intención de repetir estudios y universidad se puede realizar las acciones pertinentes para mantener o mejorar tales intenciones y, pudiendo realizar un tratamiento específico a cada uno de los segmentos por parte de la institución universitaria. Tal como afirman Doyle (2002) y Maringe y Gibbs (2009) la segmentación en el contexto de la educación superior permite optimizar los esfuerzos y atraer a nuevos estudiantes según la información obtenida.

Entre tales acciones a realizar, las universidades pueden llevar a cabo programas de orientación previa a la etapa estudiantil en los institutos y centros educativos además de charlas y jornadas (por ejemplo, de puertas abiertas). Es preciso comunicar adecuadamente la información a los estudiantes antes de iniciar su carrera. Por ejemplo, estudios de esta índole o, principalmente, los propios estudios de egresados donde se puede encontrar datos de empleabilidad o cuáles son los condicionantes que da lugar a una mayor satisfacción. Estas informaciones deben ser accesibles para los alumnos potenciales con el objetivo de ayudarles en su decisión. Incluso se puede llevar a cabo actividades de mejora del perfil del estudiante matriculado a través de políticas de captación de talento donde no sólo se tengan en cuenta sus notas medias, sino sus motivaciones y perfil demo-psicográfico.

A la hora de promocionar los grados es importante saber a qué tipo de estudiantes se está dirigiendo la universidad. Dentro de las estrategias de *social media* y *marketing online* se podrían incluir cuestionarios donde se detalle la titulación idónea para el estudiante según las variables aquí recogidas.

Los resultados alcanzados podrían ser de notable importancia para diversos públicos a los que se dirige la universidad. La principal aportación o reflexión para los alumnos es que en la

elección de los estudios la vocación es el principal motivo. El hecho de asistir a la universidad motivado por aspectos intrínsecos, da lugar a una mayor satisfacción e interés por los estudios cursados. Lo más importante es que los estudiantes a la hora de elegir los estudios dispongan de información de este tipo (estudios empíricos, informes de empleabilidad o seguimiento de egresados) para llevar a cabo su elección de forma más racional o meditada. Así, por ejemplo, podrán comprender el impacto de los diferentes motivos de elección en la evaluación a posteriori y su influencia en el largo plazo.

El primer estudio es especialmente significativo para otro de los públicos fundamentales de la universidad, las familias, con especial atención a los padres. Es importante que comprendan la importancia de su influencia y su ayuda en la selección y aspiraciones educativas de sus hijos. El entorno inmediato es un factor fundamental en el reconocimiento de la necesidad y evaluación de las alternativas de estudio y, sobre todo, en el rendimiento o aprendizaje de sus hijos, pues se adquieren los hábitos de trabajo así como las aspiraciones de formación y educativas.

5.3.2. Implicaciones y recomendaciones del estudio 2

El segundo estudio muestra y cuantifica la importancia de las variables que explican más la intención de repetir: la calidad de la educación y ofrecer a los alumnos una preparación adecuada para el inicio de su carrera laboral. Los estudiantes universitarios perciben poca conexión entre la vida universitaria y las realidades del mercado de trabajo (Bruce, 2010) y ello repercute en sus niveles de intención de repetir estudios y universidad.

Los egresados otorgan una gran importancia (a la hora de determinar su intención de repetir los estudios) a la adecuación de la formación recibida con la realidad y necesidades del mercado laboral así como la relevancia de encontrar un empleo que les satisfaga. Esta perspectiva se debe tener en cuenta al elaborar la oferta educativa. Se debe mejorar específicamente la preparación prevista para el inicio de empleo y la orientación de los estudios para lograr una mayor empleabilidad. Mientras tanto, para alentar la intención de repetir la misma universidad, el énfasis debe estar en los servicios y las instalaciones. La calidad de los equipamientos juega un rol importante en la calidad percibida acerca de la institución donde se cursaron los estudios. Las instituciones de educación superior deben tener como objetivo mejorar la calidad de la educación y de las infraestructuras (como los servicios o las bibliotecas, los equipos informáticos y los elementos tangibles en general) para que puedan aumentar la intención de los graduados de repetir la misma universidad

pues las infraestructuras es el segundo aspecto más importante a la hora de repetir universidad.

La calidad de la educación es el principal aspecto a la de incrementar tanto la intención de repetir la misma universidad y también la intención de repetir los mismos estudios. Por lo tanto, es el servicio básico de la educación en aquello donde los estudiantes continúan manteniendo las mayores expectativas (Bay y Daniel, 2001). Ellos esperan recibir una educación de alta calidad en forma de planes de estudios adecuados, buenos profesores, y apoyo académico en general orientado al mercado de trabajo que les permita desarrollar a su vez las competencias y habilidades necesarias.

Las universidades deben potenciar y fomentar actividades como captación de egresados “de talento” que ocupen puestos importantes en empresas y puedan comunicar a los alumnos dentro de las actividades curriculares las competencias que se demandan y comunicar cómo podrían afrontar la etapa pos-universitaria para tener un mayor éxito. Así mismo, se podrían realizar encuentros entre empresas y los propios profesores universitarios para acercar a éstos de manera más directa a la realidad laboral y adaptar en cierta medida los conocimientos al mundo del trabajo.

Como recomendación, los empleadores y las empresas deben ofrecer mayores oportunidades de prácticas profesionales para estudiantes universitarios. El fin de ello es colaborar en la mejora del servicio universitario y acercarlos al mundo laboral pues ellos también son parte implicada en la preparación al mundo laboral.

5.3.3. Implicaciones y recomendaciones del estudio 3

La universidad ofrece un servicio con multitud de interesados (Rowley, 1997), que aporta múltiples beneficios sociales y económicos, por lo que requiere de continuas mejoras de calidad (Tam, 2001). Los resultados de este trabajo señalan claramente la necesidad de conseguir una mayor implicación con los diversos *stakeholders*, entre ellos los egresados, para mejorar la percepción de la calidad. Sin embargo, la implicación no fue significativa en cuanto a la relación de otras variables de la experiencia pos-universitaria (valor, imagen, satisfacción). Una posible explicación es que, dentro del contexto español, una vez que se finalizan los estudios no existe una vinculación continua o permanente del alumno como ocurre en otros contextos universitarios (por ejemplo, el estadounidense) al no existir en la mayoría de los casos programas de “alumni”, asociaciones de estudiantes u otras

actividades que fomenten la implicación y la identificación del estudiante con su institución universitaria. En este sentido, la estrategia universitaria debe orientarse, pues, a implicar a los estudiantes desde el inicio de sus estudios así como tras la finalización de los mismos (Oldfield y Baron, 2000). Estos hallazgos ponen de manifiesto que el objetivo de aumentar la implicación de los estudiantes no puede olvidarse tras la finalización de la carrera. Es esencial el mantenimiento del vínculo con los egresados y el cuidado de la relación a largo plazo con ellos, adoptando una orientación relacional. Mejorar el servicio de la universidad y construir una buena imagen de la misma podría ayudar a la promoción de la implicación de los estudiantes, a igualdad de otros factores, por ejemplo creando programas formativos adecuados a las exigencias sociales y laborales para mantener el vínculo.

La importancia estratégica de una imagen sólida ha empezado a ser relevante para la gestión estratégica. La imagen tiene un peso importante en la decisión de futuros estudiantes potenciales o en la recomendación y satisfacción de los estudiantes actuales. Por ello, resulta importante que la universidad concentre esfuerzos en crear y consolidar una imagen adecuada, no sólo en los egresados sino en todos sus públicos. Este trabajo contribuye a conocer variables que intervienen en la formación de la imagen.

Por lo tanto, es importante mantener las relaciones con los egresados, informándoles de las actividades que pueden ser de su interés (por ejemplo, encuestas de postgrado de opinión, indicadores de gestión universitaria o informes sobre la responsabilidad social corporativa de la institución) así como de las iniciativas de valor para ellos (por ejemplo, las oportunidades de aprendizaje permanente o Cursos Masivos Abierto Online, MOOC). También es importante proporcionar las estructuras necesarias para apoyar estas relaciones, como los clubes y asociaciones de graduados, y las redes sociales online que promueven continua interacción entre la universidad y los egresados.

En general, referido a los tres estudios, es importante que las universidades mantengan contacto con sus egresados como un medio para fortalecer, la calidad, el valor y la imagen percibida de la institución.

5.3.4 Limitaciones de la tesis doctoral

Entre las limitaciones de la tesis cabe mencionar las siguientes

1. En el estudio 1 la no inclusión directa de todo tipo de motivaciones como es la influencia social (alcanzar cierto estatus), de profesores o el tiempo y la dificultad percibida para lograr la carrera.
2. Otra limitación referida al primer estudio supone la propia técnica de división utilizada en la segmentación jerárquica (método CHAID) que no permite fragmentar a la población en más de tres niveles de profundidad tras el nodo parental y, por tanto, puede que otras variables sean también significativas en los nodos terminales.
3. En cuanto a las limitaciones del segundo estudio, cabe señalar que la capacidad explicativa de los modelos no es muy alta. Hay otras variables de gran importancia en la elección de la universidad específicamente en el caso español, por ejemplo la cercanía a su lugar de origen y otros factores socioeconómicos. Otra limitación es el hecho de no incluir todos los servicios que ofrece la universidad, tales como comedores, actividades deportivas, centros culturales, etc.
4. Por otro lado, los dos primeros estudios se basan en datos derivados de un estudio específico (Estudios de Egresados de la Universidad de Granada) que se lleva a cabo anualmente, con los ítems ya establecidos (por lo que no era posible crear escalas específicas).
5. Una limitación adicional en estos dos primeros estudios es el sesgo de la retrospectiva, debido al hecho de que se les pidió a los participantes que respondiesen sobre una situación hipotética como era la intención de repetir los mismos estudios y la misma universidad tras haber vivido la experiencia universitaria.
6. El tercer trabajo también comprende ciertas limitaciones, por ejemplo, debido a la diversidad y complejidad de los conceptos utilizados, el trabajo se basa en una medida simplificada de valor percibido y de la calidad percibida. No se incluyen otros factores específicos que contribuyen a la calidad universitaria, como las actividades sociales o el ambiente del campus.
7. Otra limitación del tercer estudio supone la división de la muestra por nivel de implicación. Se ha obtenido dos niveles, alta y moderada implicación, donde no se registran puntuaciones alejadas siendo deseable obtener un nivel referido a baja

implicación. En este sentido, el tamaño de la muestra no ha permitido establecer tal nivel de baja implicación dado el bajo número de egresados enmarcados en este nivel.

8. Por último, referido a la tesis doctoral en su totalidad, dada la complejidad y, sobre todo, la amplitud del fenómeno y proceso de evaluación analizados no se han incluido todas las variables que participan en el comportamiento, evaluación y satisfacción del egresado.

En definitiva, a pesar de que se han aplicado criterios científicos durante la tesis, somos conscientes de las limitaciones halladas y la necesidad de mejorar y minimizar algunas de ellas en el futuro.

5.3.5 Futuras líneas de investigación

Como consecuencia de la revisión, conclusiones y limitaciones establecidas, se proponen las siguientes futuras líneas de investigación:

1. En primer lugar, en referencia al primer estudio, sería interesante analizar la percepción de los padres de los alumnos antes del acceso a la universidad dentro del contexto español para conocer en qué medida los padres consideran que influyen en las decisiones y elección universitaria de sus hijos en la línea de los estudios de Landrum et al. (1998) y Browne et al. (2009). Así mismo se propone investigar los motivos a otras universidades españolas o extranjeras para conocer las posibles diferencias con los resultados alcanzados en este estudio.
2. Derivado del estudio 2, se podría profundizar de forma específica en las habilidades y capacidades desarrolladas por los estudiantes. En el futuro, sería de interés analizar la visión de los empleadores acerca de las habilidades que perciben de los egresados en sus puestos de trabajo. También en referencia a este estudio, centrar la atención en la etapa pos-universitaria estableciendo modelos que pongan en relación conjuntamente distintas variables de este proceso (condiciones de empleo, impacto del entorno socio-económico, métodos de búsqueda de empleo, etc.).
3. También como futuras líneas de investigación sería interesante validar el modelo de formación de la imagen en otros contextos universitarios o de otros países, así como

por parte de otros grupos o públicos universitarios de interés (por ejemplo, los estudiantes actuales, personal docente, personal administrativo y de servicios, o las empresas).

4. Existe un potencial significativo para profundizar en los datos, mediante la distinción por sexo, campo científico, o la razón para la selección de un curso de estudio, entre otras variables en el caso del modelo realizado en el estudio 3.
5. Desarrollar una medida multidimensional del valor percibido y de la imagen para comprender y detallar de forma más pormenorizada estas variables dentro del contexto de la educación superior.
6. Aunque conscientes de la dificultad que entrañaría, resultaría interesante realizar estudios longitudinales entre los estudiantes en función de etapas mencionadas en este trabajo de investigación: antes de entrar en la universidad, durante y una vez que el alumno experimente la etapa laboral. También sería interesante explorar la posibilidad de realizar estudios longitudinales de acuerdo con el año de graduación.
7. Por último, podría resultar interesante analizar la influencia de otros efectos moderadores como el nivel de retribución, el año académico en caso de estudiantes actuales o el lugar de origen del estudiante en análisis específicos de calidad o de motivaciones de estudio.



Bibliografía

Referencias:

a

- Aaker, D. A., Kumar, V. y Day, G. S. (2001): *Investigación de mercados* (4ª ed.). México: Limusa Wiley.
- Aaker, L. J. (1997). Dimensions of Brand Personality. *Journal of Marketing Research*, 34(3), 347-356.
- Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF: the quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in education*, 13(4), 305-328.
- Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581.
- Abdullah, M., Al-Nasser, A. D. y Husain, N. (2000). Evaluating functional relationship between image, customer satisfaction and customer loyalty using general maximum entropy. *Total Quality Management*, 11(4-6), 826-829.
- Abili, K., Thani, F. N. y Afarinandehbin, M. (2012). Measuring university service quality by means of SERVQUAL method. *Asian Journal on Quality*, 13(3), 204-211.
- Abratt, R. y Kleyn, N. (2012). Corporate identity, corporate branding and corporate reputations: Reconciliation and integration. *European Journal of Marketing*, 46(7/8), 1048-1063.
- Abrile de Vallmer, M. I. (1994). Nuevas Demandas de la Educación ya la institución escolar y la profesionalización de los docentes. . *Revista Iberoamericana de la Educación*, 5, 11-43.
- Adams, S. J., Pryor, L. J. y Adams, S. L. (1994). Attraction and retention of high-aptitude students in accounting: An exploratory longitudinal study. *Issues in Accounting Education*, 9(1), 45-58.

- Agarwala, T. (2008). Factors influencing career choice of management students in India. *Career Development International*, 13(4), 362-376.
- Agasisti, T., Pérez Esparrells, C., Catalano, G. y Morales, S. (2012). Is expenditure on higher education per student converging across EU-15 countries? *Studies in Higher Education*, 37(2), 235-252.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). DOI: <http://www.aneca.es/>
- Ahmed, K., Alam, K. F. y Alam, M. (1997). An empirical study of factors affecting accounting students' career choice in New Zealand. *Accounting Education*, 6(4), 325-335.
- Aitken, N. D. (1982). College student performance, satisfaction and retention: Specification and estimation of a structural model. *The Journal of Higher Education*, 53(1) 32-50.
- Ajzen, I. (1985). *From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior, in Action Control: From Cognition to Behavior*. New York: J. Kuhl and J. Beckmann.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Clifss, NJ: Prentice Hall.
- Akareem, H. S. y Hossain, S. S. (2012) Perception of education quality in private universities of Bangladesh: a study from students' perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 11-33.
- Akonkwa, D. B. M. (2009). Is market orientation a relevant strategy for higher education institutions?: Context analysis and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1(3), 311-333.
- Alcantar Enríquez, V. M. y Arcos Vega, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(1).
- Aldridge, S. y Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197-204.
- Alessandri, S. W. (2001). Modeling corporate identity: A concept explication and theoretical explanation. *Corporate Communication: An International Journal*, 6(4), 173-182.
- Alexander, D. C. (1971). A construct of the image and method of measurement. *Journal of Communication*, 21(2), 170-178.
- Allen, C. L. (2004). Business students' perception of the image of accounting. *Managerial Auditing Journal*, 19(2), 235-258.

- Altbach, P. G. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización en *La Educación Superior en el Mundo 3*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, pp. 5.
- Alves, H. (2010). Perceived value index in higher education. *Innovative Marketing*, 6(2), 33-42.
- Alves, H. (2011). The measurement of perceived value in higher education: a unidimensional approach. *The Service Industries Journal*, 31(12), 1943-1960.
- Alves, H. y Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la universidade da beirainterior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 1(1), 73-88.
- Alves, H. y Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management*, 18(5), 571-588.
- Alves, H. y Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- AMA: American Marketing Association (2013): Dictionary, http://www.marketingpower.com/_layouts/Dictionary.aspx?source=footer.
- Anderman, E. M. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Anderson, E. (1993). Firm, Industry and National Indices of Customer Satisfaction: Implications for services. *Advances in Services Marketing and Management*, 2, 87-108.
- Anderson, E. W. y Fornell, C. (1994). A customer satisfaction research prospectus. *Service quality: New directions in theory and practice*, 14(1), 239-266.
- Anderson, E. W. y Fornell, C. (1994). A customer satisfaction research prospectus en *Service quality: New directions in theory and practice*, Ed: Rust, R. y Oliver, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 241-268.
- Andreassen, T. W. y Lindestad, B. (1998). Customer loyalty and complex services: the impact of corporate image on quality, customer satisfaction and loyalty for customers with varying degrees of service expertise. *International Journal of Service Industry Management*, 9(1), 7-23.
- ANECA. (2012). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. DOI: <file:///C:/Users/Sony%20Vaio/Dropbox/Cap%C3%ADtulo%201/ANECA.%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20calidad.pdf>

- Angell, R. J., Heffernan, T. W. y Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education, 16*(3), 236-254.
- Antonides, G. y Van Raaij, W. F. (1998). *Consumer behaviour: a European perspective*. Chichester: Wiley.
- Appleton-Knapp, S. L. y Krentler, K. A. (2006). Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations. *Journal of Marketing Education, 28*(3), 254-264.
- Arambewela, R. y Hall, J. (2006). A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *Journal of Services Research, 6*, 141-163.
- Araujo, A., Forcada, F. J., Garmendia, J. M. y Lafuente, A. (2007). El impacto económico de gasto del Campus de Álava en *La UPV/EHU como instrumento de dinamización socioeconómica de Álava* Vitoria-Gasteiz: Vicerrectorado del Campus de Álava de la UPV/EHU.
- Araujo, A., Forcada, F. J., Gómez Uranga, M., Lafuente, A. y López Gómez, M. S. (2009). El impacto económico dinámico de la UPV/EHU en Álava, en *Impacto económico e imagen percibida de la Universidad del País Vasco en Álava*, Araujo, A., Forcada, F. J. y Lafuente, A. (eds.). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Arena, M., Arnaboldi, M. y Azzone, G. (2010). Student perceptions and central administrative services: the case of higher education in Italy. *Studies in Higher Education, 35*(8), 941-959.
- Arnett, D. B., German, S. D. y Hunt, S. D. (2003). The identity salience model of relationship marketing success: The case of nonprofit marketing. *Journal of Marketing, 67*(2), 89-105.
- Arnoldo, H. y Nicolás, M. (2001). *Estrategias para el Liderazgo Competitivo*. Buenos Aires: Editorial Dolmen.
- Arpan, L. M., Raney, A. A. y Zivnuska, S. (2003). A cognitive approach to understanding university image. *Corporate Communications: An International Journal, 8*(2), 97-113.
- Arquero, J. L., Byrne, M., Flood, B. y González, J. M. (2009). Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a spanish university. *Revista de Contabilidad, 12*(2), 279-299.
- Association of Universities and Colleges of Canada (2011). *Trends in Higher Education*. Ottawa, Canada; The Association of Universities and Colleges of Canada.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel, 25*(4), 297-308.
- Asubonteng, P., McCleary, K. J. y Swan, J. E. (1996). SERVQUAL revisited: a critical review of service quality. *Journal of Services marketing, 10*(6), 62-81.

- Athanassopoulos, A. D. (2000). Customer satisfaction cues to support market segmentation and explain switching behavior. *Journal of business research*, 47(3), 191-207.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.
- Auyeung, P. y Sands, J. (1997). Factors influencing accounting students' career choice: a cross-cultural validation study. *Accounting Education*, 6(1), 13-23.
- Ayats, J.C., Zamora, P y Desantes, R. (2008). *El seguimiento a egresados: un valor estratégico para la Universidad*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Bahia, K., Paulin, M. y Perrien, J. (2000). Reconciling literature about client satisfaction and perceived services quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 21 (2), 27-43.
- Bailey, R. (2013). Exploring the engagement of lecturers with learning and teaching agendas through a focus on their beliefs about, and experience with, student support. *Studies in Higher Education*, 38 (1), 143-155.
- Baker, S. y Brown, B. (2007). Images of excellence: constructions of institutional prestige and reflections in the university choice process. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (3), 377-391.
- Baloglu, S. y Brinberg, D. (1997). Affective images of tourism destinations. *Journal of travel research*, 35 (4), 11-15.
- Banco Mundial. (2012). *El camino hacia la excelencia académica: la gestión de universidades de investigación de primer nivel*. Washington: World Bank.
- Barado, S. I. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la universidad*. Universitat de Lleida.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.
- Barberá, E. (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Ediciones Pearson.
- Bardo, J. W., Ross, R. H. y Headley, E. L. (1990). Measuring alumni's image of a university. *Journal for Higher Education Management*, 6(1), 29-44.

b

- Babakus, E. y Boller, G. W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of business research*, 24 (3), 253-268.
- Bagozzi, R. P., Baumgartner, H. y Yi, Y. (1989). An investigation into the role of intentions as mediators of the attitude-behavior relationship. *Journal of Economic Psychology*, 10(1), 35-62.
- Bagozzi, R. P., Baumgartner, H. y Yi, Y. (1992). State versus action orientation and the theory of reasoned action: an application to coupon usage. *Journal of Consumer Research*, 18(4), 505-517.

- Barich, H. y Kotler, P. (1991). A framework for marketing image management. *Sloan management review*, 32 (2), 94-104.
- Barnacle, R. y Dall'Alba, G. (2011). Research degrees as professional education? *Studies in Higher Education*, 36(4), 459-470.
- Barnett, M. L., Jermier, J. M. y Lafferty, B. A. (2006). Corporate reputation: The definitional landscape. *Corporate Reputation Review*, 9(1), 26-38.
- Bay, D. y Daniel, H. (2001). The student is not the customer—An alternative perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11(1), 1-19.
- Bean, J. P. y Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *The Journal of Higher Education*, 57(4) 393-412.
- Bean, J. P. y Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bearden, W. D. y Teel, J. E. (1983). Selected determinants of consumer satisfaction and complaint reports. *Journal of Marketing Research*, 20(1), 21-28.
- Beerli Palacio, A., Díaz Meneses, G. y Pérez Pérez, P. J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 485-505.
- Beerli, A. y Díaz, G. (2003). Los Efectos de la Imagen Percibida de la Universidad en la Satisfacción de los Estudiantes. *Revista Española De Investigación y Marketing ESIC*, 7(1), 7- 25.
- Beerli, A. y Martin, J. D. (2004). Factors influencing destination image. *Annals of tourism research*, 31(3), 657-681.
- Belfield, C. R. y Harris, R. D. F. (2002). How well do theories of job matching explain variations in job satisfaction across education levels? Evidence for UK graduates. *Applied Economics*, 34(5), 535-548.
- Ben-David, J. (1977). *Centers of learning*. USA: Transaction Publishers.
- Bennis, W. G. y O'Toole, J. (2005). How business schools lost their way. *Harvard business review*, 83(5), 96-104.
- Berry, L. L. (1995). Relationship marketing of services—growing interest, emerging perspectives. *Journal of the Academy of marketing science*, 23(4), 236-245.
- Berry, L. L., Bennett, D. R. y Brown, C. W. (1989). *Service quality: A profit strategy for financial institutions*. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin.
- Biggeri, L., Bini, M. y Grilli, L. (2001). The transition from university to work: a multilevel approach to the analysis of the time to obtain the first job. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 164(2), 293-305.

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, 2, 13-17.
- Bigné Alcañiz, E., Moliner Tena, M. y Sánchez García, J. (2003). Perceived quality and satisfaction in multiservice organizations: the case of spanish public services. *Journal of Services Marketing*, 17(4), 420-442.
- Bigné Alcañiz, E., Moliner Tena, M., Vallet Bellmut, T. y Sánchez, García J. (1997). Un estudio comparativo de los instrumentos de medición de la calidad de los servicios públicos. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 1(1), 33-52.
- Bigné, Alcañiz, J. E., Font Aulet, X. y Andreu Simó, L. (2000). *Marketing de destinos turísticos: análisis y estrategias de desarrollo*. Madrid: Esic editorial.
- Bigné, J. E. y Andreu, L. (2004). Modelo cognitivo-afectivo de la satisfacción en servicios de ocio y turismo. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 21 (octubre-diciembre), 77-87.
- Bigné, J. E., Sanchez, M. I. y Sanchez, J. (2001). Tourism image, evaluation variables and after purchase behaviour: inter-relationship. *Tourism management*, 22 (6), 607-616.
- Bitner, M. J. (1990). Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. *Journal of Marketing*, 54(2), 69-82.
- Bitner, M. J. (1992). Servicescapes: The impact of physical surroundings on customers and employees. *Journal of marketing*, 56 (2), 57-71.
- Bitner, M. J. y Hubbert, A. R. (1994). Encounter satisfaction versus overall satisfaction versus quality, en *Service quality: New directions in theory and practice*, Ed.: Rust, R. and Oliver, pp. 72-94.
- Bitner, M. J., Booms, B. y Tetreault, M. (1990). The service encounter: diagnosing favourable and unfavourable incidents. *Journal of Marketing*, 54 (1), 71-84
- Bitner, M. J., Faranda, W. T., Hubbert, A. R. y Zeithaml, V. A. (1997). Customer contributions and roles in service delivery. *International journal of service industry management*, 8(3), 193-205.
- Blackburn, J. C. (1980). Marketing in Admissions: A Perspective on Its Use. *College board review*, 116, 18-21.
- Blázquez Resino, J. J., Chamizo González, J., Cano Montero, E. I. y Gutiérrez Broncano, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362(3), 458-484.
- Bloemer, J. y De Ruyter, K. (1998). On the relationship between store image, store satisfaction and store loyalty. *European Journal of Marketing*, 32(5/6), 499-513.

- Bloemer, J., De Ruyter, K. y Peeters, P. (1998). Investigating drivers of bank loyalty: the complex relationship between image, service quality and satisfaction. *International Journal of Bank Marketing*, 16(7), 276-286.
- Boatwright, E. W. y Stamps, M. B. (1988). Employers' importance ratings of student characteristics: a conjoint analysis approach. *Journal of Marketing Education*, 10(2), 74-78.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bolton, R. N. y Drew, J. H. (1991). A multistage model of customers' assessments of service quality and value. *Journal of consumer research*, 17(4), 375-384.
- Bolton, R. N. y Lemon, K. N. (1999). A Dynamic Model of Customers' Usage of Services: Usage as an Antecedent and Consequence of Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 36(2), 171-186.
- Booms, B. H. y Bitner, M. J. (1981). Marketing strategies and organisation structures for service firms en *Marketing of services*, Ed. Donnelly, J. H and George, W. R. Chicago: American Marketing Association, pp. 47-51.
- Borden, V. M. (1995). Segmenting student markets with a student satisfaction and priorities survey. *Research in Higher Education*, 36(1), 73-88.
- Bowen, J. T. y Chen, S. L. (2001). The relationship between customer loyalty and customer satisfaction. *International journal of contemporary hospitality management*, 13(5), 213-217.
- Boyle, E. (1996). An experiment in changing corporate image in the financial services industry in the UK. *Journal of Services Marketing*, 10(4), 56-69.
- Brady, M. K. y Robertson, C. J. (2001). Searching for a consensus on the antecedent role of service quality and satisfaction: an exploratory cross-national study. *Journal of Business Research*, 51(1), 53-60.
- Branscomb, L. W. (1997). From technology politics to technology policy. *Issues in Science and Technology*, 13(3), 41-48.
- Broekemier, G. M. y Seshadri, S. (2000). Differences in college choice criteria between deciding students and their parents. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(3), 1-13.
- Brown, R. M. y Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95.
- Brown, T. J., Dacin, P. A., Pratt, M. G. y Whetten, D. A. (2006). Identity, intended image, construed image, and reputation: an interdisciplinary framework and suggested terminology. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 99-106.

- Browne, B. A., Kaldenberg, D. D., Browne, W. G. y Brown, D. J. (1998b). Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14.
- Browne, B. A., Kaldenberg, D. y Browne, W. G. (1999). Satisfaction with business education: A comparison of business students and their parents. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 39-52.
- Bruce G. D. (2010). Exploring the Value of MBA Degrees: Students' Experiences in Full-Time, Part-Time, and Executive MBA Programs. *Journal of Education for Business*, 85, 38-44.
- Brunner, T. A., Stöcklin, M. y Opwis, K. (2008). Satisfaction, image and loyalty: new versus experienced customers. *European Journal of Marketing*, 42(9/10), 1095-1105
- Bryce, H. (2007). The public's trust in nonprofit organizations: The role of relationship marketing and management. *California Management Review*, 49(4), 112-32.
- Burke, L. A. y Moore, J. E. (2003). A perennial dilemma in OB education: Engaging the traditional student. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1), 37-52.
- Butler, P. y Collins, N. (1995). Marketing public sector services: concepts and characteristics. *Journal of Marketing Management*, 11(1-3), 83-96.
- Buttle, F. (1996). SERVQUAL: Review, critique, research agenda. *European Journal of Marketing*, 30(1), 8-32.
- Buttle, F. A. (2001). The CRM value chain. *Marketing Business*, 96(1) 52-55.
- Byrne, M. y Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124.
- Byrne, M. y Flood, B. (2007). Exploring the antecedents of learning approaches: a study of international business students. *International Journal of Management Education*, 6(2), 44-62.
- Byrne, M., Willis, P. y Burke, J. (2012). Influences on school leavers' career decisions - Implications for the accounting profession. *The International Journal of Management Education*, 10(2), 101-111.

C

- Cadotte, E. R., Woodruff, R. B. y Jenkins, R. L. (1987). Expectations and norms in models of consumer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 24(3), 305-314.
- Camisón, C., Gil, M. T y Roca, V. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas: El caso de la Universitat Jaume I. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 5(2), 69-92.

- Campbell, A. J. y Verbeke, A. (1994). The globalization of service multinationals. *Long Range Planning*, 27 (2), 95-102.
- Cann, C. W. y George, M. A. (2004). Key elements of a successful drive toward marketing strategy making. *Journal of Marketing for Higher Education*, 13(1-2), 1-15.
- Cano Celestino, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.
- Capelleras, J. I. y Veciana, J. M. (2004). Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 13 (4), 55-72.
- Capriotti, P. (1999). *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona: Ariel Comunicación.
- Carman, J. M. (1990). Consumer perceptions of service quality: An assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing*, 66 (1), 33-55.
- Carpenter, P. y Foster, B. (1977). The career decisions of student teachers. *Educational Research and Perspectives*, 4(1), 23-33.
- Caruana, A., Money, A. H. y Berthon, P. R. (2000). Service quality and satisfaction—the moderating role of value. *European Journal of Marketing*, 34(11/12), 1338-1353.
- Caruana, A., Ramaseshan, B. y Ewing, M. T. (1998). The market orientation-performance link: some evidence from the public sector and universities. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 6(1), 63-82.
- Casado y Aymerich (2012). "Imagen y posicionamiento en marca" en Maqueda, J. (coordinador), *Marketing para los nuevos tiempos*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Casanueva, C., Periañez, R. y Rufino, J. E. (1997). Calidad percibida por el alumno en el servicio docente universitario: Desarrollo de una escala de medida, en M. Ruiz (ed.), *XI Congreso Nacional AEDEM Lleida*, 2, 27-34.
- Castro, M. y Egaña, E. (2008). *Adolescentes y elección profesional: factores que influyen en la decisión*. CEPAL. I Congreso Latinoamericano de jóvenes investigadores en juventud "Jóvenes en el saber". Santiago de Chile.
- Ceja, M. (2006). Understanding the role of parents and siblings as information sources in the college choice process of Chicana students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 87-104.
- Celsi, R. L. y Olson, J. C. (1988). The role of involvement in attention and comprehension processes. *Journal of consumer research*, 15(2), 210-224.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (1998). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Cervera, A., Schlesinger, W., Iniesta, M. A. y Sánchez, R. (2012). Medición de la imagen de la Universidad y sus efectos sobre la identificación y lealtad del egresado: una aproximación desde el modelo de Beerli y Díaz. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIG*, 16 (2), 7-29.
- Chadwick, K. y Ward, J. (1987). Determinants of Consumer Satisfaction with Education: implications for college and university administrators. *College & University*, 62 (1), 236-249.
- Chang, H. H., Wang, Y. H. y Yang, W. Y. (2009). The impact of e-service quality, customer satisfaction and loyalty on e-marketing: Moderating effect of perceived value. *Total Quality Management*, 20 (4), 423-443.
- Chen, C. F. y Tsai, D. (2007). How destination image and evaluative factors affect behavioral intentions?. *Tourism management*, 28 (4), 1115-1122.
- Cherry, B., Ordonez, L. D. y Gilliland S. W. (2003). Grade Expectations: The Effects of Expectation Perceptions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 16 (5), 375-39.
- Chica Olmo, J. y Frías Jamilena, D. (2012). "Regresión Lineal" en Luque-Martínez (Coord.), *Técnicas de análisis de datos para la investigación de mercados*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Churchill Jr, G. A. y Surprenant, C. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19 (4), 491-504.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. England: Elsevier Science Ltd.
- Clark, B. R. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Bershire: Open University Press.
- Clarke, K. y Belk, R. W. (1979). The effects of product involvement and task definition on anticipated consumer effort. *Advances in consumer research*, 6 (1), 313-318.
- Clavel, J. G. y Arques Pérez, A. (2003). Medida de la satisfacción del alumnado a partir de un modelo de ecuaciones estructurales. Resource document. *Anales de Economía Aplicada*. DOI: <http://www.asepelt.org/ficheros/File/Anales/2003%20-%20Almeria/asepeltPDF/125.pdf>
- Clemes, M. D., Cohen, D. A. y Wang, Y. (2013). Understanding Chinese university students' experiences: an empirical analysis. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 25 (3), 391-427.
- Clemes, M. D., Gan, C. E. y Kao, T. H. (2008). University student satisfaction: An empirical analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 17 (2), 292-325.
- Clemes, M. D., Ozanne L. K. y Tram, L. (2001). An examination of students' perceptions of Service quality in Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10 (3), 1-20.

- Cohen, J. y Hanno, D. M. (1993). An analysis of underlying constructs affecting the choice of accounting as a major. *Issues in accounting Education*, 8(2), 219-238.
- Comisión Europea. (2009). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. DOI: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Condry, J. (1987). Enhancing motivation: A social developmental perspective. *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation*, 5, 23-49.
- Conway, T., Mackay, S. y Yorke, D. (1994). Strategic planning in higher education: Who are the customers. *International Journal of Educational Management*, 8 (6), 29-36.
- Cornelissen, J. (2000). Reputation management. Corporate image: an audience centre model. *Corporate Communications: An International journal*, 5 (2), 119-25.
- Crawford, F. (1991), "Total quality management". Committee of Vice-Chancellors and Principals, Occasional paper, London.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C. J. y Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147-165.
- Cronin Jr, J. J. y Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of marketing*, 58 (1), 125-131.
- Cronin Jr, J. J., Brady, M. K. y Hult, G. T. M. (2000). Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. *Journal of retailing*, 76 (2), 193-218.
- Cronin, J. J. y Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A re-examination and extension. *Journal of Marketing*, 56 (3), 55-68.
- Crosby, P. B. (1989). *Let's talk quality: questions you always wanted to ask Phil Crosby*. McGraw-Hill.
- Currás, R. (2010). Identidad e imagen corporativas: revisión conceptual e interrelación. *Teoría y Praxis*, 7, 9-34.
- Cuthbert, P. F. (1996a). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing service quality*, 6 (2), 11-16.
- Cuthbert, P. F. (1996b). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 2. *Managing service quality*, 6 (3), 31-35.
- Czarniawska, B. y Genell, K. (2002). Gone shopping? Universities on their way to the market. *Scandinavian Journal of Management*, 18 (4), 455-474.

d

- Dabholkar, P. A. y Thorpe, D. I. (1994). Does customer satisfaction predict shopper intentions. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 7(1), 160-171.
- Dabholkar, P. A., Shepherd, C. D. y Thorpe, D. I. (2000). A comprehensive framework for service quality: an investigation of critical conceptual and measurement issues through a longitudinal study. *Journal of retailing*, 76(2), 139-173.
- Dale, R. (2007). Specifying globalization effects on national policy. *the RoutledgeFalmer reader in education policy and politics*, 14(1), 1-17.
- Dana, S. W., Brown, F. W. y Dodd, N. G. (2001). Student perception of teaching effectiveness: A preliminary study of the effects of professors' transformational and contingent reward leadership behaviors. *Journal of Business Education*, 2, 53-70.
- Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G. y Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals: When uncertainty makes a difference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 813-827.
- David, F. R. (2003). *Conceptos de administración estratégica*. Pearson Educación.
- Davies, P. y Scribbins, K. (1985). *Marketing Further and Higher Education*. Nueva York: Longman Group Ltd.
- Davies, G., Chun, R., da Silva, R. V. y Roper, S. (2001). The personification metaphor as a measurement approach for corporate reputation. *Corporate Reputation Review*, 4(2), 113-127.
- Davis, S. y Rébora, M. B. (2002). *La marca. Máximo valor de su empresa*. México: Pearson Educación.
- Day, E. y Castleberry, S. B. (1986). Defining and evaluating quality: the consumer's view. *Advances in consumer research*, 13(1), 94-98.
- De Chernatony, L., Harris, F. y Riley, F. D. O. (2000). Added value: its nature, roles and sustainability. *European Journal of marketing*, 34(1/2), 39-56.
- De la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 35-62.
- De Miguel, M. (1995). *El acceso a los estudios universitarios: análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. Madrid: MEC-CIDE.
- De Ruyter, K., Bloemer, J. y Peeters, P. (1997). Merging service quality and service satisfaction. An empirical test of an integrative model. *Journal of Economic Psychology*, 18(4), 387-406.

- DeBourgh, G. A. (2003). Predictors of student satisfaction in distance-delivered graduate nursing courses: what matters most. *Journal of Professional Nursing, 19* (3), 149-163
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determinations in human behavior*. USA-NY: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne, 49* (3), 182-185.
- Declaración de Bolonia (1999). <http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356>
- Delaney, A. M. (2001). Assessing undergraduate education from graduating seniors' perspective: Peer institutions provide the context. *Tertiary Education and Management, 7* (3), 255-276.
- Desai, S., Damewood, E. y Jones, R. (2001). Be a good teacher and be seen as a good teacher. *Journal of Marketing Education, 23* (2), 136-143.
- DeShields Jr, O. W., Kara, A. y Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International journal of educational management, 19* (2), 128-139.
- Díaz Barriga, A. (1998). *Organismos internacionales y política educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Díaz-Canel, M. (2011). *Discurso en la UNESCO*. Paris. 1 Octubre.
- Dib, H. y Alnazer, M. (2013). The Impact of Service Quality on Student Satisfaction and Behavioral Consequences in Higher Education Services. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences, 2* (6), 285-290.
- Dichter, E. (1985). What's in an image. *Journal of consumer marketing, 2* (1), 75-81.
- Dick, T. P. y Rallis, S. F. (1991). Factors and influences on high school students' career choices. *Journal for Research in Mathematics Education, 22* (4), 281-292.
- Dobni, D. y Zinkhan, G. M. (1990). In search of brand image: a foundation analysis. *Advances in consumer research, 17* (1), 110-119.
- Dodds, W. B., Monroe, K. B. y Grewal, D. (1991). Effects of price, brand, and store information on buyers' product evaluations. *Journal of Marketing Research, 28* (3), 307-319.
- Doh, J. P. (2003). Can Leadership Be Taught? Perspectives From Management Educators. *Academy Of Management Learning & Education, 2* (1), 54-6

- Dolinsky, A. L. (1994). A consumer complaint framework with resulting strategies: An application to higher education. *Journal of Services Marketing*, 8(3), 27-39.
- Dolton, P. y Vignoles, A. (2000). The incidence and effects of overeducation in the UK graduate labour market. *Economics of education review*, 19(2), 179-198.
- Donaldson, B. y McNicholas, C. (2004). Understanding the postgraduate education market for UK-based students: a review and empirical study. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 9(4), 346-360.
- Douglas, J., Douglas, A. y Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality assurance in education*, 14(3), 251-267.
- Douglas, J., McClelland, R. y Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35.
- Dowling, G. (2001): *Creating corporate reputations. Identity, image, and performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Doyle, P. (2002). *Marketing Management and Strategy*. London: Prentice Hall.
- Draelants, H. (2012). A prestigious image: advantage or obstacle in attracting candidates to French elite higher education? *Research Papers in Education*, 27(5), 555-579.
- Drewes, T. y Michael, C. (2006). How do students choose a university?: an analysis of applications to universities in Ontario, Canada. *Research in Higher Education*, 47(7), 781-800.
- Duart, P., Quiñones, A. y Tobarra, A. (1993) *L'elecció d'estudis universitaris; opinions, representacions i valors sobre les preferències universitàries dels estudiants valencians*. Valencia: Universidad de Valencia. Valencia.
- Duarte, P. D., Raposo, M. B. y Alves, H. B. (2012). Using a Satisfaction Index to Compare Students' Satisfaction During and After Higher Education Service Consumption. *Tertiary Education and Management*, 18(1), 17-40.
- Duque, L. C. y Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality assurance in education*, 18(2), 84-105.
- Durat, F. P., Quiñones, O. y Tobarra, A. (1993). *L'elecció d'estudis universitaris, opinions, representacions i valors sobre les preferències universitàries dels estudiants valencians: resum i conclusions*. Valencia: Universitat de València.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.

e

- Eagle, L. y Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60.
- Eaves, A. (2010). *El valor de una solución completa y real para el cliente*. Barcelona: Ediciones Deusto. Planeta de Agostini.
- Eccles, J. S., Barber, B. y Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model laof achievement-related choices, Washington: American Psychological Association, pp. 153-192.
- Eggert, A. y Ulaga, W. (2002). Customer perceived value: a substitute for satisfaction in business markets? *Journal of Business & industrial marketing*, 17(2/3), 107-118.
- Eiglier, P. y Langeard, E. (1989). *Servucción. El marketing de servicios*. Madrid: Editorial McGraw- Hill.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of educational psychology*, 91(3), 549.
- Elliott, K. M. y Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Elliott, K. M. y Healy, M.A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elsbach, K. D. y Sutton, R. I. (1992). Acquiring organizational legitimacy through illegitimate actions: A marriage of institutional and impression management theories. *Academy of management Journal*, 35(4), 699-738.
- Engelland, B. T., Workman, L. y Singh, M. (2000). Ensuring service quality for campus career services centers: a modified SERVQUAL scale. *Journal of marketing Education*, 22(3), 236-245.
- Eriksson, K. y Vaghult, A. L. (2000). Customer retention, purchasing behavior and relationship substance in professional services. *Industrial marketing management*, 29(4), 363-372.
- Estrategia Universidad 2015: El camino para la modernización de la universidad (2010). DOI:<http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior). DOI: <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20version%20ESP.pdf>

f

- Fakeye, P. C. y Crompton, J. L. (1991). Image differences between prospective, first-time, and repeat visitors to the Lower Rio Grande Valley. *Journal of travel research*, 30(2), 10-16.
- Faye, C. y Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 189-199.
- Fayos, T., Gonzalez-Gallarza, M., Servera, D. y Arteaga, F. (2011). Análisis y evaluación del servicio de formación universitaria: implicaciones para el marketing estratégico de las universidades. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 133-152
- Feigenbaum, A. V. (1994). Quality Education and America's Competitiveness. *Quality Progress*, 27 (9), 83-84.
- Felsenstein, D. (1996). The university in the metropolitan arena: impacts and public policy implications. *Urban Studies*, 33(9), 1565-1580.
- Felton, S., Dimnik, T. y Northey, M. (1996). A theory of reasoned action model of the chartered accountant career choice. *Journal of Accounting Education*, 13(1), 1-19.
- Fernández López, S., Rodeiro Pazos, D. y Ruza Sanmartín, E. (2005). La lucha por la supervivencia: competitividad de la oferta de las universidades. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 14 (1), 77-94.
- Fielden, J. S., Hilton, C. B. y Motes, W. H. (1993). Educational services marketing: a proposed system for enhanced recruitment of students. *Journal of Professional Services Marketing*, 8(2), 191-205.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison: Wesley Publishing Company, Inc.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Flavián, C. y Lozano, F.J. (2004). *La influencia del ambiente en la relación entre orientación al mercado y los resultados en el contexto universitario español*, en XIV Congreso ACEDE (Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa).

- Flint, T. A. (1992). Parental and planning influences on the formation of student college choice sets. *Research in Higher Education*, 33(6), 689-708.
- Flint, D. J. y Woodruff, R. B. (2001). The initiators of changes in customers' desired value: results from a theory building study. *Industrial marketing management*, 30 (4), 321-337.
- Fombrun, C. J. (1996): *Reputation. Realizing value from the corporate image*. Boston, EEUU: Harvard Business School Press.
- Ford, N. (1981). Recent approaches to the study and teaching of 'effective learning' in higher education. *Review of Educational Research*, 51(3), 345-377.
- Ford, J. B., Joseph, M. y Joseph, B. (1999). Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing*, 13 (2), 171-186.
- Fornell, C. (1992). A national customer satisfaction barometer. The Swedish experience. *Journal of Marketing*, 56(1), 6-21.
- Fornell, C. y Johnson, M. D. (1993). Differentiation as a basis for explaining customer satisfaction across industries. *Journal of Economic Psychology*, 14(4), 681-696.
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J. y Bryant, B. E. (1996). The American customer satisfaction index: Nature, purpose, and findings. *Journal of marketing*, 60 (4), 7-18.
- Fram, E.H. (1982), *Maintaining and Enhancing a College or University Image*. Rochester, NY: Institute of Technology.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W. y Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 7-41.
- Fuller, W. C., Manski, C. F. y Wise, D. A. (1982). New evidence on the economic determinants of postsecondary schooling choices. *Journal of Human Resources*, 17 (4), 477-498.
- Fundación BBVA. (2010). *Estudios Internacional Fundación BBVA sobre Estudiantes Universitarios de Seis Países Europeos*. DOI: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados_universitarios_2010.pdf
- Fundación BBVA. (2012). *Estudios Internacional Fundación BBVA sobre Estudiantes Universitarios de Seis Países Europeos*. DOI: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados_universitarios_2012.pdf

Fundación Cooperación y Desarrollo.(2012).
Informe CYD. DOI:
<http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2012>

g

- Gabbott, M. y Hogg, G. (1996). The glory of stories: using critical incidents to understand service evaluation in the primary healthcare context. *Journal of Marketing Management*, 12(6), 493-503.
- Gale, B. T. (1994). *Managing Customer Value*. New York: The Free Press.
- Gallarza, M. G. y Gil Saura, I. (2006). Value dimensions, perceived value, satisfaction and loyalty: an investigation of university students' travel behaviour. *Tourism management*, 27 (3), 437-452.
- Gallifa, J. y Batallé, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus Higher Education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18 (2), 156-170.
- Gómez E. y Marrero, H. (1997). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6).
- Gómez, E. y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131.
- Ganesh, J., Arnold, M. J. y Reynolds, K. E. (2000). Understanding the customer base of service providers: an examination of the differences between switchers and stayers. *Journal of marketing*, 64(3), 65-87.
- García García, A., Martín Cabrera, E. y Capote, Morales, M. C. (1994). Perfiles Motivacionales en la elección de carrera universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11(7), 203-218.
- García Sanchis, M. (2012): "Evaluación del servicio universitario. Una aproximación integradora a partir de la calidad, el valor y la satisfacción, desde un enfoque cross-cultural". Tesis Doctoral, Universitat de València.
- García, J. V. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Consejo de Coordinación Universitaria.
- García-Montalvo, J. (2005). La inserción laboral de los universitarios: Sobrecualificación y desajuste formativo. Documento de trabajo, Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Garvin, D. A. (1984). What does "product quality" really mean. *Sloan management review*, 26(1), 25-42.
- Garvin, D. A. (1988) *Managing Quality*. Nueva York: The Free Press.
- Gatewood, R. D., Gowan, M. A. y Lautenschlager, G. J. (1993). Corporate image, recruitment image and initial job choice decisions. *Academy of Management journal*, 36(2), 414-427.

- Gatfield, T., Barker, M. y Graham, P. (1999). Measuring student quality variables and the implications for management practices in higher education institutions: an Australian and international student perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21 (2), 239-252.
- Gatica Mandiola, P., Vargas Vitoria, R., Granada Azcárraga, M. y Ramírez Vera, L. (2012). *Convergencia educativa*, 1(2), 71-85.
- Gefen, D. (2002). Customer Loyalty in E-Commerce. *Journal of the Association for Information Systems*, 3(1), 27-51.
- Geiger, R. L. (2004). *Knowledge and money: Research universities and the paradox of the marketplace*. Stanford: Stanford University Press.
- Gibbs, P. (2001). Higher education as a market: a problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26(1), 85-94.
- Gibbs, P. y Knapp, M. (2002). *Marketing further and higher education: an educator's guide to promoting courses, departments and institutions*. London: Kogan Page.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: a review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251-259.
- Giese, J. L. y Cote, J. A. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of marketing science review*, 1 (1), 1-22.
- Goldstein, H., Maier, G. y Luger, M. (1995). The university as an instrument for economic and business development: US and European comparisons. *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly*, pp 105-133.
- González López, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3 (1), 35-56.
- Gounaris, S. P., Tzempelikos, N. A. y Chatzipanagiotou, K. (2007). The relationships of customer-perceived value, satisfaction, loyalty and behavioral intentions. *Journal of Relationship Marketing*, 6(1), 63-87.
- Grady, N. B., Fisher, D. L. y Fraser, B. J. (1996). Images of school through metaphor development and validation of a questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 41-53.
- Grayson, J. P. (2004). Social Dynamics, University Experiences, and Graduates' job outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (5), 609-627.
- Greene, B. A. y Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44.

h

- Grönroos, C. (1994). *Marketing y gestión de servicios: La gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Grönroos, C. (1997). Keynote paper From marketing mix to relationship marketing-towards a paradigm shift in marketing. *Management decision*, 35 (4), 322-339.
- Grönroos, C. (2000). *Service Management and Marketing, A Customer Relationship Management Approach*. Wiley Chichester.
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. y Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23 (2), 105-123.
- Grummon, P. (2012). *Trends in Higher Education*. USA: Society for College and University Planning.
- Guerra, V. y Arends, P. D. (2008). Medición de la Imagen Institucional de un Postgrado Universitario. *Revista Ingeniería Industrial: Actualidad y Nuevas Tendencias, Universidad de Carabobo, Valencia*, 1(1), 10-20.
- Gul, F., Huang, A. y Subramaniam, N. (1992). Cognitive style as a factor in accounting students' perceptions of career-choice factors. *Psychological reports*, 71 (3f), 1275-1281.
- Hackman, M. Z. y Walker, K. B. (1990). Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*, 39(3), 196-209.
- Hair, Jr. J.F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W.C. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Haistead, D., Hartman, D. y Schmidt, S. L. (1994). Multisource effects on the satisfaction formation process. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22 (2), 114-129.
- Hall, V. (2010). *L'influence du contexte relationnel sur la decision de poursuivre des etudes de maitrise*. Ottawa: Library and Archives Canada.
- Hannah Ellis, Joran van Aart (2013). *Key influencers of international student satisfaction in Europe*. StudyPortals. Eindhoven. DOI: <http://www.studyportals.eu/Data/Images/research/Key%20influencers%20report%202013%20-%20StudyPortals.pdf>
- Hanson, K. H. y Litten, L.H. (1989). *Mapping the road to academe : a review of research on women, men and the college selection process*. Lexington: Lexington Books.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. y Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?. *Educational psychologist*, 33 (1), 1-21.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 119-133.
- Hartman, D. E. y Schmidt, S. L. (1995). Understanding Student/Alumni Satisfaction from a Consumer's Perspective. The effects of Institutional Performance and Program Outcomes. *Research in Higher Education*, 36 (2), 197-217.
- Harvey, J. y Busher, H. (1996). Marketing Schools and Consumer Choice. *International Journal of Education Management*, 10 (4), 26-32.
- Harvey, L. (1995). *Keeping the customer satisfied: the Student Satisfaction approach*. Resource Document. Quality in Higher Education.
- Harvey, L., Burrows, A. y Green, D. (1992). Democratising quality, paper to the American Association for Higher Education, 7th Conference on Assessment in Higher Education, Miami Beach, June.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A. y Razak, M. Z. A. (2009). Service quality and student satisfaction: a case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 1 (3), 163-175.
- Hatch, M. J. y Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of marketing*, 31 (5/6), 356-365.
- Hayes, T. (1996). Higher Education Marketing Symposium Wins Top Grades. *Marketing News*, 30 (3), 10-11.
- Hayes, T. (2007). Delphi study of the future of marketing of Higher Education. *Journal of Business Research*, 60 (9), 927-931.
- Hearn, J. C. (1988). Attendance at higher-cost colleges: Ascribed, socioeconomic, and academic influences on student enrollment patterns. *Economics of education review*, 7 (1), 65-76.
- Helgesen, Ø. y Nettet, E. (2007). Images, satisfaction and antecedents: Drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian university college. *Corporate Reputation Review*, 10 (1), 38-59.
- Helms, S. y Key, C. H. (1994). Are students more than customers in the classroom. *Quality progress*, 27 (9), 97-99.
- Hemsley-Brown, J. y Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19 (4), 316-338.
- Hemsley-Brown, J. y Oplatka, I. (2010). Market orientation in universities: A comparative study of two national higher education systems. *International Journal of Educational Management*, 24 (3), 204-220.

- Hennig-Thurau, T. y Klee, A. (1997). The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention: A critical reassessment and model development. *Psychology & Marketing*, 14 (8), 737-764.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F. y Ursula Hansen. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, 4 (2), 331-344.
- Hernández Gómez, F. y Zamora, R. (2010). "Diagnóstico de la imagen de marca de las instituciones universitarias en España", en *II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social, Universidad de La Laguna*.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality assurance in education*, 3 (3), 10-21.
- Hittman, J.A. (1993). TQM and CQI in post-secondary education. *Quality Progress*, 26 (10), 77-80.
- Ho, C. F. y Wu, W. H. (1999, January). Antecedents of customer satisfaction on the Internet: an empirical study of online shopping. In *Systems Sciences, 1999. HICSS-32. Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on* (pp. 9-pp). IEEE.
- Hodge, P., Wright, S., Barraket, J., Scott, M., Melville, R. y Richardson, S. (2011). Revisiting 'how we learn' in academia: practice-based learning exchanges in three Australian universities. *Studies in higher education*, 36 (2), 167-183.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Homburg, C. y Pflesser, C. (2000). A multiple-layer model of market-oriented organizational culture: measurement issues and performance outcomes. *Journal of marketing research*, 37 (4), 449-462.
- Hossler, D., Schmit, J. y Vesper, N. (2002). *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. JHU Press.
- Houston, M. y Rothschild, M. (1977). *A paradigm for research on consumer involvement*. Madison, WI: University of Wisconsin, School of Business.
- Houston, M. J. y Rothschild, M. L. (1978). Conceptual and methodological perspectives on involvement. *Research frontiers in marketing: Dialogues and directions*, 184(187), 262-270.
- Hu, H. H., Kandampully, J. y Juwaheer, T. D. (2009). Relationships and impacts of service quality, perceived value, customer satisfaction, and image: an empirical study. *The Service Industries Journal*, 29(2), 111-125.
- Huber, F., Hermann, A. y Morgan, R. E. (2001). Gaining competitive advantage through customer value oriented management. *Journal of Consumer Marketing*, 18(1), 41-53.

- Hult, G. T. M. y Ketchen, D. J. (2001). Does market orientation matter?: A test of the relationship between positional advantage and performance. *Strategic management journal*, 22 (9), 899-906.
- Hunt, H. K. (1977). *Conceptualization and measurement of consumer satisfaction and dissatisfaction*. Cambridge: Marketing Science Institute.
- Hurley, R. F. y Estelami, H. (1998). Alternative indexes for monitoring customer perceptions of service quality: a comparative evaluation in a retail context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26(3), 209-221.
- Husain, F., Hanim, S., Fernando, Y. y Nejati, M. (2009). Education Service Delivery and Students' Satisfaction: A Study of Private Colleges in Malaysia. *Global Business & Management Research*, 1(1), 64-72.
- Hutton, J. G. (2002). Narrowing the concept of marketing. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 9(4), 5-24.
- Infestas, A. (1979). *Expectativas y oportunidades académicas al final de la educación básica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Instituto Nacional de estadística. INEbase. Indicadores de educación. DOI: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educ.htm
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: a correspondence analysis approach. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 276-282.
- Ivy, J. y Naude, P. (2004). Succeeding in the MBA marketplace: identifying the underlying factors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (3), 401-417.
- Jackling, B. y Calero, C. (2006). Influences on undergraduate students' intentions to become qualified accountants: evidence from Australia. *Accounting Education: an International Journal*, 15(4), 419-438.
- Jackling, B. y Keneley, M. (2009). Influences on the supply of accounting graduates in Australia: a focus on international students. *Accounting & Finance*, 49(1), 141-159.
- Jackman, S. y Hollingworth, A. (2005). Factors influencing the career choice of accounting students: a New Zealand study. *New Zealand Journal of Applied Business Research*, 4(1), 69-83.
- Jackson, G. A. (1982). Public Efficiency and Private Choice in Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (2), 237-47.

- Jaworski, B. J. y Kohli, A. K. (1996). Market orientation: review, refinement, and roadmap. *Journal of Market-Focused Management*, 1(2), 119-135.
- Johnson, B. T. y Eagly, A. H. (1989). Effects of involvement on persuasion: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 106(2), 290-314.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Eindhoven: The New Media Consortium.
- Johnson, M. D., Gustafsson, A., Andreassen, T. W., Lervik, L. y Cha, J. (2001). The evolution and future of national customer satisfaction index models. *Journal of economic Psychology*, 22(2), 217-245.
- Johnston, R. (1995). The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers. *International Journal of Service Industry Management*, 6(5), 53-71.
- Jones, M. A. y Suh, J. (2000). Transaction-specific satisfaction and overall satisfaction: an empirical analysis. *Journal of Services Marketing*, 14(2), 147-159.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in Higher Education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 110-135.
- Joseph, M. y Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 15-21.
- Joseph, M., Mullen, E. W. y Spake, D. (2012). University branding: Understanding students' choice of an educational institution. *Journal of Brand Management*, 20(1), 1-12.
- Joseph, M., Yakhou, M. y Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: customers' perspective. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 66-82.
- Junta de Andalucía (2007). Ley de Educación de Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre.
- Juran, J. (1988) *Juran on Planning for Quality*. New York: The Free Press.

k

- Kanji, G. K., Malek, A. y Tambi, B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Kantanen, H. (2012). Identity, image and stakeholder dialogue. *Corporate Communications: An International Journal*, 17(1), 56-72.
- Kazoleas, D., Kim, Y. y Moffitt, M. A. (2001). Institutional image: a case study. *Corporate Communications: an international journal*, 6(4), 205-216.

- Kek, M. y Huijser, H. (2011). Exploring the combined relationships of student and teacher factors on learning approaches and self directed learning readiness at a Malaysian university. *Studies in Higher Education, 36*(2), 185-208.
- Keller, K. L. (1998). *Strategic Brand Management: building, measuring and managing brand equity*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Khalifa, A. (2010). Rethinking the current dominant approach to business school strategy. *European Business Review, 22*(6), 591-607.
- Kheiry, B., Rad, B. M. y Asgari, O. (2012). University intellectual image impact on satisfaction and loyalty of students (Tehran selected universities). *African Journal of Business Management, 6*(37), 10205-10211.
- Kirca, A. H., Jayachandran, S. y Bearden, W. O. (2005). Market orientation: a meta-analytic review and assessment of its antecedents and impact on performance. *Journal of marketing, 69*(2), 24-41.
- Kirp, D. L. (2003). *Shakespeare, Einstein and the bottom line: the marketing of Higher Education*. USA: Harvard University Press
- Kohli, A. K. y Jaworski, B. J. (1990). Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications. *The Journal of Marketing, 54*(2), 1-18.
- Kotler, P. (1972). A generic concept of marketing. *Journal of marketing, 36*(2), 46-54.
- Kotler, P. (1997). *Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation and Control*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kotler, P. (1999). *El marketing según Kotler: cómo crear, ganar y dominar los mercados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kotler, P. (2000). *Marketing management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kotler, P. y Fox, K. (1985). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kotler, P. y Kartajaya, H. (2010). *Marketing 3.0*. Ciudad de México: LID Editorial.
- Kotler, P., Camara, D., Grande, I. y Cruz, I. (2000). *Dirección de Marketing*. Edición del Milenio. Madrid: Prentice Hall.
- Kozak, M. y Rimmington, M. (2000). Tourist satisfaction with Mallorca, Spain, as an off-season holiday destination. *Journal of travel research, 38*(3), 260-269.
- Krugman, H. E. (1965). The impact of television advertising: Learning without involvement. *Public opinion quarterly, 29*(3), 349-356.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision-making en A. M. Mitchell, G. B. Jones. y J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Cranston, RI: Garroll Press.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. y Whitt, E. J. (2005). Never let it rest lessons about student success from high-performing colleges and universities. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(4), 44-51.
- Kuo, Y. F., Wu, C. M. y Deng, W. J. (2009). The relationships among service quality, perceived value, customer satisfaction, and post-purchase intention in mobile value-added services. *Computers in human behavior*, 25(4), 887-896.
- Kwan, P. Y. y Ng, P. W. (1999). Quality indicators in higher education-comparing Hong Kong and China's students. *Managerial Auditing Journal*, 14(1/2), 20-27.
- Kwek, C. L., Lau, T. C. y Tan, H. P., (2010). The inside-out' and 'outside-in' approach on students' perceived service quality: an empirical evaluation. *Management Science and Engineering*, 4(2), 1-26.
- Laaksonen, P. (1994). *Consumer Involvement Concepts and Research*. Londres: Routledge.
- Lafferty, B. A. y Hult, G. T. M. (2001). A synthesis of contemporary market orientation perspectives. *European Journal of Marketing*, 35(1/2), 92-109.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. y Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 12(2), 61-69.
- Lai, L. S., To, W. M., Lung, J. W. y Lai, T. M. (2012). The perceived value of higher education: the voice of Chinese students. *Higher Education*, 63(3), 271-287.
- Lambin, J. J. (1993). *Marketing estratégico*. Madrid: McGraw Hill.
- Landrum, R. E., Turrisi, R. y Harless, C. (1999). University image: the benefits of assessment and modeling. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 53-68.
- Lapierre, J. (2000). Customer-perceived value in industrial contexts. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 15(2/3), 122-145.
- Lastovicka, J. L. (1979). Questioning the Concept of Involvement Defined Product Classes. *Advances in Consumer Research*, 6(1), 174-179.
- Law, P. y Yuen, D. (2012). A multilevel study of students' motivations of studying accounting: Implications for employers. *Education+ Training*, 54(1), 50-64.
- LeBlanc, G. y Nguyen, N. (1996). Cues used by customers evaluating corporate image in service firms: An empirical study in financial institutions. *International Journal of Service Industry Management*, 7(2), 44-56.

- LeBlanc, G. y Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72-79.
- LeBlanc, G. y Nguyen, N. (1999). Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students. *International Journal of Educational Management*, 13(4), 187-198.
- Ledden, L., Kalafatis, S. P. y Samouel, P. (2007). The relationship between personal values and perceived value of education. *Journal of Business Research*, 60 (9), 965-974.
- Lee, C. K., Yoon, Y. S. y Lee, S. K. (2007). Investigating the relationships among perceived value, satisfaction, and recommendations: The case of the Korean DMZ. *Tourism management*, 28(1), 204-214.
- Lee, S., Jeon, S. y Kim, D. (2011). The impact of tour quality and tourist satisfaction on tourist loyalty: The case of Chinese tourists in Korea. *Tourism Management*, 32(5), 1115-1124.
- Lehtinen, U. y Lehtinen, J. R. (1982). *Service quality: a study of quality dimensions*. Helsinki, Finland: Service Management Institute.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lepper, M. R., Greene, D. y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of personality and social psychology*, 28(1), 129-137.
- Letcher, W. y Neves, J. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education*, 6(1), 1-27.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). Doi: <http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
- Li, R. Y. y Kaye, M. (1998). A case study for comparing two service quality measurement approaches in the context of teaching in higher education. *Quality in Higher Education*, 4(2), 103-113.
- Lin, C. H., Sher, P. J. y Shih, H. Y. (2005). Past progress and future directions in conceptualizing customer perceived value. *International Journal of Service Industry Management*, 16(4), 318-336.
- Litten, L. H. (1980). Marketing Higher Education: Benefits and risks for the American Academic System. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 40-59.
- Liu, S. S. (2001): *Institutional entrepreneurship: Higher Education in Hong Kong*. Working paper series: Hong Kong Baptist University.

- López Moreno, L. (2006): "Orientación al mercado y estrategia empresarial en la industria de productos alimenticios y bebidas". Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- López Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial. La influencia del género*. Madrid: CIDE.
- Loudon, D. y Della Bitta, A. (1995). *Comportamiento del Consumidor, Conceptos y Aplicaciones*. Mexico City: McGraw-Hill.
- Lovelock, C. H. (1983). Classifying services to gain strategic marketing insights. *Journal of marketing*, 47 (3), 9-20.
- Lowe, D. R. y Simons, K. (1997). Factors influencing choice of business majorssome additional evidence: a research note. *Accounting education*, 6 (1), 39-45.
- Luo, X. y Homburg, C. (2007). Neglected outcomes of customer satisfaction. *Journal of Marketing*, 71 (2), 133-149.
- Luque Martínez, T. (2013). La planificación estratégica, la financiación universitaria y el impacto socioeconómico de los servicios universitario. Jornadas "El futuro de la Universidad". 20^º aniversario de la Universidad de Jaén.
- Luque Martínez, T. y Del Barrio García, S. (2005). *Plan Estratégico Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Luque Martínez, T. y Muñoz Leiva, F. (2012). Segmentación jerárquica" en Luque-Martínez (Coord.), *Técnicas de análisis de datos para la investigación de mercados*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Luque Martínez, T., Del Barrio García, S. y Aguayo Moral, J.M. (2009). *Estudio del Impacto Económico de la Universidad de Granada en su Entorno*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Luque Martínez, T., Del Barrio García, S., Sánchez Fernández, J., Ibáñez Zapata, J. A. y Doña Toledo, L. (2013). *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada. Año 2009*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Luque Martínez, T., Del Barrio García, S., Sánchez Fernández, J., Ibáñez Zapata, J. A. y Doña Toledo, L. (2012). *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada. Año 2008*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Luque Martínez, T., Del Barrio García, S., Sánchez Fernández, J. y Ibáñez Zapata, J. A. (2011). *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada. Año 2007*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Luque Martínez, T., Del Barrio García, S., Sánchez Fernández, J. y Ibáñez Zapata, J. A. (2010). *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada. Año 2006*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Luque Martínez, T., Del Barrio García, S., Sánchez Fernández, J. y Ibáñez Zapata, J. A. (2009). *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada. Años 2004 y 2005*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Luque-Martínez (2012). *Técnicas de análisis de datos para la investigación de mercados*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Luque-Martínez, T. y Del Barrio-García, S. (2009). Modelling university image: The teaching staff viewpoint. *Public Relations Review*, 35 (3), 325-327.
- Luque-Martínez, T., Del Barrio-García, S., Ibáñez-Zapata, J. Á. y Rodríguez Molina, M. Á. (2007). Modeling a city's image: The case of Granada. *Cities*, 24 (5), 335-352.
- MacKenzie, S. B., Lutz, R. J. y Belch, G. E. (1986). The role of attitude toward the ad as a mediator of advertising effectiveness: A test of competing explanations. *Journal of marketing research*, 23 (2), 130-143.
- Magdison, J. (1994). "The CHAID Approach to Segmentation Modeling: Chi-Squared Automatic Interaction Direction" en Bagozzi, R. P. (ed.) *Advanced Methods of Marketing Research*. Cambridge, M.A.: Blackwell Business.
- Mai, L. W. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21 (7-8), 859-878.
- Maines, D. R. (1983). *A theory of informal barriers for women in mathematics*. Annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Malik, M., Danish, R. y Usman, A. (2010). The impact of service quality on students' satisfaction in Higher Education institutes of Punjab. *Journal of Management Research*, 2(2), 1-11.
- Mano, H. y Oliver, R. L. (1993). Assessing the dimensionality and structure of the consumption experience: evaluation, feeling, and satisfaction. *Journal of Consumer research*, 20 (3), 451-66.
- Mansfield, P. M. y Warwick, J. (2006). Gender differences in students' and parents' evaluative criteria when selecting a college. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15 (2), 47-80.
- Machleit, K. A., Eroglu, S. A. y Mantel, S. P. (2000). Perceived retail crowding and shopping satisfaction: what modifies this relationship? *Journal of Consumer Psychology*, 9(1), 29-42.
- MacInnis, D. J. y Price, L. L. (1987). The role of imagery in information processing: Review and extensions. *Journal of consumer research*, 13(4), 473-491.

m

- Marcus, A. A. y Goodman, R. S. (1991). Victims and shareholders: The dilemmas of presenting corporate policy during a crisis. *Academy of Management Journal*, 34(2), 281-305.
- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. St Leonards (Nueva Gales del Sur): Allen & Unwin.
- Margison, S. y Considine, M. (2000). *The enterprise university: Power, governance and the reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University press.
- Maric, M., Pavlin, J. y Ferjan, M. (2010). Educational Institution's Image: A Case Study. *Organizacija*, 43(2), 58-65.
- Maringe, F. (2004). Vice chancellors' perceptions of university marketing: a view from universities in a developing country. *Higher Education Review*, 36(2), 53-68.
- Maringe, F. (2005). Interrogating the crisis in higher education marketing: the CORD model. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 564-578.
- Maringe, F. y Foskett, N. H. (2002). Marketing university education: the South African experience. *Higher Education Review*, 34(3), 35-51.
- Maringe, F. y Gibbs, P. (2009). *Marketing Higher Education. Theory and Practice*. Nueva York: Editorial McGraw-Hill.
- Maringe, F. y Mourad, M. (2012). Marketing for Higher Education in Developing Countries: emphases and omissions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 1-9.
- Marks, R. B. (2000). Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108-119.
- Marshal, G. y Murdoch, I. (2001). Service quality in marketing of consulting engineers. *International Journal of Construction Marketing*, 3(November), 534-559.
- Martensen, A., Grønholdt, L., Eskildsen, J. K. y Kristensen, K. (2000). Measuring student oriented quality in higher education: application of the ECSI methodology. *Sinergie rapporti di ricerca*, 9, 371-383.
- Martín Ruiz, D. (2001). El valor percibido como determinante de la Fidelidad del Cliente. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla.
- Martín Ruiz, D., Barroso Castro, C. y Enrique, M. A. (2004). El valor percibido de un servicio. *Revista Española de Investigación de Marketing. ESIC*, 8(1), 47-74.
- Martin, A. J., Milne-Home, J., Barrett, J., Spalding, E. y Jones, G. (2000). Graduate satisfaction with university and perceived employment preparation. *Journal of Education and Work*, 13(2), 199-213.
- Martin, C. (1998). Relationship Marketing: A High-Involvement Product Attribute Approach. *Journal of Product and Brand Management*, 7(1), 6-26.
- Martin, C. L. (1998). Relationship marketing: a high-involvement product attribute approach. *Journal of Product & Brand Management*, 7(1), 6-26.

- Martínez, T. L. y Doña Toledo, L. (2013). What do graduates think? An analysis of intention to repeat the same studies and university. *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(1), 62-89.
- Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53-65.
- Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. (2006). ¿Se puede aplicar el marketing a los servicios públicos? Justificación en el caso de la Educación Superior. *Revista Aragonesa de Administración Pública* 28, 351-369.
- Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. (2007). The customer concept in university services: A classification. *International Review on Public and Non Profit Marketing*, 4(1-2), 65-80.
- Mas Tous, C. y Medinas Amorós, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.
- Matherly, L. L. (2012). A causal model predicting student intention to enrol moderated by university image: using strategic management to create competitive advantage in higher education. *International Journal of Management in Education*, 6(1), 38-55.
- Mattson, J. (1991). *Better Business by the ABC of Values*. Lund: Studentlitteratur.
- Mau, W. y Kopischke, A. (2001). Job search methods, job search outcomes, and job satisfaction of college graduates: a comparison of races and sex. *Journal of Employment Counseling*, 38(3), 141-149.
- Mauldin, S., Crain, J. L. y Mounce, P. H. (2000). The accounting principles instructor's influence on students' decision to major in accounting. *Journal of Education for Business*, 75(3), 142-148.
- Mavondo, F. T., Tsarenko, Y. y Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41-60.
- Mayer, E. (1992). *The Key Competencies: Report to the Australian Education Council and the Ministers for Vocational Education, Employment and Training*. Canberra: Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training.
- Mazelan, P. M., Green, D. M., Brannigan, C. R. y Tormey, P. F. (1993). *Student satisfaction and perceptions of quality*. Proceedings of the Association for Educational and Training Technology's International Conference. Association for Educational and Training Technology, London, England (ERIC Document Reproduction Service No. ED 358 830).
- Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 12(4), 163-175.

- McCarthy, J. y Perreaul, W., (2007). *Marketing Planeación Estratégica de la Teoría a la Práctica, 1er tomo*. Madrid: McGraw Hill.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. New York: SUNY Press.
- McDougall, G. H. y Levesque, T. (2000). Customer satisfaction with services: putting perceived value into the equation. *Journal of services marketing*, 14(5), 392-410.
- McGrath, J.J. (2003). Leading in a managerialist paradigm: A survey of perceptions within a faculty of education. EdD thesis, Univ. of Birmingham. DOI: http://www.education.bham.ac.uk/programmes/research/documents/McGrath_Thesis.pdf.
- McGuinness, S. (2003). University quality and labour market outcomes. *Applied Economics*, 35(18), 1943-1955.
- McPherson, M. y Schapiro, M. (1988). *The Student Aid Game*. Princeton, NJ. Princeton University Press.
- Mehta, A. (1994). How advertising response modeling (ARM) can increase ad effectiveness. *Journal of Advertising Research*, 34, 62-62.
- Mehta, A. y Purvis, S. C. (1997). Evaluating advertising effectiveness through advertising response modeling en n W. D. Wells (Ed.), *Measuring advertising effectiveness* (pp. 325-334). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Mels, G., Boshoff, C. y Deon, N. (1997). The dimensions of service quality: the original European perspective revisited. *The Services Industries Journal*, 17(1), 173-189.
- Menon, M. E. (2002). The mission of universities and the vocational paradigm: an investigation of students' perceptions. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(4), 515-532.
- Michael, S. O. (1990). Marketing educational institutions: Implications for administrators. *International Journal of Educational Management*, 4(5), 23-30.
- Michavila, F. (2001): "¿Soplan vientos de cambios universitarios?". Boletín de la RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria), 1 (1).
- Michavila, F. (2012). *La universidad española en cifras 2012*. Conferencias de rectores de las universidades españolas (CRUE). DOI: http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPANOLA_EN_CIFRAS.pdf
- Midgley, C., Kaplan, A. y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español. *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. DOI: <http://bit.ly/lj5kwoU>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013-2014*. DOI: https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos y cifras del sistema universitario español*. DOI: <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas-informes-documentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf>
- Mintzberg, H. (1996). Managing government, governing management. *Harvard Business Review*, 74(3), 75-83.
- Miquel, S., Bigné, E., Sánchez, J., Moliner, M. A. y Vallet, T. M. (1995). El marketing de los servicios públicos administrativos. In *comunicación presentada al IX Congreso Nacional-V Congreso Hispano-Francés, AEDEM, Toledo*, pp. 2285-2299.
- Miron, M. y Segal, E. (1978). The good university teacher" as perceived by the students. *Higher Education*, 7 (1), 27-49.
- Mitchell, A. A. (1979). Involvement: A potentially important mediator of consumer behavior. *Advances in consumer research*, 6 (1), 191-196.
- Mittal, B. (1989). Measuring Purchase-decision involvement. *Psychology & Marketing*, 6 (2), 147-162.
- Mittal, V., Ross, W. T. y Baldasare, P. M. (1998). The asymmetric impact of negative and positive attribute-level performance on overall satisfaction and repurchase intentions. *Journal of marketing*, 62(1), 33-47.
- Molina Iturrondo, A. (2002). Educación Superior: Retos y transformaciones para el siglo XXI. *Cuadernos de investigación en educación*, 18 (Diciembre), 1-2.
- Moliné, M. (1996). *Malicia para vender como marca*. Bilbao: Deusto.
- Moliner, B.; Berenguer, G. y Gil, I. (2001). La importancia de la performance y las expectativas en la formación de la satisfacción del consumidor. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 7 (3), 155-172.
- Monroe, K. B. (1990). *Pricing*. New York: McGraw-Hill.
- Moosmayer, D. C. y Siems, F. U. (2012). Values education and student satisfaction: German business students' perceptions of universities' value influences. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(2), 257-272.
- Mora, J. G. (1997). Market trends in Spanish higher education. *Higher Education Policy*, 10(3-4), 3-4.
- Mora, J. G. y Vidal, J. (1998). Introducing quality assurance in the Spanish university. *New Directions for Institutional Research*, 99 (4), 29-38.

- Mora, J.G., García-Montalvo, J. y García-Aracil, A. (2000). Higher education and graduate employment in Spain. *European Journal of Education, 35*(2), 229-237.
- Moxley, D. R., Najor-Durack, A. y Dumbrigue, C. (2001). *Keeping Students in Higher Education; Successful Practices and Strategies for Retention*. London. Kogan Page
- Moya, M. y Gómez, C. (1996) *Psicología y género: un análisis de la profesión*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mullen, A. L., Goyette, K. A. y Soares, J. A. (2003). Who goes to graduate school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education, 17*(2), 143-169.
- Muñoz, M. T. y Mullet, E. (1990). Los determinantes de las preferencias profesionales de los adolescentes. *Evaluación Psicológica, 6*, 155-170.
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobálca, C. y Anton, O. (2010). An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management, 23*(2), 124-140.
- Munuera, J. L. y Rodríguez Escudero, A. I. (2007). *Estrategias de marketing. Un enfoque basado en el proceso de dirección*. Madrid: ESIC.
- Murphy, P. E. (1981). Consumer Buying Roles in College Choice: Parents' and Students' Perceptions. *College and University, 56*(2), 140-50.
- Murray, D. y Howat, G. (2002). The relationships among service quality, value, satisfaction, and future intentions of customers at an Australian sports and leisure centre. *Sport Management Review, 5*(1), 25-43.
- Murrell, A. J., Frieze, I. H. y Frost, J. L. (1991). Aspiring to careers in male-and female-dominated professions: A study of Black and White college women. *Psychology of Women Quarterly, 15*(1), 103-126.
- Myburgh, J. E. (2005). An empirical analysis of career choice factors that influence first-year accounting students at the university of Pretoria: a cross-racial study. *Meditari Accountancy Research, 13*(2), 35-48.

n

Nabi, G. R. (2003). Graduate employ. Employment and underemployment: opportunity for skill use and career experiences amongst recent business graduates. *Education + Training, 45*(7), 371-382.

Nagata, H., Satoh, Y., Gerrard, S. y Kytömäki, P. (2004). The dimensions that construct the evaluation of service quality in academic libraries. *Performance Measurement and Metrics, 5*(2), 53-65.

Narver, J. C. y Slater, S. F. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *Journal of marketing, 54*(4), 20-35.

- Nasser, R. N., Khoury, B. y Abouchedid, K. (2008). University students' knowledge of services and programs in relation to satisfaction: a case study of a private university in Lebanon. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 80-97.
- Natalisa, D. y Subroto, B. (2003). Effects of management commitment on service quality to increase customer satisfaction of domestic airlines in Indonesia. *Singapore Management Review*, 25(1), 85-104.
- Neave, G. y Veiga, A. (2013). The Bologna Process: inception, 'take up' and familiarity. *Higher Education*, 66(3), 59-77.
- Neubauer, D. y Ordóñez, V. (2008). *El nuevo rol de la educación superior en un mundo globalizado* en GUNI: La educación superior en el mundo: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, pp. 51.
- Newman, C. M. (2002). The current state of marketing activity among higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 12(1), 15-29.
- Newman, S. y Jahdi, K. (2009). Marketisation of education: Marketing, rhetoric and reality. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 1-11.
- Nguyen, N. y LeBlanc, G. (1998). The mediating role of corporate image on customers' retention decisions: an investigation in financial services. *International Journal of Bank Marketing*, 16(2), 52-65.
- Nguyen, N. y LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303-311.
- O
- O'Neil, M. y Onion, K. (1994). "An outcomes approach to a degree programme", en Nightingalel P. y O'Neil, P., *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- OCDE (2001). Repaso a la enseñanza. Indicadores de la OCDE. DOI: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/aprendizaje/indicadores%20OCDE.pdf>
- OCDE (2008). Annual Report 2008. DOI: <http://www.oecd.org/newsroom/40556222.pdf>
- OCDE (2010). Education at a Glance 2010: OECD Indicators, OECD. DOI: www.oecd.org/edu/eag2010
- OCDE (2011). Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- OCDE (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

- Oh H. (2000). Diners' perceptions of quality, value and satisfaction. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 41 (3), 58-6.
- Olaru, D., Purchase, S. y Peterson, N. (2008). From customer value to repurchase intentions and recommendations. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 23 (8), 554-565.
- Oldfield, B. M. y Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in education*, 8 (2), 85-95.
- Oliver, R. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460-469.
- Oliver, R. L. (1996). Varieties of Value in the Consumption Satisfaction Response. *Advances in consumer research*, 23(1), 143-147.
- Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty?. *Journal of marketing*, 63(4), 33-44.
- Oliver, R. L. y DeSarbo, W. S. (1988). Response determinants in satisfaction judgments. *Journal of consumer research*, 15 (4), 495-507.
- Oliver, R. L. y Linda, G. (1981). Effect of satisfaction and its antecedents on consumer preference and intention. *Advances in consumer research*, 8(1), 88-93.
- Oliver, R. L., Rust, R. T. y Varki, S. (1997). Customer delight: foundations, findings, and managerial insight. *Journal of Retailing*, 73(3), 311-336.
- Oplatka, I. (2009). Marketing the university: The subjective perceptions of Israeli academics of their role in attracting new students to their institution. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(3), 207-217.
- Oplatka, I. y Hemsley-Brown, J. (2007). The incorporation of market orientation in the school culture: An essential aspect of school marketing. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 292-305.
- Ordorika, I. (2002). Mercados y Educación Superior. *Perfiles educativos*, 24 (95), 98-103.
- Ordorika, I. (2004). El mercado en la academia en I. Ordorika (dir.): *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Ciudad de México: CRIM-UNAM/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-74.
- Ordorika, I. (2008). Compromiso con la sociedad: desafíos contemporáneos para las universidades públicas de investigación en *La educación superior en el mundo*, 3. Red Global de Universidad para la Innovación (GUNI). (2008). New York: Palgrave Macmillan.

- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortigueira Sánchez, M. y Vázquez Carrasco, R. (2005). La implicación del cliente: compilación teórica. *Cuadernos de Gestión*, 5(1), 89-102
- Owlia, M. S. y Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- Owlia, M. S. y Aspinwall, E. M. (1997). TQM in higher education – a review. *International Journal of Quality and Reliability Management* 14(5), 527–543.
- Pampaloni, A. M. (2010). The influence of organizational image on college selection: what students seek in institutions of Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 19-48.
- Pantages, T. J. y Creedon, C. F. (1978). Students of College Attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48(1), 40-101.
- Paolillo, J. G. P. y Estes, R. W. (1982). An Empirical Analysis of Career Choice Factors Among Accountants, Attorneys, Engineers, and Physicians. *The Accounting Review*, 54(4), 785-794.
- Parameswaran, R. y Glowacka, A. E. (1995). University image: an information processing perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(2), 41-56.
- Parasuraman, A. y Grewal, D. (2000). The impact of technology on the quality-value-loyalty chain: a research agenda. *Journal of the academy of marketing science*, 28(1), 168-174.
- Parasuraman, A., Berry, L. L. y Zeithaml, V. A. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.
- Parasuraman, A., Zeithaml V. A. y Berry L. L. (1985). A conceptual model of services quality and its implication for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Paa, H. K. y McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *The Career Development Quarterly*, 49(1), 29-44.
- Pakdil, F. y Harwood, T. N. (2005). Patient satisfaction in a preoperative assessment clinic: An analysis using SERVQUAL dimensions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(1), 15-30.
- Palos, R. y Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3407-3411.

p

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. y Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64 (1), 12-37.
- Parasuraman, A., Zeithaml V. A. y Berry L. L. (1994). Reassessment of Expectations as a comparison standards in measuring service quality: implications for further research. *Journal of Marketing*, 58 (2), 111-124.
- Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Patterson, P. G. y Spreng, R. A. (1997). Modelling the relationship between perceived value, satisfaction and repurchase intentions in a business-to-business, services context: an empirical examination. *International Journal of service Industry management*, 8 (5), 414-434.
- Paulsen, M. B. y Gentry, J. A. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: a study of the college finance classroom. *Financial Practice and Education*, 5 (1), 78-90.
- Pearson, C. y Dellman-Jenkins, M. (1997). Parental influence on a student's selection of a college major. *College Student Journal*, 31 (3), 301-313.
- Peng, P. J. y Samah, A. J. A. (2006). Measuring Students' Satisfaction for Quality Education in a e-learning university. *Unitar E-Journal*, 2 (1), 11-21.
- Pereira, M. A. G. y Da Silva, M. T. (2003). A key question for higher education: Who are the customers. In *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations*, pp. 1-16.
- Perin, M. G., Sampaio, C. H., Simões, C. y de Pálvora, R. P. (2012). Modeling antecedents of student loyalty in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22 (1), 101-116.
- Peter, J. P. (1979). Reliability: A review of psychometric basics and recent marketing practices. *Journal of Marketing Research*, 16 (1), 6-17.
- Petruzzellis, L. y Romanazzi, S. (2010). Educational value: how students choose university: Evidence from an Italian university. *International Journal of Educational Management*, 24 (2), 139-158.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M. y Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, 16 (4), 349-364.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. y Goldman, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion. *Journal of personality and social psychology*, 41 (5), 847-855.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. y Schumann, D. (1983). Central and peripheral routes to advertising effectiveness: The moderating role of involvement. *Journal of consumer research*, 10 (2), 135-146.

- Petty, R.E. y Cacioppo, J.T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K. y Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 193-214.
- Pihlström, M. y Brush, G. J. (2008). Comparing the perceived value of information and entertainment mobile services. *Psychology & Marketing*, 25(8), 732-755.
- Pike, G. R. (1991). The effects of background, coursework, and involvement on students' grades and satisfaction. *Research in Higher Education*, 32(1), 15-30.
- Pike, G. R. (1994). The relationship between alumni satisfaction and work experiences. *Research in Higher Education*, 35(1), 105-123.
- Pike, S. y Larkin, I. (2010). Longitudinal evaluations of student satisfaction with a postgraduate unit using importance-performance analysis. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 10(3), 215-231.
- Ping Jr, R. A. (1993). The effects of satisfaction and structural constraints on retailer exiting, voice, loyalty, opportunism, and neglect. *Journal of retailing*, 69(3), 320-352.
- Polat, S. (2011a). Organizational image of Kocaeli University for university students. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 36(6), 105-119.
- Polat, S. (2011b). The relationship between university students' academic achievement and perceived organizational image. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 11(1), 257-262.
- Porter, M. (1980). *Competitive Strategy*. New York: Free Pres.
- Porter, M. (1985). *Competitive Advantage - Creating and Sustaining Superior Performance*. New York, NY: Free Press.
- Powell, J. J., Bernhard, N. y Graf, L. (2012). The Emergent European Model in Skill Formation Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240-258.
- Price, I. F., Matzdorf, F., Smith, L. y Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, 21(10), 212-222.
- Price, L. L., Arnould, E. J. y Tierney, P. (1995). Going to extremes: Managing service encounters and assessing provider performance. *Journal of Marketing*, 59(2), 83-97.
- Psacharopoulos, G. y Velez, E. (1993). Educational quality and labor market outcomes: evidence from Bogota, Colombia. *Sociology of Education*, 66(2), 130-145.

PWC (PricewaterhouseCoopers) (2013) Temas candentes de la universidad española 2013. ¿Tenemos la universidad pública que necesitamos? DOI: [http://kc3.pwc.es/local/es/kc3/publicaciones.nsf/V1/7E7ABBB881074258C1257B33005EA050/\\$FILE/Temas-Candentes-Universidad.pdf](http://kc3.pwc.es/local/es/kc3/publicaciones.nsf/V1/7E7ABBB881074258C1257B33005EA050/$FILE/Temas-Candentes-Universidad.pdf)

q

Qureshi, S. (1993). Market driven public institutions attract resources. *Journal of Professional Services Marketing*, 9(2), 83-92.

Qureshi, T. M., Shaukat, M. Z. y Hijazi, S. T. (2010). Service Quality SERVQUAL model in Higher Educational Institutions, What factors are to be considered? *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(5), 281-290.

r

Ramachandran, N. T. (2010). Marketing framework in higher education: Addressing aspirations of students beyond conventional tenets of selling products. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 544-556.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.

Ramsden, P. y Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383.

Ranking de Shangai.
<http://www.shanghairanking.com/>

Ranking Higher Education Taiwan: Evaluation and Accreditation Council of
<http://www.heeact.edu.tw/mp.asp?mp=4>

Ranking SCImago: <http://www.scimagojr.com/>

Ranking Times Higher Education:
<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>

- Ravald, A. y Grönroos, C. (1996). The value concept and relationship marketing. *European journal of marketing*, 30(2), 19-30.
- Ravinet, P. (2008). From Voluntary Participation to Monitored Coordination: why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, 43(3), 353-367.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge (Massachusetts); Harvard University.
- Red Global de Universidad para la Innovación (GUNI). (2008). *Higher Education in the World 5. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. New York: Palgrave Macmillan
- Red Global de Universidad para la Innovación (GUNI). (2013). *Higher Education in the World 5. Knowledge engagement and higher education: contributing to social change*. New York: Palgrave Macmillan
- Redding, P. (2005). The evolving interpretations of customers in higher education: empowering the elusive. *International Journal of Consumer Studies*, 29(5), 409-417.
- Reeves, C. A. y Bednar, D. A. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of management Review*, 19(3), 419-445.
- Ressler, J. y Abratt, R. (2009). Assessing the impact of university reputation on stakeholder intentions. *Journal of General Management*, 35(1), 35-45.
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petroska, J. M., Ash, D. y Rude-Parkins, C. (2006). Student employment and higher education: Empiricism and contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63-92.
- Riggert, S., Boyle, M., Petroska, J., Ash, D. y Rude-Parkins, C. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63-92.
- Rivas, F. (1990). *La elección de estudios universitarios. Un sistema de asesoramiento universitario basado en indicadores vocacionales eficaces*. Madrid. Consejo de Universidades.
- Roberts, J. y Styron, R. (2010). Student satisfaction and persistence: factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, 6(1), 1-15.
- Roberts, T. S. (2005). *Self, Peer, and Group Assessment in E-Learning*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Robinson, A. y Long, G., (1987). Marketing Further Education: Products or People? *NAFHE Journal*, 13, 42-51.
- Rodríguez, M. A. y Luque, T. (2002). El Papel Moderador de la Implicación hacia el Mensaje en la Eficacia Publicitaria de los Anuncios con y sin Famosos en XIV Encuentros de Profesores Universitarios de Marketing. Granada.

- Rojas-Méndez, J. I., Vasquez-Parraga, A. Z., Kara, A. L. I. y Cerda-Urrutia, A. (2009). Determinants of student loyalty in higher education: a tested relationship approach in Latin America. *Latin American Business Review*, 10(1), 21-39.
- Rosa M.J. y Amaral, A. (2007). A Self-assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the EFQM Excellence Model. *Quality Assurance In Higher Education*, 20, 181-207
- Ross, M., Grace, D. y Shao, W. (2013). Come on higher ed... get with the programme! A study of market orientation in international student recruitment. *Educational Review*, 65(2), 219-240.
- Rotem, A. y Glasman, N. S. (1979). On the Effectiveness of students' evaluative feedback to university instructors. *Review of Educational Research*, 49(3), 497-511.
- Rowley, J. (1997). Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 7-14.
- Rumberger, R. W. (1984). The Job Market for College Graduates, 1960-90. *Journal of Higher Education*, 55(4), 433-454.
- Russell, M. (2005). Marketing education: a review of service quality perceptions among international students. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 17(1), 65-77.
- Rust, R. T., Zahorik, A. J. y Keiningham, T. L. (1995). Return on quality (ROQ): Making service quality financially accountable. *Journal of marketing*, 59(2), 58-70.
- Rust, R. y Oliver, R. (1994). *Service Quality: New directions in Theory and Practice*. London: Sage.
- Ryu, K., Han, H. y Kim, T. H. (2008). The relationships among overall quick-casual restaurant image, perceived value, customer satisfaction, and behavioral intentions. *International Journal of Hospitality Management*, 27(3), 459-469.
- Ryu, K., Lee, H. R. y Kim, W. G. (2012). The influence of the quality of the physical environment, food, and service on restaurant image, customer perceived value, customer satisfaction, and behavioral intentions. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 24(2), 200-223.

S

- Saavedra, A. R. y Saavedra, J.E. (2011). Do colleges cultivate critical thinking, problem solving, writing and interpersonal skills? *Economics of Education Review*, 30(6), 1516-1526.

- Sabiote, C. M., Frías, D. M. y Castañeda, J. A. (2012). The moderating effect of uncertainty-avoidance on overall perceived value of a service purchased online. *Internet Research*, 22(2), 180-198.
- Sáinz, M., López-Sáez, M. y Lisbona, A. (2004) Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3, 111-123.
- Sakthivel, P. B. y Raju, R. (2006). An instrument for measuring engineering education quality from students' perspective. *Quality Management Journal*, 13(3), 23-34.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial. Colombia*: Ediciones Banco Mundial.
- Sánchez, J., Callarisa, L., Rodríguez, R. M. y Moliner, M. A. (2006). Perceived value of the purchase of a tourism product. *Tourism Management*, 27(3), 394-409.
- Sánchez-Fernández, R., Iniesta-Bonillo, M., Schlesinger-Díaz, W. y Rivera-Torres, P. (2010). Analysis of the Value Creation in Higher Institutions: A Relational Perspective. *Theoretical & Applied Economics*, 17(10), 25-36.
- Sandler, M. E. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Santesmases Mestre, M. (1996). *Términos de marketing. Diccionario-Base de Datos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santiago, R., Carvalho, T. y Relva, R. (2008). Research and the universities' image. *European Journal of Education*, 43(4), 495-512.
- Sanz De La Tajada, L.A. (1996), *Auditoría de la Imagen de Empresa. Métodos y Técnicas de Estudio de la Imagen*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Schmit, M. J. y Allscheid, S. P. (1995). Employee attitudes and customer satisfaction: Making theoretical and empirical connections. *Personnel psychology*, 48(3), 521-536.
- Schmitt, B. H., Simonson, A. y Marcus, J. (1995). Managing corporate image and identity. *Long Range Planning*, 28(5), 82-92.
- Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O. y Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications—Same effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 178-198.
- Schwartz, J. B. (1985). Student financial aid and the college enrollment decision: The effects of public and private grants and interest subsidies. *Economics of Education Review*, 4(2), 129-144.
- Selnes, F. (1993). An examination of the effect of product performance on brand reputation, satisfaction and loyalty. *European Journal of marketing*, 27(9), 19-35.

- Seto Pamies, D. (2003). La influencia de la calidad de servicio, la imagen, la satisfacción y la confianza de la fidelidad del cliente. *Revista española de Investigación de Marketing*, 7(1), 27-55.
- Sewell, W. H. y Shah, V. P. (1968). Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *American Journal of Sociology*, 73(5), 559-572.
- Seymour, D. T. (1993). *On Q: Causing Quality in Higher Education*. Dryx. Phoenix, A.Z.: McMillan.
- Shanka, T., Quintal, V. y Taylor, R. (2006). Factors influencing international students' choice of an education destination—A correspondence analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 31-46.
- Shankar, V., Smith, A. K. y Rangaswamy, A. (2003). Customer satisfaction and loyalty in online and offline environments. *International journal of research in marketing*, 20(2), 153-175.
- Shapiro, B. P. (1988). What the Hell Is 'Market Oriented'? *Business Review*, 66(6), 119-25.
- Shemwell, D. J., Yavas, U. y Bilgin, Z. (1998). Customer-service provider relationships: an empirical test of a model of service quality, satisfaction and relationship-oriented outcomes. *International Journal of Service Industry Management*, 9(2), 155-168.
- Sheppard, B. H., Hartwick, J. y Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of consumer Research*, 15(3), 325-343.
- Sheth, J. N., Newman, B. I. y Gross, B. L. (1991). Why we buy what we buy: a theory of consumption values. *Journal of business research*, 22(2), 159-170.
- Shewhart, W. A. (1986). *Statistical method from the viewpoint of quality control*. Dover: Courier Dover Publications.
- Shostack, G. L. (1977). Breaking free from product marketing. *The Journal of Marketing*, 41(2), 73-80.
- Silverstone, R. y Williams, A. (1979). Recruitment, training, employment and careers of women chartered accountants in England and Wales. *Accounting and Business Research*, 9(34), 105-122.
- Simic, M. L. y Carapic, H. (2008). Education service quality of a business school: former and current students' evaluation". *International Review On Public And Non Profit Marketing*, 5(2), 181-191.
- Sinha, I. y DeSarbo, W.S. (1998). An Integrated Approach Toward the Spatial Modeling of Perceived Customer Value. *Journal of Marketing Research*, 35(2), 236- 249.
- Sirgy, M. J. y Samli, A. C. (1985). A path analytic model of store loyalty involving self-concept, store image, geographic loyalty, and socioeconomic status. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 13(3), 265-291.

- Sirohi, N., McLaughlin, E. W. y Wittink, D. R. (1998). A model of consumer perceptions and store loyalty intentions for a supermarket retailer. *Journal of retailing*, 74(2), 223-245.
- Sirvanci, M. (1996). Are students the true customers of higher education? *Quality Progress*, 29(10), 99-102
- Sirvanci, M. B. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 16(6), 382-386.
- Slama, M. E. y Tashchian, A. (1985). Selected socioeconomic and demographic characteristics associated with purchasing involvement. *Journal of marketing*, 49(1), 72-82.
- Slaughter, S. y Leslie, L.L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore (Maryland): Johns Hopkins University.
- Smith, A. M. (1995). Measuring service quality: is SERVQUAL now redundant?. *Journal of Marketing Management*, 11(1-3), 257-276.
- Smith, G., Smith, A. y Clarke, A. (2007). Evaluating service quality in universities: a service department perspective. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 334-351.
- Smith, P. (1997). *Marketing adult education: An ideological dilemma?* DOI: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/0000278998.htm>
- Sohail, M.S. y Shaikh, N.M. (2004). Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 58-65.
- Solinas, G., Masia, M. D., Maida, G. y Muresu, E. (2012). What Really Affects Student Satisfaction? An Assessment of Quality through a University-Wide Student Survey. *Creative Education*, 3(1), 37-40.
- Soutar, G. y McNeil, M. (1996). Measuring service quality in a tertiary institution. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 72-82.
- Spreng, R. A. y Mackoy, R. D. (1996). An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction. *Journal of retailing*, 72(2), 201-214.
- Stafford, T. F. (1994). Consumption values and the choice of marketing electives: Treating students like customers. *Journal of Marketing Education*, 16(2), 26-33.
- Steger, M. (2003). *Globalisation, a very short introduction*. Oxford: Oxford university press.
- Steiner, G. A. (1979). Contingency theories of strategy and strategic management. *Strategic management*, 405-16.
- Stevens, R. E., McConkey, C. W., Cole, H. S. y Clow, K. E. (2008). College image: A strategic marketing dilemma. *Services Marketing Quarterly*, 29(3), 99-113.

- Stodnick, M. y Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115-133.
- Struckman-Johnson, C. y Kinsley, S. (1985). Assessment and Comparison of College Image among High School Seniors, College Students, and Alumni. *College and University*, 60(4), 316-27.
- Subirats, J. (2001). Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época? *Educar*, 28, 11-39.
- Sugahara, S. y Boland, G. (2010). The role of cultural factors in the learning style preferences of accounting students: a comparative study between Japan and Australia. *Accounting Education: an international journal*, 19(3), 235-255.
- Sultan, P. y Wong, H. Y. (2012). Service quality in a higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755-784.
- Sultan, P. y Wong, H. Y. (2013). Antecedents and consequences of service quality in a higher education context: A qualitative research approach. *Quality assurance in education*, 21(1), 70-95.
- Sumaedi, S., Bakti, G. M. Y. y Metasari, N. (2012). An empirical study of state university students' perceived service quality. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 164-183.
- Sung, M. y Yang, S. U. (2008). Toward the model of university image: The influence of brand personality, external prestige, and reputation. *Journal of Public Relations Research*, 20(4), 357-376.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16(3), 282-298.
- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C. y Anantharaman, R. N. (2002). The relationship between service quality and customer satisfaction—a factor specific approach. *Journal of services marketing*, 16(4), 363-379.
- Sursock, A., Smidt, H. y Davies, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Svensson, G. y Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all!. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17-28.
- Sweeney, J. C. y Soutar, G. N. (2001). Consumer perceived value: the development of a multiple item scale. *Journal of retailing*, 77(2), 203-220.
- Symes, C. (1996). Selling futures: a new image for Australian universities? *Studies in higher education*, 21(2), 133-147.

t

- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in higher Education*, 7(1), 47-54.
- Tam, J. L. (2004). Customer satisfaction, service quality and perceived value: an integrative model. *Journal of marketing management*, 20(7-8), 897-917.
- Tan, L. M. y Laswad, F. (2006). Students' beliefs, attitudes and intentions to major in accounting. *Accounting Education: an international journal*, 15(2), 167-187.
- Tan, L. M. y Laswad, F. (2009). Understanding students' choice of academic majors: A longitudinal analysis. *Accounting Education: an international journal*, 18(3), 233-253.
- Tang, M., Fouad, N. A. y Smith, P. L. (1999). Asian Americans' career choices: A path model to examine factors influencing their career choices. *Journal of Vocational Behavior*, 54(1), 142-157.
- Tarí, J. J. (2006). An EFQM model self-assessment exercise at a Spanish university. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 170-188.
- Taylor, P. (2008) Higher education curricula for human and social development en *La Educación Superior en el Mundo 3*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, pp. Xxvii.
- Taylor, R. E. y Reed, R. R. (1995). Situational Marketing: application for Higher Education Institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(1), 23-36.
- Taylor, S. A. y Baker, T. L. (1994). An assessment of the relationship between service quality and customer satisfaction in the formation of consumers' purchase intentions. *Journal of retailing*, 70(2), 163-178.
- Teelken, C. (2012). Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37(3), 271-290.
- Terkla, D. G. y Pagano, M. F. (1993). Understanding institutional image. *Research in Higher Education*, 34(1), 11-22.
- Thomas, E. H. y Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45(3), 251-269.
- Thompson J. A. A. y Strickland III, A. J. (1994). *Dirección y administración estratégicas: conceptos, casos y lecturas*. Delaware: Adison Wesley.
- Topor, R. (1983). Marketing higher education: a practical guide. (Online). DOI: <http://www.marketinged.com/library/index.html#books>

Townsend, B. K. (1986). Preferred directions and images for the community college: A view from inside. *Research in Higher Education*, 25(4), 316-327.

Traverso Cortés, J. y Román Onsaló, M. L. (2007). Análisis de la imagen interna de la institución universitaria: Contrucción de un modelo para la obtención de la imagen bajo la perspectiva del alumno. *Investigaciones europeas de dirección de la empresa (IEDEE)*, 13(1), 231-246.

Treadwell, D. F. y Harrison, T. M. (1994). Conceptualizing and assessing organizational image: Model images, commitment, and communication. *Communications Monographs*, 61(1), 63-85.

Trim, P. R. (2003). Strategic marketing of further and higher educational institutions: partnership arrangements and centres of entrepreneurship. *International Journal of Educational Management*, 17(2), 59-70.

Tsinidou, M., Gerogiannis, V. y Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244.

Turel, O., Serenko, A. y Bontis, N. (2007). User acceptance of wireless short messaging services: deconstructing perceived value. *Information & Management*, 44(1), 63-73.

U

Umashankar, V. (2001). The Importance of Managing Points-Of-Marketing in Marketing Higher Education Programmes-Some Conclusions. *Journal of Services Research*, 1(1), 125-140.

UNESCO (1998). Declaración en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París.

Unni, R. M. (2005). Value perceptions and retention of textbooks among marketing and other business majors. *Marketing Education Review*, 15(2), 71-79.

V

Van Klaveren, C. (2011). Lecturing style teaching and student performance. *Economics of Education Review*, 30(4), 729-739.

Vermeulen, L. y Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33(4), 431-451.

- Vila, L. E., Garcia-Aracil, A. y Mora, J. G. (2007). The distribution of job satisfaction among young European graduates: Does the choice of study field matter? *Journal of Higher Education*, 78(1), 97-118.
- Villafaña, J. (1998): *Imagen positiva. Gestión estratégica de la imagen de las empresas*. Madrid: Pirámide.
- Voon, B. H. (2006). Linking a service-driven market orientation to service quality. *Managing Service Quality*, 16(6), 595-619.
- Voss, G. B. y Voss, Z.G. (2000). Strategic Orientation and Firm Performance in an Artistic Environment. *Journal of Marketing*, 64(1), 67-83.
- Vrontis, D., Thrassou, A. y Melanthiou, Y. (2007). A contemporary higher education student-choice model for developed countries. *Journal of Business Research*, 60(9), 979-989.
- Wang, C. Y. (2010). Service quality, perceived value, corporate image, and customer loyalty in the context of varying levels of switching costs. *Psychology & Marketing*, 27(3), 252-262.
- Ward, J., Bitner, M.J. y Gossett, D. (1989). SEEM: measuring the meaning of service environments", en Bitner, M.J., Crosby, L. (Eds), *Designing a Winning Service Strategy*. Chicago: American Marketing Association, pp.34-9.
- Wardley, L. J., Bélanger, C. H. y Leonard, V. M. (2013). Institutional commitment of traditional and non-traditional-aged students: a potential brand measurement?. *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(1), 90-112.
- Warn, J., & Tranter, P. (2001). Measuring quality in higher education: A competency approach. *Quality in Higher Education*, 7(3), 191-198.
- Wasmer, D. J. y Bruner, G. C. (2000). The antecedents of the market orientation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(2), 93-105.
- Weaver, T. (1976). What is the good of Higher Education? *Higher Education Review*, 8(3), 3-14.
- Walker, K. (2010). A systematic review of the corporate reputation literature: Definition, measurement, and theory. *Corporate Reputation Review*, 12(4), 357-387.
- Webb, D. y Jagun, A. (1997). Customer care, customer satisfaction, value, loyalty and complaining behavior: Validation in a UK university setting. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 10, 139-151.

W

- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Westbrook, R. A. y Oliver, R. L. (1991). The dimensionality of consumption emotion patterns and consumer satisfaction. *Journal of consumer research*, 18(1), 84-91.
- Westerheijden, D.F., Stensaker, B. y Rosa, M.J. (eds) (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrech: Springer.
- Wiers-Jenssen, J. y Stensaker, B. G. JB (2002). Student satisfaction towards and empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 21(8), 183-196.
- Wilkins, S. y Huisman, J. (2013). Student evaluation of university image attractiveness and its impact on student attachment to international branch campuses. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 607-623.
- Willcoxson, L., Cotter, J. y Sally, J. (2011). Beyond the first year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331-352.
- Williams, R. J. y Barrett, J. D. (2000). Corporate philanthropy, criminal activity, and firm reputation: is there a link? *Journal of Business Ethics*, 26(4), 341-350.
- Wilson, R. y Gilligan, C. (2002). *Strategic Marketing Management: planning implementation and Control*. London: Butterworth.
- Woam, R. (2011). A comparative study of the perceptions of students from US and Australia and choice of subject first college level final accounting course. *Journal of the American Academy of Business*, 17(1), 62-68.
- Wonders, T. J. y Gyure, J. F. (1991). Opportunistic marketing in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 3(2), 1-16.
- Woodfield, R. (2011). Age and first destination employment from UK universities: are mature students disadvantaged? *Studies in Higher Education*, 36(4), 409-425.
- Woodruff, R. B. (1997). Customer value: the next source for competitive advantage. *Journal of the academy of marketing science*, 25(2), 139-153.
- Wright, C. y O'Neill, M. (2002). Service quality evaluation in the higher education sector: an empirical investigation of students' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 21(1), 23-39.
- Wu, C. y Hsing, S. S. (2006). Less is more: how scarcity influences consumers' value perceptions and purchase intents through mediating variables. *Journal of American Academy of Business*, 9(2), 125-32.

Y

Yang, Z. y Peterson, R. T. (2004). Customer perceived value, satisfaction, and loyalty: the role of switching costs. *Psychology & Marketing*, 21(10), 799-822.

Yeo, R. K. (2008). Brewing service quality in higher education: characteristics of ingredients that make up the recipe. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 266-286.

Yi, Y. (1990). A critical review of consumer satisfaction. *Review of marketing*, 4(1), 68-123.

Yu, Y. T. y Dean, A. (2001). The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty. *International journal of service industry Management*, 12(3), 234-250.

Z

Zafiroopoulos, G. y Vrana, V. (2008). Service quality assessment in a Greek higher education institute. *Journal of business economics and management*, 9(1), 33-45.

Zaghloul, A. A., Hayajneh, Y. A. y AlMarzouki, A. (2010). Factor analysis for an institutional image instrument. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7(2), 157-166.

Zaichkowsky, J. L. (1985). Measuring the involvement construct. *Journal of consumer research*, 12(3), 341-350.

Zaichkowsky, J.L. (1986). Conceptualizing involvement. *Journal of Advertising*, 15(2), 4-14.

Zammuto, R. F., Keaveney, S. M. y O'Connor, E. J. (1996). Rethinking student services: assessing and improving service quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 7(1), 45-70.

Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 35-56.

Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *The Journal of Marketing*, 52(3) 2-22.

Zeithaml, V. A. y Bitner, M. J. (2002). *Marketing de servicios: Un enfoque de integración del cliente a la empresa (2ª ed)*. México: McGraw-Hill.

Zeithaml, V. A., Berry, L.L. y Parasuraman, A. (1988). Communication and control processes in the delivery of service quality. *Journal of Marketing*, 52(2), 35-48.

- Zeithaml, V. A., Berry, L. y Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. *Journal of Marketing*, 60 (2), 31-46.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. y Berry, L. L. (1985). Problems and strategies in services marketing. *The Journal of Marketing*, 33-46.
- Zeithaml, V. y Bitner, M. J. (2003). *Service Marketing: Integrating Customer Focus across the Firm*. New York: McGraw Hill.
- Zeithaml, V.A., Bitner, M.J. y Gremler, D.D. (2006). *Services Marketing: integrating customer focus across the firm*. Singapore: McGraw Hill.
- Zellweger, T., Sieger, P. y Halter, F. (2011). Should I stay or should I go? Career choice intentions of students with family business background. *Journal of Business Venturing*, 26(5), 521-536.
- Zhang, Y. y Zhang, Z. (2006). Guanxi and organizational dynamics in China: a link between individual and organizational levels. *Journal of Business Ethics*, 67 (4), 375-392.



ANEXOS

ANEXO 1. Gráfico de medias de los contrastes de hipótesis (ESTUDIO 1)

Figura 1: Gráfico de medias. Motivos y nivel de intención de repetir estudios

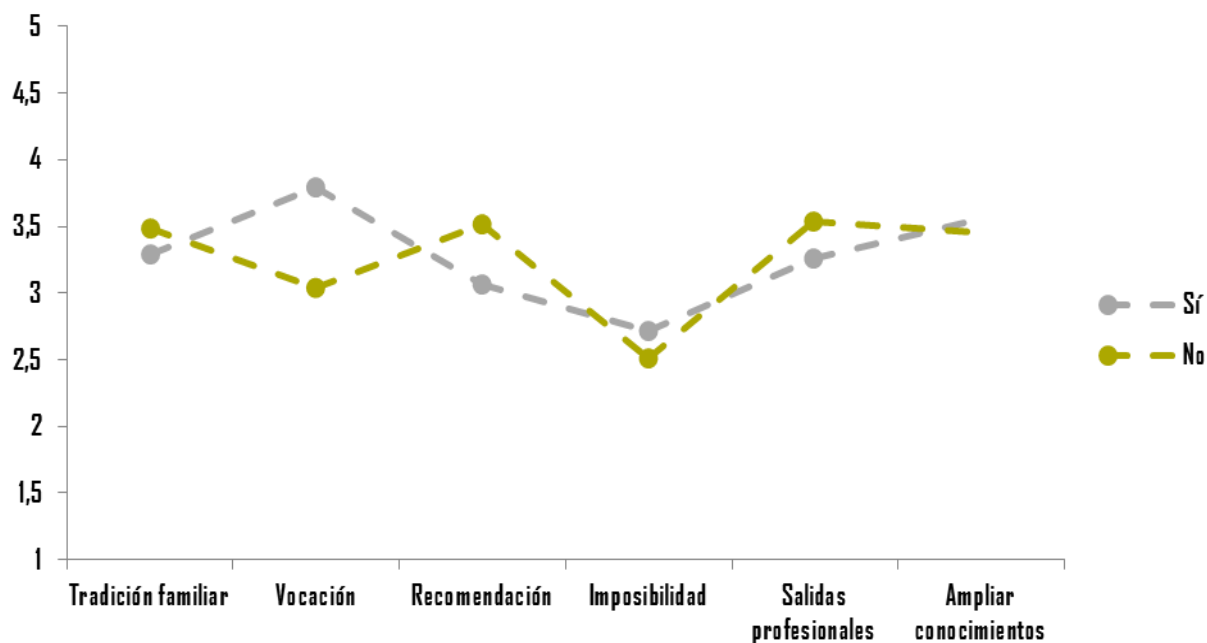


Figura 2. Gráfico de medias. Motivos y nivel de intención de repetir universidad

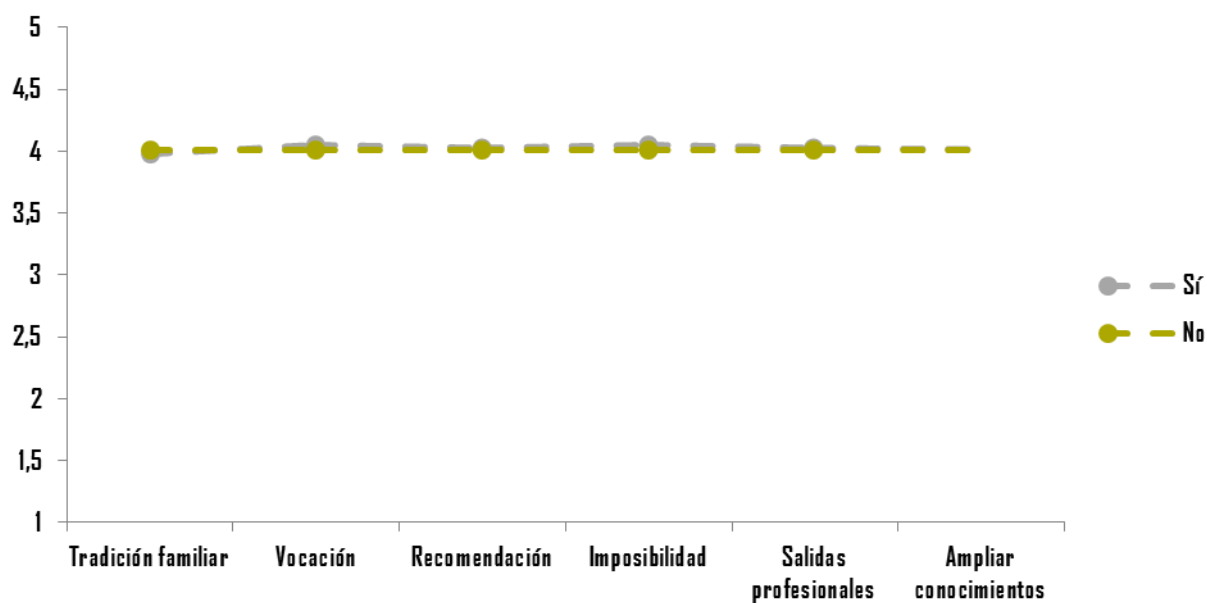


Figura 3. Gráfico de medias. Áreas científicas e intención de repetir los mismos estudios y universidad

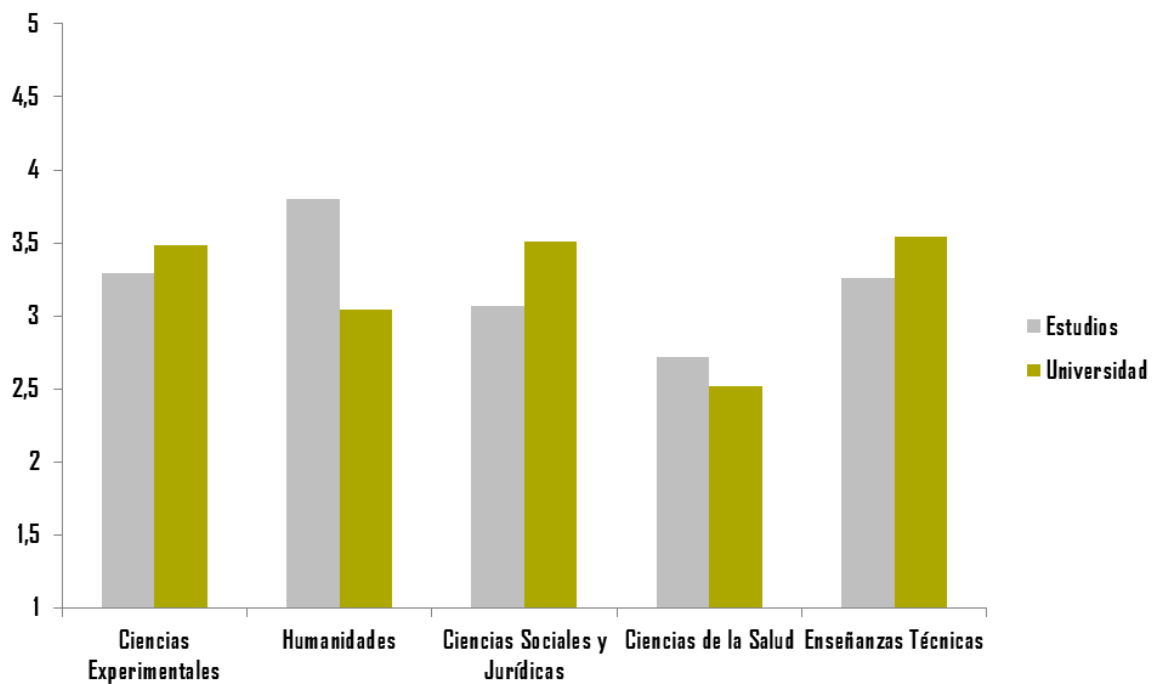


Figura 4. Gráfico de medias. Sexo e intención de repetir los mismos estudios y universidad

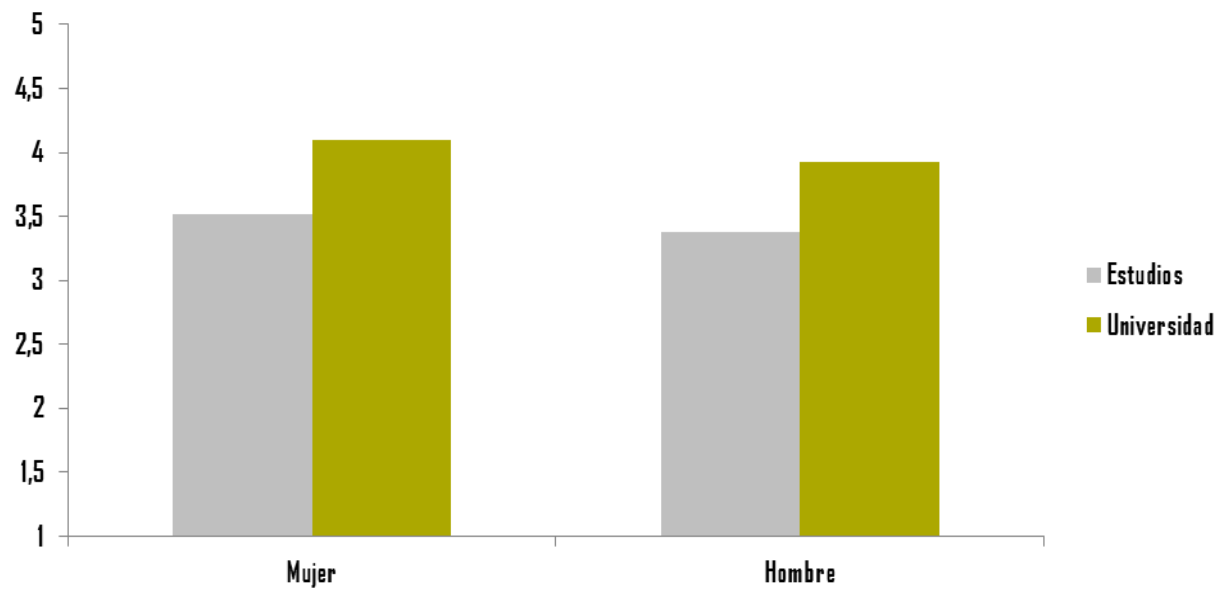
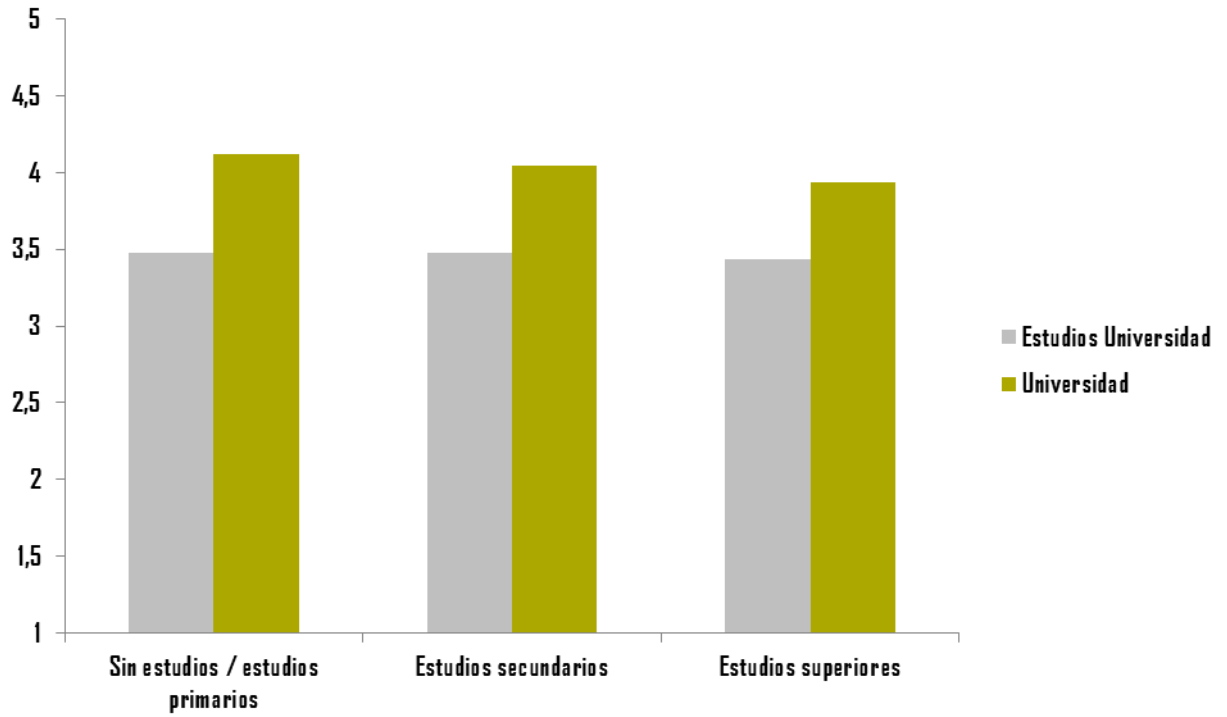


Figura 5. Gráfico de medias. Nivel de estudios de los padres e intención de repetir los mismos estudios y universidad



ANEXO 2. Gráfico de medias de ganancias de nodos (ESTUDIO I)

Figura 6. Medias nodos intención de repetir los mismos estudios

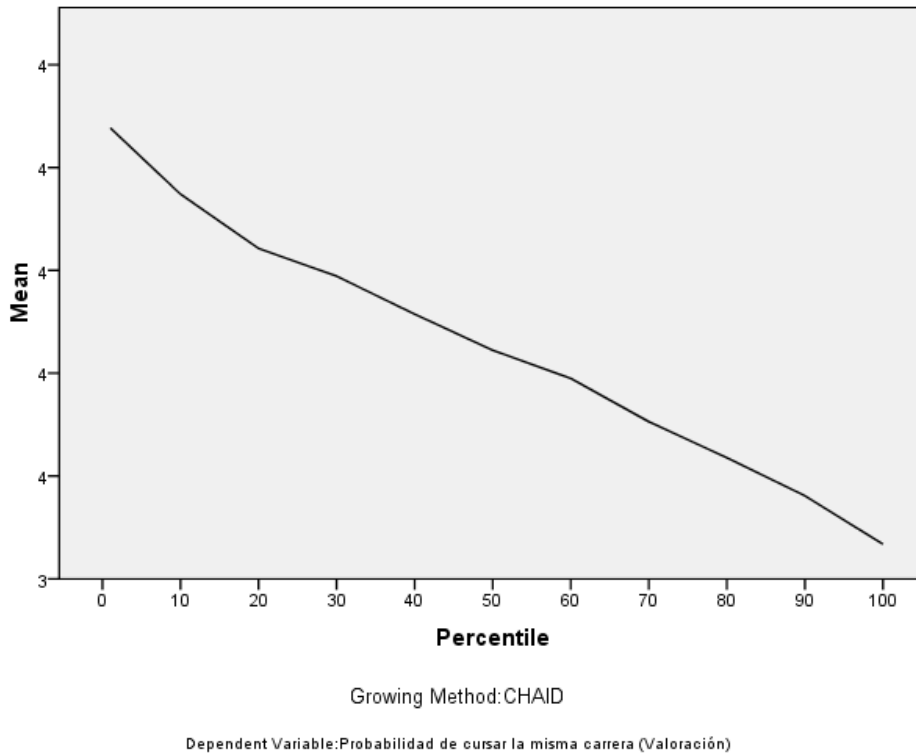
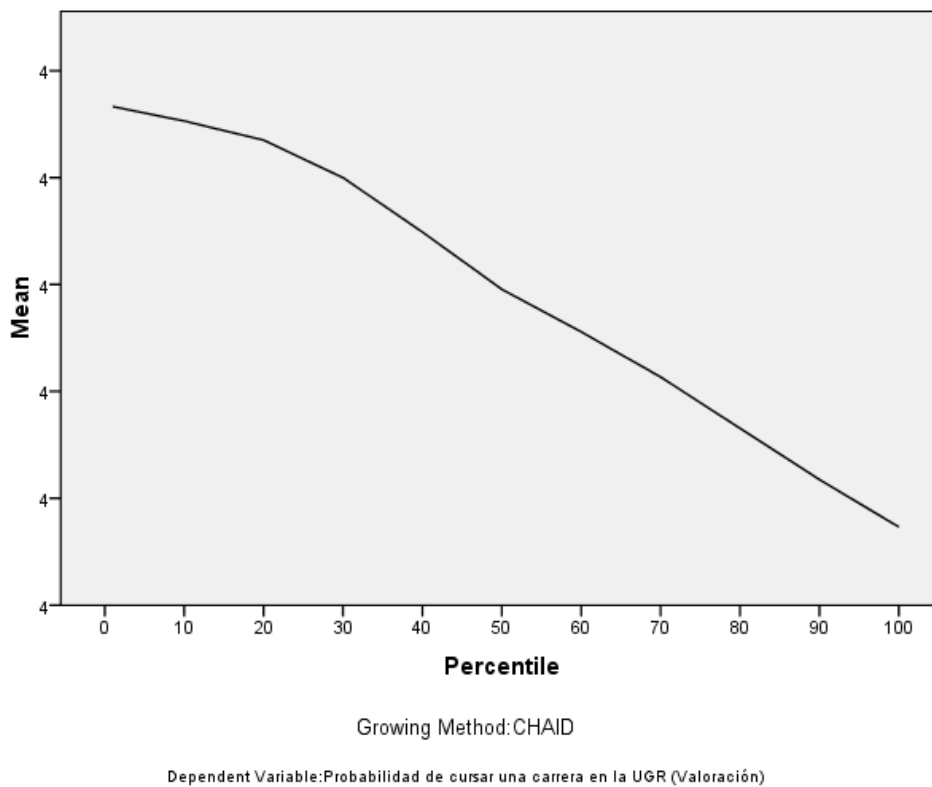


Figura 7. Medias nodos intención de repetir la misma universidad



ANEXO 3. Variables incluidas inicialmente en el análisis factorial (ESTUDIO 2)

Tabla 1. Variables incluidas en el análisis factorial

1	Razonamiento crítico.
2	Habilidades de comunicación oral
3	Habilidades de comunicación escrita
4	Habilidades informáticas y de gestión de la información
5	Capacidad de trabajo en equipo
6	Capacidad de liderazgo
7	Capacidad de énfasis y síntesis
8	Capacidad de ordenación y planificación
9	Capacidad de resolución de problemas
10	Iniciativa y espíritu emprendedor
11	Adaptación de los contenidos a las exigencias laborales
12	Especialización
13	Formación en idiomas
14	Formación teórica
15	Formación complementaria
16	Calidad de la docencia
17	Asesoramiento académico en general
18	Diseño del plan de estudios.
19	Equipamiento técnico (ordenadores, Internet...)
20	Equipamiento y fondos bibliográficos de la biblioteca
21	Oferta de trabajo en prácticas y otras experiencia laborales
22	Preparación proporcionada para la inserción laboral
23	Ayuda desde la universidad en la inserción laboral
24	Oferta de cursos complementarios
25	Énfasis en la enseñanza práctica

ANEXO 4. Resultados complementarios del análisis factorial (ESTUDIO 2)

Tabla 2. Test de esfereicidad de Barlett y prueba KMO

KMO y Bartlett Test		
Kaiser-Meyer-Olkin		.934
Test de esfereicidad Bartlett's	Aprox. Chi-Cuadrad	34559,284
	df	231
	Sig.	.000

Tabla 3. Total de varianza explicada análisis factorial

Comp.	Varianza Total Explicada								
	Cargas iniciales			Extracción			Suma de cargas rotadas		
	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% de Varianza	% Acumulativo
1	8,445	38,387	38,387	8,445	38,387	38,387	4,416	20,071	20,071
2	1,904	8,654	47,041	1,904	8,654	47,041	2,675	12,161	32,232
3	1,352	6,145	53,186	1,352	6,145	53,186	2,579	11,721	43,954
4	1,160	5,272	58,458	1,160	5,272	58,458	2,239	10,177	54,131
5	,999	4,542	62,999	,999	4,542	62,999	1,951	8,868	62,999
6	,846	3,848	66,847						
7	,759	3,451	70,298						
8	,671	3,051	73,349						
9	,606	2,752	76,101						
10	,550	2,500	78,601						
11	,534	2,427	81,028						
12	,523	2,378	83,405						
13	,483	2,196	85,601						
14	,472	2,145	87,747						
15	,421	1,912	89,659						
16	,395	1,795	91,453						

17	,378	1,719	93,173						
18	,344	1,563	94,735						
19	,340	1,546	96,281						
20	,298	1,355	97,636						
21	,289	1,313	98,948						
22	,231	1,052	100,000						

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Tabla 4. Matriz de componentes rotados

Matriz de componentes rotados ^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
Asesoramiento académico en general	,170	,132	,477	,342	,335
Formación teórica	,225	,112	,806	,037	,057
Diseño del plan de estudios	,185	,209	,690	,156	,112
Calidad de la docencia	,269	,178	,660	,212	,050
Oferta de trabajo en prácticas y otras experiencias laborales	,135	,056	,082	,153	,812
Preparación proporcionada para la inserción laboral	,202	,302	,282	,277	,534
Equipamiento técnico (ordenadores, Internet, etc.)	,039	,028	,263	,693	,169
Habilidades de comunicación oral	,425	,258	,208	,538	-,099
Habilidades de comunicación escrita	,450	,220	,363	,408	-,135
Habilidades informáticas y de gestión de la información	,326	,206	,088	,617	,180
Capacidad de trabajo en equipo	,559	,144	,015	,532	,127
Capacidad de liderazgo	,650	,181	,014	,438	,160
Capacidad de análisis y síntesis	,788	,096	,286	,077	,084
Capacidad de ordenación y planificación	,776	,102	,253	,180	,124
Capacidad de resolución de problemas	,781	,100	,189	,108	,209

Iniciativa y espíritu emprendedor	.676	.239	.074	.238	.201
Razonamiento crítico)	.741	.134	.252	.048	.007
Adaptación de los contenidos a las exigencias laborales	.142	.668	.311	.098	.266
Especialización	.174	.771	.260	.111	.132
Formación complementaria	.177	.749	.183	.114	.180
Formación en idiomas	.111	.702	-.021	.122	.050
Ayuda desde la Universidad en la inserción laboral	.109	.255	.028	-.012	.717
Método de extracción: Análisis de componentes principales Método de rotación Varimax with Kaiser Normalization.					

Tabla 5. Matriz de transformación

Matriz de componentes transformados					
Componente	1	2	3	4	5
1	.641	.412	.422	.405	.280
2	-.612	.614	.123	-.110	.470
3	.215	-.059	-.770	.117	.586
4	-.189	-.671	.439	.144	.549
5	-.366	.005	-.146	.889	-.235
Método de extracción: Análisis de componentes principales Método de rotación Varimax with Kaiser Normalization.					

ANEXO 5. Resultados complementarios de análisis de regresión (intención de repetir los mismos estudios) (ESTUDIO 2)

Tabla 6. Estadísticos descriptivos modelo intención-estudios

	Media	Desviación típ.	N
Intención de repetir la misma carrera	3,69	1,335	2434
Equipamiento técnico	2,73	1,078	2434
Habilidades y capacidades	-,0146382	,99977529	2434
Adecuación estudios/empleo	,0724081	1,02290423	2434
Calidad de la enseñanza	,0214449	,99423434	2434
Preparación para la inserción laboral	,0673043	1,02344526	2434
Satisfacción con el empleo actual (Valoración)	3,83	1,028	2434
Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo (meses)	2,40	9,067	2434
Retribución mensual neta actual (10 niveles)	4,28	2,224	2434

Tabla 7. Resumen del modelo intención-estudios

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				Sig. F Change	Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2		
1	,450 ^a	,202	,200	1,194	,202	76,861	8	2425	,000	1,962

Tabla 8. Resultados del análisis de la varianza modelo intención-estudios

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	876,812	8	109,601	76,861	,000(a)
	Residual	3457,996	2425	1,426		
	Total	4334,807	2433			

Tabla 9. Correlaciones modelo intención-estudios

		Intención	Equipamiento	Capacidades	Adecuación	Calidad de la docencia	Preparación laboral	Satis. empleo	Tiempo encontrar empleo	Retribución mensual
Correlación de Pearson	Intención de cursar la misma carrera	1,000	,182	,165	,239	,260	,097	,257	,051	,109
	Equipamiento técnico (ordenadores, Internet, etc.)	,182	1,000	,164	,111	,131	,108	,109	,068	-,046
	Habilidades y capacidades	,165	,164	1,000	-,026	,014	,011	,033	-,004	-,016
	Adecuación estudios/empleo	,239	,111	-,026	1,000	-,019	-,026	,233	,038	,048
	Calidad de la docencia	,260	,131	,014	-,019	1,000	-,012	,102	,046	,021
	Preparación para la inserción laboral	,097	,108	,011	-,026	-,012	1,000	,117	-,137	,089
	Satisfacción con el empleo	,257	,109	,033	,233	,102	,117	1,000	,040	,290
	Tiempo transcurrido encontrar empleo	,051	,068	-,004	,038	,046	-,137	,040	1,000	-,132
	Retribución mensual	,109	-,046	-,016	,048	,021	,089	,290	-,132	1,000
Sig. (unilateral)	Intención misma carrera	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000
	Equipamiento técnico (ordenadores, Internet, etc.))	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,012

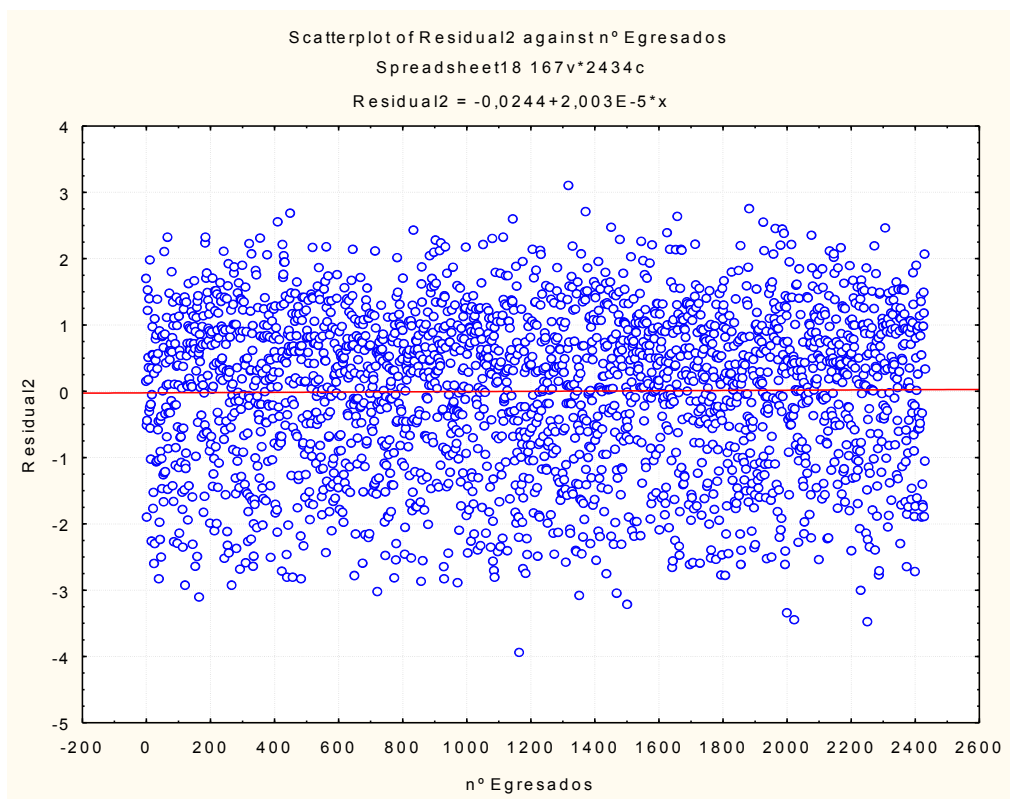
Habilidades y capacidades	.000	.000	.	.099	.252	.290	.052	.420	.213
Adecuación estudios/empleo	.000	.000	.099	.	.175	.103	.000	.031	.009
Calidad de la docencia	.000	.000	.252	.175	.	.278	.000	.011	.151
Preparación laboral	.000	.000	.290	.103	.278	.	.000	.000	.000
Satisfacción con el empleo	.000	.000	.052	.000	.000	.000	.	.024	.000
Tiempo transcurrido encontrar empleo	.006	.000	.420	.031	.011	.000	.024	.	.000
Retribución mensual neta actual	.000	.012	.213	.009	.151	.000	.000	.000	.

Tabla 10. Estadísticos residuales modelo intención-estudios

Estadísticos residuales					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Valor predictivo	1,66	5,52	3,69	,600	2434
Residual	-3,959	3,084	,000	1,192	2434
Valor predictivo estándar	-3,381	3,045	,000	1,000	2434
Residual estándar	-3,315	2,583	,000	,998	2434

a. Variable dependiente: Probabilidad de cursar la misma carrera (Valoración)

Figura 8. Autocorrelación intención repetir estudios



ANEXO 6. Resultados complementarios de análisis de regresión (intención de repetir la misma universidad) (ESTUDIO 2)

Tabla 11. Estadísticos descriptivos modelo intención-universidad

	Media	Std. Deviation	N
Intención misma carrera	4,16	1,084	2434
Habilidades y capacidades	-,0146382	,99977529	2434
Adecuación estudios/empleo	,0724081	1,02290423	2434
Calidad de la enseñanza	,0214449	,99423434	2434
Preparación para la inserción laboral	,0673043	1,02344526	2434
Valoración de oferta formativa (Equipamiento técnico (ordenadores. Internet. etc.))	2,73	1,078	2434
Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo tras los estudios (Meses)	2,40	9,067	2434
Retribución mensual neta actual (10 niveles)	4,28	2,224	2434
Satisfacción con el empleo actual (Valoración)	3,83	1,028	2434

Tabla 12. Resumen del modelo intención-universidad

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,285 ^a	,081	,078	1,041	,081	26,724	8	2425	,000	1,979

Tabla 13. Resultados del análisis de la varianza intención-universidad

Modelo		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regression	231,626	8	28,953	26,724	,000 ^a
	Residual	2627,242	2425	1,083		
	Total	2858,868	2433			

Tabla 14. Correlaciones modelo intención-universidad

		Intención	Equipamiento	Capacidades	Adecuación	Calidad de la docencia	Preparación laboral	Satis. empleo	Tiempo encontrar empleo	Retribución mensual
Correlación de Pearson	Intención de cursar la misma universidad	1,000	,172	,096	,097	,196	,057	-,021	-,025	,105
	Equipamiento técnico (ordenadores. Internet. etc.	,172	1,000	,164	,111	,131	,108	,068	-,046	,109
	Habilidades y capacidades	,096	,164	1,000	-,026	,014	,011	-,004	-,016	,033
	Adecuación estudios/empleo	,097	,111	-,026	1,000	-,019	-,026	,038	,048	,233
	Calidad de la docencia	,196	,131	,014	-,019	1,000	-,012	,046	,021	,102
	Preparación para la inserción laboral	,057	,108	,011	-,026	-,012	1,000	-,137	,089	,117
	Satisfacción con el empleo	-,021	,068	-,004	,038	,046	-,137	1,000	-,132	,040
	Tiempo transcurrido encontrar empleo	-,025	-,046	-,016	,048	,021	,089	-,132	1,000	,290
	Retribución mensual	,105	,109	,033	,233	,102	,117	,040	,290	1,000
Sig. (unilateral)	Intención misma universidad	.	,000	,000	,000	,000	,002	,155	,113	,000

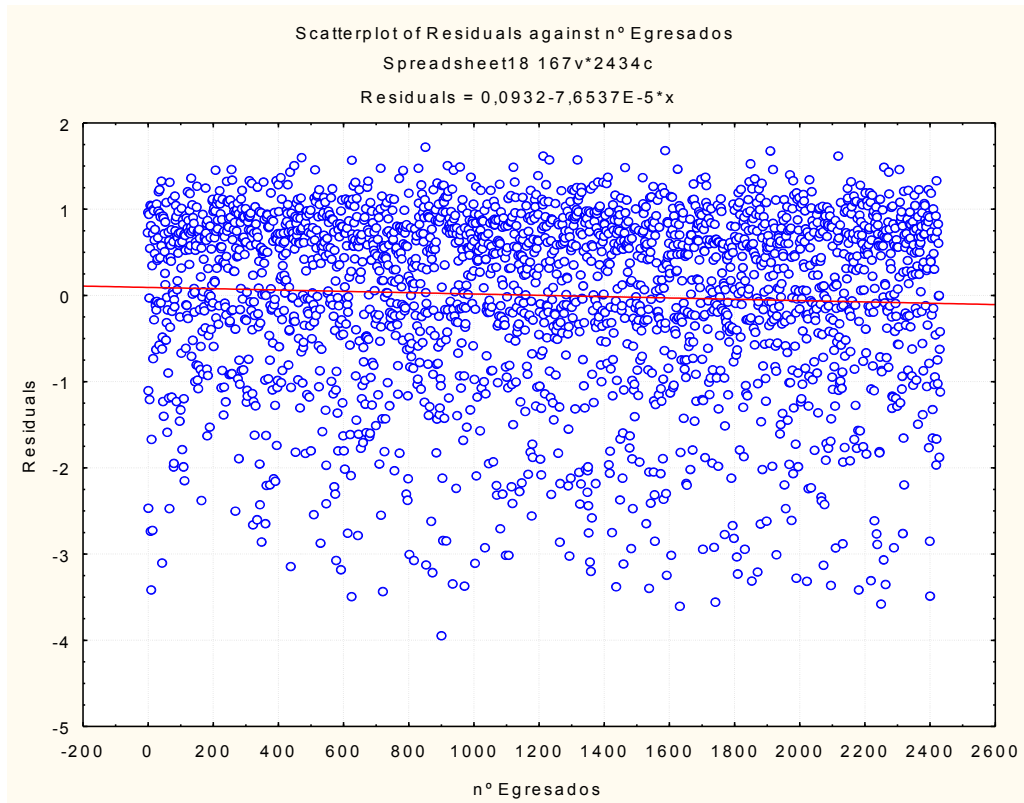
Equipamiento técnico (ordenadores, Internet, etc.)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.012	.000
Habilidades y capacidades	.000	.000		.099	.252	.290	.420	.213		.052
Adecuación estudios/empleo	.000	.000	.099		.175	.103	.031	.009		.000
Calidad de la docencia	.000	.000	.252	.175		.278	.011	.151		.000
Preparación laboral	.002	.000	.290	.103	.278		.000	.000		.000
Satisfacción con el empleo	.155	.000	.420	.031	.011	.000		.000		.024
Tiempo transcurrido encontrar empleo	.113	.012	.213	.009	.151	.000	.000			.000
Retribución mensual neta actual	.000	.000	.052	.000	.000	.000	.024	.000		

Tabla 15. Estadísticos residuales modelo intención-universidad

Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Valor predictivo	3,11	5,05	4,16	,309	2434
Residual	-3,979	1,673	,000	1,039	2434
Valor predictivo estándar	-3,393	2,882	,000	1,000	2434
Residual estándar	-3,823	1,608	,000	,998	2434

a. Variable dependiente: Probabilidad de cursar una carrera en la UGR (Valoración)

Figura 9. Autocorrelación intención repetir universidad



ANEXO 7. Cuestionario CATI (ESTUDIO 3)

(P1) Sexo: *Hombre / Mujer*

(P2) Año de nacimiento: _____

(P3) Titulación más reciente obtenida en una universidad española:

a) *Diplomatura* b) *Licenciatura* c) *Master* d) *Doctorado*

(P4) Carrera/Master/Doctorado cursado: _____

(P6) Año de inicio de los estudios: _____

(P7) Año de finalización de los estudios: _____

(P8) ¿Me podría decir cuál es la importancia que tuvieron los siguientes motivos en la elección de su carrera universitaria?:

(1 = ninguna, 2 = poca, 3 = moderada, 4 = bastante, 5 = mucha)

MOT1	Tradición familiar	1	2	3	4	5
MOT2	Vocación	1	2	3	4	5
MOT3	Recomendación de otras personas	1	2	3	4	5
MOT4	Salidas profesionales	1	2	3	4	5
MOT5	Representantes de universidades	1	2	3	4	5
MOT6	Crecimiento intelectual/personal	1	2	3	4	5
MOT7	Otro motivo <i>(especifique cuál)</i> _____	1	2	3	4	5

(P9) Evalúe del 1 al 5 las siguientes afirmaciones relativas a su necesidad por conocer el mundo que le rodea *(1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo)*

NFC1	Realmente disfruto solucionando problemas	1	2	3	4	5
NFC2	Pensar es divertido	1	2	3	4	5
NFC3	Me produce mucha satisfacción pasarme horas reflexionando y pensando	1	2	3	4	5
NFC4	Para mí es suficiente que algo cumpla su función, sin importarme cómo o por qué funciona	1	2	3	4	5
NFC5	Prefiero una tarea intelectual, difícil e importante, más que una que no requiera pensar mucho, sea o no sea importante	1	2	3	4	5

(PI0) Piense en su experiencia en la universidad y evalúela en una escala de 1 (poco) a 5 (mucho) según los siguientes aspectos:

IMP1	Importante	1	2	3	4	5
IMP2	Valiosa	1	2	3	4	5
IMP3	Relevante	1	2	3	4	5
IMP4	Útil	1	2	3	4	5
IMP5	Interesante	1	2	3	4	5

(PI1) ¿Nos puede indicar el nombre de la Universidad dónde cursó sus estudios más recientes?:

(PI2) A continuación, le realizaremos una serie de preguntas sobre la utilidad y el valor que tuvo para usted la experiencia universitaria. Por favor, evalúe del 1 al 5 las siguientes afirmaciones (1= *totalmente en desacuerdo*; 2 = *en desacuerdo*, 3 = *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 4 = *de acuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*)

VP1	Mis familiares y amigos veían bien que yo asistiera a la universidad	1	2	3	4	5
VP2	Las personas que me influyen veían bien que yo asistiera a la universidad	1	2	3	4	5
VP3	Se valoró más mi opinión desde que obtuve el título en la universidad	1	2	3	4	5
VP4	Haber asistido a mi universidad me ayuda a sentirme socialmente aceptado	1	2	3	4	5
VP5	Estudiar en mi universidad me proporcionó importantes contactos profesionales para el futuro	1	2	3	4	5
VP6	Los amigos que hice en la universidad fueron una parte importante de mi experiencia universitaria	1	2	3	4	5
VP7	Me siento orgulloso de haber estudiado en la universidad	1	2	3	4	5
VP9	Haber estudiado en mi universidad ha incrementado la confianza en mí mismo	1	2	3	4	5

VP9	Haber estudiado en mi universidad ha supuesto la realización de una ambición	1	2	3	4	5
VP10	La entrada en mi universidad fue un reto personal	1	2	3	4	5
VP11	Haber asistido a mi universidad me hizo sentir auto-realizado	1	2	3	4	5
VP12	Mi título me ha permitido ganar un mejor sueldo ahora	1	2	3	4	5
VP13	Mi título me ha permitido conseguir mis objetivos profesionales	1	2	3	4	5
VP15	El conocimiento que adquirí durante mi carrera me ha permitido realizar mi trabajo mejor	1	2	3	4	5
VP15	Mi carrera fue una buena inversión para mi futuro	1	2	3	4	5
VP16	Haber realizado mi carrera contribuyó a mi desarrollo personal	1	2	3	4	5
VP17	Creo que las empresas u organizaciones están interesados en contratar estudiantes de mi universidad	1	2	3	4	5
VP18	La ciudad donde se localizaba mi universidad era muy atractiva	1	2	3	4	5
VP19	La localización de la facultad/escuela dentro de la ciudad era conveniente	1	2	3	4	5
VP20	El ambiente de la universidad era agradable	1	2	3	4	5
VP21	Fui a la universidad en el contexto social y económico adecuado	1	2	3	4	5
VP22	El contenido de mis estudios me interesaba	1	2	3	4	5
VP23	Haber estudiado en mi universidad fue una experiencia que me motivó intelectualmente	1	2	3	4	5
VP24	La novedad de la experiencia universitaria despertó mi curiosidad	1	2	3	4	5
VP25	El coste de la matrícula universitaria fue muy alto	1	2	3	4	5
VP26	Los costes económicos derivados de mi estancia en la universidad fueron muy altos (ej. alojamiento, libros, manutención, transporte, etc.)	1	2	3	4	5
VP27	El esfuerzo que requirió la consecución de mi título fue muy alto	1	2	3	4	5
VP28	El tiempo de mis estudios universitarios se me pasó muy rápido	1	2	3	4	5
VP29	Los beneficios que recibí de mi universidad compensaron los sacrificios que tuve que hacer (ej. dinero, tiempo, esfuerzo)	1	2	3	4	5
VPRI	El balance de mi paso por la universidad ha sido bueno.	1	2	3	4	5
VPRI	La diferencia entre el sacrificio realizado y lo que he recibido ha sido buena	1	2	3	4	5
VPRI	Mi experiencia universitaria ha satisfecho mis necesidades y carencias.	1	2	3	4	5

(P13) Antes de continuar, ¿cuál fue su nota media de expediente aproximadamente?:

- a) *Aprobado* b) *Notable* c) *Sobresaliente* d) *Matrícula de honor*

(P14) A continuación, le realizamos varias preguntas acerca de la imagen y la satisfacción de su universidad tras su experiencia en la misma.

IMG1	Tengo una buena imagen de mi universidad	1	2	3	4	5
IMG2	Tengo una imagen clara de mi universidad	1	2	3	4	5
IMG3	Tengo una imagen agradable de la universidad	1	2	3	4	5
SAT1	En términos generales, estoy satisfecho con mi universidad	1	2	3	4	5
SAT2	Estoy satisfecho con el servicio prestado por mi universidad	1	2	3	4	5
SAT3	Tomé la decisión correcta cuando elegí esa universidad	1	2	3	4	5
SAT4	La experiencia con mi universidad fue satisfactoria	1	2	3	4	5
LET1	Recomendaría mi universidad a mis familiares y amigos	1	2	3	4	5
LET2	En el caso de continuar con mi formación, asistiría de nuevo a mi universidad	1	2	3	4	5
LET3	Si comenzara la universidad otra vez, volvería a asistir a mi universidad	1	2	3	4	5

(P15) Por último, le haremos una serie de preguntas acerca de su opinión sobre la calidad del servicio universitario recibido. Le recordamos los valores del 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo.

CAL1	Los profesores de mi universidad hacían las cosas en el tiempo prometido	1	2	3	4	5
CAL2	Los profesores de mi universidad nunca estaban dispuestos a ayudar	1	2	3	4	5
CAL3	Los profesores de mi universidad entendían las necesidades	1	2	3	4	5

	personales de cada uno					
CAL4	El comportamiento de los profesores de mi universidad infundía confianza	1	2	3	4	5
CAL5	Las infraestructuras docentes de mi universidad eran de baja calidad	1	2	3	4	5
CAL6	Los administrativos de mi universidad hacían las cosas en el tiempo prometido	1	2	3	4	5
CAL7	Los administrativos de mi universidad nunca estaban dispuestos a ayudar	1	2	3	4	5
CAL8	Los administrativos de mi universidad se esforzaban en comprender las necesidad personales de cada uno	1	2	3	4	5
CAL9	El comportamiento de los administrativos de mi universidad infundía confianza	1	2	3	4	5
CAL10	Las infraestructuras administrativas de mi universidad eran de alta calidad	1	2	3	4	5
<i>(Los servicios auxiliares de una universidad son por ejemplo: Relaciones Internacionales, Oficina de Empleo y Prácticas, Servicio de Bibliotecas, Servicio de Deportes, Servicio de Extensión Universitaria, Servicio de Becas, etc.)</i>						
CAL11	Los trabajadores de los servicios auxiliares de mi universidad hacían las cosas en el tiempo prometido	1	2	3	4	5
CAL12	Los trabajadores de los servicios auxiliares de mi universidad siempre estaban dispuestos a ayudar	1	2	3	4	5
CAL13	Los trabajadores de los servicios auxiliares de mi universidad entendían las necesidad personales de cada uno	1	2	3	4	5
CAL14	Los trabajadores de los servicios auxiliares de mi universidad infundían confianza	1	2	3	4	5
CAL15	Las infraestructuras de los servicios auxiliares de mi universidad eran de baja calidad	1	2	3	4	5
CAL16	Los investigadores de mi universidad nunca estaban dispuestos a ayudar	1	2	3	4	5
CAL17	Los investigadores de mi universidad entendían las necesidad personales de cada uno	1	2	3	4	5
CAL18	El comportamiento de los investigadores de mi universidad infundía confianza	1	2	3	4	5
CAL19	Las infraestructuras de investigación de mi universidad eran de alta calidad	1	2	3	4	5



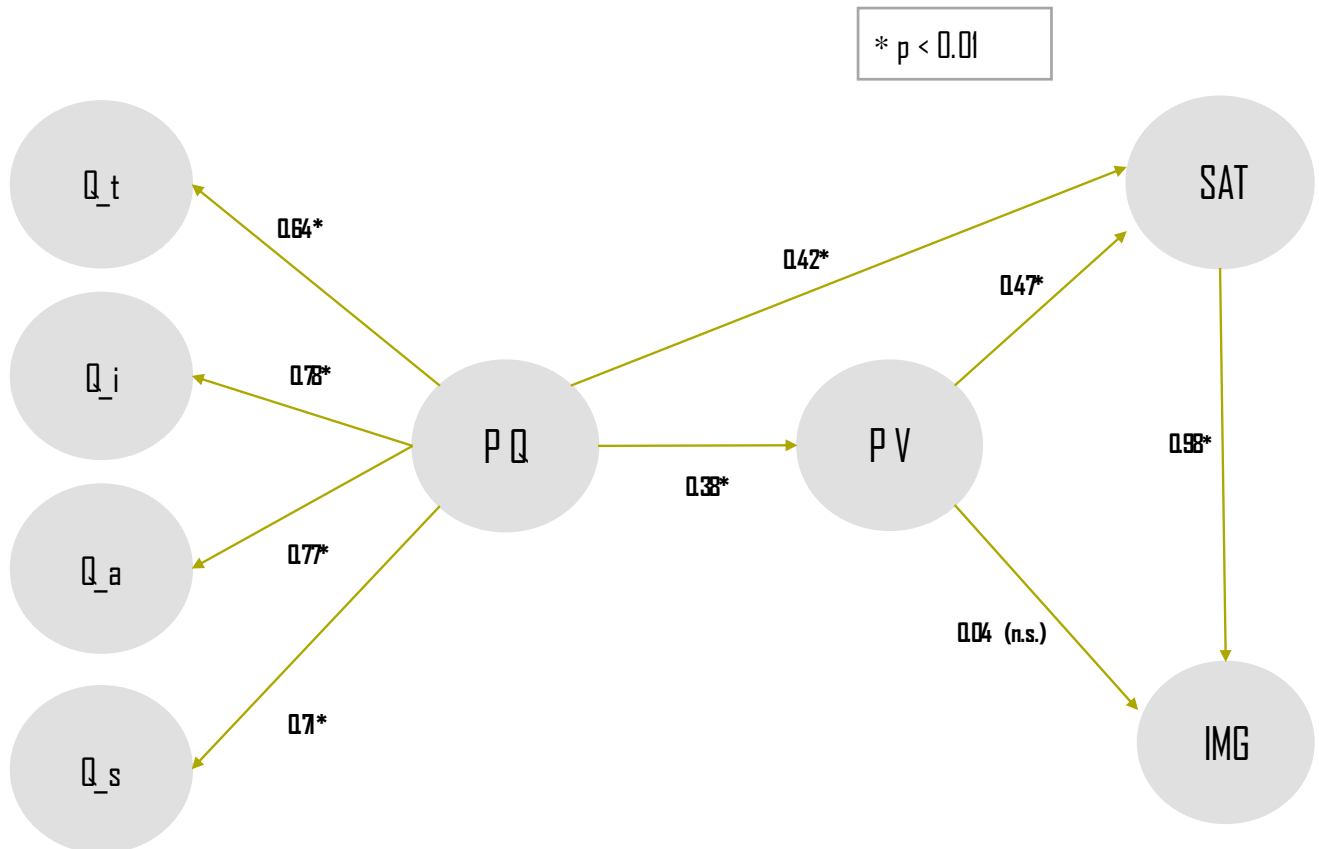
(P16) Finalmente, ¿nos puede indicar cuál es su tipo de condición laboral en la actualidad?:

- a) Contrato temporal b) Contrato fijo c) Funcionario d) Autónomo e) Prácticas*
f) Sin trabajo

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 8. Modelo estructural para el conjunto de la población (ESTUDIO 3)

Coefficientes estandarizados y nivel de significación



Q_t: Calidad percibida del servicio prestado por los profesores
 Q_i: Calidad percibida de las infraestructuras universitarias
 Q_a: Calidad percibida del servicio prestado por el personal de administración
 Q_s: Calidad percibida de los servicios auxiliares auxiliares

PQ: Calidad percibida de la universidad
 PV: Valor percibido de la universidad
 SAT: Satisfacción global sobre la universidad
 IMG: Imagen global sobre la universidad

Anexo 9. Componentes del proceso de evaluación. Estudios más relevantes

ETAPA	VARIABLE	AUTORES
PRE-EXPERIENCIA	Motivos de elección universitaria	Sewell y Shah (1968), Chapman (1981), Rivas (1990), Gul et al. (1992) Adams et al. (1994), Felton et al. (1995), Paulsen y Gentry (1995), Auyeung y Sands (1997), Lowe y Simons (1997), Tang, Fouad y Smith (1999), Paa y McWhirter (2000); Zeegers (2004), González (2005), Myburgh (2005), Jackling y Calero, 2006; Tan y Laswad, 2006; Sugahara Y Boland, 2009; Mauldin et al., 2010, Palos y Drobot, 2010; Zellweger et al. (2011), Byrne et al. (2012), Gatica et al. (2012) Law y Yuen (2012), Wardley et al. (2013)
	Área científica	Paolillo y Estes, 1982; Paulsen y Gentry, 1995; Ahmed et al. (1997), Broekemier y Seshadri (1999), Tang et al. (1999), González (2005), Byrne y Flood (2007), Arquero et al. (2009)
	Sexo	Duart, Quiñones y Tobarra (1993), Gámez y Marrero (1997), Eccles et al. (1999), Jones et al. (2000), Lafuente, (2004), Sáinz, López-Saez y Lisbona (2004).
	Formación de los padres	Flint (1992), Hearn (1998), Phillips, Christopher-Sisk y Gravino (2001), Schanabel, Alfeld, Eccles, Köller y Baumert (2002), Mullen et a. ((2003), Ceja (2006), Castro y Egaña (2008)
EXPERIENCIA	Calidad	Ford (1981), Harvey (1995), Borden (1995), Paulsen y Gentry (1995), Hill (1995) Green y Miller (1996), Sautar y McNeil (1996), Dwlia y Aspinwall (1996), Athiyaman (1997), LeBlanc y Nguyen (1997), Joseph y Joseph (1997), Gatfield et al. (1999), Camisón, Gil y Roca (1999), Engelland et al. (2000), Oldfield y Baron (2000), Warn y Tranter (2001), Hennig-Thurau et al. (2001), Bigné et al. (2003), McGuinness (2003), Sohail y Shaikh (2004), Thomas y Galambos (2004), Lagrosen et al. (2004), Nagata et al., 2004; Mai (2005), Riggert et al. (2006), Zafiroopoulos y Vrana (2008), Simic y Carapic (2008), Kwek et al. (2010), Munteanu et al. (2010), Tsinidou et al. (2010), Gallifa y Batalle (2010), Qureshi et al. (2010), Abilli et al. (2012), Akareem y Hossain (2012), Perin et al. (2012), Solinas et al. (2012), Sumaedi et al. (2012), Sultan y Wong (2013)
POS-EXPERIENCIA	Resultados de la formación	Rumberger (1984), Green y Miller (1996), Biggeri et al. (2001), Zeithaml y Bitner (2002), Gámez y Marrero (2003), McGuinness (2003), Bennis y O'Toole (2005), Gibson (2010), Woam (2011)
	Valor percibido	Cronin et al. (1997), Webb y Jagun (1997), LeBlanc y Nguyen (1999), Alves y Raposo (2007), Ledden et al. (2007), Alves (2010), Alves y Raposo (2010), Sánchez Fernández et al. (2010), Alves (2011), Moosmayer y Siems (2012), Duarte, Alves y Raposo (2012), Dib y Alnazer (2013), Clemes et al. (2013)
	Satisfacción	(Aitken (1982), Bean y Bradley (1986), Pike (1991), Hartman y Schmidt (1995), Webb y Jagun (1997), Browne et al. (1998a), Browne et al. (1998b), Aldridge y Rowley (1998), Elliot y Healy (2001), Wiers-Jenssen et al. (2002), Elliot y Shin (2002), DeShields et al. (2005), Marzo et al. (2005), Arambewela y Hall (2006), Alves y Raposo (2007), Nasser et al. (2008), Husain et al. (2009), Pike y Larkin (2010), Duque y Week (2010), Kheiry et al. (2012), Duarte, Alves y Raposo (2012), Moosmayer y Siems (2012), Blázquez et al. (2013)
	Imagen	Alexander (1971), Townsend (1986), Bardo et al. (1990), Terkla y Pagano (1993), Treadwell y Harrison, (1994), Parameswaran y Glowacka (1995), Landrum et al. (1998), Ivy (2001), Nguyen y LeBlanc (2001), Kazoleas et al. (2001), Beerli et al. (2002), Arpan et al. (2003), Baker y Brown (2007), Helgesen y Nettet (2007), Traverso et al. (2007), Stevens et al. (2008), Sung y Yang (2008), Brown y Mazzarol (2009), Luque y Del Barrio (2009), Maric et al. (2010), Pampaloni (2010), Duarte et al. (2010), Hernández Gómez y Zamora (2010), Zaghoul et al. (2010), Polat (2011a), Polat (2011b), Kantaken (2012), Cervera et al. (2012), Draelants (2012), Wilkins y Huisman (2013), Dib y Alnazer (2013), Clemes et al. (2013)
	Intenciones de comportamiento	Cohen y Hanno (1993), Felton et al. (1995), Cronin et al. (2000), McDougall y Levesque (2000) Murray y Howat (2002), Allen (2004), Tan y Laswad (2006), Turel et al. (2007), Philström y Brush (2008), Ruy et al. (2008), Chan et al. (2009), Jackling y Keneley (2009), Kuo et al. (2008), Tan y Laswad (2009), Wang (2010)

2014

tesis doctoral



ugr

Universidad
de Granada