



# La calidad del servicio percibida en entornos virtuales de formación superior

María Jesús Martínez Argüelles

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**LA CALIDAD DEL SERVICIO PERCIBIDA**

**EN ENTORNOS VIRTUALES DE**

**FORMACIÓN SUPERIOR**

---

**Tesis doctoral: María Jesús Martínez Argüelles**

**Director: Dr. José María Castán Farrero**

**Departamento de Economía y Organización de Empresas**

**Universidad de Barcelona**

---

**Barcelona, Enero de 2006**

## CAPÍTULO 5. CALIDAD DEL SERVICIO PERCIBIDA EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

*“Today’s educational managers face a lot of choice when it comes to measuring student perceptions of service quality, with a full range of measurement techniques on offer. The difficulty is that many of these techniques are too costly, too complicated or inappropriate for what is being measured. The most critical challenge facing educators, therefore, is to identify and implement the most appropriate methods for measuring the quality of the service experience.”*

O’Neill y Palmer (2004, pág. 41)

### 5.1. Introducción

La calidad del servicio en la formación superior ha recibido una atención creciente desde la última década del siglo pasado (O’Neill y Palmer, 2004). Esa atención abarca una serie de cuestiones diversas pero estrechamente relacionadas: la determinación de las dimensiones que integran el constructo calidad del servicio en la formación superior (Rowley, 1997; Rodgers y Ghosh, 2001), el diseño de sistemas o modelos de gestión de la calidad (Owlia y Aspinwall, 1996), o los problemas asociados a la implementación de dichos sistemas en el ámbito de la formación superior (Roffe, 1998). Como transfondo de todas ellas aparece, no obstante, la discusión sobre la conveniencia y la oportunidad de aplicar un enfoque basado en el consumidor a un contexto –la formación superior– en el que la invocación de términos como mercado o cliente provoca todavía hoy cierto rechazo que sólo resulta explicable por una mezcla de factores históricos y justificaciones ideológicas convergentes que, hasta hace poco y con demasiada frecuencia, han permitido a la universidad eludir la evidencia de que la satisfacción del consumidor constituye uno de los principios rectores de cualquier institución proveedora de servicios que opere en un entorno competitivo (Aldridge y Rowley, 1998; Emery *et al.*, 2001).

Dejando a un lado este debate –que abordamos, no obstante, de forma sucinta en los siguientes apartados– el núcleo central de este capítulo remite a lo que constituye el epicentro de una de las líneas de investigación más conspicuas en materia de calidad del servicio en la formación superior: el desarrollo de medidas válidas, fiables y replicables de la calidad del servicio percibida concebidas tomando como referencia –de acuerdo con lo establecido por la literatura en materia de calidad del servicio y satisfacción del consumidor– las opiniones de los estudiantes en tanto que primeros, y principales, destinatarios de los servicios formativos (Joseph y Joseph, 1997; Rowley, 1997; Oldfield

y Baron, 2000; Welsh y Dey, 2002; Hill *et al.*, 2003; O'Neill y Palmer, 2004; Russell, 2005; Joseph *et al.*, 2005; DeShields Jr. *et al.*, 2005).

## **5.2. El debate sobre la calidad del servicio en la formación superior**

En los últimos años hemos asistido a una transformación radical en el ámbito de la formación superior que tiene que ver, de un lado, con la incorporación de las TIC, y, en paralelo, de otro, con un conjunto de cambios observados en el contexto socioeconómico que han cuestionado el modelo tradicional de universidad, como servicio destinado a una élite y gestionado por medio de un sistema de planificación cuasi-centralizada. Estos factores han facilitado y estimulado la transición hacia una nueva universidad de masas en la que no sólo existe un número creciente de consumidores y de proveedores de servicios académicos, sino que, además, son las propias fuerzas del mercado las que asignan los recursos en un contexto cada vez más global y competitivo (O'Neill y Palmer, 2004).<sup>278</sup>

Los cambios demográficos que alteran el perfil de las cohortes de estudiantes que acceden a la universidad, asociados a las nuevas demandas de formación continua de la sociedad del conocimiento (Kotler, 2003), el creciente número de competidores –incluidas empresas que empiezan a ofrecer sus propios programas universitarios y de postgrado y nuevas universidades virtuales que operan a escala global (Peters, 1992)– y, por último, pero no por ello menos importante, el impacto de las TIC, que ofrecen nuevas posibilidades de generación y provisión de servicios formativos presenciales y a distancia –como las que se materializan en los entornos virtuales de formación (Voss, 1993)– han dado lugar a un nuevo panorama competitivo en el mercado de la formación superior que obliga a las “universidades de todo el mundo a reexaminar sus estructuras, sus estrategias de negocio y sus procesos” y, en particular, a “adoptar una estrategia competitiva que permita diferenciar sus ofertas de las de sus competidores” (DeShields Jr. *et al.*, 2005; pág. 129).

---

<sup>278</sup> En una de sus características fábulas antiburocráticas Ackoff (1993) considera que la mayor parte de las universidades constituyen auténticas fábricas que actúan como diseminadoras industrializadas de información. Así, los alumnos son tratados como materia prima en una cadena de montaje en la que cada paso está perfectamente programado. El material procesado es inspeccionado periódicamente y si no satisface el mínimo de calidad exigido es rechazado por el sistema. Si el número de rechazos es demasiado elevado, en lugar de modificar el proceso, se reducen los requisitos de aprobación. El objetivo final es que los productos (titulados) puedan venderse (emplearse) a un precio lo bastante elevado como para que los potenciales compradores sientan que su inversión en formación superior merece la pena.

El proceso de cambio que acabamos de esbozar se ha traducido en un incremento de la competencia global en el sector (Russell, 2005; DeShields Jr. *et al.*, 2005). Para sobrevivir en un entorno crecientemente competitivo resulta necesario que las instituciones que operan en este mercado sean capaces de desarrollar y mantener una estrategia de diferenciación basada en una imagen de calidad que constituya una auténtica ventaja competitiva (O'Neill *et al.*, 2004).<sup>279</sup> No en vano se ha demostrado que la imagen que los estudiantes y la sociedad en general tienen de la calidad de cada universidad, incluso cuando esa imagen se funda en información incompleta o inadecuada, tiene un impacto directo sobre sus decisiones de compra (Kotler y Fox, 1995). Como señala Russell (2005, pág. 66):

“Es el grado de excelencia percibida lo que de hecho guía las decisiones de los posibles estudiantes y, por ello, resulta imprescindible hacer hincapié en la calidad del servicio percibida como herramienta de diferenciación”.

La calidad del servicio, entendida en un sentido amplio, en el que se inscriben tanto los servicios académicos como los servicios de apoyo (LeBlanc y Nguyen, 1999), se ha revelado, en efecto, como un factor determinante de las decisiones de los estudiantes a la hora de seleccionar y recomendar a terceros una determinada institución (Kotler y Fox, 1995; DuVernois, 2001). Sin embargo, como veremos, si bien existe un relativo consenso en torno a la importancia de la calidad del servicio en la formación superior, el reto consiste en:

“Implementar las herramientas de medida más adecuadas a fin de obtener una mejor comprensión de los aspectos de la calidad que influyen sobre las experiencias de los estudiantes” (O'Neill y Palmer, 2004; pág. 39).

El problema surge, en primer lugar, porque la universidad constituye un entorno que se ha venido caracterizando por una cierta reluctancia, todavía no del todo superada, a la adopción de sistemas de gestión de la calidad. Para empezar, incluso el empleo del término calidad, entendido como satisfacción del consumidor, ha sido relativamente

---

<sup>279</sup> Oldfield y Baron (2000, pág. 86) consideran que “la ventaja competitiva era un concepto ajeno al sector de la formación superior en los años noventa, pero que ahora es importante que las instituciones universitarias reconozcan que están en un mercado”. La interacción de los factores de cambio en presencia hace que, como señalan Shank *et al.*, (1995) “las universidades se encuentren ahora en un entorno propicio para comprender el papel y la importancia de la calidad del servicio: un entorno fieramente competitivo”, en el que resulta imprescindible desarrollar una oferta diferenciada, basada en la provisión de una superior calidad del servicio (Jiang y Roseenbloom, 2005), todo ello en el contexto de una nueva cultura institucional apoyada en el concepto de satisfacción del consumidor (DeShields Jr. *et al.*, 2005).

infrecuente en el ámbito universitario hasta hace apenas unas décadas.<sup>280</sup> No se trata tanto de que satisfacer las necesidades y deseos de los consumidores sea un concepto nuevo para la universidad, como de que “la orientación hacia el consumidor ha sido menos tenida en cuenta en el ámbito universitario de lo que lo ha sido en el ámbito de la empresa en general” (DeShields Jr. *et al.*, 2005; pág. 130).

Esta renuencia a aceptar los esquemas de gestión de la calidad propios del sector servicios guarda relación con lo que Joseph *et al.* (2005) denominan una perspectiva “*inside out*” que hace que la gestión de la calidad se haya enfocado tradicionalmente partiendo de la hipótesis de que los responsables académicos y/o administrativos de la universidad están en condiciones, por sí mismos, de desarrollar programas orientados hacia la satisfacción del estudiante, con lo que “las decisiones acerca de lo que constituye realmente calidad del servicio quedan en manos de los administradores y/o los profesores (...), que retienen de esta forma el control sobre las decisiones relativas al currículum y a la forma de provisión de la docencia” (Joseph *et al.*, 2005; pág. 66). Sin embargo, los resultados de la investigación académica en materia de calidad del servicio indican justo lo contrario: es el consumidor el que ha de definir sus necesidades y “averiguar cuáles son es el primer paso y posiblemente el más importante ya que para ofrecer un servicio excelente es necesario saber antes qué es lo que los consumidores esperan” (Zeithaml *et al.*, 1992; pág. 123).

Por otra parte, una buena parte de las iniciativas en materia de calidad del servicio en el ámbito de la formación superior están lastradas por un excesivo énfasis en los aspectos o dimensiones técnicas de la calidad.<sup>281</sup> Ello ha dado lugar a “una plétora de estadísticas, índices y tablas relativas a la progresión académica de los estudiantes, la proporción de estudiantes que culminan sus estudios o la calidad del profesorado, medida en función del rendimiento académico de los estudiantes y de su actividad investigadora” (O'Neill y Palmer, 2004; pág. 41), todo ello, a menudo, en detrimento de los aspectos funcionales de

---

<sup>280</sup> Como ya hemos tenido ocasión de señalar, el concepto de calidad resulta elusivo (Pfeffer y Coote, 1991) y ambiguo (Reeves y Bednar, 1994). Sahney *et al.* (2004) identifican cinco acepciones del término calidad en el ámbito de la formación superior: calidad como excelencia, calidad como consistencia o ausencia de defectos, calidad como adecuación para el uso, calidad como eficiencia y calidad como satisfacción del consumidor.

<sup>281</sup> Como tuvimos ocasión de analizar en el Capítulo III, la distinción entre las dimensiones técnica y funcional asociadas a la provisión de servicios es obra de Grönroos (1983). La calidad técnica, de naturaleza predominantemente objetiva, se refiere a los resultados del servicio –esto es, a aquello que se ofrece realmente– mientras que la calidad funcional, con un fuerte componente subjetivo, tiene que ver con la forma en que se ofrece el servicio (al “cómo” se ofrece). Grönroos (1988, 1990) ha hecho hincapié en la importancia de los aspectos funcionales como soporte de la ventaja competitiva. En esta línea, Saleh y Ryan (1991) han demostrado que la calidad funcional puede servir incluso para superar las dificultades o deficiencias de índole técnica experimentadas por los consumidores.

la calidad, que son aquellos más directamente relacionados con la satisfacción del estudiante.

Esta perspectiva resulta, no obstante, inadecuada, ya que, como apuntó Grönroos (1984), aunque la calidad técnica es un requisito esencial para ofrecer un servicio de calidad, no constituye *per se* una condición que asegure la consecución de un nivel adecuado de calidad del servicio. De hecho, aunque los aspectos cuantitativos asociados con la calidad técnica resulten habitualmente más fáciles de medir y evaluar que los funcionales y, por tanto, constituyan un punto de partida adecuado para evaluar la calidad del servicio (Palmer, 2001), no hay que olvidar que también son los que resultan más fáciles de imitar por parte de los competidores, con lo que resulta difícil establecer una estrategia competitiva viable apoyándose exclusivamente en ellos (Grönroos, 1988, 1990). En cambio, los aspectos funcionales de naturaleza cualitativa, aun teniendo una naturaleza más subjetiva e intangible, tienen mayor potencial, por cuanto que “pueden ser empleados para crear una ventaja competitiva basada en las dimensiones más personales del acto de servicio” (O’Neill y Palmer, 2004; pág. 41).

### 5.3. El concepto de consumidor en la formación superior

Si la gestión de la calidad total se define como la capacidad organizativa de aprehender e implementar las necesidades de los consumidores de forma continua (Deming, 1986) la gestión de la calidad en la formación superior pasa por determinar, en primer lugar, quién o quiénes son realmente los destinatarios del servicio y los consumidores del mismo. Sin embargo, como acabamos de apuntar, existe un intenso debate en torno al concepto de consumidor y la conveniencia de tener en cuenta sus preferencias y necesidades (Madu y Kuei, 1993).<sup>282</sup> Así, en opinión de la mayor parte de la doctrina el estudiante es el principal consumidor de la formación superior (Owlia y Aspinwall, 1996; Kanji y Tambi; 1999; Bigné *et al.*, 2003; Sahney *et al.*, 2004; DeShields Jr. *et al.*, 2005). Y lo es en una doble perspectiva: como consumidor interno, partícipe en el proceso de provisión del servicio y, en segundo lugar, como consumidor externo, en tanto que principal usuario de la formación recibida y miembro de la sociedad (Marzo-Navarro *et*

---

<sup>282</sup> En realidad este debate remite a otro más general con el que guarda estrecha relación: el de los objetivos de la universidad como institución. En los últimos años se ha generado un intenso debate que cuestiona “la funcionalidad y el rendimiento de las instituciones universitarias (...) que se ha traducido en una preocupación por mejorar la calidad de la docencia, la investigación y el conjunto de servicios que la universidad ofrece” (Capelleras y Veciana, 2001; citado por Marzo-Navarro *et al.*, 2005; pág. 54). Así, para algunos autores el objetivo de la universidad es difundir el conocimiento, promover la investigación y proporcionar un servicio a la comunidad mientras que para otros autores; mientras que para otros el objetivo esencial de la universidad, en tanto que institución educativa, es mejorar la formación de los estudiantes.

al., 2005).<sup>283</sup> En realidad, el papel del estudiante es todavía, si cabe, más complejo, ya que ejerce de forma simultánea diversos roles: es el producto del proceso, el consumidor interno de servicios académicos y de apoyo, y un agente que desempeña un papel activo en el propio proceso de provisión de servicios educativos (Sirvanci, 1996).

Sin embargo, la consideración del estudiante como consumidor levanta también suspicacias entre muchos autores:

- 1) McNay (1995) considera que, la que denomina “*student-centredness*” o actitud centrada en el estudiante, es la causa de algunos de los problemas de gestión más importantes que se observan en el ámbito de la formación superior.
- 2) Lam (2001) considera que los estudiantes son consumidores en tanto que receptores de servicios y no como receptores de formación, ya que en este caso son “las materias primas de un proceso productivo específico”.
- 3) Farrell (1999) considera que la formación superior incorpora un conjunto de servicios de distinta naturaleza –investigación, administrativos, formativos– cuyos consumidores son distintos en cada caso.

En realidad, la objeción de fondo que subyace a la reticencia a aceptar el papel del estudiante como consumidor tiene que ver con la consideración de que, si bien en un contexto empresarial al uso la calidad puede identificarse con la satisfacción de las exigencias y necesidades de los consumidores, en el caso de la formación, y en particular de la formación superior, los estudiantes tienen deseos y necesidades cuya satisfacción no incrementa necesariamente la calidad del servicio, por cuanto que, en ocasiones, tienden a sacrificar sus objetivos a largo plazo –el aprendizaje– en función de sus objetivos a corto plazo –comodidad, deseo de finalizar sus estudios con rapidez y facilidad– (Trow, 1987). Como apunta Gibbs (2001, pág. 88)<sup>284</sup> en una afirmación que expresa a la perfección la mentalidad subyacente en esta línea de pensamiento: “los estudiantes a menudo prefieren aquello que es realmente malo para ellos”. Böhn (1986, pág. 63), por su parte, resume este *iter* argumental cuando explica las razones que hacen que, en su opinión, un contexto orientado hacia la satisfacción del consumidor constituya el comienzo del fin de

---

<sup>283</sup> Madu y Kuei (1993) clasifican a los consumidores del mercado de la formación superior en tres grupos: los estudiantes son los *input customers*, la institución universitaria es el *transformation customer*, mientras que las empresas y la sociedad en su conjunto son los *outputs customers*.

<sup>284</sup> Gibbs, P. (2001). “Higher Education as a Market: a problem or solution?”. *Studies in Higher Education*, 26 (1), 85-94.



la calidad pedagógica/académica y de la tradición de excelencia que habitualmente se asocia con los servicios formativos universitarios:

“Como quiera que los recursos siguen a los estudiantes y que los departamentos son recompensados en proporción al número de estudiantes (consumidores) que eligen asistir (comprar) sus clases (...), éstas se convierten en concursos de popularidad (...). La pedagogía se convierte en espectáculo”.

Desde este punto de vista, el énfasis en la satisfacción del consumidor<sup>285</sup> contribuye a devaluar de modo inexorable la calidad pedagógica de la universidad (Emery *et al.*, 2001),<sup>286</sup> por lo que, como alternativa, se postula un modelo de universidad orientado hacia el producto, esto es, hacia las “capacidades del estudiante” cuyo objetivo sería generar conocimiento y permitir a los estudiantes adquirir los conocimientos y habilidades valorados tanto por el sector público como por la empresa privada, evitando un excesivo énfasis en la satisfacción del estudiante que iría necesariamente en detrimento de la calidad del aprendizaje y de la calidad de los propios programas que se ofertan (Emery *et al.*, 2001).

El punto débil de los argumentos de este tipo radica en que tienden a contraponer, de forma poco justificada, la calidad académica con la satisfacción, olvidando que “una docencia brillante desde el punto de vista académico puede ser consistente con un sistema de provisión que sea satisfactorio para el estudiante y con unos servicios de apoyo de calidad” (O’Neill y Palmer, 2004; pág. 40). Desafortunadamente, como señala Sacks (1996) existe una coalición de intereses en la que confluyen diversos sectores sociales –académicos, políticos y medios de comunicación– que parecen interesados en demostrar que cualquier iniciativa de gestión que tome como punto de partida las necesidades y deseos de los estudiantes constituye, en realidad, una forma de deconstrucción de la formación superior. Con ello se olvida, sin embargo, que existe una

---

<sup>285</sup> La aplicabilidad de las prácticas de gestión de la calidad total al sector de la formación ha atraído la atención de múltiples autores. Una interesante revisión de la cuestión puede encontrarse en: Sirvanci, M. (1996). "Are Students the True Customers of Higher Education?". *Quality Progress*, 10 (29), 99-102 y en Franz, R. S. (1998). "Whatever You Do, Don't Treat Your Students Like Customers". *Journal of Management Education*, 22 (Feb.), 63-69.

<sup>286</sup> Algunos autores consideran que la naturaleza intangible de los resultados del proceso educativo hacen difícil o imposible una evaluación de la calidad como la que se realiza en otros ámbitos industriales (Gibbs, 2001). Sin embargo, la intangibilidad es una característica propia de la mayor parte de los servicios (Berry, 1980; Lovelock, 1983; Zeithaml, 1988) y ello no impide que se haya desarrollado todo un conjunto de herramientas diseñadas para evaluar la calidad del servicio percibida. De hecho, como señala Grönroos (2001, pág. 150) “la característica más importante de los servicios, y probablemente la única distintiva es que son procesos, no cosas, (...) esto significa que una empresa de servicios no tiene productos, sólo procesos interactivos”. Por otra parte, parece difícil mejorar la calidad del servicio percibida sin aplicar los instrumentos necesarios para su evaluación.

sólida evidencia teórica y empírica, generada en el ámbito de la literatura de marketing de servicios, que indica que la satisfacción, valorada, naturalmente, desde la óptica del consumidor, constituye un ingrediente esencial no sólo para el éxito, sino para la misma supervivencia en cualquier mercado competitivo –como el de la formación superior– (Parasuraman *et al.*, 1985; Brown y Schwartz, 1989; Cronin y Taylor, 1992).

Si bien es cierto que el hecho de que los estudiantes no sean sólo consumidores sino también parte de los *inputs* del sistema los coloca en una posición difícil a la hora de evaluar la calidad del servicio, ya que no tienen porqué saber qué es lo que necesitan aprender y, por otro lado, tampoco parece que resulte adecuado darles todo aquello que eventualmente pueden llegar a reclamar (Gibbs, 2001); la solución pasa por reconocer, como apuntan Sahney *et al.* (2004) que el estudiante es el consumidor por excelencia en el mercado de la formación superior y que, no obstante, en paralelo, existen otros colectivos –profesores, gestores, familias, administraciones públicas, empresas y, en última instancia, la sociedad en su conjunto– con necesidades divergentes que tienen intereses legítimos en que la universidad sirva distintas funciones y en que lo haga de formas diversas. Además, hay que tener en cuenta que, en última instancia, como señala Swenson (1998; pág. 39) reconocer el papel del estudiante como consumidor y eje del sistema educativo no significa renunciar a la calidad docente ni abdicar de la función social asignada a la universidad como institución:

“En suma, tener consumidores en la formación superior no significa que haya que caer en el servilismo. No significa que el estudiante tenga siempre razón. No significa que no pueda decirse no. Sólo significa tratarlos con respeto. Escucharles y adaptarse a sus necesidades”.

## **5.4. Evaluación de la calidad del servicio percibida en la formación superior**

### **5.4.1. Introducción**

Puesto que, como señalan O'Neill y Palmer (2004), la cuestión central, por lo que a la gestión de la calidad en el ámbito de la formación superior se refiere, consiste en identificar e implementar los métodos más adecuados para evaluar la calidad del servicio, parece oportuno comenzar el análisis de la cuestión por la revisión de los métodos que han sido empleados en los últimos años con ese propósito. Hay que destacar, en este sentido en primer lugar que hasta los últimos años resulta notablemente reducido el número de artículos dedicados a la evaluación de la calidad del servicio en la formación superior. Creemos que esta laguna se explica no sólo en

función de la relativa novedad de la cuestión, sino, sobre todo, por las peculiaridades de la universidad como organización prestadora de servicios y, en última instancia, por la ausencia de una estructura conceptual lo suficientemente consensuada en la materia que sirva de referente (Capelleras y Veciana, 2001).

#### **5.4.2. Dimensiones de la calidad del servicio en la formación superior**

A la hora de definir qué dimensiones integran el constructo calidad del servicio percibida en el contexto de la formación superior, resulta imprescindible distinguir dos tipos básicos de aproximaciones (Aldridge y Rowley, 1998). La primera es aquella que está centrada en la valoración de la docencia y del aprendizaje, mientras que la segunda intenta aprehender en su conjunto la experiencia global del estudiante en relación con el conjunto de servicios que la universidad le ofrece. Si los primeros trabajos en este campo seguían, en general, el primero de estos enfoques (Casanueva *et al.*, 1997), progresivamente se ha ido incrementando el número de estudios que intentan evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes con otros servicios universitarios diferentes de la docencia y, por último, en la segunda mitad de la década de los noventa, comienzan a publicarse estudios que proponen modelos orientados a la evaluación de las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de los servicios universitarios considerados desde una perspectiva global (Hill, 1995; Joseph y Joseph, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1997; Owlia y Aspinwall, 1998; Li y Kaye, 1998; Aldridge y Rowley, 1998; Kwan y Ng, 1999).

Dichos estudios, al igual que se realiza en la presente tesis, parten de una concepción holística de la calidad del servicio en la formación superior, ya que incluyen no sólo aquellos servicios que tienen relación directa con la actividad formativa –la docencia– sino también todos aquellos servicios complementarios, ya sean de índole administrativa o de apoyo al estudio –bibliotecas, laboratorios, informáticos– que contribuyen a perfilar la experiencia global de servicio del consumidor de formación superior. No hay que olvidar que esa experiencia se construye no sólo en relación con la docencia, sino también en todas y cada una de las interacciones de servicio que se producen entre el estudiante y la universidad, y que el conjunto de esas interacciones desempeña un papel determinante a la hora de definir la actitud de los estudiantes hacia la institución y sus percepciones en materia de calidad del servicio (Aldridge y Rowley, 1998). Por otra parte, conocer el grado de satisfacción de los estudiantes y la importancia que éstos atribuyen a cada una de las distintas dimensiones del servicio resulta imprescindible para las instituciones universitarias ya que les proporciona un caudal de información

que resulta de vital importancia para el diseño de la estrategia y el establecimiento de prioridades organizativas (Aldridge y Rowley, 1998).

El análisis de la literatura en la materia revela, por lo que se refiere a las dimensiones de la calidad del servicio en la formación superior, lo siguiente:

- a) El número de dimensiones de la calidad del servicio obtenidas, como se observa en la tabla 5.1, difiere notablemente entre los distintos estudios. Ello parece indicar que, o bien las conceptualizaciones y los análisis realizados son deficientes o, que, en otro sentido, se están evaluando constructos diferentes y no homologables en cada caso –calidad del servicio en la docencia, calidad del servicio de los procesos docentes, calidad del servicio de los recursos pedagógicos, calidad del servicio en la formación superior en general–.
- b) Salvo en contadas excepciones (Bigné *et al.*, 1997; 2001; Li y Kaye, 1998) no se confirma la estructura dimensional del modelo *SERVQUAL* original. Además de las dimensiones originales del modelo aparecen otras relacionadas con el servicio en cuestión –docencia, programa académico– o con el entorno del mismo, el denominado “*servicescape*” (Bitner, 1990). Con ello parece ratificarse la idea, ya reconocida por sus propios creadores (Parasuraman *et al.*, 1994), de que el modelo *SERVQUAL* ha de ser objeto de adaptación en función del contexto objeto de estudio.
- c) En el único de los estudios realizados en dos contextos culturales diferentes (Nueva Zelanda y USA) los autores (Ford *et al.*, 1999) encuentran “pocas diferencias culturales”, tanto en lo que se refiere al diseño de los ítems en las entrevistas de grupo como en lo relativo a las dimensiones finalmente obtenidas.

Tabla 5.1. Dimensiones de la calidad del servicio percibida en la formación superior

Autor	Número de dimensiones	Dimensiones
Rodríguez del Bosque <i>et al.</i> (1995)	Tres	Enseñanza, recursos (biblioteca, hemeroteca e informática) e institucional (actividades culturales y medios de enseñanza)
Owlia y Aspinwall (1996)	Tres	Actitud del personal docente, contenido del programa, recursos académicos, competencia del profesorado
Cuthbert (1996)	Siete	No se enuncian

LeBlanc y Nguyen (1997)	Siete	Contacto personal con el equipo académico, reputación, instalaciones físicas, contacto personal con el equipo administrativo, currículum, capacidad de respuesta y facilidad de acceso
Casanueva <i>et al.</i> (1997)	Cinco	Actitudes personales, capacidad explicativa, aspectos objetivos de la preparación y la evaluación, seriedad y exigencia de esfuerzo
Bigné <i>et al.</i> (1997)	Cinco	Tangibilidad, fiabilidad, seguridad, empatía y capacidad de respuesta
Joseph y Joseph (1997)	Siete	Programa, reputación académica, aspectos físicos y coste, oportunidades profesionales, localización, duración y otros aspectos
Li y Kaye (1998)	Cinco	Tangibles, fiabilidad, seguridad, empatía y capacidad de respuesta
Owlia y Aspinwall (1998)	Cuatro	Actitud del personal docente, contenido del programa, recursos académicos, competencia del profesorado
Ford <i>et al.</i> (1999)	Siete (N. Zelanda)	Programa, reputación académica, aspectos físicos y coste, oportunidades profesionales, localización, duración y otros aspectos (N. Zelanda)
	Seis (EEUU)	Programa, aspectos físicos, reputación académica, aspectos relacionados con el coste y la duración, factores de influencia y otros aspectos (USA)
Camison <i>et al.</i> (1999)	Siete	Personal de servicios, dimensión funcional del equipo académico, dimensión técnica del equipo académico, accesibilidad y estructura docente, tangibles, aspecto físico de los proveedores del servicio, otros servicios
Kwan y Ng (1999)	Siete	Contenido del curso, instalaciones, evaluación, servicio de apoyo, comunicación con la universidad, preocupación por los estudiantes (de los profesores) y actividades sociales
Oldfield y Baron (2000)	Tres	Elementos esenciales (requisitos), elementos deseables (aceptables) y elementos funcionales
Bigné <i>et al.</i> (2001)	Cinco	Tangibles, fiabilidad, seguridad, empatía y capacidad de respuesta
Capelleras y Veciana (2001)	Cinco	Actitud y comportamiento del equipo académico, competencia del equipo académico, contenido del plan de estudios de la titulación, instalaciones y equipamiento, y organización de la docencia
O'Neill y Palmer (2001, 2004b) O'Neill (2003)	Tres	Contacto (capacidad de respuesta y confianza), empatía y logística (tangibles y fiabilidad)
O'Neill y Palmer (2004a)	Tres	Proceso, empatía y tangibles
Lagrosen <i>et al.</i> (2004)	Siete	Información y capacidad de respuesta, cursos ofertados, instalaciones informáticas, biblioteca, evaluación, reputación y colaboración de la institución
Sahney <i>et al.</i> (2004)	Cinco	Contenido, actitud, competencia, docencia y fiabilidad
Marzo Navarro <i>et al.</i> (2005)	Tres	Equipo académico, matriculación y organización de los cursos

Fuente: Elaboración propia.

En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que la universidad –como los hospitales o los centros comerciales– constituye un buen ejemplo de organización multiservicio (Bigné *et al.*, 2001), puesto que en ella convive un servicio central, la docencia, que constituye el *core service* de la organización, con un conjunto de servicios complementarios, auxiliares o de apoyo que influyen sobre las evaluaciones que los usuarios realizan en relación con el nivel de CSP de la institución. La teoría indica que, aunque el servicio central es el que define el propósito de la institución y, por tanto, el más determinante desde el punto de vista de la calidad del servicio, los servicios complementarios también influyen decisivamente sobre las percepciones de los consumidores (Iacobucci *et al.*, 1994; Gabott y Hogg, 1996). Ello hace que, aunque el servicio básico sea un antecedente necesario de la satisfacción, no constituya siempre un elemento determinante, de modo que si la evaluación de ese servicio básico es positiva el efecto sobre la satisfacción puede ser neutral, mientras que si es negativa, se produce una extrema insatisfacción (Bigné *et al.*, 2003). Así, en su estudio de la calidad del servicio en la formación superior Bigné (*op. cit.*, págs. 435 y 436)<sup>287</sup> concluyen que “la calidad global de la universidad está determinada fundamentalmente por la calidad del servicio percibida del *core service*, mientras que la influencia de la calidad del servicio percibida de los servicios periféricos<sup>288</sup> resulta menos relevante, aun siendo significativa”.

#### 5.4.3. Evaluación de la calidad del servicio en la formación superior

El análisis sistemático de las investigaciones empíricas realizadas en materia de evaluación de la calidad del servicio en el ámbito de la formación superior revela lo siguiente (*vid.* para una panorámica general de la cuestión, la tabla 5.2):

- a) No existe una conceptualización unánimemente aceptada del constructo calidad del servicio percibida en la formación superior, sino diferentes modelos de evaluación que parten de las expectativas (Cuthbert, 1996; Li y Kaye, 1998; Russell, 2005) o, en la mayor parte de los casos, de las percepciones de los estudiantes (Oldfield y Baron, 2000; Bigné *et al.*, 2003), combinadas en ocasiones con evaluaciones de la importancia que éstos otorgan a cada una de las dimensiones evaluadas (Joseph y Joseph, 1997; Owlia y Aspinwall, 1998).

---

<sup>287</sup> El estudio analiza también la calidad del servicio percibida en los hospitales. En este caso el servicio central es la atención médica y los servicios complementarios son los de información y atención al público y el de enfermería. El servicio central aparece también en este caso como el principal determinante de la calidad del servicio percibida (*op. cit.*, pág. 433).

<sup>288</sup> Los autores consideran, además de la docencia, los servicios de biblioteca, información y atención al público y, por último, el de matriculación.

- b) En un buen número de los artículos analizados se evalúa únicamente la calidad del servicio de la docencia o de los procesos docentes (Owlia y Aspinwall, 1998; Ford, Joseph y Ford, 1999) y no la calidad del servicio en la formación superior como experiencia global multidimensional.
- c) Se adoptan diversos modelos de evaluación de la calidad del servicio percibida que constituyen adaptaciones de los modelos *SERVQUAL* (Ford *et al.*, 1993; Bigné *et al.*, 1997; Camisón *et al.*, 1999); *SERVPERF* (Oldfield y Baron, 2000) e *IPA* (Ford *et al.*, 1999; Joseph *et al.*, 2005) tomando, por lo común, como referencia a la hora de realizar las encuestas los ítems de *SERVQUAL* con diversas adaptaciones (*vid.* tabla 5.2).
- d) Con frecuencia los modelos se articulan sobre la base de escalas o baterías de ítems propias de diversa extensión (Casanueva *et al.*, 1997; Joseph y Joseph, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1997; Owlia y Aspinwall, 1998; Li y Kaye, 1998; Ford *et al.*, 1999; Marzo-Navarro, 2005).
- e) Son escasos los artículos en los que se comparan distintos modelos de evaluación. Si lo hacen, por ejemplo, Li y Kaye (1998) y Camison *et al.* (1999). En ambos trabajos se concluye que las evaluaciones basadas exclusivamente en las percepciones resultan más idóneas a la hora de delimitar los perfiles del constructo calidad del servicio percibida. En sentido contrario, Bigné *et al.* (1997) consideran más fiables las evaluaciones basadas en el paradigma disconfirmatorio.
- f) Como señalan Capelleras y Veciana (2001) los estudios están centrados, por lo común, en estudiantes de una disciplina en particular, predominando las investigaciones realizadas en el campo de la administración y dirección de empresas.
- g) En su estudio sobre la relación entre calidad del servicio percibida y satisfacción (Bigné *et al.*, 2003) concluyen que la calidad percibida de la docencia constituye el factor determinante del nivel de satisfacción del estudiante universitario. Sin embargo, además del nivel de calidad percibida del servicio clave, el nivel de satisfacción también depende del nivel de calidad del servicio de los servicios periféricos, en línea con las conclusiones de Parasuraman *et al.* (1994).

La diversidad de modelos en presencia se explica si tenemos en cuenta que, si bien los instrumentos de medida de la calidad de los servicios del tipo *SERVQUAL* y *SERVPERF*

fueron diseñados con vocación de universalidad, esto es, como medidas genéricas de la calidad del servicio percibida por los clientes y, por tanto, aplicables, en principio, a todo tipo de servicios (Parasuraman *et al.*, 1985), los trabajos más recientes en la materia parecen poner de manifiesto que cada servicio posee sus propios factores críticos o determinantes, específicos y diferentes y que, por tanto, una adecuada modelización de la calidad del servicio pasa por adaptar la escala al ámbito objeto de estudio en cada caso (Cox y Dale, 2001; Chen, 2004).

Esta necesidad de proceder a esta adaptación contextual resulta particularmente acuciante en el caso de los servicios educativos por razones que tienen que ver con las características especiales de éstos: la presencia de un interés público, la finalidad no lucrativa o la independencia relativa frente al mercado (Camisión *et al.*, 1999; pág. 72), la propia naturaleza burocrática de las instituciones prestadoras de los servicios universitarios, cuyo personal académico ejerce un notable control sobre el contenido y el proceso de provisión de los servicios (Capelleras y Veciana, 2001; pág. 14) o el hecho de que, en la formación superior, los estudiantes no sólo son usuarios del servicio, sino que también participan de forma activa en su producción (Bitner, 1992).

Tabla 5.2. Análisis de la calidad del servicio percibida en la formación superior

Autores	Concepto investigado	Operacionalización	Análisis cualitativo	Análisis cuantitativo	Ámbito geográfico	Nº atrib. de la escala	Escala de respuestas	Análisis de la información	Resultados: Nº de dimensiones y capacidad explicativa
Quazi <i>et al.</i> (1994)	Calidad del servicio en la formación superior	IPA	No se describe	241 estudiantes	USA	8	Likert de 5 puntos	No se realiza	No se definen
Hill <sup>289</sup> (1995)	Calidad del servicio en la formación superior	SERVQUAL	No se describe	62 estudiantes de contabilidad	Reino Unido	19	Likert de 5 puntos	No se realiza	No se definen
Cuthbert (1996)	Calidad del servicio en la enseñanza universitaria	SERVQUAL adaptado	No se describe	134 estudiantes	Reino Unido	22	Likert de 5 puntos	AFCP <sup>290</sup>	7 dimensiones (no especif.)

<sup>289</sup> Hill (1995, pág. 16) utiliza la importancia para conceptualizar las expectativas en la idea de que “si los estudiantes consideran importante un determinado factor desde el punto de vista de la calidad del servicio es razonable suponer que esperarán que el nivel de servicio ofrecido en relación con el mismo sea bueno”.

<sup>290</sup> Análisis Factorial de Componentes Principales.



Autores	Concepto investigado	Operacionalización	Análisis cualitativo	Análisis cuantitativo	Ámbito geográfico	Nº atrib. de la escala	Escala de respuestas	Análisis de la información	Resultados: Nº de dimensiones y capacidad explicativa
Anderson y Zwelling (1996)	Calidad del servicio en la enseñanza universitaria	SERVQUAL adaptado	No se describe	No se especifica	EEUU	15	Likert de 5 puntos	AFCP	5 dimensiones
Bigné <i>et al.</i> (1997)	Calidad del servicio en la enseñanza universitaria	SERVQUAL adaptado	2 dinámicas de grupo	333 estudiantes (Empres. y ADE de 2 Universid.)	España	22	No se describe	AFCP Análisis Factorial Confirmat. ANOVA	5 dimensiones SERVQUAL (62,3%) 4 dimensiones SERVPERF (59,4%)
Joseph y Joseph (1997)	Calidad del servicio en la enseñanza universitaria	Escala propia	Entrevistas (no se describen)	616 estudiantes de último curso	Nueva Zelanda	20	Likert de 5 puntos	AFCP	7 dimensiones (59%)
Casanueva <i>et al.</i> (1997)	Calidad del servicio docente (prestado por el profesor)	Escala propia	Recopilac. de 954 afirmacion. de 120 alumnos	358 estudiantes de una asignatura de empresarial.	España	28	No se describe	AFCP ANOVA Regresión	5 dimensiones (55,7%)
LeBlanc y Nguyen (1997)	Calidad del servicio en la enseñanza en Empresariales	Escala propia	3 reuniones de grupo con 32 estudiantes	388 estudiantes (Empresar.)	Canadá	38	Likert de 7 puntos	AFCP Regresión	5 dimensiones para 31 variables (agrupación <i>a priori</i> de los atributos)
Li y Kaye (1998)	Calidad del servicio en la docencia universitaria	Escala propia	No se realiza	A: 138 estudiantes (Ingeniería) B: 123 estudiantes (Matemát.)	Reino Unido	26	Likert de 4 puntos	AFCP Regresión	7 dimensiones (56%)
Owlia y Aspinwall (1998)	Calidad del servicio en la enseñanza en Ingeniería	Escala propia	Entrevista con 11 estudiantes Consultas a colegas	94 estudiantes de último curso (Ingeniería)	Reino Unido	19	Likert de 5 puntos	AFCP Regresión	4 dimensiones (60,7%)
Ford <i>et al.</i> (1999)	Calidad del servicio en la enseñanza universitaria	Escala propia	Entrevistas de grupo	616 estud. en Nueva Zelanda y 206 en EEUU	Nueva Zelanda y EEUU	20	Likert de 5 puntos	AFCP	7 dimensiones en Nueva Zelanda y 6 en EEUU (59%)
Kwan y Ng (1999)	Calidad del servicio en la enseñanza universitaria	Escala propia	Entrevistas de grupo con estudiantes	321 en Hong Kong 371 en China	China	51	Likert de 7 puntos	AFCP	7 dimensiones (54,2%)
Camisón <i>et al.</i> (1999)	Calidad del servicio en la universidad pública	Adapt. de SERVQUAL más atributos propios	Dinámicas de grupo con estudiantes	400 estudiantes (Facultad de Ciencias Jurídicas y Econ)	España	37	Likert de 7 puntos	AFCP AF confirmat. Regresión	7 dimensiones P-E (61,7%) 7 dimensiones P (64,1%)

Autores	Concepto investigado	Operacionalización	Análisis cualitativo	Análisis cuantitativo	Ámbito geográfico	Nº atrib. de la escala	Escala de respuestas	Análisis de la información	Resultados: Nº de dimensiones y capacidad explicativa
Oldfield y Baron (2000)	Calidad del servicio funcional en Administración de Empresas	Adaptación de <i>SERVPERF</i>	2 reuniones de grupo (estudiantes de primer y último curso)	333 estudiantes (ADE)	Reino Unido	24	Likert de 7 puntos	AFCP	3 dimensiones (51%)
Capelleras y Veciana (2001)	Calidad del servicio en la enseñanza universitaria	Escala propia	Estudio exploratorio con estudiantes y 2 reuniones de grupo con estudiantes	811 estudiantes UAB (ADE, Economía, Derecho, Relaciones laborales, Biología y Geografía)	España	22	Likert de 5 puntos	AFCP AF confirmat. Regresión	5 dimensiones (63,21%)
O'Neill y Palmer (2001)	Calidad del servicio en el curso de orientación universitaria	<i>IPA</i> (ítems tomados de <i>SERVQUAL</i> )	Entrevistas de grupo y revisión de la literatura	372 respuestas válidas	Australia	22	Likert de 5 puntos	AFCP	3 dimensiones
Bigné <i>et al.</i> (2003)	Calidad del servicio en hospitales y en la enseñanza universitaria <sup>291</sup>	<i>SERVPERF</i>	Tres entrevistas de grupo	333 estudiantes de ADE de la U. Jaime I de Castellón y de la U. de Valencia	España	22	No se describe	Análisis factorial confirmat.	5 dimensiones
O'Neill (2003)	Calidad del servicio en la formación superior	<i>SERVQUAL</i> adaptado	Entrevistas de grupo y revisión de la literatura	372 respuestas válidas	Australia	22	Likert de 5 puntos	AFCP	3 dimensiones
O'Neill y Palmer (2004a)	Calidad del servicio administrativo de la universidad	<i>IPA</i> (ítems adaptados de <i>SERVQUAL</i> )	3 grupos de discusión (10/15 estudiantes)	368 respuestas válidas	Australia	22	Likert de 5 puntos	AFCP	3 dimensiones
O'Neill y Palmer (2004b)	Calidad del servicio en el curso de orientación universitaria	<i>IPA</i> (ítems adaptados de <i>SERVQUAL</i> )	Entrevistas de grupo y revisión de la literatura	372 respuestas válidas	Australia	22	Likert de 5 puntos	AFCP	3 dimensiones
Lagrosen <i>et al.</i> (2004)	Calidad del servicio en la enseñanza superior	Escala propia	29 entrevistas con estudiantes	264 en Austria y 184 en Suecia	Suecia y Austria	32	Likert de 7 puntos	AFCP	7 dimensiones
Sohail y Shaikh (2004)	Calidad del servicio en la enseñanza de gestión (escuela de negocios)	Adaptación de <i>SERVQUAL</i>	3 grupos de discusión	310 estudiantes	King Fahd University	32	Likert de 7 puntos	AFCP	6 dimensiones (67,3%)

<sup>291</sup> Además de la docencia los autores consideran tres servicios complementarios: biblioteca, información y atención al público y matriculación.

Autores	Concepto investigado	Operacionalización	Análisis cualitativo	Análisis cuantitativo	Ámbito geográfico	Nº atrib. de la escala	Escala de respuestas	Análisis de la información	Resultados: Nº de dimensiones y capacidad explicativa
Sahney <i>et al.</i> (2004)	Calidad del servicio en la formación superior	Escala propia	Revisión de la literatura y comentarios de expertos	219 estud. <sup>292</sup>	India (Delhi)	26	Likert de 5 puntos	AFCP	5 dimensiones
Russell (2005)	Calidad del servicio - satisfacción entre estudiantes de procedencia internacional	Escala propia	Entrevista de grupo	52 Estudiantes	Reino Unido	11	No se describe	AFCP	No se establecen
Joseph <i>et al.</i> (2005)	Factores determinantes en la elección de universidad	IPA	Grupos de discusión	439 estudiantes	USA	32	Likert de 5 puntos	AFCP	8 dimensiones

Fuente: Elaboración propia

## 5.5. Calidad del servicio en la formación superior en entornos virtuales de formación

### 5.5.1. Introducción

En nuestro examen del constructo calidad del servicio percibida (CSP) en entornos *online* dábamos cuenta del reducido número de trabajos en la materia y del escaso grado de aceptación general de los modelos en presencia. Estas afirmaciones son aún más ciertas en lo que a la evaluación de la CSP en la formación superior en entornos *online* se refiere, ya que prácticamente todos los estudios en la materia se ocupan de aspectos específicos del servicio universitario, tales como el servicio de biblioteca *online* (O'Neill *et al.*, 2001) pero, en ninguno de los casos analizados se examina el conjunto de servicios que se integran en lo que denominamos entornos virtuales de formación y, en particular, las dimensiones específicas de éstos que los distinguen de los entornos de servicio tradicional, al objeto de determinar, como apuntan Cox y Dale (2001; pág. 121) cuáles son las dimensiones de la calidad del servicio percibida específicas de esos entornos.

<sup>292</sup> En este estudio también se distribuyeron encuestas entre el personal de servicio (37) y el profesorado (147).

### 5.5.2. Evaluación de la calidad del servicio percibida en entornos virtuales de formación

Para comenzar este apartado es necesario dar cuenta de la falta de estudios en la materia objeto de este epígrafe (*vid.* Tabla 5.3). La revisión de la literatura que aborda cuestiones relacionadas con la CSP en entornos no presenciales sólo cuenta con dos trabajos relevantes, en tanto que la metodología empleada guarda relación con la propia de las evaluaciones de la CSP aunque, como veremos, de ámbito mucho más reducido.

Tabla 5.3. La calidad del servicio percibida en la formación superior en entornos *online*

Autores	Concepto investigado	Modelo	Análisis cualitativo	Análisis cuantitativo	Ámbito geográfico	Nº atrib. de la escala	Escala de respuestas	Análisis de la información	Resultados: Nº de dimensiones y capacidad explicativa
O'Neill <i>et al.</i> (2001)	Calidad del servicio en una biblioteca universitaria <i>online</i>	IPA (ítems adaptados de <i>SERVQUAL</i> )	3 entrevistas de grupo	269 encuestas útiles a estudiantes	Australia	18	Likert de 5 puntos	AFCP	4 dimensiones (59,3%) (contacto, capacidad de respuesta, fiabilidad, tangibles)
O'Neill <i>et al.</i> (2003)	Calidad del servicio en una biblioteca universitaria <i>online</i>	Adaptación de <i>SERVQUAL</i> y <i>SERVPERF</i>	3 entrevistas de grupo	269 encuestas útiles a estudiantes	Australia	18	Likert de 5 puntos	AFCP	<i>SERVQUAL</i> (59,55%) 3 dimensiones (contacto, tangibles, fiabilidad) <i>SERVPERF</i> (59,3%) 4 dimensiones (contacto, capacidad de respuesta, fiabilidad, tangibles)
De Lange <i>et al.</i> (2003)	Calidad de la docencia en un EVF	Escala propia	25 estudiant.	292 encuestas útiles	Australia	7	Likert de 5 puntos	AFCP	4 factores (utilidad y disponibilidad de los recursos docentes, <i>bulletin board</i> , evaluación <i>online</i> y otros)
LaBay y Comm (2003)	Calidad de la docencia en el <i>e-learning</i>	Escala propia	No se realiza	Estudiantes universit. (nº indet.)	USA	12	Likert de 5 puntos	No se realiza	No se definen
Greasley <i>et al.</i> (2004)	Experiencia de los estudiantes en un EVF <sup>293</sup>	Escala propia	No se realiza	420 encuestas útiles	Reino Unido	18	Likert de 5 puntos	No se realiza	No se definen
Ehlers (2004)	Calidad del servicio en el <i>e-learning</i>	Escala propia	Entrevistas a 56 estudiantes	1994 encuestas	Aleman.	153	No se hace constar	Análisis cluster y AFCP	30 dimensiones <sup>294</sup>

<sup>293</sup> Pese a que el propósito declarado del artículo es el expuesto, en realidad no se evalúa la calidad del servicio percibida, puesto que los autores se limitan a realizar un cuestionario exploratorio acerca de las preferencias de los estudiantes en relación con un campus virtual (*The Blackboard Learning System*) sin estudio estadístico ulterior.

<sup>294</sup> Las dimensiones se obtienen mediante el análisis de componentes principales, por medio del cual los 153 factores iniciales se agrupan finalmente en 30 dimensiones. El elevado número de dimensiones obtenido en este estudio, sin parangón en cualquiera de los otros realizados en materia de calidad del servicio se debe a que, por el diseño de la encuesta se recogen todas aquellas “dimensiones que pueden ser relevantes para un usuario específico con independencia de su importancia” (Ehlers, 2004; pág. 5), lo cual, sin duda, resta validez diagnóstica al modelo. Para simplificar los resultados el autor, finalmente, agrupa las dimensiones en 7 campos en función de su “parecido temático”, criterio éste, que, obviamente, no puede considerarse excesivamente riguroso.

Fuente: Elaboración propia.

El primero es el de O'Neill *et al.* (2001). En él se analiza la CSP en entornos *online* en relación con un servicio universitario específico –la biblioteca *online*– de una universidad australiana. Mediante una encuesta realizada a 269 estudiantes realizada empleando una escala de Likert de 5 puntos los autores obtienen, aplicando el modelo Importancia-Percepciones (Martilla y James, 1977) cuatro dimensiones determinantes de la calidad del servicio. La primera de ellas, la más relevante en el modelo, es una combinación de las dimensiones fiabilidad, seguridad y empatía del modelo *SERVQUAL* y está relacionada con la facilidad de uso de la *web* y con el servicio administrativo de apoyo y consulta de la biblioteca. La segunda es la capacidad de respuesta, mientras que la tercera es la fiabilidad y, por último, la cuarta es la dimensión tangibles, que en este caso se refiere a la apariencia estética de la *web* en cuestión.

Sus principales conclusiones, en relación con las peculiaridades de la evaluación de la CSP en entornos *online* son las siguientes:

- a) Los usuarios *online* desean estar seguros de que “el servicio, el producto o la información obtenida tiene la misma calidad que el que obtendría en un entorno físico” (*op. cit.*, pág. 415).
- b) La dimensión más importante del estudio presenta un fuerte componente interpersonal, lo que sugiere que los estudiantes “siguen valorando el contacto cara a cara incluso cuando se trata de servicios prestados íntegramente por medio de Internet (...), en especial, cuando necesitan algún tipo de asistencia o asesoramiento” (*op. cit.*, pág. 415).

Con posterioridad O'Neill y Palmer (2003) han replicado este estudio –con idéntica muestra e idéntico objeto de estudio– pero aplicando los modelos *SERVQUAL* (Parasuraman *et al.*, 1985; 1988) y *SERVPERF* (Cronin y Taylor, 1992; 1994). En este caso obtienen tres dimensiones de la CSP (contacto, tangibles y fiabilidad) aplicando el modelo *SERVQUAL* y cuatro (contacto, capacidad de respuesta, fiabilidad y tangibles) aplicando *SERVPERF*. Las conclusiones de este estudio ponen de manifiesto que:

- a) Ambas técnicas son aplicables para evaluar la CSP en entornos *online*. No obstante, O'Neill *et al.* (2003, pág. 291) concluyen que “resulta esencial desde el punto de vista del usuario que los esfuerzos de mejora tengan un grado de prioridad acorde con los deseos y necesidades de los consumidores. Al considerar de forma conjunta expectativas y resultados, la técnica *SERVQUAL* permite hacer justo eso”. Para ilustrar su exposición los autores refieren el

ejemplo de la variable fiabilidad, que, de acuerdo con *SERVQUAL* presenta en su modelo un *gap score* de  $-51$ , el mayor de todas las variables del modelo. Sin embargo, aplicando *SERVPERF* la dimensión capacidad de respuesta es la que requiere un mayor esfuerzo de mejora, lo que, en su opinión puede llevar a “un error en el establecimiento de las prioridades organizativas”. En este sentido, los autores destacan que, aunque *SERVPERF* “permite superar muchos de los problemas asociados a *SERVQUAL* (...) parece que desde un punto de vista operativo se pierde mucha información valiosa cuando se opta por evaluaciones basadas exclusivamente en las percepciones” (*op. cit.*, pág. 291).<sup>295</sup>

b) Sin embargo, en ninguno de los casos se confirma la estructura dimensional de la escala *SERVQUAL* original. En el caso de *SERVQUAL* se obtienen tres dimensiones: contacto, tangibles y fiabilidad; mientras que aplicando *SERVPERF* se obtienen cuatro: contacto, capacidad de respuesta, fiabilidad y tangibles.

Para finalizar esta revisión de la literatura disponible en materia de calidad del servicio percibida en entornos *online* creemos necesario poner de manifiesto las principales limitaciones del, por otra parte, muy reducido número de estudios que acabamos de exponer:

1) Aunque algunos de los trabajos expuestos versan sobre servicios específicos relacionados con la formación superior, no abarcan el conjunto de la experiencia de servicio que del consumidor, en este caso, del estudiante, en entornos virtuales de formación. Así, en unos casos el objeto de análisis es una biblioteca universitaria *online* (O'Neill *et al.*, 2001; 2003) y en otro, exclusivamente, la calidad de los recursos docentes (De Lange *et al.*, 2003), con lo que las conclusiones obtenidas no pueden extrapolarse como evaluación de la CSP en esos entornos. Así lo reconocen los propios autores (O'Neill *et al.*, 2003; pág 293):

“Las limitaciones de este estudio derivan de la evaluación aislada de un único servicio *online* en una única institución. Es necesario realizar un análisis empírico adicional para evaluar esos modelos con un amplio rango de consumidores *online* a fin de determinar la fiabilidad y la

---

<sup>295</sup> Estas conclusiones son consistentes con las de Pitt *et al.* (1997) quienes consideran que, aunque las evaluaciones de la calidad del servicio basadas únicamente en las percepciones tienen marginalmente mayor validez predictiva y convergente, ello se produce a un coste considerable en términos diagnósticos desde el punto de vista de la gestión empresarial.

validez de ambas técnicas (*SERVQUAL* y *SERVPERF*) como marco general para la evaluación de la calidad del servicio *online*".

2) Por otra parte, no se trata de servicios prestados totalmente a través de Internet, sino de servicios en los que se combina la posibilidad de acceder físicamente al servicio con la prestación *online* del mismo (O'Neill *et al.*, 2001), por lo que la experiencia de servicio evaluada no es realmente una experiencia que se materialice exclusivamente en entornos *online*. Si como predica la literatura en la materia, el "*servicescape*", esto es, los componentes tangibles del entorno de servicio son críticos para las percepciones de los consumidores acerca de la calidad del servicio (Bitner, 1992; pág. 69) resulta evidente que estas evaluaciones, en tanto que referidas a un servicio, el de biblioteca, que se presta, simultáneamente en un entorno físico y en entornos *online*, no capturan en puridad las particularidades de los entornos *online*.

3) Es necesario destacar que, pese a que se trata de servicios prestados en entornos *online*, no se aplica ninguna de las escalas desarrolladas específicamente para evaluar la calidad del servicio en estos entornos, en buena medida porque, pese a su relativa actualidad, se trata de estudios que son coetáneos o, incluso, que preceden al desarrollo de dichas escalas (Zeithaml *et al.*, 2000, 2002; Parasuraman *et al.*, 2005) y, sobre todo, porque, como vimos al analizar dichos modelos, el enfoque tecnológico y unidimensional de esas escalas, centrado en la calidad de la web y en las ventas *online* no resulta aplicable a un servicio puro y multidimensional como la formación superior.

4) Por lo que se refiere al resto de trabajos que se enuncian en la tabla 5.3, es necesario señalar que, en términos generales presentan una naturaleza exploratoria, preliminar y/o incompleta y que, además, se alejan conceptual y metodológicamente de los estudios realizados en materia de CSP en otros ámbitos, puesto que:

a) Se basan en escalas propias, desarrolladas *ad hoc* y que no toman como referencia ninguno de los modelos disponibles para evaluar la CSP (*SERVQUAL*, *SERVPERF*).

b) En ninguno de los casos se analiza la experiencia global del estudiante en un entorno virtual de formación sino la satisfacción en relación con algún servicio específico (docencia, apoyo *off-campus*).

c) No se realiza un análisis estadístico relevante de la información obtenida –salvo, en el caso de De Lange *et al.* (2003) y el de Ehlers (2004)– por lo que, como es lógico, tampoco se obtienen dimensiones de la CSP.

d) En los dos casos en los que se realiza análisis estadístico, éste tiene carácter exploratorio (De Lange *et al.*, 2003 y Ehlers, 2004), por lo que las dimensiones obtenidas no guardan ninguna relación con las que se pueden observar en estudios similares en materia de calidad del servicio percibida en la universidad en entornos presenciales.

Cabe decir por tanto, que en ninguno de los trabajos expuestos se realiza una evaluación holística desde un punto de vista conceptual y rigurosa estadísticamente del constructo calidad del servicio percibida en entornos formativos virtuales de formación superior como la que constituye el objeto de la presente tesis.

### **5.5.3. Particularidades de la evaluación de la calidad del servicio percibida en los entornos virtuales de formación**

La naturaleza digital de las interacciones que se producen en entornos virtuales plantea problemas a la hora de aplicar a estos entornos los modelos diseñados para evaluar la CSP, ya que, como señala Bitner (1990), la mayor parte de los ítems empleados en estas escalas están relacionados con la interacción personal que se produce en el marco de los servicios “tradicionales” en entornos físicos. Por ello, incluso quienes son partidarios de aplicar esas escalas a los entornos *online*, reconocen que, en ausencia de esa interacción o con un grado atenuado de ella, los consumidores –en este caso los estudiantes– seguramente evaluarán esas dimensiones de forma diferente y/o empleando distintas dimensiones (Long y McMellon, 2004), lo que exigirá que esas dimensiones sean “reformuladas antes de que puedan ser empleadas con sentido en un contexto de e-servicio” (van Riel *et al.*, 2001; pág. 363).

La necesidad de contextualizar los sistemas de evaluación es particularmente intensa en el caso de los entornos virtuales de formación. Esta afirmación se justifica en atención a cuatro argumentos: a) la ausencia del tipo de interacción personal presencial que integra la dimensión “empatía” del modelo *SERVQUAL*, b) la ausencia de elementos tangibles al uso que actúen como referentes de la calidad del servicio, tales como las instalaciones físicas o la apariencia del personal de servicio, c) la dificultad asociada a la conformación de las expectativas en este contexto, y, por último, d) el hecho de que se trate de entornos



caracterizados por un uso intensivo de las TIC. A continuación analizamos brevemente cada una de estas cuestiones:

a) Desde el punto de vista del grado de interacción personal, la formación es un servicio “puro” (Solomon *et al.*, 1985). Ello quiere decir que la CSP en la formación superior está determinada en buena medida por el contacto personal entre el estudiante y los representantes de la institución –profesores y personal administrativo y de servicios–, por cuanto que esos representantes epitomizan el servicio desde el punto de vista del consumidor (Oldfield y Baron, 2000).<sup>296</sup> Sin embargo, una de las características de los entornos virtuales de formación es que no se produce esta interacción directa (física) entre estudiante e institución sino una interacción mediada por las TIC y, en particular, por el entorno virtual en el que se desarrolla el proceso formativo. Por ello, como ocurre en general en los contextos *online*, es presumible que la dimensión “empatía” del modelo *SERVQUAL* no constituya un factor determinante de la calidad<sup>297</sup> y que, en cambio, cobren importancia otras dimensiones de la calidad del servicio relacionadas con la interfaz tecnológica.

b) Los elementos tangibles son un factor determinante de la calidad del servicio en la universidad tradicional (Bigné *et al.*, 2001; O’Neill y Palmer, 2004). En la medida en que la formación, como tal, es un servicio puro de naturaleza intangible, los estudiantes tienden a percibir la calidad a través de las dimensiones tangibles en las que se materializa ese servicio (Kotler y Fox, 1995),<sup>298</sup> que actúan, por tanto, como indicadores (*clues*) de la calidad del mismo (Zeithaml *et al.*, 1992). Como apuntan Wakefield y Blodgett (1994, pág. 65) “es probable que unos estudiantes que se pasan varias horas al día en una universidad tengan actitudes hacia la misma que están fuertemente influenciadas por las instalaciones físicas”, por lo que la gestión de lo que Russell (2005, pág. 68) denomina “evidencia física” (*physical evidence*) resulta fundamental en la formación superior.<sup>299</sup> Ello no ocurre, sin embargo, en los

---

<sup>296</sup> Lovelock (1983) considera que en los servicios intensivos en personal (*people processing services*) como los hospitales y las instituciones educativas, dado el elevado grado de interacción personal entre los encargados de prestar el servicio y los consumidores, esa interacción resulta fundamental a la hora de evaluar el servicio.

<sup>297</sup> Salvo “cuando los consumidores experimentan problemas con el servicio” (Zeithaml *et al.*, 2002; pág. 367).

<sup>298</sup> Como señalan Kotler y Fox (1985, pág. 224) incluso en los servicios de naturaleza menos tangible, como los educativos, el servicio “se materializa por medio de alguna forma tangible”.

<sup>299</sup> Russell (2005, pág. 68) menciona como ejemplo de “*physical evidence*” el entorno de servicio que incluye aspectos tales como el campus y sus alrededores, los folletos informativos, el aparcamiento, la biblioteca y las instalaciones en general.

entornos virtuales de formación, en los que la interacción no se produce en el contexto de los elementos tangibles tradicionales. En este caso la estética, características y facilidad de uso del campus virtual constituyen lo que se ha dado en llamar “*e-scape*” (Van Riel *et al.*, 2004; Semeijn *et al.*, 2005), análogo al tradicional *servicescape* (Bitner, 1990) de los servicios *offline*.

c) Otra peculiaridad de los entornos virtuales de formación tiene que ver con la conformación de las expectativas. Una de las características de los entornos *online* es que en ellos las expectativas no están tan bien conformadas como en los entornos tradicionales (Zeithaml *et al.*, 2002; Zeithaml y Parasuraman, 2004). Como apuntan Mick y Fournier (1995, pág. 1) a la hora de adquirir productos o servicios intensivos en tecnología “los estándares de los consumidores previos a la transacción a menudo no existen, son débiles, inapropiados o están sujetos a cambios en función de las circunstancias”. Ello es particularmente predicable de los entornos virtuales de formación ya que en ellos buena parte de los usuarios carecen habitualmente –por el carácter relativamente novedoso de dichos entornos– de experiencia previa con entornos de servicio similares, y, por otra parte, tampoco pueden emplear sus experiencias formativas anteriores como término de comparación, a diferencia de lo que sucede en la universidad “tradicional”.<sup>300</sup> Si, a consecuencia de ello, sus expectativas son poco realistas el resultado será una inadecuada evaluación de la calidad del servicio percibida (Zeithaml *et al.*, 1990). En consecuencia, el empleo de sistemas de evaluación de la calidad del servicio percibida basados en las expectativas –como *SERVQUAL*– será, presumiblemente, poco aconsejable en los entornos virtuales de formación, ya que, como indica la teoría, dichos sistemas resultan inadecuados cuando los consumidores están poco familiarizados con el servicio (Cronin y Taylor, 1994) y cuando la provisión del servicio se prolonga a lo largo del tiempo (Oliver, 1989); circunstancias ambas que, como acabamos de explicar, concurren en el caso de los entornos virtuales de formación.<sup>301</sup>

---

<sup>300</sup> Como señala Hill (1995, pág. 14) en relación con la evaluación de la calidad del servicio en la universidad “tradicional”, “es razonable suponer que las expectativas de los estudiantes en relación con la formación superior estén influidas por sus experiencias en la formación secundaria”.

<sup>301</sup> Carman (1990) postula que, cuando se trata de servicios en los que las expectativas no están bien formadas, por no existir experiencias previas de servicio que sirvan de referente de comparación, debe considerarse que dichas expectativas carecen de valor a los efectos de la evaluación. Owlia y Aspinwall (1996) consideran, en relación con este argumento, que “eso parece cierto en el caso de la formación superior, puesto que muchos estudiantes (...) tienen poca experiencia con otras instituciones”.

d) Una de las características de los servicios es que los consumidores participan activamente en el proceso de provisión de los mismos, proceso que, por otra parte, como sucede en el caso de la Universidad, se prolonga de forma notable en el tiempo (Grönroos, 1990). El hecho de que la información facilitada por los usuarios y/o su esfuerzo personal sean necesarios para completar la transacción hace que el consumidor contribuya directamente a la calidad del servicio ofrecido y, por tanto, a su propia satisfacción (Mills *et al.*, 1983; pág. 382). Así, en la formación superior, los estudiantes no sólo son usuarios del servicio, sino que constituyen un engranaje esencial en el proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que “su conducta inadecuada o inapropiada puede generar problemas y deficiencias en el servicio” (Hill, 1995; pág. 11). En el caso de los entornos virtuales de formación la participación de los estudiantes adquiere una especial intensidad, ya que se espera que el estudiante sea “el protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje” (Duart y Sangrà, 2000; pág. 32) y, por otra parte, se trata de entornos que exigen al usuario cierta pericia en el manejo de las herramientas informáticas para que la provisión del servicio se realice adecuadamente.<sup>302</sup>

Por todos los factores apuntados –ausencia de interacción física directa entre estudiante y profesor, existencia de un proceso interactivo canalizado a través una interfaz tecnológica apoyada en uso intensivo de las TIC, diferencias en el contexto (entorno virtual) el cual se materializa el servicio, dificultades para conformar las expectativas por parte de los usuarios y necesidad de conocimientos informáticos y, en particular, de una intervención activa por parte de los propios estudiantes en el proceso formativo– es necesario realizar un análisis que, partiendo de los modelos tradicionales de evaluación de la calidad del servicio percibida, se atenga a las características y especificidades de los entornos virtuales de formación en el ámbito de la formación superior. Ello constituye uno de los objetivos primordiales de esta tesis.

---

<sup>302</sup> En general, los entornos *online* exigen que los consumidores dispongan de cierta “pericia informática, sin la cual pueden resultar frustrados” (Long y McMellon, 2004; pág. 78). De ahí que la facilidad de navegación y la facilidad para completar las transacciones sean “elementos esenciales para atraer tanto a los usuarios experimentados como a los nuevos consumidores *online*” (Yang *et al.*, 2004; pág. 1166).