

Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil

Quality of college life: identifying the key indicators of student satisfaction

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238

Juan José Blázquez Resino
Julián Chamizo González
Elisa Isabel Cano Montero
Santiago Gutiérrez Broncano

*Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Administración de Empresas.
Talavera de la Reina, España.*

Resumen

La eficacia de los sistemas internos de calidad universitarios se ve mejorada cuando estos incorporan información referente al estudiante, concretamente, el grado de satisfacción con la vida universitaria. Para ello, se requiere identificar las variables que más valoran los estudiantes y, a partir de estas, establecer los indicadores pertinentes. Este artículo tiene como objetivo principal contribuir a la construcción de un sistema interno de garantía de calidad, mediante la identificación de indicadores relevantes en la calidad de vida universitaria conforme a su percepción. Partiendo del modelo propuesto por Sirgy, Grezeskowiak y Rahtz (2007) se mide la calidad de vida universitaria (cvu) mediante el estudio de la satisfacción de los estudiantes y se contrasta empíricamente en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina (Universidad de Castilla-La Mancha) durante el curso académico 2010-11. Para ello se realizan encuestas online a los alumnos que cursan estudios de Administración de Empresa. Los datos obtenidos se tabulan desarrollando un modelo de ecuaciones estructurales que nos permite identificar aquellos elementos que influyen de manera significativa en la satisfacción de los alumnos respecto a tres

aspectos: recursos e instalaciones, aspectos docentes y aspectos sociales. Los resultados obtenidos muestran que tanto los aspectos académicos como los sociales son dimensiones influyentes en la satisfacción de los alumnos. La docencia y la reputación académica son las variables académicas más influyentes; por su parte, las actividades deportivas y los programas internacionales son los aspectos sociales con mayor impacto en la satisfacción estudiantil. Con estos resultados podemos establecer que el desarrollo de programas de calidad universitaria, en sus sistemas internos de garantía de calidad, debe atender a los aspectos sociales en una magnitud similar al desarrollo de los aspectos académicos.

Palabras clave: calidad de vida universitaria, satisfacción estudiantil, EEES, ecuaciones estructurales, sistemas internos de garantía de calidad.

Abstract

In order to improve the effectiveness of quality assurance systems in higher education, systems must gather information from the student's perspective, especially regarding satisfaction with college life, a concept linked to both services and resources. Hence, it is necessary to identify the variables that students prize most highly and to use these variables to find the key indicators. This paper aims to contribute to the development of an internal quality assurance system by pinpointing the key indicators of the quality of college life from the student's point of view. Student satisfaction is used to measure the quality of college life (QCL) based on the model proposed by Sirgy, Grezeskowiak and Rahtz (2007). The measurement was tested empirically in the 2010-2011 academic year at the University of Castilla-La Mancha School of Social Sciences in Talavera de la Reina, where online surveys were administered to business administration students. The results were tabulated and a structural equation model was created to identify the factors that most heavily influence student satisfaction as regards resources and facilities, teaching and social life. The findings show that both academic and social aspects influence student satisfaction. Teaching and academic reputation are the most influential academic variables, while athletic activities and international programmes are the social aspects with the highest impact on student satisfaction. Hence, it can be stated that social and academic aspects must be taken into equal account in the development of quality assurance programs in higher education.

Key words: Quality of college life, student satisfaction, EHEA, structural equations, internal systems of quality assurance.

Introducción

La acreditación de los sistemas internos de calidad, práctica habitual en las empresas, es utilizada cada vez más en las organizaciones públicas. La satisfacción del ciudadano con las administraciones públicas es un requisito imprescindible para el reconocimiento de la calidad del sistema. En España, desde hace 20 años la Entidad Nacional de Acreditación (ENAC) trabaja en el cumplimiento de las normas internacionales de calidad, y ya son numerosos los sectores industriales que cuentan con esta acreditación (ENAC, 2011). La Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (2010) publica un documento sobre la satisfacción de los ciudadanos con los servicios públicos, incluido el de educación. Por ejemplo, la Federación Española de Municipios y Provincias (2006), en el seno de una experiencia piloto con diferentes ayuntamientos, propone una batería de indicadores para la mejora de la gestión de los servicios municipales.

Las universidades no son ajenas a estos planteamientos y cada vez son más las que acreditan sus sistemas educativos en busca de la calidad. En la Declaración de Bolonia (1999) quedó patente la preocupación por asegurar un nivel de calidad y mantener la diversidad de los sistemas universitarios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Paralelamente, se ha promovido el desarrollo y la aplicación de sistemas de calidad que permitan medir, seguir, comparar y mejorar los resultados obtenidos en los diferentes sistemas universitarios. En este sentido, el EEES contempla la necesidad de que las universidades dispongan de procedimientos asociados para garantizar la calidad de su trabajo.

Por otro lado, el EEES reconoce el protagonismo del estudiante como agente activo del sistema educativo, por lo que hace hincapié en la mejora de las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de las competencias de su perfil profesional. En definitiva, se trata de formar profesionales que puedan cubrir las necesidades de la sociedad y satisfacer la demanda del mercado laboral. En este marco, los procesos y medios que se brindan tienen que ser los adecuados y han de ser susceptibles de estar sujetos a mecanismos que permitan garantizar el cumplimiento de sus objetivos. Por este motivo, siguiendo la política marcada por el EEES y teniendo como referencia el sector privado, consideramos que los sistemas de calidad deben recoger información desde la perspectiva del estudiante, como la satisfacción con los distintos servicios y recursos. Para cumplir con

ello, se requiere identificar las variables más valoradas por los estudiantes y a su vez generar los indicadores pertinentes.

Con relación a la satisfacción, la literatura existente afirma que la calidad de vida de los estudiantes universitarios se centra en su bienestar subjetivo. En este sentido, Sirgy et ál. (2007) presentan un modelo que pretende medir la calidad de vida universitaria mediante el estudio de la satisfacción de los estudiantes. Este modelo es utilizado por autores como Yu y Lee (2008) o más recientemente, El Hassan (2011), que determinan cómo la satisfacción con los diferentes componentes de la universidad configura la calidad de vida universitaria.

Siguiendo lo anterior, el objetivo de este trabajo es contribuir a la construcción de un sistema interno de garantía de calidad partiendo de la réplica de la experiencia de Sirgy et ál. (2007), e identificando los indicadores más relevantes en la calidad de vida universitaria según la percepción de los estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). La investigación se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, durante el curso académico 2010-11. Hay que tener en cuenta que como consecuencia de la implantación del Grado en Administración de Empresa en 2010-11, y de la desaparición paralela y paulatina de la Diplomatura en Ciencias Empresariales, el estudio se realiza concretamente con los estudiantes de 2.º y 3.º curso de Diplomatura en Ciencias Empresariales y de 1.º y 4.º⁰¹ del Grado en Administración y Dirección de Empresas.

La estructura del artículo consta de las siguientes partes: en primer lugar, se presenta el marco de la evaluación de los estudiantes en los sistemas internos de calidad; a continuación, se analizan los factores que influyen en la satisfacción del estudiante y se plantean las hipótesis; posteriormente, se presenta el modelo aplicado; se finaliza con los resultados y su discusión, así como con las principales conclusiones del estudio.

⁽¹⁾ Se ha implantado un 4.º curso adaptado, al que se accede tras haber completado la Diplomatura en Ciencias Empresariales, que permanecerá de forma temporal hasta que los estudiantes de grado alcancen el 4.º curso.

Los sistemas de garantía de calidad y los estudiantes

En la Declaración de Bolonia se deja patente que la calidad y la diversidad deben ser distintivos del EEES, así como que el estudiante ha de desempeñar un papel activo en el proceso de aprendizaje. Desde la Declaración de Bolonia se han venido perfilando las características que deben cumplir los sistemas de calidad para avalar los estudios de las diferentes universidades. De esta forma, se vienen desarrollando normas, procedimientos y directrices sobre la garantía de calidad.

La Recomendación de la Comisión Europea en 2006 reconoce que la principal responsabilidad de la calidad en la educación recae en las universidades y que los sistemas internos de calidad tienen como objetivo controlar, mejorar la calidad y desarrollar una verdadera 'cultura de la calidad'. No obstante, no es suficiente con esto y se requiere contrastar la información, en definitiva, garantizar la fiabilidad de los sistemas internos.

En 2008 nace el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (*European Quality Assurance Register for Higher Education*, EQAR), cuyo objetivo es garantizar que las universidades acreditadas por las agencias incluidas cumplen con unos criterios de calidad. Actualmente son 24 las agencias incluidas en la EQAR.

Según el informe elaborado por la Comisión Europea (2009), los requisitos que debe cumplir un sistema de control externo de calidad en la universidad son los siguientes:

- Que evalúe la calidad de la Universidad ('auditoría').
- Que permita establecer comparaciones entre las distintas universidades y grados.
- Que garantice el cumplimiento de los estándares establecidos.
- Que permita establecer distintivos para la alta calidad ('excelencia').

Por tanto, desde la universidad y en colaboración con las agencias de calidad, se tiene que trabajar para que los sistemas internos de calidad de las universidades cumplan con los estándares internacionales y puedan ser acreditados.

En la encuesta de 2008 de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA), realizada a 43 agencias de 23 países diferentes, se preguntó sobre determinados aspectos, entre los que estaban

la evaluación externa y la inclusión de la evaluación de los estudiantes en los sistemas de calidad. Los resultados de la encuesta demostraron el interés de las agencias por la evaluación externa. Sin embargo, en lo referente a incluir la evaluación de los estudiantes, se puso de manifiesto que, aunque la mayoría de las agencias participantes estaban de acuerdo en su importancia, a la hora de incluirlo en sus sistemas internos de calidad, empero, solo ocho de 40 lo habían tenido en cuenta. En el Comunicado de Londres (2007) se confirmaban los avances realizados en materia de concienciación en una Educación Superior centrada en el estudiante y en el aumento de la participación de los estudiantes desde 2005, aunque se reconocía la necesidad de una cierta mejora.

La situación en 2009 refleja que la mayoría de los países están trabajando activamente en sistemas coherentes de control de calidad. El problema está en conocer cuáles son los mejores indicadores para reflejar los progresos en la acreditación de la calidad. Los indicadores que se están utilizando en los sistemas internos de calidad giran en torno a tres aspectos: en primer lugar, respecto al estado del desarrollo del control de calidad (este mide el grado de utilización por los diferentes países de los estándares de calidad establecidos); en segundo lugar, sobre el nivel de participación de los estudiantes, ya sea en los procedimientos de las organizaciones –sistemas internos de calidad– o en la elaboración de informes de autoevaluación; por último, la participación internacional, gracias a la cual se mide qué países son los que alcanzan mejores resultados en los sistemas externos de calidad. Ejemplos de los Estados miembros que obtienen buenos resultados en estos tres indicadores son Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Hungría, Irlanda, Países Bajos, Noruega, España, Suecia y el Reino Unido (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2009).

Queda patente que los indicadores relativos a la participación de los estudiantes no están lo suficientemente desarrollados en todos los países; sin embargo es un pilar fundamental en los sistemas internos de calidad. Por este motivo, consideramos que los estudios acerca de la opinión de los estudiantes sobre la calidad de vida universitaria, medida a través de las variables que consideran más significativas, pueden contribuir a mejorar y desarrollar estos sistemas y ayudar a aumentar la participación de los estudiantes en la universidad.

Situación en la universidad española

En el curso académico 2010-11, la universidad española culmina el proceso de adaptación al EEES, en el seno del cual el procedimiento de verificación de los títulos universitarios oficiales ha configurado uno de los ejes fundamentales de la reforma universitaria. Todos los grados que se imparten en la universidad española, mediante sus correspondientes planes de estudio, garantizan que las titulaciones cumplen con los requisitos de formación, infraestructuras, información y servicios, acordes al EEES. La responsabilidad de la verificación de los grados ha recaído sobre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. En este Real Decreto se establecen los procedimientos, protocolos y guías para la verificación de los títulos oficiales, por lo que en 2008 se puso en marcha el programa Verifica para cumplir con este cometido. Hay que añadir que la ANECA ha sido reconocida como miembro del Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR, 2008) y está representada en el comité ejecutivo de la Asociación Europea de Calidad.

Una vez superado con éxito el proceso de adaptación, el siguiente paso viene acompañado de un sistema de seguimiento (Real Decreto 861/2010, de 2 de julio), cuyas dos funciones principales consisten en implantar de modo adecuado el título de acuerdo con lo formulado en el proyecto inicial presentado por la universidad y en analizar los principales resultados de su puesta en marcha.

Por lo que respecta a esta fase de seguimiento, en España es también la ANECA la que tiene entre sus responsabilidades impulsar la cultura de mejora continua para la calidad de la oferta formativa, por tanto es esta agencia la que debe impulsar el seguimiento de los sistemas de calidad. La ANECA, en colaboración con la AQU (Agencia de Calidad Universitaria de Cataluña) y ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia), ha desarrollado el programa AUDIT, que pretende orientar en el diseño de los sistemas de garantía internos de calidad (SGIC) para que cada centro demuestre la calidad de sus programas formativos.

Los planes de estudios de la UCLM contemplan la existencia de los SGIC, de acuerdo a las directrices de la ANECA, y la existencia de una comisión de garantía de calidad en la planificación y seguimiento de SGIC por centro. En esta línea se viene trabajando, ya en la primera convocatoria del programa AUDIT, tres centros de la UCLM validaron sus sistemas internos de

calidad. Sin embargo todavía, en la UCLM queda mucho trabajo por hacer, al igual que en otras universidades españolas.

La investigación que presentamos se centra en uno de los apartados que debe tener todo SGIC, concretamente la información sobre la satisfacción de los estudiantes. Actualmente hay pocos estudios validados sobre cómo medir el bienestar dentro del ámbito universitario, lo cual nos ha hecho llevar adelante esta investigación. El modelo que tomamos de referencia es el desarrollado por Sirgy et ál. (2007), validado posteriormente por Yu y Lee (2008) y por El Hassan (2011), respectivamente. En nuestro caso, pretendemos ofrecer unos indicadores para medir la calidad de vida universitaria de los estudiantes de Ciencias Empresariales o de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. El objetivo es determinar cuáles son los aspectos que mayor impacto tienen en la satisfacción del estudiante y, por tanto, cuáles son los que se deberían tener en cuenta en un SGIC. Además, en el modelo se añaden determinadas variables con el fin de analizar las consecuencias que una alta calidad de vida universitaria desencadena en la universidad. En particular, se analiza la repercusión respecto a la recomendación positiva, la identificación con la universidad y la calidad de vida global de los alumnos.

Modelo de calidad de vida universitaria: factores que influyen en la satisfacción del estudiante

Para el desarrollo del modelo de medida de la calidad de vida universitaria es necesario diferenciar tres líneas de investigación afines, pero que presentan diferencias significativas entre ellas. En la primera línea de investigación nos encontramos determinados trabajos que analizan la relación entre la calidad de vida de los estudiantes y ciertos factores influyentes como son la personalidad, la salud y el entorno en el que se mueven (Pilcher, 1998; Makinen y Pychyl, 2001; Cha, 2003; Smith Briers y Smith, 2004; Vázquez, Kristenson y Laflamme, 2004; Chow, 2005; Ng, 2005). Otros relacionan la calidad de vida con la autovaloración de la salud (Vázquez et ál., 2004); en esta línea de investigación también encontramos a aquellos

que relacionan el bienestar percibido con la autoestima y con el optimismo del individuo (Cha, 2003).

En la segunda línea de investigación se analizan sistemas de medición de la calidad de vida dirigidos específicamente a estudiantes universitarios (Witmer y Sweeney, 1992; Roberts y Clifton, 1992; Royal y Rossi, 1993; Disch, Harlow, Campbell, y Dougan, 2000; Cohen, Clifton y Roberts, 2001; Maggino y Shifini D'Andrea, 2003). Para medir la calidad de vida de estos universitarios, algunos autores (Clifton, Etcheverry, Hasinoff y Roberts, 1996) utilizan la taxonomía de Bloom que incluye seis dimensiones (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación), mientras que otros (Maggino y Shifini D'Andrea, 2003) utilizan 16 factores categorizados en cinco dimensiones (espiritualidad, autorregulación, trabajo y ocio, amistad y amor). Disch et ál. (2000) incorporan aspectos como las drogas y el alcohol, el comportamiento social y sexual, el uso del trabajo, etc.

Por último, el tercer grupo de trabajos se centra en el desarrollo de modelos que analizan la calidad de vida universitaria de los estudiantes, identificando distintos ámbitos que influyen en la satisfacción y en el bienestar de los alumnos. Chow (2005) identificó algunos ámbitos que influían en la calidad de vida universitaria como la familia, el hogar, la comunidad y aspectos espirituales, sociales y emocionales. Sirgy et ál. (2007) definen la calidad de vida universitaria como la percepción de la satisfacción que un estudiante experimenta con la vida en la universidad. La vida de los estudiantes en su conjunto está compuesta por diferentes ámbitos entre los que se incluyen la familia, los amigos, la religión, la universidad y muchos otros (Andrews y Withey, 1976). Algunos autores usan la satisfacción como una escala entre estudiantes para medir la calidad de vida global (Sam, 2001; Chow, 2005) o de los servicios (Nadiri, Kandampully y Hussain, 2009). Otros estudios miden la calidad global en términos de componentes cognitivos y afectivos. La calidad de vida global se concibe en términos de satisfacción con la vida y afecta al equilibrio de la persona (Cha, 2003; Sam, 2001; Pilcher, 1998).

Sirgy et ál. (2007), mediante la realización de dinámicas de grupo con alumnos, desarrollan un modelo en el que identifican los ítems con que debe ser analizada la satisfacción del estudiante, centrado específicamente en el ámbito universitario. Este modelo ha sido validado en diferentes países, como Corea, en estudios de Administración de Empresa (Yu y Lee, 2008), en la Universidad Americana de Oriente Medio (El Hassan, 2011) o, en la Universidad Americana de Beirut.

El modelo establece que el grado de satisfacción con los aspectos académicos y el grado de satisfacción con los aspectos sociales de la universidad influyen de forma significativa en la calidad de vida del estudiante. A su vez, existe otro conjunto de factores relacionados con los recursos y servicios básicos de la universidad que influyen también de manera indirecta.

Así pues, he aquí las primeras cuatro hipótesis de este modelo:

- H1: La satisfacción con las instalaciones y los recursos provoca la satisfacción con los aspectos académicos.
- H2: La satisfacción con las instalaciones y los recursos provoca la satisfacción con los aspectos sociales.
- H3: La satisfacción con los aspectos académicos influye en la CVU.
- H4: La satisfacción con los aspectos sociales influye en la CVU.

Por otro lado, como consecuencia de la percepción que los estudiantes tienen de la calidad de vida universitaria (CVU), se ofrecen tres respuestas. La primera está relacionada con la identificación del alumno con su universidad. Esto se debe a que cuando la calidad de vida universitaria es alta, los estudiantes perciben la universidad como más atractiva y se identifican con su imagen, lo que lleva a contribuir a su mejora.

La segunda respuesta está relacionada con la recomendación, entendida como una vía de comunicación sobre determinadas percepciones. La satisfacción de los estudiantes con la calidad de vida universitaria tiene una influencia positiva en las recomendaciones que hacen a otros estudiantes de su universidad.

Por último, está la respuesta relacionada con la satisfacción global de sus vidas. Esta hace referencia al grado de satisfacción y al sentimiento de felicidad que existe entre los estudiantes como resultado de los diferentes ámbitos que influyen en ella (familiar, social, económico, etc.).

Las últimas tres hipótesis de dicho modelo consisten, pues, en lo siguiente:

- H5: La calidad de vida universitaria influye en la recomendación positiva.
- H6: La calidad de vida universitaria influye en la identificación con la universidad.
- H7: La calidad de vida universitaria influye en la calidad de vida global.

En nuestro estudio se replica este modelo; en esta ocasión, se aplica a estudiantes de la universidad española, pero con el ya mencionado objetivo de disponer de una serie de indicadores relevantes sobre la calidad de vida universitaria atendiendo a la percepción de los estudiantes de la UCLM.

Metodología aplicada

Para realizar el análisis del modelo propuesto y poder contrastar las hipótesis planteadas, se estudia la satisfacción de los estudiantes que se encuentran cursando estudios de Ciencias Empresariales y de Administración y Dirección de Empresas en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, en la Universidad de Castilla-La Mancha. La recogida de información se realiza mediante encuesta online, tratando de aprovechar al máximo las ventajas que poseen los entornos virtuales de interacción con el alumnado. De esta forma, el cuestionario final fue desarrollado y realizado mediante la plataforma de docencia Moodle, accesible para todos los alumnos matriculados en cualquiera de los cursos correspondientes a los estudios analizados. El espacio virtual se mantuvo accesible para los alumnos desde diciembre de 2010 hasta febrero de 2011. Las características técnicas de la investigación, por lo que atañe al muestreo y a las condiciones de la encuesta, se exponen en la siguiente ficha técnica (Cuadro 1).

CUADRO I. Ficha técnica del estudio

Universo	Alumnos del Grado de Administración y Dirección de Empresas (127) y de la Diplomatura de Ciencias Empresariales (325)
Ámbito de estudio	Facultad de Ciencias Sociales de Talavera (Universidad de Castilla-La Mancha)
Método de recogida de información	Cuestionario web
Procedimiento de muestreo	De conveniencia
Tamaño muestra	145 unidades (32,08%)
Fecha del trabajo de campo	Diciembre de 2010 a febrero de 2011

La muestra obtenida constaba de un total de 156 alumnos, de los cuales, tras un proceso de depuración, se obtuvieron 145 encuestas completas y válidas. La muestra total está compuesta por 89 mujeres (61,38%) y 56 hombres (38,62%). La distribución por cursos (17,9% de primer curso, 24,1% de segundo, 34,5% de tercero y 23,4% de último curso) permite afirmar la representatividad de la muestra.

Para el desarrollo de las medidas, siguiendo el planteamiento de Sirgy et ál. (2007), los conceptos *Satisfacción con las instalaciones y recursos*, *Satisfacción con los aspectos académicos* y *Satisfacción con los aspectos sociales* son identificados como constructos formativos de segundo orden, esto es, están compuestos de diferentes dimensiones que, a su vez, se encuentran determinadas por la satisfacción con aspectos particulares de la universidad (Véase Cuadro II). Para asegurar la identificación de los constructos (Jarvis, Mackenzie y Podsakoff, 2003) se genera un conjunto de indicadores ligados a cada uno de los tres conceptos de satisfacción. Las respuestas a todas las medidas de satisfacción y a la CVU fueron capturadas mediante escala Likert de cinco puntos, desde *muy insatisfecho* hasta *muy satisfecho*. En el desarrollo de las medidas de *Recomendación*, *Identificación* y *Calidad de vida global*, se realiza una adaptación de las escalas aplicadas en el trabajo de Yu y Lee (2008). Para la obtención de las respuestas se utiliza una escala Likert de cinco puntos desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*.

CUADRO II. Dimensiones de la satisfacción

Satisfacción con instalaciones y recursos	Servicios de biblioteca Transporte y el aparcamiento Recursos de ocio Tecnologías de la comunicación
Satisfacción con aspectos académicos	Carga de trabajo del estudiante Entorno de clase Diversidad Docencia Metodología Reputación académica
Satisfacción con aspectos sociales	Actividades deportivas Programas y servicios internacionales Actividades recreativas Residencia

Para el desarrollo de los análisis empíricos se recurre a la modelización por mínimos cuadrados parciales (*Partial Least Squares Path Modeling*, PLS PM). PLS PM presenta una serie de ventajas relacionadas con su mejor adaptación a investigaciones exploratorias y estudios con pequeños tamaños muestrales (Tenenhaus, Vinzi, Chatelin, y Lauro, 2005), además de ser una técnica especialmente adecuada para incorporar constructos formativos (Chin, 1998a; Haenlein y Kaplan, 2004; Petter, Straub y Rai et ál., 2007). Por tanto, se considera que PLS PM se adapta a la propuesta de la presente investigación, en la que los análisis se desarrollaron mediante el paquete estadístico SmartPLS 2.0 (Ringle, Wende y Will, 2005). De esta forma, en primer lugar se analiza la potencia estadística de la muestra final del estudio mediante el software G*Power 3 (Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007), estableciendo el valor en su valor habitual de 0,05 y asumiendo un efecto del tamaño de 0,15. Los resultados del análisis permiten confirmar la potencia de la muestra de 145, puesto que el valor obtenido (0,9492) es superior al mínimo establecido de 0,8.

Resultados de la investigación

Antes de desarrollar el modelo estructural que permite el contraste de las hipótesis, es necesario analizar las propiedades psicométricas del modelo de medida. La existencia de dos tipos diferentes de medidas –reflectivas y formativas– hace necesario establecer una distinción entre ambas, puesto que el esquema de estimación y validación es distinto en cada caso. De esta forma, la validez de las medidas reflectivas utilizadas se determina mediante el examen de la fiabilidad, la validez convergente y validez discriminante (Gefen y Straub, 2005; Tenenhaus et ál., 2005). La fiabilidad de los constructos se examina mediante el de Cronbach y la fiabilidad compuesta. Los resultados obtenidos muestran valores que superan el umbral recomendado de 0,7 (Nunnally y Bernstein, 1994), lo que confirma la consistencia interna de los constructos utilizados (Tabla 1). El análisis de la validez convergente se realiza mediante el estudio de los tamaños de las cargas factoriales y la varianza extraída promedio (AVE). Siguiendo la propuesta de Chin (1998b) son eliminados aquellos indicadores cuyas cargas factoriales son inferiores a 0,7 o no son significativos. Por tanto, son excluidas las variables IDENT2, IDENT3 e IDENT6 del constructo *Identificación*, puesto que, a pesar de ser significativas, sus cargas factoriales son inferiores al mínimo requerido. Eliminadas dichas medidas, los valores AVE (véase la Tabla 1) muestran que la validez convergente es adecuada, puesto que todos los constructos superan el valor de 0,5 (Bagozzi y Yi, 1988; Chin, 1998b). Por último, el análisis de las correlaciones entre las variables de medida y sus constructos muestra el patrón necesario para considerar la validez discriminante.

TABLA I. Análisis del instrumento de medida

Factor	Indicador	Carga estándar	α de Cronbach	Fiabilidad compuesta	AVE
Satisfacción instalaciones	SAT_INS1	0,917***	0,929	0,955	0,876
	SAT_INS2	0,946***			
	SAT_INS3	0,946***			
Satisfacción educación	SAT_ED1	0,910***	0,888	0,931	0,817
	SAT_ED2	0,933***			
	SAT_ED3	0,868***			

Satisfacción social	SAT_SO1	0,938***	0,937	0,960	0,888
	SAT_SO2	0,946***			
	SAT_SO3	0,942***			
Calidad vida universitaria	CVU1	0,894***	0,903	0,939	0,838
	CVU2	0,945***			
	CVU3	0,906***			
Recomendación	REC1	0,931***	0,931	0,956	0,878
	REC2	0,944***			
	REC3	0,936***			
Identificación	IDEN1	0,852***	0,807	0,886	0,721
	IDEN4	0,840***			
	IDEN5	0,855***			
Calidad de vida global	CVG1	0,845***	0,898	0,925	0,710
	CVG2	0,832***			
	CVG3	0,885***			
	CVG4	0,823***			
	CVG5	0,827***			

Puesto que, dadas las propiedades de las medidas formativas, no se consideran apropiados los métodos tradicionales, el estudio de la validez de los indicadores formativos se realiza mediante el análisis de los pesos en sus constructos y su respectiva significatividad (Gefen, Straub y Boudreau, 2000; Petter et ál., 2007). Para los constructos formativos, los pesos indican la contribución de cada indicador individual en la configuración del constructo. La significatividad estadística de los parámetros es estimada a través del estadístico *t*, calculado mediante el método del remuestreo *bootstrapping* (o *bootstrap*) (Chin, 1998b), generando 500 submuestras del mismo tamaño que la muestra original (145) (Brown y Chin, 2004).

Los resultados obtenidos (Tabla II) confirman la naturaleza formativa de los constructos. De forma individual, los pesos de las variables permiten identificar aquellos aspectos que contribuyen de forma más importante en la formación de cada una de las dimensiones de satisfacción. En este sentido, los resultados muestran que algunas de las variables observables

no presentan un peso significativo en su dimensión correspondiente. En concreto, la *Satisfacción con la biblioteca* está determinada por su organización y la calidad de los servicios generales, mientras que la *Satisfacción con los recursos de ocio* está determinada únicamente por los elementos recreativos existentes. En el caso de la *Satisfacción con los aspectos académicos*, existe un mayor número de variables que significativamente componen sus dimensiones. La *Satisfacción con el entorno de clase* está significativamente determinada por la localización de las aulas, el control de la clase y el número de alumnos por clase, mientras que la utilización de nuevas tecnologías no muestra un efecto significativo en su desarrollo metodológico docente. Por último, dentro de las dimensiones que componen los *Aspectos sociales*, las actividades deportivas y el apoyo a realizar estancias en el extranjero son las únicas variables significativas de la *Satisfacción con actividades deportivas* y la *Satisfacción con los servicios internacionales* respectivamente. En el caso de la *Satisfacción con la residencia*, es importante considerar la seguridad y la inclusión de actividades adicionales.

TABLA II. Validez de los indicadores formativos

Factor	Variable	Peso	Valor τ (bootstrap)
Servicios de biblioteca	Servicios generales	0,382**	2,1048
	Personal de la biblioteca	-0,146	0,8448
	Organización de la biblioteca	0,523***	2,8827
	Sección de consulta	0,112	0,3993
	Servicios de reservas	0,154	0,5694
	Disponibilidad de materiales	0,157	0,7398
Transporte y el aparcamiento	Aparcamientos	0,590***	4,8447
	Transporte público	0,563***	4,5573
Recursos de ocio	Recursos para el ocio en general	0,306	0,7516
	Disponibilidad horaria	-0,205	1,1247
	Recursos recreativos	0,978***	2,6989
	Personal	-0,086	0,3012

Tecnologías de la comunicación	Disponibilidad de comunicación	0,369**	2,2342
	Calidad de los sistemas	0,567**	2,2552
	Calidad en las telecomunicaciones	0,135	0,5010
Carga de trabajo del estudiante	Carga de trabajo global	0,529***	2,8369
	Dificultad de la carga de trabajo	0,598***	3,2147
Entorno de clase	Localización de las aulas	0,568***	3,5620
	Mobiliario en clase	-0,092	0,4949
	Iluminación	0,097	0,4786
	Número de alumnos por clase	0,357**	2,1996
	Control del clima de la clase	0,383**	2,3454
Diversidad	Diversidad multicultural	0,691***	4,0506
	Diversidad de género	0,500**	2,5494
	Calidad de la enseñanza	0,713***	10,3696
Docencia	Accesibilidad al profesorado	0,166*	1,9545
	Conocimiento de la disciplina por el profesor	0,288***	3,3243
Metodología	Utilización de nuevas tecnologías	0,324	1,5755
	Interacción en clase	0,835***	6,1050
Reputación académica	Reputación de la universidad	0,442***	3,6100
	Reputación de los docentes	0,662***	5,7784
Actividades deportivas	Actividades deportivas	0,658***	3,5108
	Instalaciones deportivas	0,182	0,6630
	Eventos deportivos	0,239	0,7400
Programas y servicios internacionales	Servicios ofrecidos	0,322	0,9973
	Programas ofrecidos	-0,155	0,4599
	Información provista	-0,153	1,0926
	Enfoque para alentar a salir al extranjero	0,951***	4,7258
Actividades recreativas	Actividades recreativas	0,804***	2,6533
	Actividades recreativas patrocinadas	-0,063	0,1984
	Conciertos en el campus	0,362*	1,9484

Residencia	Calidad de la residencia	0,896	1,4869
	Servicio de mantenimiento	-0,852*	1,6788
	Seguridad	0,902**	2,2519
	Localización y comodidad	-0,194	0,0921
	Asignación de habitaciones	-0,619	1,1820
	Actividades adicionales	0,873**	2,1977

(***) $p < ,01$; (**) $p < ,05$; (*) $p < ,10$

De la misma forma, los resultados muestran diferencias en la configuración de cada uno de los tres conceptos de satisfacción. En este sentido, la *Satisfacción con las instalaciones y los recursos* está determinada, de forma significativa y con cargas similares, por las cuatro dimensiones incluidas en el estudio, mientras que la *Satisfacción con los aspectos académicos* está configurada por la *Satisfacción con la reputación académica* ($\beta = 0,075$; $p < 0,01$) y, principalmente, por la *Satisfacción con la docencia* ($\beta = 0,221$; $p < 0,01$). Por último, la *Satisfacción con las actividades deportivas* ($\beta = 0,082$; $p < 0,10$) y la *Satisfacción con los servicios internacionales* ($\beta = 0,052$; $p < 0,10$) son las dimensiones que determinan de forma significativa la *Satisfacción global con los aspectos sociales*.

TABLA III. Composición de las dimensiones de la satisfacción

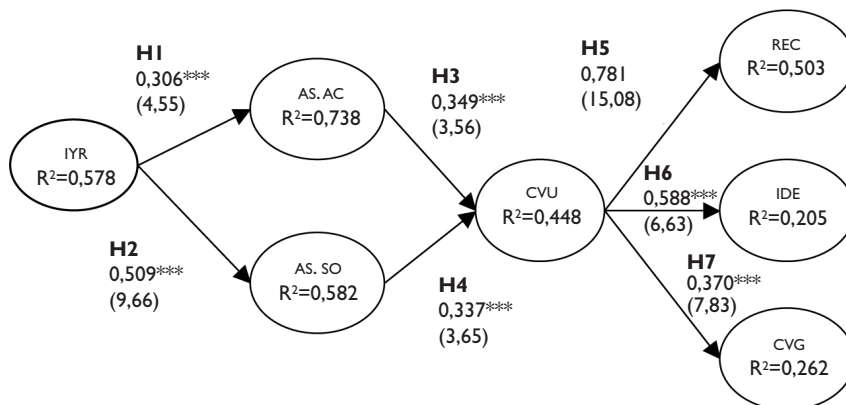
Relación	β estandarizados	Valor τ (bootstrap)
Biblioteca → Instalaciones y recursos	0,096***	3,9359
Transporte y aparcamiento → Instalaciones y recursos	0,101***	4,4239
Recursos ocio → Instalaciones y recursos	0,107***	4,6905
Tec. comunicación → Instalaciones y recursos	0,059***	2,2400
Carga de trabajo → Aspectos académicos	0,025	1,1491
Entorno de clase → Aspectos académicos	0,027	0,8941
Diversidad → Aspectos académicos	0,018	0,7586
Docencia → Aspectos académicos	0,221***	7,0027

Metodología → Aspectos académicos	-0,025	0,9858
Reputación académica → Aspectos académicos	0,075***	2,7004
Actividades deportivas → Aspectos sociales	0,082***	2,0847
Servicios internacionales → Aspectos sociales	0,052***	2,3090
Actividades recreativas → Aspectos sociales	-0,005	0,1661
Residencia → Aspectos sociales	0,018	0,8307

(***) $p < ,01$; (**) $p < ,05$; (*) $p < ,10$.

Una vez determinada la validez y fiabilidad de las escalas e identificada la composición final de cada uno de los conceptos de *Satisfacción*, se contrastan las hipótesis mediante el análisis de las relaciones estructurales (Figura 1). La validez del modelo estructural se estima mediante el estudio de la significatividad de los coeficientes estructurales, usando el estadístico t y el poder predictivo del modelo. Para valorar la capacidad predictiva del modelo se sigue el criterio planteado por Falk y Miller (1992), que establece que el valor del estadístico R^2 de cada uno de los constructos endógenos debe superar el valor de 0,1. Según los resultados (Figura 1) todos los valores R^2 exceden el valor mínimo, lo cual demuestra la capacidad predictiva del modelo. Además, se realiza el test de Stone-Geisser de relevancia predictiva, que valora el ajuste del modelo. Los valores positivos del estadístico Q^2 indican que el modelo tiene relevancia predictiva. De esta forma, según los resultados, todos los valores Q^2 son positivos, lo que demuestra que el modelo posee, además, capacidad predictiva en la estimación de los valores.

FIGURA I. Modelo de Satisfacción con la universidad



(***) $p < ,01$; (**) $p < ,05$; (*) $p < ,10$.

Los coeficientes estructurales de las relaciones planteadas en las hipótesis superan el valor de 0,2, lo que indica la existencia de una relación sustancial entre las variables estudiadas (Chin, 1998b). De esta forma, la *Satisfacción de los alumnos con las instalaciones y los recursos de la universidad* muestra un efecto positivo y significativo en la *Satisfacción con los aspectos académicos* ($\beta = 0,306$; $p < 0,01$), pero aún mayor en la *Satisfacción con los aspectos sociales* ($\beta = 0,509$; $p < 0,01$). Estos resultados indican que los alumnos consideran los edificios e instalaciones universitarias no solo desde su perspectiva docente, sino también como espacios donde ejecutan parte de sus actividades de desarrollo social. En segundo lugar, se deduce que la calidad de vida universitaria está determinada de una forma muy parecida tanto por la *Satisfacción con los aspectos docentes* como por la *Satisfacción con los aspectos sociales*, puesto que el tamaño de los efectos es similar en ambos casos. Finalmente, se identifican los efectos de la calidad de vida universitaria. Los resultados muestran que la satisfacción global del alumno universitario repercute en su calidad de vida global y en su identificación con la institución, pero de forma más destacada en la recomendación realizada. Este aspecto es importante para las universidades que tratan de atraer un mayor número

de alumnos, puesto que puede considerarse que los alumnos actuales son un canal personal de comunicación muy importante, siempre que su valoración global del período universitario sea positiva.

Conclusiones

El desarrollo de los sistemas internos de calidad universitaria necesita contar con un conjunto de indicadores determinados desde la perspectiva del propio estudiante. De esta forma, la identificación de aquellos elementos más destacados para los alumnos permite incorporar sus opiniones a dichos sistemas de calidad, lo que facilitará el acercamiento a los estándares internacionales de calidad mediante una mejora continua del sistema.

En el presente trabajo se identifica la CVU como variable que permite medir la calidad universitaria desde la perspectiva del estudiante. En este sentido, es posible identificar aquellos aspectos que los estudiantes determinan como más importantes en la configuración de su CVU, lo cual permite reconocer aquellos elementos que contribuyen a la satisfacción global del estudiante con la universidad. Siguiendo los trabajos previos de Sirgy et ál. (2007), Yu y Lee (2008) y El Hassan (2011), se determina que la CVU está determinada por la satisfacción de los estudiantes con los recursos y servicios, con los aspectos académicos y con los aspectos sociales.

Los resultados alcanzados en el contexto de la Universidad de Castilla-La Mancha ha permitido identificar aquellos elementos que determinan de forma significativa la satisfacción de sus alumnos con sus recursos, aspectos docentes y aspectos sociales (Cuadro III). La docencia y la reputación académica son las dimensiones fundamentales que determinan la satisfacción del alumno con los aspectos académicos, mientras que las actividades deportivas y los programas internacionales son los parámetros que establecen la satisfacción con los aspectos sociales. En la determinación de la CVU, ambos componentes, académico y social, muestran un efecto significativo. De esta forma, el desarrollo de programas de calidad universitaria debe atender a los aspectos sociales en una magnitud similar al desarrollo de los aspectos docentes.

Cuadro III. Indicadores de calidad de vida universitaria

SATISFACCIÓN CON INSTALACIONES Y RECURSOS	Recursos de ocio	Recursos recreativos Recursos para el ocio en general Personal Disponibilidad horaria
	Transporte y aparcamiento	Aparcamientos Transporte público
	Servicios de biblioteca	Organización de la biblioteca Servicios generales Disponibilidad materiales Servicios de reservas Sección de consulta Personal de la biblioteca
SATISFACCIÓN CON ASPECTOS DOCENTES	Tecnologías de la comunicación	Calidad de los sistemas Disponibilidad de comunicación Calidad en las telecomunicaciones
	Docencia	Calidad de la enseñanza Conocimiento de la disciplina por el profesor Accesibilidad al profesorado
	Reputación académica	Reputación de los docentes Reputación de la universidad
	Entorno de clase	Localización de las aulas Control del clima de la clase Número de alumnos por clase Iluminación Mobiliario en clase
	Carga de trabajo del estudiante	Dificultad de la carga de trabajo Carga de trabajo global
	Diversidad	Diversidad multicultural Diversidad de género

	Metodología	Interacción en clase Utilización de nuevas tecnologías
SATISFACCIÓN CON ASPECTOS SOCIALES	Actividades deportivas	Actividades deportivas Eventos deportivos Instalaciones deportivas
	Programas y servicios internacionales	Enfoque para alentar a salir al extranjero Servicios ofrecidos Información provista Programas ofrecidos
	Residencia	Seguridad Actividades adicionales Servicio de mantenimiento Calidad de la residencia Localización y comodidad Asignación de habitaciones
	Actividades recreativas	Actividades recreativas Conciertos en el campus Actividades recreativas patrocinadas

Además, en el presente estudio se han analizado las consecuencias de una alta calidad de vida universitaria y su efecto en la recomendación, en la identificación con la universidad y en la calidad de vida global. Respecto a la repercusión que tiene una alta calidad de vida universitaria, encontramos que la recomendación positiva es el constructo que mayor influencia recibe. Esto hace imprescindible mantener una alta CVU sobre todo en instituciones en que la recomendación es la principal fuente de atracción de estudiantes. El impacto que la CVU tiene en la calidad de vida global, aunque es positivo –lo cual confirma el estudio de Yu y Lee (2007)–, resulta ser menor en nuestro contexto. Esto nos lleva a plantearnos si la importancia que los alumnos otorgan a los estudios universitarios puede ser un factor adicional que conviene analizar en futuras investigaciones.

El desarrollo de la investigación y los resultados obtenidos permiten plantear líneas futuras de indagación. En concreto, dado que la

investigación se ha desarrollado sobre dos planes de estudios diferentes, uno en extinción y otro de implantación reciente, sería importante determinar las diferencias que hay entre ambos planes en la configuración final de los indicadores de satisfacción. Esto permitirá determinar las diferencias entre ambos planes en la configuración final de la CVU. De la misma forma, es importante comparar los resultados con otros centros o sistemas universitarios, con el objetivo de contrastar las diferencias o las similitudes en los resultados.

Referencias bibliográficas

- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (2010). *Agenda pública y satisfacción con los servicios públicos en el estado autonómico*. Madrid: Ministerio de Política Territorial y Administración Pública.
- Andrews, F. M. y Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-Being: American's Perceptions of Life Quality*. New York: Plenum Press.
- Bagozzi, R. P. y Yi, Y. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16 (1), 74-94.
- Brown, S. P. y Chin, W. W. (2004). Satisfying and Retaining Customers through Independent Service Representatives. *Decision Sciences*, 35 (3), 527-550.
- Cha, K. H. (2003). Subjective Well-Being among College Students. *Social Indicators Research*, 62 (1), 455-477.
- Chin, W. W. (1998a). Issues and Opinion on Structural Equation Modelling. *MIS Quarterly*, 22 (1), 7-16.
- (1998b). The Partial Least Squares Approach for Structural Equation Modelling. En G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern Methods for Business Research*, 295-336. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Chin, W. W., Marcolin, B. L. y Newsted, P. R. (2003). A Partial Least Squares Latent Variable Modelling Approach for Measuring Interaction Effects: Results from a Monte Carlo Simulation Study and an Electronic-mail Emotion/Adoption Study. *Information Systems Research*, 14 (2), 189-217.

- Chow, H. P. H. (2005). Life Satisfaction among University Students in a Canadian Prairie City: A Multivariate Analysis. *Social Indicators Research*, 70 (2), 139-150.
- Clifton, R., Etcheverry, E., Hasinoff, S. y Roberts, L. (1996). Measuring the Cognitive Domain of the Quality of Life of University Students. *Social Indicators Research*, 38 (1), 29-52.
- Cohen, E., Clifton, R. A. y Roberts, L. W. (2001). The Cognitive Domain of Quality of Life of University Students: A Re-Analysis of an Instrument. *Social Indicators Research*, 53 (1), 63-77.
- Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Commission of the European Communities (2009). *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on progress in quality assurance in higher education*. Brussels: Autor.
- Declaración de Bolonia (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bolonia (Italia): European Ministers of Education.
- Disch, W. B., Harlow, L. L., Campbell, J. F. y Dougan, T. R. (2000). Student Functioning, Concerns, and Socio-Personal Well-Being. *Social Indicators Research*, 51 (1), 41-74.
- El Hassan, K. (2011). Quality of College Life (QCL): Validation of a Measure of Student Well-Being in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8 (1), 12-22.
- Entidad Nacional de Acreditación (2011). Memoria 2011. Madrid: ENAC.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki: ENQA.
- European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) (2008). *Annual Report 2008*. Bruselas: EQAR.
- Falk, R. F. y Miller, N. B. (1992). *A Primer for Soft Modelling*. Akron (Ohio): University of Akron Press.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A Flexible Statistical Power Analysis Program for the Social, Behavioural and Biomedical Sciences. *Behaviour Research Methods*, 39 (2), 175-191.
- Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) (2006), *Guía para la implantación de un sistema de costes en la administración local*. Madrid: FEMP.

- Gefen, D. y Straub, D. (2005). A Practical Guide to Factorial Validity Using PLS-Graph: Tutorial and Annotated Example. *Communications of the Association for Information Systems*, 16 (1), 91-109.
- Gefen, D., Straub, D. y Boudreau, M. (2000). Structural Equation Modeling Techniques and Regression: Guidelines for Research Practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4 (7), 1-78.
- Haenlein, M. y Kaplan, A. M. (2004). A Beginner's Guide to Partial Least Squares Analysis. *Understanding Statistics*, 3 (4), 283-297.
- Jarvis, C. B., Mackenzie, S. B. y Podsakoff, P. M. (2003). A Critical Review of Construct Indicators and Measurement Model Misspecification in Marketing and Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 30 (2), 199-216.
- Maggino, F. y Shifini D'Andrea, S. (2003). Different Scales for Different Survey Methods: Validation in Measuring the Quality of University Life. En M. J. Sirgy, D. Rahtz y A. C. Samli (Eds.), *Advances in Quality-of-Life Theory and Research*, 233-256. Dordrecht (Holanda): Kluwer Academic Publishers.
- Makinen, J. A. y Pychyl, T. A. (2001). The Differential Effects of Project Stress on Life Satisfaction. *Social Indicators Research*, 53 (1), 1-16.
- Nadiri, H., Kandampully, J. y Hussain, K. (2009). Students' Perceptions of Service Quality in Higher Education. *Total Quality Management*, 20 (5), 523-535.
- Ng, S. L. (2005). Subjective Residential Environment and its Implications for Quality of Life among University Students in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 71 (1), 467-489.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3.ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Petter, S., Straub, D. y Rai, A. (2007). Specifying Formative Constructs in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, 31 (4), 623-656.
- Pilcher, J. J. (1998). Affective and Daily Event Predictors of Life Satisfaction in College Students. *Social Indicators Research*, 43 (3), 291-306.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado* (España), 3 de julio de 2010, 161, 58454-58468.
- Ringle, C. M., Wende, S. y Will, A. (2005). *SmartPLS-Version 2.0*. Hamburgo: Universität Hamburg.

- Roberts, L. y Clifton, R. (1992). Measuring the Affective Quality of Life University Students: The Validation of an Instrument. *Social Indicators Research*, 27, 113-137.
- Royal, M. A. y Rossi, R. J. (1993). A Comparative Approach to Assessing the Quality of Life of Intercollegiate Athletes. *Social Indicators Research*, 29 (3), 317-330.
- Sam, D. L. (2001). Satisfaction with Life among International Students. An Exploratory Study. *Social Indicators Research*, 53, 315-337.
- Sirgy, M. J., Grezeskowiak, S. y Rahtz, D. (2007). Quality of College Life (QCL) of Students: Developing and Validating a Measure of Well-Being. *Social Indicators Research*, 80 (2), 343-360.
- Smith, J., Briers, G. E. y Smith, C. W. (2004). Correlates of Quality of Life of Agricultural Scholarship Recipients'. *Social Indicators Research*, 69 (1), 51-66.
- Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y. y Lauro, C. (2005). PLS Path Modelling. *Computational Statistics & Data Analysis*, 48 (1), 159-205.
- Váez, M., Kristenson, M. y Laflamme, L. (2004). Perceived Quality of Life and Self-Rated Health among First-Year University Students. *Social Indicators Research*, 68(2), 221-234.
- Witmer, J. M. y Sweeney, T. J. (1992). A Holistic Model for Wellness and Prevention over the Life Span. *Journal of Counseling and Development*, 71, 140-148.
- Yü, G. y Lee, D. (2008). A Model of Quality of College Life (QCL) of Students in Korea. *Social Indicators Research*, 87 (2), 269-285.

Dirección de contacto: Julián Chamizo González. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Administración de Empresas. Avda. de la Real Fábrica de Seda, s/n; 45600 Talavera de la Reina, Toledo, España. E-mail: Julian.chamizo@uclm.es