
Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario

Teacher Support, Academic Engagement and University Student Satisfaction

MELCHOR GUTIÉRREZ

Universidad de Valencia
melchor.gutierrez@uv.es

JOSÉ-MANUEL TOMÁS

Universidad de Valencia
jose.m.tomas@uv.es

SALVADOR ALBEROLA

Universidad de Valencia
salvador.alberola@uv.es

Resumen: El objetivo es analizar la influencia del compromiso académico sobre la satisfacción de los estudiantes universitarios con su facultad, a partir del apoyo a la autonomía por el profesorado. Se administran escalas de Apoyo a la Autonomía, Compromiso Académico y Satisfacción con la Facultad, a 870 estudiantes universitarios dominicanos (50.6% hombres, 49.4% mujeres). Se aplican Análisis Factoriales Confirmatorios y Modelos de Ecuaciones Estructurales. Los resultados reflejan la influencia del apoyo a la autonomía por los profesores sobre la satisfacción con la facultad a través del compromiso académico, así como el efecto directo de la percepción de apoyo a la autonomía por los profesores sobre la satisfacción de los estudiantes universitarios con su centro educativo.

Palabras clave: Motivación, Logro académico, Educación superior, República Dominicana.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the influence of academic engagement on university students' satisfaction with their faculty from teachers' autonomy support. Scales of Autonomy Support, Academic Engagement and Satisfaction with the Faculty are administered to 870 Dominican university students (50.6% male and 49.4% female). Confirmatory Factor Analysis and Structural Equation Modelling are carried out. The results reflect the influence of teachers' autonomy support on the satisfaction with the faculty mediated by academic engagement, as well as the direct effect of perception of teachers' autonomy support on university students' satisfaction with their educational center.

Keywords: Motivation, Academic achievement, Higher education, Dominican Republic.

INTRODUCCIÓN

Relevancia del tema

La literatura científica ofrece evidencias de la importancia que tiene el hecho de que los alumnos se sientan satisfechos con su entorno educativo, en favor de conseguir múltiples resultados positivos y prevenir el abandono escolar (e.g., Fall y Roberts, 2012; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast y Trautwein, 2018). También existen evidencias de la relación entre factores como el apoyo de los profesores a la autonomía y el compromiso académico con la satisfacción de los estudiantes (e.g., Reschly y Christenson, 2012; Tzé, Klassen y Daniels, 2014). El compromiso académico (*academic engagement*) puede ejercer una gran influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento en la educación superior (Kahu, 2013).

En cuanto al abandono escolar, es un fenómeno presente en todos los niveles educativos (Gairín, Triado, Feixas, Figuera, Aparicio-Chueca y Torrado, 2014; Magen-Nagar y Shachar, 2017). Concretamente en República Dominicana, según la Oficina Nacional de Estadística, el 39.3% de los estudiantes universitarios abandonan las aulas (Corcino, 2017). Sánchez-Gelabert y Elías (2017) y Suhlmann et al. (2018) resaltan la importancia de prevenir el abandono en favor de aumentar el bienestar del alumnado universitario. Algunos factores que pueden influir en que los estudiantes abandonen sus estudios o persistan en ellos son, por ejemplo, el apoyo social de los “otros significativos”, la adaptación académica, la motivación, la implicación académica, la satisfacción con el centro educativo y el rendimiento académico (Cabus, 2015; Fall y Roberts, 2012; Respondek, Seufert, Stupnisky y Nett, 2017; Suhlmann et al., 2018; Van Rooij, Jansen y Van de Grift, 2017). En 1975, Vicent Tinto publicaba un modelo de deserción basado en la participación y el compromiso de los estudiantes, en el que las metas personales y el compromiso institucional son los valores raíz, actuando como facilitadores la integración académica y social. Recientemente, Tinto (2017) plantea las formas en que la acción institucional puede promover la motivación del estudiante y favorecer la persistencia hasta finalizar sus estudios. Entre otros aspectos interpreta la persistencia como manifestación de la motivación, y para conseguirla resalta la importancia de las metas personales, el sentimiento de auto-eficacia, la implicación y el sentimiento de pertenencia (sentirse miembro de la comunidad, facultad, profesores, estudiantes), la percepción de apoyo social, la percepción del currículum como algo valioso, y la respuesta institucional a estas características y necesidades. Por otro lado, Lent, Miller, Smith, Watford, Lim y Hui (2016), partiendo del modelo propuesto por Lent, Brown y Hackett (1994) consideran una perspectiva multidimensional para la predicción de la persistencia y

el éxito académico de los estudiantes universitarios, contemplando variables socio-cognitivas como el apoyo académico percibido, la autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés por las actividades, la satisfacción académica, la elección de metas y los rasgos de personalidad (el afecto positivo).

Por todo ello, en este trabajo se somete a verificación un modelo hipotético que parte del apoyo a la autonomía (fundamento de la motivación auto-determinada) y su influencia sobre el compromiso académico, para predecir la satisfacción con la facultad (como parte del bienestar subjetivo de los estudiantes). Este marco teórico es analizado al amparo de la psicología positiva (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009), dado que el enfoque de este movimiento considera necesario fomentar el ajuste positivo en climas sociales como las familias, las escuelas y los centros universitarios. Con ello tratamos de acercarnos a la idea de la educación positiva que hace referencia al desarrollo de entornos educativos que permitan al alumnado implicarse y participar de los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su propio bienestar y el de los demás (Oades, Robinson, Green y Spence, 2011).

El apoyo a la autonomía por el profesorado

El apoyo a la autonomía es una pieza central del fundamento teórico y práctico de la Teoría de la Autodeterminación (TAD). La TAD es una aproximación al área de la motivación de las personas que destaca las necesidades psicológicas de los individuos (autonomía, competencia y relación) que, cuando se ven satisfechas, facilitan el funcionamiento óptimo y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b).

Los estudiantes poseen recursos de motivación internos que las condiciones del aula pueden apoyar o frustrar (Ryan y Deci, 2000a). Desde la TAD, el estilo facilitador de los profesores puede entenderse como el apoyo a la autonomía frente al control: los docentes pueden actuar como facilitadores sociales y contextuales de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos y su funcionamiento óptimo. El concepto de apoyo a la autonomía por parte del profesorado gira en torno a la búsqueda de formas de mejorar la libertad de los estudiantes para coordinar sus recursos de motivación internos y cómo pasan su tiempo en el aula. El polo opuesto es el control del comportamiento. Cuando los docentes aplican un estilo controlador, puede ser un impedimento para la satisfacción de las necesidades de los alumnos. Sin embargo, cuando los profesores encuentran formas de nutrir los recursos internos de los alumnos, adoptan un estilo motivador de apoyo a la autonomía, están más involucrados y tienden a realizar una docencia de mayor calidad (Reeve, 2006, 2009).

Numerosos autores (e.g., Reeve, 2006; Reeve y Jang, 2006) han considerado potenciadores de la autonomía de los alumnos los siguientes comportamientos de instrucción: (1) escuchar con atención; (2) crear oportunidades para que los estudiantes trabajen a su manera; (3) proporcionar oportunidades para que los alumnos se expresen; (4) desarrollar dinámicas para que los estudiantes manipulen objetos y conversen entre ellos en lugar de sólo mirar y escuchar pasivamente al docente; (5) alentar el esfuerzo y la persistencia del alumno; (6) alabar los signos de mejora y dominio; (7) ofrecer ayudas y pistas cuando los estudiantes parecen estancados; (8) ser receptivo a las preguntas y comentarios de los alumnos; y (9) comunicar de forma clara el reconocimiento del punto de vista de los estudiantes. Por el contrario, comportamientos de instrucción como los siguientes frustran la autonomía de los alumnos: (1) no compartir los materiales de aprendizaje con ellos; (2) mostrarles las operaciones resueltas antes de que tengan tiempo para trabajar en el problema y descubrir la solución por ellos mismos; (3) introducir expresiones en la explicación de las tareas como “se debe”, “hay que” o “se tiene que”, y usar preguntas de control para dirigir el trabajo de los estudiantes como: “¿puedes hacer lo que te he enseñado?”; y (4) darles las soluciones correctas directamente.

Compromiso académico

Existe consenso entre los investigadores en que el compromiso de los estudiantes es una construcción multidimensional, aunque no acaban de ponerse de acuerdo en la conceptualización y en las variables que componen este constructo. Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) consideran que el compromiso académico es un concepto relacionado con la implicación de los estudiantes para conseguir el rendimiento académico y que está formado por tres dimensiones: (a) *compromiso cognitivo*, que hace referencia a las estrategias efectivas y personalizadas de los estudiantes en el aprendizaje y la autorregulación; (b) *compromiso emocional/afectivo*, que se asocia con el grado de identificación de los alumnos con el contexto escolar, el aprendizaje, sus relaciones con profesores, compañeros y otros profesionales del centro educativo; y (c) *compromiso conductual/comportamental*, referido a la participación de los estudiantes en las actividades escolares.

Por otro lado, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova y Bakker (2002) exportan del área de la psicología organizacional tres dimensiones de compromiso laboral, para explicar el compromiso de los estudiantes universitarios. Estas dimensiones, que se han mostrado estables en el tiempo y se relacionan positivamente con el bienestar ocupacional, son: (a) *Energía/vigor*, definida como actitud positiva, interés por el trabajo y voluntad de hacer el esfuerzo en llevarlo a cabo; (b) *Dedicación*,

definida como la importancia, el entusiasmo y el significado que la persona le otorga a la tarea; y (c) *Absorción*, entendida como el nivel de concentración y la percepción de que el tiempo pasa rápido cuando se hacen las tareas.

Dicen Hirschfield y Gasper (2011) que el compromiso académico consiste en tener sentimientos positivos sobre la educación, un sentimiento de pertenencia al contexto educativo, una relación positiva con profesores y otros estudiantes, participar en actividades extracurriculares, pasar tiempo extra en el centro educativo, suscribirse a las decisiones tomadas en clase, determinar los propios objetivos de aprendizaje y expresar los puntos de vista en clase. Además, afirman que el compromiso académico es muy importante para completar la educación sin abandonar los estudios, y hacerlo con un rendimiento relativamente alto. Reschly y Christenson (2012) matizan que el papel del compromiso académico es importante porque actúa como un elemento cohesionador o mediador que vincula contextos importantes para el alumnado con resultados de interés para el estudio del contexto académico y la reducción del abandono.

Kahu (2013) defiende que el compromiso y la participación de los estudiantes son vistos como una construcción en evolución que captura una variedad de prácticas institucionales y comportamientos estudiantiles relacionados con la satisfacción y el logro del estudiante, incluyendo el tiempo en la tarea, la adaptabilidad, la integración social y académica y las prácticas de enseñanzas. No obstante, aunque el impacto positivo de la adaptabilidad y el compromiso sobre diversos resultados académicos se ha documentado en estudiantes de secundaria (Burns, Martin y Collie, 2018), la literatura existente sobre estudiantes universitarios es menos abundante (Holliman, Martin y Collie, 2018).

Satisfacción con el centro educativo

Como señala Yeo (2009) es necesario que los centros conozcan el nivel de satisfacción de los estudiantes, dado que la enseñanza va más allá de lo que ocurre en el interior de las clases. Los expertos educativos afirman que conocer la satisfacción de los estudiantes es importante porque puede incidir directamente en las tasas de abandono y porque proporciona relevante información para la mejora de la actividad docente (Howell y Buck, 2012). Sin embargo, Wach, Karbach, Ruffing, Brünken y Spinath (2016) señalan que, aunque existe consenso sobre la importancia de la satisfacción de los estudiantes universitarios como una faceta del éxito académico, se sabe poco acerca de esta significativa variable de resultado.

De los diversos aspectos que se engloban en la satisfacción de los estudiantes, la satisfacción con el centro educativo puede considerarse una parte importante

del bienestar subjetivo del estudiante universitario. El bienestar comprende evaluaciones positivas y negativas que incluyen juicios y sentimientos sobre la satisfacción con la vida en varias áreas importantes de las personas, como sus intereses y motivaciones, la salud, las relaciones personales, el ocio y la satisfacción con el trabajo. En el caso de los estudiantes, su satisfacción con el entorno educativo es una dimensión importante (Diener y Ryan, 2009).

La satisfacción con la facultad es la apreciación subjetiva y cognitiva de la calidad percibida de la vida en el centro educativo (Howell y Buck, 2012). Un elemento importante de la satisfacción académica es la conectividad escolar. Lohmeier y Lee (2011) señalan que la conectividad con el contexto académico ocurre cuando los estudiantes sienten que forman parte de su centro educativo (facultad/universidad) y se sienten también unidos, conectados, a los adultos y a otros estudiantes. Según Karcher y Lee (2002), la conectividad escolar es un concepto amplio, sin una forma definida, que generalmente se compone del sentimiento de pertenencia, la relación con los demás, la participación activa del alumnado y su valoración del apoyo social recibido. Existe evidencia empírica de que la conectividad escolar se muestra como un factor protector que correlaciona positivamente con resultados escolares destacables (Elliott y Shin, 2002; Howell y Buck, 2012; Suhlmann et al., 2018).

Desde un marco constructivista, Kahu (2013) aboga por un enfoque que incorpore como un objetivo de la educación la noción de “convertirse en” persona, argumentando que las universidades deberían ser más que obtener calificaciones. De aquí nuestra propuesta de considerar la satisfacción de los estudiantes con su centro educativo como parte de su bienestar subjetivo de cara a una consideración más amplia del éxito académico.

*Relaciones entre el apoyo a la autonomía, el compromiso académico
y la satisfacción con el centro educativo*

La literatura científica ha venido aportando referencias de investigación sobre las relaciones entre estos tres constructos, tanto en el contexto de la Enseñanza Secundaria como en el ambiente universitario. Por ello se sabe que el compromiso académico puede ser potenciado por variables contextuales como el apoyo a la autonomía por el profesorado (Patall, Steingut, Vasquez, Trimble, Pituch y Freeman, 2018), y que guarda estrecha relación con resultados positivos como la adaptación escolar (Respondek et al., 2017) y el bienestar de los estudiantes (Suhlmann et al., 2018; Van Ryzin, Gravelly y Roseth, 2009), y con aspectos negativos como el abandono de los estudios (Fall y Roberts, 2012).

A propósito de las relaciones entre estos constructos, Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch (2004) y Jang, Reeve y Deci (2010) encuentran que, cuanto más emplean los profesores el apoyo a la autonomía en sus aulas, más comprometidos están sus estudiantes y mejor es su aprendizaje. También Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens y Dochy (2009) dejan patente que los docentes que usan un estilo de apoyo a la autonomía, proporcionan las pautas, las reglas y la retroalimentación necesarias para guiar el comportamiento de los estudiantes. En esta misma dirección, Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein y Ryan (2008) llegan a la conclusión de que el apoyo a la autonomía de los estudiantes se relaciona positivamente con su interés por el aprendizaje. Van Ryzin et al. (2009) observan que una mayor participación de los estudiantes en el aprendizaje contribuye a aumentar la percepción de autonomía y de apoyo por parte de los docentes a lo largo del tiempo, y apuntan que este hecho puede generar un ciclo de retroalimentación positiva. Tzé et al. (2014) concluyen que cuanto mayor es la percepción de los estudiantes sobre el apoyo a la autonomía por parte de sus profesores, menor es la experiencia de aburrimiento en las clases. El aburrimiento de los alumnos en clase está negativamente relacionado con el grado de compromiso académico, en términos de regulación del esfuerzo y dedicación.

Upadyaya y Salmela-Aro (2013) llegan a la conclusión de que existe una relación positiva entre un alto nivel de compromiso académico y el éxito en la universidad, y que un elevado compromiso con el entorno educativo fomenta las emociones positivas y la satisfacción con la vida de los estudiantes, a la vez que aparece negativamente relacionado con el abandono de los estudios. Por último, Griffin (2016) afirma que el apoyo a la autonomía de los educadores y la motivación intrínseca del alumnado se asocian positivamente con las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Fundamentados en lo anteriormente expuesto, el objetivo de este trabajo consiste en someter a verificación un modelo estructural para la predicción de la satisfacción con la facultad de los estudiantes universitarios, a partir del apoyo a la autonomía por el profesorado, actuando como variable mediadora el compromiso académico de los estudiantes. Las hipótesis de partida son las siguientes: (1) Los alumnos universitarios que perciban un mayor apoyo a su autonomía por parte de sus profesores, presentarán mayores niveles de compromiso académico; (2) Los alumnos universitarios con mayores niveles de compromiso académico, se sentirán más satisfechos con su facultad; (3) Los alumnos universitarios que perciban un mayor apoyo a su autonomía por parte de sus profesores, se sentirán más satisfechos con su facultad.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

La muestra está compuesta por 870 estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). La UASD es la única universidad pública en la República Dominicana y representa en torno al 50% de las matrículas universitarias del país. Del total de la muestra, el 69.5% pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación y el 30.5% a la Facultad de Humanidades, estudiantes de la Licenciatura en Educación en las Menciones Básica, Inicial, Orientación Académica y Educación Física, Licenciatura en Psicología Menciones Clínica, Industrial y Escolar. Un 50.6% son hombres y el 49.4% mujeres (Tabla 1). La edad oscila entre los 18 y los 45 años ($M = 27,04$; $DT = 5,40$). En relación con el nivel de estudios, el 12.2% estudian 1º curso, el 55.2% son de 2º curso, el 22,6% son de 3º curso y el 10% de 4º curso. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo incidental o por conveniencia, con ayuda de colaboradores, procurando que la muestra obtenida represente en lo posible a la población a la que pertenece. Dado que el total de alumnos matriculados de estas dos facultades alcanza cada año una cifra ligeramente superior a los 30.000 alumnos, la tasa de error para la situación más desfavorable de muestreo se situaría en un 3.5% para el total de la muestra analizada aquí, mientras que sería de un máximo del 6% en la Facultad de Humanidades y del 4% para la Facultad de Educación.

Tabla 1. Distribución de la muestra según el sexo y los tres grupos de edad

SEXO	18-24 AÑOS	25-30 AÑOS	31-45 AÑOS	TOTAL
Hombres	134	213	93	440
Mujeres	162	212	56	430
Total	296	425	149	870

Instrumentos

En todos los instrumentos se pide a los participantes que respondan en una escala tipo Likert, de cinco alternativas, desde (1) *Totalmente en desacuerdo*, hasta (5) *Totalmente de acuerdo*.

Apoyo a la autonomía por el profesorado. Para medir la percepción de los alumnos del apoyo a la autonomía por parte de los profesores, se utiliza la *Learning Climate Questionnaire*, versión de Jang, Kim y Reeve (2012). La escala está compuesta por seis ítems encabezados por la expresión: En mi Facultad... Ejemplos de

ítems: Mis profesores/as me animan a que haga preguntas; Mis profesores/as me escuchan cuando digo cómo me gusta hacer las cosas. Jang et al. (2012) refieren fiabilidades de esta escala entre .89 y .93 en diferentes aplicaciones de un estudio longitudinal.

Compromiso académico. El grado de compromiso académico de los estudiantes universitarios se ha medido con la UWES-9, versión española del *Schoolwork Engagement Inventory* (Salmela-Aro y Upadyaya, 2012), en la que se ha sustituido el término originario de trabajo por el académico. Está compuesta por nueve ítems agrupados en tres factores: Energía (ej.: En las clases me siento lleno de energía); Dedicación (ej.: Estoy entusiasmado con mis estudios/carrera), y Absorción (ej.: El tiempo vuela cuando estoy estudiando). Salmela-Aro y Upadyaya (2012) refieren los siguientes valores de fiabilidad: Energía ($\alpha = .97$), Dedicación ($\alpha = .97$), y Absorción ($\alpha = .96$).

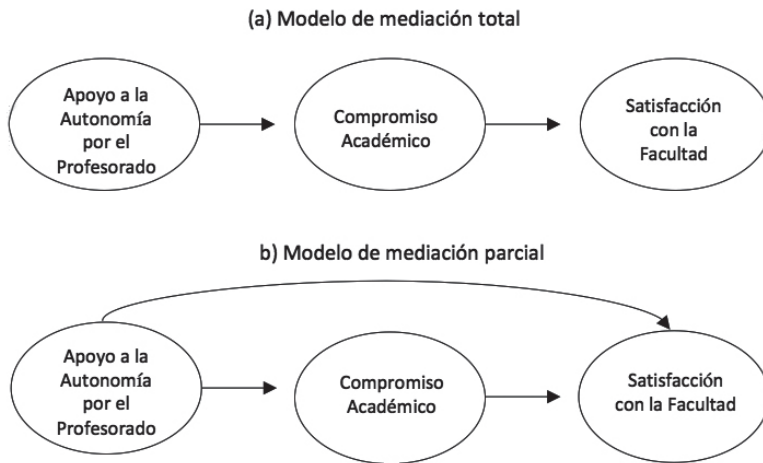
Satisfacción con la facultad. Para medir la satisfacción de los estudiantes universitarios con su centro educativo (facultad/universidad), se ha utilizado la *School Connectedness Scale*, de Nearchou, Stogiannidou y Kiosseoglou (2014). Esta escala inicialmente se creó para ser aplicada en contextos educativos de enseñanzas medias, pero nosotros la hemos traducido y adaptado para este trabajo, sustituyendo el término escuela por el de facultad, para que haga referencia al contexto universitario. Está compuesta por cinco ítems, agrupados en un solo factor. Ejemplos de ítems: “Me siento feliz de estar en esta Facultad”, “Los profesores de esta Facultad tratan a los estudiantes de manera justa”. La fiabilidad atribuida por sus autores es de $\alpha = .71$.

Procedimiento

Se comienza por solicitar permiso al Ministerio de Educación de República Dominicana para desarrollar la investigación. Seguidamente, se contacta con las autoridades de los centros educativos seleccionados para aplicar los instrumentos de recogida de datos. En ese momento se explica con mayor detalle en qué consiste la investigación y se solicita permiso para llevarla a cabo. Finalmente, se informa al alumnado del objetivo de la investigación, ofreciendo la posibilidad de participar libremente. Este estudio cumple los requisitos del código ético de la Asociación Americana de Psicología (APA). Previo a la aplicación de los instrumentos, se traducen al español, empleando la traducción inversa. Los instrumentos, auto-administrados, se aplican en horario habitual de clase. En el momento de la aplicación de los instrumentos, todos los estudiantes contaban, al menos, con el resultado de la evaluación de un semestre.

Análisis estadísticos

El diseño de investigación es cuantitativo, correlacional, transversal y de encuesta. Para el análisis de los datos se emplean las siguientes técnicas estadísticas: (a) análisis factoriales confirmatorios (AFC) para comprobar la validez factorial de los instrumentos en la presente muestra; (b) análisis de la fiabilidad de los instrumentos, mediante el coeficiente alfa de Cronbach; (c) correlaciones bivariadas entre las variables estudiadas, y (d) modelos de ecuaciones estructurales completos para predecir la satisfacción con el centro educativo, a partir del apoyo de los profesores a la autonomía de los estudiantes, actuando como mediador el compromiso académico. Los modelos confirmatorios se estiman mediante máxima verosimilitud con correcciones robustas de Satorra-Bentler en los errores estándar y estadísticos e índices de ajuste (Finney y DiStefano, 2006). Para evaluar el ajuste de los modelos se utilizan los índices que habitualmente recomienda la literatura especializada: El CFI (*Comparative Fit Index*), para el cual se considera el valor .90 como apropiado para aceptar el modelo; el RMSEA (*Root Mean-Square Error of Approximation*), con valores menores de .08 para considerar plausible el modelo; y la prueba de ji-cuadrado (Kline, 2016). Para la estimación de todos los modelos estructurales se ha empleado el paquete estadístico Mplus 8.1 (Muthén y Muthén, 2017). Los dos modelos inicialmente probados para mostrar los potenciales efectos mediadores del compromiso académico son los que muestra la Figura 1. El primer modelo plantea una mediación total ya que todos los efectos del apoyo a la autonomía por el profesorado son indirectos a través del compromiso académico. En el segundo modelo, la mediación se asume parcial. Es decir, se especifican efectos directos adicionales entre el apoyo a la autonomía y la satisfacción con el centro educativo.

Figura 1. Modelos estructurales probados

RESULTADOS

Análisis Factoriales Confirmatorios

Se realizan AFCs con los datos de esta muestra para cada uno de los instrumentos empleados, con la intención de asegurar que todas las dimensiones de las escalas son consistentes con la estructura referida por sus autores. De la aplicación de un AFC a la Escala de Apoyo a la Autonomía por el profesorado se comprueba que es una escala unidimensional, puesto que los resultados aportan un buen ajuste del modelo a los datos: $\chi^2(9) = 79.23$, $p < .001$, CFI = .984, y RMSEA = .095 [90% CI .076 - .114]. La consistencia interna de esta escala en esta muestra es de $\alpha = .85$.

Los ítems del Compromiso Académico se analizan como un constructo compuesto por tres factores: Energía, Dedicación y Absorción, tal como proponen Salmela-Aro y Upadyaya (2012). El AFC con esta escala aporta los siguientes índices de ajuste: $\chi^2(27) = 396.04$, $p < .001$, CFI = .927, y RMSEA = .125 [90% CI .115 - .136], lo cual confirma el modelo de tres factores propuesto por Salmela-Aro y Upadyaya (2012). La consistencia interna obtenida con los datos de esta muestra es la siguiente: Energía ($\alpha = .71$), Dedicación ($\alpha = .74$) y Absorción ($\alpha = .63$).

Finalmente, se desarrolla otro AFC con los cinco ítems que componen la Escala de Satisfacción con la Facultad, encontrando que es unidimensional, según los siguientes índices de ajuste: $\chi^2(5) = 39.94$, $p < .001$, CFI = .983, y RMSEA =

.090 [90% CI .065 - .116]. La consistencia interna obtenida con los datos de esta muestra es de $\alpha = .79$.

Resultados descriptivos y correlaciones entre las variables estudiadas

Según los datos que muestra la Tabla 2, puede observarse que el apoyo a la autonomía correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con el resto de variables que recoge el modelo, en un rango que va desde la relación más baja con el factor Dedicación ($r = .48, p < .01$), hasta la más elevada, con la Satisfacción con la Facultad ($r = .54, p = .01$).

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las variables estudiadas

VARIABLES	APOYO AUTONOM.	ENERGÍA	DEDICACIÓN	ABSORCIÓN	SATISFAC. FACULTAD
Apoyo Autonomía	1	.53**	.48**	.52**	.54**
Energía		1	.66**	.66**	.55**
Dedicación			1	.55**	.57**
Absorción				1	.51**
Satisf. facultad					1
M	3.72	3.82	4.07	3.92	4.04
DT	0.83	0.81	0.81	0.81	0.73

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

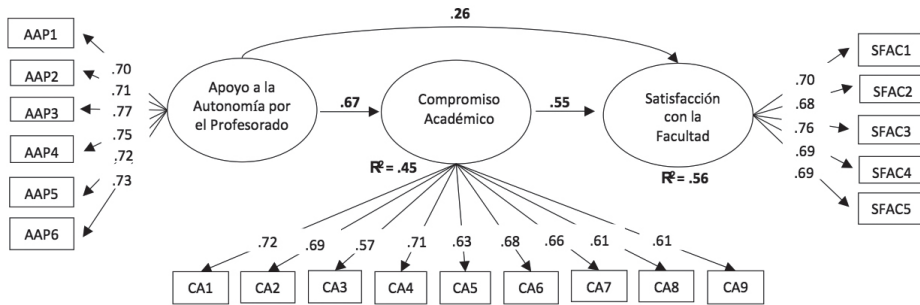
Además, también cabe señalar las altas correlaciones de los factores del compromiso académico entre sí, y de éstos con la satisfacción con la facultad (valores entre $r = .51$ y $r = .66, p < .01$).

Predicción de la satisfacción con la facultad

Del modelo de mediación total (Figura 1) se obtienen los siguientes índices de ajuste: $\chi^2(168) = 1253.227, p < .001, CFI = .902, RMSEA = .086$ [90% CI .082 - .091]. Puesto a prueba el modelo de mediación parcial (Figura 1), los índices de ajuste que se obtienen son los siguientes: $\chi^2(167) = 1203.68, p < .001, CFI = .906, RMSEA = .084$ [90% CI .080 - .089]. Por tanto, este segundo modelo, de mediación parcial, ajusta ligeramente mejor que el primero. Dado que el curso en el que están los estudiantes podría moderar los efectos que aparecen en el modelo, se ha añadido un

modelo multigrupo que, a partir del modelo teórico, y teniendo en cuenta que hay mediación parcial en el total de la muestra, viene a probar este efecto mediador de curso. Para llevar a cabo la secuencia de modelos multigrupo, y dado que tanto en el curso primero como en el cuarto el tamaño muestral es demasiado pequeño para tener una adecuada potencia estadística, se han colapsado los dos primeros cursos universitarios en un grupo y los dos últimos en otro. En primer lugar se ha puesto a prueba el modelo configural, un modelo en que los grupos a comparar se estiman juntos para obtener su ajuste, pero los parámetros son estimados libremente (de forma separada) en los distintos grupos. Este modelo configural permite poner a prueba si la misma estructura de relaciones ajusta en ambos grupos, aunque las estimaciones pueden variar, y ofrece además un ajuste basal sobre el que comparar posteriores modelos con constricciones. Este modelo ajustó razonablemente bien a los datos: $\chi^2(391) = 1664.63$, $p < .001$, CFI = .900, RMSEA = .087 [90% CI .083 - .092], SRMR = .064. Posteriormente se “obliga” a todos los parámetros a estimar a ser iguales en todos los grupos. Si este modelo deteriora el ajuste con respecto al modelo configural, es indicativo de que el curso es una variable moderadora relevante, ya que hay potenciales diferencias en los parámetros en función de la variable agrupadora (curso). Sin embargo, si el modelo con constricciones no empeora el ajuste, es indicativo de que el curso no juega un papel moderador, ya que las estimaciones son iguales sin importar el curso de pertenencia. Este modelo con todos los parámetros estimados iguales ajusta incluso mejor que el modelo configural: $\chi^2(411) = 1569.86$, $p < .001$, CFI = .908, RMSEA = .081 [90% CI .077 - .085], SRMR = .064. Tanto la ji-cuadrado, que es menor, como el resto de índices de ajuste muestran que este modelo es el mejor modelo multigrupo, y que el curso no es relevante en los procesos estudiados, es decir, que no hay efecto de moderación. Por tanto, la muestra total puede ser tratada conjuntamente (ver Figura 2).

La Figura 2 muestra que las saturaciones de los indicadores de los tres constructos estudiados (apoyo a la autonomía, compromiso académico y satisfacción con la facultad) son elevadas, comprendidas entre .57 y .77. De los datos que se observan en esta Figura 2 cabe destacar el efecto positivo del apoyo a la autonomía por el profesorado sobre el compromiso académico de los estudiantes ($\beta = .67$, $p < .01$), el efecto positivo del compromiso académico sobre la satisfacción con la facultad ($\beta = .55$, $p < .01$), y el efecto positivo y directo del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción con la facultad ($\beta = .26$, $p < .01$). En cuanto a la capacidad predictiva de las variables, se observa que el compromiso académico es predicho en un 45% por el apoyo a la autonomía, y que el apoyo a la autonomía junto con el compromiso académico predice un 56% de la satisfacción de los estudiantes con su facultad.

Figura 2. Modelos estructurales probados

Nota: Todas las relaciones mostradas son significativas con $p < .01$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al amparo de la Teoría de la Autodeterminación y de la perspectiva de la psicología positiva, este trabajo se ha propuesto analizar el efecto predictivo del apoyo a la autonomía por parte de los profesores sobre la satisfacción de los estudiantes universitarios con su facultad/universidad, actuando el compromiso académico como variable mediadora.

En relación con la primera hipótesis formulada, según la cual una mayor percepción de apoyo a la autonomía por los profesores supondría un mayor compromiso escolar de los estudiantes, se ha visto cumplida, dado que los resultados del modelo estructural indican un efecto positivo del apoyo a la autonomía sobre el compromiso escolar. Estos resultados se encuentran en la línea de los obtenidos por autores como Van Ryzin et al. (2009), Tzé et al. (2014) y Patall et al. (2018). En concreto, Tzé et al. (2014) concluyen que cuanto mayor es la percepción de los estudiantes sobre el apoyo a la autonomía por parte de sus profesores, mayor es su compromiso académico en referencia a la regulación del esfuerzo y la dedicación a las tareas escolares.

La segunda hipótesis, que plantea que los alumnos universitarios con mayores niveles de compromiso académico se sentirán más satisfechos con su facultad, también se ha cumplido, puesto que los resultados indican la existencia de un efecto significativo y positivo del compromiso académico sobre la satisfacción con el centro educativo. Este resultado corrobora los obtenidos por autores como Loukas, Suzuki y Horton (2006) y Hakimzadeh, Besharat, Khaleghinezhad y Jahromi

(2016), quienes concluyen que la conexión con el centro educativo tiene efectos mediadores sobre el clima del aula, y es un factor relevante para mejorar la cohesión e incrementar la satisfacción general con las clases. Hakimzadeh et al. (2016) encuentran un efecto positivo del compromiso de los estudiantes sobre la satisfacción con las actividades académicas y la vida en general.

Por último, la tercera hipótesis, según la cual los estudiantes universitarios que perciban un mayor apoyo a su autonomía por parte de los profesores, se sentirán más satisfechos con su facultad, se ha visto igualmente cumplida, tanto a través del efecto directo del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción con el centro, como de su efecto indirecto mediado por el compromiso académico. Este resultado se encuentra en consonancia con el obtenido por Griffin (2016) quien encuentran que los alumnos con mayor apoyo a la autonomía por los profesores manifiestan menor experiencia de emociones negativas, mejores resultados académicos y mayor satisfacción con su entorno escolar.

Entre las fortalezas de los resultados encontrados en este trabajo cabe señalar que, aunque ya habían sido obtenidos resultados similares de las relaciones estudiadas, tal como muestra la literatura especializada, solo habían venido mostrando evidencia de relaciones simples, no integradas en un modelo complejo como el aquí desarrollado. Otro aspecto importante a destacar es la importancia de la satisfacción con la facultad como un resultado relevante, más allá de las calificaciones académicas, como parte del bienestar subjetivo de los estudiantes, en línea con la psicología positiva y la educación positiva.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados de este trabajo apoyan la importancia de que los profesores adopten estrategias y formas de trabajo que contengan los ingredientes necesarios para desarrollar la autonomía de sus alumnos. En este sentido, el estilo docente de apoyo a la autonomía debe fomentar una mayor visión del alumno como aprendiz, lo cual favorecerá una mejor autoevaluación y planificación de las actividades. Esto conducirá a los alumnos a un mayor compromiso, una mejor percepción de su centro educativo, mayor motivación y mayor aprendizaje y bienestar subjetivo.

Esta autonomía no solo puede ser trabajada en las aulas sino también en otros espacios escolares. En la enseñanza universitaria, la tarea del profesorado puede verse insuficiente en el propio horario de clase. Para compensar este problema pueden utilizarse también las horas de tutoría. En este sentido, Pérez, Martínez y Martínez (2015) analizan las necesidades de los estudiantes en relación a las funciones de orientación y tutoría por los profesores, entendidas éstas como procesos continuados de acompañamiento intencional y proactivo al estudiante en fomento de su desarrollo integral. Estas actividades van encaminadas a mejorar la calidad

educativa más allá de las acciones de docencia estrictamente consideradas como impartición de las clases. Además, la tutoría se ha considerado como factor de calidad, tanto académica como personal y profesional, y tanto de forma individual como en grupo y entre iguales (Pérez et al., 2015). En realidad, como señalan Lobato Fraile e Ilvento (2013), el profesorado, a través de la tutoría, puede favorecer el empoderamiento de los estudiantes, facilitar su adaptación al sistema, y alumbrar nuevas perspectivas de autodeterminación en sus itinerarios vitales. Así pues, lo que se puede conseguir es una mayor implicación de los alumnos y la posibilidad de que se enfrenten con mayores recursos al riesgo de abandono, en línea con lo expresado por Kinsella, Mahon y Lillis (2017) cuando proponen facilitar el compromiso de los estudiantes universitarios creando, por ejemplo, grupos de trabajo de las actividades académicas y extraescolares.

Otra fuente que nos sugiere la aplicabilidad de los resultados obtenidos en esta investigación para el contexto universitario es el trabajo de Fernández-Salineró, Belando y González (2017), que consideran la mentoría para el profesorado novel, por parte del profesorado experto, como una herramienta pedagógica para favorecer la profesionalidad y el incremento de la actividad en el entorno laboral. Una aplicación de la mentoría similar a la que hace el profesor experto sobre el novel, puede desarrollarla el profesor universitario con sus alumnos en el espacio propio de la tutoría, espacio temporal y físico apropiado para el apoyo a la autonomía y la aplicación de las técnicas pedagógicas del descubrimiento guiado. Estos autores señalan que los beneficios de la mentoría han sido ampliamente constatados tanto para profesores como para estudiantes universitarios de diferentes cursos, y citan a Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu (2015), quienes también afirman que la mentoría es una oportuna herramienta para mejorar la retención y el éxito de los estudiantes de nuevo ingreso.

Como conclusión cabe señalar que los resultados obtenidos en la presente investigación muestran la importancia del apoyo a la autonomía por los profesores y del compromiso académico en la predicción de la satisfacción de los estudiantes universitarios con su centro educativo, como una parte de su bienestar subjetivo. Teniendo en cuenta estos resultados, coincidimos con Griffin (2016) cuando manifiesta que los profesores con alumnos poco motivados deberían realizar una instrucción que favorezca más la autonomía de los alumnos en sus aulas, lo cual potenciaría su implicación en las actividades escolares, favoreciendo la satisfacción con su centro educativo y animando en lo posible a la persistencia en sus estudios.

Pero a pesar de la fortaleza que muestra este trabajo, también presenta sus limitaciones. Una de ellas es la forma de selección de los participantes, que ha sido

incidental y no aleatoria, aunque se ha procurado que la muestra obtenida sea lo más representativa posible de la población a la que pertenece. Otra limitación es el carácter transversal del estudio. Un diseño longitudinal podría aportar mayor explicación al comportamiento de las variables introducidas en el modelo hipotético. Por otro lado, el modelo teórico propuesto es solo uno de los modelos posibles. Así, aunque aquí planteamos el apoyo a la autonomía como predictor del compromiso académico, autores como Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018) tratan el compromiso de los estudiantes como predictor de la percepción del apoyo a la autonomía por parte de sus profesores, es decir, que la relación entre estas variables puede ser recíproca. Esto hace que, a pesar de los diversos estudios desarrollados sobre el compromiso de los estudiantes, aún se necesite seguir investigando este importante constructo, y más aún en el contexto universitario. Además, para futuras investigaciones, podría plantearse un diseño mixto de investigación cuantitativa y cualitativa de manera que determinados aspectos que pueden quedar imprecisos en los resultados matemáticos puedan explicarse con la ayuda, por ejemplo, de entrevistas en profundidad u otras técnicas cualitativas.

Fecha de recepción del original: 28 de marzo 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 7 de agosto 2018

REFERENCIAS

- Burns, E. C., Martin, A. J. y Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57-72.
- Cabus, S. J. (2015). Does enhanced student commitment reduce school dropout? Evidence from two major dropout regions in the Netherlands. *Regional Studies*, 49(4), 599-614.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.
- Corcino, P. (2017). Aumenta la deserción universitaria en los jóvenes dominicanos. Periódico *El Dinero*, 24/4/2017. Extraído de <https://www.eldinero.com.do/40308/aumenta-la-desercion-universitaria-en-los-jovenes-dominicanos/>
- Diener, E. y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Elliott, K. M. y Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to

- assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24, 197-209.
- Fall, A. M. y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Fernández-Salineró, C., Belando, M. R. y González, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75.
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G.R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich: Information Age Publishing.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gairín, J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. y Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.
- Griffin, B. W. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 116-125.
- Hakimzadeh, R., Besharat, M-A., Khaleghinezhad, S. A. y Jahromi, R. G. (2016). Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: A structural equation modeling approach. *School Psychology International*, 37(3), 240-254.
- Hirschfield, P. J. y Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-20.
- Holliman, A. J., Martin, A. J. y Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 785-799.
- Howell, G. F. y Buck, J. M. (2012). The adult student and course satisfaction: What matters most? *Innovative Higher Education*, 37, 215-226.
- Jang, H., Kim, E.U. y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188.
- Jang, H., Reeve, J. y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38, 758-773.

- Karcher, M. J. y Lee, Y. (2002). Connectedness among Taiwanese middle school students: A validation study of the Hemingway Measure of Adolescent Connectedness. *Asia Pacific Education Review*, 3, 92-114.
- Kinsella, G. K., Mahon, C. y Lillis, S. (2017). Facilitating active engagement of the university student in a large-group setting using group work activities. *Journal of College Science Teaching*, 46, 34-43.
- Kline, R. B. (2016). *Principles of structural equation modeling*. New York: LEA.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H. y Hui, K. (2016). Social cognitive predictors of academic persistence and performance in engineering: Applicability across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 79-88.
- Lobato Fraile, C. e Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: Una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-26.
- Lohmeier, J. H. y Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17(2), 85-95.
- Loukas, A., Suzuki, R. y Horton, K.D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 491-502.
- Magen-Nagar, N. y Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D. y Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, doi:10.1080/00220973.2018.1448746.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nearchou, F. A., Stogiannidou, A. y Kiosseoglou, G. (2014). Adaptation and psychometric evaluation of a resilience measure in Greek elementary school students. *Psychology in the Schools*, 51(1), 58-71.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S. y Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439.
- Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A. y Freeman, J. L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 269-288.

- Pérez, F. J., Martínez, P. y Martínez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29, 81-101.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-178.
- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-20). New York: Springer.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R. y Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-18.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Salmela-Aro, K. y Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-66.
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3) 254-269.
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. y Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100, 460-472.
- Tzé, V. M. C., Klassen, R. M. y Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 175-187.
- Upadyaya, K. y Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. A review of empirical research. *European Psychologist*, 18, 136-147.
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P. y Van de Grift, W. J. (2017). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, doi:10.1007/s10212-017-0347-8.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. y Roseth, C. J. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Youth Adolescence*, 38, 1-12.
- Wach, F. S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R. y Spinath, F. M. (2016). University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter. *Frontiers in Psychology*, 7(55), 1-12.
- Yeo, R. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48, 62-76.

