

Abellán-Roselló, L., Fernández-Rodicio, C.I. & Reyes-Suárez, D.C. (2023). Diferencias en las percepciones del alumnado universitario sobre apoyos docentes según metodología, grado de estudios y edad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 193-205.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.555341>

Diferencias en las percepciones del alumnado universitario sobre apoyos docentes según metodología, grado de estudios y edad

Laura Abellán Roselló¹, Clara Isabel Fernández Rodicio² y Diana Carolina Reyes Suarez²

¹ Universitat Jaume I (labellan@uji.es)

² Universidad internacional de La Rioja (clara.fernandez@unir.net) (diana.reyes@alumniunir.net)

Resumen

En este trabajo se analiza las relaciones existentes entre los apoyos docentes: accesibilidad y cercanía del profesorado, apoyo a la autonomía y apoyo a la comprensión del contenido, a través de un estudio cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo correlacional. Se aplicó la Escala sobre apoyos docentes y estrategias de evitación a 288 estudiantes universitarios matriculados en tres universidades españolas. Para el análisis de los datos se ejecutó una correlación bivariada de Pearson entre las variables de apoyo, encontrando una correlación positiva media y significativa entre las relaciones estudiadas. Por otro lado, se realizó una prueba t de Student para muestras independientes, para medir diferencias entre la edad de los encuestados y otra para ver las diferencias entre si estaban matriculados en una titulación de grado o de máster. Los resultados de esta prueba arrojaron diferencias significativas según la edad, pero no según la modalidad. Por último, se realizó un ANOVA de un solo factor para las diferencias según la metodología de estudio (presenciales o virtual). Los resultados arrojaron diferencias significativas, siendo la metodología virtual la que presenta puntuaciones más elevadas. Finalmente, se discuten las implicaciones de los hallazgos obtenidos para la educación superior.

Palabras clave

Apoyos docentes; autonomía; educación superior; percepción del estudiante

Contacto:

Laura Abellán Roselló. Universitat Jaume I. labellan@uji.es

Differences in university students' perceptions of teaching support according to methodology, level of studies and age

Abstract

This paper examines the relationships between teaching support, accessibility, and closeness of teachers, support for autonomy, and support for content understanding, through a non-experimental quantitative study, based on a descriptive correlational design. Data were collected from the standardized questionnaire on teaching support, which was administered to 288 university students from three Spanish universities. We conducted a bivariate Pearson correlation between the support variables, finding a positive and significant correlation between them. As a comparison, a Student's t-test was performed for independent samples in terms of age, and mode of studies. As a result of this test, significant differences were found between the groups. However, no significant differences were found according to the modality (bachelor's degree or master's degree). Finally, a single-factor ANOVA was performed for differences according to study methodology (face-to-face or virtual). The results showed significant differences, with the virtual methodology presenting higher scores. Finally, the implications of the findings obtained for higher education are discussed.

Key words

Teacher support; autonomy; higher education; student perception

Introducción

La educación universitaria española presenta altas tasas de abandono, estando actualmente en un 16.7% (INE, 2022). Ante esta situación, los apoyos docentes hacia el alumnado son fundamentales. Según Valverde et al., (2003) la orientación educativa en la universidad española plantea la premisa de que el único responsable del fracaso escolar es el estudiante. Aunque hay otras dimensiones que pueden ser responsables del fracaso y la deserción académica, por ejemplo, la falta de orientación asertiva, un adecuado seguimiento a los planes de estudio o la relación distante entre docente y alumnado (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). Otras investigaciones (Tabera, et al., 2015; Luna, 2015) han demostrado que un factor que incide en el bajo rendimiento y satisfacción del alumnado es la actitud de los docentes, al no establecer suficientes estrategias de apoyo a sus estudiantes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente debe planificar acciones para presentar contenidos educativos al alumnado utilizando diferentes estrategias metodológicas y recursos para cumplir determinados objetivos dentro de un contexto educativo (Dómenech-Betoret et al., 2020). “El profesorado da forma al aprendizaje del estudiantado en el aula, a través de su enseñanza, así como de sus interacciones con los estudiantes” (Dietrich, 2015, p. 2). El apoyo docente es una estrategia de ayuda educativa que busca de manera colaborativa, solucionar una serie de dificultades que tiene el estudiantado con el fin de proporcionar mejoras en la acción educativa (Grew, et al., 2022).

Actualmente, el continuo cambio tecnológico está generando una evolución del trabajo docente en la transmisión de contenidos de manera que puede apoyar a sus estudiantes a través de distintas plataformas en red, tutorías por internet o usando aplicaciones tecnológicas, entre otras técnicas (Barrios et al., 2017), de tal manera que se está convirtiendo en un medio para la adquisición de competencias básicas (Wang, 2021). De hecho, en los últimos años ha crecido el número de estudiantes universitarios que cursan sus estudios en

una modalidad semipresencial o totalmente virtual, siendo opciones tan eficaces como la presencialidad.

No obstante, sea cual sea la modalidad de estudio que escoja el alumnado, los apoyos docentes deben estar enfocados en fomentar la autonomía, la toma de decisiones, la participación colaborativa y la interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garrido, 2006; Han, et al., 2020). En este sentido el docente es un agente que ofrece apoyo al trabajo académico individual y colectivo, además favorece la comunicación y la interacción, elemento clave en el aprendizaje (Vargas y Villalobos 2009). Cabe añadir que el papel del docente debe ser asertivo a la hora de comunicarse con los estudiantes, dando instrucciones concretas, ofreciendo apoyo en cómo aprender a expresarse, usando diferentes técnicas o mecanismos lingüísticos, así como también precisar los contenidos, las actividades, las evaluaciones y los tipos de interacción durante todo el curso académico (González et al., 2015). Pese a que los apoyos docentes son altamente estudiados por su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pan y Chen, 2021; Van de-Pol, et al., 2022), no se ha encontrado ningún estudio que compare las diferencias en las percepciones de los apoyos docentes por parte del estudiantado según si cursa sus estudios en una modalidad presencial, semipresencial o virtual.

Respecto al nivel de estudios, la revisión de la literatura (Nielsen, et al., 2021; Prado, et al., 2022) concluye que las instituciones educativas universitarias se orientan en solventar las necesidades del alumnado de grado, sin atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes de máster. Según Tomás y Gutiérrez (2019), esto puede ser debido a que se cree que el alumnado de grado necesita más apoyos docentes que los de máster, una de las razones puede ser por intentar hacer una adaptación al cambio de metodología docente que existe respecto a las etapas educativas preuniversitarias y otra puede ser que con la edad se generan más estrategias de aprendizaje y se necesitan menos apoyos docentes. Sin embargo, no hay estudios concluyentes que afirmen que el estudiante de grado manifiesta necesitar más apoyos docentes que los de máster. No obstante, sí se han hecho recomendaciones al respecto. Marinenko (2021) expone la importancia de formar a los docentes de grado y máster para mejorar la calidad en la educación superior. Sin embargo, se debe evidenciar también las conclusiones encontradas en el estudio de Jerónimo-Arango et al., (2020). Estos autores realizaron una investigación sobre estrategias de aprendizaje de estudiantes de grado y máster y como las utilizan a lo largo de sus estudios universitarios, para identificar, si había diferencias significativas entre los estudiantes que inician sus estudios superiores y quienes lo finalizan. Como resultado de este estudio, los autores encontraron, que tanto, los estudiantes de primer año de grado como de último de máster, usan pocas estrategias de aprendizaje (entre ellas el apoyo docente) a lo largo de su paso por la universidad.

Por tanto, la importancia de trabajar los apoyos docentes en etapas superiores radica en la necesidad de mejorar la calidad educativa, que repercute en un mejor rendimiento y satisfacción académica, favoreciendo, además, un mayor compromiso académico por parte del alumnado (Doménech-Betoret, 2018). Dentro de los apoyos docentes más relevantes se encuentran la accesibilidad y cercanía del profesorado, el apoyo a la autonomía y el apoyo a la comprensión del contenido (Doménech-Betoret y Abellán-Roselló, 2021).

El clima pedagógico positivo dentro del aula se logra a través de un ambiente de comunicación e interacción social entre docente y alumno, ya que se convierte en el pilar para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bonem et al, 2020). Cuanto más accesible y cercano sea el docente, más fácil será que el estudiante busque ayuda y orientación, y con ello se mejorará su seguridad y percepción de autoeficacia (Lauermann y Berger, 2021). Con respecto a esto, Díaz-Mujica et al., (2017) en su investigación sobre el aprendizaje autorregulado y percepción de autoeficacia, evidenció que los estudiantes universitarios de primer año mejoraron la autorregulación y aumentaron, además, la percepción de

autoeficacia con la orientación y el apoyo del docente, resaltando la importancia de las buenas relaciones entre profesor- estudiante.

Además, se ha comprobado que el alumnado evalúa satisfactoriamente la calidad de la enseñanza si el docente explica la asignatura con claridad, se preocupa por solventar las dudas y prepara cuidadosamente las clases (Santos del Cerro y Ruíz-Esteban, 2020). El docente debe generar ambientes de aprendizaje interactivo y cooperativo, dinámico y reflexivo (Sabariego et al., 2019). Como ejemplo de ello, Martínez-Díaz et al. (2011) realizaron un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios con y sin apoyo del profesorado. Los autores concluyeron que la comprensión de textos científicos mejoraba si el alumnado contaba con apoyos docentes.

También cabe destacar que cuando los docentes establecen estructuras de enseñanza basadas en el apoyo a la autonomía, los estudiantes aumentan su satisfacción y compromiso hacia la asignatura (Patall et al., 2018; Gutiérrez et al., 2018; Cheon et al., 2019). El apoyo a la autonomía hace referencia a “cómo mejorar la libertad de los estudiantes para coordinar sus recursos de motivación internos y cómo pasan su tiempo en el aula” (Gutiérrez et al., 2018, p. 537). Y se ha comprobado que el estilo interpersonal del docente influye positivamente en el apoyo a la autonomía que da el profesorado en clase en el ámbito de la educación superior (Moreno-Murcia et al., 2019). En esta línea, Oriol-Granado et al. (2017) realizaron un estudio sobre las emociones durante la etapa académica superior y su relación con el apoyo a la autonomía, así como también, la influencia que se ejerce sobre el compromiso académico, la autoconfianza y el rendimiento académico. Los resultados mostraron que la autoeficacia no tenía un efecto directo significativo sobre el rendimiento académico, pero sí lo hacía el apoyo a la autonomía. Por otro lado, se concluyó que el apoyo a la autonomía aumentaba la autoeficacia y el compromiso académico. Otro estudio que apoya estos mismos datos se encuentra en la investigación de Gutiérrez et al. (2018) quienes concluyeron que se puede predecir la satisfacción de estudiantes universitarios a partir del apoyo a la autonomía que ofrece el docente. Además, los resultados reflejaron que el compromiso académico de los estudiantes aumentaba cuando ellos percibían mayores apoyos a la autonomía por parte de los docentes. Esto demuestra que es necesario que los docentes apliquen estrategias útiles para desarrollar la autonomía en sus estudiantes y en consecuencia, se mejore en el estudiante el bienestar anímico, enriqueciendo su compromiso con la institución a través de una mayor motivación hacia su aprendizaje.

En la educación virtual es donde más se evidencia esta relación entrelazada de la accesibilidad y cercanía del docente con el apoyo a la autonomía y el apoyo a la comprensión del contenido. Estos apoyos son primordiales para motivar y potenciar el aprendizaje concreto e independiente, guiado por el docente, a través de tutorías y asesorías que aclaran y resuelven dudas y problemas que surgen en el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de una óptima comunicación que permite superar los logros previstos (Torphy, 2020).

Teniendo en cuenta los estudios previos sobre el tema, el objetivo principal de este estudio consiste en analizar las relaciones existentes entre las percepciones de los apoyos docentes en educación universitaria. Las variables que se han estudiado son, el apoyo a la comprensión del contenido, la accesibilidad y cercanía del profesorado y el apoyo a la autonomía por parte del docente. Como objetivos específicos se van a medir las relaciones entre estas variables. Además, se van a analizar las diferencias entre la percepción de los apoyos docentes por parte de estudiantes universitarios según si están cursando estudios de grado o máster, si están estudiando en una universidad con metodología presencial o virtual y si existe diferenciación en apoyos docentes percibidos según la edad del estudiantado encuestado.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 286 estudiantes universitario 82 hombres (28,7%) y 204 mujeres (71,3%) edades entre 19 y 59 años ($M = 26,97$, $DT = 7,93$). Los participantes son estudiantes del departamento de Educación de grado o máster oficial (Grado de Maestro en Educación Infantil (18%), Grado de Maestro en Educación Primaria (21%), Grado de Trabajo Social (11%), Máster en Psicopedagogía (39%), Máster de Formación del Profesorado (11%) de 3 universidades españolas, Universidad (A) con 108 (40%) estudiantes y Universidad (B) con 60 (14%) estudiantes, que son universidades de modalidad presencial y la Universidad (C) con 118 (46%) estudiantes que es de modalidad Virtual. Los participantes fueron seleccionados mediante un método de muestreo no probabilístico por conveniencia

Diseño

Se realizó estudio transversal, cuantitativo no experimental y con un diseño descriptivo correlacional.

Instrumento

Se utilizó la Escala sobre apoyos docentes y estrategias de evitación (MOCSE-EADEF). Este cuestionario fue diseñado y validado para estudiantes universitarios españoles por Doménech-Betoret y Abellán-Roselló (2021) a través de un análisis factorial confirmatorio y alfa de Cronbach. Se obtuvo un alfa de Cronbach ($\alpha = .77$).

La escala original se compone de: 10 factores y 76 ítems. La respuesta es de tipo Likert de 6 puntos que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Para este estudio se han utilizado los 3 factores que trabajan apoyos docentes que suman 22 ítems; apoyo a la comprensión del contenido (ítems 1 al 7), accesibilidad y cercanía del profesorado (ítems 8 al 15) y apoyo a la autonomía (ítems 16 al 22). Se calculó el alfa de Cronbach para este estudio obteniéndose un valor de ($\alpha = .86$). Además, para comprobar si se verificaba la hipótesis de normalidad se realizó la prueba de Kormogorov-Smirnov. Se observa una distribución normal ($Z=.284$; $p<.071$) y, en consecuencia, se pueden aplicar pruebas paramétricas para el contraste estadístico.

Tabla 1.

Alfa de Cronbach del Cuestionario de Satisfacción del Alumnado

Subescalas	Ítems (N)	Media (DT)	α Cronbach
Apoyo a la comprensión del contenido	7	4.23(.99)	$\alpha = .90$
Accesibilidad y cercanía del profesorado	8	4.89(1.03)	$\alpha = .83$
Apoyo a la autonomía	7	4.56(1.01)	$\alpha = .81$
Total	22	4.65(0.96)	$\alpha = .86$

Procedimiento de recogida de datos

Los datos de la investigación se recogieron en noviembre de 2022, tras varias semanas de docencia. Después de recibir la aprobación de los docentes que colaboraron con esta investigación, los estudiantes fueron informados del objetivo y el procedimiento del estudio. Todos los estudiantes participaron de forma voluntaria, firmaron un consentimiento informado y cumplieron la escala a través de su ordenador personal con conexión a internet en horario de docencia. El procedimiento tuvo una duración de 10 minutos y en el

aula siempre se encontraba un miembro del equipo investigador para explicar las instrucciones y resolver las cuestiones que pudieran derivarse de la participación.

Análisis de datos

El análisis estadístico de esta investigación se realizó con el programa estadístico SPSS 26 (IBM SPSS, 2019), como primera acción se importaron los datos del Excel al SPSS, se categorizaron las variables por edad, formación, titulación, universidad y luego se agruparon los ítems de cada variable por dimensiones.

Se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna del cuestionario. Se determinó que el alfa de Cronbach para el presente estudio estaba por encima de .70, que es un nivel aceptable de fiabilidad en la investigación educativa (Cohen, et al., 2018). También se realizó la prueba de Kormogorov Smirnov para verificar la hipótesis de normalidad.

Las asociaciones entre las tres dimensiones de la escala que se utilizó se evaluaron mediante la correlación de Pearson (r). Una correlación de $< .19$ se considera muy débil, de $.20$ a $.39$ débil, de $.40$ a $.59$ moderada, de $.60$ a $.79$ fuerte y de $.80$ muy fuerte (tanto para valores positivos como negativos) (Cohen, 1988).

Para medir las diferencias en la percepción del apoyo docente según la edad y el título que estaban cursando los estudiantes (grado o máster) se hizo una prueba T de Student para cada relación. Además, se calculó la d de Cohen y se examinó el tamaño del efecto. Para la d de Cohen, un valor de $.20$ se interpreta como un efecto pequeño, $.50$ es un efecto medio y $.80$ es un efecto grande (Cohen, et al., 2018). Por último, para medir las diferencias según la modalidad educativa (presencial/virtual) se ejecutó un ANOVA de un solo factor, haciendo también las comparaciones múltiples a través de la prueba de Bonferroni y, además, para hallar la potencia y el efecto del estudio, se utilizó la calculadora estadística GPower 3.1

Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de Correlación bivariada de Pearson entre las variables de percepción de apoyo docente estudiadas donde se evidencian relaciones significativas y positivas entre las tres variables. Ver Tabla 2.

Tabla 2

Correlaciones bivariadas de Pearson entre las puntuaciones de Apoyo a la Comprensión del Contenido, Apoyo a la Autonomía, Accesibilidad y cercanía del profesorado

Variable	M(DE)	1	2	3
1. Apoyo a la comprensión del contenido	4.42 (1,00)	---	.600**	.514**
2. Accesibilidad y cercanía del profesorado	5.00 (0,84)	.600**	---	.528**
3. Apoyo a la autonomía	4.19 (0,95)	.514**	.528**	---

Nota**. $P < .01$

Además, se realizó la prueba T de Student para 2 muestras independientes, en estudiantes jóvenes (19 a 30 años) y adultos (31 a 59 años), para identificar si había diferencias significativas entre las 3 dimensiones de apoyo docente. Los resultados se resumen en la Tabla 3. Según los resultados, existen diferencias estadísticamente significativas entre

jóvenes y adultos en cuanto al apoyo a la comprensión del contenido ($p = .005$), accesibilidad y cercanía del profesorado ($p = .002$) y para la dimensión de apoyo a la autonomía ($P < .001$). En cuanto al tamaño del efecto, se destaca la tercera dimensión que presenta un efecto mediano ($d=.52$).

Tabla 3

Resultados de la prueba t de muestras independientes para las diferencias de los apoyos docentes en función de la edad

Dimensiones	Edad	Media	DT	t-test		
				t	p	Cohen d
Apoyo a la autonomía	jóvenes	4.09	0.96	-2.855	.005	.43
	Adultos	4.50	0.91			
Apoyo a la comprensión del contenido	jóvenes	4.34	0.96	-3.204	.002	.46
	Adultos	4.79	1.02			
Accesibilidad y cercanía del profesorado	jóvenes	4.92	0.85	-3.346	.001	.52
	Adultos	5.31	0.66			

También se realizó una prueba T de Student para 2 muestras independientes, entre los estudiantes que cursaban algún estudio de grado y estudiantes de máster oficial, para identificar si había diferencias significativas entre las 3 dimensiones de apoyo docente. Los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de grado y los estudiantes de máster en cuanto al apoyo a la comprensión del contenido ($p = .837$), tampoco en la dimensión de la accesibilidad y cercanía del profesorado ($p = .371$). En cambio, para la dimensión de apoyo a la autonomía si se encontraron diferencias significativas ($p = .015$). Por último, el tamaño del efecto fue pequeño, solo cabe destacar el resultado de la tercera dimensión ($d = .472$). Ver tabla 4.

Tabla 4

Resultados de la prueba t de muestras independientes para las diferencias de los apoyos docentes en función de la formación

Dimensiones	Formación	Media	DT	t-test		
				t	p	Cohen d
Apoyo a la comprensión del contenido	Grado	4.42	.93	-.206	.837	.028
	Master	4.45	1.17			
Accesibilidad y cercanía del profesorado	Grado	4.97	.80	-.895	.371	.111
	Master	5.07	.95			
Apoyo a la autonomía	Grado	4.11	.92	-2.44	.015	.472
	Master	4.42	.02			

Por último, se realizó otra prueba T de Student para 2 muestras independientes, en estudiantes según la modalidad en la que estaban matriculados (presencial o virtual). Según los resultados, existían diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de modalidad presencial y los estudiantes de modalidad virtual en cuanto al apoyo a la comprensión del contenido ($p < 0,01$). También en la dimensión de la accesibilidad y cercanía del profesorado ($p < 0,01$), y a su vez en la tercera dimensión apoyo a la autonomía ($p < 0,01$). Por último, el tamaño del efecto fue mediano, cabe destacar el resultado de la tercera dimensión ($d = .78$). Ver Tabla 5.

Tabla 5.

Resultados de la prueba t de muestras independientes para las diferencias de los apoyos docentes en función de la formación

Dimensiones	Modalidad	Media	DT	t-test		
				t	p	Cohen d
Apoyo a la comprensión del contenido	Presen.	4.26	.99	-5.42	<.001	.78
	Virtual	4.98	.84			
Accesibilidad y cercanía del profesorado	Presen.	4.90	.88	-4.73	<.001	.59
	Virtual	5.35	.61			
Apoyo a la autonomía	Presen.	4.08	.93	-3.90	<.001	.55
	Virtual	4.60	.96			

Para medir el último objetivo se realizó un análisis de ANOVA de un solo factor para analizar las diferencias de la percepción de apoyo a la docencia percibida según la universidad en la que el alumnado estaba matriculado. Se encontraron diferencias de percepción de desempeño de tres universidades sobre el desempeño del Apoyo a la Comprensión del Contenido $F(2) = 28.016$, $P = <.001$, $\eta^2p = 0.405$, $\beta = 0.999$. Los análisis Post Hoc llevadas a cabo con Bonferroni mostraron que la Universidad (C) obtuvo puntuaciones más altas en la percepción de apoyo a la comprensión de contenido que la Universidad (A) ($p <.001$) IC 95% [-.1702, .6144] y que la Universidad (B) ($p <.001$) IC 95% [.5878, 1.23] y a su vez la Universidad (A) tuvo puntuaciones mayores en el apoyo a la comprensión del contenido que la Universidad (B) ($p <.001$) IC 95% [.3511, 1.022]

Ahora con respecto a la Accesibilidad y cercanía del profesorado $F(2) = 17.995$, $P = <.001$, $\eta^2p = 0.314$, $\beta = 0.998$. Los análisis Post Hoc llevadas a cabo con Bonferroni mostraron que la Universidad (C) tuvieron puntuaciones más altas en la percepción de Accesibilidad y cercanía del profesorado que la Universidad (A) ($p <.001$) IC 95% [-.2757, .4043] y que la Universidad (B) ($p <.001$) IC 95% [.3188, .8756] y a su vez la Universidad (A) tuvieron puntuaciones mayores en el Accesibilidad y cercanía del profesorado que la Universidad (B) ($p <.001$) IC 95% [.2417, .8239].

Y para el apoyo a la Autonomía $F(2) = 12.44$, $P = <.001$, $\eta^2p = 0.287$, $\beta = 0.993$. Los análisis Post Hoc llevadas a cabo con Bonferroni mostraron que la Universidad (C) obtuvo puntuaciones más altas en la percepción de Apoyo a la Autonomía que la Universidad (A) ($p <.001$) IC 95% [-.1937, .6123] y que la Universidad (B) ($p <.001$) IC 95% [.3070, .9676] y a su vez la Universidad (A) tuvieron puntuaciones mayores en la percepción de apoyo a la Autonomía que la Universidad (B) ($p <.001$) IC 95% [.0877, .7683]. Ver Tabla 6.

Tabla 6

Resultados ANOVA para las diferencias de la percepción de apoyo docente según la Universidad en la que el alumnado se ha matriculado.

Dimensiones	Universidad	Media	DT	Media cuadrática	ANOVA test		η^2p	Diferencias entre grupos
					F	p		
Apoyo a la comprensión del contenido	U (A)	4.07	1.00	23.696	28.016	<.001	.405	U (B)< U (A)
	U (B)	4.75	0.76					U (A)< U (C)
	U (C)	4.98	0.84					U (C)>U (B)
	Total	4.43	1.00					
Accesibilidad y cercanía del profesorado	U (A)	4.75	0.91	11.433	17.995	<.001	.314	U (B)< U (A)
	U (B)	5.28	0.65					U (A)< U (C)
	U (C)	5.35	0.61					U (C)>U (B)
	Total	5.00	0.84					
Apoyo a la autonomía	U (A)	3.96	0.97	10.514	12.44	<.001	.287	U (B) < U(A)
	U (B)	4.39	0.71					U (A)< U (C)
	U (C)	4.60	0.96					U (C)>U (A)
	Total	4.20	0.96					

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones existentes entre las percepciones de los apoyos docentes en educación universitaria teniendo en cuenta las diferencias entre el nivel de estudios (grado/máster), la edad del estudiantado y la metodología (presencial/virtual), además de tener en cuenta la relación entre las variables de apoyos docentes estudiadas: apoyo a la comprensión del contenido, accesibilidad y cercanía del profesorado y el apoyo a la autonomía por parte del docente.

Con respecto a los resultados del análisis de la Correlación bivariada de Pearson entre las variables estudiadas, se encontró una correlación positiva estadísticamente significativa entre las variables con un ($p < 0,01$), ver tabla 2. En cuanto a los resultados que arrojaron las prueba t de Student para muestras independientes, para la edad y el nivel educativo (grado/máster) y la modalidad de estudio (presencial/virtual). Los resultados de esta prueba arrojaron diferencias significativas entre los grupos por edades con un efecto que varía entre pequeño y mediano, ver tabla 3. En cambio, no se encontraron diferencias significativas según el nivel educativo, ver tabla 4. Sin embargo, si se encontraron diferencias significativas según la modalidad de estudio, ver tabla 5. Los resultados del ANOVA arrojaron diferencias significativas entre las percepciones de apoyo siendo el apoyo a la comprensión del contenido el que reporta las mayores puntuaciones entre el desempeño de las tres universidades, universidad (A), universidad (B) y universidad (C). Los análisis Post Hoc llevadas a cabo con Bonferroni mostraron que la universidad universidad (C) que es de modalidad virtual, tuvo la puntuación más alta en los tres apoyos docentes estudiados, ver tabla 6. Esto puede ser debido a que el alumnado evalúa satisfactoriamente la calidad de la enseñanza si el docente explica la asignatura con claridad, se preocupa por aclarar las dudas y prepara cuidadosamente las clases (Santos del Cerro y Jiying-Han, et al., 2020).

Sin embargo otros estudios han determinado que la percepción de los apoyos docentes en estudiantes universitarios suele ir disminuyendo a medida que avanzan los semestres, siendo esta percepción más baja en los últimos semestres o en estudios de máster (Guentzel y Elkis 2006), ya que se tiene el imaginario colectivo que los estudiantes de últimos cuatrimestres

de grado o los estudiantes de máster, ya han adquirido las estrategias adecuadas que les ayude a ser más autónomos en sus procesos de aprendizaje y por consecuencia, comprenden de una manera más eficaz, los contenidos planteados en cada asignatura. Aunque también hay estudios que van en la línea de los resultados hallados en esta investigación, donde se concluye que la falta de diferencias significativas entre alumnado de máster y grado puede ser debido a una pobre relación de cercanía con el docente, ya que muchas veces esta relación esta mediada por el autoritarismo o el excesivo control por parte del docente (Jang et al., 2016). Por su parte, Keck-Frei, et al. (2021), expone que, a veces, el objetivo de la enseñanza universitaria es seguir con el plan de estudios, donde se impone un tipo de catedra, en la que no se permite la adecuada y oportuna participación de los estudiantes y mucho menos se es paciente con sus ritmos de aprendizaje.

Además, el estilo interpersonal del docente influye positivamente en el apoyo a la autonomía que da el docente en clase en el ámbito de la educación superior (Moreno-Murcia et al., 2019). Cuando los docentes establecen estructuras de enseñanza basadas en el apoyo a la autonomía, los estudiantes aumentan su satisfacción y compromiso hacia la asignatura (Patal et al., 2018; Gutiérrez et al., 2018). En estos estudios se refleja esa necesidad del que el estudiante este más acompañado por sus docentes a lo largo de sus estudios universitarios, siendo la accesibilidad y la cercanía del profesorado la que tiene un valor menor de la media, aclarando que a mayores valores mayor percepción.

Para finalizar, en los resultados de este estudio se evidenció que los estudiantes en modalidad virtual son los que más perciben los apoyos docentes, tal vez porque dispone de un diseño de trabajo más actual y adaptado a las necesidades de cada estudiante, fomentado su autonomía (Garrido 2006), y a la vez que todas las dinámicas y estrategias de aprendizaje varían. Otro punto a destacar es que tal vez en la educación virtual no se tiene muy presente los ritmos de aprendizaje según la edad, pero eso puede enriquecer la metodología docente, ya que los materiales y las estrategias están planteadas para una población multidimensional, aunque, en algunas ocasiones, no sean entendidas por todos los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje. De ahí la importancia de los apoyos docentes tanto en la modalidad virtual como en la modalidad presencial, y en especial, a la dimensión de accesibilidad y cercanía del profesorado, que está directamente correlacionada con el apoyo a la autonomía que es un factor estratégico en el apoyo a la comprensión del contenido, la cual permite aumentar la calidad educativa, respetando los ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje de cada estudiante.

Como limitaciones del estudio, se podría haber obtenido más muestra, así como medir otras variables que complementen el apoyo docente como son las expectativas de éxito o la satisfacción del estudiantado. Como prospectiva de futuro, se propone hacer un estudio de los apoyos docentes en otras etapas educativas, así como añadir dimensiones afectivas. Además, se podría investigar como las instituciones educativas pueden apoyar a los docentes a desarrollar y fomentar relaciones de apoyo con el alumnado. Por último, los datos empíricos obtenidos pueden proporcionar la base para diseñar proyectos docentes efectivos en la enseñanza universitaria aumentando los resultados del rendimiento y la satisfacción académica del alumnado universitario. Teniendo en cuenta que, para que los docentes puedan de forma efectiva ofrecer apoyo a sus estudiantes, es necesario, que las instituciones educativas brinden oportunidades de desarrollo profesional a sus docentes (Wendler et al., 2010), tales como, talleres sobre actitudes positivas y autoconfianza, ya que tienen alcances positivos en los docentes y en sus buenas prácticas (Haviland et al., 2010).

Referencias

- Barrios-Rubio, A., & Fajardo-Valencia, G. (2017). El ecosistema educativo universitario impactado por las TIC. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 5 (30), 101-120.
- Bonem, E. M., Fedesco, H. N., & Zissimopoulos, A. N. (2020). What you do is less important than how you do it: the effects of learning environment on student outcomes. *Learning Environments Research*, 23(1), 27-44. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09289-8>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8nd ed.). Routledge.
- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A., y Núñez Pérez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39 (157), 87-104.
- Dietrich, J., Dicke, AL, Kracke, B. y Noack, P. (2015). El apoyo docente y su influencia en el valor y esfuerzo intrínseco de los estudiantes: efectos de comparación dimensional entre asignaturas. *Aprendizaje e Instrucción*, 39, 45-54.
- Doménech-Betoret F (2018) The Educational Situation Quality Model: Recent Advances. *Front. Psychol.* 9:328. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00328
- Doménech-Betoret, F. y Abellán-Roselló, L. (2021). *The MOCSE Model: Keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning*. Col.lecció Psique, 25
- Doménech-Betoret F, Gómez-Artiga A, Abellán-Roselló L & Rocabert-Beú E (2020). MOCSE Centered on Students: Validation of Learning Demands and Teacher Support Scales. *Front. Psychol.* 11:582926. 10.3389/fpsyg.2020.582926
- Garrido, M. F. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educación*, 243-258.
- González, P. A. V., y Rodríguez, J. H. G. (2015). Conceptos estructurantes de la educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(1), 115-149.
- Grew, E., Baysu, G., & Turner, R. N. (2022). Experiences of peer victimization and teacher support in secondary school predict university enrolment 5 years later: Role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1295-1314. doi:<https://doi.org/10.1111/bjep.12500>
- Guentzel, Melanie y Elkins, Becki. (2006). Throwing pebbles at Stonehenge: Advocating for graduate and professional students. *New Directions for Student Services*, (115), 101-106. doi: 10.1002/ss.219
- Gutiérrez, M., Tomas, J. M., y Alberola, S. (2018). Teacher support, academic engagement and university student satisfaction. *Estudios Sobre Educación*, (35), 535-555.
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318-335. doi:<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
- Haviland, Don, Shin, Seon-Hi y Turley, Steven. (2010). Now I'm ready: The impact of a professional development initiative on faculty concerns with program assessment. *Innovative Higher Education*, 35(4), 261-275. doi: 10.1007/s10755-010-9140-1
- IBM Corp. Released (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Abandono temprano de la educación-formación*. Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Jang, H., Reeve, J. y Halusic, M. (2016). Una nueva forma de enseñanza basada en la autonomía que aumenta el aprendizaje conceptual: Enseñar en las formas preferidas de los estudiantes. *La Revista de Educación Experimental*, 84 (4), 686-701.
- Jerónimo-Arango, L. C.; Yániz Álvarez-de-Eulate, C. & Carcamo-Vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20. doi: 10.11144/Javeriana.m13.eaec
- Jiying Han, Hongbiao Yin, Junju Wang & Jing Zhang (2020) Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction, *Educational Psychology*, 40:3, 318-335, DOI: 10.1080/01443410.2019.1674249
- Keck Frei, A., Kocher, M. and Bieri Buschor, C. (2021), "Second-career teachers' workplace learning and learning at university", *Journal of Workplace Learning*, 33 (5), 348-360. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2020-0121>
- Lauermann, F., & Berger, J. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 14. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.10144>
- Luna, J. G. L. (2015). La influencia de los valores y actitudes de los docentes sobre el currículo escolar. *Convergencia Educativa*, (5), 31-44.
- Marinenko, O. (2021). Assistance and support provided to international students by university teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(3), 580-592. <https://doi.org/10.46328/ijres.1551>
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., y Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y educadores*, 14(3), 531-556.
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Verdú, R. P., y Juan Carlos Marzo Campos. (2019). Diseño y validación de la escala de apoyo a la autonomía en educación superior: Relación con la competencia laboral del discente. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 116-130.
- Nielsen, W., Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., Duchesne, S., Weatherby-Fell, N., & Sheridan, L. (2021). Universities and teacher professional learning in the new policy context of teacher accreditation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(5), 533-549. doi:<https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1846159>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.
- Pan, X., & Chen, W. (2021). Modeling teacher supports toward self-directed language learning beyond the classroom: Technology acceptance and technological self-efficacy as mediators. *Frontiers in Psychology*, 12, 14. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751017>
- Prado, J., Lachenaye, J., Hodges, J., Spezzini, S., & Austin, J. (2022). Relational mentoring and teacher motivation in an english as a second language master's program: A five-year study in the context of cohorts and professional learning communities. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, doi:<https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2095118>

- Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A., & 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. <https://doi.org/10.1037/edu0000214>.
- Sabariago N., Sánchez, A. & Cano, A.B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. doi:10.5209/RCDE.59048
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48.
- Santos del Cerro, J., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Teaching quality: The satisfaction of university students with their professors. *Anales de Psicología*, 36(2), 304-312. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.2.335431>
- Tabera Galván M. V., Alvarez Comino M. J., Hernando Jerez A. y Rubio Alonso M. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 275-293. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028.
- Tomás, J-M. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Torphy, K., Liu, Y., Hu, S., & Chen, Z. (2020). Sources of professional support: Patterns of teachers' curation of instructional resources in social media. *American Journal of Education*, 127(1), 13-47. doi:<https://doi.org/10.1086/711008>
- Valverde, A., García, E. y Romero, S. (2003). *La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: El proyecto SI.M.US*. Universidad de Sevilla, *Redes de Educación*. Recuperado de www.redeseducacion.net/proyectosimus.htm.
- Van de Pol, J., de Vries, N., Poorthuis, A. M. G., & Mainhard, T. (2022). The questionnaire on teacher support adaptivity (qtsa): Reliability and validity of student perceptions. *Journal of Experimental Education*, doi:<https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2100732>
- Vargas-Cubero, A. L., & Villalobos-Torres, G. (2019). Estrategias docentes para la promoción del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios que utilizan plataformas LMS. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 10(2), 215- 246.
- Wang, Q., & Zhao, G. (2021). ICT self-efficacy mediates most effects of university ICT support on preservice teachers' TPACK: Evidence from three normal universities in china. *British Journal of Educational Technology*, 52(6), 2319-2339. doi:<https://doi.org/10.1111/bjet.13141>
- Wendler, Cathy, Bridgeman, Brent, Cline, Fred, Millet, Catherine, Rock, JoAnn, Bell, Nathan y McAllister, Patricia. (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

